

FRANSIZCA YABANCI DİL DERSİNDE
BİLİŞSEL AKADEMİK DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMINA
DAYALI OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE STRATEJİ
KULLANIMINA ETKİSİ:
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ
Meral ÖZKAN GÜRSES
(Doktora Tezi)
Aralık 2011

FRANSIZCA YABANCI DİL DERSİNDE BİLİŞSEL AKADEMİK DİL ÖĞRENME
YAKLAŞIMINA DAYALI OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE STRATEJİ KULLANIMINA ETKİSİ:
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Meral ÖZKAN GÜRSES

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2011



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meral ÖZKAN GÜRSES'in "Fransızca Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya ve Strateji Kullanımına Etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği" başlıklı tezi 16.12.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Prof.Dr.Gülnihal GÜLMEZ	
Üye	: Doç.Dr.Meral GÜVEN	
Üye	: Doç.Dr.Medine SİVRİ	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

FRANSIZCA YABANCI DİL DERSİNDE BİLİŞSEL AKADEMİK DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMINA DAYALI OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE STRATEJİ KULLANIMINA ETKİSİ: ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Meral ÖZKAN GÜRSES

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2011

Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmada, Fransızca yabancı dil dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına (CALLA) dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (ESOGÜ) Yabancı Diller Bölümünde 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Fransızca hazırlık programında öğrenim gören 18 öğrenciyle, haftada 4 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Ölçeği, anket, sesli düşünme tekniği, görüşmeler, video kayıtları ve günlükler aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, gerçekleştirilen okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerine olumlu etkileri olduğunu, uygulama sonrasında orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin iyi başarı düzeyindeki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha fazla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına etkilerine ilişkin olarak Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen bulgular, uygulama sonrasında genel olarak öğrencilerin

özellikle seçici dikkat ve kendi kendine soru sorma stratejileri olmak üzere çeşitli stratejileri daha sık olarak kullandıklarını göstermektedir. Sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uygulama sonrasında kullandıkları bilişsel stratejileri ve bilişbilgisi stratejilerini çeşitlendirdikleri, öğrencilerin strateji türü ve sıklık olarak dilbilgisine dikkat etme ya da tündengelim stratejileri yerine başlığa dikkat etme, metin bölümleri arasında bağ kurma gibi stratejileri daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında, tüm başarı düzeyindeki öğrencilerin bilişsel stratejileri bilişbilgisi stratejilerine göre daha sık kullandıkları; ancak uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında uygulama sonrasında kullanılan bilişbilgisi stratejileri sıklığının zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde arttığı, diğer başarı düzeyindeki öğrencilerde ise azaldığı saptanmıştır. Ayrıca, özellikle orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri, uygulama öncesinde fazla tercih etmedikleri stratejileri kullanmaya başladıkları belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının geliştiğini göstermektedir. Öğrencilerin gerçekleştirilen okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşlerinin ise genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin özellikle orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde ve genel olarak öğrencilerin stratejileri kullanma durumları ve stratejilere ilişkin farkındalıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı, CALLA, Fransızca, okuma stratejileri öğretimi, yabancı dil

ABSTRACT

THE EFFECT OF READING STRATEGIES INSTRUCTION BASED ON COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE LEARNING APPROACH ON READING COMPREHENSION AND STRATEGY USE IN FRENCH COURSE AS A FOREIGN LANGUAGE: ESKİŞEHİR OSMANGAZİ UNIVERSITY CASE

Meral ÖZKAN GÜRSES

Department of Educational Sciences (Curriculum Development and Instruction)
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, December, 2011
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

The present study aimed at examining the effects of reading strategy instruction based on Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) on students' reading comprehension and reading strategies use in the French course as a foreign language. The study also investigated the students' views about the intervention after reading strategies instruction based on CALLA.

The study was designed as an action research. Reading strategies instruction based on CALLA was implemented in Foreign Languages Department at Eskişehir Osmangazi University 4 hours per week for 8 weeks during the spring semester of 2009-2010 academic year. A total of 18 students attending French Preparatory Class participated in the study. Data were collected through Reading Comprehension Test, Reading Strategies Scale, think-aloud technique, interview, questionnaire, video, and journals.

The findings obtained from data analysis revealed that reading strategies instruction implemented had positive effects on students' reading comprehension level and that average and low achievement level students have improved their reading comprehension more than high achievement level students.

The findings related to the effect of the reading strategies instruction based on CALLA on reading strategies use and obtained through Reading Strategies Scale showed that after the intervention, the students used certain strategies especially

selective attention and self-questioning strategies more frequently than before. According to think-aloud technique data, after the intervention, it was found that the students diversified cognitive and metacognitive strategies which they used, that they preferred selective attention to the title, connecting between parts of text strategies more frequently, and that they used selective attention to the linguistic elements and deduction strategies less frequently than before. Another finding was that both before and after the intervention, the students used cognitive strategies more than metacognitive strategies in all achievement levels while the frequency of the use of metacognitive strategies increased among the low achievement level students but decreased in other achievement levels after the intervention. Moreover, it was revealed that average and low achievement level students started to use the strategies which they didn't prefer before the intervention.

The students' views before and after the intervention about French reading comprehension and the reading strategies they used showed that the students' awareness about their reading comprehension level and strategies improved after the intervention. It was finally found that the students had positive views about reading strategies instruction implemented.

As a result, this study revealed that reading strategies instruction based on CALLA had positive effects on reading comprehension level especially for average and low achievement students and strategy use and awareness of strategy in general.

Key Words: CALLA, Cognitive Academic Language Learning Approach, French, foreign language, reading strategies instruction

ÖNSÖZ

Etkili bir öğretimin temeli, öğrenmenin nasıl olduğunu anlamaya dayanmaktadır. Yabancı dilde okuma öğretiminde de yabancı dilde okumanın doğasını ve etkili bir okuyucunun okuma sürecinde neler yaptığını dikkate alarak bireyin daha etkili okuyucu olmasını sağlamak temel bir amaç haline gelmiştir. Bu amaca ulaşmada başvurulabilecek araçlardan birisi okuma stratejilerinin öğretimidir. Ancak, yabancı dilde okuma stratejileri öğretiminin nasıl etkili bir biçimde yapılacağı, öğrencilerin bu öğretimden nasıl etkilenecekleri bir araştırma sorunu olmaya devam etmektedir. Fransızca yabancı dilde okuma stratejileri öğretiminin çeşitli yönlerden etkilerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulguların bu sorunun çözülmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Öncelikle, araştırmanın her aşamasında desteğini gördüğüm, değerli katkılarıyla beni yönlendiren danışmanım Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e sonsuz teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimin başlangıcından beri bana desteklerini esirgemeyen ve değerli görüş ve önerileriyle bu çalışmaya katkıda bulunan Prof. Gülnihal Gülmez'e, Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a ve Doç. Dr. Meral Güven'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, uygulama sürecinde ya da verilerin güvenilirlik çalışması aşamasında görüş ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Medine Sivri'ye, Yard. Doç. Dr. Veda Aslım Yetiş'e, Yard. Doç. Dr. Cihan Aydoğu'ya, Yard. Doç. Dr. Mustafa Kol'a, Öğr. Gör. Dr. Serap Cavkavtar'a, Dr. Ümit Özkanal'a, Dr. Gonca Subaşı'ya ve Araş. Gör. Çiğdem Suzan Çardak'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca, uygulama sürecinde desteklerini gördüğüm ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarıma, uygulama ve veri toplama sürecine etkin bir biçimde katılan Fransızca hazırlık programı öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Son olarak, aileme ve yaşadığım her zorluğun üstesinden gelmemde en büyük yardımcım olan eşim Naki Gürses'e, doktora eğitimim boyunca beni sabırla ve özveriyle destekledikleri için sonsuz teşekkürler...

Eskişehir, 2011

Meral Özkan Gürses

ÖZGEÇMİŞ

Meral ÖZKAN GÜRSES

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim Programı) Anabilim Dalı
Doktora

Eğitim

Lisans	2008	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (İkinci Anadal)
Lisans	2007	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransızca Öğretmenliği
Lisans	1992	İstanbul Üniversitesi, Orman Fakültesi, Orman Mühendisliği
Lise	1988	Ahmet Kanatlı Lisesi, Eskişehir

İş

2008-Sürüyor	Fransızca Okutmanı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü
1995-2001	Orman Mühendisi. Orman Bakanlığı, Orman Genel Müdürlüğü

Seçilmiş Yayınlar

Özkan Gürses M. ve Adıgüzel O.C. (2011). Yükseköğretim Fransızca Hazırlık Programı Öğrencilerinin Kullandıkları Fransızca Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20) 2, 95-110.

Özkan-Gürses, M. ve Adıgüzel O.C. (2010). *Yükseköğretim Fransızca Hazırlık Programı Öğrencilerinin Okuma Stratejilerinin Belirlenmesi*. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, s. 357. Lefkoşa, Kıbrıs (Sözlü olarak sunulmuş ve özet olarak yayımlanmıştır).

Özkan-Gürses M. ve Adıgüzel O.C. (2009). *Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Modellerinin Karşılaştırılması*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir (Sözlü olarak sunulmuş ve özet olarak yayımlanmıştır).

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 1971

Cinsiyeti: Kadın

Yabancı Dili: İngilizce, Fransızca

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı	2
Okuma	4
Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Okuma Alt Becerileri	7
Okuma Stratejileri	10
Dil Öğrenme Stratejileri	13
Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	15
Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	18
Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı	24
Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımının Temel Öğeleri	24
Araştırmanın Amacı	31
Araştırmanın Önemi	32
Sınırlılıklar	33
Tanımlar	34
İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	35
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	53
Araştırma Modeli	53
Eylem Araştırması Süreci	54
Araştırma Ortamı	57
Katılımcılar ve Araştırmacı	59
Verilerin Toplanması	61
Veri Toplama Araçları	62
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	64
Okuma Stratejileri Ölçeği	67
Sesli Düşünme Tekniği	68
Görüşme Formu.....	71
Öğrenci Görüşleri Anketi	72
Günlükler	73
Video Kayıtları	73
Verilerin Çözümlemesi	74
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	74
Okuma Stratejileri Ölçeği	74
Sesli Düşünme Tekniği	75
Görüşme	77
Öğrenci Görüşleri Anketi	78
Günlükler	78
Video Kayıtları.....	79
Eylem Planlarının Geliştirilmesi.....	79
Öğretimi Yapılan Okuma Stratejilerinin Seçilmesi	79
CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Süreci	80
Birinci ve İkinci Hafta (16.03.2010-23.03.2010).....	81
Üçüncü ve Dördüncü Hafta (30.03.2010-06.04.2010).....	85
Beşinci ve Altıncı Hafta (15.04.2010-20.04.2010).....	87
Yedinci ve Sekizinci Hafta (06.05.2010-12.05.2010).....	92
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	97

CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular	97
CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular	100
CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına Etkisine İlişkin Bulgular	103
Okuma Stratejileri Ölçeği'ne Dayalı Elde Edilen Bulgular	103
Sesli Düşünme Tekniğine Dayalı Elde Edilen Bulgular	110
CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına Etkisine İlişkin Bulgular	115
Göz Gezdirme Stratejisi	119
Kendini İzleme Stratejisi	120
Seçici Dikkat Stratejisi	121
Doğrudan Dikkat Stratejisi	122
Çıkarım Stratejisi	125
Anlamlandırma Stratejisi	126
Tahmin Yürütme Stratejisi	127
Çeviri Stratejisi	127
CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Öncesinde ve Sonrasında Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlamaları ve Kullandıkları Okuma Stratejileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	129
Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlamaları Hakkındaki Görüşleri	130
Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Hakkındaki Görüşleri...	137
Öğrencilerin CALLA'ya dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	151
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	160
Tartışma	160
Sonuç.....	166

Öneriler	168
EKLER	170
KAYNAKÇA.....	264

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Öntest Puanları	60
Tablo 2. Veri Toplama Takvimi	62
Tablo 3. Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları	63
Tablo 4. Uzman Görüşüne Sunulan Metinler ve Metinlerin Ortalama Puanları	66
Tablo 5. Sesli Düşünme Tekniğinde Kullanılabilecek Metinlere Uzmanların Verdikleri Puanların Ortalaması	69
Tablo 6. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Sesli Düşünme Tekniği Kullanarak Okudukları Metinler ve Yaptıkları Okumaların Ses Kaydı Süreleri	71
Tablo 7. Odak Öğrencilerle Uygulama Öncesi ve Sonrası Yapılan Görüşmelerin Ses Kaydı Süreleri	72
Tablo 8. Uygulama Takvimi ve Öğretimi Yapılan Stratejiler	81
Tablo 9. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları	97
Tablo 10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler	99
Tablo 11. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	100
Tablo 12. Başarı Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamaları	101
Tablo 13. Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanları	103
Tablo 14. Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler	105
Tablo 15. Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	106
Tablo 16. Uygulama Öncesi ve Sonrası Strateji Türlerine Göre Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	107
Tablo 17. Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kullandıkları Strateji Türlerinin Sayıları Toplamı	110

Tablo 18. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kullandıkları Bilişbilgisi Stratejileri Türleri</i>	111
Tablo 19. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel Strateji Türleri</i>	113
Tablo 20. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Bilişbilgisi Stratejilerini ve Bilişsel Stratejileri Kullanma Sıklıkları</i>	116
Tablo 21. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Bilişbilgisi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları</i>	118
Tablo 22. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Bilişsel Stratejileri Kullanma Sıklıkları</i>	124
Tablo 23. <i>Öğrencilerin Fransızca Okuduklarını Anlamaları Hakkındaki Görüşleri</i> ..	130
Tablo 24. <i>Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Türleri Hakkındaki Görüşleri</i>	137
Tablo 25. <i>Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Üzerinde Etkisi Olan Etmeler Hakkındaki Görüşleri</i>	141
Tablo 26. <i>Öğrencilerin CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Hakkındaki Görüşleri</i>	152

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. CALLA'ya Dayalı Strateji Öğretimi Adımları	27
Şekil 2. CALLA'ya Dayalı Strateji Öğretimi Çerçevesi	28
Şekil 3. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü	54
Şekil 4. Eylem Araştırması Süreci	57
Şekil 5. Uygulamanın Yapıldığı Dersliğin Yerleşim Düzeni	58
Şekil 6. Grup Çalışması Yapıldığı Zamanlarda Dersliğin Yerleşim Düzeni	59
Şekil 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları	99
Şekil 8. Başarı Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalaması	102
Şekil 9. Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanları	105

KISALTMALAR

CALLA	: Cognitive Academic Language Learning Approach
ESOGÜ	: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ö	: Öğrenci
OÖ	: Odak Öğrenci
UÖ	: Uygulama Öncesi
US	: Uygulama Sonrası
ÖG	: Öğrenci Günlüğü
AG	: Araştırmacı Günlüğü
GKT	: Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı
IELTS	: International English Language Testing System
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

Bireyin nasıl öğreneceğini bilmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak hızla artan bilgiyi edinip kullanabilmesinde ve değişen öğrenme gereksinmelerini yaşam boyu etkili ve verimli bir biçimde karşılayabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, Özer'in belirttiği gibi, (2008, s. 141) “etkili öğrenici niteliklerini kazanma süreci olarak” tanımlanan “öğrenmeyi öğrenme”, 2000’li yılların başında bireyin en önemli gereksinmelerinden birini oluşturmaktadır. Bireyin etkili öğrenici olabilmesi ise “bireylerin kendi kendine öğrenmelerini kolaylaştıran teknikler” olarak tanımlanan öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmesini kapsamaktadır (Özer, 2008, s. 141).

Dil öğrenen bireylerin, etkili öğrenici niteliklerine sahip olmaları, dil öğretiminin başarısında da önem taşımaktadır. Sevil’e (2003, s.78) göre çağdaş yabancı dil eğitiminin bir amacı, öğrencilere, öğrenmeyi öğrenme kapsamında çeşitli nitelikleri kazandırmaktır. Bu nitelikler arasında, bireyin nasıl öğreneceğini bilmesi, öğrenme sorumluluğunu taşıması ve geliştirilmesi amaçlanan dil becerisine uygun çeşitli öğrenme stratejilerini etkili ve bağımsız biçimde kullanabilmesi sayılabilir. Bu alanda yapılan araştırmalar da etkili dil öğrenen bireylerin dil öğrenme sürecinde, öğrenmelerini planlama, değerlendirme, ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirme gibi çeşitli stratejileri etkili biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999, ss. 163-164; Defays, 2003, s. 216). Dil öğrenmenin sınıf dışında da devam eden bir öğrenme süreci olması (Demirel, 2003, s. 54), dil öğrenen bireyin öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilme niteliğine sahip olmasını daha da önemli kılmaktadır; çünkü birey öğrenme stratejilerini kullanarak sınıf dışında da etkili ve bağımsız biçimde dil öğrenme sürecini devam ettirebilir. Dolayısıyla, hem sınıf içinde hem sınıf dışında yabancı dil öğrenmede, öğrenmeyi öğrenmenin ve bu kapsamda çeşitli dil öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmenin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Dil öğrenme; öğrenilen dile (hedef dil) ait çeşitli bilgi ve becerilerin kazanılmasını, öğrenilen bilgilerin farklı iletişim durumlarında etkin biçimde kullanılmasını, daha açık bir ifadeyle okuma, dinleme, yazılı anlatım ve sözlü anlatım olmak üzere dört dil becerisinin kazanılmasını kapsamaktadır. Oxford'un (1990, s. 10) belirttiği gibi, öğrencilere bu dil becerilerini kazandırmada, öğrencilerin edilgin olduğu ve öğretmen tarafından bilgilerin hazır bir biçimde sunulduğu geleneksel sınıf ortamında çoğu zaman başarılı olunamamaktadır. Okuma ya da dinleme stratejileri gibi her bir dil becerisine yönelik stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmasını sağlamak ve böylece bu dil becerilerini kazanmalarını kolaylaştırmaktadır.

Dil becerileri arasında okuma, özellikle yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğrencileri için önem taşımaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda, bireyler hızla çoğalan ve gelişen iletişim teknolojisi sayesinde daha kolay ulaşılabilen bilgiyi, ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de hızlı ve etkili bir biçimde edinmeye ve kullanmaya daha fazla gereksinim duymaktadırlar. Öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılayabilmelerinin yabancı dilde nasıl okuyacaklarını öğrenmeleriyle olanaklı olduğu söylenebilir.

Okumanın hem öğrenilen bir beceri hem öğrenmenin temel bir aracı olması, okuma ve öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmaların birçok noktada kesişmesine neden olmuştur. Bu nedenle, bireyin bilgiyi nasıl işlediğine odaklanarak öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaların kuramsal temelini oluşturan bilişsel öğrenme yaklaşımı (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 316), okuma ve okumayı öğrenme kavramlarının açıklanmasında da temel alınan bir yaklaşım olmuştur (Grabe, 2009, s. 17).

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenmeyi uyarıcı-tepki arasında kurulan bağ sonucu oluşan davranıştaki değişikliklerle açıklayan davranışçı yaklaşımdan farklı olarak bilişsel yönden açıklayan bilişsel öğrenme yaklaşımı “günümüzde öğrenmeyle ilgili en çok çalışılan bir yaklaşım” dır. (Özer, 2007, s. 159). Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, bireyin çevresinde meydana gelen olay ve durumlara anlam verme girişimleri sonucu oluşmakta ve bu amaçla birey sahip olduğu tüm zihinsel araçları kullanmaktadır (Demirel, 2004, s. 34; Özer, 2007, s. 159). Bunun sonucu olarak, öğrenme “bireyin zihinsel yapılarındaki değişme” olarak görülmekte ve zihinsel yapılarındaki değişme bireyin davranışlarında

değişmeye neden olmaktadır (Eggen ve Kauchak, 1997, s. 238; Senemoğlu, 2004, s. 265). Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, daha açık bir biçimde, “öğrenen bireyin bilgiyi seçtiği, uzun süreli belleğe kodladığı ve gereksinim duyduğu zaman geri getirdiği etkin ve dinamik bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Chamot vd.,1999, s. 157).

Bilişsel yaklaşıma göre öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenen birey uyarıcılar karşısında edilgin bir alıcı değildir. Bu süreçte birey, verilen bilgiler arasından uygun olanları seçip, onları işlemektedir. Bilgiyi önceki bildikleriyle ilişkilendirerek bilgiye anlam verir. Öğrenen birey, bilgileri özümseyen ve zihninde etkin olarak oluşturan kişidir. Bütün bu özellikler, öğrenen bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu taşımasını gerektirmektedir (Demirel, 2004, s. 34).

Öğrenen bireyin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği zihinsel işlemleri ayrıntılı biçimde ele alan kuram ise bilgi işleme kuramıdır. Bilgi işleme kuramı, “bilginin belleğe nasıl girdiğini, orada nasıl depolandığını ve gerekli olduğunda oradan nasıl geri getirildiğini açıklayan bir kuramdır” (Eggen ve Kauchak, 1997, s. 239; Özer, 2007, s. 161). Bu kurama göre öğrenme, bilginin çeşitli zihinsel işlemlerle işlenmesiyle gerçekleşir ve “öğrenmenin oluşmasında belleğin yapısı, bellekteki işlemler ve bu işlemlerin kılavuzlanması” önem taşımaktadır (Özer, 2007, s. 161).

Bilgi işleme kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan “bilgi işleme modeli” hem bilişsel yaklaşımın hem bilgi işleme kuramının bütün özelliklerini taşımaktadır. Bilgi işleme modeli üç bileşenden oluşmaktadır (Eggen ve Kauchak, 1997, s. 239; Özer, 2007, s. 161):

- Bilgi depoları
- Bilişsel süreçler
- Bilişbilgisi (metacognition)

Bilgi depoları bilginin saklandığı bölgeleri ifade etmektedir. Bilgi depoları, duyuşsal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç tür bellekten oluşmaktadır. Bilişsel süreçler bilginin bir bellekten diğer belleğe aktarılmasını sağlayan zihinsel işlemlerdir ve dikkat, algı, tekrar, kodlama ve geri getirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bilişbilgisi ise bilişsel süreçlerle ilgili bilgileri ve bu süreçlerin denetimini ifade etmektedir (Eggen ve Kauchak, 1997, s. 239; Özer, 2007, s. 161).

Bilgi işleme kuramının öğeleri arasında yer alan bilişbilgisi, eğitim alanında son yıllarda üzerinde çokça durulan bir kavram olmuştur. Kramarski ve Feldman’ın (2000,

s. 150) aktardığına göre bilişbilgisi kavramını ilk olarak ortaya atan Flavell (1979) bilişbilgisini “bireyin bilişsel süreçleri, işlemleri ve ürünleri hakkında sahip olduğu bilgi veya farkındalık ve sahip olduğu bilgileri bilinçli biçimde düzenlemesi veya denetlemesi” olarak tanımlamıştır. Biliş ve bilişbilgisi arasındaki fark şu şekilde açıklanmaktadır: “Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama”, bilişbilgisi ise “herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir” (Senemoğlu, 2004, s. 336). Öğrenmede rol oynayan, bilişsel süreçlerle ilgili bilgileri ve bu süreçlerin denetimini ifade eden bilişbilgisinin, okuma, dil öğrenme gibi bilişsel süreçleri kullanmayı gerektiren her türlü etkinlikte kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Okuma

Genel olarak okuma, “anlamı oluşturmak için okuyucu ve okuma materyali arasında oluşan etkileşimi kapsayan etkin ve akıcı bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Anderson, 1999, s. 1). Bu süreç; dikkat, algılama, anlama gibi birçok sürecin etkili ve eşgüdümlü biçimde kullanılmasını gerektirmekte ve bilişsel ve bilişbilgisi ile ilgili süreçleri kapsamaktadır (Block ve Pressley, 2002, s. 3; Grabe ve Stoller, 2002, ss. 4-10; Kern, 1989, s. 135).

Özellikle *anlama* ile ilgili araştırmaların bilişsel psikolojinin bir alanı olarak görülmesi sonucu ana dilde okuma üzerine birçok araştırma yapıldığını belirten Grabe’e (1991, s. 378) göre, dil öğrenme alanında okuma kavramının anlaşılmasında bu araştırma sonuçlarından yararlanmak önem taşımaktadır. Grabe (2009, s. 14) okuma kavramının tek bir ifadeyle tanımlanamayacağını, okuma kavramının, bir metni akıcı bir biçimde okuyup anlayan bir bireyin bu süreçte neler yaptığı ve hangi süreçleri kullandığı sorularının yanıtlanmasıyla anlaşılabileceğini belirtmektedir. Grabe’e göre, okuma karmaşık birçok sürecin birleşimidir. Grabe (2009, ss. 14-16; 1991, ss. 378-379) bu süreçleri şöyle açıklamaktadır:

- Hızlı bir süreç: Okumanın belirli bir hızda olması, okuyucunun çıkarım yapmasını ve bağlantılar kurabilmesini sağlamak ve böylece anlamasını kolaylaştırmaktadır.
- Etkili bir süreç: Okuma sadece okuma hızı olarak değil aynı zamanda çeşitli süreçlerin bir arada kullanılması bakımından da etkili bir süreçtir.

- Anlamaya yönelik bir süreç: Okuma anlamaya yöneliktir. Okuma amaçları çeşitlense de okuyucu, öncelikle okuduğunu anlamak için okur.
- Etkileşimli bir süreç: Okumanın etkileşimli bir süreç olmasıyla hem okuma sırasında okuyucu tarafından kullanılan bilişsel süreçler arasındaki hem de okuyucu ve yazar arasındaki etkileşim ifade edilmektedir. Okuyucu ve yazar arasındaki etkileşimden yazarın iletmek istediği mesaj ile okuyucunun sahip olduğu bilgiler arasındaki etkileşim anlaşılmaktadır.
- Stratejik bir süreç: Okuma, metindeki bilgiyi tahmin etme, anahtar bilgiyi seçme, zihinsel özetleme, anlamayı izleme gibi birçok stratejinin kullanıldığı bir süreçtir.
- Esnek bir süreç: Okuma sürecinin esnek olması, okuyucunun amacına göre okuma sürecinin farklılık göstermesini, okuyucunun okuma sırasında çok çeşitli stratejileri kullanmasını ifade etmektedir.
- Amaçlı bir süreç: Okuma; öğrenme için okuma, haz almak için okuma, belirli bir bilgiyi bulmak için okuma gibi çeşitli amaçlarla yapılabilir. Okuma süreci, okuma amacına göre farklılaşır.
- Değerlendirmeyi içeren bir süreç: Değerlendirme bir taraftan, okuyucunun ne kadar iyi okuduğunu değerlendirmesiyle veya okumasını izlemesiyle, diğer taraftan metinde yer alan bilgiyi, yazarın bakış açısını değerlendirmesi ve okumaya devam edip etmemeye karar vermesiyle ilgilidir.
- Bir öğrenme süreci: Okuma sürecinde sürekli bir değerlendirme yapılması, okumayı aynı zamanda bir öğrenme süreci yapmaktadır.
- Dilsel bir süreç: Biçimbirim, anlam ve söz dizimiyle ilgili okunan dile ait bilgi sahibi olma, okuma için temel bir koşuldur.

Grabe (2009, ss. 14-16) tarafından tanımlanan bu süreçler içinde yer alan okumanın etkileşimli bir süreç olma özelliği, alanyazında okuma sürecini en kapsamlı biçimde açıkladığı kabul edilen etkileşimli modellerde de vurgulanmaktadır. Okuyucunun yazılı metni nasıl anlamlandırdığını, okuma sürecinde yer alan etmenleri, kısaca okuma sürecini açıklamaya yönelik şimdiye kadar yapılan bilimsel çalışmalarda önerilen okuma modelleri genel olarak aşağıdan yukarıya doğru (bottom-up), yukarıdan aşağıya doğru (top-down) ve etkileşimli (interactive) okuma modelleri olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır (Anderson, 1999, s. 2; Grabe ve Stoller, 2002, s. 31).

Aşağıdan yukarıya doğru okuma modeline göre, okuyucu metindeki bilgiyi parça parça, zihinsel çeviri yaparak okur ve anlamı oluşturmada, öncelikle ön bilgiye başvurmaz. Abartılı bir anlatımla, okuyucu her sözcüğü harf harf, her cümleyi sözcük sözcük ve metni cümle cümle okur (Anderson, 1999, s. 2; Grabe ve Stoller, 2002, s. 32). Dolayısıyla, bu modellere göre okuma, temel olarak metinde yer alan bilgiyi çözümlenmeye dayanır. Yukarıdan aşağıya doğru okuma modellerine göre, okuma öncelikle okuyucunun amaç ve beklentileriyle yönlendirilir. Okuyucu, okuma amacına ve beklentilerine göre, metni zihninde belirlediği soruların yanıtını bulmak için okur. Bunun için de metinde aradığı bilgileri bulacağı yerleri tarar ve bu bölümlere dikkatini verir. Bu nedenle, okumada okuyucunun ön bilgileri önemli rol oynar (Grabe ve Stoller, 2002, s. 32).

Etkileşimli modeller, hem aşağıdan yukarıya doğru hem de yukarıdan aşağıya doğru okuma modellerinde yer alan öğeleri kapsamaktadır. Bu modellerde hem metin ve okuyucu arasındaki hem de aşağıdan yukarıya doğru ve yukarıdan aşağıya doğru okuma süreçleri arasındaki etkileşim vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, okuma, çözümlenme yanında yorumlamayı da kapsamaktadır (Anderson, 1999, s. 3). Etkileşimli modellerde, örneğin okumada sözcük tanımanın hızlı ve etkili okuma için gerekli olduğu, ön bilginin ise metni anlamak için önemli rol oynadığı kabul edilmektedir. (Anderson, 1999, s. 3; Grabe ve Stoller, 2002, s. 32).

Yabancı dilde okuma, ana dilde okumadan çeşitli yönleriyle farklılaşmaktadır. Öncelikle, genel olarak yabancı dil öğrenen bireyin, formal olarak ana dilde okuma öğretimine başlayan bir öğrenci ile karşılaştırıldığında sınırlı sözcük ve dilbilgisine sahip olduğu söylenebilir (Grabe, 1991, s. 386). Bu nedenle, ana dilde okumada kendiliğinden ve hızlı biçimde gerçekleşen sözcük tanımanın yabancı dilde okuma sürecinde bilinçli olarak yapılması gerekmektedir. Ayrıca, sözcük tanıma için gerçekleştirilen bir zihinsel işlem, okuma sırasında gerçekleşmesi gereken diğer zihinsel işlemlerdeki performansı düşürmektedir. Dolayısıyla, genel olarak yabancı dilde okuma, ana dilde okumaya göre daha zor ve yavaş gerçekleşmektedir (Kern, 1989, s. 135). Diğer taraftan, özellikle ileri yaşlarda yabancı dil öğrenen bireyin, ana dilde okuma öğretimi alan bir öğrenciye göre sahip olduğu daha fazla dünya bilgisi, okuma sırasında çıkarımlar yapmasını kolaylaştırarak yabancı dilde okuma sürecini etkilemektedir (Grabe, 1991, ss. 386-387).

Son yıllarda gerek ana dilde gerek yabancı dilde okuma ile ilgili alanyazında, daha çok okumanın süreç boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan, Anderson (2000, ss. 3-6) okuma ürünü ve okuma süreci ayırmasına dikkat çekerek, okuma süreci ile okuyucu ve metin arasındaki etkileşime odaklanıldığını, okuma ürünü ile okuma sonrasında ulaşılan anlam üzerinde durulduğunu belirtmektedir. İlk zamanlarda okuma alanında yapılan araştırmalarda yoğun olarak kullanılmış ürün odaklı yaklaşıma göre, okuma sırasında gerçekleştirilen süreçler farklılaştığından, önemli olan, anlama nasıl ulaşıldığı değil, okuma sonrasında ulaşılan anlamdır. Anderson (2000, s. 5), okuma sürecinin düşünüldüğünden daha karmaşık olduğunun anlaşılmasıyla ürün odaklı yaklaşımın yeniden araştırmacıların ilgisini çektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşımı temel alan araştırmacılar okuyucunun okuma sonrası ulaştığı anlama düzeylerini ve bu anlama düzeylerine paralel okuma alt becerilerini tanımlamaya çalışmışlardır.

Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Okuma Alt Becerileri

Özellikle okuma testleri geliştirmede kullanılmış olan ürün odaklı yaklaşımda ortak olan nokta okuyucunun metni anlama düzeyinin ölçülmesidir. Dolayısıyla, örneğin metinde açık olarak ifade edilen bir mesajı anlama ile açık olarak ifade edilmeyen mesajı anlama gibi farklı anlama düzeylerinin olduğu kabul edilmektedir (Anderson, 2000, ss. 5-7). Anlamanın genel olarak üç düzeyde gerçekleştiği belirtilmektedir: 1) düz anlam düzeyi, 2) çıkarım ve yorum yapma düzeyi, 3) eleştirme, uygulamaya dökme ve değer verme düzeyi. Düz anlam düzeyindeki sorular genel olarak “Yazar ne söylüyor?” biçiminde, çıkarım ve yorum yapmayı gerektiren sorular ise “Yazar ne demek istiyor?” biçiminde sorulardır. Eleştirme, uygulamaya dökme ve değer verme düzeyinde okuyucu “Bunun benim için anlamı nedir?” sorusunun yanıtını verir (Sadoski, 2004, ss. 68-73). Anderson ‘un (2000, ss. 7-8) Gray’den (1960) aktardığına göre bu üç düzey, satırları okumak, satırlar arasını okumak ve satırlar ötesini okumak biçiminde ifade edilmektedir.

Day ve Park (2005, ss. 62-64); düz anlamı anlama, yeniden oluşturma, çıkarım yapma, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki olarak sıraladıkları anlama düzeylerinin yabancı dilde okuma testi geliştirmede kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

- Düz anlamı anlama: Açıkça ifade edilen bilgiyi anlamadır.

- Yeniden oluşturma: Metnin farklı yerlerinde bulunan bilgileri birleştirerek ek bir bilgiye ulaşmadır.
- Çıkarım yapma: Metinde açık olarak ifade edilmeyen bilgiye ulaşmadır.
- Tahmin yürütme: Konuya ilişkin bilgileri kullanarak bir olayın devamında ya da bir hikâyenin sonunda ne olacağını tahmin etmedir.
- Değerlendirme: Okuyucunun metnin belirli bir özelliğine ilişkin genel veya kapsayıcı bir yargıya ulaşmasıdır.
- Kişisel tepki: Okuyucuların metne ve konuya ilişkin duygularını ifade etmesidir.

Farklı anlama düzeyleri olduğunun kabulü farklı düzeylerde okuma becerileri üzerine tartışmalar başlatmış, bu alanda yapılan araştırmalarda bir metne dayalı farklı düzeylerde tasarlanmış sorulara okuyucuların verdiği yanıtlara dayalı olarak okuma becerileri tanımlanmış ve okuma becerileri sınıflandırmaları oluşturulmuştur (Anderson, 2000, s. 9).

Anderson'un (2000, ss. 9-10) aktardığına göre, Davis (1968) okuma becerisinin aşağıdaki becerileri kapsadığını belirtmiştir:

- Sözcük anlamını hatırlama
- Bağlama dayalı bir sözcüğün anlamını çıkarım yapma
- Açık olarak yanıtlanmış soruların yanıtını bulma veya yanıtı farklı biçimde ifade etme
- İçerikte yer alan fikirleri birbirine bağlama
- Bağlama dayalı çıkarım yapma
- Yazarın amacını, tonunu ayırt etme
- Yazarın tekniğini belirleme
- Bir metnin yapısını fark etme

Anderson'un (2000, ss. 10-11) aktardığına göre, Munby'in (1978) okuma mikrobecerileri olarak ifade ettiği ve özellikle ikinci dil eğitiminde, okuduğunu anlamaya ilişkin program ve dil testleri geliştirmede yaygın olarak kullanılmış olan beceriler ise şunlardır:

- Bir dilin alfabesini tanıma
- Bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerinin kullanımını ve anlamını çıkarma
- Açık olarak ifade edilen bilgiyi anlama

- Açık olarak ifade edilmeyen bilgiyi anlama
- Kavrama düzeyinde anlama
- Cümlelerin iletişim değerini anlama
- Bağlaçlar aracılığıyla metnin bölümleri arasındaki ilişkileri anlama
- Metni yorumlama
- Söylemdeki göstergeleri tanıma
- Söylemde önemli bilgiyi veya ana fikri tanıma
- Ana fikri yardımcı fikirlerden ayırt etme
- Bir fikri, bir metni özetlemek için gerekli ayrıntıları alma
- Seçici biçimde bir metindeki gerekli bilgiyi alma
- Temel referans becerilerini kullanma
- Göz gezdirme
- Özel olarak gerekli bir bilgiyi bulmak için metni tarama
- Bilgiyi şekil, grafik gibi farklı biçime dönüştürme

Sadoski (2004, ss. 59-73) ise okumanın tam anlamıyla yapılabilmesi için gerekli olan temel becerileri çözümleme, anlama ve yanıt verme becerileri olarak sıralamıştır.

- Çözümleme: Çözümleme kavramı konuşma dilinde *anlamayı* ifade etse de, okumada bu kavram yazılı dili sözlü dile dönüştürme anlamında kullanılmaktadır. Sözlü dile dönüştürme sırasında yazılı dilin anlaşılıp anlaşılmaması, yüksek sesli veya sessiz yapılması önem taşımamaktadır.
- Anlama: Anlama, okuyucunun yazarın mesajını yeniden oluşturmasıdır. Yazar bir mesajı yapılandırır. Onu yazıya döker. Okuyucu ise yazıyı çözümler ve daha sonra mesajı yeniden oluşturur. Düz anlam düzeyinde anlama, bir cümleyi yorum katmadan anlamaktır. Sözcüklerin anlamı önemlidir. Ancak çözümlenmede olduğu gibi tek bir sözcüğün tanınması anlama ulaşmaya yetmez. Bağlam sözcüklerin anlamını belirler. Çıkarım ve yorum yapma düzeyinde anlama ise metinde örtülü olarak ifade edilen mesajın anlaşılmasıdır. Çıkarım ve yorum yapma metinde ima edilen bütün durumun zihinsel bir modelinin mantıksal bir kesinlikte oluşturulmasıdır.
- Yanıt verme: Okumanın anlama düzeyinde kalması zorunlu değildir. Okuma aynı zamanda okunan şey hakkında yansıtma yapmayı, onu değerlendirmeyi, daha önceki okumalardan ya da yaşantılardan öğrenilenlerle karşılaştırmayı

da kapsar. Okunan şeye kişisel tepki, metnin uyandırdığı fikir ve duygular üzerine düşünme, metne bilişsel ve duyuşsal olarak tepki vermeyi içerir. Bu okuma düzeyi; eleştirme, uygulamaya aktarma veya değer verme düzeyi gibi kavramlarla ifade edilmektedir.

Tanımlanan okuma alt becerileri ile zaman zaman örtüşen ve okumanın süreç yönüne odaklanmasıyla önem kazanan diğer bir kavram okuma stratejileridir.

Okuma Stratejileri

Askeri kökenli bir sözcük olan strateji sözcüğü genel olarak, belirli bir amaca ulaşmak için kullanılan bir plan, gerçekleştirilen bilinçli bir eylem anlamına gelmektedir (Oxford, 1990, s. 8). Okuma stratejileri ise Block'a (1986, s. 465) göre; okuyucuların bir görevi nasıl düşündüklerini, okurken hangi metinsel ipuçlarına dikkat ettiklerini, okuduklarına nasıl anlam verdiklerini ve anlamadıklarında neler yaptıklarını ifade etmektedir. Carrell, Gajdusek ve Wise (1998, s. 97) ise okuma stratejilerini "okuyucunun istenilen amaçlara ulaşmak için etkin olarak seçtiği ve kontrol ettiği eylemler" olarak tanımlamaktadırlar.

Koda'nın (2007, s. 209) belirttiği gibi, okumayla ilgili alanyazında beceri ve strateji kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı ve aralarındaki ayrımın çok açık olmadığı görülmektedir. Örneğin, sözcük anlamı çıkarımı, metne göz gezdirme gibi okuduğunu anlamada önemli olan düşünce ve davranışlar kimi çalışmalarda strateji kimi çalışmalarda beceri olarak ele alınmaktadır. Carrell vd.'nin (1998, s. 98) aktardığına göre Paris, Wasik ve Turner (1991) okuma becerilerinin kendiliğinden gerçekleşen bilgi işleme süreçleri, okuma stratejilerinin ise kasıtlı ve bilinçli olarak yapılan eylemler olduğunu belirterek iki kavram arasındaki ayrımı yapmışlardır. Koda'nın (2007, ss. 209-210) Paris vd.'den (1991) aktardığına göre geliştirilmesi amaçlanan bir beceri, strateji olarak düşünülebilir. Çünkü bu durumda beceri olarak düşünülen bir davranış bilinçli olarak gerçekleştirilmekte, dolayısıyla strateji kavramı içine girmektedir. Carrell vd. (1998, s. 97) strateji kavramıyla okuyucunun etkin katılımına ve performansına bir başka deyişle okuma sürecinde nasıl okuduğuna, beceri kavramıyla ise okuyucunun sahip olduğu potansiyele vurgu yapıldığını belirtmektedir.

Okuma stratejilerini etkili biçimde kullanma, bir başka deyişle stratejik okuma, başarılı ve başarısız okuyucuyu ayıran temel bir özellik olarak görülmektedir. Başarılı

okuyucular, okuma sürecini dikkatli biçimde izleyerek karşılaşılan anlama problemlerini çözmek için çeşitli eylemler yapmakta, kendi bilişsel ve dilsel kaynaklarının farkında olarak dikkatlerini metinde yer alan bilgiyi tahmin etme, örgütleme ve edinmeye yöneltmektedirler (Koda, 2007, s. 204). Özellikle başarılı okuyucuların okumada kullandıkları stratejilere ilişkin yapılan araştırmalara dayalı olarak okuma stratejilerinin çeşitli biçimlerde sınıflandırılması yapılmıştır.

Okuma stratejilerinin sınıflandırılması. Alanyazında okuma stratejilerinin sınıflandırılmasında yer alan iki genel ayırım dikkat çekmektedir. Birisi bütünsel/global stratejiler (yukarıdan aşağıya doğru stratejiler, metin düzeyindeki stratejiler) ve lokal stratejiler (aşağıdan yukarıya doğru stratejiler, sözcük düzeyindeki stratejiler) ayrımı, diğeri ise bilişsel stratejiler ve bilişbilgisi stratejileri ayrımıdır (Koda, 2007, s. 207).

Block (1986, ss. 472-474) okuma stratejilerini bütünsel/global stratejiler ve lokal stratejiler biçiminde iki grup altında toplamıştır.

- Bütünsel/global stratejiler: Bir metni okurken anlama ve anlamayı izleme amacıyla uygulanan stratejilerdir. Bu stratejiler; içerik hakkında tahmin yürütme, metin yapısını fark etme, bilgiyi bütünleştirme, bilgiyi sorgulama, ana fikirleri ayırt etme, metni yorumlama, ön bilgiden yararlanma, okuma süreci ve okuma sırasında gerçekleştirilen davranışlar hakkında yorum yapma, davranışı düzeltme, anlamayı izleme, bütün olarak metnin anlamına odaklanma, metne tepkide bulunma stratejilerini kapsamaktadır.
- Lokal stratejiler: Belirli bir dilsel birimi anlamak için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler; bir sözcüğü, bir ifadeyi başka biçimde ifade etme, yeniden okuma, bir cümle veya cümlecğin anlamını sorgulama, bir sözcüğün anlamını sorgulama, bilinmeyen sözcük sorununu çözmeye gibi stratejilerden oluşmaktadır.

Bilişsel stratejiler ve bilişbilgisi stratejileri ayrımı ise Anderson (1999, ss. 82-83) ile Shoerey ve Mokhtari (2001, s. 436) tarafından geliştirilen sınıflandırmalarda yer almaktadır. Bu stratejiler dışında kalan stratejiler ise destekleyici veya telafi edici stratejiler biçiminde adlandırılmıştır.

Anderson (1999, ss. 82-83) okuma stratejilerini bilişsel stratejiler, bilişbilgisi stratejileri ve telafi stratejileri olmak üzere üç grup altında toplamıştır.

- Bilişsel stratejiler: Bilinmeyen sözcük veya ifadelerin anlamlarını çıkarsama, uzun cümle ve ifadeleri anlamak için analiz etme, sözcük veya fikirler arası ilişkileri gösteren şekil ve harita oluşturma, özetleme gibi stratejilerdir.
- Bilişbilgisi stratejileri: Geliştirilmesi istenen okuma becerileriyle ilgili amaçlar belirleme, yeni bir okuma öncesi konuyla ilgili sözcük listesi çıkarma, okuma becerisini geliştirmek için akranlarıyla birlikte çalışma, okuma sonrası ne öğrendiğini ve okumada ne düzeyde başarılı olduğunu değerlendirme gibi stratejilerdir.
- Telafi stratejileri: Ön bilgi kullanma, önemli noktaları hatırlamak için not tutma, okuma sonrası hatırlamayı kolaylaştırmak için sözcükleri kümelendirme, okunan bilginin hatırlanması için zihinsel imge oluşturma gibi stratejilerdir.

Sheorey ve Mokhtari (2001, s. 436) ise okuma stratejilerini bilişsel stratejiler, bilişbilgisi stratejileri ve destekleyici stratejiler olmak üzere üç grup altında toplamıştır.

- Bilişsel stratejiler: Metindeki bilgiyi anlamada yaşanan bir sorunu çözme amacıyla kullanılan stratejilerdir. Örneğin, okuyucunun metnin kolaylığı veya zorluğuna göre hızını ayarlaması, bilinmeyen sözcüklerin anlamını çıkarsama, metni anlamak için yeniden okuması gibi stratejiler bilişsel stratejilerdir.
- Bilişbilgisi stratejileri: Okuyucunun okumalarını izlemek veya yönetmek için dikkatli biçimde planlayarak kullandıkları stratejilerdir. Örneğin, okuma amacını belirleme, metnin uzunluğunu ve yapısını dikkate alarak gözden geçirme, tablo, rakam gibi bilgilerden yararlanma gibi stratejilerdir.
- Destekleyici stratejiler: Sözlükten yararlanma, not tutma, altını çizme gibi metni daha iyi anlamaya yardım eden stratejilerdir.

Görüldüğü gibi, okuma stratejileri sınıflandırmalarında ortak birçok strateji yer almakta, ancak stratejiler farklı adlar altında gruplandırılmaktadır. Aralarında bazı farklar olmakla birlikte, global stratejiler ile bilişbilgisi stratejileri ve lokal stratejiler ile bilişsel stratejiler arasında benzerlik bulunmaktadır.

Başarı düzeylerine göre öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini tür olarak belirlemeye yönelik çalışmalar sonucunda, özellikle okuduğunu anlamada zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini etkili bir biçimde

kullanamadıklarına ve bu nedenle okuduğunu anlamada sorun yaşadıklarına ilişkin elde edilen bulgular okuma stratejileri öğretimini gündeme getirmiştir.

Okuma stratejilerinin öğretimi. Okuma stratejileri öğretimi ile öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinden haberdar edilmeleri, onları daha etkili kullanma yollarını öğrenmeleri ve bu stratejilere ilave olarak yeni stratejileri de öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin gerek strateji farkındalıklarının gelişmemiş olması gerek okuma doğasıyla ilgili yanlış anlayışlara sahip olmaları, strateji öğretimi yoluyla bilişbilgisinin geliştirilmesinin gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu nedenle, başarılı bir okuma stratejileri öğretimi, öğrencilerin bilişbilgisi farkındalıklarının geliştirilmesini içerir (Carrell, 1998).

Nagao'nun (2002, s. 11) Bamford ve Day'dan (1998) aktardığına göre yabancı dilde okuma öğretiminde beceri ve strateji odaklı öğretim yaklaşımı, diğer yaklaşımlardan dilbilgisi-çeviri yaklaşımı veya anlamaya yönelik soru-yanıt yaklaşımına alternatif ve yaygın biçimde kabul edilen etkileşimli okuma modelleriyle uyumlu bir yaklaşımdır. Nagao'nun (2002, s. 11) Barnett'den (1989) aktardığına göre, etkileşimli okuma modelleri; okuyucuların okumada etkin rol üstlenmelerini, belirli bir amaçla okumalarını ve amaca uygun olarak stratejiler kullanmalarını gerektirmektedir.

Anderson da (1999, s. 1) dil öğrencilerine yönelik okuma öğretiminde, öğretmenin öğrencilerde geliştirmek için yoğunlaşacağı beceriler arasında okuma stratejilerini etkili ve eşgüdümlü biçimde kullanma ve anlamayı izleme becerilerini saymaktadır.

Yabancı dilde okuma stratejileri, yabancı dilde okumayı öğrenmede kullanılan stratejiler, bir başka deyişle okuma becerisine yönelik dil öğrenme stratejileri olarak da anlaşılabilir. Yabancı dilde okuma stratejilerini kapsayan dil öğrenme stratejileri üzerinde aşağıda daha ayrıntılı durulmuştur.

Dil Öğrenme Stratejileri

Weinstein ve Mayer (1986, s. 316) tarafından “öğrenen bireyin, öğrenme sırasında gerçekleştirdiği ve bilgiyi kodlama sürecini etkilemesi amacıyla tasarladığı düşünce ve davranışlar” olarak tanımlanan öğrenme stratejileri dil öğrenme alanında da birçok araştırmacı tarafından genel olarak öğrenme stratejileri veya dil öğrenme stratejileri

kavramları kullanılarak çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Dakun'un (2006, s. 73) aktardığına göre Rubin (1987), dil öğrenme stratejilerini "bireyin dil sisteminin gelişmesine katkıda bulunan ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler" olarak tanımlamıştır. Oxford (1990, s. 8) ise öğrenmenin duyuşsal boyutunu da dikkate alarak öğrenme stratejilerini "öğrenmenin daha kolay, daha hızlı, daha zevkli, daha bağımsız, daha etkili ve farklı durumlara aktarılabilir olmasını sağlamak amacıyla öğrenen birey tarafından gerçekleştirilen belirli eylemler" olarak tanımlamıştır. Cohen, Weaver ve Li (1996, s. 3) dil öğrenme stratejilerini "dil öğrenme görevlerini kolaylaştırmak ve dil öğrenme sürecini bireyselleştirmek amacıyla gerçekleştirilen düşünce ve davranışlar" olarak tanımlamışlardır. Chamot (2004, s. 14) ise öğrenme stratejilerini "öğrenen bireylerin belirli bir öğrenme amacına ulaşmak için bilinçli olarak gerçekleştirdikleri eylem ve düşünceler" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara dayalı olarak dil öğrenme stratejilerinin öğrenen bireyin daha etkili biçimde dil öğrenmesini kolaylaştıran ve birey tarafından gerçekleştirilen düşünce ve davranışlar olduğu söylenebilir.

Chamot, Thomppson, Küpper, Barnhardt ve Barrueta (1990, s. 17) öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretiminde önemli araçlar olduğunu belirterek bunun nedenlerini şöyle sıralamışlardır:

- Öğrenirken zihinsel olarak etkin olan öğrenciler söz konusu materyali daha iyi anlarlar ve hatırlarlar.
- Yetkin strateji kullanıcıları daha hızlı öğrenirler.
- Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler kendi öğrenmelerini denetleyebildiklerinden öğrenmeye karşı daha fazla güdülenmişlerdir.
- Bir dil öğrenmede kullanılan stratejiler diğer dilleri öğrenmede de kullanılabilir.
- Etkili stratejiler stratejik olmayan öğrencilere öğretilir ve hatta stratejik öğrenciler de yeni stratejiler öğrenebilirler.

Oxford (1990, s. 1) öğrenme stratejilerinin bireyin etkin ve öz-yönetimli olmasını sağlamada ve dolayısıyla onun hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmede önemli araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Oxford (1990, ss. 9-13) dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Dil öğrenme stratejileri;

- İletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

- Öğrenen bireyin daha öz-yönetimli olmasını sağlar.
- Öğretmenlerin rolünü genişletir.
- Sorun odaklıdır.
- Öğrenen birey tarafından gerçekleştirilen belirli eylemlerdir.
- Öğrenmenin bilişsel yönü yanında diğer yönleriyle de ilgilidir.
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem dolaylı olarak etkilemektedir.
- Her zaman gözlenebilir değildir.
- Genellikle bilinçli olarak kullanılır.
- Öğretilir.
- Bireylerin seçtikleri, bir arada ve art arda kullandıkları stratejiler kendilerine özgüdür.
- Öğrenme görevi, öğretmenin beklentileri, yaş, cinsiyet, milliyet, genel öğrenme stili, kişisel özellikler, motivasyon gibi birçok etkenden etkilenir.

Özellikle etkili dil öğrenen bireylerin özelliklerini tanımlayan çalışmalar öncülüğünde çeşitli dil öğrenme stratejileri tanımlanmış ve bu stratejiler çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Çeşitli araştırmacılar tarafından dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması yapılmıştır. Birçok araştırmada yaygın olarak kullanılmış başlıca sınıflandırmalar olarak, Rubin, Oxford, Chamot ve O'Malley (1994) tarafından yapılan sınıflandırmalar aşağıda ele alınmıştır.

Meyer ve Meyer (2011, s. 10) ve O'Malley ve Chamot'nun (1995, s. 4) aktardığına göre Rubin (1981, 1987) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki grup altında toplamıştır. Öğrenme stratejileri olarak da adlandırılan doğrudan stratejiler kendi içinde bilişsel stratejiler ve bilişbilgisi stratejileri biçiminde, dolaylı stratejiler ise iletişim stratejileri ve sosyal stratejiler olarak iki gruba ayrılmaktadır.

- Doğrudan stratejiler (öğrenme stratejileri): Öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejilerdir.
 - Bilişsel stratejiler: Öğrenme materyalinin çözümlenmesini, dönüştürülmesini veya sentezini gerektirir. Tahmin yürütme,

tümdengelimsel akıl yürütme, yineleme, ezberleme, izleme gibi stratejilerdir.

- Bilişbilgisi stratejileri: Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili veya öğrenmeyi düzenleyen stratejilerdir. Planlama, ön bilgi kullanma, amaç belirleme, öz-yönetim gibi süreçleri kapsamaktadır.
- Dolaylı stratejiler: Öğrenmeyle dolaylı olarak ilgili stratejilerdir.
 - İletişim stratejileri: Özellikle zor bir durumda iletişime katılmaya yardım eden stratejilerdir. Konuşan kişinin söylemek istediğini anlamak için bağlamsal ipuçlarından yararlanma, bir sözcük yerine eşanlamlı diğer bir sözcüğü kullanma gibi stratejilerdir.
 - Sosyal stratejiler: Öğrenen bireyin daha fazla hedef dilde girdiye maruz kalması ve sahip olduğu bilgiyi kullanmasına olanak veren stratejilerdir. Dinleme becerisi geliştirmek için televizyon izleme, öğrendiği dili konuşmak için fırsatlar yaratma gibi stratejilerdir.

Oxford (1990, s. 16) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana grup altında toplamıştır. Doğrudan stratejiler; bilişsel stratejiler, bellek stratejileri ve telafi stratejilerinden, dolaylı stratejiler ise bilişbilgisi stratejileri, sosyal stratejiler ve duyuşsal stratejilerden oluşmaktadır (Oxford, 1990, ss. 37-150).

- Doğrudan stratejiler: Hedef dille doğrudan ilgili, zihinsel işlemleri gerektiren stratejilerdir.
 - Bellek stratejileri: Kümelendirme, zihinsel imge oluşturma, yeni sözcükleri cümlede kullanma gibi yeni bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirme ve geri getirmeye yardım eden stratejilerdir.
 - Bilişsel stratejiler: Yineleme, ifadeleri çözümlenme, çeviri yapma, özetleme, not tutma, altını çizme gibi farklı yollarla hedef dili anlamaya ve kullanmaya yardım eden stratejilerdir.
 - Telafi stratejileri: Tahmin yürütme, eşanlamlı sözcükleri kullanma gibi öğrenen bireyin hedef dilde özellikle sözcük ve dilbilgisi yönünden eksikliklerine rağmen dili anlamasına ve kullanmasına yardım eden stratejilerdir.
- Dolaylı stratejiler: Dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen stratejilerdir.

- Bilişbilgisi stratejileri: Öğrenen bireyin bilişini kontrol etmeye izin veren öğrenmeye odaklanma, öğrenme durumunu planlama ve öğrenmesini değerlendirme amaçlarıyla kullanılan dikkatini toplama, materyali gözden geçirme, ön bilgiyle ilişkilendirme, amaçları belirleme, kendini izleme ve öz-değerlendirme gibi stratejilerdir.
- Duyuşsal stratejiler: Kaygıyı azaltma, kendini teşvik etme, duygusal durumunu dikkate alma gibi stratejilerdir.
- Sosyal stratejiler: Soru sorma, işbirlikli çalışma, empati kurma gibi stratejilerdir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımını dil öğrenme alanına uyarlayan Chamot ve O'Malley (1994, ss. 60-63) ise öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler, bilişbilgisi stratejileri ve sosyal/duyuşsal stratejiler olmak üzere üç grupta toplamıştır.

- Bilişsel stratejiler: Referans kaynaklarına başvurma, kümelendirme, not tutma, ön bilgiyi kullanarak anlamlandırma, özetleme, tümevarım/tümdengelim, tahmin yürütme, zihinsel imge oluşturma gibi stratejilerdir.
- Bilişbilgisi stratejileri: Öğrenen bireyin, bir öğrenme durumu için plan yapmasını, planın ne düzeyde başarılı olduğunu belirlemesini, planını ve öğrenme başarısını değerlendirmesini sağlayan; dikkatini toplama, anlamayı izleme, öz-değerlendirme gibi stratejilerdir.
- Sosyal/Duyuşsal stratejiler: Öğrenmeyi desteklemek amacıyla biriyle etkileşime girme (işbirlikli öğrenme veya birine soru sorma), bir öğrenme görevini yürütürken duyuşsal kontrolü kullanma gibi stratejilerdir.

Yukarıdaki sınıflandırmalar incelendiğinde, tüm sınıflandırmalarda bilişsel stratejiler, bilişbilgisi stratejileri ve sosyal stratejiler ayrımına gidildiği, Chamot ve O'Malley ile Oxford'un sınıflandırmasında öğrenmenin duyuşsal boyutunun da dikkate alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, Rubin gibi doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri ayrımına giden Oxford'un sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde ayrıca, bellek ve telafi stratejileri ayrımına gidildiği, bu stratejilerin diğer sınıflandırmalarda genel olarak bilişsel strateji olarak ele alındığı dikkat çekmektedir.

Stratejilerin öğretilbilir olması (Oxford, 1990, s. 12) ve dil öğrenen bireylerin strateji öğretimine gereksinimleri (Cohen, 2000, s. 15), dil öğretiminde strateji öğretimine yer verilmesinin en önemli gerekçelerini oluşturmaktadır.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Dil öğretimi alanında, strateji öğretiminin iki temel amacı olduğu söylenebilir. Strateji öğretimi ile öncelikle dil öğrenmede başarılı olamayan öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Chamot vd., 1999, ss. 39-43). Bunun yanında yapılan araştırmalar dil öğrenmede başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin de büyük kısmının stratejileri çok bilinçli ve esnek biçimde kullanamadıklarını veya kullandıkları stratejilerin farkında olmadıklarını göstermektedir (Chamot vd., 1999, ss. 39-43). Cohen (2000, s. 15) birçok dil öğrenen bireyin çeşitli stratejileri kullanmadıklarını ve dil öğrenme süreçleri boyunca kullanabilecekleri çeşitli stratejilere ilişkin farkındalıklarının gelişmesi için doğrudan strateji öğretimine gereksinimleri olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, strateji öğretiminin diğer önemli bir amacı öğrencilerin stratejilere ilişkin farkındalıklarını artırarak bilişbilgilerini geliştirmektir (Chamot vd., 1999, s. 2). Ayrıca, Chamot vd. (1999, s. 178) strateji öğretiminin öğrencilerin dil öğrenmede öz-yeterliklerinin gelişmesine yardım ettiğini ve motivasyonlarını artırabileceğini belirtmektedirler. Cohen (2000, s. 15) ise strateji öğretimi sayesinde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme zorluklarının farkına vararak hem öğrenme becerilerini hem dil becerilerini geliştirebildiklerini, daha önce sıklıkla kullanmadıkları stratejileri kullanma olanağı bulduklarını, strateji kullanımında performanslarını izleyip değerlendirdiklerini ve ideal olarak etkili buldukları stratejileri yeni öğrenme durumlarına aktarabildiklerini belirtmektedir.

Genel olarak etkili bir strateji öğretimi, öğrencilere belirli stratejilerin niçin ve ne zaman, hangi durumlarda önemli olduğunun, stratejileri nasıl kullanacaklarının ve onları yeni durumlara nasıl aktarabileceklerinin öğretimini içermektedir (Oxford, 1990, s. 12).

Strateji öğretiminde yaklaşımlar. Özer'in (2008, s. 144), Weinstein ve Mayer'den (1994) aktardığına göre, strateji öğretiminde genel olarak bağımsız strateji öğretimi ve bütünleştirilmiş strateji öğretimi olmak üzere iki temel yaklaşım vardır.

Bağımsız öğretim yaklaşımında stratejiler, derslerin öğretiminden ayrı ve ders zamanları dışında gerçekleştirilen programlar veya etkinlikler aracılığıyla öğretilir. Bütünleştirilmiş öğretimde ise derslerde olağan içeriğin öğretilmesi yanında stratejilerin öğretimi de gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda, örneğin belirli bir içerik akış şeması aracılığıyla sunulabilir. Öğretimde ayrıca stratejilerin yararları, nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilerek, öğrencilere uygulama yapma olanağı verilir (Özer, 2008, ss. 144-145). Dil öğretiminde bazı araştırmacılar bütünleştirilmiş olarak belirli bir derste öğrenilen stratejinin diğer öğrenme görevlerine aktarılamayacağı gerekçesiyle bütünleştirilmiş strateji öğretimini önermezken, bazı araştırmacılar ise öğrencilere özgün dil öğrenme görevlerini yaparken stratejileri uygulama olanağı sağladığı için bütünleştirilmiş strateji öğretimi yaklaşımının izlenmesini önermektedirler (Chamot, 2004, s. 19, 2005, s. 123)

Chamot (2004, s. 19, 2005, s. 123), strateji öğretiminde bağımsız ve bütünleştirilmiş yaklaşımlardan ayrı olarak, doğrudan strateji öğretimi veya örtük strateji öğretimi yaklaşımlarından birisinin izlenebileceğini belirtmektedir. Doğrudan öğretim, öğrencilerin strateji farkındalıklarını geliştirmeyi, öğretmenin model olmasını, stratejilerin adlarının belirtilerek açıklanmasını, öğrencilere uygulama ve kendilerini değerlendirme olanaklarının verilmesini kapsamaktadır. Alavi ve Kaivanpanah'ın (2006, s. 101) O'Malley ve Chamot'dan (1990) aktardığına göre, örtük strateji öğretimi, öğrencilere belirli bir öğrenme görevi içine gömülmüş öğrenme stratejilerini kullanmada rehberlik etme biçiminde gerçekleştirilmektedir. Chamot (2004, s. 19, 2005, s. 123), dil öğretimi alanında araştırmacıların strateji öğretiminin doğrudan yapılmasının daha etkili olduğu ve dil öğrenen bireyin bilişbilgisini geliştirdiği konusunda görüş birliği içinde olduklarını belirtmektedir.

Aşağıda, doğrudan strateji öğretimine dayalı geliştirilmiş ve strateji öğretiminin nasıl yapılacağını adım adım gösteren dil öğretiminde kullanılmış strateji öğretim modellerine yer verilmiştir.

Strateji öğretim modelleri. Dil öğretiminde stratejilerin önemi, bu alanda araştırmacıları, uygulayıcılara yol gösterecek çeşitli strateji öğretim modelleri geliştirmeye yöneltmiştir. Chamot (2004, s. 21) dil öğretiminde mevcut strateji öğretim modellerinin öğrencilerin düşünme ve stratejileri kullanma süreçleri hakkında bilgilerini

geliştirmeyi amaçladıklarını ve onları, dil yeterliliklerini geliştirecek stratejileri kullanmaya teşvik ettiklerini belirtmektedir. Yapılan alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenen dil öğrenme alanında geliştirilmiş strateji öğretim modelleri şunlardır: Stil ve Strateji Temelli Öğretim Modeli (Cohen ve Weaver, 2005), Harris'in (1997) geliştirdiği strateji öğretimi modeli (Grenfell ve Harris, 1999), Oxford (1990) tarafından önerilen strateji öğretim modeli ve Chamot ve O'Malley (1986) tarafından geliştirilen Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA) (Chamot ve O'Malley, 1994).

Çeşitli strateji öğretim modellerinin adımları. Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi amacıyla geliştirilen modellerden Stil ve Strateji Temelli Öğretim Modelinin adımları şöyle açıklanmaktadır (Cohen ve Weaver, 2005, ss. 6-7).

- Strateji öğretimine hazırlık: Bu adımda amaç, öğrencilerin stratejilerle ilgili neler bildiklerini ve stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ortaya çıkarmaktır.
- Strateji farkındalığını artırmak: Bu adımda, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri, kullandıkları stratejiler, diğer öğrencilerin kullandıkları stratejiler, daha önce hiç düşünmedikleri veya kullanmadıkları stratejiler ve strateji kullanımını değerlendirmede kullanılacak yaklaşımlar hakkında farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinlikler düzenlenir.
- Strateji öğretimi: Belirli stratejilerin nasıl, ne zaman ve niçin kullanılacağı konusunda doğrudan öğretim yapılır. Öğretmen stratejiyi tanımlar, model olur ve stratejilerin kullanım yerleri hakkında örnekler verir.
- Stratejiyi uygulama: Öğrencilere, öğretilen stratejiyi çeşitli öğrenme görevlerinde uygulamaları için olanak verilir.
- Stratejileri bireyselleştirme: Öğrenciler stratejileri nasıl kullandıklarını değerlendirirler. Ayrıca bu stratejileri farklı bağlamlarda nasıl kullanacakları üzerine düşünürler.

Harris'in (1997) geliştirdiği modelin adımları şöyle açıklanmaktadır (Harris, 2001, ss. 23-24; Grenfell ve Harris, 1999, ss. 75-81):

- Farkındalığı artırma: Bu adımın amacı, öğrencileri öğrenme süreçleri üzerine düşünmeye teşvik etmektir. Öğrencilerden, daha önce bir açıklama

yapmadan bir öğrenme görevini tamamlamaları istendikten sonra öğrencilere bu görevi yaparken neler yaptıkları ve karşılaştıkları sorunlar sorulabilir.

- Model olma: Öğretmen model olarak stratejinin kullanımına ilişkin yeterli sayıda açık örnekler verir.
- Genel uygulama: Öğrencilere, yeni stratejileri farklı öğrenme görevlerinde uygulamalarına olanak verilir.
- Eylem planlama: Öğrenciler belirli dil becerilerini geliştirmek için amaçlarını belirler ve bu amaçlara ulaşmak için kullanacakları stratejileri planlarlar. Öğrencilere, yaşadıkları belirli sorunlarda hangi stratejinin kullanılabileceği söylenir.
- Odaklanmış uygulama: Öğrencilere, seçtikleri stratejileri planlamalarına ve uygulamalarına daha fazla olanak verilir.
- Değerlendirme: Yeni stratejilerin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı tartışılır. Öğrencilerin gelişimlerini görmelerine yardım edecek başarı testi gibi değerlendirme araçlarından yararlanılabilir. Değerlendirme, stratejileri doğru bir biçimde kullanamayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları belirlemelerine ve gelişme kaydeden öğrencilerin kendilerine yeni amaçlar belirlemelerine yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır.

Oxford'un (1990, s. 204) önerdiği strateji öğretim modeli ise sekiz adımdan oluşmaktadır.

- Öğrencilerin gereksinmelerini ve öğretim için uygun zamanı belirleme: Öğrencilerin özellikleri, kullandıkları ve öğrenmelerinin yararlı olacağı stratejiler belirlenir. Strateji öğretimi için zaman planlanır.
- Öğretilecek stratejileri seçme: Öğrencilerin özellikleri ve gereksinmeleri dikkate alınarak öğretilecek stratejiler belirlenir.
- Strateji öğretiminin içerikle bütünleştirilmesi: Strateji öğretimi amaç, içerik ve materyal olarak dil dersi programıyla bütünleştirilir.
- Öğrencilerin motivasyonunu dikkate alma: Strateji öğretimi için öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilecek etkenler dikkate alınır. Örneğin, öğrenme görevlerini seçmelerine izin verme öğrencilerin motivasyonunu artırabilir.
- Materyal ve etkinlikleri planlama: Öğrencilere ilginç gelecek materyal ve etkinlikler planlanır.

- Strateji öğretimini gerçekleştirme: Bu aşamada, ilk önce öğrenciler bir öğrenme görevini yaparlar ve bu öğrenme görevini yaparken kullandıkları stratejileri açıklarlar. Bir sonraki adımda, öğretmen yeni stratejiyi tanımlar, model olarak stratejinin kullanımını gösterir. Son olarak, öğrenciler, öğrendikleri stratejileri ilk adımda verilen öğrenme görevine benzer başka bir öğrenme görevinde uygularlar.
- Strateji öğretimini değerlendirme: Strateji öğretiminin bir parçası olarak ve kendini izleme ya da kendini değerlendirme stratejilerinin bir uygulaması olarak öğrencilerin kendi strateji kullanımlarına ilişkin yaptıkları yorumlar, öğretmenin strateji öğretimini değerlendirmesinde yararlı verilerdir. Ayrıca, strateji öğretimini değerlendirmek için öğretmen, öğretim sürecinde ve sonrasında yaptığı gözlemlerden yararlanabilir.
- Strateji öğretimini yeniden düzenleme: Strateji öğretimi değerlendirme sonuçlarına göre strateji öğretimi gözden geçirilir, gerekli düzenlemeler yapılır ve ilk adıma geri dönlür.

Chamot ve O'Malley tarafından geliştirilen Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına (Cognitive Academic Language Learning Approach) dayalı strateji öğretim modeli İngilizce karşılığının kısaltması olan CALLA olarak bilinmektedir. Bu model; hazırlanma, sunma, uygulama, değerlendirme ve genişletme olmak üzere beş adımdan oluşmaktadır (Chamot, 2004; Chamot ve O'Malley, 1994):

- Hazırlanma: Bu adımın amacı, öğrencilerin, kullanmakta oldukları stratejilere ilişkin farkındalıklarını geliştirmektir. Bu adımda öğrencilerin, etkili öğrenmenin etkili stratejileri seçip kullanmanın bir sonucu olduğunu kavramaları önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrencilerden küçük gruplar halinde genel olarak ve belirli bir öğrenme görevinde kullanmakta oldukları stratejiler üzerine tartışmalarını isteyebilir.
- Sunma: Bu adımda, öğretmen öğretimi yapılacak stratejinin adını verir, stratejinin neden önemli olduğunu açıklar ve belirli bir öğrenme göreviyle stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir. Öğretmenin model olması stratejinin nasıl kullanılacağını göstermesinde etkili bir yoldur.
- Uygulama: Öğrenciler yeni stratejiyi uygularlar ve öğretmen, öğrencileri bağımsız biçimde strateji kullanmaya teşvik eder.

- Değerlendirme: Öğrenciler değerlendirme aşamasında, strateji kullanımları, strateji kullanımında başarıları ve stratejinin öğrenmelerine katkısı üzerine düşünürler. Öğrencilerden bir öğrenme görevi veya bir ödev yaparken hangi stratejileri kullandıklarını yazmaları istenebilir. Öğrenciler strateji kullanımlarına ilişkin günlük tutabilirler.
- Genişletme: Bu aşamada, öğrencilerden yeni öğrenme görevlerine stratejileri aktarmaları beklenmektedir. Öğretmen, öğrencileri, stratejileri diğer derslerde kullanmaya veya farklı stratejileri kullanıp stratejilerin etkililiğini karşılaştırmaya teşvik edebilir.

Yukarıda açıklanan strateji öğretim modelleri incelendiğinde, Stil ve Strateji Temelli Öğretim Modeli ve Harris'in önerdiği strateji öğretim modelinin strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamaları ile ilgili adımları içerdiği, Oxford'un önerdiği modelin ise bir bütün olarak öğretimi planlama, gerçekleştirme, değerlendirme ve yeniden düzenleme biçiminde gruplanabilecek adımları kapsadığı görülmektedir. CALLA'ya dayalı strateji öğretiminde strateji öğretimi gerçekleştirme, değerlendirme aşamalarına ek olarak öğrencilerin öğrendikleri stratejileri farklı öğrenme görevlerine aktarabilmelerini sağlamak amacıyla genişletme aşamasına yer verilmiştir.

Bu modellerin hepsinde ortak olan strateji öğretiminin gerçekleştirilmesi ve değerlendirme aşamalarının karşılaştırması yapıldığında, modeller arasında önemli ölçüde benzerlik olduğu görülmektedir. Tüm modellerde, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin tanımlanması ve strateji kullanımlarına ilişkin farkındalıklarını artırma etkinliklerinin yapılması, öğretmenin yeni strateji kullanımını tanıtmaya ve model olması, öğretmenin öğretilen strateji için öğrencilere uygulama olanağı vermesi ve öğrencilerin strateji kullanımlarını değerlendirmeleri adımlarının ortak olduğu görülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında, dil öğretimi alanında geliştirilmiş strateji öğretim modelleri içinde, CALLA hakkında yazılmış, modelin kuramsal temelini ayrıntılı olarak açıklayan ve çeşitli uygulama örneklerine yer veren daha fazla sayıda kaynağa ulaşılabilmektedir. Ayrıca, Kanada, İspanya gibi çeşitli ülkelerdeki okullarda uygulanmış, geniş ölçekli ve uzun süreli araştırmalar sonucunda oldukça olumlu sonuçlar elde edilmiş bir strateji öğretim modeli (Chamot, 1995, s. 380; Chamot ve O'Malley, 1996, s. 259; Lynch, 1993, s. 5) olarak da CALLA'nın öne çıktığı

söylenbilir. Aşağıda, strateji öğretim modeli olarak bu çalışmada kullanılan CALLA ile ilgili daha ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı

CALLA kısa adıyla bilinen Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı, Amerika Birleşik Devletlerinde İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin diğer derslerdeki akademik gereksinmelerini karşılamaya yönelik olarak 1986 yılında geliştirilmiş bir strateji öğretim modelidir. Daha sonraki yıllarda da, modeli geliştirme çalışmaları çeşitli okullarda deneme uygulamalarına dayalı olarak devam etmiştir (Allen, 2003, ss. 331-332; Chamot ve O'Malley, 1994, s. 4; Chamot ve O'Malley, 1996, s. 259). Başlangıçta, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin gereksinmelerine yönelik olarak geliştirilmiş olan model daha sonraları yabancı dil öğretiminde de kullanılmıştır (Chamot vd., 1999, s. 7; Chamot ve Robbins, 2006, s. 6). Deneyimler CALLA'nın kolej, üniversite gibi farklı eğitim düzeylerinde ve yoğun dil öğretim programları, yabancı dil programları gibi farklı bağlamlarda kullanılabileceğini göstermektedir (Chamot ve O'Malley, 1994, ss. 168-185).

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımının Temel Öğeleri

Kuramsal temeli bilişsel öğrenme kuramına dayanan CALLA'nın üç temel ögesi vardır (Chamot ve O'Malley, 1994, ss. 10-12): temel içerik konuları, akademik dil becerilerinin geliştirilmesi, hem belirli bir içeriğin hem bir dili öğrenmede kullanılan öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi. İkinci dil dersinde belirli bir akademik içerik aracılığıyla öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek ve böylece diğer derslerde akademik başarılarını artırmak amaçlanmaktadır. Modelde *öğretme* yerine daha çok *öğrenmeye* odaklanılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlayarak öğretmeyi öğrenebilecekleri vurgulanmaktadır (Chamot ve O'Malley, 1994 s. 19). Bu nedenle hem içeriğin öğretimi hem akademik dil becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme stratejilerinin doğrudan ve dil dersleriyle bütünleştirilmiş olarak öğretimine yer verilmektedir. Aşağıda öğretimde bu üç temel öğeye nasıl yer verilebileceği açıklanmıştır.

Temel içerik konuları. Dil dersinde belirli bir içeriğe yer vermenin temel gerekçelerini Chamot ve O'Malley (1994, s. 26) şöyle açıklamaktadırlar:

- İçerik öğrencilerin farklı konu alanlarında bilgilerini zenginleştirmelerine yardım etmektedir.
- İçerik, geliştirilen kavramları anlamak, tartışmak, onlar hakkında okumak ve yazmak için gereksinim duydukları dil işlev ve becerilerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır.
- Öğrencilerin motivasyonları, dil yanında bir içerik öğrendiklerinde daha yüksek olmaktadır.
- İçerik öğrencilere, öğrenme stratejilerini öğretme için bir ortam sağlamaktadır.

İçerik konuları, öğrencilerin öğrenim gördükleri düzeylere uygun olarak matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, edebiyat gibi alanlardan seçilebilir. Bu derslerde öğrencilerin öğrendiklerinin tekrar edilmesi gerekmemektedir. Bu modelde belirli bir ders konularının kapsayıcı biçimde öğretilmesi değil, seçilen konuların derinlemesine öğretimi önem taşımaktadır (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 10). Yabancı dil öğrenme bağlamında içerik, kültürel veya farklı alanlara ilişkin konulardan oluşabilir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 184).

Öğrencilerin programlarında yer alan önemli konuların bir çerçevesi oluşturulduktan sonra konu seçiminde onların ilgi ve motivasyonları dikkate alınmalıdır. Derste çok geniş bir içeriğe yer vermek yerine, öğrencilere bir konu içinde yoğunlaşacakları bir alt konu belirlemelerine izin verilebilir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 32).

Akademik dilin geliştirilmesi. Akademik dil kavramı hem modelin adında geçen bir kavram olması hem de modelde geliştirilmesi amaçlanan temel bir alan olması nedeniyle özellikle önem taşımaktadır. Akademik dil gelişimi bir alan dersinde kullanılan dinleme, okuma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım olmak üzere dört dil becerisini kapsamaktadır (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 11).

“Bilişsel akademik dil” kavramı daha önce Cummins (1980) tarafından “bilişsel akademik dil yeterliği” olarak kullanılmıştır (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 8). Cummins (1980, ss. 175-177) alanyazında yer alan birçok araştırma sonuçlarına dayalı

olarak, hem ana dilde hem de yeni öğrenilen bir dilde bilişsel/akademik dil becerileri ile kişiler arası iletişim becerileri arasında bir ayrımın yapılabileceğini önermiştir. Cummins (1980, s. 180) özellikle, ileri yaşlarda dil öğrenen bireylerin daha genç yaşlarda dil öğrenen bireylere göre bilişsel/akademik dil becerilerinin daha hızlı geliştiğini ve ana dilde bilişsel/akademik dil becerisi ile öğrenilen yeni dilde bilişsel/akademik dil becerisi arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmaların bu ayrımın yapılabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Bilişsel/akademik dil daha çok okuma ve yazılı anlatım becerileriyle, kişiler arası iletişim becerileri ise daha çok aksan ve konuşma akıcılığıyla ilgilidir (Cummins, 1980, ss. 177). Cummins (2000, s. 541) daha sonraları “akademik dil” olarak kullanmayı tercih ettiği kavramı, öğrencilerin okulda karşılaştıkları ve yeterlik göstermeleri gereken sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve dil işlevlerinin tümü olarak tanımlamıştır.

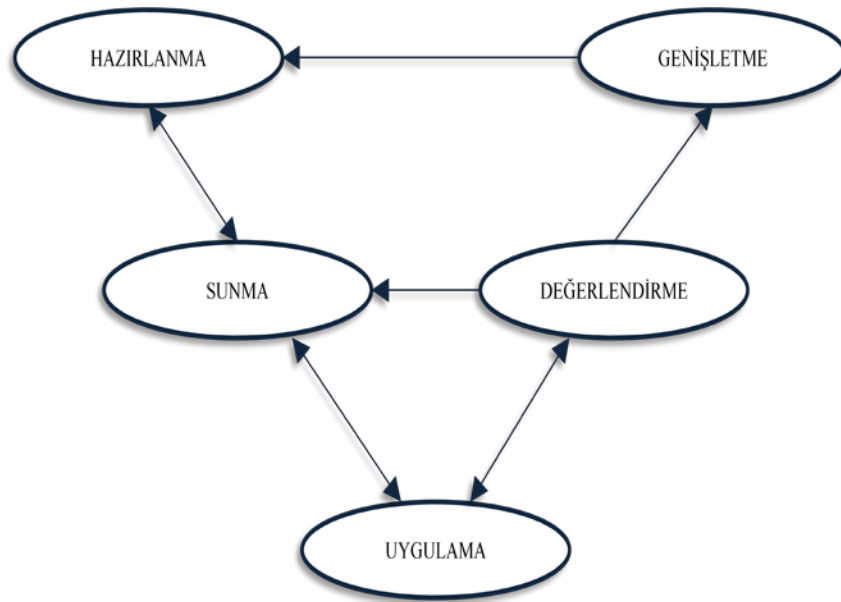
Chamot ve O'Malley (1994, s. 40) Cummins'in çalışmalarına dayalı olarak akademik dil ve sosyal dil ayrımını yapmaktadırlar. Sosyal dil, belirli bir sosyal ortamda etkileşim amacıyla kullanılan dil, akademik dil ise öğretmen ve öğrenciler tarafından yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi amacıyla kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır.

Akademik dil, özgün bir akademik içeriği öğrenmek için gerekli olan dil işlevlerini kullanmayı gerektirmektedir. Sosyal iletişim işlevleri; birini karşılama, biriyle sosyal bir iletişimi başlatma gibi işlevler olabilir. Akademik dil işlevleri ise bilgiyi arama, bilgilendirme, karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma, analiz yapma, çıkarım yapma, doğruluğunu kanıtlama ve ikna etme, problem çözme, sentez yapma, değerlendirme gibi dil işlevleridir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 42). Bir akademik içerikle bu işlevleri gerçekleştirmek hem alt düzey hem de üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Alt düzey düşünme becerileri olgusal bilgileri hatırlama, sözcükleri tanıma, tanımlama yapmayı kapsarken; üst düzey düşünme becerileri analiz etme, sentez yapma, değerlendirme amacıyla dili kullanmayı gerektirmektedir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 41). CALLA'ya dayalı öğretimde, bir metinde belirli bir bilgiyi bulma, metinde yer alan bilgileri karşılaştırma veya yazma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin hedef dile ait akademik dil becerileri geliştirilebilir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 184).

Dil öğrenme stratejileri öğretimi. Chamot ve O'Malley (1994, s. 11) öğrenme etkinliklerini analiz eden, onlar üzerine yansıtma yapan ve zihinsel olarak etkin olan öğrencilerin yeni bilgiyi daha etkili ve kalıcı biçimde öğreneceklerini ve kullanacaklarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca Chamot ve O'Malley'e göre, öğrenciler eğer öğrenme etkinliklerinde strateji kullanma çabalarını betimlerler ve sözel olarak ifade ederlerse yeni öğrenme görevlerinde stratejileri daha etkili kullanabilecekler ve öğrenebileceklerdir.

Bu modelde, öğretimi yapılacak stratejilerin seçiminde belirleyici olan şey programdır. Öncelikle içerik amaçları ve öğrenme görevleri belirlendikten sonra içeriğe ve dil öğrenme görevine en uygun stratejiler belirlenmelidir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 64). Chamot vd. (1990, s. 20) strateji öğretiminin, ayrı bir ders olarak dil öğretimiyle bütünleştirilmiş biçimde yapılmasını, dolayısıyla gerçekleştirilen dil öğrenme görevinin öğretimi yapılacak stratejileri belirlediğini belirtmektedirler. Örneğin çıkarım daha çok dinleme ve okuma becerisiyle ilgiliyken planlama üretim becerileriyle özellikle yazma becerisiyle ilgilidir.

Şekil 1'de CALLA'ya dayalı strateji öğretimi aşamaları görülmektedir.

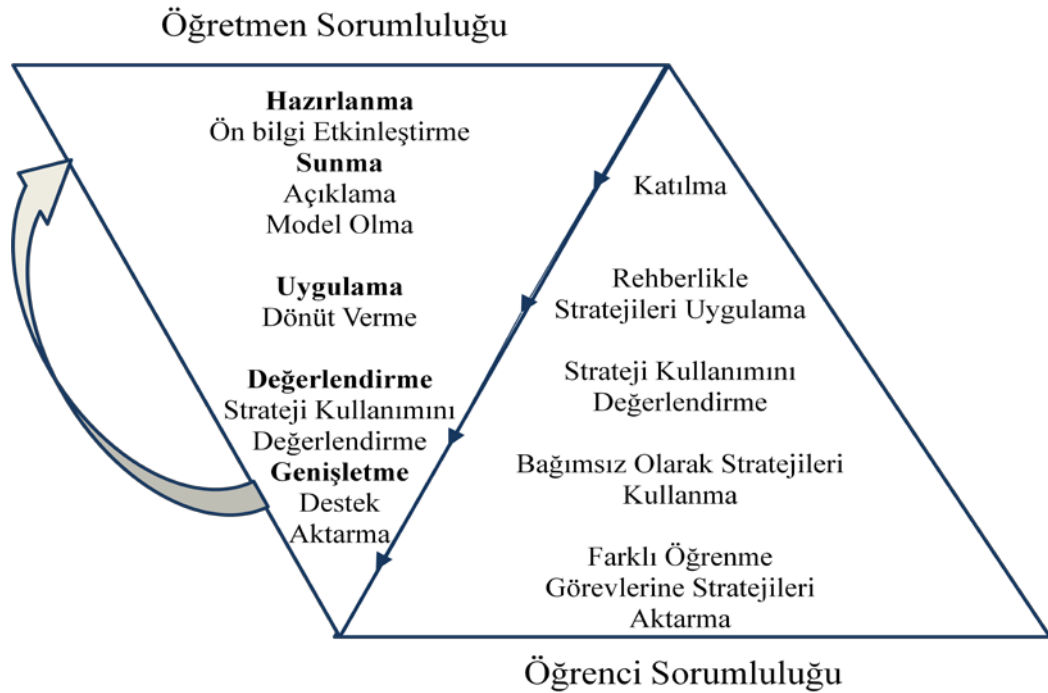


Şekil 1. CALLA'ya Dayalı Strateji Öğretimi Adımları

Kaynak: Chamot vd.(1999). *The Learning strategies*, New York: Pearson Education, s. 45'den uyarlanmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, bu modelde strateji öğretimi; hazırlanma, sunma, uygulama, değerlendirme ve genişletme olmak üzere beş adımdan oluşmaktadır. Bu adımların belirli bir sırada gerçekleşmesi gerekmemektedir. Öğretmen öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda önceki adımlara geri dönebilir (Chamot vd.,1999, ss. 44-45).

Strateji öğretiminde, stratejilerin adları açık biçimde söylenir, öğrenmeyi nasıl destekledikleri açıklanır ve öğrencilerin stratejileri kullanmalarına destek verilir. Amaç, öğrencilere belirli tip öğrenme etkinlikleri ve görevleri için uygun buldukları stratejileri seçebilecekleri bir strateji seçenekleri listesi sağlamaktır (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 11). Şekil 2’de strateji öğretimi boyunca öğretmen ve öğrenci sorumluluklarının nasıl değiştiği görülmektedir.



Şekil 2. CALLA’ya Dayalı Strateji Öğretimi Çerçevesi

Kaynak: Chamot vd. (1999). *The Learning strategies*, New York: Pearson Education, s. 46’den uyarlanmıştır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, strateji öğretiminde strateji öğretiminde hazırlanma adımından genişletme adımına doğru öğretmenin sorumluluğu gitgide azalmakta, öğrenci sorumluluğu ise gitgide artmaktadır.

Bu modele göre, genel olarak dil öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılabileceği gibi dil becerileri arasında belirli bir beceriye yönelik stratejilerin öğretimi de yapılabilir. Bu çalışmada odaklanılan okuma becerisine yönelik olarak, Chamot ve O'Malley (1999, s. 91) strateji öğretiminin uygulama aşamasında etkileşimli öğretme tekniğinin (reciprocal teaching) kullanılmasını önermektedirler.

Etkileşimli öğretme tekniği. Etkileşimli öğretme tekniği, öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini kullanmalarına olanak sağlayan bir grup çalışmasıdır. Bu çalışmada bir öğrenci, öğretmen rolü üstlenerek daha önce okunan bölümü özetler, diğer öğrencilere metne ilişkin sorular sorar, metninde anlaşılması zor bölümleri belirler ve bir sonraki bölümün konusuna ilişkin tahminler yürütür. Metnin devam eden bölümünde başka bir öğrenci, öğretmen rolü üstlenir ve aynı süreç tekrarlanır (Chamot ve O'Malley, 1999, s. 91). Böylelikle, bu tekniği kullanarak metni okuyan ve metin üzerine tartışan öğrenciler, okuma sürecinde özetleme, soru sorma, anlamayı izleme ve tahmin yürütme stratejilerini de kullanmış olurlar. Chamot ve O'Malley (1999, s. 298) özellikle edebiyat bölümü öğrencilerine yönelik gerçekleştirilecek strateji öğretiminde bir kısa öykünün ya da bir romanın kullanılabilceğini ve etkileşimli öğretme tekniğinin öğrencilerin böyle bir metni zevk alarak anlamalarında etkili olduğunu belirtmektedirler.

Sonuç olarak, CALLA yurt dışında yapılan çalışmalarda dil öğrenme stratejileri öğretiminde etkili bir model olarak öne çıkmasına karşın; dil öğrenme alanında ana dil, hedef dil, yaş, öğretim düzeyi gibi çeşitli yönlerden farklılaşan dil öğrencileri için strateji öğretimi nasıl yapılmalıdır sorusunun yanıtı açık olarak verilememektedir. Bu sorunun yanıtının verilmesi ve strateji öğretiminin farklı yaşlarda ve öğretim düzeylerinde farklı dilleri öğrenen öğrencilerin gereksinmelerine yönelik olarak etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için, Chamot'nun (2005, s. 126) belirttiği gibi, farklı bağlamlarda strateji öğretimi ile ilgili daha fazla bilimsel araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Türkiye'de dil öğrenme stratejileri öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar daha çok İngilizce öğretimine odaklanmıştır. Araştırmalarda, strateji öğretim programları, genel olarak yükseköğretimde ve İngilizce hazırlık programı öğrencilerine (Arpacıoğlu, 2007; Çiçekoğlu, 2003; Erarslan, 2008; Kantarcı, 2006; Sayram, 1994; Tunçman, 1994;) veya

İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerine yönelik (Aslan, 2007; Çubukçu, 2008; Muhtar, 2006) olarak uygulanmıştır. Kimi araştırmalarda uygulanan öğretimin, deney grubunun okuduğunu anlama düzeyi üzerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir etkisi saptanamamıştır (Çiçekoğlu, 2003; Muhtar, 2006; Sayram, 1994). Diğer taraftan, Türkiye’de İngilizce öğrenen öğrencilere yönelik olarak ve CALLA’ya dayalı strateji öğretiminin okuma becerisi (Arpacıoğlu, 2007) ve sözlü anlatım becerisi (Atik, 2006) üzerinde etkisinin incelendiği iki araştırmada olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırma bulguları bu modelin Türkiye’de yabancı dil öğrencilerine strateji öğretiminde etkili biçimde kullanılabileceğini önermektedir. Ancak İngilizce dışında diğer yabancı dillerin öğretiminde CALLA’ya dayalı strateji öğretiminin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Oysa, ülkeler arası sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerin güçlenmesi sonucunda, son yıllarda İngilizce yanında diğer yabancı dillerin öğretimi de önem kazanmakta ve yaygınlaşmaktadır. Türkiye’nin üye olduğu Avrupa Konseyinin ve aday olduğu Avrupa Birliğinin dil politikaları da bu yöndedir. Avrupa Birliğinin farklı dil ve kültürlere sahip ülke vatandaşlarını Avrupa vatandaşlığı biçiminde bir üst kimlik altında birleştirmesi ve Avrupa vatandaşları arasında hareketliliği teşvik etmesi çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün geliştirilmesini önemli bir hedef haline getirmiştir (Sevil, 2003, s. 75; Demirel, 2003, s. 52). Türkiye’nin Avrupa Birliği ile bütünleşmesi sürecinde de İngilizce yanında diğer Avrupa dillerinin öğretimi zorunlu duruma gelmiş (Demirel, 2003, ss. 54-55) ve bu dil öğretim programlarının etkili bir biçimde yapılabilmesi çok daha fazla önem kazanmıştır. Bu nedenle, diğer yabancı dillerde etkili bir dil öğretimi yapabilmek için strateji öğretimine yer vermek ve bu alanda araştırmalar yapmak bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, Türkiye’de ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde ve İngilizce öğrenen öğrencilere yönelik dil öğrenme stratejileri alanında yapılan araştırmalarda daha çok okuma becerisine odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, öğrencilerin genel olarak “bottom-up” (aşağıdan yukarıya doğru) okuma stratejilerini kullanma eğiliminde oldukları (Kantarci, 2006), İngilizce okumada başarılı öğrencilerin az başarılı öğrencilere göre daha fazla sayıda “yararlı” strateji (Kayacan, 2005) ve daha sık “top-down” (yukarıdan aşağıya doğru) stratejilerini kullandıkları (Uzunçakmak, 2005) bulunmuştur. Ayrıca, bu araştırma öncesi problemin ortaya çıkarılması ve daha

iyi anlaşılması amacıyla Özkan-Gürses ve Adıgüzel (2011) tarafından yapılan araştırmada, yükseköğretim düzeyinde Fransızca yabancı dilde öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini yeterince çeşitlendiremedikleri saptanmıştır. Bu çalışmalar, dil öğrenen öğrencilerin okuma stratejileri öğretimine gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Öte yandan, özellikle yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğrenen bir öğrencinin hem öğrenim yaşamında hem mesleki yaşamında yabancı dilde etkili okuma becerisine sahip olması ve bu kapsamda okuma becerisine yönelik dil öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Yabancı dilde okuma becerisi, Türkiye’de Fransızca yeterliliği gerektiren yükseköğretim programlarında okuyan öğrenciler için de önem taşımaktadır. Ortaöğretimde ikinci yabancı dil öğretiminin yeni yeni yaygınlaşmaya başlaması ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeleri sonucunda son yıllarda bu programlara kayıt olan öğrencilerin çoğu üniversite giriş sınavına İngilizceden girmekte ve Fransızca’yı öğrenmek veya geliştirmek için yükseköğretim kurumlarında açılan hazırlık programına devam etmeye gereksinim duymaktadırlar. Hazırlık programını başarı ile geçen öğrencilerin birinci sınıftan itibaren Fransızca özgün metinlerden okuyabilecek ve öğrenebilecek yeterliliğe ulaşmaları gerekmektedir. Öğrencilerin Fransızca sözcük bilgisi ve dilbilgisi eksikliklerini çeşitli okuma stratejilerini etkili biçimde kullanarak telafi etmeleri ve böylece özgün metinleri anlamaları olanaklı olabilir. Ancak, strateji öğretiminin nasıl yapılacağı sorusunu yanıtlamak için farklı ortamlarda etkili bulunmuş modellerin denenmesi ve strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve strateji kullanma durumları üzerindeki etkisinin araştırılması önem taşımaktadır. Bu nedenle, özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda olumlu etkisi ortaya konan CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin yükseköğretim düzeyinde ve Fransızca yabancı dilde öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine etkisinin araştırılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, yükseköğretim düzeyinde Fransızca yabancı dilde CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilediğini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.
Yükseköğretimde Fransızca yabancı dil okuma dersinde;

1. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini nasıl etkilemektedir?
2. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi, farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini nasıl etkilemektedir?
3. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilemektedir?
4. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi, farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilemektedir?
5. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi öncesince ve sonrasında öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde yürütülebilmesinde öğrenen bireyin etkin olması ve çeşitli dil öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmesi özellikle gündelik yaşamda hedef dili kullanma olanağının sınırlı olduğu yabancı dil öğrenme bağlamında önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışmada odaklanılan okuma becerisi, öğrenmenin en önemli araçlarından biridir ve bu nedenle okuma becerisinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli rolü olduğu söylenebilir. Okuma stratejileri ise okuyucunun etkili okumasını, anlamlı ve kalıcı öğrenmesini sağlayan önemli araçlardır. Dolayısıyla okuma stratejileri öğretimi yoluyla, özellikle Fransızca okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin daha etkili okuyucu ve öğrenici olmaları, böylelikle akademik başarılarının artması olanaklı olabilmektedir. Bu nedenlerle, yükseköğretim düzeyinde ve akademik amaçlarla yabancı dil öğrenen öğrencilere okuma stratejileri öğretimi yoluyla onların yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yaratacağı, böylelikle onların hem öğrenim hem mesleki yaşamlarında yabancı dilde etkili ve bağımsız okuyucular olmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okuma stratejilerinin öğretimi ile ilgili gerek ana dilde okuma alanında gerek dil öğrenme alanında yapılan araştırmalar okuma stratejileri öğretiminin bireylerin okuma becerilerini geliştirdiğini önermektedir. Ancak, ana dil, öğrenilen yabancı dil, yaş, eğitim düzeyi, dil düzeyi gibi birçok değişkenin söz konusu olduğu yabancı dil öğretimi alanında yapılan okuma stratejileri ile araştırmalar, daha çok yabancı dil olarak İngilizce öğrenen veya ana dili İngilizce olup başka bir dil öğrenen bireyler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu nedenle bu alanda ana dil ve öğrenilen yabancı dil bakımından daha önce yeterince araştırma yapılmamış öğrenen bireyler üzerinde yapılacak araştırmalar önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ana dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Fransızca öğrenen bireylerin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulguların yabancı dilde okuma stratejileri öğretimi alanına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu çalışmada gerçekteştirilen strateji öğretiminin dayandırıldığı CALLA yurt dışında geniş kapsamlı, uzun süreli ve ikinci dil veya yabancı dil öğretimi gibi farklı ortamlarda gerçekteştirilen araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiş ve etkililiği ortaya konmuş bir strateji öğretim modelidir. Çalışmada, bu modelin Türkiye'de Fransızca okuma öğretiminde etkili biçimde kullanılabileceğine ilişkin elde edilen bulguların Fransızca yanında diğer yabancı dillerde okuma öğretiminde CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin yaygınlaşmasına ve böylece birinci veya ikinci yabancı dilde daha etkili biçimde okuma öğretiminin yapılabilmesine katkıda bulunacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırma sürecinde geliştirilmiş olan ders planı, ders materyali ve ölçme araçlarından, alandaki araştırmacıların ve öğreticilerin yararlanacakları umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılı bahar dönemi ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü Fransızca hazırlık programında öğrenim gören Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada sesli düşünme tekniği ve görüşme ile elde edilen veriler 6 odak öğrencinin verileriyle sınırlıdır.

3. Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi programın amaçları doğrultusunda hazırlanan 8 haftalık ders planlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen önemli kavramların tanımları şöyledir:

Yabancı dil: Bireyin içinde doğup büyüdüğü aileye ve topluma ait olmayan ve ana dili dışında öğrendiği dil (Cuq ve Gruca, 2002, s.93).

İkinci dil: Genel olarak iki dilli veya çok dilli bir toplumda yasal ve/veya sosyal yönden ayrıcalıklı bir statüye sahip ve bireyin ana dili dışında öğrendiği dil (Cuq ve Gruca, 2002, s. 96).

Hedef dil: İkinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenilen dil (Oxford, 1990, s. 6).

Akademik dil: Yeni bilgi ve becerileri öğretme ya da öğrenme amacıyla öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan dil (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 40).

Biliş: Herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama (Senemoğlu, 2004, s. 336).

Bilişbilgisi: Bireyin bilişsel süreçleri, işlemleri ve ürünleri hakkında sahip olduğu bilgi veya farkındalık ve sahip olduğu bilgileri bilinçli biçimde düzenlemesi veya denetlemesi (Flavell, 1979; Akt. Kramarski ve Feldman, 2000, s. 150).

Öğrenme stratejileri: Öğrenen bireyin, öğrenme sırasında gerçekleştirdiği ve bilgiyi kodlama sürecini etkilemesi amacıyla tasarladığı düşünce ve davranışlar (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 316).

Dil öğrenme stratejileri: Dil öğrenme görevlerini kolaylaştırmak ve dil öğrenme sürecini bireyselleştirmek amacıyla gerçekleştirilen düşünce ve davranışlar (Cohen, Weaver ve Li, 1996, s. 3)

Okuma: Anlamı oluşturmada okuyucu ve okuma materyali arasında etkileşimi kapsayan etkin ve akıcı bir süreç (Anderson, 1999, s. 1).

Okuma stratejileri: Okuyucunun istenilen amaçlara ulaşmak için etkin olarak seçtiği ve kontrol ettiği eylemler (Carrell, Gaydusek ve Wise, 1998, 97).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında, 2000-2011 yılları arasında gerçekleştirilen ikinci dil veya yabancı dilde okuma stratejileri ve okuma stratejileri öğretimiyle ilgili ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir. Okuma stratejileri öğretimi kapsamında özellikle CALLA’ya dayalı strateji öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Razı (2010) tarafından yapılan ve bilişüstü okuma stratejileri öğretim programının bilişüstü okuma stratejileri kullanımına ve okuduğunu anlamaya etkilerinin incelendiği çalışmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde hazırlık sınıfı okuyan 46 öğrenciye yönelik olarak 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde okuduğunu anlama dersinde bilişüstü okuma stratejileri öğretim programı 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak öntest ve sontest olarak kullanılan bilişüstü okuma stratejileri anketi ve araştırmacı tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan okuma testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişüstü okuma stratejileri öğretim programına katılan öğrencilerin geleneksel biçimde yürütülen okuma dersine katılan öğrencilere göre okuduğunu anlama başarıları anlamlı oranda artmıştır. Strateji öğretimi sonrası öğrencilerin az tercih ettikleri stratejileri daha fazla kullanmaya başladıkları saptanmıştır. Uygulanan program sonrası, deney grubu öğrencileri özellikle çoklu eşleştirme türündeki uyum, tutarlılık, metin yapısı ve genel anlamayı ölçen soruları çözmeye başarılı olmuşlar, öğrencilerin çoklu eşleştirme türünde ana fikir ve karşılaştırma sorularını doğru yanıtlama oranlarında ise bir fark oluşmamıştır.

Ghasemi (2010) ileri seviyedeki dil öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını, katılımcıların bilişsel ve bilişüstü okuma strateji kullanımları arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu strateji kullanımları açısından cinsiyet ve gruplar arası fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Erciyes

Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde; İran'da Tahran Üniversitesi, Tahran Azad Üniversitesi ve Mahrand Üniversitesi'nde olmak üzere iki farklı ülkedeki İngiliz Dili Eğitiminde birinci sınıfta öğrenim gören 461 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, 2009-2010 akademik yılı güz döneminde katılımcılara uygulanan Bilişüstü Okuma Stratejileri Anketi ve Bilişsel Okuma Stratejileri Anketi aracılığıyla gerekli veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ileri düzey İngilizce öğrencilerinin yüksek düzeyde bilişsel ve bilişüstü stratejileri kullandığı, katılımcıların bilişsel okuma stratejileri ve bilişüstü okuma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında ilişki olduğu, strateji kullanımıyla cinsiyet arasında ise bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, strateji kullanımında öğrenim görülen üniversiteye göre ve milliyete göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Varol (2010) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanılan stratejilere dair inançlarının ve uygulamalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümünde 42 okuma dersi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmış ve anket yanıtlarına dayalı olarak seçilen 3 öğretmenin dersinde 2008-2009 akademik yılı bahar dönemi boyunca haftalık olarak gözlemler yapılmıştır. Derslerinde gözlem yapılan 3 öğretmen ve ayrıca ankete katılan 2 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma dersi öğretmenlerinin okuma öncesinde kullanılan stratejileri okuma esnasında ve sonrasında kullanılan stratejilere göre daha değerli buldukları, sınıf içi uygulamalarda okuma öncesinde ve esnasında kullanılan stratejileri eşit bir şekilde kullandıkları, okuma sonrasında kullanılan stratejilere ise fazla yer vermedikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenler içerikten yararlanarak bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme stratejisini daha çok takdir ettiklerini ve uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin strateji öğretiminde literatürde önerilen adımlara uydukları belirlenmiştir. Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin; stratejilerin doğrudan öğretimi, model olma, destekli ve serbest strateji pratiği aşamalarını gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler okuma dersinde kapsamlı okuma aktivitelerini takdir ettiklerini ifade etmişlerdir.

Mendi (2009) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin belirttikleri okuma stratejisi kullanımları, yabancı dil öğrenme motivasyonları ve okuma performansları

arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu değişkenlerin cinsiyet, dil yeterlilik seviyesi ve ders dışı İngilizce metin okuma süresi faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Betimleyici araştırma deseninin kullanıldığı çalışmaya, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'da bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına devam eden, alt ve orta İngilizce yeterlilik seviyesinde bulunan toplam 1192 öğrenci arasından seçilen 334 öğrenci katılmıştır. Çalışma için gerekli olan veriler Kişisel Bilgi Anketi, Mokhtari ve Sheorey (2002) tarafından geliştirilen Okuma Stratejileri Ölçeği, Motivasyon/Tutum Anketi, İngilizce Okuma Yeterlilik Testi ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce öğreniminde okuma becerisinin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen, ders dışında yeterince İngilizce kaynak okumadıkları ve öğrencilerin belirttikleri okuma stratejisi kullanımlarının cinsiyet ve dil yeterlilik seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak, ders dışı İngilizce metin okuma süresinin okuma stratejisi kullanımları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisine rastlanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve orta İngilizce yeterlilik seviyesindeki öğrencilerin alt İngilizce yeterlilik seviyesindeki öğrencilere göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları ve İngilizce Okuma Yeterlilik Testinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma performansları ile belirttikleri okuma stratejileri kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, motivasyon ile okuma stratejileri kullanımı ve motivasyon ile okuma performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Erarslan'ın (2008) ana problem olarak yabancı dil öğretiminde sözcük anlamını bağlama dayalı olarak kestirme stratejisinin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini ve alt problem olarak öğrencilerin sözcük anlamını kestirme stratejisine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada deneysel araştırma deseni ve kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2006-2007 öğretim yılı bahar dönemi Başkent Üniversitesi hazırlık programına devam eden 22 öğrenci katılmıştır. Strateji öğretimi 4 hafta boyunca toplam yedi ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sontest olarak çoktan seçmeli 40 maddeden oluşan İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle strateji öğretimi sonrası yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme verileri betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin elde ettiği başarı puanları

arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Ayrıca görüşme verilerine dayalı elde edilen bulgulara göre, strateji öğretimi sonrasında öğrencilerin okuma dersine ilişkin olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür.

Çubukçu (2008) tarafından yapılan, bilişbilgisi okuma stratejilerinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin bilgi verici metinleri anlamaları ve sözcük dağarcıkları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi, İngilizce öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Strateji öğretimi için gönüllü olan 65 öğrenci, haftada 45 dakika olmak üzere 5 hafta bilişbilgisi okuma stratejileri öğretimi almışlar, diğer 65 öğrenciye ise bir öğretim yapılmamıştır. Strateji öğretimi CALLA'ya dayalı gerçekleştirilmiştir. İki grup ayrıca, aynı biçimde yürütülmekte olan okuma becerileri dersini almışlardır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan sözcük dağarcığı testi ve TOEFL okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilişbilgisi stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama düzeyleri ve sözcük dağarcıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Arpacıoğlu (2007) tarafından CALLA'ya dayalı birleşik (birden fazla stratejinin bir arada öğretildiği bir program) strateji öğretiminin, okuduğunu anlama üzerindeki etkileri, öğrencilerin ve öğretmenlerin birleşik strateji öğretimi hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin strateji öğretimi sürecindeki deneyimleri araştırılmıştır. Çalışmaya, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yüksek-orta düzeyde 73 öğrenci ve 4 öğretmen katılmışlardır. Deney gruplarında strateji öğretimi yapılmış, kontrol grupları ise strateji eğitimi almadan ders programına katılmışlardır. 4 hafta süren öğretimin öncesinde ve sonrasında IELTS okuma sınavı öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Öğretim sonrasında öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin veri toplamak için retrospektif sesli düşünme protokolü kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini almak için anket uygulanmış ve deney grubu öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencileri öğretim sonrasında okuduğunu anlamada anlamlı düzeyde daha iyi sonuç elde etmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencileri öğretim sonrası geniş kapsamlı strateji kullanmaya başlamışlardır. Anket ve görüşme bulgularına göre, strateji

öğretiminin hem deney gurubu öğrencilerin hem öğretmenlerin üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan (2007), kavramayı izleme stratejilerinin İngilizce okuma derslerinde öğrencilerin erişiş, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Çalışmaya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci katılmıştır. Gruplardan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Veri toplama araçları olarak İngilizce okuma becerileri dersine yönelik tutum ölçeğİ ve okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik 30 maddeden oluşan başarı testi kullanılmıştır. Haftada 3 ders saati olmak üzere, 8 hafta süren strateji öğretimi deney grubuyla gerçekleştirilmiş, kontrol grubu ile geleneksel yöntemlerle okuduğunu anlama becerileri dersi işlenmiştir. Her iki grupta dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Başarı testi öntest ve sontest olarak ve sontestten 4 hafta sonra öğrenilenlerin kalıcılığın belirlemek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretimi yapılan kavramayı izleme stratejisi ile öğrenci erişisi, tutumu ve öğrenilenlerin kalıcılığİ arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yardımoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce okuma becerisinde örgütlenme stratejilerinin öğrencilerin erişişine ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deney deseninin kullanıldığı araştırmaya, Başkent Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrenciler, deney ve kontrol grubuna seçkisiz yolla atanmış ve veri toplanamayan bazı öğrenciler araştırma kapsamı dışına çıkarıldıktan sonra toplam 36 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler uzman görüşüne dayalı hazırlanan başarı testi ve ön uygulama sonucunda güvenilirlik düzeyinin 0.91 olarak belirlendiğİ tutum ölçeğİ aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda haftada 6 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca strateji öğretimini kapsayan İngilizce okuma dersi, araştırmacı tarafından; kontrol grubu dersleri ise bir başka öğretim görevlisi tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş kontrol grubu öğrencilerinin ise öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ayrıca örgütlenme stratejileri öğretiminin deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuma becerisine karşı tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur.

Yurdaşık (2007) tarafından yürütülen araştırmada, üniversitelerin hazırlık okullarında çalışan okutmanların okuma öğretimi ve okuma stratejileri ile ilgili görüş ve yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, okutmanların yabancı dilde nasıl bir okuyucu oldukları, okuma dersini nasıl verdikleri, okuma dersinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri, okuma dersinde karşılaştıkları sorunlar ve sınıfta okuma stratejilerini öğretip öğretmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 2006-2007 öğretim yılında Çağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi hazırlık okullarında çalışan 50 okutman katılmıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcılara anket uygulanmıştır. Anket kişisel bilgilere yönelik ve araştırma sorularına paralel olarak açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorular ve likert tipi ölçek maddelerini içeren yedi bölümden oluşmaktadır. Ayrıca, ankette alınan yanıtlar ve katılımcıların çalıştıkları üniversiteler doğrultusunda 6 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, okutmanların bilinmeyen kelimeleri ve öğrencinin daha önce karşılaşmadığı konuları en önemli sorun olarak gördüklerini, iyi bir okuma dersinde okuma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini, okutmanların okuma öncesi stratejileri okuma sonrası stratejilerden daha fazla kullandıklarını, günlük hayatlarında okuma stratejileri kullanan katılımcıların derste daha fazla okuma stratejileri üzerinde durduğunu ortaya koymuştur.

Kantarcı (2006), üniversite öğrencilerinin kullandıklarını bildirdikleri stratejileri, “top-down” okuma stratejileri üzerine verilen eğitimin öğrencilerin stratejik performansları üzerindeki etkisini, öğrencilerin okuma süreçlerinde kullanabildikleri stratejileri, öğrencilerin bildirdikleri okuma stratejisi kullanım sıklıkları ile uygulamada kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma 2005-2006 öğretim yılı bahar dönemi, Erciyes Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim gören orta seviyedeki 20 öğrenci ve bu öğrencilerin okuma dersi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Okuma Stratejileri Anketi uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Ayrıca strateji öğretimi sonrasında 5 öğrenci ile sesli düşünme tekniği uygulaması ve görüşme yapılmıştır. “Top-down” okuma stratejilerine yönelik 3 hafta süren bir öğretim CALLA’ya dayalı olarak okuma dersini yürütmekte olan öğretmen tarafından yapılmıştır. Anket ve görüşme verilerinden elde edilen bulgular, strateji öğretiminin olumlu etkisi olduğunu, anketlerin istatistiksel korelasyonu, eğitim sonrasında öğrencilerin “bottom-up” strateji kullanımında küçük bir düşüş olduğunu,

“top-down” okuma stratejilerinin ortalamalarında ise anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını göstermiştir. Bununla birlikte, sesli düşünme metodu sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma süreçlerinde daha çok “bottom-up” stratejileri kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu durum, ankette kullanıldığı bildirilen stratejilerin uygulamada etkili bir biçimde kullanılmadığı biçimde açıklanmıştır ve daha uzun süreli strateji öğretimi yapılması önerilmiştir.

Kayacan’ın (2005) araştırmasında, lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı düzeylerine göre kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Burdur il merkezindeki Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi 2003–2004 öğretim yılı hazırlık sınıfında öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak okuma sınavı ve sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler yapılan okuma sınavı sonucuna göre “başarılı” ve “daha az başarılı” olarak nitelendirilmiştir. Bu iki gruptan, 5 “başarılı” ve 5 “daha az başarılı” toplam 10 öğrenci örneklem grubu olarak sesli düşünme protokolleri ve görüşmeler için belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin İngilizce okumada kullandıkları stratejilerin türü bakımından çok az bir fark bulunmuştur. Ancak, niceliksel olarak başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara göre daha fazla yararlı strateji kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak, strateji öğretiminin özellikle daha az başarılı olan öğrencilerin etkili birer okuyucu olabilmelerini sağlamada gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzunçakmak (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kullandıklarını bildirdikleri okuma stratejilerinin ve başarılı ile başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımında gösterdikleri farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümünde ileri seviye sınıflarında 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 112 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aşamasında iki anket ve iki farklı okuma çalışması uygulanmıştır. İlk anket, öğrencilerin bildirdikleri genel strateji kullanımını araştırmak amacıyla, 112 öğrenciyle, ikinci anket ise öğrencilerin ilk dönem aldıkları strateji öğretimini ne kadar hatırladıklarını belirlemek amacıyla 112 öğrenci arasından seçilen 17 başarılı ve 17 başarısız okuyucuyla uygulanmıştır. Ayrıca 2 başarılı ve 2 başarısız okuyucuyla, kullandıkları stratejiler hakkında daha ayrıntılı veri toplamak amacıyla iki

okuma çalışması yapılmıştır. Anket verilerinden elde edilen sonuçlara göre başarılı ve başarısız okuyucular arasında kullandıkları okuma stratejileri ve strateji eğitimini hatırlama açısından farklılık ortaya çıkmamıştır. Okuma çalışmasından elde edilen sonuçlara göre ise, başarılı okuyucuların başarısız okuyuculardan daha fazla sayıda strateji kullandıkları ve “top-down” stratejiler ile öğretimi yapılan stratejileri daha sık olarak kullandıkları saptanmıştır.

Çiçekoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmada, direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme düzeyinde okuma stratejileri öğretiminin okuma yeterliği ve strateji kullanımına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksekokuluna devam eden İngilizce ileri düzeyde 24 öğrenci katılmıştır. Sesli düşünme tekniği ve görüşmeler deney grubundan ve kontrol grubundan 4'er öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Strateji öğretimi haftada 4 ders saati olmak üzere 2 hafta boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, strateji öğretimi sonrasında İngilizce yeterlik sınavının (COPE) okuma bölümü, strateji öğretiminin öncesinde ve sonrasında Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri (Oxford, 1990), sesli düşünme tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme ve strateji öğretimi sırasında öğrenme günceleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yeterliği sınavının okuma bölümünden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel stratejileri bilişötesi stratejilere oranla daha fazla kullandıkları, strateji öğretimi alan öğrencilerin strateji öğretimi almayan öğrencilere göre daha çeşitli bilişsel stratejiler kullandıkları bulunmuştur.

Salatacı ve Akyel (2002), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin, İngilizce ve Türkçe okumada kullandıkları stratejilerin ve strateji öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuma başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak, sesli düşünme tekniği, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, kişisel bilgi anketi, İngilizce yeterlik sınavının (PET) okuma bölümü kullanılmıştır. Katılımcılar İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümünde verilen 1 yıllık İngilizce yoğun programa katılan 20 öğrencidir. Sesli düşünme tekniği uygulamasına ise gönüllü 8 öğrenci katılmıştır. Bütün öğrenciler haftada 3 ders saati olmak üzere 4 hafta strateji öğretimine katılmışlardır. Strateji öğretiminde etkileşimli öğretim tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, strateji öğretimi sonrasında öğretimi yapılan

stratejilerden tahmin yürütme, özetleme, ön bilgi kullanma stratejilerinin hem Türkçe hem İngilizce okumada istatistiksel olarak anlamlı oranda daha sık olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, strateji öğretimi sonrasında bilişbilgisi stratejilerinin İngilizce okumada istatistiksel olarak daha sık kullanıldığı, öğrencilerin İngilizce okuma testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de dil alanında okuma stratejileri ile ilgili araştırmalarda İngilizce öğretimine odaklanıldığı, öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin belirlendiği, okuma stratejileri ile çeşitli değişkenler arasında ilişkilerin, öğretmenlerin okuma stratejilerine ilişkin görüş ya da inançlarının ya da okuma stratejileri öğretiminin etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca, okuma stratejileri öğretiminin etkisini araştıran birçok çalışmada deneysel desen kullanıldığı, strateji öğretiminin olumlu etkisinin belirlendiği, sınırlı sayıda araştırmada ise strateji modeli olarak CALLA’nın kullanıldığı belirlenmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Karbalaie (2011) tarafından yapılan araştırmada, CALLA’ya dayalı altını çizme stratejisi öğretiminin, yabancı dil ve ikinci dil bağlamında etkilerinin genel olarak ve ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrenme, dil düzeyi ve cinsiyet değişkenleriyle ilişkili olarak araştırılması amaçlanmıştır. İran ve Hindistan’da öğrenim gören üniversite öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen ve İngilizceyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenen 189 kolej öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak TOEFL dil düzeyi sınavı, İngilizce okuduğunu anlama testi, kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Öğrenciler TOEFL sınavı sonucuna dayalı olarak belirlenen dil düzeylerine göre yüksek, orta ve düşük düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Strateji öğretimi haftada üç oturum olmak üzere 12 hafta sürmüştür. Her bir oturum 60 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda, hem ikinci dil hem yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrenciler okuduğunu anlamada gelişme göstermişlerdir. Ancak, Hindistan üniversitelerinde öğrenim gören ve ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrenciler, İran üniversitelerinde öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerden strateji öğretimi sonrası okuduğunu anlamada daha iyi performans göstermişlerdir. Dil düzeyi ve cinsiyet ile ikinci dil ve yabancı dil bağlamında okuduğunu anlamada öğrenci performansı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Takallou (2011), İngilizce yabancı dilde bilişbilgisi stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ve bilişbilgisi farkındalıkları üzerindeki etkilerini ve metin türünün öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, İran'da Azad Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce Öğretmenliği programında üç ayrı sınıfta öğrenim gören toplam 93 öğrenci katılmıştır. İki sınıf deney grubu, bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sınıfların denk olup olmadıkları TOEFL testi ile kontrol edilmiş, TOEFL düzeyi olarak sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Veriler, TOEFL testi, okuduğunu anlama testi ve Dil Öğrenme Stratejileri Anketi (Oxford, 1990) aracılığıyla toplanmıştır. CALLA'ya dayalı olarak "planlama" ve "kendini izleme" stratejilerinin öğretimi iki deney grubunda her biri 90 dakika süren beş oturumda yapılmıştır. Hem deney hem kontrol grubunda özgün olan ve özgün olmayan metinler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, strateji öğretiminin yapıldığı grup kontrol grubuna göre okuduğunu anlama testinde daha iyi performans göstermiştir. Öğrenciler genel olarak özgün metinlerde daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen bulgular, deney grubunun bilişbilgisi stratejilerine ilişkin farkındalığının anlamlı olarak arttığını göstermiştir.

Tsai (2011) tarafından yapılan çalışmada, çeşitli okuma stratejilerinin öğretiminin Tayvan Teknoloji Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisinin olup olmadığı ve farklı İngilizce düzeyindeki öğrencilerin strateji öğretiminden nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Uygulamalı Yabancı Diller Bölümünde birinci sınıfta öğrenim gören 96 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler 3 ay boyunca toplam 36 saat, araştırmacı tarafından yürütülen strateji öğretimine katılmışlardır. Strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında tüm katılımcılara okuduğunu anlama testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Öğretimi yapılan stratejiler ana fikri arama, çıkarım yapma ve metinde belirli bir bilgiyi arama stratejileridir. Araştırma sonucunda, öntest ve sontest puanları ortalamaları karşılaştırıldığında sontest puanları anlamlı olarak yüksek düzeyde çıkmıştır. Okuma düzeylerine göre bakıldığında, düşük ve orta okuma düzeyine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu, yüksek okuma düzeyine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde ise bir gelişme olmadığı saptanmıştır. Öğretimi yapılan tüm stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde olumlu

etkisinin olduğu saptanmıştır. Düşük düzeyde grup için belirli bir bilgiyi bulma ve çıkarım yapma en etkili strateji olurken, orta düzeydeki grup için ana fikri bulma ve çıkarım yapma stratejileri, yüksek düzeydeki grup için çıkarım yapma stratejisi en etkili strateji olmuştur.

Zhang (2008), deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullandığı araştırmasında, öğrencilerin strateji temelli okuma öğretimine katılmaya ne kadar istekli olduklarını ve strateji öğretiminin okuma performansı üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, Singapur'da ortalama yaşları 18 olan İngilizce öğrenen 99 öğrencidir. Deney grubu ve kontrol grubunun akademik okuma dersinde, aynı okuma parçaları kullanılmıştır. Dersler aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Deney grubuna yönelik, 2 ay yapılandırıcılığa dayalı strateji temelli okuma öğretimi yapılmış, kontrol grubu ise bir strateji öğretimi almamıştır. Araştırma sonucunda, strateji temelli okuma öğretiminin öğrencilerin strateji kullanmaları ve okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Handyside (2007), okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Katılımcılar, 9-11 yaş aralığında temel ve orta İngilizce dil düzeyine sahip öğrencilerdir. Öğrenciler rastlantısal olarak dört gruba ayrılmışlardır. Grupların ikisi temel, diğer ikisi orta düzeydedir. Biri temel, diğeri orta düzeyde olan iki grup CALLA'ya dayalı bilişbilgisi strateji öğretimini İngilizce olarak, diğer iki grup ise İngilizce ve İspanyolca olarak iki dilde almışlardır. Tüm gruplara yönelik haftada iki oturum olmak üzere ve son 2 haftası uygulama ağırlıklı toplam 8 hafta strateji öğretimi yapılmıştır. Her bir oturum 90 dakika sürmüştür. Veriler İngilizce dil düzeyi ve okuduğunu anlama testleri, kişisel bilgi anketi, okuduğunu anlama stratejileri anketi ve günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişbilgisi farkındalığında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin öğretimi yapılan stratejiler içinde tahmin yürütme/doğrulama ve ön bilgi kullanma stratejilerine ilişkin farkındalıkları uygulama sonrasında anlamlı oranda artmıştır. Tüm grupların okuduğunu anlama sontest puanlarında artış meydana gelmiştir. İngilizce düzeyi orta olan öğrenciler temel İngilizce düzeyindeki öğrencilere göre sontestte daha iyi bir performans göstermişlerdir. Ancak, iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, uygulama öncesinde bilişbilgisi farkındalığı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki

saptanmamışken uygulama sonrasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim yapılan dilin okuduğunu anlamada bir etkisinin olmadığı ve İngilizce dil düzeyi ve öğretim dili arasında bir etkileşim olmadığı saptanmıştır.

Taylor, Steven ve Asher (2006) genel olarak ve test türü, dilin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrenilmesi, dil düzeyi, yaş, strateji öğretimi uzunluğu olmak üzere çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak ikinci dilde doğrudan okuma stratejileri öğretiminin etkisini metaanaliz yöntemi kullanarak araştırmışlardır. Çalışmada çeşitli ölçütlere göre seçilen 1988-2003 yılları arasında yapılmış 23 araştırma incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ortalama olarak strateji öğretimine katılan bireylerin, diğerlerine göre ikinci dilde okuduğunu anlamada daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada incelenen değişkenler arasında sadece dil düzeyi, sınıfta kullanılan metinlerin uzunluğu ve yaş ile strateji öğretiminin ortalama etkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Strateji öğretiminden 2 ve daha fazla yıldır dil öğrenen bireylerin 1 yıldan az bir süredir dil öğrenen bireylere göre; genç ve yetişkin bireylerin 12 yaş altı gruba göre daha fazla yararlandıkları bulunmuştur. Sınıfta uzun metinlerin kullanıldığı araştırmaların ortalama etkisinin daha kısa metinlerin kullanıldığı araştırmalara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, metaanaliz için seçilen araştırma sayısının küçük olması nedeniyle değişkenlere ilişkin elde edilen bulguların, değişkenlerin strateji öğretimi üzerindeki etkisine ilişkin bir fikir verdiğini, ancak genellenemeyeceğini vurgulamaktadırlar.

Thampradit (2006) tarafından yapılan araştırmada, yükseköğretim düzeyinde İngilizce okumada öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri araştırılmıştır. Ayrıca, okuma yeterliği ve cinsiyetin okuma stratejileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışmaya, Tayland'da bir üniversitede mühendislik fakültesinde birinci sınıfta öğrenim gören 18-20 yaş aralığında 48 (28 erkek, 20 kız; 24 başarılı, 24 zayıf) öğrenci katılmıştır. Katılımcılar benzer özgeçmişe sahiptirler ve katılımcıların İngilizce öğrenme deneyimleri benzerdir. Öğrencilerin başarı düzeylerine ayrılması 2004 yılı Tayland İngilizce ulusal sınavı sonucuna göre yapılmıştır. Bütün öğrencilerden bilgilendirici bir metni sesli düşünme tekniği kullanarak okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların aynı stratejileri kullandıkları; fakat katılımcılar arasında strateji kullanma sıklığının değiştiği bulunmuştur. Bilişsel stratejilerin en sık kullanılan stratejiler olduğu, bilişbilgisi stratejilerin ise en az sıklıkta kullanıldığı

saptanmıştır. Ayrıca, başarılı ve zayıf öğrenciler arasında bilişsel, bilişbilgisi ve destekleyici okuma stratejilerini kullanma biçimi ve sıklıkları bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet ile cinsiyet ve okuma yeterliği etkileşiminin bilişsel ve bilişbilgisi okuma stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, destekleyici okuma stratejileri üzerinde ise etkisinin olduğu bulunmuştur.

Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) farklı dil düzeylerinin ve farklı okuma görevi koşullarının ayrı ayrı ve etkileşimli olarak öğrencilerin bildirdikleri strateji kullanma sıklıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcıları, Amerika Birleşik Devletlerinde üç farklı kurumda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen, 19-39 yaş aralığındaki 36 öğrencidir. Okuma görevi olarak öğrencilerden biri zor diğeri kolay iki okuma parçasını okumaları istenmiştir. Öğrencilerin İngilizce okuma dil düzeylerini değerlendirme aracı olarak sözü edilen okuma parçalarına ilişkin okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Öğrencilerin kullandıklarını bildirdikleri stratejilere ilişkin veriler okuma stratejileri anketi aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama süreci üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada öğrenciler hiçbir metin okumadan okuma stratejileri anketini ve kişisel bilgiler anketini yanıtlamışlardır. Bir hafta sonra gerçekleştirilen ikinci aşamada, öğrencilerden kolay okuma parçasını okuyup, parçaya ilişkin soruları ve okuma stratejileri anketini yanıtlamaları istenmiştir. Üçüncü aşama 2 hafta sonra gerçekleştirilmiş ve öğrencilerden zor okuma parçasını okumaları, parçanın sorularını ve okuma stratejileri anketini yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, farklı okuma görevi koşullarında okuma stratejileri anketinin tümü için strateji kullanma sıklığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca farklı dil düzeylerine göre okuma stratejileri anketinin tümü için strateji kullanma sıklığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer taraftan farklı okuma görevi koşullarında farklı dil düzeylerine göre bildirilen strateji kullanma sıklığında anlamlı bir fark görülmüş, düşük düzeyli öğrencilerin daha çok dilbilgisel ayrıntıları kontrol etme gibi aşağıdan yukarıya doğru veya ayrıntı odaklı stratejileri yüksek düzeyli öğrencilerin ise tahmin yürütme, ana fikri bulma, çeviri yapmadan anlamaya çalışma gibi yukarıdan aşağıya doğru veya bütünsel stratejileri tercih ettikleri bulunmuştur. Araştırmacılar bu sonuca dayalı olarak, görev temelli strateji kullanımını değerlendirmenin önemini ve gerekliliğini vurgulamışlardır.

Dreyer ve Nel (2003), yarı-deneysel desen kullandıkları araştırmada elektronik öğrenme ortamında okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve strateji kullanımları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen ve Mesleki İngilizce dersi almakta olan Güney Afrika'da Potchefstroom Üniversitesi, İletişim bölümünde öğrenim görmekte olan 131 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan öğrenciler TOEFL sınavı ve okuduğunu anlama testlerinden elde ettikleri puanlara göre kendi içinde başarılı ve başarısız olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Veriler Okuma Stratejileri Anketi (Oxford, 1990), TOEFL sınavı ve okuduğunu anlama sınavı aracılığıyla toplanmıştır. Veriler 2002 yılının ikinci döneminin ilk 2 haftasında toplanmaya başlanmıştır. Strateji öğretimi 13 hafta sürmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, son testte deney grubu kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca son testte, başarılı öğrenciler başarısız öğrencilere göre anlamlı olarak daha iyi bir başarı göstermişlerdir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında strateji kullanımına ilişkin öntest puanlarında anlamlı olarak fark oluşmamışken son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

Evans (2002) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar destekli olarak ana fikri belirleme stratejisi öğretiminin yabancı dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar yükseköğretim düzeyinde temel ve orta düzeyde İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdir. Öğrenciler öntest sonuçlarına göre düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç grubuna ayrılmışlardır. Her düzeyden eşit sayıda öğrenci deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Öntest ve son testlerin uygulandığı oturumlarla birlikte strateji öğretimi 5 hafta sürmüştür. Strateji öğretimi bilgilendirici metinleri ve strateji temelli alıştırmaları kapsayacak biçimde bilgisayar ortamında deney grubunda gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise aynı metinlerin kullanıldığı geleneksel formatta yürütülen okuma derslerine katılmışlardır. Strateji öğretiminin etkisinin ölçülmesinde özet çıkarma çalışması, çoktan seçmeli okuduğunu anlama ve ana fikir belirlemeye yönelik soruları kapsayan test ve okuma görevini gerçekleştirme için kullanılan zaman, sözlükten yararlanma gibi işlemlere başvurma sayısı gibi sürece yönelik veriler kullanılmıştır. Öntest, strateji öğretimi ve son test olmak üzere tüm veri toplama süreçlerinde bulunan 40 öğrenciden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Araştırma kapsamından çıkarılan öğrenciler olduğundan ve her

bir düzeye düşen öğrenci sayıları arasında önemli bir farklılık olduğu için farklı düzeye göre strateji öğretiminin etkisine bakılamamıştır. Elde edilen bulgulara göre strateji öğretiminin öğrencilerin ana fikir belirleme, okuduğunu anlama ve özet çıkarma becerileri üzerine olumlu etkisi saptanamamıştır. Bulgular, strateji öğretiminin orta düzeyde öğrenciler için daha uygun olduğunu önermektedir. Ayrıca, okuma sırasında deney grubunun daha az sözlüğe başvurmasında strateji öğretiminin etkili olduğu bulunmuştur.

Bouvet (2002) tarafından yapılan araştırmada, yüksek ve düşük dil düzeyindeki öğrencilerin yabancı dilde edebi metinleri okurken kullandıkları problem çözme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 1997 yılında Melbourne Üniversitesi Edebiyat bölümü birinci sınıfta öğrenim görmekte olan ve 6 yıldır Fransızca öğrenmekte olan 10 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin Fransızca edebi eserleri okumada öz-algılarına ilişkin anket, birinci dönem başında yapılan zorunlu yerleştirme sınavı, birinci dönem sonunda metin çalışmaları testi ve metin çalışmaları dersini yürüten öğretim elemanının değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak 5 öğrenci usta okuyucu 5 öğrenci zayıf okuyucu olarak nitelendirilmiştir. Araştırma sonucunda, usta ve zayıf okuyucuların birbirine yakın sayıda ve tür olarak aynı stratejileri kullandıkları, fakat stratejileri kullanma biçimlerinin ve amaçlarının farklılaştığı bulunmuştur. Usta ve zayıf okuyucular arasındaki farklılık özellikle stratejilerin uygulanması aşamasında daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Usta ve zayıf okuyucular arasındaki en önemli farkın, usta okuyucuların metni sentezleyici ve birleştirici biçimde anlamaya çalışmaları olduğu saptanmıştır. Usta okuyucular, stratejileri etkili, birbirine bağlı ve birleştirici biçimde kullanırken zayıf okuyucular stratejileri daha az üretken biçimde kullanmışlardır.

Gomez (2002) tarafından ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmada ana dili olarak İngilizce düzeyi ile hedef dil olarak İspanyolca düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ana dilinde bilişbilgisi okuma stratejileri öğretimi yapılmış ve İngilizce düzeyinin ve İspanyolca konuşma becerisinin İspanyolca okuduğunu anlamaya; öğrenme stratejilerinin İspanyolca okuduğunu anlama ve konuşma becerisine etkisine bakılmıştır. Ayrıca, İspanyolca okuduğunu anlama ve konuşma becerisi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ana dili

İngilizce olan ve İspanyolca öğrenen 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma modeli olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna yönelik CALLA'ya dayalı strateji öğretimi yapılmıştır. Veriler, öğrencilerin İngilizce dönem sonu notları, İspanyolca konuşma sınavı notları, okuduğunu anlama testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce düzeyinin ve İspanyolca konuşma düzeyinin öğrencilerin İspanyolca okuduğunu anlamasına etki etmediği, strateji öğretiminin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisi olurken okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olmadığı ve İspanyolca okuduğunu anlama ve konuşma becerisi arasında olumlu bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Bimmel, Bergh ve Oostdam (2001) tarafından yapılan ve yarı-deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, ana dilde okuma stratejileri öğretiminin ana dilde ve yabancı dilde okuduğunu anlamayı geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılar, Hollanda'da 15 yaşında orta öğretimde üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Amsterdam'da yer alan çeşitli okullarda altı grup belirlenmiştir. Felemenkçe öğretmenlerinin değerlendirmesine göre öğrenciler zayıf, orta ve iyi olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Farklı düzeylerden eşit sayıda olmak üzere 12 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilerin buldukları sınıfta olan diğer öğrenciler kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubu 15 hafta boyunca haftada 3 saat ana dilde okuma dersi, 1 saat okuma stratejileri öğretimine katılırken, 119 öğrenciden oluşan kontrol grubu haftada 4 saat ana dilde okuma dersine katılmışlardır. Öğretim yapılan stratejiler, anahtar bilgileri arama, metnin yapısına ilişkin ipuçlarına ve bağlaçlara dikkat etme, soru oluşturma, anlam haritası oluşturma stratejileridir. Veriler, öğretimi yapılan stratejilere yönelik testler, ana dilde (Felemenkçe) ve İngilizce okuduğunu anlama testi aracılığıyla strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, strateji öğretiminin öğrencilerin öğretimi yapılan stratejilere ilişkin stratejik okuma etkinliklerinde ustalaşmalarına ve ana dilde okuduğunu anlamalarına olumlu etkilerinin olduğu, ancak bu etkinin yabancı dil olarak İngilizce okumaya aktarılamadığı ortaya çıkmıştır. Strateji öğretiminin İngilizce okuduğunu anlamada olumlu etkisi sadece zayıf öğrencilerde saptanmıştır. Ayrıca genel olarak, öğrencilerin belirli stratejik etkinliklerde ustalaşmaları ile ana dilde okuduğunu anlama arasında ve İngilizce okuduğunu anlama ile anahtar sözcükleri bulma stratejisini ustaca kullanma arasında bir ilişki bulunmuştur.

Sheorey ve Mokhtari (2001) tarafından yapılan araştırmada, ana dili İngilizce olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin akademik metinleri okurken kullandıkları okuma stratejilerindeki farklılıklar araştırılmıştır. Katılımcılar Amerika Birleşik Devletlerinde ana dili İngilizce olan 150 ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 152 kolej öğrencisidir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuma Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grupta yer alan öğrencilerin de ölçekte yer alan tüm stratejilere karşı farkındalıklarının olduğu, öncelikli olarak bilişsel stratejileri, daha sonra bilişbilgisi ve son olarak destekleyici stratejileri tercih ettikleri bulunmuştur. Her iki grupta da başarılı okuyucular daha az başarılı okuyuculara göre bilişsel ve bilişbilgisi stratejileri daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ana dili İngilizce olan öğrencilerin içinde başarılı öğrenciler, daha az başarılı öğrencilere göre destekleyici stratejileri daha fazla kullandıklarını, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler içinde hem başarılı hem daha az başarılı öğrenciler, destekleyici stratejileri sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dili İngilizce olan öğrencilere göre destekleyici okuma stratejilerini anlamlı olarak daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca, ana dili İngilizce olan öğrenciler içinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha sık olarak kullandıkları bulunmuştur.

Kramarski ve Feldman (2000) internet ortamında bilişbilgisi öğretiminin öğrencilerin İngilizce yabancı dilde okuduğunu anlamalarına, motivasyonlarına ve bilişbilgisi farkındalıklarına etkisini incelemişlerdir. Ortaöğretimde öğrenim gören 52 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubu internet ortamında, kontrol grubu ise sınıf ortamında aynı öğretmen tarafından İngilizce yabancı dil dersi almışlardır. Her iki grup da okuduğunu anlamaya yönelik olarak okuma görevini belirleme, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamalı bilişbilgisi strateji öğretimi almışlardır. Strateji öğretimini internet üzerinden alan deney grubu, stratejileri öğretmen tarafından önerilen internet sayfalarından seçtikleri metinler üzerinde; kontrol grubu ise stratejileri sınıf ortamında ders kitaplarından alınan benzer metinler üzerinde çalışmışlardır. Strateji öğretimi toplam sekiz ders olmak üzere 2 hafta sürmüştür. Veriler okuduğunu anlama anketi, motivasyon anketi, bilişbilgisi farkındalık anketi ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, internet ortamında bilişbilgisi öğretiminin, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce çalışmaya karşı tutumları üzerinde

anlamalı biçimde olumlu etkisi olduğu ancak İngilizce okuduğunu anlamaya ve bilişbilgisi farkındalığına etkisi olmadığı saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan ikinci veya yabancı dilde okuma stratejilerine ilişkin çalışmalarda da daha çok İngilizce öğretimine odaklanıldığı, bu çalışmaların kimisinde öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin belirlendiği, kimisinde okuma stratejileriyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı, birçok araştırmada da okuma stratejileri öğretiminin etkisinin incelendiği ve bu çalışmalarda genel olarak olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ayrıca, son yıllarda başarı düzeyi, elektronik öğrenme ortamı gibi değişkenlerin okuma stratejileri öğretiminin etkililiğindeki rolünü araştıran çalışmalara rastlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Ekiz'in (2003, s. 142) aktardığına göre eylem araştırmasının yaratıcısı olarak kabul edilen Kurt Lewin (1890-1947) eylem araştırmasını, sıradan kişilerin ortak sorunları üzerine işbirlikli olarak bir araştırmaya katılmaları aracılığıyla, yansıtıcı düşünme, tartışma, karar verme ve eylem gücünün geliştirilmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır (Mills, 2003, s. 5). Mills (2003, s. 5) eylem araştırmasını, araştırmacı öğretmenler, okul müdürleri ve danışmanları ya da öğretme-öğrenme bağlamında diğer paydaşlar tarafından okulun nasıl işlediği, öğretimin nasıl yapıldığı veya öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplamaları olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 295) ise eylem araştırmasını, daha açık olarak şöyle tanımlamışlardır:

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, plânlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine yönelik sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik olarak veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.

Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 306) Elliot'dan (1991) aktardığına göre, eylem araştırmaları "eğitim alanındaki uygulamaların araştırma yoluyla geliştirilmesine önemli katkılar" yapmıştır. Fraenkel ve Wallen (2003, s. 577), özellikle öğretmenlerin ya da eğitimle ilgili diğer bireylerin bir şeyi daha iyi yapmak, uygulamalarını geliştirmek, sorun yaratan bir konuyu çözmek veya işlemeyen bir şeyi düzeltmek istediklerinde eylem araştırmasının çok uygun bir araştırma türü olduğunu belirtmektedir. Eğitimde eylem araştırmasının ana amacı öğrencilerin yaşamlarını iyileştirerek eğitimde değişimi sağlamaktır. Bu araştırmada öğrencilere okuma stratejileri öğretimi yaparak, onların okuma becerilerini geliştirmek amacıyla eylem araştırması modeli kullanılmıştır.

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması sürecine ilişkin farklı araştırmacıların önerdiği modellere bakıldığında, genel olarak bu sürecin bir döngü olduğu dikkat çekmektedir. Hendricks (2006, s. 9) eylem araştırmasını; yansıtma, eylem yapma ve değerlendirme adımlarını kapsayan döngüsel biçimde sürekli devam eden bir süreç olarak ele almıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, ss. 304-305) de sürecin; eylem planı geliştirme, eylem planının uygulanması, uygulamanın izlenmesi, uygulamanın analizi ve değerlendirme ve yeni eylem planı geliştirme süreçlerinden oluştuğunu ve bu sürecin döngüsel bir biçimde birkaç kere tekrar edebileceğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada araştırma süreci, çeşitli modellerin ortak özelliklerini kapsayan Mills'in (2003, s. 18) önerdiği Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü dört aşamadan oluşmaktadır: 1) odaklanılacak alanın belirlenmesi, 2) verilerin toplanması, 3) verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, 4) eylem planının geliştirilmesi. Mills'in (2003, s. 7) Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü

Kaynak: Mills, Geoffrey E.(2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Person Education, Inc. s. 19'dan uyarlanmıştır.

Odaklanılacak alanın belirlenmesi aşamasında araştırmacı genel olarak odaklanmak istediği alanı belirledikten sonra konu üzerine düşünerek ve alanyazın taraması yaparak araştırma konusunu daha açık olarak tanımlar.

Öğrencilerin yabancı dilde okuma sürecinde yaşadıkları sorunlar, ESOGÜ Yabancı Diller Bölümü Fransızca hazırlık programı kapsamında yürütülen derslerde öğretici rolü üstlenen araştırmacının, araştırma konusu olarak okuma öğretimine odaklanmasına neden olmuştur. Alanyazın taraması sonucu, öğrencilerin okuma sürecinde daha etkin olmalarına ve bağımsız okuyucu olmalarına yardım edeceğine inanılan okuma stratejileri öğretimi, odaklanılacak alan olarak belirlenmiştir. Strateji öğretim modeli olarak dil öğretiminde etkili biçimde kullanılmış CALLA seçilmiştir.

Uygulama ortamında rahatsızlık yaratan bir durum, bir süreci geliştirme veya yeni bir yaklaşımı deneme eylem araştırmalarının konuları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 298). Dolayısıyla bu araştırmada, odaklanılan alan yeni bir yaklaşımın denenmesidir.

Bu aşamada, odaklanılan alanın bir problem olduğuna ilişkin kanıtları ortaya koymak ve problemin doğasını daha iyi anlamak amacıyla 2008-2009 öğretim yılı sonunda ESOGÜ Yabancı Diller Bölümünde Fransızca hazırlık programı öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, genel olarak öğrencilerin çıkarım, sözlükten yararlanma gibi metni sözcük ve cümle düzeyinde anlama amaçlı stratejileri bilinçli biçimde kullandıkları, fakat genel olarak kullandıkları okuma stratejilerini çeşitlendiremedikleri ve kullandıkları stratejileri daha çok sınav durumunda değiştirdikleri bulunmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin çeşitli okuma amaçlarına veya metin türüne göre kullandıkları okuma stratejilerini fazla değiştirmeye gereksinme duymadıkları, çeşitli stratejileri esnek biçimde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Özkan-Gürses ve Adıgüzel, 2011).

Odaklanılacak alanın belirlenmesi aşamasında yapılması önerilen diğer bir işlem, eylem araştırmasının planlanmasıdır (Mills, 2003, s. 41). Bu aşamada, katılımcılar belirlenerek, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarına ilişkin planlama yapılmıştır.

Verilerin toplanması eylem araştırmasının bir sonraki aşamasıdır. Bir eylem araştırmasında verilerin toplanmasıyla ilgili önemli bir kavram, veri çeşitlemesidir. Veri çeşitlemesi yapan bir araştırmacı araştırma sorularına iki ve daha fazla veri toplama

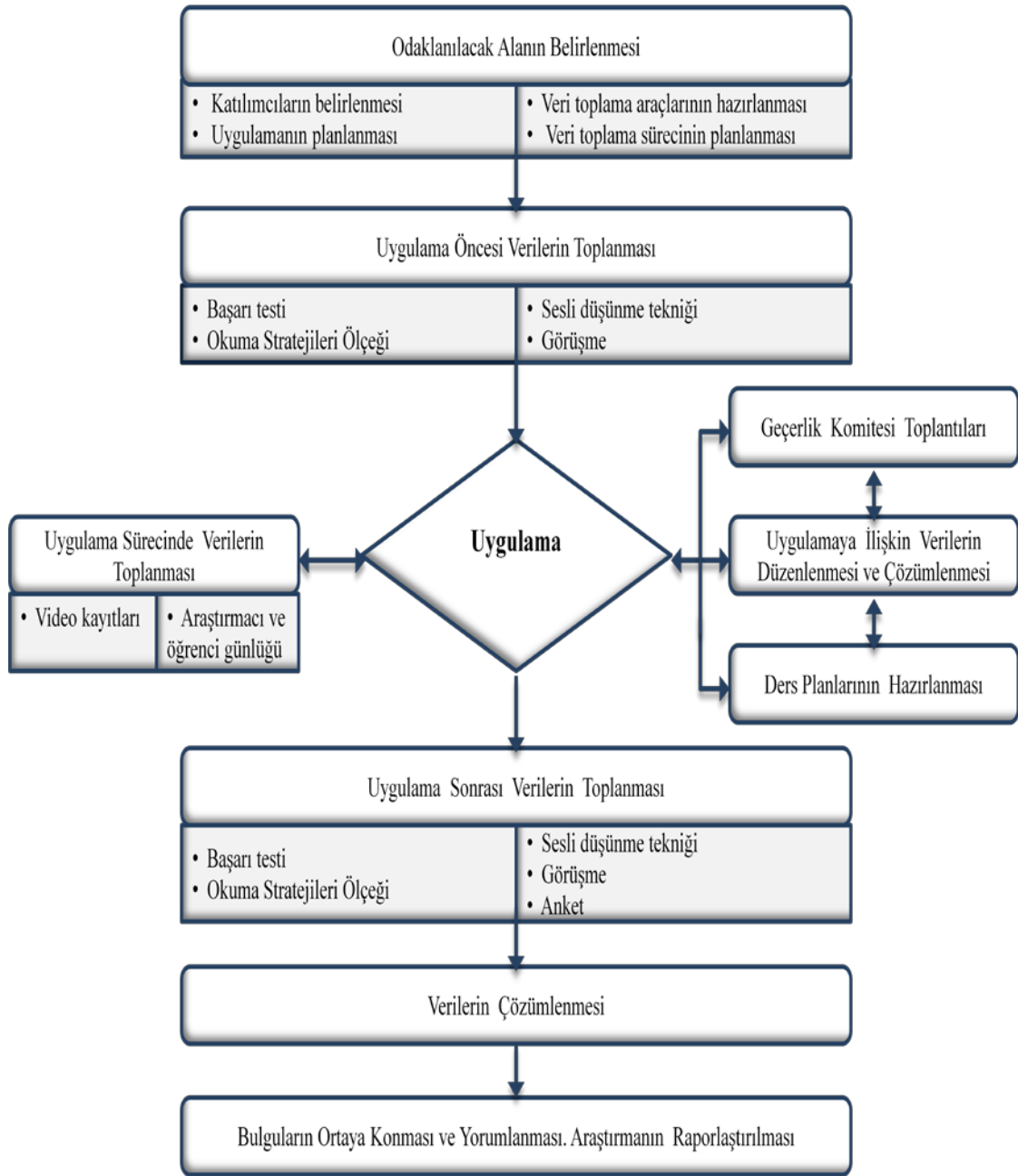
aracından elde edilen verilere dayalı olarak yanıt arar. Bir eylem araştırmasında görüşme, gözlem, anket, günlük, video kayıtları, ses kayıtları, tutum ölçeği, standart başarı testi gibi çok çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılabilir (Mills, 2003, s. 51-53). Bu çalışmada, veriler Fransızca Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Ölçeği, sesli düşünme tekniği, görüşme, Öğrenci Görüşleri Anketi, günlükler ve video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi, güvenilir ve doğru biçimde toplanan verilerin anlamlandırılması ve özetlenmesi amacıyla yapılır. Veri çözümleme teknikleri arasında kodlamaların yapılması, temaların belirlenmesi, kavram haritaları oluşturulması sayılabilir. Veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi eş zamanlı yürütülen bir süreçtir (Mills, 2003, ss. 104-115).

Eylem planı geliştirme, araştırmacının araştırmadan ne öğrendiği ve şimdi ne yapması gerektiği sorusunu yanıtlamaya çalışmasıdır (Mills, 2003, s. 121). Daha açık bir ifadeyle, eylem planı geliştirme, araştırmacının verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda uygulama veya sürece ilişkin bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirme sürecidir. Eylem planı geliştirme eylem araştırmasının ayrılmaz bir parçasıdır. Bir problemin çözümünü amaçlayan bir araştırmadan farklı olarak eylem araştırmacısı problemin çözümüne yönelik bulduklarını uygulamaya aktarma durumundadır (Yıldırım ve Şimşek; 2008, s. 303).

Mills'in (2003, s. 128) belirttiği gibi, eylem planı sadece eylem araştırması sürecinin sonunda oluşturulmaz. Süreç devam ederken toplanan verilere dayalı olarak yeni eylem planları oluşturulabilir.

Yukarıda açıklanan aşamalara dayalı olarak bu çalışmada planlanan ve gerçekleştirilen eylem araştırma süreci akış şeması şekil 4'te görülmektedir.

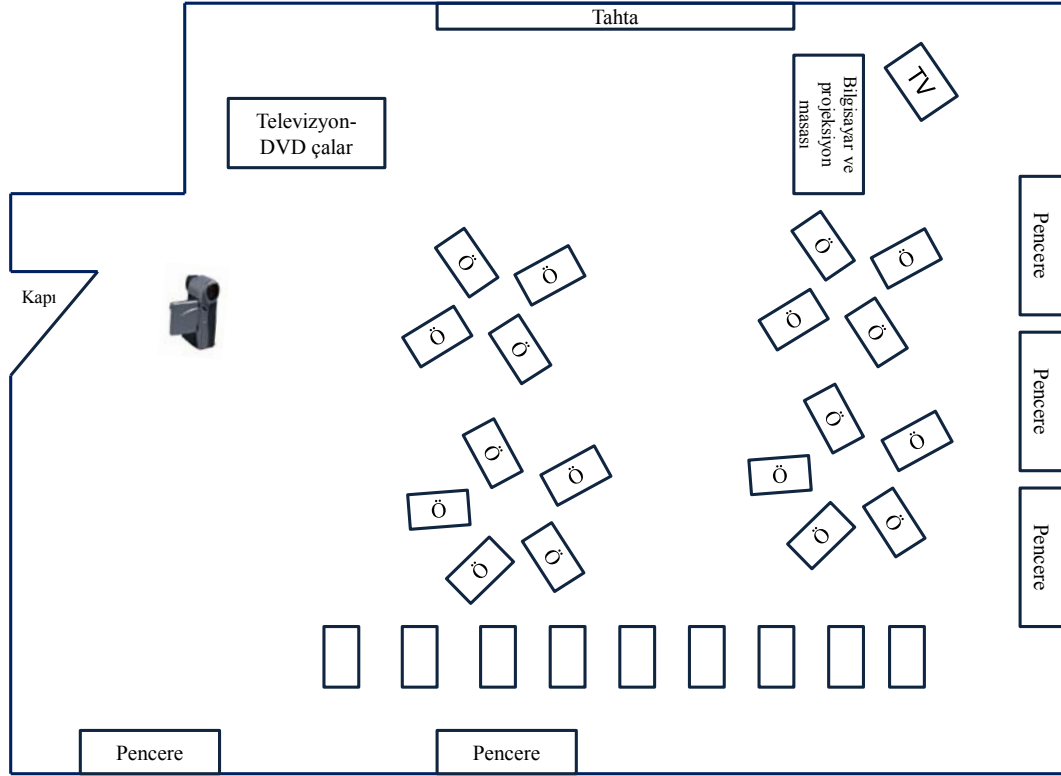


Şekil 4. Eylem Araştırması Süreci

Araştırma Ortamı

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde, ESOGÜ Yabancı Diller Bölümünde Karşılaştırmalı Edebiyat bölümü lisans programı öğrencilerinin ikinci yabancı dil muafiyet koşulunu sağlamak amacıyla yürütülen Fransızca hazırlık programı kapsamında Fransızca okuma derslerinde gerçekleştirilmiştir.

kısımında, masa Şekil 6’da gösterildiği biçimde dersliğin sağ köşesinde yer alan televizyonun önünde ve dik konumda kullanılmıştır. Uygulamanın 6. haftası ve 7. haftalarında etkileşimli öğretim tekniğinin kullanıldığı zamanlarda öğrenciler grup çalışması yapacak biçimde oturmuşlardır. Grup çalışmasının yapıldığı zamanlardaki dersliğin yerleşim düzeni şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Grup Çalışması Yapıldığı Zamanlarda Dersliğin Yerleşim Düzeni

Katılımcılar ve Araştırmacı

Araştırmanın katılımcılarını 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca hazırlık programında öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmuştur. 18-23 yaş aralığında olan öğrencilerin 4’ü erkek 14’ü kadındır. Katılımcılardan 8’i genel lise, 5’i anadolu lisesi, 4’ü yabancı dil ağırlıklı lise, 1’i açık öğretim lisesi mezunu olup tamamı lisede yabancı dil alanında öğrenim görmüşlerdir. Öğrenci Görüşleri Anketi’nin kişisel bilgiler bölümünde

öğrencilerin verdiği yanıtlara göre, öğrencilerin tümü orta veya ileri düzeyde İngilizce, 4'ü temel düzeyde Almanca, 1'i temel düzeyde İspanyolca bilmektedir.

Araştırmada Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Ölçeği, Öğrenci Görüşleri Anketi'nin uygulandığı, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı ve öğrenci günlüklerinin tutulduğu veri toplama ve uygulama sürecine tüm katılımcılar dahil olmuştur.

Sesli düşünme tekniği ve görüşmeler ise 6 odak öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Odak öğrenciler, uygulama öncesi uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi puanlarına dayalı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öntest puanlarının ortalaması 18.11 ve standart sapması 3.66 olarak hesaplanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 33'tür. Öğrencilerin ve seçilen odak öğrencilerin öntest puanları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo1.

Öğrencilerin Öntest Puanları

Odak Öğrenciler	Öğrenci No	Öntest Puanı
	1	24
1.Odak öğrenci (OÖ1)	2	23
2.Odak öğrenci (OÖ2)	3	23
	4	22
	5	21
	6	19
3.Odak öğrenci (OÖ3)	7	18
4.Odak öğrenci (OÖ4)	8	18
	9	18
	10	18
	11	18
	12	17
	13	17
	14	16
	15	16
	16	15
5.Odak öğrenci (OÖ5)	17	14
6.Odak öğrenci (OÖ6)	18	9

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2, 3, 7, 8, 17, 18 numaralı öğrenciler odak öğrenci olarak seçilmiştir. Öntestte en yüksek puan alan öğrenciyle daha önce sesli düşünme tekniğinin denemesi yapıldığından bu öğrenci odak öğrencilere dahil edilmemiştir. Deneme uygulamasının yapıldığı öğrenci dışında en yüksek puan alan 2 öğrenci, en düşük puanları alan 2 öğrenci ve sınıf ortalaması ile aynı puana sahip 2 öğrenci odak öğrenci olarak seçilmiştir. Seçilen odak öğrencilerin hepsi çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır. Odak öğrencilerin 1’i erkek 5’i kadındır. Odak öğrenciler sesli düşünme tekniği uygulaması ve görüşme öncesinde öğrenci onay formunu okuyup imzalamışlardır (EK A ve EK B).

Araştırmacı ESOGÜ Yabancı Diller Bölümünde Fransızca okutmanı olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının eylem araştırmasını gerçekleştirdiği Fransızca hazırlık sınıfında aynı zamanda öğretici rolü vardır.

Verilerin Toplanması

Bir eylem araştırmasında uygulama gerçekleştirilmeden önce durum saptama amacıyla veri toplama önem taşımaktadır (Hendricks, 2006, s. 97). Bu amaçla Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Ölçeği, sesli düşünme tekniği ve görüşmeler aracılığıyla uygulama öncesi var olan durumun ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Uygulama sonrasında karşılaştırma yapmak amacıyla aynı veri toplama araçlarını kullanarak yeniden veri toplanmıştır. Uygulama sonrasında öğrenciler, ayrıca Öğrenci Görüşleri Anketi’ni yanıtlamışlardır.

Haftada 4 ders saati olmak üzere 8 hafta süren uygulama sürecinde işlenen dersler video kamera ile kaydedilmiş, ayrıca öğrenciler ve araştırmacı tarafından her hafta günlük tutulmuştur. Uygulama sürecinde iki haftada bir, geçerlik komitesi toplantısı düzenlenmiştir. Geçerlik komitesinde Fransız dili eğitimi ana bilim dalından üç alan uzmanı yer almıştır. Geçerlik komitesi toplantıları bir ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, toplantı sonrasında araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenmiş ve geçerlik komitesi toplantı tutanağı tutulmuştur. Geçerlik komitesi toplantı tutanağı komite üyelerine ulaştırılmış ve tutanakta anlaşılmayan veya farklı anlaşılan noktalar üzerine uzlaşılarak tutanak imzalanmıştır (EK C). Geçerlik komitesi toplantısında alınan kararlar doğrultusunda ders planları hazırlanmıştır (EK D). Tablo 2’de veri toplama takvimi görülmektedir.

Tablo 2.

Veri Toplama Takvimi

Veri Toplama Araçları	Tarih
Öntest (tüm öğrenciler)	03.03.2010
Uygulama öncesi sesli düşünme tekniği (odak öğrenciler)	08 - 09.03.2010
Öngörüşme (odak öğrenciler)	12 - 15.03.2010
Uygulama öncesi Okuma Stratejileri Ölçeği (tüm öğrenciler)	15.03.2010
1.Hafta video kaydı	16.03.2010
2. Hafta video kaydı	23.03.2010
Geçerlik komitesi toplantısı	29.03.2010
3. Hafta video kaydı	30.03.2010
4. Hafta video kaydı	06.04.2010
Geçerlik komitesi toplantısı	12.04.2010
5. Hafta video kaydı	15.04.2010
6. Hafta video kaydı	20.04.2010
Geçerlik komitesi toplantısı	03.05.2010
7. Hafta video kaydı	06.05.2010
8. Hafta video kaydı	12.05.2010
Sontest (tüm öğrenciler)	17.05.2010
Uygulama sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği (tüm öğrenciler)	17.05.2010
Uygulama sonrası sesli düşünme tekniği (odak öğrenciler)	18 - 21.05.2010
Songörüşme (odak öğrenciler)	25 - 28.05.1010
Öğrenci Görüşleri Anketi	26.05.2010

Veri Toplama Araçları

Tablo 3'te her bir araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları görülmektedir.

Tablo 3.

Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. CALLA'ya dayalı OSÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
2. CALLA'ya dayalı OSÖ'nün farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
3. CALLA'ya dayalı OSÖ'nün öğrencilerin strateji kullanma durumlarına etkisi	Okuma Stratejileri Ölçeği Sesli Düşünme Tekniği
4. CALLA'ya dayalı OSÖ'nün farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji kullanma durumlarına etkisi	Sesli Düşünme Tekniği
5. Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları stratejiler hakkındaki görüşleri	Görüşme
6. Öğrencilerin CALLA'ya dayalı OSÖ hakkındaki görüşleri	Öğrenci Görüşleri Anketi

Not. OSÖ: Okuma Stratejileri Öğretimi

Tablo 3'te görüldüğü gibi CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin genel olarak ve farklı başarı düzeylerine göre okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Fransızca Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin genel olarak ve farklı başarı düzeylerine göre strateji kullanma durumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ise Okuma Stratejileri Ölçeği ve sesli düşünme tekniğinden yararlanılmıştır. CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları stratejiler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmış ve öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Aşağıda her bir veri toplama aracına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Fransızca Okuduğunu Anlama Başarı Testi (EK E) CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesi sürecinde, okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma becerisi altında tanımlanan alt beceriler üzerine yapılan alanyazın taramasına (Day ve Park, 2005; Anderson, 2000; Sadoski, 2004; Yaşar, 1993) dayalı olarak Fransızca hazırlık programı kapsamında bahar dönemlerinde öğretimi yapılan okuma dersinin amaç ve kazanımları yazılmıştır. Dersin amaç ve kazanımları konusunda iki alan uzmanının görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dersin genel amacı “çeşitli anlatım ve metin türlerinde açık bir dilde, güncel veya bilinen bir konuda yazılmış Fransızca özgün bir okuma parçasını anlayabilme” biçiminde belirlenmiştir. Dersin kazanımları şöyledir:

1. Bir okuma parçasında yazarın amacını verilenler arasından seçer.
2. Bir okuma parçasının metin türünü verilenler arasından seçer.
3. Bir okuma parçasının konusunu verilenler arasından seçer.
4. Bir okuma parçasında ele alınan alt konuları metinde yer aldığı sıraya uygun olarak sıraya koyar.
5. Bir okuma parçasının ana fikrini verilenler arasından seçer.
6. Bir okuma parçasının yer alan fikirlerini metinde yer alış sırasına uygun olarak sıraya koyar.
7. Bir okuma parçasını en iyi özetleyen ifade/ifadeleri önerilenler arasından seçer.
8. Bir okuma parçasında açıkça ifade edilen bir bilgiyi verilenler arasından seçer.
9. Bir okuma parçasında, açıkça ifade edilen bir bilgiye dayanarak çıkarım yoluyla ulaşılabilecek bir bilgiyi verilenler arasından seçer.
10. Bir okuma parçasında, daha önce karşılaşmadığı veya anlamını bilmediği varsayılan bir sözcüğün anlamını sözün gelişinden veya metnin bütünlüğünden hareketle kestirim yoluyla bularak verilenler arasından seçer.
11. Bir okuma parçasında belirli bir iletişim değerine sahip bir cümleyi ayırt eder.

Başarı testinin geliştirilmesinde diğer önemli bir nokta, testte ne tür metinlere yer verileceği konusudur. Bir başka deyişle amaç ve kazanımlarda belirtilen bir okuma parçasıyla ne kastedildiğinin belirtilmesi gerekmektedir. Metin türü olarak roman, hikaye, şiir, masal, anı, mektup, makale gibi sayılabilecek birçok tür vardır. Tüm bu

metin türlerine hazırlık programı düzeyinde yer vermek olanaklı görünmemektedir. CALLA'ya dayalı strateji öğretiminde metinlerin seçiminde öğrencilerin öğrenim görecekları alandan temsili metinlerin alınması ve bu metinlerin yüzeysel değil derinlemesine çalışılması önerilmektedir. Burada amaç diğer derslerin bir tekrarını yapmak değil, sadece o derslerin içeriğini oluşturan konulardan örnekler seçip onlar aracılığıyla öğrencilere strateji öğretmek ve öğrencilerin genel dil ve akademik dil becerilerini geliştirmektir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 28). Bu nedenle, metinlerin seçiminde, metin türleri yerine, daha genel ve metin türlerini kapsayıcı bir sınıflandırma olan anlatım türünün dikkate alınması daha uygun görülmüştür. Anlatım türleri olarak Adam (1997) tarafından yapılan sınıflandırma temel alınmıştır. Adam (1997) anlatım türlerini öyküleyici, betimsel, açıklayıcı, kanıtlayıcı ve diyalog anlatım türleri olarak sınıflandırmıştır.

Diğer taraftan, uygulamanın gerçekleştirileceği Fransızca hazırlık programı öğrencileri Fransızca'yı öncelikle yükseköğretimlerinde kullanmak üzere, bir başka deyişle akademik amaçla öğrenmektedirler. Öğrenim görecekları alan olan Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümüne giriş koşulu ikinci yabancı dil olarak Fransızca yeterlidir. Bu nedenle, metin seçiminde metinlerin konu olarak edebiyat alanına yakın metinler veya tür olarak yazınsal metinler olmasına özen gösterilmiştir.

Metinlerin seçiminde diğer bir nokta metinlerin düzeyidir. CALLA'da kullanılacak metinlerin Chamot ve O'Malley'in (1994, s. 291) ifadesiyle dil yeterliği olarak *orta düzeyde* öğrenciler için özgün olması önerilmekte, *başlangıç* düzeyinde öğrenciler için özgün metinlerin öğrenci düzeyine uyarlanabileceği belirtilmektedir. Geliştirilen başarı testinde kullanılan özgün metinlerde özellikle yazınsal metinlerde yer alan ve belirlenen ders amaçlarını ölçmeyi engelleyici düzeyde zor dilbilgisi yapıları yerine öğrencilere tanıdık gelen dilbilgisi yapıları kullanılmıştır. Ancak, öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını çıkarım yapmalarına olanak sağlamak için metinlerde yer alan ve öğrenciler için yabancı olduğu düşünülen dilbilgisi yapılarının ve sözcüklerin tamamı için bir basitleştirme yapılmamıştır.

Başarı testinde yer alacak metinlerin belirlenmesi amacıyla açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, kanıtlayıcı ve diyalog anlatım türlerinde her bir anlatım türü için 3, öyküleyici anlatım türünde 6 metin olmak üzere toplam 18 metin Fransızca eğitimi ana bilim dalında görev yapmakta olan üç alan uzmanının görüşüne

sunulmuştur. Diğer anlatım türlerine göre öyküleyici anlatım türünde metinlere daha fazla yer verilmesinin nedeni, öğrencilerin öğrenimleri süresince bu anlatım türünde metinlerle daha fazla karşılaşacaklarının düşünülmüş olmasıdır. Öyküleyici anlatım türünde üç metin yazınsal, üç metin ise bir yazarın biyografisinden alınmış yazınsal olmayan metinlerdir. Uzmanlara sunulan metin değerlendirme formunda dersin amaçları, öğrencilerin özellikleri ve dil düzeyleri hakkında bilgi verilmiş ve uzmanlardan metinlerin ders amaçlarına, öğrencilerin özelliklerine ve dil düzeyine uygunluğunu, 5 (*tamamen uygun*), 4 (*uygun*), 3 (*kısmen uygun*), 2 (*uygun değil*) ve 1 (*hiç uygun değil*) derecelendirmesine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşüne sunulan metinler ve metinlerin puanları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.

Uzman Görüşüne Sunulan Metinler ve Metinlerin Ortalama Puanları

Anlatım türü	Metinler	Ortalama puanlar
Açıklayıcı	1. A Chacun Son Blog	4.56
	2. Sac à Main	4.44
	3. Lecteurs Avertis	4.44
Betimleyici	4. Etabli	4.67
	5. Mme Perle	4.78
	6. Escalier	4.67
Öyküleyici	7. Margueritte Yourcenar	4.67
	8. Albert Cohen	4.67
	9. Marcel Proust	5.00
	10. L'enfant Noir	4.78
	11. Les confessions	5.00
Diyalog	12. Misérables	4.78
	13. Etrange Destin	4.78
	14. Le côte de Guermants	4.44
Kanıtlayıcı	15. L'avalée des Avalées	4.00
	16. Plaidoyer Pour La Bande Dessinée	4.89
	17. Correspondance	4.78
	18. Dictionnaire Philosophique	4.56

Tablo 4’te görüldüğü gibi, metinlerin tümü uygun veya tamamen uygun olarak değerlendirilmiştir. Her bir anlatım türünü kapsayacak biçimde ve en yüksek puana sahip metinlerden 6 metin seçilmiştir. Başarı testi için seçilen 1, 5, 9, 11, 13 ve 16. metinler tablo 4’te koyu ve yatık olarak yazılmıştır.

Seçilen 6 metin için, belirlenen ders amaçları doğrultusunda çoğunluğu çoktan seçmeli olmak üzere 73 soru maddesi hazırlanmıştır. Fransız dili eğitimi ana bilim dalından bir alan uzmanıyla birlikte, hazırlanan sorular teknik olarak ve soruların ders amaçlarına uygunluğu bakımından gözden geçirilmiş, alan uzmanının görüşleri doğrultusunda 28 soru maddesi düzeltilmiş, 2 soru maddesi çıkarılmış, 5 soru maddesi eklenmiştir. Toplam 76 soru maddesinin ders amaçları ve kazanımlarına uygunluğu açısından değerlendirilmesi için Fransızca dili eğitimi ana bilim dalından dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne dayalı olarak 4 tanesi kısa cevaplı, 4 tanesi sıralama ve diğerleri çoktan seçmeli soru türünde olmak üzere toplam 65 soru maddesi seçilmiştir. 65 sorudan oluşan testin ön denemesi, 23.02.2010 tarihinde, biri 30 soru diğeri 35 sorudan oluşan iki test biçiminde iki oturumda Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü hazırlık programında öğrenim gören 52 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Doğru yanıtlar 1; yanlış, boş veya birden fazla yanıtlar 0 olarak SPSS programına veriler girilmiştir. Yapılan madde analizi sonucunda madde ayırt edicilik değeri 0.30 altında olanlar elenmiş ve ayırt edicilik değeri 0.30 üzerinde olan 33 sorudan bir test oluşturulmuştur. Testin K-R 20 güvenirlik katsayısı 0.798 olarak hesaplanmıştır.

Okuma Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin yabancı dil olarak Fransızca okumada kendi ifadelerine göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerini ölçme amacıyla Okuma Stratejileri Ölçeği (Survey of Reading Strategies- SORS) kullanılmıştır (EK-F). Okuma Stratejileri Ölçeği ikinci dil veya yabancı dil olarak İngilizce öğrenen genç ve yetişkin bireylerin kendi ifadelerine göre okuma stratejileri kullanımını ve okuma stratejilerine ilişkin bilişbilgisi farkındalığını ölçme amacıyla Mokhtari ve Sheorey (2002) tarafından geliştirilmiştir. Okuma Stratejileri Ölçeği’nin iç tutarlık güvenirliği 0.89’dur (Mokhtari ve Sheorey, 2002, ss. 2-4).

Okuma Stratejileri Ölçeği, Mendi (2009, ss. 46-57) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yükseköğretim hazırlık sınıfı öğrencilerine Türkçe uyarlaması yapılarak uygulanmış ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 76 öğrenciyle gerçekleştirilen ön denemede 0.84, 334 öğrenciyle gerçekleştirilen uygulamada ise 0.87 hesaplanmıştır. Bu değerler ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylere yönelik geliştirilen ölçeğin, yabancı dil öğrenen öğrencilerde de kullanılabileceğini göstermektedir.

Okuma Stratejileri Ölçeği'nde bireylere İngiliz dilinde ders notları, ders kitabı, makale gibi akademik materyalleri okumada gerçekleştirdikleri zihinsel planları, teknikleri ve eylemleri düşünerek yanıtlamalarının istendiği 30 madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Öğrencilerden, her bir maddede ifade edilen stratejinin kullanımına ilişkin; 1 (*hiç yapmam*), 2 (*çok nadir yaparım*), 3 (*bazen yaparım*), 4 (*genellikle yaparım*), 5 (*her zaman yaparım*) derecelendirmesini dikkate alarak kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Ölçek, genel okuma stratejileri (13 madde), problem çözmeye dayalı okuma stratejileri (8 madde) ve destekleyici okuma stratejileri (9 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır.

Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerde kullanılabilmesi için, yönerge bölümünde ve 29 ile 30. maddelerde, İngilizce yerine Fransızca sözcüğü kullanılmıştır.

Ölçek araştırmada kullanılmadan önce ölçeği geliştiren ve Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacılardan izin alınmıştır (EK G).

Sesli Düşünme Tekniği

Sesli düşünme tekniğinin uygulanmasında, bireyden belirli bir öğrenme görevini gerçekleştirirken zihninden geçenleri ifade etmesi istenir ve söylediklerinin kaydedilmesi yoluyla veriler toplanır. Bu teknik ile öğrencilerin belirli bir öğrenme görevini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları çözmeye yaklaşımlarına ilişkin oldukça zengin veri elde edilebilmektedir (Gass ve Mackey, 2007, s. 55).

Sesli düşünme tekniği CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerindeki etkilerini değerlendirme amacıyla kullanılmıştır.

Hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında, öğrencinin sesli düşünme tekniğini kullanarak aynı metni okumasının verilerin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmüş, bu sakıncadan dolayı eş değer olabilecek metinler araştırılmıştır. Metnin yazılış amacı, resim gibi öğelerin kullanılış biçimi, metnin uzunluğu, dil düzeyi gibi özellikler dikkate alınarak beş çift metin seçilmiştir. Metinler arasında araştırma amacına en uygun metin çiftini belirleme amacıyla Fransızca eğitimi ana bilim dalında görev yapmakta olan dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından metin çiftlerini; 5 (*tamamen uygun*), 4 (*uygun*), 3 (*kısmen uygun*), 2 (*uygun değil*), 1 (*kesinlikle uygun değil*) ölçeğine dayalı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 5’te her bir metin çifti için uzmanların verdikleri puanların ortalaması yer almaktadır.

Tablo 5.

Sesli Düşünme Tekniğinde Kullanılabilecek Metinlere Uzmanların Verdikleri Puanların Ortalaması

Metin Çiftleri	Ortalama puan
Les Aventures de Tintin et Milou	4.25
1. Les Cigares du Pharaon	
2. Le Crabe aux Pinces d’Or	
3. Critique d’un livre (Contes des Mille et Une Nuits)	4.75
4. Critique d’un livre (Le Monde selon Jules Verne)	
5. Critique d’un livre (J’ai 100 Ans et Je Voudrais Vous Dire)	3.75
6. Critique d’un livre (Fabiola: Une Jeune Fille de 80 Ans)	
7. Le Petit Prince (Chapitre II)	4.5
8. Le Petit Prince (Chapitre V)	
9. Débuts	4
10. Le Service Funèbre d’une Grande Actrice à la Madeleine	

Tablo 5’te görüldüğü gibi en yüksek puana sahip metin çifti 3. ve 4. metinlerdir (Binbir Gece Masalları ve Jules Verne’e Göre Dünya başlıklı kitap

eleştirileri). Binbir Gece Masalları adlı metin 351 sözcükten Jules Verne'e Göre Dünya adlı metin ise 350 sözcükten oluşmaktadır.

Bu metinlerin deneme uygulaması strateji öğretiminin yapıldığı sınıfta öğrenim gören ve gönüllü olan bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Gönüllü öğrenci Binbir Gece Masalları adlı metni 20.01.2010 tarihinde, 21.01.2010 tarihinde Jules Verne'e Göre Dünya adlı metni okumuştur. İlk metni öğrenci 46 dakikada, ikinci metni ise 58 dakikada okumuştur. Öğrencinin Jules Verne'e Göre Dünya adlı metni anlamada daha fazla sorun yaşadığı, metnin belirli bölümlerinde takıldığı ve okumaya devam etmekte zorlandığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrenci okuma bitiminde Jules Verne'e Göre Dünya adlı metnin daha zor olduğu yorumunu yapmıştır. Bu nedenle Binbir Gece Masalları metnine eşdeğer olabilecek başka bir metin araştırılmıştır. Metnin bildik bir konuda olmasına, Binbir Gece Masalları metnine uzunluk ve zorluk olarak benzer olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucu bulunan Kitaplardaki Alice başlıklı metnin 1001 Gece Masalları metnine düzey olarak eşdeğerliği konusunda Fransız dili eğitimi ana bilim dalından bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve olumlu görüş alınmıştır. Ayrıca, daha önce diğer metinler için deneme uygulaması yapılan öğrenciden Kitaplardaki Alice adlı metni de sesli düşünme tekniğini kullanarak okuması istenmiştir. 353 sözcükten oluşan bu metni öğrenci 44 dakikada okumuştur. Öğrencinin Binbir Gece Masalları metninde 23 defa, Kitaplardaki Alice metninde ise 21 defa sözlüğe başvurduğu, metni okuma biçiminin ve anlama düzeyinin iki metinde benzer olduğu gözlenmiştir. Böylece, sesli düşünme tekniği uygulamasında Binbir Gece Masalları ve Kitaplardaki Alice adlı metinlerin uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin strateji kullanma durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmasına karar verilmiştir (EK H).

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin öntest sonuçlarına dayalı olarak belirlenen her bir başarı düzeyinden 2 öğrenci olmak üzere toplam 6 odak öğrenciden uygulama öncesinde ve sonrasında sesli düşünme tekniğini kullanarak eşdeğer kabul edilen metin çiftlerinden birini okuması istenmiştir. Uygulama öncesinde her bir başarı düzeyindeki öğrencilerden biri Binbir Gece Masalları metnini, diğeri Kitaplardaki Alice metnini okumuş, uygulama sonrasında ise her bir öğrenci okumadığı diğer metni okumuştur. Öğrencilerin sesli düşünme tekniği kullanarak yaptıkları okumalar sırasındaki konuşmaları ses kaydına alınmıştır. Tablo 6'da uygulama öncesi ve sonrasında her bir

odak öğrencinin sesli düşünme tekniği kullanarak okudukları metnin başlığı ve yaptıkları okumaların ses kaydı süreleri verilmiştir.

Tablo 6.

Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Sesli Düşünme Tekniği Kullanarak Okudukları Metinler ve Yaptıkları Okumaların Ses Kaydı Süreleri

Odak Öğrenci	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	Metinler	Ses kaydı süresi (dk.)	Metinler	Ses kaydı süresi (dk.)
OÖ1	Kitaplardaki Alice	72.56	Binbir Gece Masalları	46.05
OÖ2	Binbir Gece Masalları	60.44	Kitaplardaki Alice	34.26
OÖ3	Kitaplardaki Alice	27.40	Binbir Gece Masalları	21.11
OÖ4	Binbir Gece Masalları	14.44	Kitaplardaki Alice	27.12
OÖ5	Kitaplardaki Alice	38.21	Binbir Gece Masalları	41.36
OÖ6	Binbir Gece Masalları	48.05	Kitaplardaki Alice	24.38
Toplam		262.50		130.13

Tablo 6’da görüldüğü gibi toplam olarak tüm öğrencilerin uygulama öncesi yaptıkları okumaların ses kaydı süresi 262.5 dakika iken uygulama sonrası 130.13 dakikaya düşmüştür. OÖ4 ve OÖ5 dışında diğer 4 öğrencinin uygulama sonrası yaptığı okumanın süresi uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında azalmıştır.

Görüşme Formu

Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları stratejiler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında odak öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde, görüşme sorularını kapsayan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımı Yıldırım ve Şimşek’in (2008, s. 122) Patton’dan (1987) aktardığına göre benzer konularda değişik insanlardan aynı bilgilerin alınması amacıyla kullanılmaktadır. Görüşme formu görüşmelerin araştırma sorusuyla ilgili tüm boyutları ve soruları kapsamasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek; 2008, s. 122).

Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırma sorusuna ve alanyazına dayalı olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların amaca uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Eğitim Bilimleri, Fransızca dil eğitimi ve İngilizce dil eğitimi alanlarından altı alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların ifade edilmesinde ve soruların sırasındaki değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu kullanılarak bir öğrenciyle 20.02.2011 tarihinde 38 dakika süren bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmeden elde edilen verilere dayalı olarak, görüşme formu, araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamaya uygun görülmüştür (EK I).

Tablo 7’de odak öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kaydı süreleri verilmiştir.

Tablo 7.

Odak Öğrencilerle Uygulama Öncesi ve Sonrası Yapılan Görüşmelerin Ses Kaydı Süreleri

Odak Öğrenci	Görüşme (dk)	
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
OÖ1	31.10	38.42
OÖ2	22.25	29.19
OÖ3	24.10	30.05
OÖ4	17.33	21.13
OÖ5	22.38	30.50
OÖ6	24.02	25.58
Toplam	144.58	176.70

Tablo 7’de görüldüğü gibi uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşme süreleri tüm öğrenciler için artmıştır.

Öğrenci Görüşleri Anketi

Araştırmaya katılan tüm öğrencilere ilişkin kişisel bilgi toplama ve CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Görüşleri Anketi kullanılmıştır. Öğrenci Görüşleri Anketi, kişisel bilgiler ve uygulamaya ilişkin görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (EK J).

Kişisel Bilgiler bölümünde cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, lisede öğrenim görülen alan, bilinen yabancı dillere ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ise sorulan iki açık uçlu soruda öğrencilerden uygulamada kullanılan metinler, öğretimi yapılan stratejiler, etkinlikler ve uygulamanın Fransızca okuma becerilerine etkileri hakkındaki görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin, görüşme yerine anket ile belirlenmesinin nedeni, araştırmaya katılan 18 öğrencinin uygulamaya ilişkin görüşlerinin alınmasının daha kapsamlı veri sağlayacağını düşünülmesi ve odak öğrencilerle yapılan sesli düşünme tekniği ve görüşmeler nedeniyle ayrıca 18 öğrenci ile görüşme yapma olanağının olmamasıdır.

Günlükler

Günlük; düşünce, gözlem, yorum, açıklama, hipotez ve tepki gibi kişisel notları içermektedir (Ekiz, 2003, s. 160). Öğrenciler veya öğretmen tarafından tutulan günlükler bir araştırmada değerli veri kaynaklarıdır (Mills, 2003, s. 67).

Öğrenci günlükleri, öğretmene öğrencilerin düşünceleri, algıları ve sınıftaki deneyimlerine ilişkin bilgi sağlar (Mills, 2003, s. 67). Araştırmacı günlüğü, araştırmacının tüm parçaları ile ilgili gözlem ve düşüncelerin kaydedildiği bir defterdir. Araştırmacı; günlüğünde gözlemlerine, gözlemlerine ilişkin yorumlarına, doğrudan alıntılara, puanlara, öğrenci yorumlarına, düşüncelerine, duygu ve izlenimlerine yer verebilir (Johnson, 2005, s. 63; Mertler, 2006, s. 99).

Bu çalışmada, öğrenciler her hafta strateji öğretiminin değerlendirme aşamasında günlük tutmuşlardır (EK K). Öğrencilerden genel olarak derse ilişkin ve öğretimi yapılan okuma stratejilerini ne düzeyde ve nasıl kullandıklarına ilişkin düşünce ve duygularını yazmaları istenmiştir. Araştırmacı ise her hafta işlenen ders sonrasında günlük tutmuştur (EK L). Günlüklerden uygulama sürecinde yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasında ve bu sürecin değerlendirilerek bir sonraki haftanın ders planlarının hazırlanmasında yararlanılmıştır.

Video kayıtları

Video kayıtları, öğretime odaklanan *araştırmacı öğretmenin* aynı zamanda sınıfta meydana gelen olayları ve etkileşimi kaydetmesine olanak sağlamaktadır. Video

kameranın olumsuz yanlarından biri özellikle bir sınıfta ilk kullanıldığında sınıfın doğal ortamını bozmasıdır. (Mills, 2003, s. 69). Araştırmada, video kameranın bu olumsuz etkisinin azaltılması ve sınıfın video kameraya alışması amacıyla uygulama başlamadan önce iki farklı günde toplam 4 saat, dersler videoya kaydedilmiş ancak video kayıtları değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Video kayıtlarında dijital video kamera ve kamera ayaklığı kullanılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında uygulama sürecinin değerlendirilmesinde ve uygulamanın geçerliğinin sağlanmasında video kayıtlarından yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesi süreci her bir veri toplama aracı için ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin genel olarak ve farklı başarı düzeylerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden öğrencilerin elde ettikleri öntest ve sontest puanlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde öğrenci sayısının 30'dan küçük olması nedeniyle parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Pallant, 2005).

Okuma Stratejileri Ölçeği

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde ettikleri puanlarından yararlanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin hem tüm ölçek için hem her bir ölçek maddesi için elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde öğrenci

sayısının 30'dan küçük olması nedeniyle parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır (Pallant, 2005).

Sesli Düşünme Tekniği

Sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında, öncelikle ses kayıtları yazıya dökülmüş ve veriler satır numaraları verilerek düzenlenmiştir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sesli düşünme tekniği kullanarak yaptıkları okumalarda kullandıkları okuma stratejilerinin belirlenerek, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerine etkisinin ortaya konabilmesi için elde edilen nitel verilerin sayısal çözümlenmesi yapılmıştır. Nitel verilerin sayısal çözümlenmesi, verilerin sayılara veya rakamlara dökülmesidir. Nitel verilerin sayısal çözümlenmesinde amaç; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, karşılaştırmalar yapmak veya küçük ölçekli bir araştırmanın daha sonra anket gibi geniş bir örnekleme tekrar denemesine olanak sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 242-243). Bu çalışmada sesli düşünme tekniği verilerinin sayısallaştırılmasındaki temel amaç da güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin kullandıkları stratejilerin tür ve sayıları arasında karşılaştırmalar yapmaktır. Çalışmada öğrencilerin sesli düşünme tekniğini kullanarak yaptıkları okuma sırasında uygulama öncesi ve sonrasında kullandıkları stratejilerin türleri belirlenmiş ve stratejilerin sıklıkları ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Sesli düşünme tekniği verilerinin sayısal çözümlenmesi Yıldırım ve Şimşek'in (2008, ss. 244-245) Weder'den (1985) aktardığı aşamalara dayalı olarak yapılmıştır. Aşağıda her bir aşamada yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

- Çözümleme biriminin saptanması: Çalışmada çözümleme birimi olarak okuma stratejileri belirlenmiştir.
- Temaların açık ve kesin biçimde tanımlanması: Temalar ilgili alanyazın taranarak oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 246). Okuma stratejileri ile ilgili zengin bir alanyazın bulunduğundan alanyazın taraması yapılmıştır. Chamot ve El-Dinary (1999) tarafından yapılan ve veri toplama aracı olarak sesli düşünme tekniğinin kullanıldığı bir çalışmada oluşturulan okuma

stratejileri sınıflandırması temel alınarak temalar ve her bir tema altında yer alan okuma stratejileri tanımlanmış ve bu okuma stratejilerini kapsayan bir kod listesi oluşturulmuştur.

- Kodlamanın örnek bir veri setinde denenmesi: Oluşturulan kod listesine göre örnek bir veri seti kodlanmıştır.
- Kodlama sonuçları ile önceden saptanmış olan temaların tekrar gözden geçirilmesi: Kodlama sonucuna göre oluşturulan tema ve alt temalar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Gözden geçirilmiş temalarla başka bir örnek veri setinin kodlanması: Gözden geçirilen tema ve alt temaların işlevini görmek amacıyla başka bir örnek veri seti kodlanmıştır. Bu aşamada yapılan kodlamalarla birlikte, gözden geçirilen tema ve alt temalarla ilgili olarak bir alan uzmanı görüşleri doğrultusunda bazı stratejilerin tanımları daha açık bir biçimde yapılmış ve böylelikle kod listesine son şekli verilmiştir (EK M).
- Verilerin tümünün kodlanması: Uzlaşma sağlanan kod listesine dayalı sesli düşünme tekniği verilerinin tamamı araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından, rastlantısal olarak seçilen %66'sı ise bir başka alan uzmanı tarafından bağımsız biçimde kodlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanları tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği aşağıdaki formüle göre kodlama güvenilirliği katsayısı % 85 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100.

Alan uzmanları ile araştırmacı arasında ilk yapılan kodlamada ortaya çıkan bazı görüş ayrılıkları üzerine uzlaşmış ve kodlama güvenilirliği yeniden %86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlama (EK N) temel alınarak öğrencilerin tür olarak kullandıkları strateji sayıları, sıklıkları hesaplanmıştır.

Yukarıda aşamaları açıklandığı biçimde yapılan çözümleme sonucunda sesli düşünme tekniği verilerinden ortaya çıkan bulgular tablolar biçiminde sunulmuş ve karşılaştırmalar yapılarak bulgular yorumlanmıştır.

Görüşme

Görüşme aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi aşamasında öncelikle ses kayıtları yazıya dökülmüş ve veriler satır numaraları verilerek düzenlenmiştir.

Görüşme verileri betimsel çözümleme yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme yaklaşımı araştırmanın kavramsal yapısı açık bir biçimde ortaya konduğunda kullanılır. Veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir. Temalar ise araştırma sorularına veya veri toplama araçlarında yer alan sorular dikkate alınarak oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 223-224). Bu çalışmada da araştırmanın kavramsal yapısı açık bir biçimde ortaya konduğundan görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel çözümleme yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel çözümleme yaklaşımı dört aşamadan oluşmaktadır. Aşağıda bu aşamalarda yapılan işlemler özetlenmiştir.

- Betimsel çözümleme için bir çerçeve oluşturma: Bu aşamada, araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme, gözlem gibi veri toplama süreçlerinde sorulan sorular veya ele alınan boyutlar dikkate alınarak verilerin çözümlenmesi için bir çerçeve oluşturulur. Bir başka deyişle, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenir (Yıldırım, Şimşek, 224, s. 224). Bu çalışmada görüşme sorularına dayalı olarak çözümleme için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ana tema olarak (1) Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları hakkında görüşleri, (2) Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri hakkında görüşleri temaları belirlenmiştir.
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, oluşturulan çerçeveye göre veriler okunur, düzenlenir ve seçilir. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir. Ayrıca sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar seçilir (Yıldırım, Şimşek, 2008, s. 224). Bu çalışmada oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği aşağıdaki formüle göre güvenilirlik katsayısı görüşmeler için % 95 olarak hesaplanmıştır.
Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100.
- Bulguların tanımlanması: Bu aşamada, veriler tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir (Yıldırım, Şimşek, 2008, s. 224). Araştırmacı tarafından yapılan

kodlama (EK O) temel alınarak, bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

- Bulguların yorumlanması: Son aşamada bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılır. Bulguların yorumlanmasında karşılaştırmalardan yararlanılmıştır.

Öğrenci Görüşleri Anketi

Öğrenci Görüşleri Anketi aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve satır numaraları verilerek düzenlenmiştir.

Anketin, uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri bölümüne ait veriler betimsel çözümlene yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, görüşme verilerinin çözümlenmesi bölümünde açıklanan betimsel çözümlene yaklaşımının aşamaları izlenmiştir. Bu süreçte öncelikle ankette yer alan sorulara dayalı olarak tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Veriler (1) Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşleri, (2) Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşleri, (3) Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında kullandıkları okuma stratejileri hakkında görüşleri ana temaları belirlenmiştir. Oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği aşağıdaki formüle göre güvenirlik katsayısı % 97 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100.$$

Araştırmacı tarafından yapılan kodlama (EK P) temel alınarak, ortaya çıkan görüşler tablolar aracılığıyla sunulmuş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Günlükler

Uygulama sürecinde her hafta hem araştırmacı hem öğrenciler tarafından tutulan günlükler geçerlik komitesi toplantıları öncesinde araştırmacı tarafından okunmuş, veriler düzenlenmiş ve ortaya çıkan görüşler, yaşanan sorunlar bakımından sınıflandırılmıştır. Araştırmacı toplantıda bu görüşleri geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşmış ve sonraki haftaların ders planlarının hazırlanmasında bu görüşler dikkate

alınmıştır. Bu raporun eylem planlarının geliştirilmesi başlığı altında ders planlarının hazırlanmasında yararlanılan bu görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Video Kayıtları

Uygulama sürecinde her hafta gerçekleştirilen strateji öğretiminin video kayıtları uygulama sürecinde uygulamanın değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması amacıyla makro düzeyde çözümlenmiştir. Araştırmacı geçerlik komitesi toplantılarından önce video kayıtlarını izlemiş ve etkinliklerin başlangıç ve bitiş zamanlarını not almıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında gerçekleştirilen etkinliklerden belirli bölümler izlenmiştir.

Eylem Planlarının Geliştirilmesi

Daha önce belirtildiği gibi bir eylem araştırması süreci odaklanılacak alanın belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve eylem planının geliştirilmesi olmak üzere dört temel aşamayı içeren ve süreklilik gösteren bir döngü olarak ele alınmaktadır. Süreç boyunca verilerin toplanıp çözümlenmesinin ardından eylem planları oluşturulup veri toplamaya devam edilebilir. Bu araştırma sürecinde odaklanılacak alanın belirlenmesi ardından eylem araştırması süreci planlanmış bu aşamada CALLA'ya dayalı okuma öğretimi ders planları oluşturulmuştur. Ders planlarının hazırlanmasında bu modelin ilkeleri, ders programı amaçları, öğrenci özellikleri dikkate alınmıştır. Genel olarak yapılan planlama ardından veri toplama sürecine başlanmış, Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin öntest puanlarına dayalı olarak daha ayrıntılı veri toplama amacıyla 6 odak öğrenci seçilmiştir.

Aşağıda, veri toplama sürecinin ardından yapılan, öğretilecek okuma stratejilerinin seçimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretimi Yapılan Okuma Stratejilerinin Seçilmesi

CALLA'ya dayalı strateji öğretiminde öğrencilerin kullanmakta oldukları stratejilerin öğretimiyle başlanması ve öncelikle birçok öğrenme görevinde kullanılabilecek ve alanyazında etkililiği ortaya konmuş stratejilerin öğretimine yer verilmesi önerilmektedir. Strateji öğretiminde birbirini destekleyen stratejilerin art arda öğretilbileceği belirtilmektedir (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 65). Yapılan alanyazın

taramasına dayalı olarak amaç belirleme, göz gezdirme, ön bilgi kullanma, tahmin yürütme, çıkarım, seçici dikkat, kendi kendine soru sorma, özetleme, not tutma stratejilerinin öğretimi planlanmıştır. Öncelikle öğrencilerin sıklıkla kullandıkları okuma stratejilerinin öğretimiyle başlanmış, strateji öğretiminin ilerleyen haftalarında daha az sıklıkla kullanılan ve alanyazın taramasına dayalı olarak öğrenciler için yararlı stratejiler olarak düşünülen stratejilerin öğretimine yer verilmiştir.

Öğrencilerin çeşitli stratejileri kullanma düzeylerinin belirlenmesinde uygulama öncesinde uygulanan Okuma Stratejileri Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere uygulanan Okuma Stratejileri Ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin ölçek puanları 2.43-4.56 aralığında hesaplanmıştır. Bir başka deyişle öğrenciler arasında en düşük ölçek puanı 2.43, en yüksek ölçek puanı 4.56 olarak hesaplanmıştır. Her bir ölçek maddesi için tüm öğrencilerin puanlarının ortalaması hesaplandığında 30 maddelik ölçeğin 20 maddesi 3.5 ve üzerinde, 8 ölçek maddesi 2.5-3.4, 2 puan aralığında, 2 ölçek maddesi 2.4 puan altında kalmıştır. Üst düzeyde kullanılan stratejiler arasında belirli bir amaca göre okuma, ön bilgi kullanma, göz gezdirme, sözlükten yararlanma, sözcük anlamı çıkarımı gibi stratejiler, orta düzeyde kullanılan stratejiler arasında özetleme, not tutma, zihinsel canlandırma gibi stratejiler yer almaktadır. 2.4 puan altında kalan maddelerden birisi ölçeğin 5. maddesi olup sesli okuma, diğeri 26. maddesi olup kendine soru sorma stratejisiyle ilgilidir.

CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Süreci

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi, yabancı dil hazırlık programı dâhilinde haftada 4 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca 16.03.2010- 12.05.2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 27 Nisan 2010 tarihinde yapılması gereken ders o hafta geçerlik komitesinin toplanamaması nedeniyle bir sonraki haftaya ertelenmiştir.

Dersler video kamera ile kaydedilmiş ve makro çözümlemesi yapılan video kayıtlarından belirli bölümler 2 haftada bir yapılan geçerlik komitesi toplantısında izlenmiştir. Geçerlik komitesi toplantısında alınan kararlar, ifade edilen görüşler, öğrenci günlüklerinde belirtilen öğrencilerin stratejileri kullanma durumlarına ve her hafta gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri doğrultusunda bir sonraki 2 haftanın ders planları hazırlanmıştır.

Tablo 8'de uygulama takvimi ve öğretimi yapılan stratejiler görülmektedir.

Tablo 8.

Uygulama Takvimi ve Öğretimi Yapılan Stratejiler

Uygulama	Tarih	Öğretimi Yapılan Stratejiler
1.Hafta Uygulaması	16.03.2010	Amaç belirleme
2.Hafta Uygulaması	23.03.2010	Göz gezdirme, ön bilgiyi kullanma, tahmin yürütme
Birinci Geçerlik komitesi toplantısı	29.03.2010	
3.Hafta Uygulaması	30.03.2010	Çıkarım
4.Hafta Uygulaması	06.04.2010	Seçici dikkat
İkinci Geçerlik komitesi toplantısı	12.04.2010	
5.Hafta Uygulaması	15.04.2010	Kendi kendine soru sorma, çıkarım (tekrar)
6.Hafta Uygulaması	20.04.2010	Özetleme
Üçüncü Geçerlik komitesi toplantısı	03.05.2010	
7.Hafta Uygulaması	06.05.2010	Tekrar (Tahmin yürütme, kendi kendine soru sorma, özetleme)
8.Hafta Uygulaması	12.05.2010	Tekrar (Göz gezdirme, ön bilgiyi kullanma, seçici dikkat)

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilk 6 hafta amaç belirleme, göz gezdirme, ön bilgiyi kullanma, çıkarım, seçici dikkat, kendi kendine soru sorma, özetleme stratejilerinin öğretimi yapılmış, son 2 hafta ise uygulama öncesinde planlanan not tutma stratejisinin öğretimi yerine daha önce öğretimi yapılan stratejilerin uygulamasına ağırlık verilmiştir.

Aşağıda hafta hafta gerçekleştirilen dersler, ders bitiminde tutulan öğrenci ve araştırmacı günlüklerinde yer alan görüşler ve geçerlik komitesi toplantılarında yapılan öneriler, alınan kararlar doğrultusunda ders planlarında yapılan değişiklikler özetlenmiştir.

Birinci ve İkinci Hafta (16.03.2010-23.03.2010)

İlk hafta öğrencilere genel olarak strateji öğretimi yapıldıktan sonra, kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Okuma sırasında hangi stratejileri kullandıkları üzerinde düşünmeleri ve kullandıkları stratejileri ifade etmeleri istenmiştir. Strateji öğretimine giriş niteliğinde dersin ikinci

aşamasında amaç belirleme stratejisi öğretimi yapılmıştır. Stratejinin önemi, nerede, nasıl kullanılabileceği üzerinde durulduktan sonra metin türleriyle ilgili bir Fransızca metni belirli bir amaç için okumaları istense ne tür amaçlar için okuyacaklarını söylemeleri istenmiştir. Ders büyük oranda Fransızca işlenmiştir.

Bu hafta öğrenci günlüklerinde dersin genel olarak verimli ve yararlı olduğu belirtilmektedir. Örneğin 2 öğrenci günlüklerinde uygulamayı şöyle değerlendirmişlerdir:

Okuduğumu anlamayla ilgili olarak ilk defa bu kadar çok düşündüm. Özüme gelen herhangi bir metne ilk olarak nasıl yaklaşıyorum çok net bir şekilde görebildim. Öğrenmeyi öğrenmek adına, nasıl yöntemlerim var; verim alabiliyor muyum ve olması gereken şekilde öğrenebiliyor muyum bunları analiz etmemi sağlayan bir içerik vardı (ÖG3-16.03.2010).

Mesela ben daha önceleri okurken ilk amaç olarak parçanın ana temasını, ne üzerine yazıldığını ve benim için gerekli olan bilgileri bulup almayı amaçlıyordum. Ama bunu bilinçli olarak değil, tamamen içgüdüsel ve alışkanlık olarak yapıyordum. Ama artık bunu bilinçli olarak yapmayı umuyorum (ÖG8-16.03.2010).

Dersin Fransızca işlenmesiyle ilgili olarak bir öğrenci düşüncesini şöyle belirtmiştir: *“Ders Fransızca işlendi. İlk ders anlamakta zorlansam da yavaş yavaş alıştım Fransızcaya.” (ÖG18-16.03.2010).*

İki öğrenci kamera çekiminin etkisini günlüklerinde şöyle belirtmişlerdir: *“Uygulamanın ilk günü olduğu için tam verim alınamadı bence. Herkes kameranın da etkisiyle çok suskundu ve çok yapmacıktı.” (ÖG1-16.03.2010).* *“Bu hafta kameraya, kamerayla ders işlemeye biraz daha alıştığımı düşünüyorum. Başlarda alışılması zor geliyordu. Ancak o kadar da korkunç değilmiş.” (ÖG9-16.03.2010).*

Araştırmacı ilk hafta yapılan dersi günlüğünde genel olarak şöyle değerlendirmiştir: *“Bugünkü uygulamayı genel olarak değerlendirdiğimde sanırım amacıma ulaştım. Amacım öğrencilerde okuma stratejileri üzerine farkındalık yaratmak, stratejilerin önemini kavratmaktı. Ders biter bitmez önce öğrencilerin yazdıklarını okudum. Onların yorumlarından ve değerlendirmelerinden amacıma ulaştığımı anlıyorum.”(AG-16.03.2010).*

Göz gezdirme, ön bilgi kullanma, tahmin yürütme stratejilerinin öğretiminin

yapıldığı 2. hafta öğrencilerden bir metni okumadan başlığa dayalı olarak daha sonra metne göz gezdirme ve ön bilgilerini kullanarak metin içeriğini tahmin etmeleri istenmiştir. Bu hafta öğretim yine Fransızca yapılmıştır. Bu hafta bazı öğrenciler günlüklerinde öğretimi yapılan stratejilere veya genel olarak okuma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir. Örneğin bazı öğrenciler;

Bugün öğrendiğimiz okuduğumu anlama stratejileri; temel mesajı almak, tahmin yürütmek ve metni geçmiş bilgilerle düşünebilmektir. Bu stratejileri okumalarımında kullanıyorum ama strateji kullanımımın yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum (ÖG3-23.03.2011).

Bugün yaptığımız metnin sadece başlığına veya kısa bir bölümüne bakarak öngöründe bulunma stratejisinde çok da iyi tahminler yapamadığımı fark ettim (ÖG9-23.03.2011).

diyerek, genel olarak strateji kullanımında veya tahmin yürütme stratejilerinde iyi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise,

Metni sözlük kullanmadan okuduk. Kelimeleri tahmin edebilmek için. Ben bu konuda çok sıkıntı çektim. Genel olarak okuduğum parçadaki kelimelerin anlamlarını çıkaramıyorum (ÖG6-23.03.2011).

Okuma becerisi olarak kendimi yeterli görmüyorum. Daha fazla yabancı dilde okuma yapmam gerek ve stratejileri bilinçli olarak kullanmam gerek. Ben okurken pek fazla ayrıntılara dikkat etmem. Yazarın genel olarak anlatmak istediği ana fikri kavramak yeterli olur. Sınavlarda da bu yüzden iyi olmayan sonuçlar aldığımı düşünüyorum ve bu konu hakkında çalışmak istiyorum. Bugün buna karar verdim (ÖG8-23.03.2011).

Sözcük hazinem zayıf, onu geliştirmeliyim. Onun dışında bir metne cevap verirken, metni anlayıp anlamadığımı anlayamıyorum (ÖG13-23.03.2011).

diyerek, çıkarım, ayrıntılı okuma, anlamayı izleme gibi stratejilerde ve okuma becerisinde yaşadıkları sorunlardan söz etmişlerdir. Bu görüşlere dayalı olarak, öğrencilerin kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Araştırmacı, bu hafta yapılan strateji öğretimi sonrası günlüğünde, yaşadığı bir sorun olarak dersin biraz durgun işlenmesi, öğrencilerin etkin olmamaları konusu üzerinde durmuştur:

Yaşadığım diğer bir sorun, sunum yaptığım zamanlarda öğrencilerin biraz pasifleştiğini hissetmem. Şu ana kadar derslerde yaptığım gözlemlere dayalı olarak ne zaman öğrencilere sınırları belli ve belirli bir sorunu çözmeye yönelik, yani çok kolay olmayan bir iş versem, onların daha aktif olduklarını söyleyebilirim. Fakat ne zaman ben daha fazla konuşsam dikkatlerinin çabuk dağıldığını, farklı şeyler düşünebildiklerini hissediyorum. O yüzden kendim çok fazla konuşmaya başladığım zamanlara dikkat ederek bunu fark ettiğim zaman bunu azaltmaya çalışıyorum. Fakat bu CALLA modeline dayalı strateji öğretiminde öğretmenin model olması önemli bir yer tutuyor. Özellikle hazırlık ve sunum aşamalarında daha aktif olmak zorundayım.... Bu bölümü mümkün olduğunca ilgi çekici olarak, sunumu yansıtarak, çeşitli görsel materyaller kullanarak yapmaya çalışıyorum. Öğrencilerin ders bitiminde yazdıkları genel olarak ilgilerini çektiğini gösteriyor fakat yine de öğrenciler yerine benim fazla konuşmam çok hoşuma gitmiyor (AG.23.06.2010).

Bu konuyla ilgili olarak birinci geçerlik komitesi toplantısında, dersin daha etkili ve canlı işlenmesi için kavramların bol bol örneklendirilmesi ve araştırmacının sınıfta daha etkin ve hareketli olması önerilmiştir.

Bu toplantıda, ayrıca, dersin genel olarak Fransızca işlenmesinin dersin verimini olumsuz etkilemiş olabileceği tartışılmıştır. Öğrencilerin Fransızca dil düzeylerinin strateji öğretiminden yeterince yararlanmalarını sağlayacak düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Örneğin öğrencilerin kullandıkları stratejileri söyledikleri bölümde her bir öğrencinin sadece bir veya iki strateji söylediği ve sadece Fransızca ifade edebildiği stratejiyi söylemeyi tercih etmiş olabileceği ifade edilmiştir. Strateji öğretiminin öncelikle Türkçe yapılması daha sonra Fransızca olarak özetleme yapılabileceği önerilmiştir. Ayrıca, ilk hafta yapılan ve öğrencilere kullandıkları stratejilerin sorulduğu etkinliğin yeniden Türkçe yapılması ve öğrencilerin söylediklerinin ilk hafta söyledikleriyle karşılaştırılması istenmiştir (GKT-29.03.2010).

Gerek araştırmacı günlüğünde yer alan gerek geçerlik komitesi toplantısında ifade edilen görüşlerin, ilk 2 hafta yapılan derslerde öğrencilerin çok etkin olmadıkları konusunda birleştiği görülmüştür. Ayrıca strateji öğretiminde Türkçe kullanılmasının bir gereksinim olduğu görüşü paylaşılmıştır. Bu doğrultuda bir sonraki 2 hafta için geliştirilen eylem planında strateji öğretiminin Türkçe yapılması, öğrencilerden

kullandıkları stratejileri söylemelerinin istendiği etkinliğin yeniden Türkçe yapılması, strateji öğretiminin daha etkili olması için kullanılan kavramların daha fazla örneklendirilmesi, strateji öğretiminin uygulama bölümüne önem verilerek, öğrencilere öğrendikleri stratejiyi daha fazla uygulama olanağının verilmesi yer almıştır.

Üçüncü ve Dördüncü Hafta (30.03.2010-06.04.2010)

Uygulamanın 3. haftası çıkarım stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Strateji öğretimi başlangıçta Türkçe yapıldıktan sonra Fransızca olarak tekrar edilmiştir. Strateji kullanımını öğretmen model olarak gösterirken mümkün olduğunca soru yanıt tekniğini kullanarak öğrencilerin daha etkin olmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Strateji öğretiminin Türkçe yapılmasıyla ilgili olarak 10 öğrenci günlüğünde görüş belirtmiş, 9 öğrenci Türkçe yapılmasının dersin daha anlaşılır olmasını sağladığını, 1 öğrenci ise Fransızca işlendiğinde daha etkin olduklarını ifade etmiştir. Fransızca işlenmesini savunan öğrenci, günlüğünde bu konuyu şöyle aktarmıştır: *“Bugün dersin çoğunu Türkçe işledik. Bence Fransızca işlememiz bizi daha aktif kılıyordu. Elimizde sözlüklerle cümleler kurmak, her konuda bir şeyler söylemek çok keyifli ve öğretici oluyordu.”* (ÖG10-30.03.2010).

Olumlu görüş bildiren öğrenciler ise günlüklerinde şu ifadeleri kullanmışlardır: *Derlerde bir kısım Türkçe anlatım güzel oldu. Birçok şeyi anladık. Bugünkü alıştırmalarda başarıyı buna bağlıyorum* (ÖG13-30.03.2010).

Ayrıca, bugün dersleri Türkçe işledik. Bana kalırsa bu şekilde daha verimli oluyor. Derse daha iyi ve kolay adapte olabiliyoruz. Bu da anlamayı kolaylaştırıyor (ÖG8-30.03.2010).

Dersi kendi dilimizde dinlemek konudan uzaklaşmamamı ve daha iyi anlamamı sağladı bugün (ÖG1-30.03.2010).

Öğrencilerin çoğu için strateji öğretiminin Türkçe yapılması dersin daha anlaşılır ve verimli olmasını sağladığı söylenebilir.

Geçerlik komitesi toplantısında da bu konu yeniden tartışılmış ve dersin Türkçe işlenmesiyle öğrencilerin derse daha fazla katıldıkları görüşü ifade edilmiştir (GKT-12.04.2010).

Bu hafta öğrencilerin günlüklerinde yazdıkları düşünceler, öğretimi yapılan çıkarım stratejisinin önemini kavrandığını ve uygulamanın etkili geçtiğini göstermektedir. Bunun nedeni öğrencilerin okuma sırasında çıkarım stratejisine çok

gereksinim duymaları ve metinleri ilgi çekici bulmaları olabilir. Bazı öğrenciler bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Bağımsız okumaya katkıları göz ardı edilemez. Çok önemli bir strateji. Sefiller kitabından alıntı olan bir metin üzerinde bunu uyguladık. Açıkçası kitabı bildiğim için kolay oldu (ÖG5-30.03.2010).

Kelimeleri artık tahmin edebiliyorum. Yine sözlük ihtiyacı duydum tabi. Ama sözlük kullanmadık. Böylesi daha iyi oldu. Dün izlediğimiz Sefiller filminin özetini okuduk. Filmi daha önceden izlediğimiz için o konu hakkında bilgimiz vardı. Bu yüzden tahmin etmiş olabilirim (ÖG6-30.03.2010).

Bugünkü okuduğunu anlama çalışmalarımızda da çıkarım stratejisini kullandım. Metin aktiviteleri eğlenceli ve akıcıydı (ÖG3-30.03.2010).

Bugün öğrendiğimiz anlama tekniğiyle kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakmadan hatırlayabiliyorum. Parçada geçen kelimelerin anlamlarının hemen hemen hepsi aklımda kaldı (ÖG9-30.03.2010).

Araştırmacı, günlüğünde uygulama bölümünün etkili geçtiğine ilişkin şunları yazmıştır:

Bugün daha fazla örnek vererek (model olmada) örnek verirken mümkün olduğunca soru-yanıt biçiminde ders işleyerek, dersi, öğrencileri biraz daha aktif yapmaya çalıştım. Öğrenciler daha fazla konuştular. Katkı yaptılar. Uygulama metinleri de kısa, anlaşılır aynı zamanda çıkarım stratejisini kullanabilecekleri metinlerdi. Dolayısıyla öğrenciler uygulamada tahmin edebildiklerini gördüler (AG-30.03.2010).

Uygulamanın 4. haftası seçici dikkat stratejisi işlenmiştir. Bu hafta ayrıca öğrencilere kullandıkları stratejilerin sorulduğu etkinlik Türkçe olarak tekrar yapılmıştır. Öğrencilerin daha önce Fransızca işlenen etkinliğe göre çok daha çeşitli görüşler ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu hafta öğrencilere bir önceki hafta genişletme etkinliği olarak yapılan öz-değerlendirmelerine ilişkin dönüt verilmiş ve kendilerini değerlendirmeleri sonucunda amaç belirlemeleri istenmiştir.

Bu hafta Türkçe strateji öğretimine devam edilmesiyle ilgili bir öğrenci şöyle görüş belirtmiştir: “Uygulamaları Türkçe yapmaya başladığımızdan beri daha çok verim aldığımızı düşünüyorum. Sonuçta yaptığımız iş biraz teorik ve Fransızcamız yetersiz kalabiliyordu”(ÖG18-06.04.2010).

Öğrencilerin günlüklerinde strateji kullanımına ilişkin farkındalıklarının arttığına ilişkin ifadeler de dikkat çekmektedir. Öğrenciler seçici dikkat stratejisine ilişkin düşüncelerini şöyle yansıtmışlardır.

Bu çalışmalar ve bu strateji özellikle sınavlarda çok işimize yarayacak. Ben önceden de bilinçli olmadan bu yöntemle okuyordum... ama bundan sonra yaptığım şeyin bilincinde olarak o stratejiyi kullanacağım (ÖG17-06.04.2010).

“Yeni öğrendiğimiz stratejilerin çoğunu ben zaten kullanıyor olduğumu anlıyorum” (ÖG5-06.04.2010).

“Herkesin okuyuşu birbirinden çok farklı. Birimiz sözlüğe bakarken, diğeri tahmin etmeye çalışıyor. Ben ise biraz sabırsız olduğum için ve geneli anlamaya çalıştığım için sözlüğe bakma ihtiyacı hissediyorum. Ama sözlüğe hiç bakmadık. Yine başlıklar ve resimler bir metinde ipucu veriyor bize” (ÖG6-06.04.2010).

Uygulamanın 4. haftası yapılan ders sonrası araştırmacı strateji öğretiminde yaşadığı sorunlara ilişkin düşüncelerini şöyle yansıtmıştır:

Gerçekten işimin zor olduğunun farkındayım. Bugün üç ders bunu çok yoğun hissettim. Metinle ilgili ben seçici dikkat stratejisi kullanmalarını gerektiren sorular soruyordum ancak öğrenciler metinle bir türlü ilerleyemiyorlardı. Bana sürekli sözcük anlamı soruyorlardı. Doğrudan sözcük anlamını söylemek istemiyordum... normalde böyle yapmıyorduk (AG-06.04.2010).

Uygulamanın 3. ve 4. hafta etkinliklerine ilişkin geçerlik komitesi toplantısında araştırmacının tahtayı daha fazla kullanması, daha önce sunum aşamasında vurgulanan noktaları öğrencilerin stratejileri uyguladıkları aşamada da tekrarlaması önerilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri uygulama kısmında dersin Fransızca işlenebileceğini belirtirken, araştırmacı özellikle öğretimi yapılan çıkarım stratejisinin özelliğinden dolayı da bunun mümkün olmadığını, strateji öğretiminde öğrencilerin düşünme süreçlerinin ortaya çıkarılmaya çalışılmasının, örneğin bir öğrenciye bir sözcüğün anlamını nasıl çıkardığının sorulmasının dersin Türkçe işlenmesini gerektirdiğini belirtmiştir (GKT-12.04.2010).

Beşinci ve Altıncı Hafta (15.04.2010-20.04.2010)

Uygulamanın 5. haftası kendi kendine soru sorma ve metinde açık olarak verilmeyen bir bilgi çıkarımı stratejilerinin öğretimi yapılmıştır.

Bu hafta daha önceki haftalarda olmadığı biçimde öğretimi yapılan stratejiye ilişkin öğrenci görüşlerinin iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Bunun nedeni, ilk defa bu hafta öğrenciler arasında fazla kullanılmayan bir strateji olarak kendi kendine soru sorma stratejisinin öğretime geçilmiş olması söylenebilir. Kendi kendine soru sorma stratejisine ilişkin 5 öğrenci bu stratejiyi kullanmadığını, sevmediğini veya yararlı görmediğini, 7 öğrenci bu stratejinin yararlı olduğunu ve stratejiyi kullanırken zevk aldığını, 3 öğrenci bu stratejiyi deneyebileceğini belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin günlüklerinde yansıttıkları görüşlere yer verilmiştir:

Bugün işlediğimiz soru sorma stratejisini sürekli kullanabileceğimi düşünmüyorum. Çıkarsamayı ise herhangi bir metni okurken uygulayabilirim. Soru sorma stratejisine göre daha kullanışlı olduğunu düşünüyorum (ÖG9-15.04.2010).

Derste de belirttiğim gibi, bu strateji beni pek etkilemedi. Biraz zaman kayıymış gibi geliyor. Okuma yaparken de kullanacağımı pek zannetmiyorum. Ben genel olarak seçici dikkat ve anlam tahmin etme stratejilerini kullanıyorum (ÖG8-15.04.2010).

Bugün farklı bir teknik denedik. Bu strateji bana pek hitap etmedi açıkçası. Soru sorarak düşünmek hep yaptığım bir şeydir ama genelde bir cümleden soru çıkarmayı sevmem (ÖG2-15.05.2010).

Soru sorma stratejisi olarak da bunu sınavlarda bir yardımcı olarak göremiyorum maalesef; çünkü buna zaman olduğunu zannetmiyorum (ÖG1-15.04.2010).

Kendi uygulamalarımda oldukça zorlandım; çünkü bu, bugüne kadar hiç kullanmadığım bir stratejiydi. Önümüze gelecek metinlerde yine uygulamayı deniycem (ÖG3-15.04.2010).

Bu strateji çok hoşuma gitti. Bir metni okurken aklımdan geçen soruları dışa vurmak güzeldi (ÖG16-15.04.2010).

En çok eğlendiğim günlerden biri...benim en büyük hayalim felsefe okumaktı. Yani soru sormak ve kendi cevaplarımı her şey üzerinde vermek (ÖG11-15.04.2010).

Bana göre de çok zevклиydi. Çünkü bir metin okuduğumda onun sorularının olması, benim o metni kolayca anlamama veya pekiştirmeme yardımcı olur.

Fakat soru olmadığında zorlanırdım. Bugün öğrendiğimiz bu strateji sayesinde artık her metni kolayca anlayabileceğimi zannediyorum (ÖG7-15.04.2010).

Araştırmacı özellikle soru sorma stratejisinin öğretiminde yaşadığı sorunu günlüğünde şöyle yansıtmıştır:

Öğrenciler stratejiye ilişkin uygulama yaparken biraz sıkıntı yaşadılar. Özellikle bazıları. Sanırım pek alışık olmadıkları bir strateji olduğu için. Özellikle soru sorulmasına ve çoktan seçmeli soru sorulmasına alışmış öğrenciler için bu strateji çok da gerekli görmedi. O yüzden katılımları çok olmadı. Diğer bir grup öğrenci ise çok ilgilidiler. Ancak şu şey çok zor. İlgileri çok farklı, heterojen bir sınıfta nasıl ortak bir metin üzerine çalışılabilir... Diğer taraftan okuma biçimleri ve düşünme biçimleri çok farklı kişilerin. Bir öğrenci elindeki materyali anlamak için didik didik ederken, diğer bir öğrenci hiç materyale bakmıyor. Haftaya grup çalışması yapmak istiyorum. Umarım sınıfı biraz daha sınıfı hareketlendirebilirim (AG-15.04.2010).

Araştırmacı uygulamanın 6. haftası grup çalışması olarak etkileşimli öğretim tekniğini kullanmayı planlamıştır. Ancak bu tekniğin kullanılması için öncelikle özetleme stratejisinin öğretiminin yapılması gerekmiştir. Çünkü bu teknikte öğrencilerin tahmin yürütme, soru sorma, anlamada yaşanan sorunları çözmeye dönük çıkarım, sözlükten yararlanma gibi stratejileri kullanabileceği aşama olarak netleştirme ve özetleme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmacı ilk derslerde sunum ağırlıklı bir öğretim yapmak durumunda kalmıştır. Bu durumu araştırmacı günlüğünde şöyle yansıtmıştır: *“Bu sunumu daha etkili nasıl yapabilirim bilmiyorum. Gerçi öğrenciler sorulara yanıt veriyorlar, tartışmaya katılıyorlar ama hocaların istediği gibi ya da özel olarak çekilmiş bir sınıf ortamı gibi değil. Aslında bugün aralarda öğrencilerle konuşunca hâlâ kameradan rahatsız olduklarını öğrendim” (AG-20.04.2010).*

Diğer taraftan derste özetleme stratejisi öğretiminde de soru sorma stratejisi öğretiminde olduğu gibi bazı öğrencilerin stratejiyi çalışmaya istekli olmadıkları gözlenmiştir.

Özetleme stratejisinde zorlanan veya bu stratejiyi gereksiz gören öğrenciler özetleme stratejisine ilişkin görüşlerini günlüklerinde şöyle yansıtmışlardır:

Soru sorma ve özet çıkartma stratejisi her zaman işime yarayacak bir yöntem ama ben çoğunlukla kullanmıyorum çünkü zaman kaybı olarak görüyorum (ÖG17-20.04.2010).

Herkes çok zorlandı diyebilirim. Aslında özetleme yapmayı beceremediğim için zorlandığımı söylesem daha doğru olur. Ama tekniği öğrenince biraz da olsa yapabildim sanırım. Grup olarak çalışmakta da zorlandık. Metin hakkında genel bir bilgimiz olmasına rağmen zorlandık çünkü böyle bir tekniği ilk defa denedik (ÖG2-20.04.2010).

Benim genel olarak kullandığım bir strateji değil. Bana hep bir zaman kaybı gibi geliyor. Bu da sanırım benim yazmayı sevmemeden kaynaklanıyor...Yaptığımız grup çalışmasında çok fazla acemiydik. Ama bu konuda tecrübe kazandığımızda çok daha verimli olacağımıza inanıyorum (ÖG8-20.04.2010).

Özetleme yöntemine yabancı olduğumuzdan özetlemede neyin önemli, neyin önemli olmadığını belirlemek güçtü (ÖG13-20.04.2010).

Diğer taraftan daha önce bu stratejiyi kullanmakta olan öğrenciler bu uygulamadan yararlandıklarını şöyle belirtmişlerdir:

Kendim okuma yaparken de özetleme yaptığım için benim için iyi bir stratejiydi (ÖG16-20.04.2010).

Ben hep kısa özet yaptığım için yanlış yaptığımı düşünüyordum ama öyle olmadığını gördüm. Zaten özetleme yapıyordum ama önemini kavradım (ÖG10-20.04.2010).

Ders çalışırken çok uygulardım ama en çok tarih ve edebiyattaydı. Yabancı metinlerde pek uygulamazdım. Çok yararlı bir teknik (ÖG12-20.10.2010).

Benim şahsi görüşüm herkesin özetlemeyi bilinçaltında okuma sonrasında sürekli yapıyor olduğu. Fakat bunu bilinçli şekilde geliştirmeyi başarırsak okuduğumuzu çok uzun süre unutmayız (ÖG5-20.10.2010).

Özetleme yaparken parçadaki kelimelerin aynısını kullanmadığım için yeni kelime öğrenmeme de yardımcı oluyor (ÖG9-20.10.2010).

Ayrıca bu hafta yapılan grup çalışmasına ilişkin öğrenci görüşlerinde de farklılık dikkat çekmektedir: Aşağıda 2 öğrencinin bu konuda görüşleri yer almaktadır: “Grup çalışmasından hiç hoşlanmadığım için açıkçası pek zevk almadım” (ÖG3.20.04.2010).

“Grup çalışması metni anlamada daha etkili oldu” (ÖG4-20.04.2010).

Görüldüğü gibi bazı öğrenciler özetleme stratejisinde zorlandıklarını, bu stratejiyi pek kullanmadıklarını veya buna gereksinme duymadıklarını belirtirken bazı öğrenciler bu öğretimden oldukça yararlanmışlardır. Benzer biçimde grup çalışmasından hiç hoşlanmayan öğrenci olduğu gibi bu tür çalışmayı etkili bulan öğrenci de olmuştur.

Araştırmacı, günlüğünde bazı öğrencilerin özetleme stratejisini kullanmaya istekli olmamalarını şöyle açıklamış ve daha fazla uygulama yapma gereksinimini şöyle ifade etmiştir:

Üniversiteye gelmiş öğrencilerin belirgin çalışma alışkanlığı kazanmış olmaları çok normal, dolayısıyla alışkanlığını değiştirmeye, yeni bir şey denemeye onları ikna etmek de çok zor. Diğer taraftan alışkanlık edinmemiş olanlar bunu yaparken çok zorlanıyorlar. Zorlandıkları şeyi de niye yapsınlar, pek yapmak istemiyorlar... Biraz daha uygulama imkanı versem acaba özetlemenin anlamayı da geliştiren bir strateji olduğunu kavrayabilirler mi? Bu konuda biraz daha etkili etkinlikler yapmam gerekiyor. Çünkü bu durumda bu stratejiye ilişkin yapacakları değerlendirme çok sağlıklı olmayabilir (AG-20.10.2010).

Stratejiye ilişkin sınıfta tartışma yapılırken bir öğrencinin düşüncelerini araştırmacı günlüğünde şöyle yansıtmıştır:

Yazılı olarak özetleme yapma alışkanlığı kazanmış olanlar var ve bu öğrenciler gerçekten derste bir şeyi özetlemelerini istediğimiz zaman daha başarılı. Diğer taraftan pek yazma alışkanlığı edinmemiş olanlar var. Onlardan bir öğrencimin düşünceleri çok ilginç geldi. Özetleme benim metni ne kadar anladığımı anlamama yardımcı olmaz. Çünkü özetleme yapmak için metni tam anlamış olmam gerekir. Anladıysam da özetleme yapma ihtiyacı duymam dedi (AG-20.04.2010).

Özet olarak uygulamanın 6. haftası işlenen dersten öğrencilerin yararlanabilme düzeylerini onların daha önceki öğrenme deneyimleri, alışık olmadıkları bir stratejiyi öğrenmeye istekli olup olmamaları etkilemiş olabilir.

Ayrıca, bazı öğrenciler 6. hafta yapılan strateji öğretimi sonrası işlenen metinlerle ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci günlüğünde:

“Biliyorum bu stratejiler öğrencilik ve meslek hayatım boyunca işime yarayacak, ama sıkıldım işte. Sanırım bunun nedeni sürekli aynı metinleri işliyor olmamız.” (ÖG17-

20.04.2011) diyerek işlenen metinlerden sıkıldığını, diğer bir öğrenci ise, “*Bize parçalar biraz zor geldi. Bilmediğimiz kelimeler çoğunlukta idi. Bunun da verimi etkilediğini sanıyorum.*” (ÖG8-20.04.2011) diyerek metinlerin zor olduğunu belirtmiştir. Metinlerin öğrenci düzeyi için zorluğu üçüncü geçerlik komitesi toplantısında da belirtilerek metinlerin zorluğu, strateji öğretimi ve Fransızca öğretiminin bir arada olmasının öğrenciler için ağır geldiği üzerinde tartışılmıştır. Bu sorunu ve öğrencilerin derse katılım sorununu çözmeye dönük olarak araştırmacının küçük küçük metinlerle daha önce öğrenilmiş stratejileri çalıştırması ve daha çok uygulamaya dönük çalışma yapması önerilmiştir.

Yedinci ve Sekizinci Hafta (06.05.2010-12.05.2010)

Önceki 2 hafta yaşanan sorunlar ve geçerlik komitesi toplantısında yapılan öneriler doğrultusunda, hazırlanan ders planına göre işlenen derste etkileşimli öğretim tekniği uygulanmıştır. Bu tekniğin uygulanmasında bir öykü, bir masal eşit parçalara bölünür. Her bir bölüm okunurken her bir grupta sırayla bir öğrenci öğretmen rolü üstlenir. Öğrencilerin metni okurken tahmin yürütme, soru sorma ve özetleme stratejilerini kullanmaları, metni okurken sorular oluşturmaları, metni okuduktan sonra metni özetlemeleri ve bir sonraki bölüme ilişkin tahminler yürütmeleri gerekmektedir. Her bir bölüm okunup, devamında okunacak bölüme ilişkin tahminler yürütüldükten sonra diğer bölüm öğrencilere dağıtılır. Öykünün ilk bölümü bütün sınıfla, araştırmacının yönlendirilmesiyle ve belirtilen stratejiler kullanılarak okunduktan sonra diğer bölümleri öğrenciler grup çalışmasıyla okumuşlardır. Öğrenciler, bu derse ilişkin görüşlerini günlüklerine şöyle yansıtmışlardır:

Parça okuması sırasında gerçekten de uygulamasını yaptığımız birçok stratejiyi etkin olarak kullandığımı görmüş oldum. Bunların arasında en çok ön bilgileri kullanma, çıkarım yapma yöntemlerini kullandığımı görmüş oldum. Ama en çok gelişimin soru sorma stratejisinde olduğunu görmüş oldum... Grup çalışması olarak fazla sevmediğim bir çalışma olmasına rağmen bilgi alışverişi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum (ÖG1-06.05.2010).

Bence grup çalışması yapmak daha verimli oluyor. Birbirimizle konuşarak, tartışarak, fikir yürüterek sözlüğe bakmadan çıkarımlarda bulunabiliyoruz (ÖG15-06.05.2010).

Kullanılan metin bizim için daha uygundu. Anlaşılması daha kolaydı. Tahmin yürütme tekniği okunulan metinlerin bence en çok anlaşılmasını sağlayan stratejilerden biriydi. Özetleme stratejisinin daha çok geliştiğini düşünüyorum (ÖG2-06.05.2010).

Gerçekten ben anladım ve gerçekten de çok beğendim. Grup olarak birbirimize uyum sağladığımız için daha rahat bir şekilde çalıştığımızı düşünüyorum. Bugün güzeldi (ÖG14-06.05.2010).

Yaptığımız grup çalışması bana göre çok yararlı oldu. Grup içi bilgi alışverişi, grup içi konuşmalar ve tartışmalar daha iyi ve kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. Ayrıca her parça için soru çıkarma, özetleme ve tahminde bulunma bu stratejilerin gelişmelerini sağladı... Hikayenin konusu da bizi çalışmaya bağlamada yardımcı oldu (ÖG8-06.05.2010).

Metni birden fazla parçaya bölmek çok yararlı oldu çünkü kısa olduğu için bölümler ilgimiz dağılmadı ayrıca seçilen metin de heyecanlı olduğu için taa ki son metnin son sayfasına kadar heyecanla bir sonraki bölümde ne olacağını merak ederek devam ettik (ÖG17-06.05.2010).

Geçirdiğim en keyifli grup çalışmasıydı. Metinler çok ilgimi çekti (ÖG3-06.05.2010).

Özellikle grup çalışması hem eğlenceliydi, hem de öğrendiğimiz bütün stratejileri rahatça uygulayabildik. Artık metin üzerinde ne tür şeyler yapabileceğimi daha iyi görebiliyorum. Özetleme konusunda geliştiğimi hissediyorum (ÖG2-06.05.2010).

Uygulamanın 7. haftasında kullanılan metinler ve grup çalışmasına ilişkin tüm öğrenciler günlüklerinde olumlu düşünceler belirtmişlerdir. Daha önce kendi kendine soru sorma ve özetleme stratejilerinde zorlandığını, bu stratejileri kullanmadığını belirten öğrenciler de bu derste bu stratejileri kullandıklarını ve kendilerinde gelişme gördüklerini belirtmişlerdir.

Bu hafta gerçekleşen uygulamaya yönelik tüm öğrenciler olumlu görüşler belirtmişlerdir. Araştırmacı, günlüğünde bu hafta işlenen dersi şöyle yansıtmıştır:

Ön bilgi etkinleştirme çalışması etkili oldu sanırım. Tahminimden daha fazla şey biliyorlardı yazar, yazarın dönemi ile ilgili ve bu öyküyü kimse okumamıştı. Görseller çok işe yaradı... Bugün daha aktiflerdi. Daha fazla öykü üzerine

düşündüler, soru sordular, tahmin yürüttüler. Ders bitiminde hepsinde bir yorgunluk vardı ama birlikte çok çalışmanın ve özgün bir metni anlamanın mutluluğunu da görebildim (AG-06.05.2010).

Öğrenci ve araştırmacı günlüklerindeki yansımalara dayalı olarak bu hafta uygulanan etkileşimli öğretim tekniğinin verimli biçimde uygulandığını, öğrencilerin kendi kendine soru sorma ve özetleme stratejilerini de kullanarak bu stratejilere ilişkin önyargılarının biraz kırıldığı söylenebilir.

Uygulamanın 8. haftasında öncelikle bir önceki hafta problem kısmına kadar okunan ve ders sonrası tamamının okunması istenen “La Parure” (Guy de Maupassant’ın Gerdanlık öyküsü) öyküsünün şeması öğrencilerle birlikte çıkarılmıştır. Öykü şeması kullanılarak metin özetlenmiştir. Daha sonra uygulamada yer verilmemiş olan kanıtlayıcı metinler üzerinde strateji uygulaması yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden 30 dakikalık bir sürede, bireysel olarak yedi kanıtlayıcı metnin temalarını bulmaları istenmiştir. Çalışma sonrası öğrencilere dönüt verilirken temayı bulmada kullandıkları stratejiler üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra kanıtlayıcı metin, ana fikir bulma, yardımcı fikirleri bulma üzerine öğrencilerin ana dilde okumada sahip oldukları bilgiler etkinleştirilerek bir kanıtlayıcı metnin ana fikri, yardımcı fikirleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler en sonunda grup çalışması yaparak benzer bir kanıtlayıcı metnin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma çalışması yapmışlardır.

Öğrenciler bu hafta yapılan çalışmaya ilişkin günlüklerinde genel olarak olumlu görüşler ifade etmiş, bazı öğrenciler metinlerin temasını bulmada kendilerini iyi değerlendirirken bazıları zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin derse ilişkin görüşleri yer almaktadır:

Birkaç kelimeye sözlükten baktım, sürekli kullandığım seçici dikkat ve özetleme stratejilerini yine kullandım. Uygulama süresince gördüğümüz bütün stratejileri metne aktararak algılamaya çalıştım buna rağmen zorlandığımı düşünüyorum (ÖG3-12.05.2010).

Hoca bize yedi texten oluşan bir metin dağıttı ve bunları hızlıca okuyup temalarını belirlememizi istedi. Az vaktim olduğundan seçici dikkat ve göz atma stratejisini uyguladım ve birçoğunun doğru olduğunu saptadım (ÖG7-12.05.2010).

Yedi tane temayı 30 dakikada bulmak parçalar açısından da bakıldığı zaman biraz zordu. Okurken kendi kullandığım anlamadığım zaman yavaşlama taktiğini kullandım daha çok. Bunun dışında bilmediğim kelimeleri çıkarım yaparak bulma stratejisini kullandım. Okurken temaları çok rahat buldum ama yazma konusunda bazen çelişki yaşadım buna rağmen uygulama sonrasında yazdığım şeylerin doğru olduğunu görünce bu konuda başarılı olduğumu anlamış oldum. (ÖG1-12.05.2010).

Kısa kısa yedi metnin 30 dakika süreyle temasını bulduk. Bunda çok başarılı değildim (ÖG12-12.05.2010).

Metnin temasını yazarken genel konuyu değil de alt başlıkları yazdığımı fark ettim. Bu konudaki eksikimi görmeme yardımcı oldu bu metinler (ÖG15-12.05.2010).

Yedi metinde süreyi iyi kullanamadım...Ayrıca daha önce temayı testte yani şıklarda bulmaya alıştığım için bugün yazacak bir şey bulamadım. Dolayısıyla tema bulma konusunda test olmadığı sürece kendimi çok yetersiz buluyorum (ÖG9-12.05.2010).

Araştırmacı, günlüğünde 8. hafta gerçekleştirilen dersi şöyle değerlendirmiştir: Öğretimi yapılan stratejilerin son iki hafta uygulaması çok verimli oldu. İlk 6 hafta hem bir taraftan kullanmakta oldukları stratejilerin öğretimini yapmak bir taraftan pek kullanılmayan stratejilerin öğretimine yer verme amacıyla olduğum için strateji öğretimi sunumları tüm derslerde önemli bir yer tutuyordu. Bu nedenle öğretmenin daha fazla konuştuğu öğrencilerin suskun kaldığı dersler işleniyordu. Bu CALLA modelinde de böyle olmasına rağmen bu süreci geçmek özellikle fazla kullanılmayan soru sorma ve özetleme stratejilerinde oldukça zor oldu. Ama son iki hafta gerçekten, uygulamaya ayırmam, metinleri daha iyi seçmem, grup çalışması yapmam çalışmaları çok etkili kıldı. Uygulamada planladığım tüm anlatım türlerinde metne yer vermiş oldum. Dolayısıyla, uygulama sürecinden çok şey öğrenmiş olarak rahat bir şekilde uygulamayı bitirebiliyorum (AG-12.05.2010).

Özet olarak, 8 hafta süren uygulama sürecinde okuma stratejileri öğretiminde kullanılan Fransızca veya Türkçe yapılması, öğrencilerin katılımı, metinler, yapılan etkinlikler ile ilgili çok çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. İlk 2 hafta dersin Fransızca

işlenmesi nedeniyle, öğrencilerin derse yeterince etkin biçimde katılmadıkları, görüşlerini rahat ifade edemedikleri gözlenmiş, bu durumun strateji öğretiminin etkili bir biçimde yapılmasında olumsuz etkisi olacağı düşünüldüğü için strateji öğretiminin Türkçe yapılmasına başlanmıştır. Bazı öğrenciler kendi kendine soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğretiminin yapıldığı haftalarda stratejileri öğrenmede ve uygulamada isteksiz olmuşlar, ayrıca metinleri sıkıcı veya zor bulduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, uygulamanın son 2 haftasında, araştırmacı yeni bir stratejinin öğretimini yapmak yerine farklı ve daha ilgi çekici olarak düşündüğü metinler üzerinde öğrencilerin daha önce öğrendikleri stratejileri uygulamalarına olanak verecek etkinlikler gerçekleştirmiştir. Ayrıca etkileşimli öğretim tekniğini kullanarak öğrencilerin daha etkin olmalarını sağlamaya çalışmıştır. Daha önce öğretimi yapılan stratejilerin uygulamasına ağırlık verilen bu 2 haftalık süreçte öğrencilerin stratejileri daha etkin ve etkili bir biçimde kullanmaya başladıkları, daha önce pek kullanmadıkları stratejileri kullanmaya daha istekli oldukları gözlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecinde çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “*CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini nasıl etkilemektedir?*” sorusunu yanıtlamak amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere öntest ve sontest olarak Fransızca Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 9’da öğrencilerin öntest ve sontest puanları, öntestte en yüksek puan almış öğrenciden en düşük puanı almış öğrenciye doğru sıralanarak verilmiştir.

Tablo 9.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları

Öğrenci no	Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanı	
	Öntest	Sontest
1	24	28
2	23	26
3	23	24
4	22	21
5	21	27
6	19	23
7	18	26
8	18	24
9	18	22
10	18	20

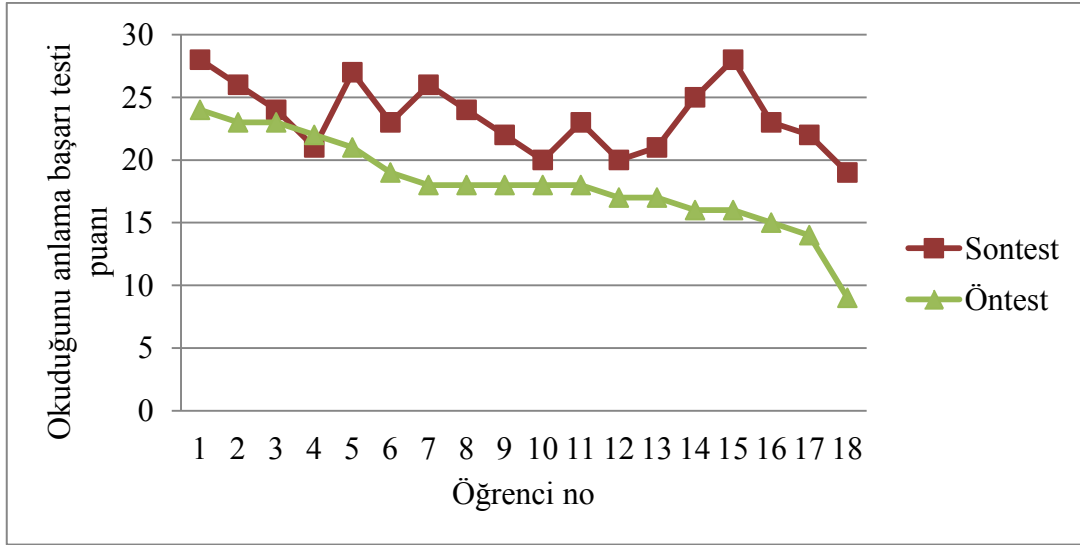
Tablo 9. (devamı)

Öğrenci no	Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanı	
	Öntest	Sontest
11	18	23
12	17	20
13	17	21
14	16	25
15	16	28
16	15	23
17	14	22
18	9	19

Not. Testten alınabilecek en yüksek puan 33'tür.

Tablo 9'da görüldüğü gibi en yüksek puan öntestte 24 iken sontestte 28, en düşük puan öntestte 9 iken sontestte 19 olmuştur. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden alabilecekleri en yüksek puanın 33 olduğu dikkate alınır, iyi başarı düzeyinde değerlendirilebilecek öğrenci sayısının (soruların %70'ini doğru yanıtlayan, bir başka deyişle testte 23 ve üzerinde puan alan öğrenci sayısı) öntestte 3 olduğu, sontestte ise 11'e yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla, öntestte az sayıda öğrenci başarı testinde soruların %70'ini doğru yanıtlamış, sontestte ise öğrencilerin yarısından çoğu bu başarı düzeyine ulaşmışlardır. Bu sonuca göre birçok öğrencinin uygulama sonrasında Fransızca okuduğunu anlama düzeyi yönünden önemli bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

Şekil 7'de öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında oluşan farklılık daha açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları

Şekil 7’de görüldüğü gibi 4 numaralı öğrenci dışında diğer öğrenciler sontestte daha yüksek bir puan elde etmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak öğrencilerin tamamına yakınının uygulama sonrasında Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden daha iyi bir puan aldığı ve Fransızca okuduğunu anlama düzeyinin geliştiği söylenebilir.

Tablo 10’da öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına ait tanımlayıcı istatistiksel değerler verilmiştir.

Tablo 10.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	En düşük değer	En yüksek değer
Öntest	18	18.11	3.66	9	24
Sontest	18	23.44	2.77	19	28

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.11, standart sapması 3.66, sontest puanlarının aritmetik ortalaması 23.44, standart sapması 2.77’dir. Öğrencilerin öntest puanlarının ortalamasıyla karşılaştırıldığında

sontest puanlarının ortalaması 5 puan artmıştır. Ayrıca, sontestte standart sapma değerinin düşmesine dayalı olarak öğrencilerin sontestte elde ettikleri puanlar arasındaki farkın azaldığı, bir başka deyişle, uygulama sonrasında Fransızca okuduğunu anlama düzeyi yönünden grubun daha homojen bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Öntest-Sontest	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
Öntest < Sontest	Negatif Sıra	17	9.97	169.50	3.666*	.000
Öntest > Sontest	Pozitif Sıra	1	1.50	1.50		
Öntest = Sontest	Eşit	0				

Not. * Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına ait tanımlayıcı istatistiksel değerlere ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda elde edilen sonuca göre, CALLA’ya dayalı okuma öğretiminin öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

CALLA’ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular
Araştırmanın ikinci sorusu olan “CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini nasıl

etkilemektedir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarından yararlanılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nin öntest ölçümlerinden elde edilen verilere dayalı olarak iyi, orta ve zayıf başarı düzeylerinde olmak üzere uygulama öncesinde belirlenmiş olan 6 öğrencinin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır.

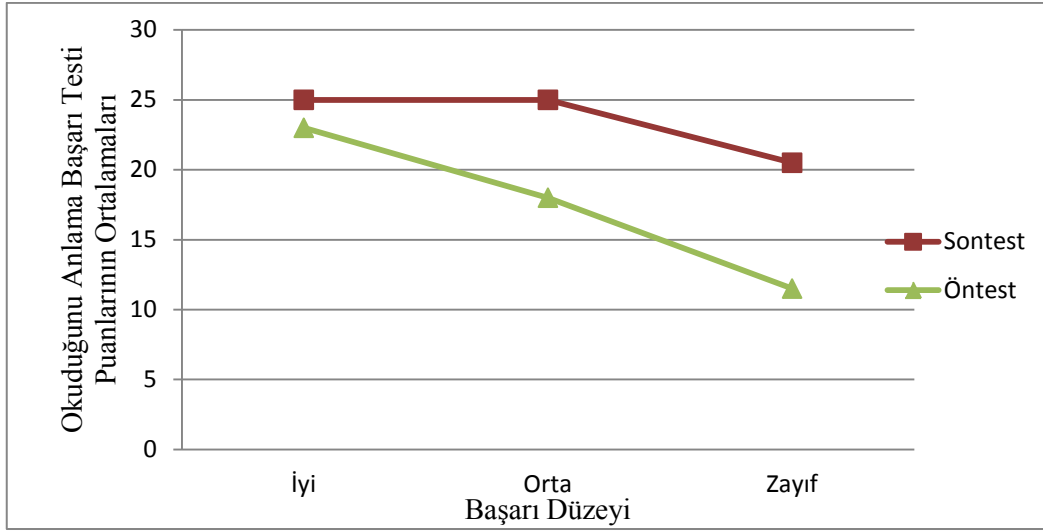
Tablo 12’de iyi, orta ve zayıf olmak üzere üç başarı düzeyindeki öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının ortalamaları verilmiştir.

Tablo 12.

Başarı Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalamaları

Başarı Düzeyi	Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Ortalaması	
	Öntest	Sontest
İyi	23.0	25.0
Orta	18.0	25.0
Zayıf	11.5	20.5

Tablo 12’de görüldüğü gibi öntest puanlarının ortalamasıyla karşılaştırıldığında sontest puanlarının ortalaması iyi başarı düzeyindeki öğrencilerde 2 puan, orta başarı düzeyindeki öğrencilerde 7 puan artarak 25; zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde ise 9 puan artarak 20.5 olmuştur. Şekil 8’de başarı düzeylerine göre öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farklılık daha açık bir biçimde görülmektedir.



Şekil 8. Başarı Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalaması

Şekil 8’de görüldüğü gibi öntest puanlarıyla karşılaştırıldığında sontestte en fazla gelişimi zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler göstermişlerdir. Orta başarı düzeyindeki öğrenciler de iyi bir gelişim göstermişler ve sontestte iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin düzeyine ulaşmışlardır. Okuduğunu anlama yönünden en az gelişimi ise iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgulara dayalı olarak, CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerde ise öğretimin beklenen düzeyde etkisinin ortaya çıkmadığı söylenebilir. Bu sonucu ortaya çıkaran nedenlerden biri olarak okuma stratejileri öğretimine en fazla orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin gereksinmelerinin olduğu, dolayısıyla strateji öğretiminden en fazla bu öğrencilerin yararlandıkları ileri sürülebilir. Ayrıca uygulama öncesinde öntestte diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre daha iyi puan almış iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji öğretimi öncesinde çeşitli stratejileri etkili bir biçimde kullandıklarından, uygulama süreci sonunda okuduğunu anlama düzeyinde diğer başarı düzeyindeki öğrenciler kadar gelişme göstermemiş oldukları söylenebilir.

CALLA’ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “*CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilemektedir?*” sorusunu yanıtlamak amacıyla, uygulama öncesinde ve sonrasında Okuma Stratejileri Ölçeği ve sesli düşünme tekniği olmak üzere iki ayrı veri toplama aracılığıyla elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Öncelikle Okuma Stratejileri Ölçeği’ne dayalı bulgular sunulmuş daha sonra sesli düşünme tekniğine dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okuma Stratejileri Ölçeği’ne Dayalı Elde Edilen Bulgular

Okuma Stratejileri Ölçeği 5’li likert tipi bir ölçek olup her bir öğrencinin ölçekten elde ettiği puan 1-5 puanları aralığında yer almaktadır. Ölçekten elde edilen 3.50 ve üzeri puan yüksek, 2.5-3.4 aralığında puan orta ve 2.4 ve altı puan ise düşük düzey olarak değerlendirilebilir (Mokhtari ve Sheorey, 2002). Bu ölçütlere dayalı olarak uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Okuma Stratejileri Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca hem tüm ölçek için hem her bir ölçek maddesi için öğrencilerin ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve uygulama öncesinde ve sonrasında ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında elde ettikleri ölçek puanları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanları

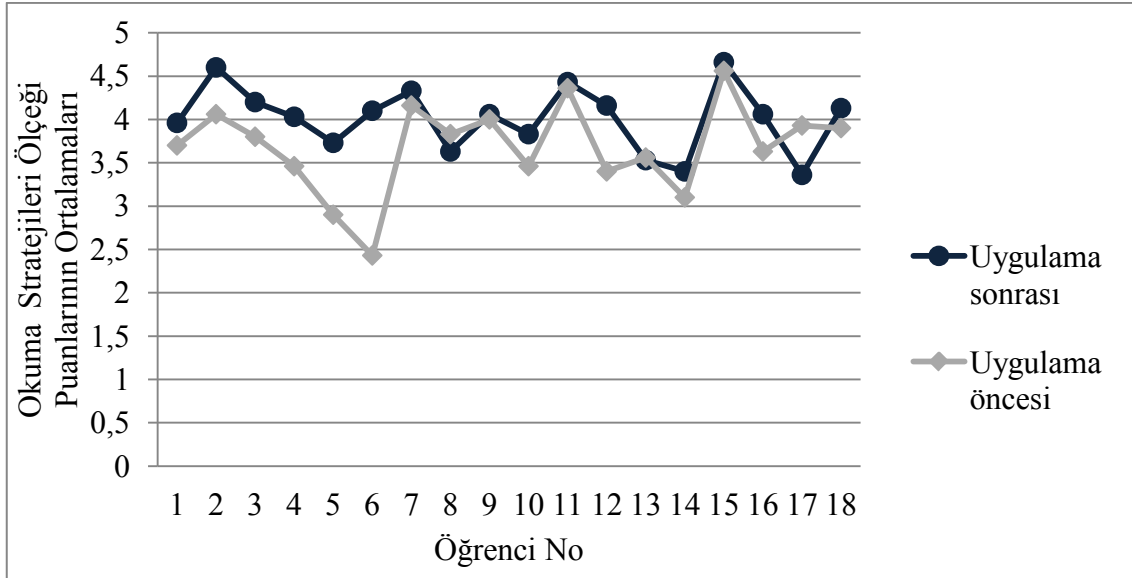
Öğrenci No	Okuma Stratejileri Ölçeği Puanı	
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
1	3.70	3.97
2	4.07	4.60
3	3.80	4.20
4	3.47	4.03
5	2.90	3.73

Tablo 13. (devamı)

Öğrenci No	Okuma Stratejileri Ölçeği Puanı	
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
6	2.43	4.10
7	4.17	4.33
8	3.83	3.63
9	4.00	4.07
10	3.47	3.83
11	4.37	4.43
12	3.40	4.17
13	3.57	3.53
14	3.10	3.40
15	4.57	4.67
16	3.63	4.07
17	3.93	3.37
18	3.90	4.13

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin elde ettikleri puanlar uygulama öncesinde 2.4-4.6, uygulama sonrasında ise 3.4-4.6 aralığında yer almıştır. Ölçek puanlarının yorumlanmasına ilişkin Mokhtari ve Sheorey (2002) önerdiği ölçütlere göre uygulama öncesinde 1 öğrencinin düşük düzeyde, 3 öğrencinin orta düzeyde, 14 öğrencinin yüksek düzeyde, uygulama sonrasında ise 2 öğrencinin orta düzeyde, 16 öğrencinin yüksek düzeyde stratejileri kullandığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunun, uygulama sonrasında ise tamamına yakın bir bölümünün stratejileri yüksek düzeyde kullandığı söylenebilir.

Tablo 13'te verilen değerler incelendiğinde, uygulama öncesi ölçek puanıyla karşılaştırıldığında uygulama sonrasında 3 öğrencinin daha düşük, 14 öğrencinin daha yüksek puan elde ettiği görülmektedir. Bir öğrencinin puanı ise uygulama öncesinde ve sonrasında eşit kalmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında elde ettikleri ölçek puanları arasındaki farklılık Şekil 9'da daha açık bir biçimde görülmektedir.



Şekil 9. Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanları

Şekil 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir bölümü uygulama sonrasında Okuma Stratejileri Ölçeği’nden daha yüksek bir puan elde etmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin genel olarak uygulama sonrasında stratejileri daha sık olarak kullandıklarını belirttikleri söylenebilir. Tablo 14’te öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında elde ettikleri ölçek puanlarına ait tanımlayıcı istatistiksel değerler verilmiştir.

Tablo 14.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler

Veri Toplama Zamanı	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	En düşük değer	En yüksek değer
Uygulama Öncesi	18	3.68	0.52	2.43	4.57
Uygulama sonrası	18	4.01	0.38	3.37	4.67

Tablo 14’te verilen değerler incelendiğinde, Okuma Stratejileri Ölçeği’nden öğrencilerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının uygulama öncesinde 3.68 olduğu, uygulama sonrasında ise 4.01’e yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları

3.5 değerinin üzerinde çıkmıştır. Dolayısıyla, genel olarak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında stratejileri yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin ortaöğretimde yabancı dil alanında öğrenim görmüş olmaları, dil öğrenme deneyimlerinin zengin olması ve buna bağlı olarak bazı okuma stratejilerini uygulama öncesinde de sıklıkla kullanıyor olmalarıyla açıklanabilir. Bununla birlikte, uygulama sonrasında ölçek puanlarında bir artış olmuştur. Tablo 15'te öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında elde ettikleri ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu verilmiştir.

Tablo 15.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Stratejileri Ölçeği Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	UÖ-US	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
US < UÖ	Negatif Sıra	3	7.17	21.50		
US > UÖ	Pozitif Sıra	15	9.97	149.50	-2.788*	.005
UÖ = US	Eşit	0				

Not. * Negatif sıralar temeline dayalı

UÖ: Uygulama Öncesi Ölçek Puanları US: Uygulama Sonrası Ölçek Puanları

Tablo 15'te görüldüğü gibi, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda 0.05 anlamlılık düzeyinde uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Okuma Stratejileri Ölçeği'ne ait tanımlayıcı istatistiksel değerlere ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulama sonrasında öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini daha sık olarak kullanmaya başladıkları ve/veya stratejilere ilişkin farkındalıklarının arttığı ileri sürülebilir.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin strateji türlerine göre öğrencilerin strateji kullanma durumlarına etkisine bakmak için Okuma Stratejileri

Ölçeği'nin her bir maddesi için öğrencilerin elde ettikleri puanlar hesaplanmıştır. Öğrencilerin her bir ölçek maddesi için uygulama öncesinde ve sonrasında elde ettikleri ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Strateji Türlerine Göre Ölçek Puanlarına ait Tanımlayıcı İstatistiksel Değerler ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Madde No	Stratejiler	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası		Z	p
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
1	Amaç belirleme	4.22	0.65	4.56	0.51	-1.897	.058
2	Not tutma	3.11	1.32	2.94	1.11	-.566	.571
3	Ön bilgi kullanma	4.00	1.03	4.22	0.88	-.735	.462
4	Metnin konusunu anlamak için metne göz gezdirme	4.28	0.89	4.28	0.75	.000	1.000
5	Metin zorlaştığında sesli okuma	2.33	1.33	2.50	1.15	-.561	.575
6	Metnin içeriğinin amaca uygunluğuna bakma	3.28	1.45	3.94	0.94	-2.145	.032*
7	Yavaş ve dikkatli okuma	4.28	0.67	4.61	0.61	-1.604	.109
8	Metnin yapısına, uzunluğuna göz gezdirme	4.44	0.92	4.78	0.43	-1.294	.196
9	Konsantrasyonu kaybettiğinde dikkati toplama	4.11	1.02	4.22	0.73	-.074	.941
10	Altını çizme	3.89	1.28	4.11	1.08	-.723	.469
11	Metne göre okuma hızını ayarlama	2.78	1.44	3.33	1.19	-1.731	.083
12	Okurken neyi göz ardı edeceğine karar verme	3.78	1.06	4.44	0.62	-2.360	.018*
13	Sözlükten yararlanma	4.00	0.84	3.72	0.89	-1.155	.248
14	Metin zorlaştığında daha dikkatli okuma	4.11	0.96	4.61	0.61	-2.124	.034*
15	Çizelge, şekil ve resimlere dikkat etme	4.11	1.08	4.67	0.49	-2.308	.021*
16	Okunan metin hakkında zaman zaman düşünme	3.44	1.25	3.83	0.86	-1.461	.144
17	Alt başlık gibi bağlamsal ipuçlarına dikkat etme	4.00	0.97	4.61	0.50	-3.051	.002*
18	Farklı biçimde ifade etme, özetleme	3.33	1.28	3.39	1.24	-.206	.837
19	Konuyu hatırlamak için zihinsel canlandırma	3.39	1.20	3.83	1.10	-1.456	.145
20	Koyu veya italik yazılara dikkat etme	3.83	1.42	4.72	0.46	-2.395	.017*
21	Bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme	2.89	1.08	3.22	1.11	-1.231	.218
22	Metinde fikirler arası ilişkileri arama	3.83	1.04	4.17	0.92	-1.459	.145
23	Anlamayı izleme	3.72	0.96	4.11	0.76	-1.732	.083
24	Metnin içeriğine ilişkin tahmin yürütme	4.50	0.79	4.00	0.77	-2.324	.020*
25	Metin zorlaştığında tekrar okuma	3.89	1.18	4.22	1.06	-1.231	.218
26	Kendi kendine soru sorma	2.39	1.20	3.39	1.33	-2.151	.031*
27	Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme	3.00	1.19	3.61	1.04	-2.230	.026*
28	Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını çıkarsama	4.33	0.69	4.44	0.70	-.649	.516
29	Fransızcadan Türkçeye çeviri yapma	4.06	1.06	3.89	0.96	-.636	.525
30	Okurken hem Fransızca hem Türkçe düşünme	3.17	1.29	4.06	1.06	-2.565	.010*

Not. Ölçekte yer alan maddeler ölçmeyi amaçladığı stratejiler düşünülerek kısa ifadelerle yazılmıştır.

Bulgular 18 öğrenciye ilişkindir. * $p < .05$

Tablo 16’da verilen değerler incelendiğinde, not tutma (madde 2), sözlükten yararlanma (madde 13), metnin içeriğine ilişkin tahmin yürütme (madde 24), Fransızcadan Türkçeye çeviri yapma (madde 30) stratejileri için öğrencilerin ölçek puanları ortalamalarının uygulama sonrasında düştüğü görölmektedir. Metnin konusunu anlamak için metne göz gezdirme (madde 4) stratejisinde puan ortalamaları uygulama öncesinde ve sonrasında aynı kalırken, diğer stratejilerde puan ortalamaları uygulama sonrasında artmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin her bir ölçek maddesi için elde ettikleri ölçek puanları arasında oluşan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda;

- Metnin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu değerlendirme (madde 6)
- Okurken neyi göz ardı edeceğine karar verme (madde 12)
- Metin zorlaştığında dikkatli okuma (madde 14)
- Çizelge, şekil ve resimlere dikkat etme (madde 15)
- Alt başlık gibi bağlamsal ipuçlarına dikkat etme (madde 17)
- Koyu ve italik yazılara dikkat etme (madde 20)
- Metnin içeriğine ilişkin tahmin yürütme (madde 24)
- Kendi kendine soru sorma (madde 26)
- Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme (madde 27)
- Okurken hem Fransızca hem Türkçe düşünme (madde 30)

stratejilerinin kullanımında uygulama sonrasında 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler içinde metnin içeriğine ilişkin tahmin yürütme stratejisi dışında diğer stratejiler için öğrencilerin ölçek puanlarının ortalaması uygulama sonrasında artmıştır.

Okunan içeriğin okuma amacına uygunluğunu değerlendirme stratejisinin uygulama sürecinde öğretilmiş olan okuma amacı belirleme stratejisiyle bağlantılı olduğu ve bu öğretilimin sonucu olarak uygulama sonrasında stratejiye ilişkin puan ortalamasının arttığı ileri sürülebilir. Ölçekte yer alan amaç belirleme stratejisine ilişkin maddeye ait puan ortalamaları ise 4.22’den 4.56’ya yükselmiş ancak bu fark anlamlı çıkmamıştır. Dolayısıyla, bu iki maddeye ilişkin bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında amaç belirleme

stratejisini yüksek düzeyde kullandıkları, uygulama sonrasında stratejiye ilişkin puanlarının arttığı, genel olarak amaç belirleme stratejisi öğretiminin olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi ve sonrası ölçek puanları arasında anlamlı fark çıkan diğer stratejiler içinde, okurken neyi göz ardı edeceğine karar verme; çizelge, şekil ve resimlere dikkat etme; alt başlık gibi bağlamsal ipuçlarına dikkat etme; koyu ve italik yazılara dikkat etme stratejilerini kapsayan ve uygulama sürecinde öğretimi yapılmış olan seçici dikkat stratejisini öğrencilerin uygulama sonrasında daha fazla kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretimi yapılan diğer bir strateji olan kendi kendine soru sorma stratejisi için öğrencilerin ölçek puanlarının ortalaması artmıştır. Bu sonuçlara dayalı, seçici dikkat ve kendi kendine sorma stratejileri öğretimi sonucunda öğrencilerin bu stratejileri daha sık kullandıklarını belirttikleri söylenebilir.

Öte yandan, öğretimi yapılan tahmin yürütme stratejisiyle ilgili birbiriyle çelişen iki bulgu ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrasında metnin içeriğine ilişkin tahmin yürütme stratejisine ilişkin puan ortalaması azalırken bu stratejiyle bağlantılı tahminlerin doğruluğunu kontrol etme stratejisinin puan ortalaması artmıştır. Öğrencilerin ölçek puanlarının ortalaması, metnin içeriğine ilişkin tahmin yürütme stratejisi için uygulama öncesinde 4.50 iken uygulama sonrasında 4.00; tahminlerin doğruluğunu kontrol etme stratejisi için uygulama öncesinde 3.00 iken uygulama sonrasında 3.61 olmuştur. Dolayısıyla, birbiriyle oldukça bağlantılı ve bir arada kullanılması önerilen bu iki stratejiye ait öğrencilerin ölçek puanlarının ortalaması birbirine yaklaşmıştır. Bu sonuç uygulama sonrasında öğrencilerin bu stratejilere ilişkin farkındalıklarının artmasına bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

Uygulama sürecinde doğrudan öğretimi yapılmamış olan, okurken hem Fransızca hem Türkçe düşünme stratejisine ilişkin puan ortalamasının artması ise okurken öğrencilerin metni Fransızca düşünerek anlama çabalarının arttığını göstermektedir. Ön bilgi kullanma, çıkarım gibi öğretimi yapılan stratejilere ilişkin uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmaması, uygulama öncesinde de bu stratejilerin yüksek düzeyde kullanılmasına bağlı olabilir.

Okuma Stratejileri Ölçeği aracılığıyla elde edilen bulgulara göre, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonucunda öğrencilerin genel olarak okuma stratejilerini daha sık olarak kullandıklarını belirttikleri ve uygulama sürecinde seçici

dikkat ve kendi kendine soru sorma stratejileri öğretiminin öğrencilerin bu stratejileri kullanma sıklıkları üzerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Sesli Düşünme Tekniğine Dayalı Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesinde ve sonrasında 6 odak öğrenciden sesli düşünme tekniği kullanarak bir Fransızca metni okumaları istenmiş ve bu teknik aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası için okuma sırasında öğrencilerin kullandıkları stratejilerin türleri belirlenmiştir. Okuma sırasında bir öğrencinin belirli bir stratejinin alt türünü en az bir defa kullanması, öğrencinin o stratejiyi kullandığı biçiminde yorumlanmıştır. Böylelikle her bir odak öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında sesli düşünme tekniği kullanarak yaptığı okumaya ilişkin kullandığı strateji alt türlerinin sayısı bulunmuştur. Tablo 17’de tüm odak öğrencilerin kullandığı strateji türleri sayılarının toplamı, verilerin çözümlenmesi aşamasında kullanılan okuma stratejileri sınıflandırmasında bulunan bilişbilgisi stratejileri ve bilişsel stratejiler ayırımına dayalı olarak verilmiştir.

Tablo 17.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kullandıkları Strateji Türlerinin Sayıları Toplamı

Strateji Türleri	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Bilişbilgisi Stratejileri	54	62
Bilişsel Stratejileri	60	64
Toplam	114	126

Not. Bulgular 6 odak öğrencinin kullandığı toplam strateji türlerinin sayılarının toplamına ilişkindir.

Tablo 17’de görüldüğü gibi, odak öğrencilerin kullandıkları strateji türü sayılarının toplamı uygulama öncesinde 114 iken uygulama sonrasında 126’ya yükselmiştir. Tüm kullanılan stratejiler içinde öğrencilerin kullandıkları bilişbilgisi stratejilerinin toplamı 54’ten 62’ye, bilişsel stratejilerin toplamı ise 60’tan 64’e çıkmıştır. Dolayısıyla, uygulama sonrasında genel olarak öğrencilerin kullandıkları strateji türlerini çeşitlendirdikleri, özellikle tür olarak daha fazla sayıda bilişbilgisi stratejilerini kullandıkları söylenebilir.

Tablo 18’de öğrencilerin kullandıkları bilişbilgisi stratejileri grubu altında yer alan strateji türlerine ve bu stratejilerin uygulama öncesinde ve sonrasında kaç öğrenci tarafından kullanıldığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 18.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kullandıkları Bilişbilgisi Stratejileri Türleri

Bilişbilgisi Stratejileri	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Göz gezdirme	6	8
Metnin düzenleniş biçimine göz gezdirme	3	4
Metnin konusunu anlamak için metne göz gezdirme	3	4
Kendini İzleme	26	28
Anlamayı izleme	6	6
Strateji kullanımını izleme	6	6
Okunuşu izleme	2	2
Doğrulama/değiştirme	5	6
Kendi kendine soru sorma	4	5
Kendini değerlendirme	3	3
Seçici dikkat	23	26
Görsellere dikkat etme	2	4
Başlığa dikkat etme	4	6
Dilbilgisine dikkat etme	6	4
Bilinen sözcüklere dikkat etme	2	2
Bilinmeyen sözcüklere dikkat etme	6	6
Anahtar sözcüklere dikkat etme	0	2
Okunuşa dikkat etme	3	2
Doğrudan dikkat	0	1
Toplam	54	62

Not. Bulgular 6 odak öğrencinin kullandığı bilişbilgisi stratejileri türlerine ilişkindir.

Tablo 18’de görüldüğü gibi, bilişbilgisi stratejileri olarak göz gezdirme, kendini izleme, seçici dikkat ve doğrudan dikkat stratejileri uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında daha fazla sayıda öğrenci tarafından kullanılmıştır. Göz gezdirme stratejisinin her iki alt türünü uygulama öncesinde 3 öğrenci, uygulama sonrasında ise 4 öğrenci kullanmıştır. Uygulama sonrasında stratejiyi kullanan öğrenci sayısında küçük bir artış olmasına rağmen, bu stratejinin tüm öğrenciler tarafından kullanılmadığı

görülmektedir. Dolayısıyla, uygulama sürecinde yapılan göz gezdirme stratejisi öğretiminin tüm öğrenciler için etkili olmadığı söylenebilir.

Kendini izleme stratejisinin alt türlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, doğrulama ve kendi kendine soru sorma stratejilerinin hem uygulama öncesinde hem sonrasında öğrencilerin yarısından fazlası tarafından kullanıldığı, uygulama sonrasında ise bu stratejileri kullanan öğrenci sayısında küçük bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgular Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen tahminlerin doğruluğunu kontrol etme ve kendi kendine soru sorma stratejilerine ilişkin bulguları desteklemektedir. Kendini izleme stratejileri içinde yer alan diğer stratejileri kullanan öğrenci sayılarında ise bir fark oluşmamıştır. Bu sonuç bu stratejilere ilişkin uygulama sürecinde doğrudan öğretim yapılmamış olmasından ve okuduğunu anlamada önemli stratejiler olan anlamayı izleme ve strateji kullanımını izleme stratejilerinin uygulama öncesinde de tüm öğrenciler tarafından kullanılmasına bağlı olabilir.

Uygulama sonrasında, öğretimi yapılmış olan seçici dikkat stratejisinin bazı alt türlerinde stratejiyi kullanan öğrenci sayısı artmış, bazılarında ise azalmıştır. Özellikle görsellere, başlığa, anahtar sözcüklere dikkat etme stratejilerinde artış dikkat çekmektedir. Uygulama sonrasında daha fazla sayıda öğrencinin, okuduğunu anlamada önemli olan metne ilişkin görsel, başlık, anahtar sözcük gibi ipuçlarından yararlandığı, bu stratejilerin kullanımı bakımından öğrencilerin kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri söylenebilir. Bu bulgu Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen seçici dikkat stratejisine ilişkin bulguları da desteklemektedir. Diğer taraftan dilbilgisine ve okunuşa dikkat etme stratejilerini kullanan öğrenci sayısı azalmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, bazı öğrencilerin uygulama öncesinde dilbilgisi kuralları, okunuş gibi metne ilişkin sözcük ve cümle düzeyinde öğelere dikkat ettikleri, uygulama sonrasında ise bu stratejileri kullanmadıkları söylenebilir. Son olarak, bilinen ve bilinmeyen sözcüklere dikkat eden öğrenci sayısında ise bir değişme olmadığı, hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında öğrencilerin tamamının bilinmeyen sözcüklere dikkat ettikleri görülmektedir.

Doğrudan öğretimi yapılmamış olan doğrudan dikkat stratejisi uygulama öncesinde hiç kullanılmamış uygulama sonrasında ise bir öğrenci tarafından kullanılmıştır. Uygulama sonrasında bir öğrencinin bilinçli biçimde dikkatli okumaya çalıştığı ve bunu sesli olarak ifade ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak, uygulama sonrasında daha fazla öğrencinin metne göz gezdirme, görsellere, başlığa, anahtar sözcüklere dikkat etme, doğrulama/değiştirme ve kendi kendine soru sorma stratejilerini kullandığı ve uygulama sürecinde öğretimi yapılan bu stratejilerin öğrencilerin strateji kullanma durumları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 19’da öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejilerin alt türlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 19.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel Strateji Türleri

Bilişsel Stratejiler	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Çıkarım	11	9
Sözcük anlamı çıkarımı	6	5
Örtük bilgi çıkarımı	5	4
Anlamlandırma	7	12
Metin ile ön bilgi arasında bağ kurma	5	6
Metin bölümleri arasında bağ kurma	2	6
Tahmin yürütme	6	5
Aktarma	5	6
Tümdengelim	4	3
Tekrar okuma	5	6
Altını çizme	6	5
Not tutma	5	3
Özetleme	6	6
Çeviri	6	6
Sözlükten yararlanma	5	5
Toplam	60	64

Not. Bulgular 6 odak öğrencinin kullandığı bilişsel strateji türlerine ilişkindir.

Tablo 19’da verilen değerler incelendiğinde, uygulama sonrasında çıkarım, tahmin yürütme, tümdengelim, not tutma, altını çizme stratejilerini kullanan öğrenci sayısının azaldığı, anlamlandırma, aktarma, tekrar okuma stratejilerini kullanan öğrenci sayısının ise arttığı görülmektedir. Hem uygulama öncesinde hem uygulama

sonrasında özetleme ve çeviri stratejileri tüm öğrenciler tarafından sözlükten yararlanma stratejisi ise 5 öğrenci tarafından kullanılmıştır.

Çıkarım stratejisinin alt türlerinden sözcük anlamı çıkarımı stratejisi uygulama öncesinde 6, uygulama sonrasında 5 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Çıkarım stratejisinin diğer bir alt türü olan örtük bilgi çıkarımı stratejisi ise uygulama öncesinde 5, uygulama sonrasında 4 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Benzer biçimde tahmin yürütme stratejisi uygulama öncesinde 6 öğrenci, uygulama sonrasında 5 öğrenci tarafından kullanılmıştır. Bu bulguların, Okuma Stratejileri Ölçeği aracılığıyla uygulama öncesi ve sonrası elde edilen çıkarım stratejisiyle ilgili ölçek maddesinin puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ve tahmin yürütme stratejisiyle ilgili ölçek maddesinin puanları arasında uygulama öncesi lehine anlamlı bir fark çıkmasına ilişkin bulgularla paralel olduğu söylenebilir. Öğretimi yapılan bu stratejilere ilişkin bu beklenmeyen bulgu, bazı öğrencilerin uygulama sonrasında yapılan okuma sırasında daha az sorun yaşamaları ve bu stratejileri kullanmaya daha az gereksinim duymalarından kaynaklanmış olabilir. Birçok öğrencinin uygulama sonrasında yaptıkları okumada kullandıkları sürenin uygulama öncesindeki okumayla karşılaştırıldığında önemli oranda düşmesi (bknz. Tablo 6, s. 71) öğrencilerin genel olarak uygulama sonrasında daha hızlı, akıcı bir biçimde okuduklarını ve okuma sırasında daha az sorun yaşadıklarını desteklemektedir.

Sözcük anlamı çıkarımı stratejisini kullanan öğrenci sayısının düşmesine karşın bu stratejiyle bağlantılı olan aktarma stratejisini kullanan öğrenci sayısı uygulama öncesinde 5 iken uygulama sonrasında 6 olmuştur. Dolayısıyla hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında bilinmeyen sözcükleri anlamada öğrencilerin büyük bir kısmının çıkarım veya aktarma stratejilerini kullandığı söylenebilir.

Sesli düşünme tekniği kullanılarak yapılan okumalar sırasında genel olarak anlaşılmayan dilbilgisi yapılarını anlamada kullanılan tümdengelim, sözcüklerin anlamlarını yazma biçiminde kullanılan not tutma ve bilinmeyen sözcüklere dikkat etmeyi sağlayan altını çizme stratejilerini kullanan öğrenci sayısının uygulama sonrasında düşmesi, uygulama sonrasında daha az sayıda öğrencinin dilbilgisi ve sözcük sorununu çözme amacıyla bu stratejileri kullandığını göstermektedir. Bu stratejiler yerine daha fazla öğrenci tekrar okuma, metin ile ön bilgi veya metin bölümleri arasında bağ kurma biçiminde kullanılabilen anlamlandırma stratejilerini

kullanmıştır. Özellikle uygulama sonrasında metin bölümleri arasında bağ kurarak anlamlandırma stratejisini kullanan öğrenci sayısı dikkat çekici biçimde artmıştır. Doğrudan bu stratejinin öğretiminin yapılmamasına rağmen bu artış, uygulama sürecinde göz gezdirme, özetleme gibi metne bir bütün olarak odaklanmayı sağlayan stratejilerin öğretiminin olumlu etkisi ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi sonucu öğrencilerin metne bütün olarak yaklaşmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejilere ilişkin bulgular, uygulama sonrasında daha fazla öğrencinin bilişsel stratejiler içinde metni bütün olarak anlamalarına yardım edecek metin ile ön bilgi arasında bağ kurma, metin bölümleri arasında bağ kurma gibi anlamlandırma stratejilerini kullanmaya başladıklarını ve daha az öğrencinin tümdengelim, not tutma, altını çizme gibi dilbilgisi ve sözcük sorununu çözme amaçlı stratejileri kullandığını göstermektedir.

Sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgular, uygulama sonrasında öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi stratejilerini ve bilişsel stratejileri çeşitlendirdikleri, daha az sayıda öğrencinin strateji türü olarak dilbilgisine dikkat etme, tümdengelim, altını çizme gibi bilinmeyen sözcük ve dilbilgisi yapısı sorununu çözme amaçlı stratejileri kullandığı; daha fazla sayıda öğrencinin ise göz gezdirme, görsellere, başlığa, anahtar sözcüklere dikkat etme, metin ile ön bilgi arasında bağ kurma, metin bölümleri arasında bağ kurma gibi metnin bütününe odaklanmalarına yardım eden stratejileri kullanmaya başladığı söylenebilir. Bu bulgular, göz gezdirme, seçici dikkat, kendi kendine soru sorma, ön bilgi kullanma stratejileri öğretiminin öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumları üzerine etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin kullandıkları strateji türlerinin çeşitlenmesi ve farklılaşması bakımından etkili olduğu söylenebilir.

CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla iyi, orta, zayıf olmak üzere üç başarı

düzeğine göre ayrılan 6 odak öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında sesli düşünme tekniği kullanarak yaptıkları okuma sırasında kullandıkları okuma stratejilerinin türleri belirlenmiş ve bu stratejileri kullanma sıklıkları hesaplanmıştır.

Tablo 20’de öğrencilerin başarı düzeylerine göre uygulama öncesinde ve sonrasında bilişbilgisi stratejileri ve bilişsel stratejilerini kullanma sıklıkları ve her bir başarı düzeyi için strateji kullanma sıklığının toplam kullanılan strateji sıklığına oranları verilmiştir.

Tablo 20.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Bilişbilgisi Stratejilerini ve Bilişsel Stratejileri Kullanma Sıklıkları

Başarı Düzeyi	Veri Toplama Zamanı	Bilişbilgisi Stratejileri		Bilişsel Stratejiler		Toplam	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
		İyi	UÖ	158	37.6	262	62.4
	US	82	34.3	157	65.7	239	100
Orta	UÖ	55	35.0	102	65.0	157	100
	US	44	31.0	98	69.0	142	100
Zayıf	UÖ	79	30.9	177	69.1	256	100
	US	80	32.7	165	67.3	245	100

Not. Bulgular 6 odak öğrencinin kullandığı strateji sıklığına ilişkindir.

UÖ: Uygulama öncesi

US: Uygulama sonrası

Tablo 20’de verilen değerler incelendiğinde, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında strateji kullanma sıklığının özellikle iyi başarı düzeyindeki öğrencilerde olmak üzere tüm başarı düzeyindeki öğrencilerde azaldığı görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin uygulama sonrasında yaptıkları okuma sırasında okuduğunu anlamada daha az sorun yaşamalarından ve daha az sıklıkta strateji kullanmaya gereksinme duymalarından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında sesli düşünme tekniğini kullanarak yaptıkları okumada daha

az süre kullanmaları (bkz.Tablo 6, s. 71) bu sonucu desteklemektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, uygulama sonrasında genel olarak öğrencilerin daha hızlı okudukları ve daha az sıklıkta strateji kullandıkları ileri sürülebilir.

Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin bilişbilgisi stratejilerine ve bilişsel stratejilere dağılımına bakıldığında başarı düzeylerine göre bu dağılımın uygulama öncesinde ve sonrasında değiştiği gözlenmektedir. Tablo 20’de verilen değerler incelendiğinde, öğrencilerin hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında genel olarak bilişsel stratejileri tercih ettikleri görülmektedir. Ancak, uygulama sonrasında her bir başarı düzeyi için bilişsel stratejileri kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı, iyi ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerde artarken zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde düşmüştür. Bir başka deyişle, uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında uygulama sonrasında iyi ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerin oransal olarak daha fazla bilişsel stratejileri, zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin ise daha fazla bilişbilgisi stratejileri tercih ettikleri söylenebilir. Öte yandan, uygulama öncesi diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin daha az sıklıkta bilişbilgisi stratejilerini kullandıkları dikkat çekmektedir. Bu bulguyla uygulama sonrasında özellikle zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin gelişmesine ilişkin bulgunun paralellik gösterdiği söylenebilir. Uygulama öncesinde zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre bilişbilgisi stratejilerini yeterince kullanmamaları onların okuduğunu anlama başarı düzeyini olumsuz yönde etkilediği, strateji öğretimi sonucu uygulama sonrasında daha fazla bilişbilgisi stratejileri tercih ettiklerinden okuduğunu anlama başarı düzeylerinin geliştiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla, uygulama sonrasında bu öğrencilerin strateji öğretiminden gereksinmeleri yönünde yararlanarak bilişbilgisi stratejilerini daha fazla kullanmaya başladıkları, iyi ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerin ise özellikle bilişsel strateji öğretiminden yararlandıkları ve oransal olarak daha fazla bilişsel stratejileri tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 21’de uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin başarı düzeylerine göre öğrencilerin bilişbilgisi stratejilerinin alt türlerini kullanma sıklıkları ve her bir başarı düzeyi için strateji kullanma sıklıklarının toplam strateji sıklığına oranları verilmiştir.

Tablo 21. *Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Bilişbilgisi Stratejilerini Kullanma Sıklıkları*

Stratejiler	Veri						
	Toplama Zamanı	İyi		Orta		Zayıf	
		f	%	f	%	f	%
Göz gezdirme	UÖ	0	0	8	14.6	3	3.8
	US	1	1.2	3	6.8	5	6.2
Metnin düzenleniş biçimine göz gezdirme	UÖ	0	0.0	4	7.3	2	2.5
	US	0	0.0	2	4.5	2	2.5
Metnin konusunu anlamak için metne göz gezdirme	UÖ	0	0.0	4	7.3	1	1.3
	US	1	1.2	1	2.3	3	3.8
Kendini izleme	UÖ	85	53.8	19	34.5	43	54.4
	US	53	64.6	22	50.0	43	53.7
Anlamayı izleme	UÖ	37	23.4	5	9.1	11	13.9
	US	23	28.1	9	20.5	23	28.8
Strateji kullanımını izleme	UÖ	15	9.5	7	12.7	9	11.4
	US	11	13.4	6	13.6	6	7.5
Okunuşu izleme	UÖ	2	1.3	0	0.0	2	2.5
	US	1	1.2	0	0.0	4	5.0
Doğrulama/değiştirme	UÖ	10	6.3	3	5.4	16	20.3
	US	7	8.5	2	4.6	8	10.0
Kendi kendine soru sorma	UÖ	15	9.5	4	7.3	3	3.8
	US	10	12.2	3	6.8	2	2.5
Kendini değerlendirme	UÖ	6	3.8	0	0.0	2	2.5
	US	1	1.2	2	4.5	0	0.0
Seçici Dikkat	UÖ	73	46.2	28	50.9	33	41.8
	US	28	34.2	19	43.2	31	38.8
Görsellere dikkat etme	UÖ	0	0.0	1	1.8	1	1.3
	US	1	1.2	3	6.8	1	1.3
Başlığa dikkat etme	UÖ	2	1.3	1	1.8	2	2.5
	US	3	3.7	2	4.6	5	6.2
Dilbilgisine dikkat etme	UÖ	34	21.5	12	21.8	14	17.7
	US	10	12.2	0	0.0	10	12.5
Bilinen sözcüklere dikkat etme	UÖ	0	0.0	1	1.8	1	1.3
	US	0	0.0	1	2.3	1	1.3
Bilinmeyen sözcüklere dikkat etme	UÖ	35	22.1	13	23.7	10	12.7
	US	13	15.9	13	29.5	9	11.2
Anahtar sözcüklere dikkat etme	UÖ	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	US	0	0.0	0	0.0	3	3.8
Okunuşa dikkat etme	UÖ	2	1.3	0	0.0	5	6.3
	US	1	1.2	0	0.0	2	2.5

Tablo 21. (devamı)

Stratejiler	Veri						
	Toplama	İyi		Orta		Zayıf	
	Zamanı	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Doğrudan Dikkat	UÖ	0	0	0	0	0	0
	US	0	0	0	0	1	1.2
Toplam	UÖ	158	100.0	55	100.0	79	100.0
	US	82	100.0	44	100.0	80	100.0

Not. Bulgular 6 odak öğrencinin kullandığı bilişbilgisi stratejileri sıklığına ilişkindir.

UÖ: Uygulama Öncesi US:Uygulama Sonrası

Tablo 21’de verilen değerler incelendiğinde, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin göz gezdirme, kendini izleme ve doğrudan dikkat stratejilerini kullanma sıklıklarında meydana gelen değişimin başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Seçici dikkat stratejisini kullanma sıklığı ise değişen oranlarda olmakla birlikte tüm başarı düzeylerinde düşmüştür. Genel olarak stratejilerin kullanımında meydana gelen değişim, bu stratejilerin alt türlerinin kullanımında ortaya çıkan değişime bağlı gerçekleştiğinden aşağıda her bir stratejinin alt türlerine ilişkin bulgular ayrı ayrı incelenmiştir.

Göz Gezdirme Stratejisi

Tablo 21’de görüldüğü gibi, göz gezdirme stratejisini kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı iyi ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde artmış, orta başarı düzeyindeki öğrencilerde ise düşmüştür. Stratejinin alt türlerindeki değişime bakıldığında, orta başarı düzeyindeki öğrencilerde göz gezdirme stratejisinin alt türlerini kullanma sıklığının da uygulama sonrasında azaldığı görülmektedir. İyi ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde metnin düzenleniş biçimine göz gezdirme stratejisini kullanma sıklığı değişmemiş, metnin konusunu anlamak amacıyla metne göz gezdirme stratejisini kullanma sıklığı ise artmıştır. Bununla birlikte, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin metnin konusunu anlamak amacıyla metne göz gezdirme stratejisini kullanma sıklığı küçük bir oranda artış gösterdiğinden, uygulama sürecinde yapılan bu strateji öğretiminin özellikle zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Orta başarı düzeyindeki öğrencilerde ise beklenenin tersi yönde bir değişim gerçekleşmiştir. Diğer başarı düzeyindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında bu öğrencilerin göz gezdirme stratejisinin her iki alt türünü uygulama öncesinde daha sık olarak kullandıkları görülmektedir. Uygulama öncesinde karşılaştırıldığında uygulama sonrasında ise bu stratejileri daha az sıklıkla kullanmaya başlamışlardır. Bunun nedeni öğrencilerin bu stratejiye ilişkin farkındalıklarının artması, stratejiyi daha bilinçli kullanmaları ve bu strateji yanında metni daha ayrıntılı anlamaya dönük farklı stratejileri kullanmaya başlamaları olabilir.

Kendini İzleme Stratejisi

Tablo 21’de görüldüğü gibi, uygulama sonrasında kendini izleme stratejisini kullanma sıklığının toplam stratejileri kullanma sıklığına oranı iyi ve orta başarı düzeyinde artarken, zayıf başarı düzeyinde küçük bir oranda azalmıştır.

Stratejinin alt türlerindeki değişim incelendiğinde, tüm başarı düzeylerinde strateji kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranının anlamayı izleme stratejisinde arttığı görülmektedir. İyi başarı düzeyindeki öğrenciler okuduğunu anlamada önemli bir strateji olan anlamayı izleme stratejisini uygulama öncesinde ve sonrasında sıklıkla kullanmışlar, orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler ise uygulama sonrasında bu stratejiyi daha sık kullanmışlardır. Anlamayı izleme stratejisini kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranının başarı düzeylerine göre değişiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki gelişimlerine ilişkin bulgularla paralellik gösterdiği dikkat çekmektedir. Okuduğunu anlama düzeyinde en fazla gelişimi gösteren zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin bu stratejiyi kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı diğer başarı düzeylerindeki öğrencilere göre daha fazla artış göstermiştir. Okuduğunu anlama düzeyinde en az gelişimi gösteren iyi başarı düzeyindeki öğrencilerde ise stratejiyi kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre daha az artış göstermiştir.

Öte yandan, öğrencilerin diğer kendini izleme stratejilerini kullanma sıklıklarındaki değişimin başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulama sonrasında, stratejileri kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı, strateji kullanımını izleme stratejisinde iyi ve orta başarı düzeyinde, okunuşu izleme stratejisinde zayıf başarı düzeyinde, doğrulama/değiştirme ve kendi kendine soru sorma

stratejisinde iyi başarı düzeyinde, kendini değerlendirme stratejisinde orta başarı düzeyinde artış göstermiştir.

Dikkat çekici bir bulgu, uygulama öncesinde diğer başarı düzeyindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında daha sık olarak kendi kendine soru sorma stratejisini kullanan iyi başarı düzeyindeki öğrencilerde stratejiyi kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranının artması ve bu stratejiye ilişkin öğretimin orta ve zayıf başarı düzeyinde beklendiği yönde bir etkisinin olmamasıdır. İyi başarı düzeyindeki öğrencilerin uygulama öncesinde de kullanmakta oldukları bu stratejiyi uygulama sonrasında diğer kullandıkları stratejilere oranla daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuca dayalı olarak, kendi kendine soru sorma stratejisinin öğretiminin iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin stratejiyi kullanma sıklığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Seçici Dikkat Stratejisi

Seçici dikkat stratejisine ilişkin kullanım sıklığının toplam strateji sıklığına oranı uygulama sonrasında tüm başarı düzeylerinde azalmıştır. Bu azalmanın, uygulama öncesinde diğer seçici dikkat stratejilerine göre daha sık olarak kullanılan dilbilgisine ve bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejilerinin uygulama sonrasında daha az sıklıkta kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Strateji kullanma sıklığının toplam strateji kullanma sıklığına oranı dilbilgisine dikkat etme stratejisinde tüm başarı düzeylerinde, bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejisinde ise iyi ve zayıf başarı düzeylerinde azalmıştır. Dolayısıyla, uygulama sonrasında genel olarak öğrencilerin seçici dikkat stratejilerini sözcük ve dilbilgisi yapısı düzeyinde metni anlamak için daha az kullandıkları söylenebilir. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin ise uygulama sonrasında sözcük düzeyinde metni anlamaya daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu bulgu, uygulama sonrasında orta başarı düzeyindeki öğrencilerin daha az sıklıkta göz gezdirme stratejisini kullanmalarına ilişkin bulguyu da desteklemektedir. Bu iki bulguya dayalı olarak uygulama sonrasında çalışmaya katılan orta başarı düzeyindeki öğrencilerin metni daha ayrıntılı anlamaya çaba gösterdikleri ileri sürülebilir.

Tablo 21’de strateji kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranının seçici dikkat stratejisinin alt türlerinden görsellere dikkat etme stratejisi için iyi ve orta başarı düzeyinde, başlığa dikkat etme stratejisi için tüm başarı düzeylerinde arttığı

görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak uygulama sonrasında görsellere ve başlığa daha fazla dikkat ettikleri ve uygulama sürecinde bu stratejilerin öğretiminin etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen seçici dikkat stratejisine ilişkin bulguları desteklemektedir.

Diğer seçici dikkat stratejileri içinde bilinen sözcüklere dikkat etme stratejisini kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı orta başarı düzeyindeki öğrencilerde küçük bir miktarda artmış, diğer başarı düzeylerinde ise değişmemiştir. Anahtar sözcüklere dikkat etme stratejisi uygulama öncesinde hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamış, uygulama sonrasında ise zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, okuduğunu anlamada önemli bir strateji olan anahtar sözcüklere dikkat etme stratejisi öğretiminden bu grupta yer alan öğrencilerin yararlandığı söylenebilir. Son olarak orta başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından hiç kullanılmayan okunuşa dikkat etme stratejisinin kullanım sıklığı iyi ve zayıf başarı düzeyinde azalmıştır. Bu stratejinin uygulama öncesinde nasıl kullanıldığına bakıldığında, öğrencilerin bilinmeyen sözcük sorununu çözmeye sözcüğün okunuşundan yararlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla, bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejisini uygulama sonrasında daha az sıklıkta kullanan iyi ve zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler okunuşa dikkat etme stratejisini de daha az sıklıkta kullanmış olabilirler.

Doğrudan Dikkat Stratejisi

Bilişbilgisi stratejileri içinde en son olarak doğrudan dikkat stratejisi uygulama öncesinde hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamış, uygulama sonrasında ise zayıf başarı düzeyinde bir öğrenci tarafından bir defa kullanılmıştır. Sadece bir öğrencinin uygulama sonrasında metne dikkatini verdiğini ifade ettiği ve bilinçli biçimde bu stratejiyi kullandığı söylenebilir. Bu strateji gerçekte öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmış olabilir; fakat öğrenciler tarafından ifade edilmemiş olabilir. Öğrenciler okurken metne dikkatlerini vermişler ancak bunu söyleme gereği duymamış olabilirler.

Sonuç olarak, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin bilişbilgisi stratejilerinin kullanımına etkisinin başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Göz gezdirme stratejisinin öğretimi özellikle zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde olumlu etki yaratmıştır. Uygulama öncesinde bu stratejiyi sıklıkla kullanan

orta başarı düzeyindeki öğrenciler uygulama sonrasında bu stratejiyi daha az sıklıkta tercih etmeye başlamışlardır. Özellikle zayıf başarı düzeyinde olmak üzere, tüm başarı düzeyindeki öğrencilerin anlamayı izleme stratejisini daha fazla tercih etmeleri dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, başlığa dikkat etme stratejisi öğretiminin tüm başarı düzeylerinde, görsellere dikkat etme stratejisi öğretiminin özellikle orta başarı düzeyinde, anahtar sözcüklerle dikkat etme stratejisi öğretiminin ise zayıf başarı düzeyinde etkili olduğu söylenebilir. Bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejisi ise iyi ve zayıf başarı düzeyinde daha az sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır.

Bu bulgulara dayalı olarak, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin dilbilgisine ve bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejileri dışında uygulama öncesinde sıklıkla kullandıkları stratejileri kullanmaya devam ettikleri ve göz gezdirme, başlığa ve görsellere dikkat etme stratejileri öğretiminin bu öğrencilerin strateji kullanma durumlarında küçük bir oranda olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin ise bilişbilgisi stratejileri tercihlerini değiştirdikleri, uygulama öncesinde sıklıkla kullandıkları göz gezdirme stratejisi yerine diğer bilişbilgisi stratejileri kullanmayı tercih ettikleri, başlığa ve görsellere dikkat etme stratejisi öğretiminin bu öğrencilerde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Uygulama sonrasında bilişbilgisi stratejileri kullanma sıklığının arttığı tek grup olan zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin bilişbilgisi stratejileri öğretiminden en fazla yararlanan grup olduğu söylenebilir. Bu bulgu, okuduğunu anlama düzeyinde en fazla gelişimi zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin gösterdiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin anlamayı izleme ve öğretimi yapılan göz gezdirme, görsellere dikkat etme, anahtar sözcüklere dikkat etme gibi okuma sürecini yönetmeyi sağlayan bilişbilgisi stratejilerini daha sık olarak kullanmalarına dayalı olarak okuduğunu anlama düzeyinde önemli gelişme gösterdikleri ileri sürülebilir.

Tablo 22’de başarı düzeylerine göre öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 22.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Bilişsel Stratejileri Kullanma Sıklıkları

Stratejiler	Veri						
	Toplama Zamanı	İyi		Orta		Zayıf	
		f	%	f	%	f	%
Çıkarım	UÖ	18	6.9	11	10.8	20	11.3
	US	30	19.1	10	10.2	19	11.5
Sözcük anlamı çıkarımı	UÖ	15	5.8	2	2.0	18	10.2
	US	16	10.2	5	5.1	14	8.5
Örtük bilgi çıkarımı	UÖ	3	1.1	9	8.8	2	1.1
	US	14	8.9	5	5.1	5	3.0
Anlamlandırma	UÖ	10	3.8	3	2.9	13	7.3
	US	15	9.6	12	12.2	10	6.1
Ön bilgiyle bağ kurma	UÖ	10	3.8	3	2.9	10	5.6
	US	10	6.4	8	8.1	6	3.7
Metin bölümleri arasında bağ kurma	UÖ	0	0.0	0	0.0	3	1.7
	US	5	3.2	4	4.1	4	2.4
Tahmin yürütme	UÖ	3	1.1	14	13.7	8	4.5
	US	4	2.5	12	12.2	12	7.3
Aktarma	UÖ	19	7.3	10	9.8	22	12.5
	US	8	5.1	5	5.1	19	11.5
Tümdengelim	UÖ	7	2.7	3	2.9	3	1.7
	US	2	1.2	0	0.0	2	1.2
Tekrar okuma	UÖ	3	1.1	2	2.0	5	2.9
	US	7	4.5	4	4.1	5	3.0
Not tutma	UÖ	36	13.8	11	10.8	25	14.1
	US	8	5.1	0	0.0	15	9.1
Özetleme	UÖ	4	1.5	5	4.9	3	1.7
	US	7	4.5	8	8.2	10	6.1
Çeviri	UÖ	109	41.6	28	27.5	39	22.0
	US	55	35.0	41	41.9	53	32.1
Sözlükten yararlanma	UÖ	53	20.2	15	14.7	39	22.0
	US	21	13.4	6	6.1	20	12.1
Toplam	UÖ	262	100.0	102	100.0	177	100.0
	US	18	6.9	11	10.8	20	11.3

Not. Bulgular 6 odak öğrencinin kullandığı bilişsel strateji sıklığına ilişkindir.

UÖ: Uygulama öncesi

US: Uygulama sonrası

Tablo 22’de verilen değerler incelendiğinde, strateji kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranının, uygulama sonrasında, bazı stratejilerde tüm başarı düzeylerinde aynı yönde, bazı stratejilerde başarı düzeylerine göre farklı yönde değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları okuma çalışmasında, sözcük anlamını sözlükten bulduktan sonra anlamını bir kâğıda yazma biçiminde kullandıkları not tutma, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını ana dil veya bilinen diğer dillere ait bilgilere dayalı olarak kestirme biçiminde kullandıkları aktarma ve dile ait bilinen kuralları metinde karşılaştıkları yeni bir yapıyı anlamada kullandıkları tümdengelim stratejileri, tüm başarı düzeylerinde azalmıştır. Buna karşın, tüm başarı düzeylerinde tekrar okuma ve özetleme stratejilerinin kullanım sıklığının toplam strateji sıklığına oranı artmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin genel olarak uygulama sonrasında bilinmeyen sözcük ve dilbilgisi yapıları sorununu çözme yerine tekrar okuma ve özetleme stratejileri kullanarak metni anlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Bazı stratejilerin kullanımındaki değişim ise başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Strateji kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı, uygulama sonrasında çıkarım ve tahmin yürütme stratejileri için iyi ve zayıf başarı düzeyinde artmış, orta başarı düzeyinde düşmüş, anlamlandırma stratejisi için iyi ve orta başarı düzeyinde artmış, zayıf başarı düzeyinde düşmüş, çeviri stratejisi için orta ve zayıf başarı düzeyinde artmış, iyi başarı düzeyinde düşmüştür. Aşağıda başarı düzeylerine göre kullanım durumları farklılaşan bu stratejilerin her birine ilişkin bulgular daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Çıkarım Stratejisi

Uygulama sonrasında, çıkarım stratejisinin ve her iki alt türünün özellikle iyi başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından daha sık olarak kullanıldığı dikkat çekmektedir. İyi başarı düzeyindeki öğrencilerin uygulama öncesinde de sık olarak kullandıkları bu stratejiyi uygulama sonrasında diğer stratejilere oranla daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Orta ve zayıf başarı düzeyinde toplam olarak çıkarım stratejisini kullanma durumlarında önemli bir fark ortaya çıkmamasına rağmen alt türlere ilişkin bulgularda biraz daha belirgin bir fark görülmektedir. Uygulama sonrasında orta başarı düzeyindeki öğrenciler daha sık olarak sözcük anlamı çıkarımı stratejisini, zayıf başarı düzeyindeki

öğrenciler ise daha sık olarak örtük bilgi çıkarımı stratejisini kullanmışlardır. Ayrıca, orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin, çıkarım stratejisinin alt türleri içinde uygulama öncesinde daha az sıklıkla kullandıkları stratejiyi uygulama sonrasında daha sık olarak kullandıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, çıkarım stratejisinin alt türlerine bakıldığında öğrencilerin stratejiyi kullanma durumlarında farklılık oluştuğu, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin özellikle örtük bilgi çıkarımı olmak üzere her iki stratejiyi, orta başarı düzeyindeki öğrencilerin sözcük anlamı çıkarımı stratejisini, zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin ise örtük bilgi çıkarımı stratejisini daha sık olarak kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla, genel olarak öğrencilerin çıkarım stratejisi öğretiminden yararlandıkları, çıkarım stratejisinin alt türleri arasında uygulama öncesinde daha az tercih ettikleri stratejiyi kullanmaya başladıkları ve kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri söylenebilir.

Anlamlandırma Stratejisi

Strateji kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı hem anlamlandırma stratejisi hem bu stratejinin alt türleri için iyi ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerde uygulama sonrasında artmıştır. Metin ile ön bilgi arasında bağ kurma stratejisini kullanma sıklığında orta başarı düzeyindeki öğrencilerde önemli oranda artış dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğretimi yapılan metin ile ön bilgi arasında bağ kurma stratejisinin özellikle orta başarı düzeyinde etkili olduğu söylenebilir. İyi ve orta başarı düzeyinde uygulama öncesinde hiç kullanılmamış ve uygulama sürecinde doğrudan öğretimi yapılmamış olan metin bölümleri arasında bağ kurma stratejisini kullanma sıklığı ise tüm başarı düzeylerinde artmıştır. Bu bulgunun öğrencilerin özetleme stratejisini uygulama sonrasında daha sık olarak kullanmalarına ilişkin bulguyla paralel olduğu söylenebilir. Her iki strateji de öğrencilerin metni bütün olarak daha iyi anlamalarına yardımcı olacak türden stratejilerdir. Metin bölümleri arasında bağ kurma stratejisinin kullanım sıklığındaki artış öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlama düzeylerinde gelişmeleri ve özetleme stratejisi gibi metni bütün olarak anlamalarına yardım edecek stratejilerin öğretimine bağlı gerçekleştirebilir.

Tahmin Yürütme Stratejisi

Öğrencilerin tahmin yürütme stratejisini kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı, iyi ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde artmış, orta başarı düzeyindeki öğrencilerde ise azalmıştır. Tahmin yürütme stratejisini kullanma sıklığının özellikle zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde artışı dikkat çekicidir. Diğer taraftan uygulama öncesinde diğer başarı düzeyindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında bu stratejiyi daha fazla sıklıkta kullanan orta başarı düzeyindeki öğrenciler uygulama sonrasında stratejiyi daha az sıklıkta kullanmışlardır. Bu bulgu, orta başarı düzeyindeki öğrencilerin göz gezdirme stratejisini uygulama öncesinde sık olarak kullanırken, uygulama sonrasında daha az sıklıkta kullanmaya başladıklarına ilişkin bulgu ile paraleldir. Her iki stratejinin de kullanım sıklığının azalmasına dayalı olarak, orta başarı düzeyindeki öğrencilerin metni genel olarak anlamaya yardım edecek stratejileri uygulama sonrasında daha az tercih ettikleri ileri sürülebilir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama öncesinde stratejileri kullanma durumlarına bağlı olarak strateji öğretiminden farklı biçimlerde etkilendikleri ve strateji tercihlerini değiştirdikleri söylenebilir.

Çeviri Stratejisi

Tablo 22’de görüldüğü gibi çeviri stratejisini kullanma sıklığının toplam strateji sıklığına oranı iyi başarı düzeyindeki öğrencilerde düşmüş, orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde artmıştır.

Uygulama öncesinde karşılaştırıldığında uygulama sonrasında iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin çeviri stratejisini daha az sıklıkta kullanmaları, metni cümle düzeyinde anlama amacıyla çeviri stratejisini kullanma yerine, metni daha iyi ve bütün olarak anlama amacıyla örtük bilgi çıkarımı ve özetleme gibi stratejileri kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin ise metni ayrıntılı anlamalarına yardım edecek çeviri stratejisini daha sık kullanmaları, okuduğunu anlama düzeyi yönünden gelişmelerinden ve daha rahat çeviri yapabilecek duruma gelmiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, orta başarı düzeyindeki öğrencilerin daha sıklıkla çeviri stratejisini kullanmalarına ilişkin bu bulgu, bu gruptaki öğrencilerin daha az sıklıkta göz gezdirme ve tahmin yürütme stratejilerini ve daha sık olarak bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejisini kullanmalarına ilişkin bulguyla paraleldir. Uygulama öncesinde metni genel hatlarıyla okuma alışkanlığı edinmiş bu

öğrencilerin uygulama sonrasında metni daha ayrıntılı anlamalarına yardım edecek çeviri stratejisini daha sık olarak kullanmaya başladıkları söylenebilir.

Bilişsel stratejilere ilişkin bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin metni sözcük ve dilbilgisi yapılarını çözme amacıyla aktarma, tümdengelim, not tutma, sözlükten yararlanma gibi stratejiler yerine, metni konu olarak ve bütün olarak anlamalarına yardımcı olacak tekrar okuma, özetleme, metin bölümleri arasında bağ kurma gibi stratejileri uygulama sonrasında daha sık olarak kullandıkları söylenebilir. Çıkarım, metin ile ön bilgi arasında bağ kurma, tahmin yürütme ve çeviri stratejilerine ilişkin bulgular ise öğrencilerin başarı düzeylerine göre ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda strateji öğretiminden farklı biçimlerde yararlandığını göstermektedir. Çıkarım stratejisinin öğretiminin özellikle iyi başarı düzeyinde, metin ile ön bilgi arasında bağ kurma stratejisinin öğretiminin orta başarı düzeyinde, tahmin yürütme stratejisinin öğretiminin ise zayıf başarı düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

Başarı düzeylerine göre öğrencilerin kullandıkları bilişbilgisi stratejilerine ve bilişsel stratejilere ilişkin elde edilen bulgular, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin uygulama öncesinde anlamayı izleme, strateji kullanımını izleme, doğrulama/değiştirme, kendi kendine soru sorma, sözcük anlamı çıkarımı, metin ile ön bilgi arasında bağ kurma gibi sıklıkla kullandıkları stratejileri uygulama sonrasında daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretimi yapılan kendi kendine soru sorma, sözcük anlamı çıkarımı ve metin ile ön bilgi arasında bağ kurma stratejilerine ilişkin öğrencilerin farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Ayrıca, uygulama sonrasında iyi başarı düzeyindeki öğrenciler görsellere ve başlığa dikkat etme, örtük bilgi çıkarımı, özetleme stratejilerini daha fazla; dilbilgisine ve bilinmeyen sözcüklere dikkat etme, aktarma, tümdengelim, not tutma ve çeviri stratejilerini daha az tercih etmişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak, uygulama sonrasında bu öğrencilerin metni sözcük ve cümle düzeyinde anlama yerine metni bütün olarak anlamalarına yardım edecek stratejileri daha sık tercih ettikleri ileri sürülebilir.

Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji tercihlerine bakıldığında, uygulama öncesinde bu öğrencilerin diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre sözlükten yararlanma, çeviri, sözcük anlamı çıkarımı, not tutma, aktarma gibi stratejileri daha az sıklıkta; göz gezdirme, tahmin yürütme gibi stratejileri ise daha sık olarak kullandıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında orta başarı düzeyindeki öğrenciler göz gezdirme

ve tahmin yürütme stratejilerini daha az sıklıkta; bilinmeyen sözcüklere dikkat etme, sözcük anlamı çıkarımı, çeviri gibi stratejileri ise daha fazla sıklıkta kullanmışlardır. Bu sonuçlara dayalı olarak, bu öğrencilerin uygulama sonrasında metni genel olarak anlamalarına yardım edecek stratejiler yerine metni daha ayrıntılı anlamaya yönelik stratejileri tercih etmeye başladıkları söylenebilir.

Zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler, uygulama sonrasında genel olarak bilişbilgisi stratejilerini, bilişsel stratejiler içinde özellikle örtük bilgi çıkarımı, metin bölümleri arasında bağ kurma, tahmin yürütme, özetleme ve çeviri stratejilerini daha sık olarak kullanmışlardır. Bu sonuca göre, uygulama sonrasında zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin daha çok bilişbilgisi stratejilerini ve metnin bütününe anlamalarına yardım edecek bilişsel stratejileri tercih ettikleri söylenebilir. Bunun tek istinasının çeviri stratejisi olduğu görülmektedir. Bu durumun bir nedeni olarak, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesi sonucu daha rahat çeviri yapabilir duruma geldikleri ve bu nedenle uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında bu stratejiyi daha sık olarak kullandıkları ileri sürülebilir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde başarı düzeylerine göre strateji tercihlerinin farklılaştığını, öğrencilerin başarı düzeylerine, bireysel strateji tercihlerine dayalı gereksinimleri doğrultusunda okuma stratejileri öğretiminden farklı biçimde yararlandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin başarı düzeylerine göre etkisinin farklılaştığı söylenebilir.

CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Öncesinde ve Sonrasında Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlamaları ve Kullandıkları Okuma Stratejileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan "*CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri nelerdir?*" sorusunu yanıtlamak amacıyla odak öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular: (1) Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşleri, (2) Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri olmak üzere iki tema altında toplanmış ve her iki tema

altında ortaya çıkan alt temalara ilişkin görüş sayıları uygulama öncesi ve sonrası için karşılaştırmalı olarak tablolarla sunulmuştur. Ortaya çıkan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular üç alt tema altında sunulmuştur: (1) Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeyleri hakkındaki görüşleri, (2) Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri, (3) Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik amaçları hakkındaki görüşleri.

Tablo 23'te öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşlerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 23.

Öğrencilerin Fransızca Okuduklarını Anlamaları Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlamaları Hakkındaki Görüşleri n=6	Görüş Sayısı	
	UÖ	US
Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeyleri hakkındaki görüşleri	7	11
Kendini iyi bir düzeyde değerlendirme	2	2
Kendini orta düzeyde değerlendirme	2	1
Metni çevirmeden Fransızca olarak anlayabilme	1	1
Düzyine uygun bir metni anlayabilme	1	0
Okuduğunu anlayabilme	1	0
Okuma hızı ve düzeyinde gelişme	0	2
Düşük düzeyde bir metni çok iyi anlayabilme	0	1
Sözlük kullanmadan bir metni genel hatlarıyla anlayabilme	0	1
Ana fikri anlayabilme	0	1
Stratejiler sayesinde rahat anlayabilme	0	1
Metinde aradığı bir bilgiyi bulabilme	0	1

Tablo 23. (devamı)

Öğrencilerin Fransızca Okuduğunu Anlamaları Hakkındaki Görüşleri n=6	Görüş Sayısı	
	UÖ	US
Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri	13	11
Sözcük dağarcığını yetersiz bulma	6	5
Zamanı iyi kullanamama	2	1
Dilbilgisinde kendini yetersiz bulma	1	1
Ayrıntıya inmeden okuma	1	2
Hızlı okuyamama	2	0
Sesli okuduğunda anlamama	1	0
Ayrıntılı okuma	0	1
Özgün bir metni ayrıntılı olarak anlamama	0	1
Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik amaçları hakkındaki görüşleri	6	8
Fransızca bir edebi eseri okuma	1	2
Fransızca bir dergi veya gazete okuma	1	2
Sözlük kullanmadan herhangi bir metni anlama, ana temasını çıkarma	2	1
Fransızca okumada tam anlama	1	1
Fransızca düzeyini İngilizce okuduğunu anlama düzeyine getirme	1	0
Yetkin düzeye ulaşma	0	1
Fransızca düşünerek okuduğunu anlama	0	1

Not. UÖ: Uygulama öncesi US: Uygulama sonrası

Tablo 23’te verilen değerler incelendiğinde, uygulama sonrasında öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerine ve Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik amaçlarına ilişkin görüş sayısının arttığı, Fransızca okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara ilişkin görüş sayısının ise düştüğü görülmektedir. Ayrıca her bir tema altında öğrencilerin belirttikleri görüşler farklılık göstermiştir.

Her bir tema altında ortaya çıkan görüşlere bakıldığında, öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin olarak görüş sayısında “kendini iyi bir düzeyde değerlendirme” ve “metni çevirmeden Fransızca olarak anlayabilme” görüşlerinde bir değişiklik olmadığı; “kendini orta düzeyde değerlendirme” görüşünde ise azalma

olduğu görülmektedir. Diğer taraftan uygulama öncesinde “düzeyine uygun bir metni anlayabilme” görüşü yerine uygulama sonrasında “düşük düzeyde bir metni çok iyi anlayabilme” görüşü belirtilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi “okuduğunu anlayabilme” gibi oldukça genel bir görüş belirtilmiş, uygulama sonrasında ise daha açık ve özel olarak “ana fikri anlayabilme”, “sözlük kullanmadan bir metni genel hatlarıyla anlayabilme”, “metinde aradığı bir bilgiyi bulabilme” gibi görüşler belirtilmiştir. Uygulama sonrasında belirtilen bu görüşlerde ayrıca belirli bir metin düzeyinden söz edilmemiştir. Dolayısıyla, uygulama sonrasında bazı öğrencilerin herhangi bir metnin ana fikrini anlayabilme veya metni genel hatlarıyla anlayabilme konusunda kendisini yeterli görmeye başladıkları söylenebilir. Ayrıca bazı öğrenciler, uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeylerini uygulama öncesiyle karşılaştırarak okuma hızında ve düzeyinde geliştiklerini ve stratejiler sayesinde anladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin daha ayrıntılı ifadelerle görüş belirttikleri ve uygulama sürecinde okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin tamamının ve uygulama sonrasında büyük bir kısmının “sözcük dağarcığını yetersiz bulma” sorununu belirttiği görülmektedir. Uygulama sonrasında “zamanı iyi kullanamama” görüşü daha az belirtilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde belirtilen görüşlerden “sesli okuduğunda anlamama” ve “hızlı okuyamama” görüşleri uygulama sonrasında belirtilmemiştir. “Dilbilgisinde kendini yetersiz bulma” görüşü ise hem uygulama öncesi hem uygulama sonrasında bir öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öte yandan, daha fazla sayıda öğrenci “ayrıntıya inmeden okuma” görüşünü belirtmiş, ayrıca uygulama öncesinde belirtilmeyen “ayrıntılı okuma” ve “özgün bir metni ayrıntılı olarak anlamama” sorunlarına ilişkin görüşler uygulama sonrası belirtilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlamada sözcük, okuma hızı ve zaman yönünden daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Ayrıntılı veya ayrıntıya inmeden okuma gibi sorunların uygulama sonrası daha fazla ifade edilmiş olması öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunların nedenleri konusunda farkındalıklarının artmasına bağlı olabilir. Ayrıca bir öğrencinin herhangi bir özgün metni henüz ayrıntılı olarak anlayamadığını belirtmesine dayalı olarak, öğrencinin uygulama sürecinde yoğun

olarak çalışılan özgün metinleri ne düzeyde anladığına ilişkin farkındalığının geliştiği ileri sürülebilir.

Öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik amaçları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında ortaya çıkan görüşlerin sayılarında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, “Fransızca bir edebi eseri okuma”, “Fransızca bir dergi veya gazete okuma” gibi Fransızca özgün bir metni okuma amacı uygulama sonrasında daha fazla sayıda öğrenci tarafından belirtilmiştir. “Sözlük kullanmadan herhangi bir metni anlama ve ana temasını çıkarma” amacı daha az sayıda öğrenci tarafından belirtilmiştir. “Fransızca okumada tam anlama” amacına ilişkin görüş sayısı ise değişmemiştir. Ayrıca, uygulama öncesinde belirtilen “Fransızca düzeyini İngilizce okuduğunu anlama düzeyine getirme” amacı uygulama sonrasında belirtilmezken, uygulama öncesi belirtilmeyen “yetkin düzeye ulaşma” ve “Fransızca düşünerek okuduğunu anlama” amaçlarına ilişkin görüşler uygulama sonrasında belirtilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, genel olarak öğrencilerin uygulama sonrasında Fransızca özgün metinleri anlamak, yetkin düzeye ulaşmak, Fransızca düşünerek okuduğunu anlamak gibi görüşler belirterek Fransızca okuduğunu anlamada daha ileri bir düzeye ulaşmayı amaçladıkları söylenebilir.

Aşağıda her bir temayla ilgili öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Fransızca okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin olarak öğrencilerden, OÖ3-UÖ (526-531): *Okuduğumu yani çoğu zaman anlayabiliyorum. Benim seviyemde olduğu sürece anlayabiliyorum. Seviyemde olmadığı zaman işte sözlük yardımıyla gene onu kolaylaştırabiliyorum. Yani iyi görüyorum. Yani İngilizce paragraf okuduğum zamanlarda çok takılıyordum aslında ama bu farklı yani sanki Fransızca daha sanki çok seneler öncesinden biliyormuşum da şimdi hatırlamaya çalışıyormuşum gibi geliyor yani daha çok kolay geldi bana.*

diyerek uygulama öncesinde bir metni sadece düzey olarak ele alıp, düzeyine uygun bir metni anlayabildiğini, daha üst düzeyde bir metni ise sözlük kullanarak anlamasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Aynı öğrenci uygulama sonrasında ise,

OÖ3-US(698-703): *Daha önceden sadece konuyu bildiğim zaman rahatlıkla okuyabiliyordum, o da rahatlıkla dediğim hani daha az sözlüğe*

bakıyordum. Yine bir sözlükten yararlanıyordum, yine anlamadığım yeri arkadaşşıma ya da size danışıyordum, fakat şimdi metin türü ne olursa olsun, hani bilmediğim, daha önceden bilmediğim bir konu hakkında da olsa çok fazla sözlüğe bakmadan bir şekilde yani çıkarım yaparak onu okuyabiliyorum artık. Hiç olmazsa genel özetini anlayabiliyorum, ne anlatmak istediğini, ana fikrini, temasını anlayabiliyorum...OÖ3-UÖ (709-713): Hem hızlı okuyorum ayrıca okuduğumu hemen kavrayabiliyorum, onu kafamda hemen çevirebiliyorum. Aslında birçok kelimeyi tahmin edebiliyorum. Ya genel özeti anlayabiliyorum hiç olmazsa ki bu çok önemli bir şey benim için. Daha önceden yani çok az bir şeyler anlayabiliyordum yani bir iki kelime, onları birleştirmeye çalışıyordum, ne demek istiyor olabilir acaba diye çok düşünüyordum. Şu anda çok geliştirdi yani bu stratejiler sayesinde.

diyerek okuduğunu anlama düzeyinde geliştiğini metnin ana fikrini, temasını anlayabilme, metni hızlı okuyabilme gibi kriterleri kullanarak açıklamaktadır.

Bir diğer odak öğrenci ise,

OÖ6- UÖ (1257-1259): İki hafta önceye kadar gerçekten kötü görüyordum ama şimdi iyi görüyorum. İyi görüyorum. Film izledikçe özellikle çok fazla iyi oluyor daha fazla iyi oluyor.

A: Film izledikçe okuduğunu anlama becerisine dolaylı olarak...?

OÖ6-UÖ (1260-1261): Yani altyazılı olarak izliyoruz ya, mesela Fransızca altyazılı izlediğimiz zaman. Dün izlediğimiz filmin birçoğunu anladım. Yani yüzde seksenini çok rahat anladım diyebilirim.

diyerek uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyini bir filmde alt yazıları anlayabilme ölçütüyle değerlendirirken, uygulama sonrasında,

OÖ6-US (1641-1642): Kendimi değerlendirmek için kıyaslama yapmam gerekiyor . Kıyaslama yaptığımda çok iyiyim. Gerçekten eskiye göre çok iyiyim. OÖ6-US (1652-1653): Artık tahmin etmeye çalışıyorum. En azından bir yorum yapıyorsa okuduğum bir şeyde olumlu ya da olumsuz olduğunu anladıktan sonra tahmin edebiliyorum yani... OÖ6-US (1659-1662): Sanırım özet, özet konusunda iyiyim. Çünkü çok fazla özet çıkarma çalışması yaptık birlikte. Alıştım sanırım özet çıkarmaya. Yani artık şey

yapabiliyorum. Okuduğum zaman parça biraz uzunsa hemen kafamda özetini çıkartabiliyorum, yani kağıda dökmesem bile.

çıkarm, özetleme gibi stratejileri kullanabilmesi ölçütüyle değerlendirmiştir.

Fransızca okuduğunu anlamada yaşanan sorunlara ilişkin bir öğrenci,

OÖ2-UÖ (298-300): *Kelime çok eksikimiz var. O dolayısıyla hani*

okuduğunu anlamamı çok zorlaştırıyor. Bir cümleden bazen 4-5 tane

kelime çıkıyor. OÖ2-UÖ (308-309): Oyalana oyalana gittiğim için de

genelde zaman problemi yaşıyorum böyle okuma parçalarında.

OÖ2-US (391-392): *Kelime olarak çok eksikim olduğu için Fransızcada*

metinde genelde karşıma çıkan bilmediğim kelimeler beni zorluyor...

OÖ2-US (401-403): *Okuma biçimim çok detaycı. Böyle kelime kelime*

gidiyorum. Bilmediğim kelimeler beni çok yavaşlatıyor o hızı. O yüzden

metni okurken de zaman problemi yaşıyorum. Benim için çözmek uzun

zaman gerektiriyor. Ama, ya her şeyini anlamını anlamak istiyorum.

diyerek hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında sözcük ve zaman sorununa

değinmiş, uygulama sonrasında zaman sorununun nedeni olarak metni sözcük sözcük

çok ayrıntılı okumasını göstermiştir. Bir başka öğrenci, OÖ4-UÖ (804-806): “*Bence*

zayıf yanım şey gramer değil de genel olarak kelime eksikliği. Anlamadığım noktaları

genel olarak kelime eksikliğinden kaybediyorum bu yüzden yani genel olarak

anlayamıyorum.” diyerek uygulama öncesinde zayıf yönü olarak sadece sözcük eksikliği

belirtirken uygulama sonrasında aynı öğrenci, OÖ4-US(1037-1039): “*Ayrıntıya pek*

fazla inmiyorum okurken o bence büyük bi zayıflık ayrıca genelde zaten kelime eksikliği

çekiyosam o sorun o oluyo.” biçiminde sözcük eksikliği yanında, ayrıntıya inmeden

okumayı kendisi için bir sorun olarak gördüğünü belirtmiştir.

Fransızca okuduğunu anlama düzeyini geliştirmeye yönelik amaçlarına ilişkin olarak öğrencilerden,

OÖ1-UÖ (270-274): *Fransızca yani şeyi çok istiyorum mesela Balsac,*

Balsac çok severim ben onu yani orijinal kitabını okumayı çok isterim,

Türkçesini biliyorum ama onu kendi dilinde okumak daha başka nasıl bi

şiiri çeviremiyoruz başka bi dile. Çevirsek de aynı anlamı vermiyo o da

öyle bişey bence zaten benim şeyde bu dil öğrenme çabam da bundandır bi

kitabın orijinalini okuyum isterim hep onu da çok istiyorum hani Balsac olsun.

OÖ1-US (362-364): *Ben o konuda şey istiyorum. Hep istediğim bi şeydir daha önce de söyledim işte bi Victor Hugo'nun işte Notre dame de Paris'nin orijinalini ana dilinde yazılmış kendisinin yazdığı bi şeyi kitabı okumak istiyorum. Fransızca o düzeyde okumak istiyorum.*

diyerek hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında klasik edebiyat eserlerini Fransızcada okuyabilecek düzeye gelmeyi amaçladığını belirtmiştir.

Diğer bir öğrenci,

OÖ5-UÖ (1231-1236): *Bir makaleyi çok iyi anlayabilmeyi fazla isteyemem açıkçası. Çünkü o makaledir. Yani çok fazla tekniktir. Ama ben isterim ki günlük yazı dilini anlayayım kolay kolay. Makale zaten öğrendiğinizde, resmiyet yerleşebilir ama atıyorum ben bir gazete okuduğumda veya bir magazin dergisi okuduğumda orda çok resmi bir dil kullanılıyor. Ben bunu anlamak isterim sadece. Böyle çok fazla terim bilmeme gerek yok. Çok fazla ne bileyim, gerekli şeyler.. nasıl denir ki? Böyle çok üstlerin kullandığı terimleri bilmeme gerek yok. Bana günlük şeyleri anlamam gerek*

diyerek uygulama öncesinde, gazete veya bir dergideki yazılar gibi gündelik dilin kullandığı yazıları okumayı amaçladığını belirtmiştir. Bu öğrenci,

OÖ5-US (1599-1604): *Mesela bir metni tamamen anlamayı çok isterim. Ama çok zor gibi geliyor bana çünkü bir metni tamamen anlamak için çok fazla kelime bilgisi, çok fazla gramer bilgisi olması lazım. Çok fazla da Fransızca metin okumak lazım yani en çok da o lazım. Ama ben, yani boş zamanlarımda mesela aklıma hiç gelmez Fransızca bir metin okumak. Çünkü kitap okurum tamam Türkçe okurum belki İngilizce okumak bile gelir ama Fransızca gelmez, bu yüzden, bunun farkındayım. Bunun için bir şey yapmayı planlıyorum ama şimdi değil nedense.*

diyerek, uygulama sonrasında bir metni tam anlamayı istediğini, fakat bu amaca ulaşmak için gerekli koşulları sağlayamadığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşlerinde bir fark olduğu görülmektedir. Öğrenciler, okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin uygulama sonrasında çeşitli stratejileri kullandıklarını dile getirerek

çok daha ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinde önemli bir değişiklik olmamakla birlikte, sözcük dağarcığı yetersizliği, okumada zaman ve hız sorunu daha az sayıda öğrenci tarafından belirtilmiştir. Ayrıca daha fazla sayıda öğrenci ayrıntılı okuma veya ayrıntıya inmeden okuma alışkanlığını bir sorun olarak belirtmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik amaçları hakkındaki görüşlerinde önemli biçimde değişme olmamış, fakat uygulama sonrasında özgün metinleri anlama amacı daha fazla öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu sonuçlara, dayalı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde geliştikleri, okuduğunu anlama düzeylerine ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlara ilişkin farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin görüşlere ait bulgular iki alt tema altında sunulmuştur: (1) Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri türleri hakkındaki görüşleri, (2) Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerinde etkisi olan etmenler hakkındaki görüşleri.

Tablo 24'te öğrenci görüşlerine dayalı olarak kullanılan okuma stratejileri türlerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 24.

Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Türleri Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri türleri hakkındaki görüşleri n=6	Görüş Sayısı	
	UÖ	US
Öğrencilerin kullandıkları bilişbilgisi stratejileri	48	63
Amaç belirleme	5	6
Göz gezdirme	4	5
Kendini izleme	15	18
Anlamayı izleme	3	3
Strateji kullanımını izleme	4	5
Kendini değerlendirme	5	5
Kendi kendine soru sorma	3	5
Seçici dikkat	22	33
Görsellere dikkat etme	4	5

Tablo 24. (devamı)

Öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri türleri hakkındaki görüşleri n=6	Görüş Sayısı	
	UÖ	US
Başlık, dipnot gibi bağlamsal ipuçlarına dikkat etme	3	6
Dilsel özellikler ve dilbilgisine dikkat etme	4	6
Bilinen sözcüklere dikkat etme	1	0
Bilinmeyen sözcüklere dikkat etme	3	1
Okunuşa dikkat etme	1	2
Metnin belirli bölümlerine dikkat etme	4	4
Özel isimlere dikkat etme	1	4
Rakamlara dikkat etme	1	3
Anahtar sözcüklere dikkat etme	0	2
Doğrudan dikkat	2	1
Öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejileri	63	76
Sözcük anlamı çıkarımı	6	6
Anlamlandırma	6	9
Metin ile ön bilgi arasında bağ kurma	5	5
Metin bölümleri arasında bağ kurma	1	4
Tahmin yürütme	1	3
Aktarma	2	3
Tümdengelim	3	5
Tekrar okuma	6	5
Altını çizme	5	5
Not tutma	5	5
Özetleme	5	6
Çeviri	6	6
Sözlükten yararlanma	6	6
Sesli okuma	1	2
Şema oluşturma	3	1
Analiz etme	5	5
Atlama	3	5
Zihinsel canlandırma	0	4
Toplam	111	139

Not. UÖ: Uygulama öncesi US: Uygulama sonrası

Tablo 24’te görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin kullandıkları strateji türleri sayılarının toplamı uygulama öncesinde 111 iken, uygulama sonrasında 139’a yükselmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin uygulama sonrasında tür olarak daha fazla sayıda strateji kullandıklarını belirttikleri, dolayısıyla kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri ve kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının geliştiği söylenebilir.

Öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri bilişbilgisi stratejilerin türlerine bakıldığında, doğrudan dikkat stratejisi dışında, uygulama sürecinde öğretimi yapılan amaç belirleme, göz gezdirme, kendini izleme ve seçici dikkat stratejilerinin sayısında artış olmuştur. Kendini izleme ve seçici dikkat stratejileri içinde, anlamayı izleme, kendini değerlendirme, metnin belirli bölümlerine dikkat etme, bilinen sözcüklere dikkat etme, bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejileri dışında kalan diğer stratejileri daha fazla sayıda öğrenci kullandığını belirtmiştir. Strateji kullanımını izleme, kendi kendine soru sorma, görsellere, başlık ve dipnot gibi bağlamsal ipuçlarına, dilsel özellikler ve dilbilgisine dikkat etme stratejilerine ilişkin öğrenci sayısının artması, strateji öğretiminin olumlu bir etkisi olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular öğrencilerin stratejileri kullanma durumlarına ilişkin bulguları desteklemektedir. Dilsel ve dilbilgisine dikkat etme stratejisi dışında kalan diğer stratejilere ilişkin bulgular, sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgularla paraleldir. Sesli düşünme tekniği uygulanarak yapılan okumalarda uygulama sonrasında öğrencilerin bilmedikleri dilbilgisiyle ilgili yapılara daha az dikkat ettikleri gözlenmiştir. Bu sonuç sesli düşünme tekniğiyle elde edilen verilerin belirli bir okumayla sınırlı olmasına, görüşmelerde ise öğrencilerin Fransızca yaptıkları okumaların hepsini düşünerek yanıt vermelerine bağlı ortaya çıkmış olabilir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında 3 öğrenci tarafından kullanıldığı belirtilen anlamayı izleme stratejisi, sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Diğer taraftan, uygulama sonrasında daha az öğrenci tarafından kullanılan bilinen sözcüklere dikkat etme ve bilinmeyen sözcüklere dikkat etme stratejileri, sesli düşünme tekniği kullanılarak yapılan okumalarda daha fazla sayıda öğrenci tarafından hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında kullanılmıştır. Bu farklı sonuçlara dayalı olarak, bazı öğrencilerin uygulama sürecinde öğretimi yapılmamış olan bu stratejileri farkında olmadan kullandıkları söylenebilir.

Bilişsel stratejilere ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlandırma, tahmin yürütme, aktarma, tümdengelim, özetleme ve sesli okuma, atlama ve zihinsel canlandırma stratejilerini kullandığını belirten öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Ancak bu stratejilere ilişkin öğrenci sayılarının genel olarak sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgularda yer alan öğrenci sayısından düşük çıkması, görüşme

sirasında anlamlandırma ve özetleme stratejileri dışında diğer stratejilere dönük doğrudan soru sorulmamasına bağlı olabilir. Bu nedenle, görüşmeler aracılığıyla elde edilen bu stratejilere ilişkin bulguların öğrencilerin daha çok stratejilere ilişkin farkındalıklarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, uygulama sonrasında bu stratejileri kullandığını belirten öğrenci sayısının artmasına dayalı olarak öğrencilerin bu stratejilerle ilgili farkındalıklarının geliştiği ileri sürülebilir.

Metin ile ön bilgi arasında bağ kurma, not tutma, altını çizme, sözlükten yararlanma ve çeviri stratejilerini kullanan öğrenci sayısında bir değişiklik olmamış ve en az 5 öğrenci bu stratejileri kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu stratejilere ilişkin strateji kullanma durumlarında ve farkındalıklarında bir değişme olmadığı söylenebilir. Sesli düşünme tekniği kullanılarak yapılan okumalar sırasında da uygulama sonrasında 3 öğrenci tarafından kullanılan not tutma stratejisi dışında en az 5 öğrenci tarafından bu stratejiler kullanılmıştır. Not tutma stratejisine ilişkin farklı sonuç, görüşmelerde öğrencilerin Fransızca tüm okumalarına ilişkin görüş belirtmesine bağlı ortaya çıkmış olabilir.

Tekrar okuma ve şema oluşturma stratejilerinde ise uygulama sonrasında görüş sayısı azalmıştır. Öğrenci görüşlerine dayalı uygulama öncesi 6, uygulama sonrası 5 öğrenci tekrar okuma stratejisini kullandığını belirtirken; sesli düşünme tekniği bulgularında uygulama öncesi 5, uygulama sonrası 6 öğrencinin bu stratejiyi kullandığı görülmektedir. Hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında öğrencilerin büyük bir kısmının bu stratejiyi kullandığı görülmektedir. Ancak farklı veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen bulgularda küçük bir fark görülmektedir. Bu fark, uygulama öncesi için sesli düşünme tekniğiyle elde edilen bulguların belirli bir okumayla sınırlı olması, dolayısıyla bu okumada öğrencinin stratejiyi kullanmamasına rağmen başka bir okumada kullandığını düşünerek görüşlerinde bunu belirtmesinden kaynaklanmış olabilir. Uygulama sonrası için ise 6 öğrencinin bu stratejiyi kullanmasına rağmen bir öğrencinin strateji kullandığının farkında olmadığı ve bu nedenle bunu görüşlerinde belirtmediği ileri sürülebilir.

Öğrenci görüşlerine dayalı kullanılan strateji türlerine ilişkin elde edilen bulgular, daha fazla sayıda öğrencinin uygulama sonrasında öğretimi yapılan amaç belirleme, göz gezdirme, kendi kendine soru sorma, görsellere, başlık ve dipnot gibi bağlamsal ipuçlarına dikkat etme, dilsel özelliklere ve dilbilgisine dikkat etme, tahmin

yürütme ve özetleme stratejilerini kullandığını göstermektedir. Dolayısıyla, genel olarak öğrencilerin öğretimi yapılan stratejiler bakımından kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri ve bu stratejilere ilişkin farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin metin bölümleri arasında bağ kurma, aktarma, tümdengelim, sesli okuma, atlama, zihinsel canlandırma gibi genel olarak kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının geliştiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Tablo 25’te öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerine etkisi olan etmenlere ilişkin görüşleri görülmektedir.

Tablo 25.

Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Üzerinde Etkisi Olan Etmenler Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin Kullandıkları Okuma Stratejileri Üzerinde Etkisi Olan Etmenler Hakkındaki Görüşleri	Görüş Sayısı	
	UÖ	US
Okuma görevi (sınav durumu veya metin altı soruların olması)	4	5
Metin türü	1	2
Metin zorluğu	1	4
Metin uzunluğu	1	2
Okuma amacı	1	4
Metin konusu	0	2
Toplam	8	19

Not. UÖ: Uygulama öncesi US: Uygulama sonrası

Tablo 25’te sunulan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerinde etkisi olan etmenler hakkındaki görüş sayısına bakıldığında uygulama sonrası görüş sayısında önemli derecede bir artış olduğu görülmektedir. Görüş olarak “okuma görevi”, “metin türü”, “metnin zorluğu”, “metin uzunluğu” ve “okuma amacı” hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında belirtilmiş ancak uygulama sonrasında her bir etmene ilişkin görüş sayıları artmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında sınav durumu ve metin altı soruların olması gibi etmenlerin belirtildiği “okuma görevi” en fazla belirtilen görüş olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerinin zengin olması ve üniversite giriş sınavına dil alanından girmiş olmaları, dolayısıyla okuma görevine göre

strateji değiştirme konusunda farkındalıklarının gelişmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Uygulama sonrasında öğrencilerin büyük bir kısmının görüş belirttiikleri etmenler “metin zorluğu” ve “okuma amacı” olmuştur. Ayrıca, uygulama öncesinde bir etmen olarak görüş belirtilmeyen “metnin konusu” bir etmen olarak uygulama sonrasında 2 öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bu bulgular, birçok öğrencinin uygulama sonrasında okuma görevi, metnin çeşitli özellikleri ve okuma amacına göre, kullandıkları okuma stratejilerini değiştirdiğini; okuma stratejilerini çeşitli durumlara göre esnek biçimde ve gerekli olduğu zaman kullanma konusunda farkındalığının geliştiğini göstermektedir.

Aşağıda öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bilişbilgisi stratejileri içinde yer alan ve uygulama sonrasında görüş sayısının arttığı amaç belirleme stratejisi ve kendi kendine soru sorma stratejisine ilişkin olarak öğrencilerden,

OÖ5-UÖ (1068-1071): *Mesela, başlıktan nasıl bir metin olduğu anlaşılıyor zaten. Naparım ki? Hiç bir fikrim yok. Hepsini direk okumaya başlarım aslında. Ama şey olur, eğer birazcık bilgim olduğu bir bilgiyse, bir yazıysa kendimi daha fazla veririm buna. Ama, yok ilgilenmediğim bir alandıysa biraz isteksiz okurum açıkçası...* OÖ5-UÖ (1143-1145): *Sanmıyorum öyle bir şey yaptığımı. Hani, hiç dikkat etmedim. Belki, o an o havayla hani içimden konuşurum mutlaka okurken, şu şöyle olmuş bu böyle olmuş falan diye, not da alırım gerekiyorsa. Ama, özellikle soru sorup cevabını arama yapmıyorum.*

diyerek uygulama öncesinde amaç belirleme stratejisinin kullanımına ilişkin bir fikri olmadığını, herhangi bir metni doğrudan okumaya başladığını, metni anlamak için kendi kendine soru sormadığını ve buna hiç dikkat etmediğini belirtmiştir. Aynı öğrenci uygulama sonrasında ise,

OÖ5-US (1480-1486): *Mesela anlama amacını zaten her metinde başlamadan önce şey yapıyorum. Böyle anlayacaksın bunu falan diyorum kendimi motive etmeye çalışıyorum ama çoğu zaman olmuyor bu. İşte soru cevaplamam gerekiyorsa amacım soruların cevaplarını bulmak oluyor. Eğer temaysa işte temayı bulmak oluyor. O yüzden amaç güttüğüm metinlerde fazla şey yapmıyorum. Göz atıyorum. Sonuçta eğer soru varsa sorudaki kelimeleri*

bulmaya çalışıyorum. Çünkü öyle olur genelde. Soruda bir şey sorar, metinde de onunla alakalı kelimeler vardır. Onları bulmaya çalışıyorum. ...OÖ5-US (1356-1359): Ama işte temaysa yine seçici dikkat, soruysa falan. En fazla kullandığım şey o ama fark ettiğim şey de şu, kendime soru da soruyorum aslında okurken. Yani sadece Fransızca metinlerde değil tüm metinlerde bunu yapıyorum. Ama bilinçsiz bir şekilde.

diyerek çeşitli amaçlarla okuduğunda göz gezdirme, seçici dikkat gibi stratejiler kullandığını ve okurken kendi kendine soru sorduğunu, fakat bunu bilinçsiz biçimde yaptığını belirtmiştir.

Anlamayı izleme ve kendini değerlendirme stratejilerine ilişkin öğrencilerden, OÖ2-UÖ (456-459): *Hı. Okuduğum metin üzerinde hani böyle eksik bir cümle varsa, eksiklikten kastım anlamadığım hiç onu falan düşünürüm. Eğer hani o cümleler fazlaysa zaten anlamam eksik demektir hani. Anlamamışımdır demektir. Ama genel olarak bir fikir oluştuysa o da hani anladım gibi oluyor. Çok yeterli olmasa da mesela anlamış oluyorum.*

diyerek uygulama öncesinde daha çok cümle düzeyinde anlayıp anlamadığına bakarak kendini değerlendirdiğini,

OÖ2-US (579-586): *Yine benim aklımda bir soru işareti kalmamışsa, paragraflara dair bir anlam kopukluğu yaşamıyorsam metne baktığımda, olay örgüsünde bir şeyler eksik kalmıyorsa ben de onu güzel anlamışımdır. Zaten çok keyifli bir şey oluyor anlamak. Ama yine de mesela ben kişiler arasında, zaman olsun metne dair benim aklımda hani bir şeyler kaldıysa, tam oturmayan taşlar varsa, onu zaten ben anlamamışımdır yani. Onu nasıl diyeyim çok güzel anladıysam bu metni o benim için çok iyidir. Hiç anlamamışsam kötüdür. Yine hani olayın ne olduğunu az çok anladıysam hani temasını falan ama her anlattığını da çeviremiyorsam o da normal düzeyde anlama herhalde benim için.*

diyerek uygulama sonrasında ise, paragraf ve metin düzeyinde kendini değerlendirdiğini, kendini değerlendirmek için metnin temasını, konusunu anlayıp anlamadığına baktığını belirtmiştir.

Başka bir öğrenci ise kendini değerlendirme stratejisine ilişkin olarak, OÖ6-UÖ (1473-1476): *Sorular varsa metinden sonra bunlar bana yardımcı olur. Yoksa düzeyimi kendim ölçemem herhalde Bir şeyle karşılaştırmam*

gerekiyor. Ya onun Türkçe çevirisi olması lazım önümde ya da dediğim gibi sorular olacak, sonra cevap anahtarı olacak sonra ben kendimi ölçücem. Biraz uzun.

OÖ6-US (1879-1883): Sorular varsa çok iyi olur anlamamı değerlendirme yapmam için. Bunun haricinde, bunun haricinde internetten bakabilirim. Sonuçta artık teknoloji çok gelişti. Google'ın bile öyle bir programı var benim okuduğum metni yazdığım zaman hemen Türkçesi çıkıyor zaten. Bu şekilde bir kıyaslama yapıyorum.

A: Yaptığın oldu mu öyle?

OÖ6-US (1884): Oldu öyle birkaç kere. Proje hazırlarken yapmıştım. Başka bir şey yok.

diyerek hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında kendini değerlendirmede metin altı sorulardan ve metnin çevirisinden yararlanabileceğini belirtmiştir.

Bilişbilgisi stratejileri içinde seçici dikkat stratejisi kullanımına ilişkin, OÖ4-UÖ (810): Direk şey Türkçe metin okur, okur gibi direk hani telaffuza da dikkat ederek okuyorum...OÖ4-UÖ(838-839): Öncelikle okuma öncesinde hani belli bi hani resim, desen o şekilde bi şey varsa ona dikkat ediyorum daha sonra başlığı ilk önce anlamaya çalışıyorum ki hani konu hakkında bilgim olsun daha sonra okurken de işte aradan dikkatimi çeken şeylerin altını çiziyorum en son okumadan sonra da tekrar genel olarak bi bakıyorum ne hani konuyu anlamak için. OÖ4-UÖ (849-871): Şey üslubuna belki dikkat edebilirim hani resmi bi şekilde mi hani konuşma dilinde mi diye o şekilde. Genelde noktalama işaretlerine takılırım şey ünlem falan çok fazla kullanıldıysa falan o şekilde dikkat çekici bi şey mi o şekilde.

diyerek uygulama öncesinde okunuşa, resme, başlığa, dilsel özelliklere dikkat ettiğini,

OÖ4-US(1057-1058): İçimden hızlı olarak ve şey içimden dahi okusam kelimelerin telaffuzuna dikkat ederek okuyorum genel olarak... OÖ4-US(1061-1064): İçimde şey zaten ilk önce başlığa onla ilgili resim falan varsa veya en altta açıklama falan varsa onlara dikkat ediyorum daha sonra metni okuyorum. Altı çizili sözcük veya farklı puntuyla yazılmış bi sözcük varsa onlara bakıyorum ve hani çok fazla sık geçen sözcüklere dikkat çekiyorum ana hatlarıyla anlayabilmek için, o şekilde...OÖ4-US (1097-1101): Okuma öncesi başlığa

bakarım, başka bi açıklama varsa veya resim varsa onlara dikkat ederim Okurken sık çok fazla sık geçen kelimelere dikkat ederim veya farklı şekilde yazılmışsa onlara dikkat ederim o şekilde ama genel olarak göz atma olarak okuyorum ve yani göz atma bile olmasa az önce söylediğim gibi direk içimden Fransızca telaffuzuna da dikkat ederek onu algılamaya çalışarak okurum...
 OÖ4-US(1125) *Genelde başlık, resim, dipnot daha sonra alt başlık varsa onlar ve ilk cümle...*

diyerek uygulama sonrasında ise okunuş, resim ve dilsel özelliklere ilave olarak dipnot gibi bağlamsal bilgilere ve anahtar sözcüklere dikkat ettiğini belirtmiştir.

Bilişsel stratejiler içinde çıkarım, tahmin yürütme, ön bilgiye dayalı anlamlandırma ve özetleme, atlama, aktarma stratejilerine ilişkin öğrencilerden,
 OÖ2-UÖ (289-290): *Bilmediğim kelimeler olduğunda cümle içerisinde, paragrafta ilk önce algılamaya çalışıyorum ben. Cümlenin bütününden anlamı çıkarmaya çalışıyorum...*
 OÖ2-UÖ (307-308): *Başlıyorum. Anlayamadığım cümle olursa geçiyorum. Hiç anlayamazsam geçiyorum. Ama biraz anlayabilecek gibiysem orda duruyorum; bayağı oyalanıyorum....*
 OÖ2-UÖ (324-329): *Özellikle yaptığım bir şey yok aslında hani anlayayım diye. Bir kelimeyi, çok sıkıntım kelimedede olduğu için hani. Genel olarak zaten okuduğunu anlamada kelime herhalde problem. Şey kelimeyi de çok inceliyorum. Anımsayabilecek miyim? Bir yerde geçti mi? Ya da İngilizceden ya da Türkçeden bir yerden var mı kullanımı? Onu çok düşünüyorum. Cümleleri, hani Batı dillerinde böyle bir mantık var ya, tersten algılamaya çalışıyorum. Onun dışında özel bir şey yok yaptığım.*

diyerek daha çok sözcük ve cümle düzeyinde anlama üzerinde durduğunu ve çıkarım, atlama, aktarma stratejilerini kullandığını,

OÖ2-US (433-441): *Öncesinde metni elime aldıktan sonra ilk etapta başlamadan önce bir düşünüyorum yani. Metnin az çok ne olduğunu tahmin etmeye çalışıyorum. Neyle ilgili, ben bu konuda hani ne biliyorum diye bir düşünüyorum öncelikle ne var benim aklımda. Sonra okumaya başladığımda bu sefer işin içine yine tahminler giriyor ama sonuçta hani daha böyle bir şeye dayalı tahminler oluyor. Sonuçta görüyorum ne olduğunu. Okumamın sonunda*

da bu sefer algıladığım şeyleri bir özetleme yapıyorum kendi kafamda yine şu şöyle olmuş, böyle olmuş. Ama bu sadece algıladığım şeyler için geçerli. Anladığım paragrafları zihinsel olarak sadece özetleme yapıyorum. Onun dışında okuma esnasında genelde benim yaptığım şeyler çok daha fazla başına ve sonuna göre. OÖ2-US (489-492): Çıkarım yapmaya çalışıyorum. Cümleden, bir önceki kelimedenden ya da kelime grubundan ya da eğer paragrafla ilgili bir fikre sahip olduysam yine ön bilgilerini kullanarak bir şekilde tahmin yürütme, ya da çıkarım yapma iki stratejiyi çok yoğun bir şekilde kullanıyorum kelime bulmada.

diyerek uygulama sonrasında tahmin yürütme, metin ile ön bilgi arasında bağ kurma ve özetleme ve çıkarım stratejilerini kullandığını belirtmiştir.

Çıkarım stratejisine ilişkin bir diğer öğrenci,

OÖ5-UÖ (1123): ...sözlüğe bakma imkanım varsa direk sözlüğe bakarım zaten... OÖ5-UÖ (1125-1127) çıkartmaya çalışırım ama hiç bilmediğim bir şeyse direk bakarım ki ben sözlüğe bakmayı da çok seviyorum. Bir de şey yaparım, hani bakarım, örnek cümle varsa örnek cümleye de bakarım mutlaka birçok anlamı oluyor ya bazı şeylerin. O yüzden.

OÖ5-US (1418): Tahmin etmeye çalışıyorum... OÖ5-US (1420-1423): Edemedim diyelim. Bir de korkuyorum ben artık. Çünkü bir kelimeyi farklı tahmin edersem, diğer kelimeler de onlarla bağlantılı oluyor. İşte birine bahçe dediysem diğerine ağaç diyorum, işte çiçek diyorum falan. Aslında çok farklı kelimeler olabiliyor onlar. Sözlüğe bakıyorum çok takıldığımda veya işte tam oturtamadığımda.. İlişki kurmaya çalışıyorum mesela artık.

diyerek uygulama öncesinde, sözlükten yararlanma olanağı varsa veya hiç bilmediği bir sözcük olduğunda öncelikle sözlükten yararlanma stratejisini kullandığını, uygulama sonrasında ise çıkarım stratejisini kullanmaya çalıştığını, ancak bu stratejiyi kullanmada sorun yaşadığını ve bu sorunu çözemediğinde sözlüğe baktığını belirtmiştir.

Özetleme stratejisinin kullanımına ilişkin bir öğrenci, OÖ1-UÖ (191-193):

“Özetleme yapmayı hiç sevmiyorum ben. Çok zor bi özetleme yapmaya başlıyorum ondan sonra 5 sayfa özet çıkıyo. Kendisi 10 sayfa özeti 5 sayfa gibi bişey oluyo, ya da özet yapmayı bilmiyorum işte.” diyerek uygulama öncesinde özetleme yapmayı bilmediğini ve sevmediğini belirtmiştir. Aynı öğrenci,

OÖ1-US (297-302): *Özetleme hangi durumlarda yapıyorum, siz isterseniz yapıyorum, başka zaten özetleme konusunda ben çok eksiktim biliyorsunuz. İşte bu şeyden artık stratejileri öğrendikten sonra falan gelişme oldu hani nerde nasıl yapabilceğimi dikkat ettim siz yaparken yapabiliyorum artık ama siz isterseniz öyle oturup da bi şeyi özetliyim diye düşünmüyorum. A: Yani okuduğunu daha iyi anlamak için yazılı olarak özeti istenirse yapıyosun peki sözlü olarak veya zihinsel özet yapıyo musun okuduğunu daha iyi anlamak için?*

OÖ1-US (303-305): *O zaten mecburen yapılmaz mı yani insan her ayrıntıyı düşünemiyö bi süre sonra ne okuduğunu mecburen aklında kısa bi özeti oluyo şöyle başladı, böyle gelişti, böyle bitti bu kadardır.*

diyerek uygulama sonrasında ise gerekli olduğu zaman yazılı özetleme yaptığını, özetleme konusunda geliştiğini, zihinsel özetlemenin ise kendiliğinden olduğunu belirtmiştir.

Uygulama öncesinde hiçbir öğrenci tarafından belirtilmemiş zihinsel canlandırma stratejisine ilişkin olarak öğrencilerden, OÖ3-US (754-756):” *Mesela betimleyici olduğu zamanda yavaş yavaş okurum. Yavaş bir şekilde okurum. Hani anlayamadığımdan değil de onu böyle iyice kafamda canlandırabilmek için öyle okurum.*” diyerek betimleyici bir metinde bu stratejiyi kullandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma stratejilerini etkileyen etmenlere ilişkin öğrencilerden, OÖ1-UÖ (251-256): *Hocam yani hiç öyle ben nasıl okuyorum, okuduğumu da anlıyo muyum diye hani öyle oturup da düşünmedim hani. Bunu iyi anladım bunu kötü anladım gibi bişey yok ama şey olursa hani önüme soru koyacaklar atıyorum paragraf, ha İngilizcede kullandığım tekniği kullanıyorum olmuyosa o da işe yaramıyosa bu defa şey yapıyorum artık böyle bi yerden ordan buradan ipucu yakalayıp yapmaya çalışıyorum ama genelde hani illaki şey olması lazım bi strateji uygulayabilmem için ona dair bi soru olması lazım yanında, normalde... OÖ1-UÖ (37-40): *Okuma biçimini değiş... Oluyo tabi mesela sınavlarda, dün mesela şeye kaldı son 5 dakkeya kaldı 3 metinde öyle çıktı. Bi kere okudum cevapladım bi kere okudum cevapladım o kadarlık bi şey oldu. Daha böyle yavaş yavaş okusam daha iyi oluyo ya da bi kere okudum ikinciye tekrar döndüğümde anlamadığım bi şeyi anlama olanağım oluyo.**

diyerek, uygulama öncesinde strateji kullanabilmek için metne ait sorular olması gerektiğini ve İngilizce okurken kullandığı teknikler eğer işe yaramazsa metinde yer alan ipuçlarına dikkat ederek okuduğunu ve sınav durumunda kullandığı stratejilerin değiştiğini belirtmiştir. Aynı öğrenci,

OÖ1-US (353-356): *Yani bazen şey yetmiyo hani direk göz atıp geçmek yetmiyo göz atmak yerine işte önemli özetleme yapacakmış gibi okuyup ordan çıkarım yapmayı tercih ettiğim olabiliyo mesela strateji olarak bu ikisi arasında diyim bunlar değişebiliyo.*

A: *Göz atma, tarama ve ayrıntılı okuma arasında bazen değişiklik yapabiliyosun.*

OÖ1-US (357): *Evet bunlar değişiyö o da metnin türüne, zorluğuna göre değişiyö.*

OÖ1-US (52-56): *Okuma biçimimi ne değiştirir, metnin kolaylık zorluk derecesi değiştirir mesela basit bi şey, basit bi hikaye okurken ya rahat rahat okurum ya da yazıldığı şey önemli hani seviyesi önemli. Fransızca öğrenenlere göre yazıldıysa onun için yazıldıysa kolay olur ama nebilim Victor Hugo'nun Sefillerinin orijinalini okurken yani Fransız ana dilinde yazılmış olanı okurken tabii ki de şey zorlaşır... OÖ1-US (64-67): *Sınavda belli bi zaman var o yüzden o zamana göre okumam gerekiyo bişeyleri yetiştirmek için daha az detayları, detayları takılmadan okumam gerekiyo işte amaca göre okumak orda şey oluyo soruyu okuyup o sorunun ne istediğini buluyorum öyle oturup da ne demiş bu iki saat şey düşünmüyorum.**

diyerek uygulama sonrasında ise okuma sırasında metni anlayıp anlamadığını ve kullandığı stratejilerin metin türüne, zorluğuna ve sınav durumuna göre değişebildiğini belirtmiştir.

Diğer bir öğrenci,

OÖ3-UÖ (556-558): *...genellikle şey anlamını bilmediğim kelimeleri çıkarırım. Ama dikkatimi çeken bir şeyse ve kolay bir başlıksa yani bana göre kelimelerini bildiğim, anladığım bir şey, onu direk okurum ve kendimce kafamda bir özet çıkarırım.*

A (562-563): *...Metin zorluğu dışında var mı böyle okuma biçimini değiştiren durumlar?*

OÖ3: *Sanırım yok. Yani yok.*

diyerek uygulama öncesinde, okuma biçimini değiştirmesi gereken etken olarak sadece metin zorluğunu belirtmiştir. Aynı öğrenci,

OÖ3- US (725-728): *Mesela çok anlayamadığım bir cümle oluyor onu yüksek sesle bu sefer okumaya başlıyorum. Başka, yani kullandığım özel stratejiler var belirlediğim, seçici dikkat olsun, işte göz atma, tarama yöntemi ama mesela sorulu bir metinse bu stratejileri kullanıyorum. Sorular varsa...*

A: *Sorulu bir metinse hangi stratejileri kullanıyorsun?*

OÖ3-US (729-730): *Seçici dikkat.*

A: *Evet.*

OÖ3-US (731-734): *Tarama, göz atma. Bu üçünü kullanıyorum. Ama düz metinse yani bir makaleyse, daha demin anlattığım gibi cümle cümle gidip çeviririm. Anlayamadığım bir cümle olursa onu yüksek sesle okurum...*

OÖ3-US (744-748): *ilgimi çeken bir şey olabilir, mesela benim alanımla ilgili, diyelim ki dil kullanımı, yabancı dille alakalı bir şeydir, onu direk hızlı hızlı okurum.*

Anlarım o sırada okuduğumu, çünkü bilirim yani ne olduğunu ama hiç bilmediğim bir konu olduğu zaman farklı bir dalda bir şeyse onu daha dikkatli okurum, ayrıntılı bir şekilde çevirmeye çalışırım, cümle cümle giderim.

Gerekirse üçüncü kez de okurum yani.

diyerek uygulama sonrasında metin zorluğu, metin altı sorularının varlığı, metin türü ve metin konusunun kullandığı okuma stratejilerini kullandığı stratejilerin adlarını vererek belirtmiştir.

Diğer bir öğrenci,

OÖ4-UÖ (825-827): *Çok fazla eksik varsa kelimelerde falan o zaman genel olarak hani cümle cümle ilk önce dikkat ederek okuyorum sonra parça bütünlüğünden o arada kelimeleri çıkartmaya çalışıyorum...*

OÖ4-UÖ (831-832): *Aslında çok fazla değiştirmiyö ama sınavlarda soruda hani ne sorulduğuna dikkat ederek okuyorum ilk önce soruları okuyorum daha sonra ona dikkat ederek okuyorum.*

diyerek uygulama öncesinde metin zorluğunun ve sınav durumunun, kullandığı stratejileri etkilediğini,

OÖ4-US (1066): *Sınavlarda özellikle soruya yönelik okuyorum o zaman seçici dikkat stratejisiyle. ... OÖ4-US (1068): Belli anahtar kelimeler onlara göre okuyorum....OÖ4-US (1070-1073): Ya da şey gibi hani mesela kendime bi materyal arıyorum bi konu hakkında araştırma yaparken o zaman sadece hani o kelimeyi sadece o belli kelimelere veya belli cümlelere odaklanarak bakıyorum sadece o zaman okumuyorum zaten sadece o kelimeleri bulmaya çalışıyorum. OÖ4-US (1070-1073): Metin anlayamıcam kadar zorsa genelde bırakıyorum. Moralim bozuluyo çünkü hani anlayamadığım zaman. ...OÖ4-US (1084): Çok fazla bilmediğim kelime varsa üstünde hiç durmuyorum direk geçiyorum...OÖ4-US (1087-1088): Metin uzunluğu, sadece şey hani göz gezdiririm o zaman önemli olan şeyler neler ana hatlarını anlamak için.*

diyerek uygulama sonrasında ise; sınav, okuma amacı, metin zorluğu ve uzunluğunun kullandığı okuma stratejilerini etkilediğini kullandığı stratejileri ayrıntılı biçimde betimleyerek belirtmiştir.

Başka bir öğrenci,

OÖ6-UÖ (1292-1296): *Sözlükten bakmamam gerekiyorsa değiştirmek zorunda kalabilirim evet. Ama yine de önce tekrar hepsini okuyup sonra yine paragraf paragraf analiz ederim. Yani sözlükten bakmasam bile...OÖ6-UÖ (1297-1303): Bir süre kısıtlamam varsa daha hızlı okumaya çalışırım, daha irdelemem. İşte o zaman belki paragraf paragraf okumaya zamanım olmaz. Birkaç kere göz gezdirmem gerekir sadece, o zaman daha fazla yoğunlaşmam gerekir metne. Yine aynı sonuç elde edilir gibi geliyor ama yani yoğunlaşmayla. Hani ilkinde nasıl olsa paragraf paragraf okuyorum diye sözlüğe bakarken dikkatim dağıtabilirim. Ama diğer türlü sınavlarda yaparken sözlükten bakma imkanım olmadığı için daha fazla yoğunlaşmam gerekir. Ya böyle durumlarda değişir sadece. Yoksa evde çeviri yaparken, İngilizcede de aynı şekildeydi, bu teknikle yaparım.*

diyerek uygulama öncesinde, sözlük kullanma imkânı olmayan veya süre kısıtlamasının olduğu sınav gibi durumlarda kullandığı stratejileri değiştirdiğini,

OÖ6-US (1678-1680): *Tabi okuma nedenim de çok önemli. Eğer soru, sorular sorulacaksa bana parçayla ilgili önce sorulara bakarım. Ona göre de okurum. Yani en azından neyi bulmaya çalıştığımı bilerek okurum. Bu da önemli. Amaç*

da çok önemli.... OÖ6-US (1691-1694): Süre önemli olur. Sınavdaysam ona göre okurum. Çok ayrıntılı durmak istemem. Bir de benim kafamın dağınıklık problemi çok fazla var. Sınavdaysam kesinlikle adapte olmam lazım iyi anlamam için. O da süreyle alakalı bir durum. Şey diye düşünürüm “sürem az, kesinlikle ilk seferde çok iyi anlamam gerekiyor” diye okurum. Yani bu tarz durumlarda değişebilir.

diyerek uygulama sonrasında ise sınav durumuna ilave olarak okuma amacının kullandığı okuma stratejilerini etkilediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılarda da görüldüğü gibi, uygulama sonrasında öğrenciler daha ayrıntılı olarak ve stratejilerin adlarını vererek kullandıkları strateji türlerini ve stratejileri değiştirmelerini gerektiren durumları açıklamışlardır.

Sonuç olarak, öğrencilerin kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri, kullandıkları stratejiler, öğretimi yapılan stratejiler ve hangi stratejiyi hangi durumda kullanacakları konusunda farkındalıklarının geliştiği söylenebilir. Dolayısıyla, CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri türleri ve okuma stratejileri üzerinde etkisi olan etmenler hakkındaki görüşleri üzerinde genel olarak olumlu bir etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin CALLA’ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Öğrencilerin CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla araştırmaya katılan tüm öğrencilere iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular: (1) Öğrencilerin CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi süreci hakkındaki görüşleri, (2) Öğrencilerin CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşleri, (3) Öğrencilerin CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri olmak üzere üç tema altında sunulmuştur.

CALLA’ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Öğrencilerin CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin CALLA'ya Dayalı Okuma Stratejileri Öğretimi Hakkındaki Görüşleri N=18	Görüş Sayısı
Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sürecine ilişkin görüşleri	12
CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin verimli/yararlı/zevkli bulunması	11
Kamera çekiminin performansı olumsuz olarak etkilemesi	1
Grup çalışmasının yararlı/zevkli bulunması	13
Grup çalışmasında sorun yaşanması	2
Özgün metin kullanılmasının yararlı bulunması	3
Genel olarak metinlerden zevk alınması	4
Bazı metinlerin sıkıcı bulunması	5
Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşleri	17
Okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesi	16
Okuduğunu anlama hızının artması	6
Okuduğunu anlamada zayıf yönlerin fark edilmesi	4
Okuduğunu anlamada sorun yaşanması	1
Öğrencilerin CALLA'ta dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri	16
Çeşitli okuma stratejilerinin öğrenilmesi/ kullanılması	15
Kullanılan okuma stratejilerine ilişkin farkındalığın artması	8
Genel olarak okuma stratejilerine ilişkin farkındalığın artması	5
Metin özelliklerine göre kullanılan okuma stratejilerinin değiştirilmesi	5
Okuma amacına göre kullanılan okuma stratejilerinin değiştirilmesi	3
Okuma stratejilerinin kullanılmasında sorun yaşanması	4

Tablo 26'da görüldüğü gibi, öğrenciler genel olarak CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimine ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki öğrenci görüşlerine bakıldığında, araştırmaya katılan 18 öğrenciden 12'sinin uygulama sürecini genel olarak verimli, yararlı veya zevkli bulduğu görülmektedir. 1 öğrenci kamera çekiminden dolayı performanslarının olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden

13 öğrenci, grup çalışmasını yararlı veya zevkli bulmuş; 2 öğrenci ise grup çalışmasında sorun yaşadığını belirtmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan metinlere ilişkin 3 öğrenci özgün metinleri yararlı bulmuş, 4 öğrenci genel olarak metinlerden zevk aldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan 5 öğrenci bazı metinleri sıkıcı bulmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, genel olarak öğrencilerin uygulamayı ve grup çalışmasını yararlı buldukları, metinlere ilişkin olarak görüşlerin farklılaştığı, özgün metinleri ve metinleri genel olarak zevkli bulan öğrenciler yanında sıkıcı bulan öğrencilerin de olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında okuduğunu anlamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, uygulama sayesinde 16 öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiğini, 6 öğrencinin okuduğunu anlama hızının geliştiğini, 4 öğrencinin okuduğunu anlamada zayıf yönlerini fark ettiğini belirttiği görülmektedir. Diğer taraftan 1 öğrenci halen okuduğunu anlamada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu sonuca göre genel olarak öğrencilerin uygulamanın, Fransızca okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri üzerine olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşlerine bakıldığında, genel olarak olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. 15 öğrenci çeşitli okuma stratejilerini öğrendiğini veya uygulama sürecinde kullandığını, 8 öğrenci kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin farkındalığının arttığını, 5 öğrenci genel olarak okuma stratejilerine ilişkin farkındalığının arttığını, 5 öğrenci metin özelliklerine göre, 3 öğrenci okuma amacına göre kullandığı okuma stratejilerini değiştirdiklerini, 4 öğrenci okuma stratejilerini kullanmada sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, genel olarak uygulamanın öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerine olumlu etkileri olduğu, bununla birlikte okuma stratejilerini kullanmada sorun yaşayan az sayıda öğrenci olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin büyük bir kısmının genel olarak öğretim sürecine, öğretim sonrası okuduğunu anlamalarına ve strateji kullanımlarına ilişkin olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Buna karşın, az sayıda öğrenci grup çalışmasında sorun yaşadığını, bazı öğrenciler öğretim sürecinde kullanılan metinlerin

sıkıcı olduğunu, 1 öğrenci okuduğunu anlamada sorun yaşadığını, az sayıda öğrenci ise okuma stratejilerini kullanmada sorun yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşlerinde ortaya çıkan sorunlar uygulama sürecinde de saptanmış ve bu sorunların çözümüne ilişkin önlemler alınmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların çözümlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yöntem bölümünün eylem planlarının geliştirilmesi başlığı altında yer verilmiştir.

Aşağıda, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sürecine ilişkin öğrencilerden;

Ö3 (95): *Genel bir bakışla, uygulama, benim için kaliteli ve verimli bir süreçti.*

Ö9 (267-269): *Genel olarak metinlerin ve uygulamanın yararını gördüm. En başlarda uygulama dersleri biraz garip gelse de ne kadar önemli olduğunu paragraf sorularını çözmeye başlayınca daha iyi anladım.*

“Karşılaştırmalı Edebiyat” öğrencisi olarak stratejileri hayatım boyunca kullanabilirim.

Ö15 (462-463): *Okuma becerisi, bize her alanda işimize yarayacağı için uygulama bence çok verimli geçti.*

diyerek, olumlu görüş belirtmişler, bir öğrenci ise, Ö5 (156-157):

“Etkinliklerden bahsetmemiz gerekirse, benim genel inancım öncelikle kameranın performansımızı az da olsa etkilediği yönünde.” biçiminde, kamera çekiminin olumsuz etkisinden söz etmiştir.

Öğrencilerden, Ö4 (129-130): *“En çok grup çalışmalarında tam olarak kendimi verebildim. Uygulamada en verimli geçirdiğim dersler grup çalışmalarıydı diyebilirim.”*

Ö13 (384): *“Grup çalışmalarında daha etkin olduk, daha eğlenceliydi.”* diyerek grup çalışmasının kendisi için çok verimli geçtiğini, diğer bir öğrenci

Ö1(16-20): *Grup tarzı etkinlikleri seven bir insan değilim daha çok kendim çalışırım. Ama ders içinde yaptığımız grup etkinlikleri fikir paylaşımı olması açısından yararlı ve metinleri kolaylaştıran niteliğe sahiptiler ve bu yönlerden dolayı bence yeterince başarılı oldular. Ama grup üyeleri*

arasındaki uyumsuzluk bazen oldukça sıkıcı ve yararsız durumlara geldikleri de oldu.

diyerek grup çalışmasını genel olarak yararlı bulduğunu fakat zaman zaman grup içi uyumsuzluk yaşadığını belirtmiştir.

Uygulama sürecinde kullanılan metinlere ilişkin olumlu görüş belirten öğrencilerden,

Ö8 (235-238): *Derste kullanılan metinlerden çok memnun kaldım. Özellikle Victor Hugo'nun biyografisi, Sefiller romanının özeti ve la Parure [Gerdanlık]. Bunlar bölümümüz gereği ileride dört yıl boyunca işimize yarayacak bir tecrübe kattı bize. Özgün metinleri okuyup anlamak Fransızca öğrenmemize katkıda bulundu. Bizi öğrenmeye teşvik etti moralimizi yükselterek.*

Ö10 (285-290): *Üzerinde çalıştığımız metinlerin özgün olması yazarın dili hakkında bilgi sahibi olmamızı sağladı. Ayrıca eserin yazıldığı dönemi tanımamızı sağladı. O dönemde yazmış insanların yaşam tarzı, ülkenin durumu, insanların psikolojisi hakkında fikir edinmemizi sağladı. Özgün metinlerde kullanılan deyimler ve mecaz anlamlı sözcükler sayesinde dilin inceliklerini de görmüş olduk. Tüm bu yönleriyle uygulamanın özgün metinlerle yapılmış olması uygulamanın başarısını ve üzerimizdeki etkisini artırdı.*

diyerek edebi eserlerden seçilmiş özgün metinleri yararlı bulduklarını,

Ö3 (78-79): *Uygulama esnasında kullanılan metinlerden genel olarak memnunum. Özellikle Sefiller romanındaki metinler üzerinde çalışmaktan keyif aldım....* Ö3 (92-94): *La Parure [Gerdanlık] adlı hikaye de çok sevdiğim ve bu süreçte keyif aldığım bir çalışmaydı. Fransızca okuduğunu anlamada, metin türünü, temayı, zamanı, karakterleri, olay örgüsünü çözümlmeyi tam anlamıyla görebileceğim kapsamda bir çalışmaydı.*

Ö13 (379-380): *Öncelikle metinler gayet güzeldi. Bilhassa Sefiller, La Parure ve Shrek beğendiğim metinler arasındaydı.*

diyerek metinlerden zevk aldıklarını, diğer taraftan öğrencilerden,

Ö4 (126-127): *Les Misérables [Sefiller] metinlerini işlerken dikkatimi toplamakta zorlandım. Bundan dolayı Les Misérables'in işlendiği haftaları çok verimli geçiremedim.*

Ö12 (360-361): *Okuduğumuz metinler klasik eserlerdi, uygulamayla okumasaydık okumayacağım eserler olarak da değerlendirebilirim. Klasiklerle pek anlayamıyorum.*

Ö17 (535-538): *Bazen derslerden sıkıldım fakat o da metinlerin zorluğundan veya ilgi alanım olmadığından kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Ama yine de bana yararı olması açısından sabırla dersleri dinlemeye ve stratejileri uygulamaya çalıştım. Birçok zaman da başarılı olduğumu düşünüyorum.*

diyerek bazı metinlerin veya klasik eserlerin ilgilerini çekmediğini belirtmişlerdir.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrası öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ilişkin olarak öğrencilerden,

Ö8 (247-250): *İlk olarak kendimi yaptığımız başarı testiyle değerlendiriyorum. Uygulamadan önce bu testi yaptığımızda gerçekten hayal kırıklığına uğradım ve bu sonuç benim bu uygulama sürecinde daha etkin çalışmama sebep oldu. Uygulama sonunda bu testi tekrar yaptık ve büyük bir yükselme olduğumu düşünüyorum.*

Ö14 (421-422): *Bu dersin Fransızca okuduğunu anlama becerisi hakkında gerçekten yararlı bir gelişim sağladığını düşünüyorum. Uygulamadan önce uygulanan başarı testi de bana haklı olduğumu gösteriyor.*

diyerek okuduğunu anlama becerisinde geliştiklerini, Ö2 (72-73): *“Bir metni okurken çok kısa sürede ne hakkında yazılmış olduğunu bulabiliyorum. Eskiden bu kadar kısa olmazdı aradığımı bulmak.”* diyerek okuma hızının arttığını, Ö15 (463-464):

“uygulama...çok şey kattı bana, eksiklerimi göstererek onlar üzerinde yoğunlaşmamı sağladı.” diyerek uygulama sayesinde eksikliklerini gördüğünü belirtmiştir. Diğer

tarafından, Ö6 (174): *“Şimdilik tek sorumun zaman. Çok yavaş okuyorum.”* diyerek okuduğunu anlamada zaman sorunu yaşadığını,

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrası kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin olarak öğrencilerden,

Ö2 (68-71): *8 haftalık sürecin en başından kendimi değerlendirirsem değişikliklerin olduğunu söyleyebilirim. Bunu her zaman gösteremiyorum tabii ama yine de işe yaradığının farkındayım. Özellikle özetleme yapma konusunda büyük değişiklikler oldu çünkü ben bunu yapmayı hiç beceremiyordum. Şimdi en azından nasıl yapılacağını öğrenmiş oldum.*

Ö16 (495-500): *Bu uygulama öncesinde yapılan testte sonucum kötü bir seviyedeydi. Hem konsantre olamamaktan hem de fazla ayrıntılı okumamdan kaynaklanan hatalarım olduğunu ve ayrıntıya girdikçe metnin aslını kaçırdığımı anladım. İlk haftalarda gördüğümüz göz atma ve tarama tekniği bu anlamda çok fazla işime yaradı. Sözcük anlamı tahminlerinde bulunma, ana fikri anlama, bağlaçlara dikkat ederek anlam bütünlüğünü yakalama konusunda da kendimi önceki durumuma göre gelişmiş hissediyorum. Metni genelden özele okumanın anlamayı daha kolaylaştırdığının farkına vardım.*

diyerek özetleme, göz gezdirme gibi çeşitli stratejiler öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Strateji farkındalığı ve metin türüne göre strateji kullanımına ilişkin olarak öğrencilerden,

Ö7 (200-202): *Çoğumuz yabancı dilde veya anadilde okuma yaparken kendine göre bir veya birkaç strateji kullanıyorduk. Fakat ne kullandığımız stratejinin adını ne neye yaradığını ne de kullanıp kullanmadığımızdan haberdardık. Bu uygulamalar sayesinde bunları öğrenmiş olduk....*

Ö7 (205-207): *Herkes, verilen metinlerde kendine bir ya da birden fazla strateji ve bunları kullanım yerlerini seçti. Benimki ise, göz atma, tarama, özetleme, not alma, seçici dikkat ve soru sorma stratejileridir. Tabi ki bunların hepsini bir metinde kullanmıyorum.*

Örneğin; sorusu olan bir metinde seçici dikkat ve tarama stratejilerini, kolay ve bildiğim bir metinde; göz atma stratejisini, zor veya bilmediğim bir metinde soru sorma ve buna bağlı olarak özetleme ve not alma stratejilerini kullanıyorum.

Ö9 (262-266): *Finale hazırlandığımız şu günlerde özellikle göz atma ve çıkarım yapma stratejisi çok faydalı oluyor. Bazı bilimsel bilgi gerektiren paragraflarda ise ön bilgi kullanımı stratejisini kullanıyorum. Bu metinlerin dili biraz daha ağır olabileceğinden metni net olarak anlayamasam bile önceden bildiklerimle soruları çözmeye çalışıyorum. Özetleme stratejisini uzun metinlerde hem akılda kalmayı sağladığı için hem de anlamayı kolaylaştırdığı için kullanıyorum.*

Ö11 (312-313): *Haftalarca süren derslerimiz boyunca şunu fark ettim ki ben aslında bu stratejilerin tamamını uyguluyormuşum da uyguladıklarımın isimlerini bilmiyormuşum....*

Ö11 (341-343): *Her zaman yaptığım şey metne hiç göz gezdirmeden, tahminde bulunmadan deli gibi sözlük kurcalamaktı. Bu hem sıkılmama hem de zaman kaybetmeme neden oluyordu. Metindeki ip uçlarına*

hiç dikkat etmezdim örneğin kimin yazdığı, metnin türü vb. beni o kadar ilgilendirmezdi.

diyerek, kullandığı stratejilere ilişkin farkındalıklarının arttığını belirtmişler ve metne ilişkin bilgilerin ve metin türünün metni anlamada veya strateji kullanımındaki öneminden söz etmişlerdir. Ayrıca,

Ö1 (33-38): Bunun dışında daha önce hiç kullanmadığım, gerçekten gereksiz olduğunu düşündüğüm soru sorma, özetleme gibi stratejilerin yeri geldiği zaman kullanılmasının okumaya ve anlamaya oldukça fazla yararı olabileceğini de görmüş oldum. Bu açıdan aslında hem şaşırdım hem sevindim çünkü çoğu kişinin bunları etkin kullanabildiği gördüğümde sorunun bende olduğunu düşünmüştüm ama daha sonra anladım ki benim için asıl önemli olan bunları bana lazım oldukları zaman etkin kullanabilmek.

diyerek genel olarak stratejilere ilişkin farkındalığının arttığını belirtmiştir. Diğer bir öğrenci;

Ö8 (251-256): Uygulamadan önce okuma yaparken amaç belirlemeden, ayrıntıya inmeden ve çok fazla dikkatimi vermeden okuyordum. Fakat şu an okuma amacımı belirliyorum. Bu amaca uygun olacak strateji veya stratejileri belirliyorum. Okurken bu stratejilere uygun olarak okuyorum. Bu çok işime yarıyor. Bu stratejiler sayesinde yabancı dilde okuma alışkanlığımı düşündüğümünden fazla geliştirdim ve bu yüzden çok mutluyum.

diyerek okuma amacına göre kullandığı okuma stratejilerini belirlediğini belirtmiştir. Diğer taraftan,

Ö4 (123-125): Kelime bilgim azdı. Metinlerde seviyemizin üstünde olunca, çıkarım stratejisini iyi kullanamamak beni zaman zaman çok zorladı. Belki de metinlerin bu seviyede olması strateji kullanmayı geliştirmek açısından gerekliydi....Ö4(139-140): Bazı stratejilerde iyi değilim. Bunlar da zaten daha önce kullanmadıklarımdı. Ama farkında olmadan kullandıklarımı şimdi daha bilinçli daha net bir şekilde uyguluyorum Çıkarım benim için en zor ve en önemli strateji. Bu stratejide hala sorun yaşıyorum.... Ö4 (133-137): Eskiden edindiğimiz okuma alışkanlığımızı bırakmak zor. Fransızca derslerinde stratejileri her zaman kullanmıyorum. Uygulama dışında okuduğum metinlerde konsantre olmaya fazla odaklandığım için stratejileri kullanamıyorum.

diyerek özellikle çıkarım stratejisinde sorun yaşadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin etkili olduğunu, okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiğini ve çeşitli stratejileri uygulama sürecinde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler okuma hızının gelişmesi, eksik yönlerin fark edilmesi, stratejileri daha farkında kullanılmaya başlanması gibi uygulamanın etkilerine ilişkin görüşler dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, az sayıda öğrenci strateji kullanımında veya okuduğunu anlamada sorun yaşadığından söz etmiştir. Bu sonuçlara göre genel olarak öğrencilerin uygulamanın etkilerine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Çalışmada, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemek için öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden elde ettikleri öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış ve öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca bulgular, uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyi bakımından öğrenciler arasındaki farkın azaldığını ve sınıfın daha homojen bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin, yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgular, strateji öğretim modeli olarak CALLA'nın kullanıldığı ve strateji öğretiminin öğrencilerin ikinci veya yabancı dilde okuduğunu anlama düzeyi üzerine etkilerinin incelendiği birçok araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Çubukçu, 2008; Arpacıoğlu, 2007; Karbalaeei, 2011; Takallou , 2011; Handyside, 2007). Bu belirtilen araştırmaların tümü İngilizceyi ikinci veya yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik olarak ve Handyside (2007) tarafından yapılan araştırma dışında yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, bu konuda yapılan çalışmalara dayalı olarak CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin, özellikle yükseköğretim düzeyinde ikinci ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin öğrencilerin uygulama öncesindeki okuduğunu anlama başarı düzeylerine göre farklılaşmasıdır. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden elde ettikleri öntest puanlarına dayalı olarak iyi, orta ve zayıf başarı düzeylerinde seçilen odak öğrencilerin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin iyi başarı düzeyindeki öğrencilerden daha fazla gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Strateji öğretiminin etkisinin okuduğunu anlamada başarı düzeylerine göre

farklılaşmasının nedeni, okuma stratejileri öğretimine özellikle zayıf ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerin gereksinmelerinin olması ve dolayısıyla bu öğrencilerin strateji öğretiminden daha fazla yararlanmaları olabilir. İyi başarı düzeyindeki öğrencilerin, uygulama öncesinde de çeşitli okuma stratejilerini etkili bir biçimde kullanabildikleri ve bu nedenle yapılan strateji öğretimi sonrasında okuduğunu anlamada önemli bir gelişme kaydetmedikleri ileri sürülebilir. Strateji öğretiminin dayandığı en önemli noktalardan biri, stratejilerin öğretiler olmaları ve zayıf okuyuculara stratejilerin öğretilerek onların başarılı olmalarını sağlamasıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin özellikle orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve Fransızca yabancı dilde okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere yönelik okuma stratejileri öğretiminin yararlı olduğunu göstermektedir. Orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji öğretiminden daha fazla yararlandıklarını gösteren bu sonuca paralel olarak, Tsai (2011) tarafından yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilere yönelik gerçekleştirilen araştırmada da strateji öğretimi sonrası okuduğunu anlama becerisinde düşük ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerin gelişme gösterdikleri, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin ise bir gelişme göstermedikleri bulunmuştur. Bimmel, Bergh ve Oostdam (2001) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ana dilde okuma stratejileri öğretiminin İngilizce yabancı dilde okuduğunu anlama performansı üzerine olumlu etkisi sadece zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerde gerçekleşmiştir.

Uygulamanın etkisinin başarı düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin elde edilen bulgular, iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji öğretimi gereksinmelerinin neler olduğu ve bu gereksinmelerin nasıl karşılanacağı sorusunun yanıtlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda, Dreyer ve Nel (2003) tarafından yapılan ve elektronik öğrenme ortamında okuma stratejileri öğretiminin etkisinin incelendiği araştırmada hem başarılı hem az başarılı öğrencilerin okuduğunu anlamada gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, elektronik öğrenme ortamının özellikle iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji öğretiminden yararlanmasında bir olanak olarak düşünülebileceğini göstermektedir. Ancak, bu konuda daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin strateji kullanımındaki değişime ilişkin bulgular ise, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Okuma Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasında uygulama sonrası puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde öğretimi yapılan stratejiler içinde, ölçekte yer alan seçici dikkat, kendi kendine soru sorma ve tahminlerin doğruluğunu kontrol etme stratejilerinin uygulama sonrasında anlamlı düzeyde daha sık kullanıldığı bulunmuştur.

Sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin hem uygulama öncesinde hem uygulama sonrasında tür ve sıklık olarak bilişsel stratejileri daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, elde edilen bulgular tüm başarı düzeylerinde uygulama sonrasında toplam strateji kullanma sıklığının azaldığını, kullanılan strateji türü sayısının ise hem bilişbilgisi stratejilerinde hem bilişsel stratejilerde arttığını göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin kullandıkları stratejileri çeşitlendirdikleri daha açık bir şekilde söylenebilir. Çalışmada, öğrencilerin genel olarak bilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarına ilişkin elde edilen bulgu Thampradit (2006) ve Sheorey ve Mokhtari (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular, daha fazla sayıda öğrencinin uygulama sonrasında strateji türü olarak göz gezdirme, görsellere ve başlığa dikkat etme, kendi kendine soru sorma, metin ile ön bilgi arasında ve metin bölümleri arasında bağ kurma gibi stratejileri kullandığını göstermektedir. Bu stratejiler öğrencinin okuma sırasında etkin olmasına ve ön bilgi kullanarak metni yorumlamasına yardım eden stratejilerdir. Uygulama sürecinde yapılan göz gezdirme, seçici dikkat, kendi kendine soru sorma, ön bilgi kullanma stratejilerinin öğretimi sonucunda daha fazla sayıda öğrencinin bu stratejileri uygulama sonrasında kullandığı ve böylece okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiği söylenebilir. Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) ve Uzunçakmak (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da, ön bilgilerin kullanılmasını gerektiren, okuyucunun metni bütün olarak anlamasına yardım eden ve “top-down” olarak adlandırılan stratejileri başarılı öğrencilerin daha fazla tercih ettikleri

bulunmuştur. Dolayısıyla bu stratejilerin öğretiminin özellikle okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler için önem taşıdığı söylenebilir.

Çalışmada, strateji öğretiminin öğrencilerin stratejileri kullanma durumları üzerindeki etkisine ilişkin farklı veri toplama araçlarından elde edilen ve birbirini destekleyen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki gelişmenin strateji öğretiminin sonucunda olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca 8 hafta süren uygulamanın, strateji öğretiminin beklenen etkilerini göstermesi bakımından yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmanın öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin bulguları Kantarcı (2006) tarafından yapılan araştırmanın bazı bulguları ile paralellik göstermektedir. Kantarcı'nın araştırmasında, CALLA'ya dayalı olarak yapılan "top-down" okuma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin strateji performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Anket aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin "top-down" stratejileri, sesli düşünme tekniği aracılığıyla elde edilen bulgular ise "bottom-up" olarak adlandırılan sözcük ve cümle düzeyinde metni anlamaya yardım eden stratejileri daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Kantarcı (2006), 3 hafta süren strateji öğretiminin öğrencilerin bu stratejilere ilişkin farkındalıklarının artmasını sağladığını, fakat stratejileri uygulamada kullanabilmeleri için yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, strateji öğretimi süresinin öğrencilerin öğretimi yapılan stratejileri kullanabilmelerinde önem taşıdığı söylenebilir.

Başarı düzeylerine göre öğrencilerin strateji kullanma durumları değerlendirildiğinde, uygulama öncesi ve sonrası bilişsel stratejilerin ve bilişbilgisi stratejilerinin kullanım oranlarında başarı düzeylerine göre bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Uygulama öncesinde zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin diğer başarı düzeyindeki öğrencilere göre oransal olarak daha az sıklıkta bilişbilgisi stratejilerini kullandıkları, uygulama sonrasında ise diğer başarı düzeyindeki öğrencilerdekinin aksine bilişbilgisi stratejilerini uygulama öncesine göre daha yüksek oranda kullandıkları saptanmıştır. Bir başka deyişle, uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında uygulama sonrasında iyi ve orta başarı düzeyindeki öğrenciler oransal olarak daha fazla bilişsel stratejiler kullanırken zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler daha fazla bilişbilgisi stratejilerini kullanmışlardır. Bilişbilgisi stratejileriyle ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda, başarılı öğrencilerin zayıf öğrencilere göre bilişbilgisi stratejilerini daha sık kullandıkları (Sheorey ve Mokhtari, 2001; Thampradit, 2006) ve bilişbilgisi

stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğu (Razı, 2010; Çubukçu, 2008; Takallou, 2011) ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki önemli gelişme, onların oransal olarak uygulama sonrasında bilişbilgisi stratejilerini daha sık kullanmaları ile açıklanabilir. Bu sonuç, özellikle yabancı dilde okuduğunu anlamada zayıf öğrencilere yönelik olarak bilişbilgisi stratejilerinin öğretiminin önemini ortaya koymaktadır.

Strateji alt türleri olarak ise, uygulama sonrasında iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin uygulama öncesinde sıklıkla kullandıkları anlamayı izleme, strateji kullanımını izleme, doğrulama/ değiştirme, kendi kendine soru sorma, sözcük anlamı çıkarımı, metin ile ön bilgi arasında bağ kurma gibi stratejileri sık olarak kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin uygulama sonrasında göz gezdirme, tahmin yürütme gibi metni genel olarak anlamalarına yardım edecek stratejiler yerine, bilinmeyen sözcüklere dikkat etme, çeviri, sözcük anlamı çıkarımı gibi metni ayrıntılı anlamalarına yardımcı olacak stratejileri tercih ettikleri gözlenmiştir. Zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin ise uygulama sonrasında öğretimi yapılan göz gezdirme, başlığa dikkat etme, anahtar sözcüklere dikkat etme gibi bilişbilgisi stratejilerini ve bilişsel strateji olarak tahmin yürütme stratejisini daha fazla tercih etmeye başladıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeylerinin, metne yaklaşma biçimlerinin ve kullandıkları stratejilere bağlı olarak strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanma durumları üzerindeki etkilerinin de farklılık gösterdiği söylenebilir.

Görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin görüşlerinde farklılık olduğunu göstermektedir. Uygulama öncesiyle karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin daha ayrıntılı olarak görüş bildirdikleri, okuduğunu anlama düzeylerine ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlara ilişkin farkındalıklarının geliştiği, kullandıklarını belirttikleri strateji türü sayısının arttığı, kullandıkları stratejilere ve strateji kullanımını etkileyen etmenlere ilişkin farkındalıklarının geliştiği saptanmıştır.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular, genel olarak öğrencilerin uygulamayı etkili ve verimli bulduklarını,

uygulamanın Fransızca okuduğunu anlamalarına olumlu etkileri olduğunu, kullandıkları stratejileri çeşitlendirdiklerini ve stratejilere ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir. Öte yandan, bazı öğrenciler grup çalışmasında sorun yaşadıklarını, öğretim sürecinde kullanılan bazı metinlerin sıkıcı olduğunu ve okuduğunu anlamada veya okuma stratejilerini kullanmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar, uygulama sürecinde özellikle 5.ve 6. haftalarda gözlemlenmiş, öğrenci ve araştırmacı günlüklerine yansımış, geçerlik komitesi toplantısında tartışılmıştır. Bazı öğrencilerin bu haftalarda öğretimi yapılan kendi kendine soru sorma ve özetleme stratejilerini uygulama öncesinde kullanmamaları ve bu stratejileri öğrenmek istememeleri, işlenen metinleri zor veya sıkıcı bulmaları gibi nedenlerle ortaya çıkan sorunlara yönelik çözümler üretilmiştir. Uygulama sürecinde son 2 hafta yeni bir stratejinin öğretimi yapılmamış, daha önce öğretimi yapılan stratejilerin uygulanmasına ağırlık verilmiştir. Bu süreçte, öğrencilere daha ilginç geleceği düşünülen metinler kullanılmıştır. Bir önceki hafta, etkileşimli öğretim tekniğinin kullanılması amacıyla oluşturulan üç kişilik grup çalışmasının çok etkili olmadığı gözlemlenmiş ve bu nedenle 7. hafta, öğrencilere dört veya beş kişilik grup oluşturabilecekleri belirtilmiştir. Son 2 haftada gerçekleştirilen etkinliklere, grup çalışmasına ve kullanılan metinlere yönelik öğrenci günlüklerinde genel olarak olumlu görüşler yer almış, araştırmacı da ders sırasında bunu gözlemlemiştir. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, öğrencilerin birbiriyle etkileşimine izin veren, daha etkin olmalarına ve daha önce öğrendikleri okuma stratejilerini uygulamalarına olanak sağlayan etkileşimli öğretmen tekniğinin genel olarak strateji öğretiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu teknikte kullanılan grup çalışmasına ilişkin olarak az sayıda öğrencinin olumsuz görüş belirtmesinin nedeni ise bu öğrencilerin öğrenme stili olarak grup çalışmasını tercih etmemeleri olabilir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak, strateji öğretiminin etkileşimli öğretim tekniğine dayalı yapıldığı Salatacı ve Akyel'in (2002) araştırmasında da strateji öğretiminin, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamaları ve kullandıkları okuma stratejileri üzerine olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen bu bulgular, genel olarak CALLA'nın Fransızca yabancı dilde okuma stratejileri öğretiminde etkili bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak bu sonucun, araştırmanın sınırlılığı olarak uygulamanın gerçekleştirildiği katılımcı grubunun küçük olması ve bir kontrol grubu

oluşturulmamış olması dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada elde edilen sonuçlardan genelleme yapılması amacı güdülmemiş, mümkün olduğunca çeşitli veri toplama araçlarından yararlanarak uygulamanın etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen bulguların önemli oranda birbirini desteklemesi, elde edilen olumlu sonucun CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin sonucu olduğuna ilişkin bir kanıt olarak ileri sürülebilir. Ayrıca, öğrencilerin farklı başarı düzeylerine göre ve uygulama öncesi sahip oldukları okuma biçimlerine göre strateji öğretiminden farklı düzeyde ve farklı biçimlerde etkilendiklerine yönelik elde edilen bulgular, strateji öğretiminde başarı düzeyinin ve öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini belirleyen okuma biçimi, öğrenme stili, öğrenme görevi gibi etkenlerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Çalışmanın diğer bir sınırlılığı, strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanma durumları üzerindeki etkilerinin, strateji türü ve sıklık olarak ortaya konmasıdır. Strateji öğretimi sürecinde, öğrencilerin okuma süreçlerinde çeşitli stratejilerden yararlanmaları ve öğrencilerin hem kullandıkları stratejilere hem uygulama öncesinde tercih etmedikleri stratejilere ilişkin farkındalıklarının gelişmesi amaçlanmış ve bu nedenle veri toplama araçlarıyla bu amaca ne kadar ulaşıldığının belirlenmesi öncelikli olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla, çeşitli veri toplama araçlarıyla öğrencilerin hangi stratejileri hangi sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinde, uygulama sonrasında örneğin daha iyi özetleme yapılabildiğine ilişkin görüşler yer almış ve araştırmacı derslerde bunu gözlemlemiş olmakla birlikte öğrencilerin çeşitli stratejileri ne kadar ustaca kullanabildiklerine ilişkin sistematik bir biçimde veri toplanamamıştır.

Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olmuştur.
- CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki olumlu etkisi başarı düzeylerine göre farklılık göstermiş, uygulama sonrasında orta ve zayıf başarı

düzeyindeki öğrenciler iyi başarı düzeyindeki öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeyinde daha fazla gelişim göstermişlerdir.

- CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Uygulama sonrasında, öğrencilerin genel olarak strateji kullanma düzeylerinde ve uygulama sürecinde öğretimi yapılan seçici dikkat ve kendi kendine soru sorma stratejilerini kullanma düzeylerinde artış olmuştur. Uygulama sonrasında, başlığa, görsellere, anahtar sözcüklere dikkat etme, ön bilgi ile metin arasında bağ kurma ve metin bölümleri arasında bağ kurma gibi stratejileri daha fazla öğrenci kullanırken; altını çizme, tündengelim, not tutma gibi stratejileri daha az sayıda öğrenci kullanmıştır.
- CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji kullanma durumları üzerindeki etkisi öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklılık göstermiştir. İyi başarı düzeyindeki öğrenciler, uygulama öncesinde diğer başarı düzeylerindeki öğrencilere göre daha sık kullandıkları kendi kendine soru sorma, çıkarım gibi stratejileri uygulama sonrasında da sık olarak kullanmaya devam etmişlerdir. Orta başarı düzeyindeki öğrenciler, uygulama öncesinde göz gezdirme, tahmin yürütme gibi stratejileri tercih etmişler, uygulama sonrasında ise bilinmeyen sözcüklere dikkat etme, sözcük anlamı çıkarımı, çeviri gibi metni daha ayrıntılı anlamalarına yardım edecek stratejileri daha sık kullanmışlardır. Zayıf başarı düzeyindeki öğrenciler, anlamayı izleme, başlığa, anahtar sözcüklere dikkat etme gibi bilişbilgisi stratejilerini uygulama sonrasında daha fazla tercih etmişler ve uygulama sonrasında genel olarak bilişbilgisi stratejilerini kullanma oranlarını arttırmışlardır.
- Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında Fransızca okuduğunu anlamalarına ve kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin görüşlerinde farklılık oluşmuştur. Uygulama sonrasında, öğrenciler okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin daha ayrıntılı görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlara, kullandıkları stratejilere ve strateji kullanımlarını etkileyen etmenlere ilişkin farkındalıklarının arttığı saptanmıştır.

- Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinde, öğrenciler genel olarak uygulamanın yararlı olduğunu, uygulama sürecinde okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiğini ve çeşitli stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde kullanılan metinlere ilişkin olarak bazı öğrenciler olumlu görüş belirtirken bazı öğrenciler kimi metinlerden sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

Fransızca okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere yönelik CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin yapılması önerilebilir. Özellikle, yükseköğretim düzeyinde Fransızca öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı, Karşılaştırmalı Edebiyat gibi bölümlerde öğrenim gören ve Fransızca yabancı dilde okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilere yönelik olarak bu modele dayalı strateji öğretimi yapılabilir.

Yabancı dil eğitimi alanında öğretmen adaylarına ve görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik strateji öğretimi konusunda eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi önerilebilir. Strateji öğretiminin etkili bir biçimde yapılabilmesi için, strateji öğretimini gerçekleştirecek öğretmenin bu konuda eğitim alması ve kendisinin çeşitli dil öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi alanında öğretmen yetiştirme programlarında dil öğrenme stratejileri ve stratejilerin öğretimi konusunda dersler açılabilir.

Dil düzeyi, öğrenilen dil, okuduğunu anlama başarı düzeyi, strateji türü, strateji öğretim modeli, yaş, öğrenme stili, öğrenci motivasyonu gibi etkenlerin strateji öğretiminin etkililiğindeki rolü araştırılabilir. Özellikle yabancı dilde okuduğunu anlamada iyi başarı düzeyindeki öğrencilerin strateji öğretiminde gereksinmelerinin neler olduğu ve bu öğrencilere yönelik nasıl ve hangi ortamda etkili bir strateji öğretimi yapılabileceği sorularını yanıtlamaya yönelik araştırmaların yapılmasında yarar bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini ne kadar ustaca kullanabildiklerine, etkili bir biçimde kullanmakta sorun yaşadıkları stratejilere ve bu stratejilerin öğretimine odaklanacak araştırmaların yapılması da yararlı görülmektedir.

Strateji öğretiminde, öğrencilerin sıklıkla kullandıkları stratejiler yanında, okuduğunu anlamalarında önemli rol oynayan bilişbilgisi okuma stratejilerinin ve

öğrencilerin okuma sırasında etkin olmalarını sağlayacak seçici dikkat, kendi kendine soru sorma, ön bilgi kullanma, özetleme gibi stratejilerin öğretimine yer verilmesi önerilebilir. Öğrencilerin başarı düzeylerine ve uygulama öncesinde edinmiş oldukları okuma alışkanlıklarına göre kullandıkları strateji türleri ve strateji öğretimine gereksinimleri farklılaşabildiğinden, strateji öğretimi öncesi öğrencilerin kullandıkları stratejilerin belirlenmesi, strateji öğretimi başlangıcında kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinliklerin yapılması ve strateji öğretimine çoğu öğrencinin kullanmakta olduğu stratejilerden başlanması önem taşımaktadır. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri çeşitlendirebilmeleri, böylece hem okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede hem okumada yaşadıkları sorunları çözmede başvurabilecekleri strateji sayısını artırabilmeleri için strateji öğretiminde tercih edilmeyen stratejilere de yer verilmesi yararlı görülmektedir. Strateji öğretiminde strateji türü olarak göz gezdirme, başlığa ve görsellere dikkat etme, ön bilgi kullanma, tahmin yürütme gibi okuyucunun etkin olmasını ve metni anlamada ön bilgilerini kullanmasını gerektiren stratejilerin öğretilmesi yararlı olabilir. Öğrencilere stratejilerin yararı ve stratejinin kullanılacağı yerlerin iyi açıklanması, stratejinin kullanımını gerektiren uygulama etkinliklerine yer verilmesi, özellikle özetleme ya da kendi kendine soru sorma gibi fazla tercih edilmeyen stratejilerin öğretiminde önem taşımaktadır.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin uygulama aşamasında etkileşimli öğretim tekniğinin kullanılması önerilebilir. Etkileşimli öğretim tekniği, birçok öğrencinin fazla tercih etmediği ve kullanımında sorun yaşadığı kendi kendine soru sorma, özetleme gibi stratejilerin kullanılmasına olanak vermektedir. Ayrıca, bu teknik öğrencilerin işbirlikli olarak okumalarını gerektirmekte, okuma sürecinde birbirleriyle etkileşimlerine ve birbirlerinden öğrenmelerine yardım etmektedir. Bu teknik, kısa bir öykünün eşit parçalara bölünerek parça parça okunmasını gerektirdiği için, öğrencilerin sıkılmadan ve metnin sonunu merak ederek metni okumalarını sağlamaktadır. Uygulama sürecinde, öğrencilerin, metin türü olarak bir eserden alıntı yerine bir bütün olarak kısa bir öyküyü daha ilgili okudukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, özellikle edebiyat alanında öğrenim görecekt yükseköğretim düzeyinde öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin uygulama aşamasında öğrencilere hitap edebilecek konulardan seçilen kısa öykülerin, etkileşimli öğretim tekniği ile birlikte kullanılması önerilebilir.

EKLER

EK A- Sesli Düşünme Tekniği Öğrenci Onay Formu	171
EK B- Görüşme Öğrenci Onay Formu	172
EK C- Örnek Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı	173
EK D- Örnek Ders Planı	176
EK E- Yabancı Dil Olarak Fransızca Okuduğunu Anlama Başarı Testi	179
EK F- Okuma Stratejileri Ölçeği Türkçe Versiyonu	191
EK G- Ölçek Kullanma İzinleri	193
EK H- Sesli Düşünme Tekniğinde Kullanılan Metinler	195
EK I- Görüşme Formu	197
EK J- Öğrenci Görüşleri Anketi	199
EK K- Örnek Öğrenci Günlüğü	203
EK L- Örnek Araştırmacı Günlüğü	204
EK M- Sesli Düşünme Tekniği Kodlama Kılavuzu	206
EK N- Örnek Sesli Düşünme Tekniği Verilerinin Kodlanması	209
EK O- Örnek Görüşme Verilerinin Kodlanması	230
EK P- Örnek Öğrenci Görüşleri Anketi Verilerinin Kodlanması	262

EK A- SESLİ DÜŞÜNME TEKNİĞİ ÖĞRENCİ ONAY FORMU

Değerli Öğrenci,

Doktora tezi olarak yürütülen bir araştırma kapsamında, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin Fransızca okumada kullandıkları okuma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerle sesli düşünme tekniğinin uygulanması planlanmıştır.

Özgün Fransızca bir metni okurken sürekli olarak düşüncelerini ifade etmeni gerektiren sesli düşünme tekniği uygulamasının 25-45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapmış olduğumuz konuşmalar kayıt altına alınacaktır. Ses kayıtlarında yer alan konuşmalar yalnızca bilimsel veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve kayıtlar görüşmeci dışında güvenilirlik çalışması için araştırmayla doğrudan ilgili alan uzmanları tarafından dinlenecektir. Ses kayıtları verilere dönüştürüldükten sonra isteğin doğrultusunda silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. Kayıt esnasında istediğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yapılan kayıtlar sana teslim edilecektir.

Bu çalışmaya yapacağın katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Meral ÖZKAN GÜRSES

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yabancı Diller Bölümü

Yukarıda verilen bilgileri okudum ve anladım. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

İmza:

EK B- GÖRÜŞME ÖĞRENCİ ONAY FORMU

Değerli Öğrenci,

Doktora tezi olarak yürütülen bir araştırma kapsamında, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin Fransızca okumaya ilişkin görüş ve deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla öğrencilerle görüşme yapılması planlanmıştır.

Görüşmenin 35-45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla konuşmalarımız kayıt altına alınacaktır. Ses kayıtlarında yer alan konuşmalar yalnızca bilimsel veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve kayıtlar görüşmeci dışında güvenilirlik çalışması için araştırmayla doğrudan ilgili alan uzmanları tarafından dinlenecektir. Ses kayıtları verilere dönüştürüldükten sonra isteğin doğrultusunda silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. Kayıt esnasında istediğin zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yapılan kayıtlar sana teslim edilecektir.

Bu çalışmaya yapacağın katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Meral ÖZKAN GÜRSES
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yabancı Diller Bölümü

Yukarıda verilen bilgileri okudum ve anladım. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

İmza:

EK C – ÖRNEK GEÇERLİK KOMİTESİ TOPLANTI TUTANAĞI**12.04.2010 Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı 2****Toplantı No:** 2**Tarih:** 12.04.2010**Başlangıç Saat:** 15.35**Bitiş Saat:** 17.10**Süre:** 95 dakika**Yer:** Eğitim Fakültesi, A Blok Proje odası**Kayıt Türü:** Ses kaydı**Katılanlar:** Prof.Dr. Gülnihal Gülmez, Yrd.Doç.Dr.Cihan Aydoğu, Yrd.Doç. Dr. Veda Aslım Yetiş, Meral Özkan Gürses**Tutanağı Hazırlayan:** Meral Özkan Gürses**Toplantı konuları:**

1. 30.03.2010 tarihinde yapılan dersin hazırlık aşaması izlendi. Araştırmacı bu aşamayla ilgili açıklamalar yaptı (dakika 0.11-11.40)
2. Hazırlık aşamasının ağırlıklı olarak Türkçe yapılmasıyla öğrencilerin derse daha fazla katılıp katılmadıkları tartışıldı. Öğrencilerin daha fazla görüşlerini ifade ettikleri belirtildi. (dakika 11.40-12.20).
3. Öğrencilerin kullandıkları stratejilere ilişkin yapılan tartışmalarda, öğrencileri yönlendirecek biçimde araştırmacının araya girmesi önerildi (12.30).
4. Araştırmacının strateji öğretimi yaparken bilgisayarla sunum yaptığı bölüm izlendi. Bu bölümde araştırmacının tahtayla kopuk çalıştığı ifade edildi. Mümkün olduğunca tahtaya yaklaşması, sözünü ettiği kavramları, noktaları öğrencilerin sunumdan izlemelerine olanak sağlaması önerildi (dakika 12.30-17.10). Öğretimde Türkçe ve Fransızca dillerinin, dengeli biçimde kullanılması önerildi (dakika 17.10-33.00).

5. Araştırmacının öğretimi yapılan çıkarsama stratejinin kullanımını gösterdiği bölüm izlendi. Öğrencilere, metnin önemli noktalarını anlamak için metinde yer alan tüm sözcükleri bilmelerinin gerekli olmadığı belirtilmesi önerildi. Araştırmacının öğrencilere çabuk dönüt verdiği belirtildi ve biraz beklemesi önerildi (dakika 33.40-44.50).
6. Strateji öğretiminde öğrencilerin uygulama yaptıkları aşamadan belirli bölümler izlendi. Strateji öğretiminin uygulama aşamasında öğrencilerin metindeki anahtar sözcüğün anlamına yönelik yaptıkları tahminleri tahtaya yazabileceği ifade edildi (dakika 45.10-47.18).
7. Araştırmacı uygulama aşaması izlenirken açıklamalar yaptı. Daha önce strateji öğretimi yapılırken vurgulanan her noktanın uygulama aşamasında tekrarlanması, tahtaya yazılması önerildi. Öğrencilerin dersten ayrılırken ellerinde işlenen konuya, stratejiye ilişkin yazılı materyal, bir özet olması gerektiği vurgulandı. Tahtayı kullanmayı projektörün engelleyebileceği, projektörün duvara doğru yansıtılabileceği ifade edildi. ıkarsama stratejisinin kullanılma biçimine ilişkin her etkinlikte çeşitli örneklerin getirilmesi önerildi (dakika 48.00- 59.30).
8. Araştırmacı 06.04.2010 tarihinde yapılan ilk derste öğrencilere okurken Türkçe olarak neler yaptıklarının sorulduğunu söyledi. Fransızca dilinde söyledikleri okuma stratejilerinden farklı olarak bu derste söyledikleri stratejileri ve stratejilere ilişkin öğrencilerin yorumlarını paylaştı (dakika 59.35- 61.40).
9. Araştırmacı 06.04.2010 tarihinde öğretimi yapılan stratejiler, etkinlikler ve kullanılan metinlerle ilgili bilgi verdi. Araştırmacı öğrencilerin seçici dikkat stratejisiyle ilgili performansları ve bazı öğrencilerin günlüklerinde kendilerini nasıl değerlendirdiğine ilişkin yorumlarını paylaştı. Strateji öğretime hazırlık, öğretim ve uygulama aşamalarından bölümler izlendi (dakika 61.43-68.20)

10. Dersin çok fazla Türkçe dilinde işlenip işlenmediği tartışıldı. Uygulamaların mümkün olduğunca Fransızca dilinde işlenmesi önerildi. Araştırmacı ise strateji öğretiminde öğretmenin model olduğu veya öğrencilerin uygulama aşamasında da sürekli düşünme süreçlerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı, örneğin bir sözcüğün anlamını öğrenciye nasıl çıkardığının sorulduğunu, dolayısıyla dersin önemli kısmının mecburen Türkçe işlendiğini belirtti. Strateji öğretiminin hazırlık programı içinde bir seminer olarak düşünülebileceği, bu nedenle dersin Türkçe olarak işlenebileceği, her uygulamada mümkün oldukça Fransızca kullanılabileceği önerildi (dakika 68.20-72.00).
11. 06.04.2010 tarihinde yapılan dersin uygulama 1 aşamasından bölümler izlendi. Araştırmacı izlenen bölümlerle ilgili yorumlarını paylaştı (dakika 73.40-76.30).
12. 06.04.2010 tarihinde yapılan dersin uygulama 2 aşamasından bölümler izlendi. Seçici dikkat stratejinin uygulama 2’de yer alan metin sorularının seçici dikkat stratejisiyle bağlantısı tartışıldı (dakika 77.50-91.43).
13. Araştırmacı değerlendirme aşamasıyla ilgili açıklamalar yaptı (dakika 91.50-92.40).
14. Dört haftalık uygulama sürecinde araştırmacı öğrencilerin gelişimleriyle ilgili izlenimlerini paylaştı (dakika 92.40-94.08).

Okudum, onaylıyorum.

Tarih: 03/05/2010

Gülhihal Gülmez Cihan Aydoğu

Veda Aslım Yetiş

Meral Özkan Gürses

EK- D ÖRNEK DERS PLANI

Yedinci Hafta Ders Planı

Ders	Okuduğunu Anlama
Okul	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
Sınıf	501 Fransızca hazırlık sınıfı
Konu	Tahmin yürütme, soru sorma ve özetleme stratejileri, betimleyici ve öyküleyici özgün metin
Tarih	06.05.2010
Süre	1 hafta 4 ders saati
Amaçlar	<p>İçerik amaçları: Guy de Maupassant hakkında ön bilgileri etkinleştirme Bir öykünün temel öğelerini Fransızca olarak söyleme</p> <p>Strateji amaçları: Tahmin yürütme stratejisini kullanabilme Soru sorma stratejisini kullanabilme Özetleme stratejisini kullanabilme</p> <p>Dil amaçları : Özgün bir anlatıyı anlayabilme</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metnin konusunu söyleme ▪ Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını çıkarsama ▪ Açık olarak ifade edilen bir bilgiyi söyleme ▪ Açık olarak ifade edilmeyen bir bilgiyi söyleme ▪ Metni özetleme
Yöntem ve teknikler	Sunum, Tartışma, Soru-yanıt, Gösterme, Uygulama-alıştırma, Etkileşimli öğrenme
Araç ve gereçler	Guy de Maupassant'nın La Parure öyküsü, öyküye ait görseller, çalışma kağıtları, bilgisayar sunumu
Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Öğrencilere metin türü ve okuma amacına göre kullanılan stratejilerin nasıl değiştiği sorulur. • Öğrencilere La parure öyküsü bilgisayar sunumu aracılığıyla yansıtılır. • Metinde öykünün alındığı internet adresi, öyküye ait bir görsel de bulunmaktadır. Öğrencilere söz konusu metnin ne tür bir metin olduğu sorulur.

	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ana dilde bir öyküyü nasıl okudukları sorulur. Hangi stratejileri kullandıkları sorulur. Öğrencilerin söyledikleri stratejileri tahtaya yazılır. • Guy de Maupassant hakkında öğrencilere ne bildikleri sorulur. Öğrencilere Guy de Maupassant'a ait kısa bir biyografisi dağıtılır. Guy de Maupassant'ın hayatındaki önemli olaylar hakkında konuşulur.
Sunma	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli stratejileri öykünün ilk bölümünü okurken birlikte kullanılacağı söylenir. Öğrencilerden öyküye ait görseller tahtaya yansıtılır. Görsellere dayalı olarak öğrencilerin öykünün konusunu üzerine tahmin etmeleri istenir. Tahminler tahtaya yazılır. • Öykünün başlığına dayalı olarak öykünün konusu üzerinde tahmin yürütülür. • Öğrencilere yazarın hayatından yola çıkarak tahminleri olup olmadığı sorulur. • Öykünün nerede, ne zaman geçtiğine ilişkin tahminleri sorulur. • Öyküde karakterlerin tanıtıldığı bölüm öğrencilere dağıtılır. Bu bölümün birlikte okunacağı, öykünün devamının ise grup çalışması yapılarak okunacağı açıklanır. Öykünün birlikte işlenecek kısmının seslendirmesi dinlenir. • Öğrencilere hangi tahminlerimizin doğru olduğu sorulur. • Metne ilişkin neler sorabiliriz, hangi soruların yanıtlarını arayabiliriz sorusu sorulur. Sorular tahtaya yazılır. Sorular yanıtlanır. Öğrencilere anlayamadıkları bölümler sorulur. Anlaşılmayan bölümler netleştirilir. • Okunan bölüm öğrencilerle birlikte önce sözlü olarak özetlenir. Tahtaya okunan bölümün özeti yansıtılır. • Öğrencilere öykünün devamında neler olabileceğine ilişkin tahminleri sorulur. Öğrencilere yaptıkları tahminleri çalışma kağıtlarına yazmaları istenir. • Grup çalışmasının nasıl yapılacağı konusunda açıklamalar yapılır. Her gruba 4 veya 5 parça metin verileceği söylenir. Her bir parçayı okurken sırayla bir öğrencinin öğretmen görevi üstlenmesi, tartışmayı yönetmesi istenir.

Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler 4-5 kişilik grup oluştururlar. Okuyacakları bölüm 4-5 parçaya bölünmüştür. 4 kişilik gruba 4 parçaya bölünmüş metin 5 kişilik gruba 5 parçaya bölünmüş bir metin verilir. Öğrenciler her bir parçayı soru sorma, tahmin, özetleme stratejilerini kullanarak okuduktan sonra diğer bir parçaya geçebilirler. • Öğretmen öğrenciler grup çalışması yaparken aralarında dolaşır, dönütler verir.
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere yaptıkları çalışmayı değerlendirmeleri istenir. Kendilerini okuma becerisi, öğretimi yapılan stratejiler yönünden değerlendirmelerine yönelik günlük yazmaları istenir.
Genişletme	<ul style="list-style-type: none"> • Derste öykünün problem kısmından sonrası öğrencilere dağıtılır. Öyküyü okuyup, öykü haritası kullanarak özetleyebilecekleri belirtilir. Okunan öykü ile külkedisi arasındaki benzerlik ve farklılıklar sorulur.

EK E- YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenciler,

Bu test, sizlerin Fransızca dilinde okuduğunu anlama düzeyinizi belirleme amacıyla hazırlanmıştır. Testte çeşitli türlerde okuma parçalarına dayalı çeşitli okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik 33 soru yer almaktadır. Soruların 4 tanesi kısa cevaplı, 2 tanesi sıralama, diğerleri ise çoktan seçmelidir. Lütfen her bir soruyu size en doğru gelen cevabı düşünerek, cevap kâğıdı üzerinde soru için ayrılmış bölüme çoktan seçmeli soruların cevabını işaretleyip, diğer soruların cevaplarını ise yazınız.

Başarılar dilerim.

Meral ÖZKAN GÜRSES
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yabancı Diller Bölümü

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

MARCEL PROUST

1 Marcel Proust est considéré comme l'écrivain
 2 majeur du début du XXe siècle français. Il naît
 3 à Paris en 1871, dans une famille bourgeoise et
 4 intellectuelle. Les vacances se déroulent en
 5 Normandie, à Illiers précisément, petite ville
 6 dont le père est originaire. Ces lieux d'enfance
 7 inspirent le jeune Marcel, qui commence à
 8 écrire dès l'âge de 14 ans.

9 Il est « d'une sensibilité malade et trop fine »
 10 qui le fait « déborder d'amour à la moindre
 11 gentillesse », comme il l'écrit dans un livre
 12 autobiographique appelé Jean Santeuil.
 13 Asthmatique, il mène une vie recluse qui le
 14 pousse à lire énormément.

15 Après avoir perdu son père en 1905, il perd sa
 16 mère, avec laquelle il avait une relation étroite,
 17 et se retrouve orphelin. Situation qui accélère
 18 sa production littéraire, car il peut enfin écrire
 19 sans crainte de heurter ses parents.

1. Le texte est un extrait d'

- A) un fait divers
- B) un roman
- C) une publicité
- D) une nouvelle
- E) une biographie

2. Quel est le nom du livre autobiographique de l'écrivain?

.....

3. À la ligne 4, quel est le sens le plus proche du mot souligné « se dérouler » ?

- A) partir
- B) montrer
- C) s'en aller
- D) se passer
- E) rester

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

1 Beaucoup d'autres meilleures choses étaient à
 2 ma portée; ce ruban seul m'a tenté, je l'ai volé,
 3 et comme je ne le cachais guère, on me l'a
 4 trouvé bientôt. On a voulu savoir où je l'avais
 5 pris. Je me trouble, je balbutie, et enfin je dis,
 6 en rougissant, que c'est Marion qui me l'a
 7 donné. Marion était une jeune Mauriennaise
 8 dont Mme de Vercellis avait fait sa cuisinière,
 9 quand cessant de donner à manger, elle avait
 10 renvoyé la sienne, ayant plus besoin de bons
 11 bouillons que de ragoûts fins. Non seulement
 12 Marion était jolie, mais elle avait une fraîcheur
 13 de coloris qu'on ne trouve que dans les
 14 montagnes, et surtout un air de modestie et de
 15 douceur qui faisait qu'on ne pouvait la voir
 16 sans l'aimer ; d'ailleurs bonne fille, sage et
 17 d'une fidélité à toute épreuve. C'est ce qui
 18 surprit quand je l'ai nommé. L'on n'avait
 19 guère moins de confiance en moi qu'en elle, et
 20 l'on a jugé qu'il importait de vérifier lequel
 21 était le fripon des deux. On l'a fait venir ;
 22 l'assemblée était nombreuse, le comte de la
 23 Roque y était. Elle arrive, on lui montre le
 24 ruban, je la charge effrontément ; elle reste
 25 interdite, se tait, me jette un regard qui aurait
 26 désarmé les démons, et auquel mon barbare
 27 cœur résiste. Elle nie enfin avec assurance,
 28 mais sans emportement, m'apostrophe,
 29 m'exhorte à rentrer en moi-même, à ne pas
 30 déshonorer une fille innocente qui ne m'a
 31 jamais fait de mal ; et moi, avec une
 32 impudence infernale, je confirme ma
 33 déclaration, et lui soutiens en face qu'elle m'a
 34 donné le ruban. La pauvre fille se mit à
 35 pleurer, et ne me dit que ces mots : « Ah !
 36 Rousseau, je vous croyais un bon caractère ».

Jean-Jacques Rousseau, Les
 Confessions (Adapté)

4. On a volé quel objet ?

.....

5. Quelle était l'attitude de Rousseau quand on lui a posé des questions sur le vol ?

- A) Il a paniqué et accusé Marion.
- B) Il a admis qu'il était le voleur.
- C) Il n'a pas répondu aux questions.
- D) Il s'est troublé et s'est enfui.
- E) D'abord il s'est tu et puis il a admis.

6. À la ligne 27, quel est le sens le plus proche du mot souligné "nier" ?

- A) admettre
- B) tromper
- C) écouter
- D) avouer
- E) refuser

7. Dans le texte, il y a des descriptions. Entre quelles lignes les descriptions sont dominantes ?

- A) 1-5
- B) 7-11
- C) 12-17
- D) 23-27
- E) 31-36

TEST DE COMPREHENSION ECRITE**8. Choisissez le bon résumé.**

- A) Marion vole un objet et elle le donne à Rousseau. Comme cet objet est découvert dans sa chambre, Rousseau est accusé du vol.
- B) Rousseau vole un objet. Quand le vol est découvert, il accuse Marion. Innocente, elle est déçue par l'acte de Rousseau.
- C) Marion et Rousseau travaillent chez Mme Vercellis. A cause d'un vol commis chez elle, ils ont perdu leur travail.
- D) Mme Vercellis se fâche à cause d'un vol commis chez elle mais elle n'a pas pu trouver qui est le voleur.
- E) Rousseau vole un objet pour le donner à sa bien-aimée, Marion qui travaille chez Mme Vercellis, mais le vol est découvert.

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

1 Bouraboura: — Qui est ton père adoptif,
2 Tenin?

3 Tenin: — Mon père n'est aimé ni de Romo ni
4 de ton commandant. Mais Dieu merci, ils ne
5 pourront rien contre lui. Il est formidablement
6 protégé des forces invisibles. En outre, il est
7 très, très large avec ses amis. Par contre, je
8 dois l'avouer, il est dur, et même très dur, avec
9 les gens qui se mettent en travers de son
10 chemin. Il vaut toujours mieux l'avoir avec soi
11 que contre soi.

12 Bouraboura: — Ton père adoptif ne serait-il pas
13 Wangrin, par hasard?

14 Tenin: — Tu l'as exactement nommé. Mais
15 comment as-tu fait pour le deviner?

16 Bouraboura: — Le commandant et Romo
17 parlent beaucoup de Wangrin. Le boy
18 Zoumana et moi-même avons reçu la consigne
19 de ne jamais le fréquenter, ni un membre de sa
20 famille, ni même un quelconque de ses amis.

21 Tenin : — Le destin se moque de Romo et du
22 commandant ! Car voici qu'il a décidé que ton
23 commandant et toi-même tomberiez follement
24 amoureux de la fille de Wangrin. Mais dis-
25 moi ? Continues-tu à m'aimer malgré ma
26 filiation ?

27 Bouraboura : — Oui, Tenin, je t'aimerais
28 même si tu étais la fille du plus grand vampire
29 ou criminel du monde !

30 Tenin : — Merci, mon frère !

9. C'est un extrait d'

- A) un reportage
- B) un dialogue de roman
- C) un article
- D) une interview
- E) une biographie

10. Ecrivez le nom d'une personne qui n'aime pas le père de Tenin.

.....

11. Comment est l'attitude du père de Tenin avec ses amis?

- A) généreux
- B) dur
- C) méchant
- D) mauvais
- E) agressif

12. Parmi les adjectifs suivants, lequel définit mieux Wangrin ?

- A) avare
- B) intelligent
- C) gentil
- D) puissant
- E) calme

13. Ecrivez la phrase avec la quelle Tenin veut dire qu'elle aime son père adoptif.

.....

Amadou Hampaté Bâ,
L'Etrange Destin de Wangrin(1973).

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

14. À la ligne 26, quel est le sens le plus proche du mot souligné « filiation » ?

- A) lien d'amitié
- B) lien d'amour
- C) lien de parenté
- D) lien d'emploi
- E) lien de mariage

15. Choisissez le bon résumé.

- A) Le commandant aime Tenin mais il reçoit la consigne de s'éloigner de Tenin et de sa famille.
- B) Bouraboura dit à Tenin qu'il continue à l'aimer après avoir appris qu'elle est la fille d'un homme craint par les gens.
- C) Romo n'aime pas Wangrin qui est un homme méchant. Il conseille à Tenin de s'éloigner de lui.
- D) Bouraboura s'éloigne de Wangrin parce que c'est un homme craint par beaucoup de monde.
- E) Bouraboura ne savait pas qui était le père adoptif de Tenin. Il a pu deviner le nom de son père parce qu'il connaissait un de ses amis.

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

1 Je me mis à la regarder. Quel âge avait-elle?
 2 Quarante ans? Oui, quarante ans. Elle n'était
 3 pas vieille, cette fille, elle se vieillissait. Je suis
 4 soudain frappé par cette remarque. Elle se
 5 coiffait, s'habillait, se parait ridiculement, et,
 6 malgré tout, elle n'était point ridicule, tant elle
 7 portait en elle de grâce simple, naturelle, de
 8 grâce voilée, cachée avec soin. Quelle drôle de
 9 créature, vraiment! Comment ne l'avais-je
 10 jamais mieux observée? Elle se coiffait d'une
 11 façon grotesque, avec de petits frisons vieillots
 12 tout à fait farces; et, sous cette chevelure à la
 13 Vierge conservée, on voyait un grand front
 14 calme, coupé par deux rides profondes, deux
 15 rides de longues tristesses, puis deux yeux
 16 bleus, larges et doux, si timides, si craintifs, si
 17 humbles, deux beaux yeux restés si naïfs,
 18 pleins d'étonnement de fillette, de sensations
 19 jeunes et aussi de chagrins qui avaient passé
 20 dedans, en les attendrissant, sans les troubler.

Guy de Maupassant. (1886). Mademoiselle
 Perle. Contes et nouvelles.

16. Le texte est un extrait d'

- A) une biographie
- B) une pièce de théâtre
- C) un reportage
- D) un article
- E) une nouvelle

17. Quel est le sujet du texte ?

- A) une fille âgée
- B) une femme grande
- C) une grosse femme
- D) une jeune fille
- E) une fillette

18. Personnage qu'on décrit a l'air

- A) méchant
- B) généreux
- C) heureux
- D) naturelle
- E) fier

19. À la ligne 4, quel est le sens le plus proche du mot souligné « remarque » ?

- A) souvenir
- B) observation
- C) vêtement
- D) vue
- E) vieillissement

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

20. D'après le texte, on peut dire que le narrateur

- A) est frappé par la beauté de la fille
- B) trouve le personnage très antipathique.
- C) connaissait déjà le personnage.
- D) rencontre pour la première fois cette fille.
- E) trouve la fille très vieille.

21. Quel est l'objectif du narrateur ?

- A) décrire
- B) faire faire
- C) convaincre
- D) informer
- E) instruire

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

A CHACUN SON BLOG !

1 Les médias ont découvert depuis peu ce que les
 2 éditeurs savaient depuis longtemps : que la
 3 fièvre d'écrire n'épargne personne, de la
 4 concierge au chef d'entreprise, et que les tiroirs
 5 de nos contemporains recèlent une quantité
 6 incommensurable de romans inachevés, de
 7 journaux intimes, de carnets de notes, qui
 8 grâce au miracle de l'internet, ont trouvé un
 9 public. Aux Etats-Unis, certains blogs attirent
 10 jusqu'à 500 000 connexions par jour et l'on
 11 compterait près de 5 millions de blogs dans le
 12 monde. En France, la bloggomanie toucherait
 13 300 000 personnes et chaque blog recevrait
 14 7 000 visiteurs par mois.

15 « Blog » est la contraction de « web » et de
 16 « log » (carnet de route). Le blog est une page
 17 personnelle, entre le carnet de bord et le
 18 journal intime, que vous tenez sur votre
 19 ordinateur et dans lequel vous faites part de
 20 vos passions, de vos réflexions tout en offrant
 21 au lecteur la possibilité d'y déposer ses
 22 commentaires. L'intérêt du blog : par rapport
 23 au chat, c'est sa pérennité ; par rapport au
 24 forum, c'est que tout ce que vous écrivez n'est
 25 pas dispersé sur la toile mais rassemblé en un
 26 seul endroit. [...]

27 Techniquement, créer son blog est un jeu
 28 d'enfant. Rien à installer sur votre ordinateur,
 29 il vous suffit d'utiliser gratuitement l'interface
 30 d'édition de certains sites et de jeter sur la toile
 31 vos réflexions, vos photos, vos hyperliens
 32 favoris... On ne s'étonnera donc pas de
 33 l'ampleur du phénomène et de la diversité des

34 thèmes abordés, de la politique aux recettes de
 35 cuisine, de la cinéphilie au hard rock...

22. En France il y a combien de personnes qui utilisent le blog ?

- A) 500 000 B) 5 000 000 C) 300 000
 D) 7 000 E) 307 000

23. À la ligne 3, quel est le sens le plus proche du mot souligné « fièvre » ?

- A) température
 B) passion
 C) demande
 D) désintérêt
 E) capacité

24. À la ligne 6, quel est le sens le plus proche du mot souligné « incommensurable » ?

- A) inhabituel
 B) optimale
 C) négligeable
 D) limité
 E) immense

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

25. D'après le texte, on peut dire que créer son blog

- A) est très facile.
- B) demande d'installer un logiciel spécial.
- C) facilite l'accès à certains sites.
- D) est rarement gratuit.
- E) amuse beaucoup les enfants.

26. Dans quel ordre les sujets ci-dessous apparaissent dans le texte ?

- A) la définition du blog
- B) explication de comment créer un blog
- C) la comparaison entre le blog et le chat/ le forum
- D) les chiffres concernant les blogs
- E) la passion d'écrire.

1...../ 2...../ 3...../

4...../ 5.....

27. Quel est l'objectif de l'auteur?

- A) raconter
- B) séduire
- C) faire faire
- D) expliquer
- E) convaincre

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

PLAIDOYER POUR LA BANDE

DESSINEE

1 J'entends souvent critiquer la bande dessinée
2 autour de moi. Je refuse de condamner
3 systématiquement la bande dessinée. Je
4 l'apprécie et je lui reconnais des aspects
5 positifs.

6 Et d'abord, qu'on le veuille ou non, la bande
7 dessinée est un livre. En tant que tel, elle met
8 l'enfant ou l'adolescent au contact d'un
9 ouvrage. Il le tient, il en tourne les pages, de
10 sorte qu'il s'habitue à cette activité qu'on
11 nomme la lecture. Peu à peu, il en acquerra le
12 goût. On sait ainsi qu'un enfant de trois ans,
13 qui feuillette de petits livres, a plus de chances
14 d'aimer la lecture à l'avenir qu'un autre enfant
15 qui n'aura pas été mis au contact de livres
16 illustrés.

17 Autre avantage de la bande dessinée: elle
18 permet au jeune lecteur de découvrir des lieux
19 et des époques qu'il ignore ou qu'il ne se
20 représente que vaguement. Les bandes
21 dessinées les lui montrent et les lui précisent.
22 Ainsi, en lisant les albums *Tintin*, le lecteur
23 découvre les divers paysages du globe: du
24 désert du Tibet aux glaces de l'Antarctique, et
25 même, au delà de la terre, les paysages
26 lunaires. En lisant *Astérix*, le jeune lecteur se
27 représente ce qu'étaient les soldats romains:
28 leurs costumes, leur organisation en centuries,
29 leur stratégie militaire, et la vie en Gaule à
30 cette époque. Sous l'humour ou l'aventure, les
31 décors et les personnages sont là, révélateurs
32 de lieux et d'époques, et par conséquent
33 porteurs de connaissances. Dans ces

34 conditions, on voit comme est injuste le
35 reproche qu'on adresse souvent à la bande
36 dessinée : Elle abêtit ses lecteurs.

37 Par ailleurs, les bandes dessinées sont souvent
38 réalisées par des dessinateurs de talent. Dès
39 lors, elles mettent le jeune lecteur au contact
40 d'une autre forme d'expression que le langage:
41 le dessin. Et cela est fort important. Autrefois,
42 en effet, on cantonnait les jeunes dans une
43 seule forme d'expression: le langage. Ce serait
44 une erreur que de procéder ainsi aujourd'hui,
45 car la civilisation a changé. Elle utilise diverses
46 formes d'expression, notamment l'image. En
47 familiarisant les jeunes à cette dernière, la
48 bande dessinée leur offre un second langage, et
49 donc un moyen supplémentaire de s'exprimer.

28. Le texte est un extrait d'

- A) une biographie
- B) un roman
- C) un reportage
- D) une nouvelle
- E) un article

TEST DE COMPREHENSION ECRITE

29. Quel est le sujet du texte ?

- A) l'habitude de lecture
- B) la critique de la bande dessinée
- C) les désavantages de la bande dessinée
- D) les bénéfices de la bande dessinée
- E) la lecture

30. Quelle est l'idée principale du texte ?

- A) En générale la bande dessinée est considérée nuisible pour les enfants.
- B) Contrairement à l'avis général, la bande dessinée a des bénéfices pour les enfants et les adolescents.
- C) Il faut aujourd'hui développer diverses formes d'expressions chez les enfants et les adolescents.
- D) On peut utiliser la bande dessinée pour habituer les enfants à la lecture
- E) Il y a des gens qui critiquent et condamnent systématiquement la bande dessinée.

31. À la ligne 13, quel est le sens le plus proche du mot souligné «feuilleter»?

- A) déchirer les pages
- B) lire les pages
- C) admirer les pages
- D) tourner les pages
- E) écrire les pages

32. Mettez les idées dans l'ordre qui apparaît dans le texte.

- A) La bande dessinée a l'avantage d'habituer les petits enfants à lire.
- B) Il est injuste de dire que la bande dessinée rend les enfants bêtes.
- C) La bande dessinée permet aux enfants de découvrir beaucoup de choses.
- D) La bande dessinée initie les enfants au langage des images.
- E) Il ne faut pas critiquer systématiquement la bande dessinée.

1...../ 2...../ 3...../
4...../ 5.....

33. Quel est l'objectif de l'auteur ?

- A) raconter
- B) séduire
- C) persuader
- D) faire faire
- E) décrire

EK F- OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ TÜRKÇE VERSİYONU

Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği

Bu ölçeğin amacı **akademik amaçlı Fransızca bir metin okurken (ödev için metin okuma, makale okuma, vb.)** kullandığınız stratejilerle ilgili bilgi edinmektir.

Aşağıdaki tüm maddeler Fransızca **akademik** materyal okumakla ilgilidir (**gazete ya da dergi okumakla ilgili değil**).

Hiçbir madde için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Elde ettiğiniz puan ders notlarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size uygun olanı işaretleyiniz.

- ‘1’ : **Hiçbir zaman** ya da **neredeyse hiçbir zaman** bunu yapmam.
‘2’ : **Ara sıra** bunu yaparım.
‘3’ : **Bazen** bunu yaparım.
‘4’ : **Genellikle** bunu yaparım.
‘5’ : **Her zaman** ya da **hemen hemen her zaman** bunu yaparım.

Madde No	Okuma Stratejileri	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Belli bir amaca göre okurum.	1	2	3	4	5
2	Okurken anlamama yardımcı olması için not alırım.	1	2	3	4	5
3	Okurken anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili ne bildiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Okumaya başlamadan önce konuyu anlamak için metne genel olarak göz atarım.	1	2	3	4	5
5	Metin zorlaştıkça okuduğumu daha iyi anlamak için metni sesli okurum.	1	2	3	4	5
6	Okuma amacıma uygun olup olmadığını anlamak için metnin içeriğine bakarım.	1	2	3	4	5
7	Okurken anladığımdan emin olmak için yavaşlar ve daha dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
8	Metni okumaya başlamadan önce metnin uzunluğuna ve organizasyonuna göz atarım.	1	2	3	4	5
9	Dikkatimi kaybettiğimde okuma işlemine geri dönüp dikkatimi toplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Okuduğum bilgiyi hatırlamak için metinde ilgili kısımların altını çizerim.	1	2	3	4	5
11	Okuduğum metnin türüne göre okuma hızımı ayarlarım.	1	2	3	4	5
12	Okurken neyi daha dikkatli okuyacağıma neyi önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5

Madde No	Okuma Stratejileri	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
13	Okurken sözlük gibi kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
14	Metin zorlaştıkça metni daha dikkatli okumaya başlarım.	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu daha iyi anlayabilmek için metindeki tablo, şekil ve resimlerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
16	Zaman zaman durup okuduğum konu hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
17	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili ipuçlarını (resim, alt başlık, tekrarlanan kelimeler vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5
18	Okuduğumu daha iyi anlayabilmek için okuduklarımı kendi kelimelerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olması için okuduğum noktayı kafamda canlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Önemli noktaları anlayabilmek için koyu (bold) ya da eğik (<i>italic</i>) yazılış gibi yazım özelliklerine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
21	Metindeki bilgiyi eleştirel biçimde analiz eder, değerlendiririm.	1	2	3	4	5
22	Metindeki fikirler arasındaki ilişkileri bulabilmek için okurken ara ara daha önce okuduklarıma geri dönerim.	1	2	3	4	5
23	Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
24	Okurken metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
25	Metin zorlaştıkça daha iyi anlamak için metni yeniden okurum.	1	2	3	4	5
26	Okurken kendime metinde cevaplanmasını istediğim sorular sorarım.	1	2	3	4	5
27	Metinle ilgili tahminlerde bulunur, okurken doğru mu değil mi bakarım.	1	2	3	4	5
28	Okurken anlamını bilmediğim kelime ya da kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29	Okurken Fransızcadan Türkçeye çeviri yaparım.	1	2	3	4	5
30	Okurken metindeki bilgi hakkında hem Fransızca hem Türkçe düşünürüm.	1	2	3	4	5

Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz. Teşekkür ederim.

EK G- ÖLÇEK KULLANMA İZİNLERİ

Re: Survey of Reading Strategies

Monday, February 8, 2010 3:21 AM

From: "Mokhtari, Kouider [C I]" <kouiderm@iastate.edu>

To: "meral gurses" <meral_gurses@yahoo.com>

Cc: "Ravi Sheorey" ravi_sheorey@yahoo.com

Dear Meral,

Thanks for your interest in using the SORS instrument in your research. As authors, we are pleased to grant you permission to use it as-is for your research work. However, please note that you may need to seek permission from the copyright holder, The Journal of Developmental Education, if you decide to modify the instrument in any way. If you have questions or need additional information, do not hesitate to contact us.

Kouider Mokhtari (and Ravi Sheorey)

On 2/3/10 2:09 PM, "meral gurses" <meral_gurses@yahoo.com> wrote:

Dear Dr.Mokhtari,

I am a PhD student in Department of Curriculum & Instruction at Anadolu University in Turkey. I intend to use your Survey of Reading Strategies (SORS) in my research for my dissertation. My study will be conducted in Department of Foreign Languages at Eskisehir Osmangazi University. The sample of my study will be a group of Turkish students learners of French as a second foreign language. I would like you to give me permission to use Survey of Reading Strategies. Thank you very much your assistance and cooperation. Please contact me any time for any further information.

Yours sincerely,

Meral OZKAN GURSES

Eskisehir Osmangazi Üniversitesi

Department of Foreign Languages TURKEY

Tel: 0 222 237 44 00 /128

Re: Okuma Stratejileri Ölçeği (SORS)

Tuesday, February 9, 2010 1:50 PM

From "Bahar Mendi" <baharmendi_marmara@yahoo.com>

To: "meral gurses" <meral_gurses@yahoo.com>

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yok. Çalışmanıza faydalı olacağını umuyorum.

Saygılar,
H.Bahar Mendi

İstanbul Teknik Üniversitesi
İngilizce Okutmanı

--- On Sat, 2/6/10, meral gurses <meral_gurses@yahoo.com> wrote:

From: meral gurses <meral_gurses@yahoo.com>
Subject: Okuma Stratejileri Ölçeği (SORS)
To: baharmendi_marmara@yahoo.com
Date: Saturday, February 6, 2010, 11:35 AM

Merhaba,

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim programları ve öğretim programında doktora öğrencisiyim. Tez çalışmamda daha önce sizin tarafınızdan Türkçe'ye uyarlaması yapılmış Okuma Stratejileri Ölçeğini (Mokhtari ve Sheorey, 2002) kullanmak istiyordum. Ölçeğin yabancı dil olarak Fransızca öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin okuma stratejilerinin belirlenmesinde kullanılması düşünülüyor. Ölçeğin Türkçe formunun çalışmamda kullanmama izin verirseniz sevinirim.

Saygılarımla,

Meral OZKAN GURSES

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yabancı Diller Bölümü

Tel: 0 222 237 44 00 /128

EK H- SESLİ DÜŞÜNME TEKNİĞİNDE KULLANILAN METİNLER

**Alice dans les livres**de Jean-Marie GourioCatégorie(s) : Littérature => Francophonecritiqué par Dirlandaise, le 13 septembre 2006

(Québec, Inscrite le 28 août 2004, 54 ans)

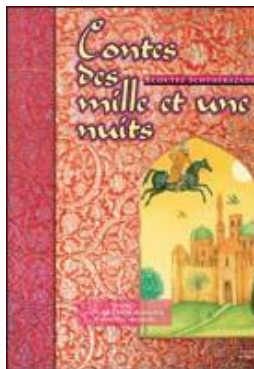
La note: ★★★★★

Le pays des Merveilles sans Alice

Charmant petit livre sur un thème grave : la mort d'un enfant. Alice a six ans et va mourir. Son père, Samuel, lui rend visite pendant ses longs mois de traitement à l'hôpital et lit à l'enfant son livre préféré : « Alice au pays des merveilles » de Lewis Carroll. La petite s'identifie à l'héroïne et ses rêves sont peuplés des personnages merveilleux qui peuplent cette histoire. Alice des merveilles, accompagnée de son inséparable ami le lapin blanc, rend visite à Alice des souffrances et l'entraîne avec elle dans ses aventures fantastiques consistant en la visite de plusieurs livres. Alice des merveilles a toujours voulu voyager et quitter le pays des Merveilles afin de découvrir le monde et la réalité. Elle le fera par le biais des livres qu'elle visite. Elle découvrira la signification de la souffrance et de la mort. Elle accompagnera la petite fille agonisante pour son dernier voyage et sa chute dans le grand trou noir de la mort.

J'ai trouvé ce livre original, d'une écriture douce et poétique. La visite des livres par Alice est savoureuse. Elle commence par visiter « Le ventre de Paris » de Zola où elle salit sa belle robe, assise sur une charrette transportant des choux et des petits pois. Dans « Des souris et des hommes » de Steinbeck, elle fera la connaissance de Georges et de Lennie mais aussi de la méchanceté des hommes. Dans « Le Grand Troupeau » de Jean Giono, elle sera témoin des horreurs de la guerre et assistera au spectacle des corps éventrés par une pluie d'obus. Elle visitera bien d'autres livres et finira par rejoindre Alice des souffrances à l'hôpital pour l'accompagner dans son dernier jour sur la terre.

Un livre qui amène une belle réflexion sur la puissance des livres sur l'imagination enfantine et du grand pouvoir de consolation qu'ils exercent en permettant l'évasion dans des mondes imaginaires merveilleux.



Contes des mille et une nuits

de Antoine Galland (Traduction), Jindra Capek (Illustrations), Renata Fucikova (Illustrations)

Catégorie(s) : Littérature => Arabe , Enfants => Contes et légendes , Littérature =>

Les classiques

critiqué par **Ngc111**, le 18 décembre 2009

(Inscrit le 9 mai 2008, 23 ans) La note: ★★★★★

Écoutez Schéhérazade

Qui ne connaît pas les contes de 1001 nuits?

Tout le monde en a entendu parler mais je pense que finalement peu de gens les ont vraiment lu. L'on pense connaître certaines de ces histoires comme Aladdin ou Ali Baba mais nous ignorons par exemple que la lampe d'Aladdin n'est pas le seul objet pouvant permettre l'invocation d'un Génie. De même saviez-vous que dans la plupart de ces histoires les Génies étaient considérés comme des êtres maléfiques?

De manière générale j'ai été surpris de la présence de violence voire de sexe (rien de bien explicite rassurez-vous) dans ces contes. L'on pourrait d'ailleurs faire le parallèle avec les mythes grecs eux aussi violents et crus et ce dans une plus large mesure. J'ai d'ailleurs hésité à classer le livre dans la littérature enfantine mais au final je pense qu'il n'y a rien de traumatisant pour nos chers bambins. L'affaire est close!

Quant aux qualités littéraires de ce recueil, oui on peut s'enthousiasmer. L'écriture est limpide et légère mais sans tomber dans un style trop enfantin. C'est une écriture particulière avec un style qui lui est propre, tantôt invitation au voyage, tantôt sermon quasi-religieux. L'on dénotera quelques rares longueurs (dans Aladdin justement), quelques répétitions agaçantes qui cassent un peu le rythme mais globalement on ne s'ennuie pas.

Personnellement j'ai beaucoup apprécié les voyages de Sinbad, l'histoire du marchand et du Génie, Ali Baba ou l'histoire de la princesse de Deryabar. Dans tous les cas le dépaysement est garanti et les décors prennent place à travers les images qui défilent dans notre tête.

Enfin l'agencement des contes est parfois surprenant avec des histoires imbriquées les unes dans les autres. Le procédé est bien trouvé et cela nous immerge encore un peu plus dans cet univers.

Si vous avez besoin d'évasion, d'émerveillement alors écoutez Schéhérazade...

EK I- GÖRÜŞME FORMU

Görüşülen Öğrencinin Ad ve Soyadı:

Görüşmenin Tarih ve Saati (başlangıç-bitiş):.....

GÖRÜŞME SORULARI

1. Fransızca okumada kendini nasıl görüyorsun? (Fransızca okuduğunu anlama düzeyi açısından kendi durumunu nasıl değerlendiriyorsun?)
 - 1.1. Fransızca okumada sence zayıf ve güçlü yanların neler?

2. Bir Fransızca metni nasıl okursun?
 - 2.1. Okuma biçimini değiştirmeni gerektiren durumlar olur mu?
 - 2.2. Okuma biçimin hangi durumlarda ve nasıl değişir? (Metin türü, anlatım türü, uzunluğu, zorluğu, derste okuma, sınavda okuma...vb.)

3. Bir Fransızca metni daha iyi anlamak için okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında özel olarak yaptığın bir şeyler, kullandığın strateji veya teknikler var mı?
 - 3.1. Metni okumadan önce bir amaç belirler misin? Ne tür amaçlar belirlersin?
 - 3.2. İyi bilmediğin bir konuda bir metni anlamak için okuma öncesi bir hazırlık yapar mısın? Neler yaparsın? Metnin konusuna ilişkin sahip olduğun bir bilgiyi metni okurken kullanır mısın? Nasıl ve hangi durumlarda kullanırsın?
 - 3.3. Metinde yer alan hangi öğeler okuduğunu anlamana daha fazla yardımcı olur? Metnin bazı özelliklerine, bazı sözcük veya metnin bazı bölümlerine dikkat eder misin?
 - 3.4. Anlamını bilmediğin bir sözcük, bir ifade veya bir yapıyla karşılaştığında neler yaparsın?
 - 3.5. Uzun ve karmaşık bir cümleyle karşılaştığında neler yaparsın?
 - 3.6. Metnin tümünü veya bir bölümü tekrar okur musun? Hangi durumlarda okursun?
 - 3.7. Metinle ilgili kendi kendine sorular sorar mısın? Hangi durumlarda ve ne tür sorular sorarsın?

- 3.8. Metni belirli bölümlere ayırır mısın? Metni nelere dikkat ederek bölümlere ayırır mısın?
- 3.9. Önemli sözcük veya bölümlerin altını çizer misin? Hangi durumlarda altını çizersin?
- 3.10. Not alır mısın? Hangi durumlarda not alırsın?
- 3.11. Grafik, şema oluşturur musun? Hangi durumlarda oluşturursun?
- 3.12. Çeviri yapar mısın? Hangi durumlarda çeviri yaparsın?
- 3.13. Özetleme yapar mısın? Hangi durumlarda ve nasıl (yazılı, sözlü) özetleme yaparsın?
- 3.14. Okuma sırasında ve sonrasında metni ne düzeyde anladığını nasıl kontrol edersin? Ne düzeyde veya ne kadar iyi anladığını nasıl değerlendirirsin?
- 3.15. Okuduğun anlama düzeyini belirleme, kendini değerlendirme amaçlı özel bir şey yapıyor musun? Kendini değerlendirme amaçlı neler yapıyorsun?
- 3.16. Okuma sırasında ve sonrasında anlamadığın noktaları bir arkadaşına bir öğretmenine soruyor musun? Ne zaman (okuma sırasında, sonrasında) ve kime sormayı tercih edersin?
- 3.17. Zorlandığın bir Fransızca metni sonuna kadar okuyup anlamak için çaba sarf eder misin? Böyle bir metni okumak için kendini nasıl motive edersin?
- 3.18. Bu sorduklarım dışında, şu an aklına gelen Fransızca bir metni anlamak için özel olarak yaptığın bir şey, kullandığın bir strateji, bir teknik var mı?
- 3.19. Bir Fransızca metni daha iyi anlamak için özel olarak yaptığın bir şeyi, kullandığın bir strateji, bir tekniği okuma sırasında değiştirdiğin olur mu? Hangi durumlarda değiştirirsin?
4. Fransızca okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak belirlediğin, ulaşmayı hedeflediğin amaçların var mı?
- 4.1. Amaçlarına ulaşmak için neler yapıyorsun?
- 4.2. Amaçlarına ulaşmak için geliştirdiğin bir plan, bir program var mı?

EK J- ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

Elinizdeki bu anket, okuma stratejileri öğretimini içeren Fransızca okuduğunu anlama dersine ilişkin görüşlerinizi almaya yönelik hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular, ikinci bölümde ise derse ilişkin 2 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Vermiş olduğunuz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve ders başarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Ankete gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Meral ÖZKAN GÜRSES

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yabancı Diller Bölümü

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Her soru için size uygun olan seçeneği X işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek			
2. Yaşınız :	<input type="checkbox"/> 18-19	<input type="checkbox"/> 20-21	<input type="checkbox"/> 22-23	<input type="checkbox"/> 24-25	<input type="checkbox"/> 26 ve yukarı
3. Hazırlık sınıfında kaçınıcı yılınız ?	<input type="checkbox"/> Birinci	<input type="checkbox"/> İkinci			
4. Mezun olduğunuz lise türü nedir?					
<input type="checkbox"/> Genel Lise	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler Lisesi	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	<input type="checkbox"/> Özel Lise
				<input type="checkbox"/> Başka (Lütfen belirtiniz):
5. Lisede öğrenim gördüğünüz alan/bölüm nedir?					
<input type="checkbox"/> Yabancı Dil	<input type="checkbox"/> Türkçe-Matematik	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler	<input type="checkbox"/> Edebiyat	<input type="checkbox"/> Başka(Lütfen belirtiniz):
				
6. Lütfen bildiğiniz yabancı dilleri ve düzeyinizi, ilgili dil ve düzeyin kesiştiği bölümde X işaretiyle belirtiniz.					
	Temel düzey	Orta düzey	İleri düzey		
İngilizce :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Fransızca :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Başka (Lütfen belirtiniz):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7. Şu anki Fransızca okuma becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?					
<input type="checkbox"/> Zayıf	<input type="checkbox"/> Orta	<input type="checkbox"/> İyi			

EK K- ÖRNEK ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

30. 09. 2010

Bu hafta okuduğumu anlamada geçen haftaya göre kendimi daha iyi buldum. Kelimeleri artık tahmin edebiliyorum. Yine sözlük ihtiyacı duydum tabii. Ama sözlük kullanmadık. Böylece daha iyi oldu. Dün izlediğimiz "Sefiller" filminin özeti okuduk. Filmi daha önceden izlediğimiz için o konu hakkında bilgimiz vardı. Bu yüzden tahmin etmiş olabilirim. Sonra beş altı tane parça vardı. Onu okuduk. Sıralamasını yapmaya çalıştık. Hangisi daha modern, hangisi daha klasik. Bu parçaların türünü bulduk. Ben bu konuda biraz daha pasif kaldım. Türlerini? buldum. Ama hangi yazarın, hangisi daha modern soruları yapamadım. Genel olarak okuduğumu anladım. Yine de o kadar iyi değil. Dersin son dakikalarında kendimizi değerlendirelim. Ben kendimi hala B1 olarak görmüyorum. Daha çok okuma yapmam gerekecek. Şu an sadece promere yönelik çalışıyorum. Vizeden sonra daha rahat, sakin tafafta günlük okuma her gün yapacağım. Kelime ezberi de yapmayı düşünüyorum. Umarım daha iyi olur.

EK L- ÖRNEK ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Dördüncü Hafta Günlüğü- 06.04.2010

Öğrencilerin alışkanlıklarını değiştirmeye çalışmak gerçekten çok zor bir şey. Bir şeyi yapma biçimimiz hep aynı olunca, yani bir alışkanlık edinince bunu değiştirmek bizi sarsıyor. Risk almayı gerektiriyor. Alışkanlığımızı düşünmeden otomatik biçimde yaparken yeni bir şeyi denemek sorunlarla karşılaşmayı, bu sorunları çözmek için üzerinde düşünmemizi gerektiriyor. Bu hem benim öğretim biçimim için geçerli bir şey hem de öğrencilerin okuma alışkanlıkları için aynı şey. Hele de öğrenciler yeni bir şey denemeye istekli değillerse çok daha zor. Birinci geçerlik toplantısında farklı biçimde yapmam gereken birçok şey söylenmişti. Örneğin stratejileri Türkçe öğretmek, her bir stratejinin farklı durumlarda nasıl kullanılabileceğine ilişkin örneklendirmek, derste daha aktif olmak gibi. Özellikle derste daha aktif olmak konusu çok kafama takılmıştı; çünkü bir ders işleme alışkanlığım var. Şimdiye kadar sakın rahat ortamda öğrencilerin daha iyi öğrendiğini düşündüm. Çok şey anlatarak kafa karıştırmak yerine onlara bol bol aktivite vererek, aktivite sırasında veya sonrasında dönüt vermeyi çok yararlı buldum. Şimdi sınıfın tümünün daha fazla görüş ifade etmesini, aktif olmasını, benim daha hareketli olmamı hocalarım önerince ne bunu başarabildim ne de daha önce öğrencilerle kurduğum sıcak diyalogu kurabildim. Sanki bir şeyler yapmacık oldu. İkisi de olmadı. Bir de bu uygulamayı çok stres yapıyorum sanıyorum uygulama olduğunun bir gün öncesi uyuyamıyorum. Dolayısıyla normaldeki performansımı yakalayamıyorum. Umuyorum gelecek haftalarda daha iyi olur.

Öğrencilerin alışkanlıkları: Bazı küçük gelişmeler görüyorum. Örneğin Meltem önceleri hiç metnin niteliğine bakmadan, resim, metnin türüne ilişkin ipuçlarına dikkat etmeden doğrudan ilk cümleyi okuyor ve bilmediği sözcüklere sözlükten bakıyordu. Bugün metni genel olarak anlamada oldukça iyiydi (Montfermeil metni). Hızlıca ilerledi. Önemli kısımların altını çizdi. Fakat hiç yazma, önemli kısımların altını çizme alışkanlığı olmayan öğrenciler var. Ege mesela gramer ve sözcük bilgisi iyi olmasına rağmen metin üzerine hiçbir şey yazmıyor. Bu da sanırım ayrıntı bilgilerde önemli ile önemsizi ayırt etmesini zorlaştırıyor. Bugün ben hocam böyle okurum, hiç yazmam

dedi. Tabii amacımız onlara illa bu doğru demek değil. Onlara bu stratejilerin varlığından haberdar etmek. Nasıl kullanılabileceğini göstermek, kullandıkları stratejileri değerlendirmek. Ama gerçekten çeşitli stratejileri etkin bir şekilde kullanmanın okuma becerisini nasıl etkileyeceğini şimdi daha iyi görüyorum. Yine Ege'den örnek vereceğim. Eğer sadece genelden özele okuma yapmasa, altını çizme not alma stratejilerini de kulansa eminim daha başarılı olacak. Umuyorum önümüzdeki haftalarda bunu sağlayabilirim. Ama gerçekten işimin zor olduğunu farkındayım. Bugün üç ders bunu çok yoğun hissettim. Metinle ilgili ben seçici dikkat stratejisi kullanmalarını gerektiren sorular soruyordum, ancak öğrenciler metinde bir türlü ilerleyemiyorlardı. Bana sürekli sözcük anlamı soruyorlardı. Doğrudan sözcük anlamını söylemek istemiyorum. Fakat bu da zor benim için, çünkü normalde böyle yapmıyorduk. Sözcüklerin, ayaklı sözlük gibi anlamını hemen söylüyorduk. Hatta öğrencinin sorduğu sözcüğün anlamını hemen bilebilmek öğrencilerin nezdinde seni yüceltiyordu. Şimdi biraz daha düşün, şimdi şu sorunun yanıtını metinde arayalım demek gerçekten zor oldu. Umuyorum ben de öğrenciler de bu yeni sisteme alışırız...

EK M- SESLİ DÜŞÜNME TEKNİĞİ KODLAMA KILAVUZU

Strateji Adı	Strateji Kodu	Strateji Tanımı
Göz Gezdirme	Gg	Okuyucunun gerçekleştirilecek bir okuma eyleminde metnin düzenleniş biçimine, yapısına veya içeriğine göz gezdirme
	Gg1	Metnin yapısına veya düzenleniş biçimine göz gezdirme
	Gg2	Metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla metne göz gezdirme
Doğrudan Dikkat	Dd	Okuyucunun bir okuma eylemine genel olarak dikkatini vermeye karar vermesi, okuma eylemini gerçekleştirme sırasında dikkatini sürdürmesi
Seçici dikkat	Sd	Metni anlamasına yardımcı olması amacıyla, okuyucunun metnin belirli yönlerine, ayrıntılarına dikkat etmeye karar vermesi, okuma eylemini gerçekleştirme sırasında metnin belirli yönlerine ve ayrıntılarına dikkat etmesi
	Sd1	Resme dikkat etme
	Sd2	Başlığa dikkat etme
	Sd3	Dilsel özelliklere, dilbilgisine, sözcük eklerine veya dilsel belirtilere dikkat etme
	Sd4	Bilinen sözcüklere dikkat etme
	Sd5	Bilinmeyen sözcüklere dikkat etme
	Sd6	Önemli, anahtar sözcüklere dikkat etme
	Sd7	Okunuşa dikkat etme
Kendini İzleme	Ki	Okuyucunun bir okuma eylemi sırasında performansını veya anlamasını kontrol etmesi, doğrulaması, düzeltmesi
Anlamayı izleme	Ai	Anlamayı kontrol etme, doğrulama veya düzeltme
Strateji kullanımını izleme	Si	Strateji kullanımını kontrol etme
Okunuşu izleme	Oi	Okunuşun (Telaffuz) doğru olup olmadığı kontrol etme
Doğrulama veya değiştirme	Dğ	Yapılan tahmin, çıkarım, aktarma veya çevirileri doğrulama veya değiştirme
Kendi kendine soru sorma	Ks	Okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı, metnin içeriğine ilişkin kendi kendine soru sorma

Kendini değerlendirme	Kd	Okuyucunun genel olarak okuduğunu anlama yeterliğine, strateji kullanımına veya dilsel yeterliğine (sözcük, söz grubu, cümle veya kavram düzeyinde) ilişkin ya da okuma eylemini bitirdikten sonra performansına ilişkin yargıda bulunması
Çıkarım	Çk	Okuyucunun önbilgi, içerik veya diğer bağlamsal ipuçlarına (resim, başlık..) dayalı olarak bilinmeyen bir sözcüğün anlamını veya metinde açık olarak verilmeyen bir bilgiyi çıkarsaması
	Çk1	Önbilgi, içerik veya diğer bağlamsal ipuçlarına dayalı olarak bilinmeyen bir sözcüğün anlamını çıkarsama
	Çk2	Önbilgi, içerik veya diğer bağlamsal ipuçlarına dayalı olarak metinde açık olarak verilmeyen bir bilgiyi çıkarsama
Tahmin yürütme	Ty	Okuyucunun ön bilgiye veya okuma eylemi sırasında karşılaşılan bilgiye dayalı olarak metnin devamında karşılaşılmaması beklenen söz, sözcük veya bilgiyi düşünmesi
Anlamlandırma	An	Okuyucunun okuduğu metin ile ön bilgileri arasında veya metnin farklı bölümleri arasında bağ kurarak okuduğu metni anlamlandırması
	An1	Metin ile önbilgi (dünya bilgisi, kişisel deneyimleri) arasında bağ kurarak metni anlamlandırma
	An2	Metin içi bağ kurarak metni anlamlandırma
Aktarma	Ak	Okuyucunun ana dilde veya bilinen diğer dillerde sahip olduğu dile ait bilgiyi hedef dilde okuduğunu anlamada kullanması. Bilinmeyen sözcükleri hatırlamada veya tanımada dile ait bilinen bilgileri kullanması, farklı dillerde olan benzer/akraba sözcükleri hedef dilde tanınması
Tümdengelimi	Tm	Okuyucunun hedef dili okuduğunu anlama amacıyla hedef dilde öğrenmiş olduğu dile ilişkin kuralları kullanması, uygulaması
Tekrar okuma	To	Okuyucunun bir okuma eylemini gerçekleştirme sırasında hedef dilde bir ifadeyi (cümle, paragraf ya da tüm metin

		düzeyinde) tekrar okuması
Altını çizme	Aç	Okuyucunun anahtar sözcüklerin veya önemli bölümlerin altını çizmesi
Not tutma	Nt	Okuyucunun anahtar sözcükleri, kavramları, ana fikri veya belirli noktaları sözel, sayısal veya grafiksel olarak kısaltılmış formda yazması
Özetleme	Öz	Okuyucunun zihinsel, sözlü veya yazılı olarak okunan metnin önemli noktalarını kendi sözcükleriyle yeniden ifade etmesi
Çevirme	Çv	Okuyucunun hedef dilde bir ifadeyi (sözcük, söz, cümle veya tüm metin düzeyinde) ana diline çevirme veya ana dilinde bir ifadeyi hedef dile çevirmesi
Sözlükten yararlanma	Sy	Okuyucunun okuduğu metni anlamlandırmak için sözlükten yararlanması

EK N- ÖRNEK SESLİ DÜŞÜNME TEKNİĞİ VERİLERİNİN KODLANMASI

YER: ESOGÜ Çamlık Yerleşkesi Yabancı Diller Bölümü TARİH: 09.03.2010 SAAT/SÜRE: 13.07-14.30/72.56 dakika (10 dakika ara)		VERİNİN TÜRÜ: Sesli Düşünme Tekniği Uygulama Öncesi Odak Öğrenci 1 (OÖ1) Araştırmacı (A) : Meral ÖZKAN GÜRSES
SATIR	BETİMSSEL VERİ	KOD
1	A: <i>Onkomans</i> [On commence].	
2	OÖ1: Yine yıldızlar var. “ <i>Le pays desGerio, Gourio Jean Mario</i>	An1
3	<i>Gorio</i> ”. İlk defa gördüm ben bunu. Yazarı yani.	
4	<i>Literatür frankafon</i> [Littérature francophone]. Frankafon olanlardan	Ty, An1
5	bir yazar galiba. Fransa’nın şeyleri.	
6	A: Birazcık böyle sesli...	
7	OÖ1: Dirlandais. Irlandais gibi bir şey bu Dirlandaise? Quebec hıı.	Ks
8	Quebec’liymiş.	
9	Quebec’de mi doğmuş bunu Quebec’de mi yazmış şimdi? Onu	Ks, Ai
10	çözemedim. Neyse.	
11	“ <i>Les pays des Merveilles Sans Alice. Merveilles. Charmand petit</i>	To, Ai, Ty
12	<i>livre sur un thème grave. Charmant petit livre sur un thème grave :</i>	
13	<i>la mort d’un enfant.</i> ” Hıı anladım. Bir çocuğun ölümü hakkında bir	
14	şey.	
15	“ <i>Alice a six ans et va mourir.</i> ” Altı yaşında ve ölecek.	Çv
16	“ <i>Son père. Son père, Samuel, lui rend visite pendant ses longs mois.</i>	Sd5
17	<i>Ses long mois</i> ” şimdi, hiç sevmiyorum böyle şeyleri.	
18	A: Niye ?	
19	OÖ1: <i>Sezlonmua</i> [Ses longs mois]. <i>Sezlong</i> [Ses long] ne ? <i>muadö</i>	
20	[Mois de] Hıı “ <i>mois de traitement à l’hôpital</i> ”.	
21	<i>Randr</i> [Rendre] burda beklemek anlamında mı acaba? <i>Randr</i>	Çk1, Sd3,
22	[Rendre] Şimdi bi de çekimi nedir? Bir sözlükten bakayım,	Si, Çv, Ks

23	anlayamıcam çünkü. Çocuğunu hastaneye yatırıyor da orda uzun	
24	zaman bekliyor mu? Böyle bir şey mi acaba? Hıı.	
25	Çocuğuna kitap okuyormuş orda. Şeyin ama çocuğun tercih ettiği	Çv, An1,
26	kitabı. Tamam Alice harikalar diyarında. “ <i>Alice au pays des</i>	Sd7
27	<i>Merveilles de Lewis Carroll</i> ”. Lewis herhalde. Her şeyi böyle artık	
28	Fransızca okumaya başladım. “ <i>La petite s’identifie à l’héroïne.</i> ”	
29	L’heroïne eroin mi oluyor ? Yaa. Hero, hero’dan [héro] bir şey mi	Ak, Çk1
30	acaba? Hıı kahraman olan héroïne herhalde bu.	
31	“ <i>et ses rêves sont peuplés des personnages merveilleux qui peuplent</i>	Sd3, Tm,
32	<i>cette histoire</i> ” <i>Peuple</i> filmiymiş ? <i>Peupler</i> gibi bir şey galiba.	Sd5
33	Bilemedim.	
34	(Sözlüğe bakıyor) <i>Peupler</i> hı buldum. Yerleştirmek, hıı.	Sy
35	Harika insanları hayalinde canlandırıyor sanırım. Ve bu hikayeye	Çv
36	<i>yerleştiriyor. Yok yerleştirdiği hikayede gibi bir şey.</i>	
37	“ <i>Alice des merveilles, accompagnée de son inséparable ami le lapin</i>	An1,
38	<i>blanc</i> ” <i>Blank</i> [Blanc] siyah mıydı? Siyah tavşan. Tavşan siyah	Ks, Sy, Dğ
39	değildi ki. Siyah mıydı ? Değildi. <i>Blank</i> [Blanc] demek ki. Siyah mı	
40	değil mi?(Sözlüğe bakıyor). <i>Blank</i> [Blanc] Hıı beyazmış.Tamam.	
41	<i>Rand, rand</i> [Rend] yine çıktı bak. “ <i>rend visite à Alice des</i>	Ak
42	<i>souffrances et l’entraîne avec elle dans ses aventures fantastiques</i>	
43	<i>consistant en la visite de plusieurs livres. Alice des merveilles a</i>	
44	<i>toujours voulu voyager et quitter le pays des Merveilles afin de</i> ” A	
45	<i>fan dö</i> [A fin de] şeydi <i>pur</i> [pour]. “ <i>afin de découvrir le monde et la</i>	
46	<i>réalité.</i> ”	
47	“ <i>Elle le fera</i> ” bunu da biliyorum.	Ai
48	<i>par le bi</i> [le biais] nasıl okucam ben bunu?	Sd7
49	“ <i>biais des livres qu’elle visite</i> ”. “ <i>Elle découvrira la signification de</i>	Oi
50	<i>la souffrance et de la mort. Elle accompagnera la petite fille</i>	
51	<i>agonisante pour son dernier voyage et sa chute</i> ”. <i>kut</i> değil bu <i>şut</i>	
52	[chute] “ <i>dans le grand trou noir de la mort.</i> ”	
53	Son, <i>dernier</i> [dernier] bir öncekiydi. Bir önceki seyahati. Küçük bir	Çv
54	kızla arkadaş olmuş.	

55 56 57	<i>Agonisant</i> [Agonisante] <i>kesköse</i> [qu'est-ce que c'est] şimdi ? (Sözlüğe bakıyor). <i>Can çekişen</i> . Hıı can çekişen ama sanırım bir mecazi anlamda. Heyecanlanan böyle çok acele eden herhalde.	Sd5, Sy
58 59 60 61	“ <i>Dans le grand trou noir de la mort.</i> ” Ölümün gecesi. <i>Grandtru</i> [Grand Trou]. (Sözlüğe bakıyor). <i>Delik, çukur, barınak</i> . Ne anlamı var ki? <i>Lögrandtru</i> [Le Grand Trou].. ölümün gecesi de ne? Deyim gibi bir şey mi acaba ? O da değil. <i>Barınak</i> .	Çv, Sd5, Sy, Ks
62 63 64 65 66 67	Bilemedim. “ <i>J’ai trouvé ce livre original, d’une écriture douce et poétique. La visite des livres par Alice est savoureuse. Elle commence par visiter « Le ventre de Paris » de Zola, Emile Zola où elle salit sa belle robe, assise sur une charrette transportant des choux et des petits pois.</i> ” gibi şeyleri söylüyor burda. Hepsini anlamını tek tek anlayamadım ama.	Ai
68 69 70 71	A: Neyi söylüyor ? OÖ1: Üstüne giydiği şeyleri söylüyor herhalde. Güzel bir elbise. Onun güzel bir elbisesi var. Şu, <i>şoz</i> [choux] da ayakkabıydı sanırım ama. Hayır <i>şasör, şasör</i> [chaussure] gibi bir şeydi.	Çk1, Çv, Dğ
72 73 74 75 76 77 78 79	“ <i>Dans Des souris et des hommes de Steinbeck, elle fera la connaissance de Georges et de Lennie mais aussi de la méchanceté des hommes. Dans « Le Grand Troupeau » de Jean Giono, elle sera témoin des horreurs de la guerre et assistera au spectacle des corps éventrés Un livre qui amène une belle réflexion sur la puissance des livres sur l’imagination enfantine et du grand pouvoir de consolation qu’ils exercent ...]</i> Şöyle bir anladım. Soru sorsa çözerim.	Ai, Kd
80 81 82	A: Nasıl anladın? OÖ1: Bir kız var. 6 yaşında. Ve ölecek. Sanırım hasta kanser gibi bir şey. Babası	Öz, Çk2
83 84 85	<i>Randr’a</i> [rendre] bakıcam. Sürekli çıkıyor. (Sözlüğe bakıyor). Yok. <i>Randr</i> [rendre] geri vermek. Bir tane daha vardı <i>Randr</i> [rendre]. Burda özne kim şimdi?	Sy, Sd3

86	Yaa bir kız var. Bunun babası var. Bu kız hastanede yatıyor galiba.	Öz
87	Babası her gün ona onun en sevdiği şeyi okuyor kitabı okuyor.	
88	Alice harikalar diyarındaydı. İşte ordaki kahramanları falan	
89	anlatmışlar. Sonra yazarın bu olaydan çıkararak anlattığı. Bu kızın	
90	hayatını anlatmışlar öyle anladım. Ya da bu şey sadece Alice	
91	harikalar diyarındaydı anlatıyor.	
92	Alice şimdi başka bir kız mı yoksa şey mi? Hıı “ <i>Le pays des ...</i> ”	Ks, Sd2, Çv
93	Alice’siz harikalar ülkesi. Alice’siz.	
94	Bu kadar fazla bir şey anlayamıyorum.	Ai
95	A: Daha fazla anlamak için ne yapman lazım?	Si, Kd, To
96	OÖ1: Daha fazla anlayabilmek için ya şimdi bu bir deneme olsaydı	
97	ben bu metni anlamaya hiç çalışmazdım. Sorulardan yola çıkarak	
98	buluyorum genelde. İngilizcenin de verdiği bir şeyle çok basit	
99	oluyor yani çözmesi. Yani bir şeyin testini yapmak için illa o	
100	hikayeyi okumam gerekmiyor. O şekil yapabiliyorum.	
101	A: Diyelim ki böyle bir metin verildi derste veya işte evde okumak	
102	üzere. Şu an hani daha fazla okumaya ihtiyaç duyuyor musun yoksa	
103	bu şekilde bırakır mısın?	
104	OÖ1: Bu şekilde bırakmam. Evde olsaydım bütün kelimelerini	
105	çıkarırdım önce, daha sonra bunu şey çevirisini yazardım. Yani	
106	burdan böyle okumazdım anlamak için. Anladığımı, mesela ilk	
107	cümleyi yazardım. Ne diyor “ <i>Charmant petit livre sur un thème</i>	
108	<i>grave</i> ” Ne anladım bundan onu yazardım.	
109	A: Şu an yapabiliriz. Yani zamanımız var.	
110	OÖ1: Tek tek bulcam ama kelimeleri.	
111	A: Tamam. Kağıt vereyim.	
112	OÖ1: Kağıt alayım. İlk kelimededen başlıyorum.	
113	<i>Şarman</i> [Charmant]. (Sözlüğe bakıyor). <i>Sevimli</i> . (Not tutuyor).	Çv, Nt
114	Başka anlamı var mı? Başka yok. Bunu nasıl çe..Alicesiz harikalar	
115	diyarı. <i>Löpey</i> [Le pays] yani diyar olur ama Türkçeye de her türlü	
116	olur.	
117	(Sözlüğe bakıyor) Önemliymiş.	Sy, Nt

118	A: Hangi sözcük?	
119	OÖ1: Şey <i>grav</i> [grave]. (Not tutuyor)	
120	Önemli bir hikaye üzerine sevimli, küçük bir kitap. <i>Tem</i> [Thème]	Çv, Nt
121	konu demekti sanırım. Ona da bakmıcam artık. (Not tutuyor).	
122	Önemli bir konuyla sevim, hoş dicem kitap için sevimli pek	
123	olmuyor sanki.	
124	Küçük bir, <i>livr</i> [livre] kitaptı de mi? <i>Livr</i> [livre] kitap. “ <i>c’est un</i>	An1, Çv, Sd3, Nt
125	<i>livre</i> ” diye anlatmıştık. Kitap. Bir çocuğun ölümü. Alice 6 yaşında	
126	ve <i>vamurir</i> [va mourrir] ölecek gelecek zaman bu. (Not tutuyor)	
127	Babası <i>Randr</i> ’ın [Rendre] başka anlamı var mı acaba? (Sözlüğe	Sy, Nt
128	bakıyor). Hı buldum ya. <i>Randr vizit a kelkenmiş</i> [Rendre visite à	
129	quelqu’un]. Birini ziyaret etmek. Birini ziyaret etmek.(Not tutuyor)	
130	Babası Samuel onu aylar boyunca buna da bakayım. <i>Tretman</i>	Çv, Ak, Sy, Nt
131	[Traitement] iyileşmek gibi bir şey öyle bir şey hatırlıyorum ama.	
132	A: Fransızcadan mı hatırlıyorsun?	
133	OÖ1: Hayır İngilizceden. (Sözlüğe bakıyor). Tedaviymiş.(Not	
134	tutuyor)	
135	<i>Long</i> [Long] bildiğimiz <i>long</i> herhalde hani uzun aylar boyunca	Çv
136	süren. Sondan, her şey sondan başlıyor. Sinir oluyorum o yüzden.	
137	<i>Lopital</i> [L’hôpital] hastanedeki tedavi. Uzun aylar, aylar boyunca	
138	süren tedavide, hastanedeki tedavide babası Samuel onu ziyaret etti.	
139	Uzun aylar boyunca işte ve “ <i>lit à l’enfant son livre préféré,</i>	
140	<i>préféré</i> ” onun tercih ettiği kitabı.	
141	yaa <i>ananfan</i> [un enfant] ne şimdi? “ <i>Un enfant son livre</i> ”.	Çv
142	Çocuklara onların tercih ettiği kitapları okumuş.	
143	Çözdüm.	Ai
144	Dur bunu da yazayım. Hastanede... <i>lüt</i> [lui] hep tekil mi? Değil.	Nt, Sd3, Çv
145	Boyunca. Ben önce tekil kullanayım da ... ziyaret etti ve çocuklara	
146	tercih ettiği kitabı okudu.	
147	Hem burda ölecek diyor hem okudu diyor. Öldü de o zaman. Neden	Sd3, Ks
148	böyle diyorki ?	
149	Kitabın adı neymiş? Alice harikalar diyarında. Lewis Carroll’den	Çv, Nt

150	Alice harikalar diyarında. Lewis Carroll yazayım.	
151	Önce şunu çevireyim e'ye [et] kadar olanı. “ <i>Le petit identifie</i> ”	Ak, Sy
152	kişilik. Ama <i>södidantifiye</i> [s'identifie], <i>sedantifiye</i> [s'identifie] ne	
153	demek? (Sözlüğe bakıyor) <i>İdantifiye</i> [identifier] Bir tutmak,	
154	kimliğini belirlemek. Şimdi özdeşleşmek.	
155	<i>Eroin</i> 'e de [Héroïne] bakıcam. (Sözlüğe bakıyor). Eroinmiş...	Sy
156	Kadın kahramanmış. Bunda <i>heroin</i> de [Héroïne] yazıyor.	
157	Küçük kadın kahramanla özdeşleşti, özdeşleşir. Şimdiki zaman.	Çv, Sd3, Nt
158	Küçük özdeşleştirme şeyle kahramanla. İşte onu yazabilirim	
159	sanırım. Kahramanla küçük.	
160	... ve onun hayali az önce baktım ama unuttum.	Sy
161	A: Hangi sözcük?	
162	OÖ1: Şey <i>pöple</i> [Peupler]. (Sözlüğe bakıyor). Şimdi toplum	
163	demekmiş <i>pöple</i> [Peupler]. Hayır, nüfuslu diyor.	
164	A: Ne düşünüyorsun ?	Si
165	OÖ1: Sesli düşünemediğimi düşünüyorum. Bu hikayede. Şimdi	
166	böyle konuşunca aslında aklımda olan başka birşey. Ama	
167	konuşurken onu tam ifade edemiyorum.	
168	Hani çevirisi bu hikayeye hayalindeki burda “ <i>peupler des</i>	Çv, Nt, An1
169	<i>personnages</i> ”dan şey çıkarıyorum. Hani fazla insan olması, fazla	
170	karakter çünkü nüfuslu insanlar, yani nüfusu kalabalık demek.	
171	Kalabalık insanlar harika <i>ki</i> [qui] yerleştirdiği bu hikayeye gibi bir	
172	şey oluyor. Bu hikayeye hayalindeki harika insanları yerleştiriyor	
173	dicem. “ <i>Alice des merveilles</i> ”. Alice'in harikaları. Alice'in	
174	mucizeleri falan olabilir mi? Alice'in harikaları Türkçede böyle bir	
175	şey imkansız ya. Alice'in harikaları desek gülerler.(Not tutuyor)	
176	“ <i>Accompagné de inséparable</i> .” <i>Separe</i> [Séparer] ordan gelen bir	Ak, Sd3, Çv
177	kelime. Olumsuzu değil herhalde. Vazgeçemediği arkadaşlıkları	
178	mı?	
179	Bakıcam. (Sözlüğe bakıyor). Doğru tahmin etmişim.	Sy, Dğ
180	<i>Birbirinden ayrılmaz</i> . (Not tutuyor). Burda bir tamlama var	Çv, Nt, Sd3
181	“ <i>Le lapin blanc accompagné</i> ” <i>dö</i> [de] mü acaba yoksa? bunun	Sd3, Çv

182	ayrılmadığı beyaz tavşanıla arkadaşlığı işte bu <i>sufrans</i> 'ı	
183	[souffrance] Alice'in <i>sufrans</i> 'ı [souffrance] şeyi, ziyaretleri	
184	et [<i>l'entraîne avec elle dans ses aventures fantastiques consistant en</i>	Nt, Ai
185	<i>la visite de plusieurs livres</i>]. Böyle uzun cümleyi niye kurarlar hiç	
186	anlamıyorum. Kısa kısa olacak. Önce bunu yazayım. Ben zaten	
187	mota mot çeviremiyorum yani öyle anlayacak kadar.	
188	Alice'in... yine olmuyor. Alice'in harikaları yazıcam artık	Çv, Nt
189	ayrılmadığı beyaz tavşanıla arkadaşlığı	
190	herhalde bu bir kapıdan geçip bir yerlere gidiyordu orası.	An1
191	(Sözlüğe bakıyor). Ne tahmin ediyorum ne çıkıyor. Acı, ızdırıp.	Dğ, Sy
192	Arkadaşlar, Alice'i ziyaret eden acılar mı diyeyim. Saçma mı olur ?	Çv, Nt
193	Alice'i ziyaret eden acılar <i>plüziör livr</i> [plusieurs livres].(Not	
194	tutuyor)	
195	<i>Antren</i> [Entraine].(Sözlüğe bakıyor).	Sy
196	A: <i>Antrene</i> mi [Entraine] bakıyorsun?	
197	OÖ1: Hep <i>Antrendö</i> [<i>en train de</i>] diyesim geliyor ama alakası yok.	
198	<i>Canlılık, neşe, coşku.</i>	
199	Fantastik hikayeleri içindeki heyecanı, bir dakika heyecanı ile	Çv, Nt
200	maceraları ...(Not tutuyor)	
201	<i>Konsistanta</i> [Consistant] bakıcam bi de. (Sözlüğe bakıyor) Koyu	Sy
202	mu?	
203	A: Nedir?	
204	OÖ1: Koyu yazıyor. Bir koyu, bir güvenilirlik. İkisi de birbirinden	
205	yabancı.	
206	<i>Konsistan an</i> [consistant en] diye bir şey olsa keşke. <i>An</i> 'la [en]	Sd3, Si, Ai
207	birlikte. Burdaki <i>an</i> [en] ne ya? Burdaki <i>an</i> [en] oraya. <i>Plüziör livr</i>	
208	[plusieurs livres]. Anlayıp da çevirememek çok kötü bir şey ya.	
209	Nasıl çevirilir ki?	
210	Heyecan ile onları fantastik maceraları güvenilir bir çok kitapta	Çv, Ai, Nt
211	ziyaret edilir. Birçok kitapta artık sallıyorum. Güvenli ziyaret, bir	
212	çok kitaba ziyaret, yok bir çok kitabın ziyareti güvenilir, İl	
213	çıkıyor. <i>Vuluar</i> [vouloir] <i>istemekti değil mi?</i> <i>Voyaje</i> [Voyager]	

214 215	<i>Tujurs</i> [Toujours] her zaman işte yolculuk etmek istiyormuş.(Not tutuyor)	
216 217 218 219 220 221	<i>Demerveyyes</i> [Des merveilles] şey oluyor herhalde. Şunu mu kısaltmışlar ? Alice harikaları. Hayır Alice'in harikaları. A [a] var çünkü şey avuar [avoir] olan a [a]. O zaman bu <i>il</i> [il] oluyor ya da <i>el</i> [elle] “ <i>Toujours voulu voyager</i> ” her zaman ziyaret etmek ister ve “ <i>quitte quitter le pays des Merveilles</i> ” gerçek ve <i>dekuvri</i> [découvrir] neydi ya? “ <i>Le monde découvrir</i> ”.	Çv, Sd3
222	Hafızam çok kötü benim.	Kd
223 224	<i>Decouvert</i> [découvert] değil mi? (Sözlüğe bakıyor). <i>Açmak, açıkta bırakmak</i> , başka bir anlamı olması lazım. <i>Keşfetmek</i> .	Sy
225 226 227	Dünyayı, Alice'in harikaları her zaman ziyaret etmek ister ve harikalar ülkesini bırakıp dünyayı ve gerçeği keşfetmek için harikalar diyarını terk eder.(Not tutuyor).	Çv, Nt
228 229	Hem her zaman ziyaret etmek istiyor hem bırakıyor. Anlayamadığım bir şeyler var. Yanlış olan bir şeyler var.	Ai
230 231 232 233 234	... <i>löfera</i> [le fera] mı? Hı bu lö [le] şey oluyor. COD A: Ne oluyor ? OÖ1: <i>Kompliman obje direkt, endirekt</i> [Compliment objet direct, indirect] falan onlar vardı. <i>Fer</i> [Faire] fiilinin şeyi miydi ya fera [fera]? <i>Ferai</i> [Ferai], <i>serai</i> [serai] falan vardı.	Sd3, Tm
235 236 237	<i>Biye</i> [biais]. (Sözlüğe bakıyor). <i>Eğiklik</i> . Eğiklikle bir alakası yok bence. <i>Bir kumaşı kesmek, verev kesmek</i> . Eğiklikle ne alakası var bunun ya <i>Biye</i> [biais]. Kafamdan atarım o zaman ben de onu...	Sy
238 239 240	Kitapların eğikliğiyle <i>kel</i> [qu'elle] ordaki <i>kö</i> [que] ne oluyor ki şimdi ? Kitaplarla yapacak. Ziyaretlerini kitaplarla yapacak. Kitapların, bir şey kitapların ile, aracılığıyla falandır. (Not tutuyor)	Sd3, Çv, Çk1, Nt
241 242 243	Kitapların, bir şey kitapların, <i>par</i> [par] ile aracılığıyla falandır. Kaçamak dicem, kaçamak kitapların, kitaplara, kitaplarla ziyaretleri yapcak. (Not tutuyor)	Çv, Nt
244 245	Burda vardı az önce. Yaa hı <i>sufrans</i> [soufrance]. Ben onu yazmamışım. (Sözlüğe bakıyor) Acı, buldum.	Çv

246	<i>Signifikasyon</i> [Signification]. Acının imzası. İmza olmaz. <i>Sinyatür</i>	Sy, Çv, Nt
247	[Signature]. <i>Signifiye</i> [Signifier]. (Sözlüğe bakıyor). Anlamış.	
248	(Not tutuyor). Acının anlamı <i>dölamor</i> [de la mort]. Acının ve	
249	ölümün anlamı, anlamını <i>dekuvrir</i> [découvrir]. Acının ve ölümün	
250	anlamını keşfedecek.(Not tutuyor).	
251	<i>Agonisant</i> 'a da [Agonisante] bakmıştım ben. Şeydi ölümcül,	Sy, Çv, Ai
252	hastalıklı gibi bir şeydi. Hatırlıyorum ama yanlış olmasın. (Sözlüğe	
253	bakıyor). Bu sözlük de çok büyük. <i>Can çekişen</i> . Can çekişen küçük	
254	bir kızla, son yolculuğu için arkadaş. Hı tamam anladım.	
255	Şuna da bakayım.	Sy, Nt
256	A: Neye bakıyorsun ?	
257	OÖ1: <i>Şut</i> [Chute]. (Sözlüğe bakıyor). Nerde? Neredesin ? <i>Düşüş,</i>	
258	<i>yıkılış</i> . Başka, <i>saçlarının dökülmesi</i> . Yıkılış diyelim. <i>Travil</i> ' dan mı	
259	geliyor acaba ? (Not tutuyor).	
260	(Sözlüğe bakıyor)	Sy
261	A: <i>Tru</i> 'ya [Trou] bakıyorsun?	
262	OÖ1: Bakmıştım daha önce de. Görünce hatırladım. <i>Delik, çukur,</i>	
263	<i>barınak</i> . Boş zaman anlamında kullanılmış. Açık.	
264	<i>Tru nuar</i> [Trou noir] nedir ki ? “ <i>Le grand trou noir de la mort.</i> ”	Çv, Nt
265	Barınak. Barınak olarak çevireyim. (Not tutuyor).	
266	Büyük bir ölümün gecesinin büyük barınağında yıkılışı. Ölümün	Çv, Si, Sy
267	gecesinin büyük barınağı. Yaa şimdi baktım ben bunu. Yine	
268	unuttum. Neydi ? Yaa kahretsin. Nasıl ya? 5 saniye sürüyor. Bir	
269	daha da unutmam ama. Nerde, neredesin? (Sözlüğe bakıyor). <i>Can</i>	
270	<i>çekişen</i> .	
271	Son yolculuğu için. Son yolculuğu ve ölümün büyük boşluğunda	Çv, Nt
272	yıkılışı dicem. Ölümün büyük, ölüm gecesinin büyük boşluğunda	
273	yıkılışı için ve son yolculuğu için can çekişen küçük kıza arkadaşlık	
274	edecek. Hı şimdi yazabiliyorum bunları.(Not tutuyor).	
275	Orijinal buluyormuş kitabı. İşte, şiirsel ve <i>dus</i> [douce] bir şeymiş	Çv
276	yazıymış.	
277	<i>dus</i> [douce] ne acaba ? (Sözlüğe bakıyor). <i>Tatlı, yumuşak</i> .Yani	Sd5, Sy

278	hafif.	
279	Şiirsel ve nasıl tercüme edicez bunu Türkçeye? Şiirsel ve yalın bir anlatım deriz. Hafif bir anlatım. Şiirsel ve hafif bir yazı. (Not tutuyor). <i>Savuröz</i> [Savoureuse]. (Sözlüğe bakıyor) Lezzetli.	Çv, Sy, Nt
282	Kitabın Alice için, Alice'le kitabın ziyaretleri. Kitabın acaba kaç tane anlamı var ? (Sözlüğe bakıyor)...Başka bir şey yok. Kitapların ziyareti Alice, Alice ile mi desem? Kitaplara ziyaret Alice ile. Alice ile kitaplara ziyaret bu da yazılmaz ki. Lezzetlidir ne ya? Tatlı mı bu şimdi.(Not tutuyor)	Çv, Dğ, Sy, Nt
287	" <i>Elle commence par visiter</i> ". Bak yine <i>par</i> [par]. Nefret ettim bu <i>par</i> 'dan [par]. " <i>Elle commence</i> " ziyaretlere " <i>le ventre de Paris</i> ". <i>Vantr</i> [ventre] şey miydi ya ? Rüzgar mıydı ? Başka bir şey mi ? Kesin rüzgardır. (Sözlüğe bakıyor). Nerde ? Karın demekmiş.	Çv, Sy
291	O zaman Paris'in ortası. Bak şimdi. 5 satır cümle. Ziyaretlere Zola'nın Paris'in ortası ile başlar. <i>Where, where</i> diyorum " <i>où. salit sa belle robe.</i> " <i>Sali</i> [Salit].Çekimlemiş şimdi bunu yalnız.	Çv, Sd3
294	<i>Sali</i> [Salit] bir bakayım. (Sözlüğe bakıyor). Saire gibi bir şey olsa gerek. <i>Salir</i> . Olurmu ki <i>salir</i> ? Kirletmek. Ama " <i>elle a salit sa robe</i> " demiş. Neden <i>pase</i> [passé] kullandı ya? Kesin bu <i>salir</i> dir. Kirli anlamında galiba. Kirletmek dicem. Şuraya da <i>salir</i> yazayım. Güzel elbisesini kirlettiği. (Not tutuyor).	Sd3, Tm, Sy, Nt, Çv
299	<i>Asise</i> [Assise]. Yardım etmek. Kesin değildir. Değil. Ama ne olur? O zaman <i>assister</i> [assister] olurdu. <i>Asis</i> [assise] Oturmak. <i>Şaret'e</i> [charette] bakınca çözücem onu da. Nerde? (Sözlüğe bakıyor). İki tekerlekli bir yük arabasıymış. Oturmuş işte. (Not tutuyor)	Ak, Dğ, Sy, Nt
303	Tam bir ismi yok mu acaba bunun? İki tekerlekli yük arabası mı diyorlar? Fayton falan mı ki? İki tekerlekli arabası (Not tutuyor).	Nt
305	(Sözlüğe bakıyor) A: Şimdi nereye bakıyorsun?	Sy, Ks
306	OÖ1: <i>Şos</i> [Choux] galiba... Yaa ne şimdi bu? <i>Lahana</i> mı?	
307	Lahanalar mı şey yapıyorlarmış? Ne alakası var?	
308	İki tekerlekli hı " <i>une charrette transportant des choux.</i> " Şeylerin, bu lahanaların ya da yuvarlak çörek diyor onların transportu,	Çv, Ak

310	transport işte transport edildiği bir arabaya oturur.	
311 312	ve <i>lespötüpua</i> [les petit pois], <i>pois</i> (Sözlüğe bakıyor) bezelye bitkisiymiş. Anladım. Ziyaretlere “ <i>Le ventre de Paris</i> ” ile başlamış.	Sy, Ai, Çv
313 314 315	Şuraya kadar çevirince burayı da tamamlarım. Ziyarete Zola’nın Paris’in ortası ile başlar. Güzel elbisesini kirlettiği bezelye ve lahana taşıyan arabaya oturdu.(Not tutuyor)	Çv, Nt
316 317 318 319 320	Burada acaba Alice’den mi bahsediyor? Alice den mi bahsediyor, bu şey de “ <i>Le ventre de Paris</i> ”nin içindeki bir olaydan mı bahsediyor ? <i>U</i> [Où] orda ne anlama geliyor acaba ? “ <i>Le ventre de Paris » de Zola où elle salit</i> ” Böyle dursun. Zaman mı, yer mi şimdi bu?	Ks, Sd3
321 322 323 324	Zaman dicem... “ <i>Des souris et des hommes</i> ”... Hıı anladım. Hıı şey yapıyor. İşte Alice harikalar diyarında olsun, Emile Zola’nın kitabı olsun, şey var Jean Gourio’nun var. Bunların kitaplarında kendini oturttuğu karakterlerden bahsediyor. Yani öyle anladım işte.	Ai, Çv, Çk2
325 326 327	Dünya üzerindeki son yolculuğu, son gününde şeye hastaneye gitmiş arkadaşlık etmek için Alice’i ziyarete gidiyor bu kahramanlar...	Çv
328 329 330 331 332	Güzel bir etki taşıyan bir kitap. “ <i>Imagination, l’imagination enfantine et du grand pouvoir de consolation qu’ils exercent en permettant l’évasion dans des mondes imaginaires merveilleux</i> ”. Kitap hakkında son bir şey söylüyor işte. Çocukluk hayali üzerine bir kitap yazılmış.	Çv
333 334	<i>İmajinasyon anfantin</i> [Imagination enfantine] dediği çocukluk hayali sanırım.	Çk1
335 336	Ve büyük bir <i>konsolasyon</i> [consolation]. Dünyayı güzel, harika hayal etmek diyor.	Çv
337 338	Kötü bir durumdayken bile güzel şeyler hayal etmeyi anlatan bir kitap sanırım.	Öz
339 340	Jean Marie Gourio. Nasıl okunuyor bilmiyorum. Öyle. Başka bir şey yok.	Oi

YER: ESOĞÜ Çamlık Yerleşkesi Yabancı Diller Bölümü TARİH: 18.05.2010 SAAT/SÜRE: 13.02-13.49/ 46.05 dakika		VERİNİN TÜRÜ: Sesli Düşünme Tekniği Uygulama Sonrası Odak Öğrenci 1 (OÖ1) Araştırmacı (A) : Meral ÖZKAN GÜRSES
SATIR	BETİMSEL VERİ	KOD
1	A: Öncelikle odak öğrenci olarak bu çalışmaya katıldığın için	
2	teşekkür ederim.	
3	OÖ1: Rica ederim hocam ne demek.	
4	A: Sesli olarak da bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul	
5	ettiğini tekrarlayabilir misin?	
6	OÖ1: Bu çalışmaya katılmaya gönüllüyüm.	
7	A: Tamam. Daha önce biliyorsun sesli düşünme tekniğini	
8	uygulamıştık. Yine aynı şekilde yapıyoruz. Mümkün olduğunca	
9	sesli olarak kafandan ne geçiyorsa onu belirtmeni istiyorum.	
10	OÖ1: Tamam. <i>Kont se mil et ün nüyi</i> [Contes des mille et une	Sd1
11	nuit]. (Resme bakıyor ve resmin üzerindeki başlığı okuyor). İm.	
12	Önce bu dikkatimi çekti. Renkli olduğu için sanırım.	
13	A: Resim.	
14	<i>Ekute Şehrezad.</i> [Ecoutez Schéherazade], <i>Şehrazad.</i> Böyle mi	Sd2, Çv, Ks
15	yazılıyormuş?	
16	“ <i>Qui ne connaît pas les contes de 1001 nuits?</i> ” Hı Binbir gece	Çv, An1
17	masalları.	
18	“ <i>Tout le monde en a entendu parler mais je pense que finalement</i>	Çv
19	<i>peu de gens les ont vraiment lu.</i> ” Hı şeyden bahsediyor sanırım.	
20	Herkes bunları duymuştur ama sonuç olarak düşünüyorum ki	
21	diyor çok az genç gerçekten okudu.	
22	“ <i>L'on pense connaître certaines de ces histoires comme Aladdin</i>	Çv
23	<i>ou Ali Baba mais nous ignorons par exemple que la lampe</i>	
24	<i>d'Aladdin n'est pas le seul objet pouvant permettre l'invocation</i>	
25	<i>d'un Génie.</i> ” Çok uzunmuş cümle. “ <i>L'on pense connaître</i>	

26	<i>certaines</i> ” hı Alaaddin, Ali baba gibi veya bunun gibi şeyleri	
27	kesin olarak bildiğimizi düşünürüz diyor sanırım.	
28	“ <i>Pense connaître</i> ” “ <i>Nous ignorons par exemple.</i> ” Hı	Çv
29	neyi göz ardı ediyor muşuz. Alaaddin’in lambası sadece bir obje	
30	değildir.	
31	“ <i>D’un Génie</i> ”, jeni [génie] cin herhalde.	Çk1, An1, Sd7
32	A: Nasıl tahmin ettin?	
33	OÖ1: Öyle yani Alaaddin’in lambasında içinden çıkan cin yani.	
34	Şeyden bi de <i>jeni</i> [Génie] cin böyle çağrıştırdı. <i>Lenvikasyon</i> ’u	
35	[L’invocation] bilmiyorum ama kesin öyle. Cinle alakalı bir	
36	şeydir.	
37	“De même saviez-vous que dans la plupart de ces histoires les	Ai
38	Génies étaient considérés comme des êtres maléfiques?” <i>malefik</i>	
39	[maléfique]. Bu cümleyi çok çözemedim.	
40	Şey cin “ <i>comme</i> ” şey “ <i>des être maléfique</i> ” olarak gibi	Çv
41	düşünüyormuşuz, düşünülürmüş.	
42	Ama onu çıkaramadığımdan işte orda karışıyor.	Ai
43	Neyse “ <i>De manière générale j’ai été surpris de la présence de</i>	Sd5, Çv
44	<i>violence voire de sexe (rien de bien explicite rassurez-vous)</i> ”. Ne	
45	demek acaba?	
46	A: Hangisi?	
47	OÖ1: “ <i>Rien de bien explicite rassurez-vous</i> ”. Burda bir şeyi	
48	açıklıyor ama. “ <i>Voire de sexe</i> ” mi? “ <i>Violence voire de sexe dans</i>	
49	<i>ces contes.</i> ” “ <i>de manière</i> ”. Şiddetle	
50	tam anladığımı düşünüyorum ama tam böyle ifade edemiyorum	Ai
51	nedense. İıım <i>manier</i> [manière] neydi?	
52	<i>Sürpri</i> [Surpris], <i>suprime</i> [supprimer]. Şeyi hatırlıyorum ama onu	Ai, Si
53	da şey yapamıyorum. <i>L’on pourrait d’ailleurs faire le parallèle.</i> ”	
54	Şunun anlamına bakayım da çıkarıcam.	
55	A: Hangisi?	
56	OÖ1: <i>Sürpri</i> [Surpris]	
57	A: Evet.	

58 59	OÖ1: <i>Suprime</i> 'ye [suprimer] bakıcam. Öyle olduğunu tahmin ediyorum. (Sözlüğe bakıyor). Ortadan kaldırmakmış.	Tm, Sy
60 61	Bu hikayelerin içinde <i>vuar dö</i> [voire de] bir şeyler ortadan kaldırılıyormuş. Şiddetle alakalı genel olarak bir şey ama.	Çv
62	Tam toplayamıyorum bir türlü.	Ai
63 64 65 66	“ <i>L'on pourrait d'ailleurs faire le parallèle avec les mythes grecs eux aussi violents et crus et ce dans une plus large mesure</i> ”. Grec yani yunan mitolojisiyle paralel bir şeyler sanırım “ <i>l'on pourrait d'ailleurs.</i> ”	Çv
67 68 69 70 71 72 73	<i>J'ai d'ailleurs hésité à classer le livre dans la littérature enfantine mais au final je pense qu'il n'y a rien de traumatisant pour nos chers bambins.</i> ” Herhalde şeyi söylemek istiyor. Bunlar “ <i>j'ai d'ailleurs hésité</i> ” kaçınılmaz bu çocuk şeyi çocuk literatürü olarak sınıflandırmaktan kaçınmam gibi bir şey söylüyor. Fakat diyor genel olarak, sonuç olarak düşünürüm ki sadece, bu sadece şey değildir.	Çv
74 75 76 77 78	Bu sözcük geçmişti bir yerde ama nerde? <i>Bamben</i> [Bambin]. “ <i>L'affaire est close</i> ”. <i>Lafer</i> [L'affaire]'in de anlamını tam hatırlamıyorum ama <i>klos</i> [close] İngilizcedeki <i>klos</i> [close] mu acaba? Kapalı olan. A: Olabilir.	Sd5, Ak
79	OÖ1: <i>Lafer</i> [L'affaire] acaba öğüt verilmek istenen şey mi?	Çk1
80 81	“ <i>Quant aux qualités littéraires de ce recueil, oui on peut s'enth...</i> ” İşte ben böyle okuyamayınca kafam karışıyor.	Oi, Ai
82 83 84 85 86 87	“ <i>S'enthousiasme.. L'écriture est limpide et légère mais sans tomber dans un style trop enfantin.</i> ” Yazı şeymiş <i>lempid</i> [limpide] ve <i>lejer</i> miş. [legère] Fakat diyor şeye çok fazla çocuk stiline düşmeden. <i>Lempid</i> [limpide] ve <i>lejer</i> [legère] neyse işte. “ <i>C'est une écriture particulière avec un style qui lui est propre Ecriture</i> ”. <i>Propr</i> [Propre] olan bir stille sanırım düzenlenmiş.	Çv
88	<i>Tanto</i> [Tantôt] bunu hiç duymamıştım.	Sd5
89	“ <i>Imitation au voyage tantôt tantôt sermon quasi-religieux.</i> ”	Ak, Dğ

90	<i>Reljiö</i> [Religieux] dinle alakalı bir şey mi? Yok o <i>rejiondu</i>	
91	[région] sanırım. <i>Reljion</i> [Régigion].	
92	<i>“L'on dénotera quelques rares longueurs (dans Aladdin</i>	
93	<i>justement), quelques répétitions agaçantes qui cassent un peu le</i>	
94	<i>rythme mais globalement on ne s'ennuie pas.”</i>	
95	Yaa metin genel olarak bence şey hani bir tane gazete yazarının	Öz, Sd3
96	diyeyim eleştirme olabilir onun hakkında yorumlanmış. Sadece	
97	işte çocuklar için yazılmadığı, işte bizim ordaki dikkatimizi çeken	
98	şeylerin detayları dikkat etmediğimiz hakkında bir şeyler	
99	anlatmaya çalışmış. <i>Personelma</i> [Personnellement] demiş zaten.	
100	Bir de çok <i>je</i> [j'ai] kullanmış. Ordan onu çıkardım.	
101	<i>“j'ai beaucoup apprécié les voyages de Sinbad, l'histoire du</i>	
102	<i>marchand et du Génie.” Jeni</i> [Génie] yine çıktı. <i>“Ali baba ou</i>	
103	<i>l'histoire de la princesse de Deryabar. Dans tous les cas le</i>	
104	<i>dépaysement est garanti et les décors prennent place à travers les</i>	
105	<i>images qui défilent dans notre tête. Enfin l'agencement des contes</i>	
106	<i>est parfois surprenant avec des histoires imbriquées les unes dans</i>	
107	<i>les autres. Le procédé est bien trouvé et cela nous immerge</i>	
108	<i>encore un peu plus dans cet univers.”</i>	
109	H11. Şehrezadı okuyunuz gibi bir şey.	Çv
110	A: Nereye baktın en son?	
111	OÖ1: <i>“Ecoutez Schéhérazade.”</i>	
112	A: H11 tamam.	
113	OÖ1: Evet. Şey koşul cümlesi	Sd3
114	<i>“Si vous avez besoin d'évasion”,</i> demiş. <i>Devazyon</i> [D'évasion]	Sd5, Çk1
115	diye bahsettiği bu herhalde, yani yorumlar mı demek istiyor onu	
116	anlamadım.	
117	Şurda da bir zarf var.	Sd3
118	Ki Şehrezadı okuyunuz diyor.	Çv
119	Bir şey olarak acele mi? <i>Emerveyma</i> [Emerveillement]. Şeyi	Ak
120	çağrıştırıyor. <i>İmörjin</i> [Imersion]. Acil.	
121	Yorum yapmış. Başka. Çok fazla şey yapamadım ama hani	Kd, Öz

122 123	detaylarına inemedim ama örnekler vermiş. Alaaddin'den, Sinbaddan, Ali baba'dan. Öyle.	
124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134	A: Biraz daha ayrıntıya inersen. OÖ1: Biraz daha ayrıntı girmek istersem çevirmem lazım. Yani şey bilmediğim sözcükleri bulmam lazım tek, tek. Tek tek incelemem lazım. A: Öyle yapabiliriz istersen. OÖ1: Farketmez yaparım yani. A: Yani, hani uygulama öncesi sonuçta amacımız hani tam anlamaydı. Şimdi de tam anlama. Dolayısıyla karşılaştırma yapabilmek için hani aynı amaçla okumamız gerekiyor ya. OÖ1: O zaman ben anlamadığım yerleri, yerlerdeki cümleleri çevirmeye çalışayım.	Si
135 136 137 138 139 140	<i>Lenvokasyon</i> [L'invocation]. Kalem. A: Yine bazen kafandan geçen tahmin falan da olursa sözlüğe bakmadan onları da söyleyebilirsin hani çağrışım yapıyorsa. OÖ1: Bunu şey yapamadım ama. Üstüne yazabilirim demi? A: Tabi. OÖ1: (Sözlüğe bakıyor) Yardıma çağırmakmış. (Not tutuyor).	To, Sy, Nt
141 142 143	Bi de bu <i>malefik</i> [maléfique]. Galiba bu şey sıra dışı gibi bir anlamı var ama (Sözlüğe bakıyor) Uğursuzmuş. Tek anlamı var bi de. Uğursuz. (Not tutuyor). Şimdi her şey değişti.	Çk1, Sy, Nt, Dğ
144 145 146 147	“ <i>De même saviez-vous que dans la plupart de ces histoires les Génies étaient considérés comme des êtres maléfiques?</i> ” Neden acaba <i>dezetr</i> [des êtres]? “ <i>des êtres maléfiques</i> ” Uğursuzluklar. Uğursuz olanlar gibi düşünülür. “ <i>Les génies</i> ”	Ks, Çv
148 149 150 151	Bir de şeye bakıcam. <i>Plupart</i> 'a [Plupart] bakıcam. (Sözlüğe bakıyor) Çoğu. Çoğu zaman. Ben tahmin etmişim böyle olduğunu. Söyledim gibi. Sanki öyle çevirdim... Hâlâ bu <i>malefik</i> [maléfique] şey yaptı.	Sy, Dğ
152 153	Şöyle bakınca, en baştan herkes ondan, onlardan, onların hakkında konuşulduğunu duyar. Fakat diyor düşünüyorum ki çok	Çv

154	az insan gerçekten onu okumuştur.	
155 156 157 158 159 160	Bildiğimizi düşünürsek bu hikayeleri kesin olarak bildiğimizi düşünürsek işte Alaaddin veya Ali Baba gibi hikayeleri kesin olarak bildiğimizi düşünürsek, düşünürüz fakat mesela diyor Alaaddin'in lambasının sadece bir obje olduğunu ve sık sık işte şeyi cini yardıma çağırdığını, çağırmak için kullandığını göz ardı ederiz gibi bir şey.	Çv
161 162 163 164	" <i>De même saviez-vous</i> " bildiğiniz <i>dömem</i> [de même] derken acaba aynı şekilde bildiğiniz çoğu zaman hikayelerde cinler uğursuz olarak düşünülür. Olabilir, diğerlerini de öyle düşünebiliriz yani. Burası böyle bu kadar.	Çv
165 166 167	Sonra " <i>De manière générale j'ai été surpris de la présence de violence voire de sexe</i> ". " <i>J'ai été surpris</i> " bende, bende kaybolur, yok edilir gibi bir şey mi acaba genel olarak?	Çv
168 169 170 171	... <i>Prezans</i> [Présence] ne olarak kullanılmış acaba burda? Buna da bakayım ben. (Sözlüğe bakıyor). Var olmak, hazır bulunma diyor. (Not tutuyor) Hazır bulunmayla alakası yok bence, bu şiddetin bulunması gibi bir şey.	Sy, Nt
172	<i>Vuar dö seks</i> [Voire de sexe]. O ne demektir anlayamadım ama.	Sd5
173 174 175 176 177 178	Bu şeylerde, hikayelerde, <i>kont</i> [contes] hikaye sanırım. Yüzde yüz ya hikaye ya masal. A: Daha önce biliyor muydun? Yoksa burdan OÖ1: Hocam şey yani... Daha önce de şey biliyordum ama hani bilmesem bile bin bir gece neyi masalları ya da hikâyeleri. Bizde tabi Fransızlar farklı şey yapmış olabilir ama bizde öyle.	Çk1, An1
179 180	Bu şeylerdeki diyor hikayelerdeki şiddetin varlığı diyo bende genellikle yok olur gibi bir şey söylüyor galiba.	Çv
181	Tam şey yapamıyorum ama.	Ai
182 183	<i>Vuar dö seks</i> [Voire de sexe]. Sözlüğe baksam yine çıkaramam ben bunu çünkü şey kalıp gibi bir şey.	Si, Ai, Sd3
184 185	" <i>Rien de bien explicite rassurez-vous.</i> " Neyse diğer cümleye geçicem. " <i>L'on pourrait d'ailleurs faire le parallèle avec les</i>	Sd5, Sy

186	<i>mythes grecs eux aussi violents et crus et ce dans une plus large</i>	
187	<i>mesure.” Dayyör [D’ailleurs] neydi? Buna da bakıcam. Çünkü</i>	
188	<i>şurda bir daha geçiyor.(Sözlüğe bakıyor).</i>	
189	Bunları işte şey diyor bu cümlede çok detaylı bir şey çıkartamam	Ai, Çv
190	ama yunan mitolojisi şeyleri ile işte paralel düşünebiliriz işte.	
191	Neydi <i>ayyör</i> [ailleur] Başka yere, görebiliriz diyor.	
192	Şiddeti ve <i>krü</i> ’yü [cru] ... bu büyük <i>mezür</i> [mesure] olay mıydı?	Çv
193	Büyük <i>mezurleri</i> [mesure] işte.	
194	“ <i>J’ai d’ailleurs</i> ” derken yönlendirebilirim mi? Başka tarafa	Çv
195	çekebilirim mi? Öyle bir şey diyor herhalde “ <i>J’ai d’ailleurs hésité</i>	
196	<i>classer le livre dans la littérature enfantine</i> ”. İşte tereddüt	
197	etmeden bu hikayeleri, çocuk edebiyatındaki şeylerle	
198	sınıflandırabilirim diyor. Fakat diyor sonuç olarak	
199	bu ikisine de bakıcam. (Sözlüğe bakıyor).	Sy, Nt
200	A: Hangine bakıyorsun şimdi?	
201	OÖ1: <i>Tromatizan</i> [Traumatisant]. <i>Izdırap verici</i> .(Not tutuyor).	
202	Şimdi de <i>bamben</i> [bambin] gibi bir şey. (Sözlüğe bakıyor) <i>Küçük</i>	Sy
203	<i>çocukmuş</i> .	
204	Bu hiç de ızdırap verici değil diyor bizim küçük çocuklarımız,	Çv
205	küçük işte bambenlerimiz için diyor.	
206	Yaa çok şey oldu şimdi. Ben az önce bunu şey sadece çocuklar	Ai
207	için yazılmamıştır gibi bir şey olarak düşünmüştüm. Şimdi burda	
208	ızdırap vermek çıkınca şey oldu. “ <i>Qu’il n’y a rien de</i> ” şurayı mı	
209	yanlış çeviriyorum anlamadım.	
210	“ <i>Qu’il n’y a</i> ” yok, yoktu, “ <i>rien de</i> ” ızdırap verici hiçbirşey yoktu.	Çv
211	Küçük çocuklarımız için. Hıı şey mi diyor acaba? Ben bu kitapları	
212	işte çocuk kitapları olarak sınıflandırmaya çekindim fakat diyor	
213	finalde diyor şey yoktu çocuklar için kötü bir şey yoktu.	
214	“ <i>L’affaire est close</i> .” Hıı şey bu <i>Lafer</i> [L’affaire] şey kesin.	Çk1, Sy
215	Vermek istediği öğüt kapalı. Üstü kapalı bir şekilde veriyor diye	
216	şey yapıyorum Ama bakıcam yine de. (Sözlüğe bakıyor). <i>İş</i> diyor	
217	burda <i>afer</i> [affaire] için. Ben yine de öyle düşünüyorum. Çıkarım	

218	işte bir şey. Kapalı. “ <i>Quant aux qualités littéraires de ce recueil</i> ”	
219	A: Sen öğüt olarak düşünmüştün değil mi?	
220	OÖ1: Evet	
221	A: Tamam	
222	OÖ1: Hâlâ öyle düşünüyorum.	
223	OÖ1: <i>Kant</i> [Quant] neydi ya? <i>Kant</i> ’a [Quant] bakıyorum.	Sd5, Sy
224	(Sözlüğe bakıyor). Şeymiş bu bağlaçmış. Ama o değil. Evet o.	
225	Şöyle şu ikisi <i>-e gelince, konusunda,..?</i> Şuna da bakayım.	
226	A: Tahmin yürütebildiklerini söylüyorsun.	Sy, Nt
227	OÖ1: Ya şeyi, şunu tahmin edemiyorum. (Sözlüğe bakıyor).	
228	<i>Esermiş. Derleme eser. Çok da tahmin edilemeyecek bir şey</i>	
229	<i>değilmiş yani. İşte bu derleme eser. (Not tutuyor).</i>	
230	İşte bu edebi eserlerin kalitesine gelince diyor bakılırsa diyor evet,	Çv
231	“ <i>on peut...</i> ” işte bir tane daha bilemediğim bir şey, kelime. Şey	Sd5, Ak
232	gibi geldi <i>entuz</i> [enthousiasme] etkilemek miydi? Öyle bir şey	
233	vardı. Ona benzer bir şey gibi geldi.	
234	(Sözlüğe bakıyor) Hıım evet, hayran bırakmak. Hayran oluruz.	Sy, Dğ, Nt, Çv
234	Öyle tahmin etmiştim.(Not tutuyor). “ <i>Tres limpide et legère sans</i>	
235	<i>tomber dans un style trop enfantin.</i> ” <i>Lempid</i> [Limpide] ve	
236	<i>lejermiş</i> [legère] fakat şeye düşmeden çocuk, çok fazla çocuk	
237	stiline düşmeden.	
238	Bunlara da bakmam lazım galiba. Bakmasam da yani bir şey	Si, Sy
239	olmayacak, etkisi olmayacak ama (Sözlüğe bakıyor).	
240	Bu hafifmiş.(Not tutuyor). “ <i>C’est une écriture particuliere avec</i>	Nt, Çk1, Çv
241	<i>un style qui lui est propre</i> ”... <i>Tanto</i> [Tantôt] galiba şey bazen	
242	demek. Bazen işte seyahate davet, <i>envitasyon</i> [invitation] davet	
243	gibi bir şey evet davetti bazen diyo “ <i>sermon quasi-religieux</i> ”.	
244	A: Nasıl tahmin ettin?	
245	OÖ1: Bu <i>tanto...</i> <i>tanto</i> [tantôt] olunca. Bir de şurda şey demiş.	
246	“ <i>C’est une écriture particuliere avec un style qui lui est propre</i> ”,	
247	bu böyle bir şeydir stildir işte falan demiş bazen bizi işte	
248	yolculuğa davet eder bazen işte “ <i>quasi-religieux</i> ”	

249 250	<i>Relijiyö</i> [Religieux] ya bir din <i>religion</i> [réligion], yöre, şey çevre başka bi yer gibi bir şey galiba.	Ak
251 252 253 254	“ <i>L'on dénotera quelques rares longueurs</i> ” Sondan başlıcam bu defa. Fakat işte <i>globalma</i> [globalement] evrensel olarak falan “ <i>s'ennui pas</i> ” <i>sannüi</i> [S'ennuie] endişelenmek miydi? Neydi? Kızdırmak mıydı? Baştan bi daha bakıcam.	Si, Çv, Sd5, To
255 256	<i>Denotera</i> [Dénotöra] bunun şeyini tahmin edemiyorum. (Sözlüğe bakıyor). Belli etmek, göstermek.(Not tutuyor)	Sy, Nt
257	<i>Longör</i> [Longueurs] Anladım cümleyi ama şimdi nasıl çeviricem.	Ai
258 259 260	Bazı nadir, bazı şeylerden bahsediyor, olumsuzluklardan bahsediyor. Bazı tekrarlamalar vardır. Ritim kaçır bazen fakat diyor bu bizi çok fazla kızdırmaz gibi bir cümle.	Çv
261 262 263 264	Kişisel olarak şey Sinbadın şeylerini, seyahatlerini işte <i>apresiyé</i> [apprecier] çok takdir ediyormuş. “ <i>L'histoire des marchands</i> ” işte hikayeler <i>marşandmış</i> [marchands]. Şey güzel anlamı var böyle, çok çekici gibi bir şey.	Çv
265 266 267 268	“ <i>Et du Génie</i> ”, “ <i>du marchand et du génie</i> ”, ordaki <i>jeni</i> [génie] ile bu <i>jeni</i> [génie] farkı ne acaba? Bu bir şeyin adı ya. “ <i>Les voyages de Sinbad. L'histoire de marchand de Génie. Ali baba</i> ” kitap ismi o. Bunları şey yapıyormuş kişisel olarak.	To, Ks, An2, Çv
269 270 271	Bütün bu durumlarda “ <i>dépaysment est garanti.</i> ” Şeyler diyor <i>imajlar</i> [image] görüntüler, hayaller falan başımızda, ya gözümüzde canlanır gibi bir şey. Bu da öyle bir cümle.	Çv
272 273 274 275 276	“ <i>Enfin l'agencement des contes est parfois surprenant avec des histoires.</i> ” diğerleriyle kıyaslanınca bu hikayelerin diyor şeyliyi, nesi diyebilirim buna şeyi kaçınılmazdır diyor. “ <i>parfois surprenant</i> ”. Hayır <i>lezün danlesautr</i> [les unes dans les autres] biri diğerinin içinde.	Çv, Dğ
277 278 279 280	“ <i>Le procédé est bien trouvé.</i> ” <i>Prosed bulunurmuş. Prosed</i> [Procédé] ne acaba? Ona bakayım. Son cümle çünkü, onu çözemsem çözülmeyecek. (Sözlüğe bakıyor). <i>Usul, yöntem</i> , bir de ne demiş <i>davranış</i> .	Çv, Sd5, Si, Sy

281	<i>İmerj</i> [Imerge].Bir de ona bakıcam (Sözlüğe bakıyor).	Sy
282	A: Hangisine bakıyorsun?	
283	OÖ1: <i>İmerj'e</i> [Imerge] bakıyorum. <i>Dalmak</i> gibi bir anlamda ama	
284	ordaki sözlük anlamıyla şey olmuyor.	
285	Usul, iyi bulunmuştur. Bizi hâlâ diyor bu <i>setünivers</i> [cet univers]	Çv
286	bu şeyde bile hâlâ daldırır, işte kandırır gibi bir şey galiba bu	
287	çağda bile.	
288	Buda şeydi işte söylediğim eğer bu <i>evazyona</i> [évasion] şey galiba	Çv, Sy
289	<i>devazyona</i> [d'évasion] sahipsiz buna da bakayım (Sözlüğe	
290	bakıyor). <i>Kaçış</i> diyor. <i>Kaçış</i> . Kaçışınız varsa, kaçışa sahipsiz	
291	acil olarak ama.	
292	O da o mu demek acaba? <i>Merveyö, merveyöz</i> [Merveilleux,	Ak
293	merveilleuse] var bir, o muhteşem demektir. <i>Emerveyyema</i>	
294	[Emerveillement] Muhteşem.	
295	Ayrıca Şehrezadı da okuyun.	Çv
296	Öyle bir şey hocam. Genel olarak şey işte söylediğim gibi. Şeyi	Öz
297	anlatmış. Bu hikayeleri anlatmış. Başka bir şey yok.	
298	A: Tamam. Teşekkür ederim.	
299	OÖ1: Rica ederim hocam.	

EK O- ÖRNEK GÖRÜŞME VERİLERİNİN KODLANMASI

TARİH: 12.03.2010 Ön Görüşme		Araştırmacı (A): Meral ÖZKAN GÜRSES
SAAT/SÜRE: 11.25-11.47 / 22.38 dakika		Odak Öğrenci 5 (OÖ5)
SATIR	BETİMSSEL VERİ	BETİMSSEL İNDEKS
1002	A: Şimdi öncelikle Fransızca okumada kendini nasıl görüyorsun? Fransızca okuduğunu anlama	Fransızca okuduğunu anlamada
1003	düzeyi olarak kendi durumunu nasıl değerlendiriyorsun? Bunu sormak istiyorum.	kendini değerlendirme durumu
1004	OÖ5: <i>Yani çok iyi değil. Yani, bilmediğim çok kelime var kesinlikle de çok kötü de değil sınavda</i>	Fransızca okumada kendini orta
1005	<i>çıktığı gibi. Ortadır büyük ihtimalle.</i>	düzey olarak değerlendirme
1006	A: Hangi sınavda çıktığı gibi? Şeyde mi?	
1007	OÖ5: <i>Sonuncu olduğum sınavda. (Gülüşme) Yani idare eder seviyede.</i>	
1008	A: Peki, zayıf yanların, güçlü yanların neler sence Fransızca okumada?	Okuduğunu anlamada zayıf yanları
1009	OÖ5: <i>Hocam, fazla dikkat etmiyorum okurken, bende dikkat bozukluğu var. Böyle göz</i>	Dikkat dağınıklığı, sadece göz
1010	<i>gezdiriyorum sadece. Şey istiyorum galiba ya, hani ilk okuduğumda anlıyım istiyorum. Ama ilk</i>	gezdirme, ayrıntılı okumama
1011	<i>okuduğum zaman da detaylı okumuyorum. Hemen yapıyı bitsin diye çabucak okuyorum.</i>	
1012	<i>Herhalde en büyük eksikliğim budur.</i>	
1013	A: Peki güçlü yanın olarak ne düşünüyorsun?	Okuduğunu anlamada güçlü yanları
1014	OÖ5: <i>Eğer, sevdiysem başlarda anlamaya başladıysam aslında şeyi paragrafı, hani üstüne</i>	İlgisini çeken, anlayabildiği bir

1015	<i>varıyorum. Ama bakıyorum ki zor, zor olduğu zaman zaten anlamıcam hani der gibi şey</i>	metin üzerinde durma
1016	<i>oluyorum, boş veriyorum açıkçası.</i>	
1017	A: Peki, bir Fransızca metni nasıl okuyorsun, okuma biçimin nasıl?	Bir metni okuma biçimi
1018	OÖ5: <i>İlk önce kelimelerin altını çiziyorum. İşte, üstün körü bakıyorum. Ondan sonra, işte,</i>	Altını çizme, metne göz gezdirme,
1019	<i>kelimelere bakıyorum. Ardından çevirmeye çalışıyorum. Hani, mota mot değil de,</i>	sözlükten yararlanma, çeviri
1020	<i>anlayabileceğim kadarıyla çevirmeye çalışıyorum.</i>	
1021	A: Peki, bu okuma biçimin, biçimini değiştirmeni gerektirecek durumlar oluyor mu?	Okuma biçimini değiştirmesini gerektiren durumlar
1022	OÖ5: <i>Yani, bunu yaparak zorlandığım durumlar mı?</i>	
1023	A: Yok, yani öncelikle sözcükleri çıkartırım, ondan sonra işte hani genel üstünkörü okurum. Bu	
1024	okuma biçimini değiştirmeni gerektiren durumlar olur mu? Ne bileyim, çeşitli durumlarda farklı	
1025	biçimlerde okur musun metni?	
1026	OÖ5: <i>Ya tabii sınavlarda, şey olur, sonuçta sözlük kullanamayacağım için kelimelere bakmam da,</i>	Sınav durumu: Metni göz
1027	<i>yine bir hani bilmediğim ne var diye bir göz geçiririm yani, okumadan önce ilk önce yaptığım şey</i>	gezdirme, sorulardan yararlanma,
1028	<i>mutlaka bir göz geçirmek olur, hani en azından bir bilgim olsun. Bir de şeyliyse, eğer şıklıysa</i>	tarih, sayı, isimlerin altını çizme
1029	<i>attaki sorular ya da her neyse altını çizerim özellikle tarih varsa tarihlerin altını çizerim. Çünkü,</i>	
1030	<i>genelde tarihler soruluyor. İşte sayı varsa sayıların altını çizerim, isimlerin altını çizerim. Hani</i>	
1031	<i>tahmin etmek için özellikle ilk önce sorulara bakarım. Daha sonra ona göre, anlamasam da zaten</i>	
1032	<i>bir yerlerden tutuluyor, cevaplar ipucu veriyor yani.</i>	
1033	A: Peki, işte metin türü, metnin uzunluğu, zorluğu gibi şeyler değiştirir mi okuma biçimini?	

1034	<p>OÖ5: <i>Uzun olduğu zaman paragraflara bölerim. Zor olduğu zaman zaten zordur (gülüyor). Ama kısa olunca daha iyi oluyor yani. Kısa olsun, zor olsun, olur. Ama uzun olsun, kolay olsun olur. Ortası bu bence, yani, hem kısa olup hem kolay olunca insanın böyle hevesi şey oluyor, ya bu muydu falan diyorum. Ama uzun olup da çok zor olunca zaten sonunu okuyuncaya kadar başı gidiyor. O çok geldi başıma zaten.</i></p>	Metin uzunluğu: Metni paragraflara bölme
1035		
1036		
1037		
1038		
1039	<p>A: Peki, bir Fransızca metni daha iyi anlamak için okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında özel olarak yaptığın şeyler, kullandığın strateji, teknikler var mı? Biraz şimdi bahsettin ama, bunlara da ek olarak neler yaparsın?</p> <p>OÖ5: <i>Düşüneyim.</i></p> <p>A: Ayrıntılı düşünürsen.</p>	Kullandığı okuma stratejileri
1040		
1041		
1042		
1043		
1044	<p>OÖ5: <i>Ya, şimdi okumadan önce ilk önce kafamı dağıtmam lazım. Ben genelde içimden şarkı söylerim. Ya, sabah uyandığımda şarkı söylüyor olarak uyanırım mesela çok saçma şarkılar söylerim. Kendimi verebilmem için, hani sadece Fransızca metinlerde de değil bu, ama en çok da onda zorlanıyorum. Sonuçta tam olarak anlamıyorum. Hani, Türkçe olsa bir yerden sonra kaptırdığınızda kendinizi zaten beyniniz boşalıyor. Ama Fransızcada bakıyorum hiç bir şey anlamadığım zaman beynimin içinde o şarkı daha da böyle artıyor sanki. Ya da kendi kendime konuşuyorum. İlk önce kafamı boşaltmaya çalışırım hani. Uyumadan önce kafanızı boşaltmazsanız uyuyamazsınız ya öyle. Siyah bir şeyler düşünmeye başlarım, hani boşluk. Öyle olduğunda daha fazla kendimi verebiliyorum ama canım sıkırsa mesela imkansız gibi bir şey. Yine şarkı söylerim büyük ihtimalle.</i></p>	Okuma öncesi dikkatini toplamak için zihnini boşaltma
1045		
1046		
1047		
1048		
1049		
1050		
1051		
1052		
1053		

1054	A: Okuma sırasında, peki yaptığın şeyler, altını çizme dedin...	Altını çizme
1055	OÖ5: <i>Altını çiziyorum.</i>	
1056	A: Sözcükleri işte şey yapma, altını çizme. Onun dışında?	
1057	OÖ5: <i>İşte, kelimeleri benzetmeye çalışırım. Bir de bildiğim kelimeler varsa, mesela zor kelimeler olur ama bilirim. Unuturum ben onu diye, hani heyecandan unuturum diye hemen anlamını yazarım unutmamak için. O var galiba bir de ek olarak.</i>	Zor fakat bildiği sözcüklerin anlamını sonradan unutmamak için not alma
1058		
1059		
1060	A: Heyecandan derken, sınavdaki okumada mı?	
1061	OÖ5: <i>Ya, şimdi mesela dedim ya hani ben ilk okuduğum zaman bilmediğim aman, bildiğim kelimelerin bile altını çiziyorum dikkatsizlikten. Bakarım ilk önce, ilk baktığımda biliyor olurum ben onu ama unutkanlık ve dikkat bozukluğu olduğu için bende de hemen yazarım onun anlamını, görür görmez, gözüme çarptığında mutlaka yazmam gerekir. Sonra o beni yer bitirir yani sınavda hatırlamadığımda.</i>	
1062		
1063		
1064		
1065		
1066	A: Peki sana biraz daha ayrıntılı olarak sorarsam, tek tek, metni okumadan önce bir metni okuma amacı belirler misin? Ne tür amaçlar için okursun? Fransızca metin.	Amaç belirleme stratejisini kullanma durumu
1067		
1068	OÖ5: <i>Mesela, başlıktan nasıl bir metin olduğu anlaşılıyor zaten. Naparım ki? Hiç bir fikrim yok. Hepsini direk okumaya başlarım aslında. Ama şey olur, eğer birazcık bilgim olduğu bir bilgiyse, bir yazıysa kendimi daha fazla veririm buna. Ama, yok ilgilenmediğim bir alandaysa biraz isteksiz okurum açıkçası.</i>	Başlığa dayalı metin içeriğini tahmin etme, bildiği bir konuda bir metni daha istekli okuma
1069		
1070		
1071		
1072	A: Peki, fazla bilgi sahibi olmadığın bir metni okuduğunu anlamak için, yani okuma öncesi bir hazırlık yapar mısın? Neler yaparsın?	Ön bilgiye dayalı anlamlandırma stratejisini kullanma durumu
1073		

1074	OÖ5: <i>Mesela...</i>	
1075	A: İyi bilmediğin bir konuda. Bir metin.	
1076	OÖ5: <i>Şimdiye kadar hiç öyle bir şey gelmedi açıkçası başıma. Ama eğer yaparsam farklı olur</i>	Sınavda metinde yer almayan ön bilgilerine dayalı soruları yanlış yanıtlama
1077	<i>çünkü, mesela bize hep şey dediler, bir konuyu biliyorsunuz, İngilizcede de, İngilizceden girdik ya</i>	
1078	<i>sınava, o paragrafta mesela Atatürk'ün kaçta, hangi yılda öldüğü yazmıyor ama ben bunu</i>	
1079	<i>biliyorum ya, bunu bildiğim için altlardaki şıklarda da Atatürk şu şu yılda ölmüştür diyor,</i>	
1080	<i>paragrafta diyor. Ben ona yanılıp o şıkkı işaretliyorum yani. Aslında bilmek de olumsuz</i>	
1081	<i>olabiliyor.</i>	
1082	A: Yani bu metinden işte ne çıkarılabilir sorusu diyelim ki, o metinde o bilgiyi..	
1083	OÖ5: <i>Ben kendi yorumumu koyarım eğer çok bilgiliysem o konuda. Ama bilmiyorsam da artısı</i>	
1084	<i>da olabilir bunun eksisi de olabilir. Mesela, eksisi şey olur, ne olur mesela? İşte gidip çok</i>	
1085	<i>farklı bir konuyu söylerim ben, çok farklı bir şey çıkartırım. Artısı da şey olur, birazcık bilgim</i>	
1086	<i>vardır o konuda, doğrularım şeyden. Ama çok şey bilmemin eksisi de yine kendi yorumumu</i>	
1087	<i>katmam olur.</i>	
1088	A: Çünkü, o metinde yer almayan bir bilgiyi şey yapabilirsin.	
1089	OÖ5: <i>Evet. O da biraz daha kötü hiç bir şey bilmekten.</i>	
1090	A: Peki, metni okuduğunu anlamada bu bildiğin bilgileri hatırlamak için özel olarak bir şey yapar	
1091	<i>mısın? Bu bilgileri nasıl kullanırsın?</i>	
1092	OÖ5: <i>Zaten okuduğunda hatırlamak daha kolay oluyor yani, düşünmektense, geçtiği zaman, hani</i>	Ön bilgileri metinde geçtiği yerlerde hatırlama, kullanma
1093	<i>ilk paragrafı gördüğümde kesin böyle böyle oldu diyemem de, ilerledikçe paragraf, orada</i>	

1094	<i>yazdıkça hatırlarım ben bilgilerimi. Onun üstüne fazla bir şey koyamam büyük ihtimalle.</i>	
1095	A: Peki metinde yer alan hangi öğeler okuduğunu anlamana daha fazla yardımcı olur? Çok çeşitli	Metni anlamada dikkat ettiği noktalar
1096	metin türleri düşünebilirsin hem ders kitabımızdaki işte metinler, ya da bir gazete, bir dergi, bir	
1097	hikaye ne bileyim böyle farklı türlerdeki metinleri de göz önüne getirirsen	
1098	OÖ5: Yani öge derken?	
1099	A: Metinde neler olabilir ve nerelere sen dikkat edersin, daha iyi anlamana yardımcı olur?	
1100	OÖ5: <i>Mesela, paragrafın başında özellikle belli olur o paragrafın nereye gideceği. Şeylere</i>	Seçici dikkat: Paragrafın ilk cümlesine, bağlaçlara, son paragrafa, görsellere dikkat etme
1101	<i>dikkat ederim en çok bağlaçlara. Çünkü, yani 'ama' yerine 've' koyduğu zaman tamamen</i>	
1102	<i>değişiyor cümlenin anlamı. Onlara çok dikkat, onların da altını çizerim zaten genelde. Başka da</i>	
1103	<i>öyle...</i>	
1104	A: Başlık demiştin az önce.	
1105	OÖ5: <i>Evet.</i>	
1106	A: Geçmişti. Başlığa dikkat ediyorsun, onun dışında, ne bileyim...	
1107	OÖ5: <i>Bir de son paragraf çok önemlidir. Mesela, sizinle okuma şeyi yaptık, ben son paragrafta</i>	
1108	<i>olayın ne olduğunu anladım. En son çünkü, orada toparlanıyor her şey. Bir sürü karmaşık şey</i>	
1109	<i>olsa bile orada toparlıyorlar. Her zaman okuduğum şeyin, en son paragrafını okumaya dikkat</i>	
1110	<i>ederim özellikle.</i>	
1111	A: Peki, metinde yer alan resimdir, tabloydu o tip şeyler dikkatini çeker mi?	
1112	OÖ5: <i>Evet, mesela yine anlamadığım zaman, resme baktığımda o biraz daha beynimde</i>	
1113	<i>canlanabilir. Ama olmasa da fazla bir şeyi yok. Eksiklik yaratmaz bence.</i>	

1114	A: Peki, anlamını bilmediğin bir sözcük, bir ifade veya bir yapıyla karşılaştığında neler yaparsın?	Bilinmeyen sözcük sorununu çözmeye kullandığı stratejiler
1115	OÖ5: <i>Cümleye bakarım, hani ne olabilir diye. Baştaki, sondaki, etraftaki işte nelerle bağlantılı</i>	Sözcük anlamını çıkarım yapma
1116	<i>olabilir. Direk anlamam hangi kelime olduğunu ama işte şeyleri anlarım bu olabilir, şu olabilir,</i>	Altını çizme
1117	<i>ihtimalleri. Fazla da üstünde durmam açıkçası, çünkü çok fazla düşününce daha da karışıyor her</i>	Tekrar okuma
1118	<i>şey. Altını çizerim, o zaten ilerledikçe kendini gösterir ne demek olduğunu.</i>	Hiç bilmediği bir sözcükse önce sözlükten yararlanma
1119	A: Ne anlama geldiği çıkmazsa ne yaparsın? Geri döner misin?	
1120	OÖ5: <i>Dönerim. Bir çok kez dönerim hatta. Yani, ama bakarım hiç bilmediğim bir kelimeyse</i>	
1121	<i>bırakırım, çünkü çok yorar bir yerden sonra.</i>	
1122	A: Yani sözlüğe bakma da imkânın var. O zaman ne yaparsın?	
1123	OÖ5: <i>Tabi, sözlüğe bakma imkanım varsa direk sözlüğe bakarım zaten.</i>	
1124	A: Öyle mi? Hiç çıkartmaya çalışmadan?	
1125	OÖ5: <i>Yok, çıkartmaya çalışırım ama hiç bilmediğim bir şeyse direk bakarım ki ben sözlüğe</i>	
1126	<i>bakmayı da çok seviyorum. Bir de şey yaparım, hani bakarım, örnek cümle varsa örnek cümleye</i>	
1127	<i>de bakarım mutlaka bir çok anlamı oluyor ya bazı şeylerin. O yüzden.</i>	
1128	A: Peki, uzun ve karmaşık bir cümleyle karşılaştığın zaman neler yaparsın?	Uzun ve karmaşık cümle sorununu çözmeye kullandığı stratejiler
1129	OÖ5: <i>Cümleyi ayırırım yine altını çizerek. Bağlaçları, yuvarlak içine alırım genelde. Ondan</i>	Cümleyi cümleciklerine ayırma,
1130	<i>sonra, virgüller varsa ben de yine dikkat dağınlığı olduğu için baya bir karalarım virgüllü olan</i>	bağlaçlara dikkat etme, altını çizme
1131	<i>yeri. Öyle çevirmeye çalışırım. Altını çizmek en büyük şey bence.</i>	çevirme

1132	A: Peki, metnin tümünü veya bir bölümünü tekrar okur musun? Hangi durumlarda okursun?	Tekrar okuma stratejisini kullanma durumu
1133	Gerçi birazcık bahsettin ama.	
1134	OÖ5: <i>Mutlaka tekrar baştan aşağıya... İlk önce paragrafı okurum, cümle cümle çeviririm. En son</i>	Tekrar okuma
1135	<i>tekrar okurum. Sonra, diğer paragrafta da aynısını yaparım, üç paragrafta... En son hepsini</i>	Çevirme
1136	<i>beraber okurum ki şey yapsın, ama sınavlarda fazla yapmıyorum. Yani, nasıl diyeyim, bir kere</i>	
1137	<i>okuyorum sınavda 2 paragrafsa, baştan aşağıya okuyorum, daha sonra paragrafları okuyorum,</i>	
1138	<i>bitiyor.</i>	
1139	A: Soruları yanıtlıyorsun.	
1140	OÖ5: <i>Evet.</i>	
1141	A: Peki, metni okurken veya okuma öncesinde kendi kendine sorular sorar mısın? Metni	Kendi kendine soru sorma stratejisini kullanma durumu
1142	okuduğunda yardım etmesi için, kafanda böyle sorular oluşturur musun?	
1143	OÖ5: <i>Zaten...Sanmıyorum öyle bir şey yaptığımı. Hani, hiç dikkat etmedim. Belki, o an o havayla</i>	Not alma
1144	<i>hani içimden konuşurum mutlaka okurken, şu şöyle olmuş bu böyle olmuş falan diye, not da</i>	
1145	<i>alırım gerekiyorsa. Ama, özellikle soru sorup cevabını arama yapmıyorum.</i>	
1146	A: Peki, metni belirli bölümlerine ayırır mısın? Metni, nelerine dikkat ederek, eğer yapıyorsan	Metnin yapısına dayalı olarak metni bölümlere ayırma stratejisini kullanma durumu
1147	bölümlerine ayırırsın?	
1148	OÖ5: <i>Yani mutlaka ayırırım zaten. Zaten paragrafta ayrılmış oluyor bunlar ama ben</i>	Metinde paragrafları cümle düzeyinde kişilere, içeriğe dayalı bölümlere ayırma
1149	<i>paragrafları da ayırmaya çalışırım. Daha basite indirgemek için anlamayı.</i>	
1150	A: Ayırırken neye dikkat edersin o paragrafı ayırırken, neye göre?	

1151	OÖ5: Özellikle ben cümlelere göre ayırıyorum. Diyologlara göre ayırıyorum. Yani, insanların..	
1152	Eğer yorum varsa onlara göre olumlu yorumlar, olumsuz yorumlar. Bunlar da zaten belli ediyor	
1153	kendini.	
1154	A: Peki altını çizme yapıyorum demiştin. Şimdi yeniden sorarsam tam olarak nelerin altını	Altını çizme stratejisini kullanma
1155	çiziyorsun metinde?	durumu
1156	OÖ5: Tarih varsa mutlaka tarihlerin altını çiziyorum. Rakamlar, sayı veriyorsa onların altını.	Tarih, rakam, özel izim,
1157	Kişi isimleri veya yer isimleri özellikle ülke isimleridir.. Tasvirlerin altını çiziyorum. Mesela tasvir	betimlemeler, ünlem işareti konulan
1158	olduğunda. Başka mesela ünlemler, sonunla ünlem işareti olan şeylerin altını çiziyorum. Genelde	cümleler, bilmediği sözcüklerin
1159	oralara dikkat ediyorlar çünkü. Bu kadar.	altını çizme/dikkat etme
1160	A: Peki bildiğin, bilmediğin sözcükler. Onlarla ilgili bir şey söylemiş miydin?	Bildiği sözcüklerin anlamını not
1161	OÖ5: İşte evet. Bilmediklerimin altını çiziyorum, bildiklerimi de direk yazıyorum hani ne	alma
1162	olduğunu.	
1163	A: Peki not alırım da dedin biraz önce. Hangi durumlarda not alırsın yeniden sorarsam bunu?	Not alma stratejisini kullanma
1164	OÖ5: Mesela çok komplike cümleler oluyor. Böyle böyle oldu, ondan sonra şöyle şöyle oldu.	Uzun cümleleri, uzun anlatımları
1165	Uzun uzun anlatıyorlar bazen. Böyle ard arda sıralıyorlar ben basite indirgemek için direk bir bu	özetleyici not alma
1166	oldu iki şu oldu öyle not alırım. Ya da kişi arasındaki konuşmalar bazen onlar da çok uzun oluyor	
1167	ve karışık oluyor. İşte bilmem ne bunu dedi şu şunu dedi öyle basite indirgerim yani.	
1168	A: Peki grafik- şema oluşturur musun metni daha iyi anlamak için?	Grafik şema oluşturma stratejisini
		kullanma durumu

1169	OÖ5: <i>Eğer tarih veriyorlarsa çizerim. Bir şeyler çizerim çünkü karışık da verebiliyorlar bazen</i>	Tarihler varsa ve anlamada
1170	<i>tarihleri. Ama başka şeyler..</i>	zorlanırsa zaman çizelgesi
1171	A: Bir zaman çizelgesi gibi.	oluşturma
1172	OÖ5: <i>Evet zaman çizelgesi yaparım. Ama çok şey olursam, zorda kalırsam yani çok anlamazsam.</i>	
1173	<i>Her okuduğum metinde zaman çizgisi yapmıyorum.</i>	
1174	A: Özetleme yapar mısın? Yaparsan hangi durumlarda yaparsın?	Özetleme stratejisini kullanma durumu
1175	OÖ5: <i>İşte en son okuduğumda bölmüşüm, kelimeleri çıkartmışım, çevirmişim en son onun</i>	Zihinsel özetleme
1176	<i>özetlemesini yaparım. En son okuduktan sonra.</i>	
1177	A: Zihinsel olarak mı yoksa yazılı olarak yapar mısın?	
1178	OÖ5: <i>Zihinsel olarak yaparım.</i>	
1179	A: Okuma sırasında ve sonrasında metni ne düzeyde anladığını nasıl kontrol edersin? Ne düzeyle	Belirli bir okuma eylemine yönelik
1180	ve ne kadar iyi anladığını nasıl değerlendirirsin?	kendini izleme ve değerlendirme stratejisini kullanma durumu
1181	OÖ5: <i>Zaten ilk başta çok fazla kelime çizersem bu fazla anlamayacağım anlamına gelir. Çok uzun</i>	Anlamayı izleme
1182	<i>cümleler varsa da fazla anlamayacağım anlamına gelir. Ama nasıl anlarım? Sınavdaysam,</i>	Altını çizdiği sözcük sayısına,
1183	<i>sorulara rahatlıkla cevap verebiliyorsam anlamışım demektir. Ama evdeysen, bir çeviriye mesela</i>	metinde yer alan uzun cümlelere,
1184	<i>bu metni aldıktan sonra çevirmem gerekiyorsa, rahat rahat çevirebiliyorsam işte sıkılmıyorsam</i>	sınavda soruları yanıtlayabilme,
1185	<i>özellikle okurken bu da rahat anladığım anlamına gelir.</i>	evde metni rahat çevirebilmesine dayalı olarak kendini

		değerlendirme
1186	A: Peki okuduğunu anlama düzeyini belirleme, kendini değerlendirme amaçlı özel bir şeyler yapıyor musun? Kendini değerlendirme amaçlı yapıyorsan neler yapıyorsun?	Genel okuma becerisine yönelik kendini değerlendirme stratejisini kullanma durumu
1188	OÖ5: <i>Açıkçası hiç üstüne, üstünde durmadım bunun. Ama bundan sonra çok utandığım için o</i>	
1189	<i>sınavda bir kitap almayı düşünüyorum yani okumak için</i>	
1190	A: Fransızca evet	
1191	OÖ5: <i>DELF'in şeyleri, sınav kitapları oluyor ya test kitapları. Çalışmak için almak istiyorum</i>	
1192	<i>mutlaka.</i>	
1193	A: Peki okuma sırasında ve sonrasında anlamadığın noktaları bir arkadaşına, bir öğretmenine sorar mısın?	Sosyal strateji: Birisine danışma stratejisini kullanma durumu
1194		
1196	OÖ5: <i>Tabii. Sınavda fazla üstünde durmam sınavdan sonra da. Çünkü ordan çıktığımda tamamen</i>	Sosyal strateji: Birisine danışma
1197	<i>rahatlamış oluyorum bir daha duymak istemiyorum hiçbir şekilde. Ama danışırım. Hatta internette</i>	
1198	<i>bile arkadaşlarıma soruyorum. Var Fransızca gören arkadaşlarım, bu nasıldı diye. Üstüne</i>	
1199	<i>varırım. Çünkü onu öğrenmediğim zaman gerçekten içim içimi şey yapar, kemirir. Kalır yani.</i>	
1200	A: Peki zorlandığın bir Fransızca metni sonuna kadar okuyup anlamak için çaba sarf eder misin?	Duyuşsal stratejileri kullanma durumu
1201	OÖ5: <i>Hayır. Çok, çok çok sıkılırım. Bir de çok zorsa lanet olsun derim bırakırım yani. Öyle</i>	Altını çizme, sözlükten yararlanma gibi stratejiler kullanarak zorlandığı
1202	<i>diyeyim.</i>	metinleri okumaya çalışma
1203	A: Yani bir sınav için, bir ödev için okuman gerekli. Böyle bir durumda ne yaparsın? Kendini	

1204	böyle bir metni okumak için sonuna kadar	
1205	OÖ5: <i>Mutlaka şey yapmaya.</i>	
1206	A: Nasıl motive edersin mesela?	
1207	OÖ5: <i>Motive etmeye çalışırım. İşte yine altını çizmeler başlar kelimelere bakmalar başlar. İşte,</i>	
1208	<i>bir de saçma salak yorumlar getiririm kendi kendime yani. Anlamadıysam bu böyle olmuştur o</i>	
1209	<i>zaman. Burda bu isim geçtiyse şu şöyledir. Tarih varsa aa demek ki bu tarihte böyle olmuş. Bu</i>	
1210	<i>bazen işe yarıyor bazen de beni çok farklı bir yöne götürüyor yani. Ben bir bakmışım kendim</i>	
1211	<i>kafamdan hikaye uydurmuşum aslında sınavda. Ama yine de yapmaya çalışırım bir yere kadar.</i>	
1212	A: Peki şuan aklına gelen, bu sorduklarım dışında Fransızca okuduğunu anlamaya ilişkin başka	Sorulanla dışında kullandığı
1213	yaptığın bir şey var mı? Bir strateji, bir teknik? Söylediklerin dışında.	stratejiler
1214	OÖ5: <i>Düşüneyim.. yok sanırım ya. Ama şey, sesli okumayı şey yaparım ben. O da aksanım biraz</i>	Sesli okuma
1215	<i>daha düzelsin diye. Sesli okuduğum zaman kelimeleri içten okuduğumda Türkçe, Türk Fransızcası</i>	
1216	<i>oluyor. Ama sesli okuduğunuzda birazcık daha hani anlayabiliyorsunuz ne demek istediğini orda.</i>	
1217	A: Çünkü Fransızca telafuz ettiğin zaman tanıdık bir sözcük çıkabiliyor.	
1218	OÖ5: <i>Evet tanıdık bir sözcük olabiliyor ama içimden okuduğumda mesela sesli okuduğum zaman</i>	
1219	<i>rakamları sayıları Türkçe okuyorum. İçimden de Türkçe söylüyorum. Onları düzeltmek için de şey</i>	
1220	<i>olması lazım, yüksek sesle evet.</i>	
1221	A: Peki bir Fransızca metni daha iyi anlamak için bu özel olarak yaptığın şeylerin, kullandığın	Strateji kullanımını izleme ve
1222	strateji, teknikleri zaman zaman değiştirdiğin oluyor mu? Yani bu işte çok fazla hani işe yaramadı	değerlendirme durumu
1223	şöyle yapayım. Böyle değiştirmeni gerektiren durumlar oluyor mu?	

1224	OÖ5: <i>Yoo hayır aslında. Ben bildim bileli böyle yaparım. Galiba böyle öğrenmişim. İşe yarıyor</i>	
1225	<i>aslında hani ilk önce kelimeleri bulmak, altını çizmek. Bana da zaten hep söylenen buydu. Hep</i>	
1226	<i>böyle yapın dendi. Hiç öyle bir gereksinim duymadım açıkçası.</i>	
1227	A: Pek değiştirmedin.	
1228	OÖ5: <i>Yo hayır.</i>	
1229	A: Peki Fransızca okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak belirlediğin, ulaşmayı hedeflediğin	Fransızca okuma becerisine yönelik
1230	bir amaç var mı?	amaç ve planları
1231	OÖ5: <i>Bir makaleyi çok iyi anlayabilmeyi fazla isteyemem açıkçası. Çünkü o makaledir. Yani çok</i>	Günlük kullanılan dili öğrenme
1232	<i>fazla tekniktir. Ama ben isterim ki günlük yazı dilini anlayayım kolay kolay. Makale zaten</i>	amacı
1233	<i>öğrendiğinizde, resmiyet yerleşebilir ama atıyorum ben bir gazete okuduğumda veya bir magazin</i>	
1234	<i>dergisi okuduğumda orda çok resmi bir dil kullanılmıyor. Ben bunu anlamak isterim sadece. Böyle</i>	
1235	<i>çok fazla terim bilmeme gerek yok. Çok fazla ne bileyim, gerekli şeyler.. nasıl denir ki? Böyle çok</i>	
1236	<i>üstlerin kullandığı terimleri bilmeme gerek yok. Bana günlük şeyleri anlamam gerek</i>	
1237	A: Belirli alanlara özgü şeyleri bilmene gerek yok.	
1238	OÖ5: <i>Kesinlikle, özel şeyleri</i>	
1239	A: Belirli mesleklere yönelik.	
1240	OÖ5: <i>Evet.</i>	
1241	A: Peki bu amacına ulaşmak için neler yapıyorsun ya da neler yapacaksın. Bir programın, bir	
1242	planın var mı?	
1243	OÖ5: <i>Düşünüyüm. Aslında televizyon izleyerek de hani birazcık yerleşebilir bu. Ben biraz ona</i>	Okumanın sıkıcı gelmesi

1244	<i>kayıyorum galiba. Bir de biraz kolayıma geliyor sanırım okumaktansa dinlemek. Okumaya daha</i>	Bilinmeyen sözcük sorunu
1245	<i>başlamadım, korkuyorum gerçekten. Çünkü bilmediğim o kadar çok kelime var ki! Çiziyorum,</i>	Dinlemeye ağırlık verme
1246	<i>bakıyorum. Ya olmayacak böyle diyesim geliyor yani. Hepsine bakmak istiyorum, hepsini</i>	
1247	<i>öğrenmek istiyorum. En azından birazcık bir fikrim varsa o kelime hakkında, onun da net anlamını</i>	
1248	<i>öğrenmek istiyorum. Bu biraz beni korkutuyor bir de sıkıcı geliyor hani. Sıkıcı derken şey olarak</i>	
1249	<i>sıkıcı, disiplin olarak sıkıcı geliyor. Hepsine tek tek bakmak. İzlemek veya dinlemek daha kolayıma</i>	
1250	<i>kaçıyor açıkçası.</i>	
1251	A: Evet tamam. Benim soracağım sorular bunlar. Var mı senin eklemek istediğin bir şey?	Görüşmenin bitirilmesi
1252	OÖ5: <i>Yoo. Hayır</i>	
1253	A: Tamam teşekkür ederim.	
1254	OÖ5: <i>Rica ederim.</i>	

TARİH: 26.05.2010 Son Görüşme SAAT/SÜRE: 14.13-14.44 /30.50		Araştırmacı (A): Meral ÖZKAN GÜRSES Odak Öğrenci 5 (OÖ5)
SATIR	BETİMSSEL VERİ	BETİMSSEL İNDEKS
1286 1287 1288 1289	A: Bugün 26 Mayıs 2010. Saat 14:13. Sekiz hafta boyunca birlikte işlediğimiz okuduğunu anlama dersi sonrası bir görüşme yapacağız. Daha önce uygulama öncesi de yapmıştık. Bu görüşmeye gönüllü olarak katıldığın için teşekkür ederim. Bir kere daha sözlü olarak ifade edebilir misin gönüllü olarak katıldığını?	Görüşme tarihi ve konusu
1290 1291	OÖ5: <i>Bu uygulamaya gönüllü olarak katılıyorum çünkü Fransızca okumada ne kadar ileri gittiğimi öğrenmek istiyorum.</i>	Katılımcının çalışmaya gönüllü katıldığını ifade etmesi
1292 1293	A: Öncelikle şunu sormak istiyorum. Fransızca okumada kendini nasıl görüyorsun? Fransızca okuduğunu anlama düzeyi açısından kendi durumunu nasıl değerlendiriyorsun şu an?	Fransızca okuduğunu anlamada kendini değerlendirme durumu
1294 1295 1296 1297 1298 1299 1300	OÖ5: <i>Sanırım şimdiye kadar hiç bir metni tam olarak, böyle çok çok emin bir şekilde anlayamadım. Ama ilerlediğimin farkındayım başlara göre. Yani büyük ihtimal gittikçe de bu şey olur, peşini bırakmazsam artmaya devam eder. Ama çok çok çok iyi anladığım metinler biraz daha seviyesi düşük metinler oluyor.</i> A: Düzeyini ayırt edebiliyorsun yani. OÖ5: <i>Evet evet ayırt yani kelimelerin kullanılmasından falan cümlenin yapısından ayırt edebiliyorum.</i>	Fransızca okumada geliştiğini düşünme Ancak düzeyi düşük metinleri çok iyi anlayabilme

1301	A: Peki zayıf yönlerin sence ne Fransızca okumada?	Okuduğunu anlamada zayıf yanları
1302	OÖ5: <i>Kelime bilgisi. Yani çünkü bir kelimeye on defa baksam da sözlükten yine unutamıyorum.</i>	Sözcük bilgisi, ayrıntılı okumama
1303	<i>Fazla aklımda kalmıyor. En zayıfım o olarak görünüyor şimdilik. Bir de üşengeçlik diyebilirim.</i>	
1304	<i>Fazla detaya inmeme okurken.</i>	
1305	A: Bırakıyorsun yani. Belli bir aşamadan sonra	
1306	OÖ5: <i>Evet çok zorlanırsam çok zorlanırsam, eğer beni gerçekten aştığını düşünürsem bırakıyorum.</i>	
1307		
1308	A: Güçlü yanların neler sence?	Okuduğunu anlamada güçlü yanları
1309	OÖ5: <i>Eğer seversem tutunuyorum yani metne. Onu bir şekilde çözmeye çalışıyorum ve eğleniyorum da bunu yaparken. Yani zevk alıyorum bundan.</i>	İlgisini çeken metni zevkle okuma
1310		
1311	A: Zevk aldığın zaman bırakmıyorsun.	
1312	OÖ5: <i>Evet</i>	
1313	A: Peki bir Fransızca metni eline aldığın zaman nasıl okuyorsun? Okuma biçimin nasıl?	Bir metni okuma biçimi
1314	OÖ5: <i>İlk önce bir göz atıyorum doğal olarak. Altını çizerek okuyorum ben çünkü daha dikkatli</i>	Göz gezdirme Seçici dikkat: Tarihlere, özel adlara, görsellere dikkat etme Altını çizme: Tarih, özel ad
1315	<i>oluyor. İşte, tarihleridir, isimleridir özel adlarıdır. Altını çizdiğimde daha fazla aklımda kalıyor.</i>	
1316	<i>Resim varsa resme mutlaka bakıyorum. En azından bir fikir oluştursun bende diye. Onun dışında</i>	
1317	<i>fazla yaptığım bir şey yok.</i>	
1318	A: Peki bu okuma biçimini değiştirmeni gerektiren durumlar oluyor mu? Okuma biçimin	Okuma biçimini değiştirmesini gerektiren durumlar
1319	değişiyor mu?	
1320	OÖ5: <i>Tabi. Mesela evde okuyorsam, bu bir ödevse rahat rahat bunu yapabiliyorum.</i>	Evde okuma: okuma hızını

1321	<i>Yavaşlıyorum işte bırakıyorum sıkıldığımda, sonra tekrar devam ediyorum. Ondan sonra veya</i>	değiştirme, tekrar okuma, ara verme. Soru yanıtlaması gerekiyorsa daha dikkatli okuma. Konusunu anlama amacıyla okuyorsa belirli bölümleri okuma, okuma hızını ayarlama Sınavda okuma: hızlı okuma, ayrıntılı okumama
1322	<i>soru yanıtlamam gerekiyorsa biraz daha dikkatli okuyorum. Teması gerekiyorsa belli bölümlere</i>	
1323	<i>bakıyorum. Yani yavaşlıyorum, hızlanıyorum. Strateji kullanıyorum. Öğrendiğimiz stratejileri</i>	
1324	<i>kullanıyorum. Ama eğer sınavdaysam daha hızlı okumaya dikkat ediyorum ve bu yüzden de fazla</i>	
1325	<i>metnin içine giremiyorum.</i>	
1326	A: Daha genel olarak	
1327	OÖ5: <i>Evet daha genel.</i>	
1328	A: Anlıyorsun dolayısıyla. Sınavda okuma evde okuma değiştirebiliyor okuma biçimini.	
1329	OÖ5: <i>Evet kesinlikle.</i>	
1330	A: Metnin kısalığı, zorluğu.. o tür özellikler?	Uzun bir metni okumanın kaygı yaratması Kısa metni daha hevesli olarak okuma
1331	OÖ5: <i>Kısaysa hemen böyle okuyayım bitsin istiyorum. Çünkü böyle bir hevesle başlıyorum. Kısa,</i>	
1332	<i>bitecek. Ama eğer çok uzunsa korkuyorum biraz böyle bir. Gözüm korkmuyor değil açıkçası. Ama</i>	
1333	<i>ilgi çekiciyse yine de okurum yani. Hele okumak zorundaysam zaten uzun, kısa hiç fark etmez.</i>	
1334	<i>Okumak zorundayımdır.</i>	
1335	A: İşte okuyorsun kısa, uzun. İşte, okuma biçimin değişiyor mu yani kısa olduğunda? Uzun	
1336	olduğunda?	
1337	OÖ5: <i>Tabi kısa olduğunda o kadar fazla şey yapmıyorum, endişelenmiyorum mesela. Ama</i>	
1338	<i>aslında uzun olduğunda daha kolay oluyor çünkü daha fazla şey anlatılıyor, daha fazla açılıyor.</i>	
1339	<i>Kısa olduğunda cümleler biraz daha karışık oluyor ama. Yani kısa olması açıkçası beni</i>	
1340	<i>cesaretlendiriyor. Görünüş açısından yani. İçerik açısından değil.</i>	

1341	A: Peki biraz daha şimdi ayrıntılı sorarsam bir Fransızca metni daha iyi anlamak için okuma	Kullandığı okuma stratejileri
1342	öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında özel olarak yaptığın şeyler, kullandığın strateji,	
1343	teknikler neler?	
1344	OÖ5: <i>O metin hakkında hazırlık yapmam okuma öncesinde. Yani çünkü okumadan bilemem zaten içeriğini. Sadece işte kendimi motive etmeye çalışırım. Çok zorlandığımı düşünürsem kendimi işte bu da bitecek nasılsa diye motive etmeye çalışırım. O işe yarıyor. Okuma sırasında da işte stratejiler kullanarak daha iyi artık şey yapabiliyorum hangi metinde hangi stratejiyi kullanacağımı biliyorum. Bu yüzden daha kolay anlayabiliyorum. Sonrasında da kafamda zaten bir metin belirmiş oluyor yani tam olmasa da. Parça parça olsa da onları birleştiriyorum. Kısa bir özetini çıkarmış gibi oluyorum ama yazılı değil. Yani resim halinde beliriyor sadece kafamda.</i>	Duyuşsal strateji: Kendini motive etme, kendinle konuşma Anlamlandırma (Metnin bölümleri arasında bağ kurma) Zihinsel özetleme Zihninde canlandırma
1345		
1346		
1347		
1348		
1349		
1350		
1351	A: Peki metin türüne göre işte stratejiler kullanırım dedin. Hangi stratejileri kullanırsın? Metin türüne göre nasıl değişir?	
1352		
1353	OÖ5: <i>En fazla seçici dikkat stratejisini kullanıyorum. Ama mesela okurken ön bilgi kullanma stratejisi hiç aklıma gelmiyor. Yani önceden bunları falan baya yaptık. Bilmiyorum, önceden ben bunu biliyorum demiyorum nedense ne varsa metinde odur benim için gibi geliyor. İşte yorum da katmaya korktuğum için galiba onu şey yapmıyorum. Ama işte temaysa yine seçici dikkat, soruysa falan. En fazla kullandığım şey o ama farkettiğim şey de şu, kendime soru da soruyorum aslında okurken. Yani sadece Fransızca metinlerde değil tüm metinlerde bunu yapıyorum. Ama bilinçsiz bir şekilde.</i>	Seçici dikkat Kendi kendine soru sorma
1354		
1355		
1356		
1357		
1358		
1359		
1360	A: Yapıyormuşsun. Onu fark ettin.	Göz gezdirme

1361	<p>OÖ5: <i>Evet, başka işte göz gezdiririm. Çünkü mesela bazı metinlerde italik yazılır veya işte koyu yazılır. Onlara hemen bakarım yani. Çünkü ipucu veriyor onlar metin hakkında. Eğer soru varsa ilk önce sorulara bakarım, büyük ihtimal o koyu yazılan yerler de sorularla alakalı olur. Yani metni okumadan, hatta direkt böyle başını okumadan o cümleyi okurum eğer sorunun cevabı orda mı diye. Yani çoğu zaman hepsini okumayabiliyorum.</i></p>	<p>Seçici dikkat: Koyu veya italik yazılan yazılara dikkat etme Soru varsa önce soruları okuma</p>
1362		
1363		
1364		
1365		
1366	<p>A: Bu söylediklerin dışında metnin hangi öğeleri okuduğunu anlamana yardımcı olur. İşte bu italik yazılar dedin. Başka neler olabilir?</p>	<p>Metni anlamada dikkat ettiği noktalar</p>
1367		
1368	<p>OÖ5: <i>Resimler çok önemli çünkü metinle resim bağlantılı oluyor her zaman. Ben resme baktığımda metinde neler olabileceğini en azından çok az da olsa görebiliyorum. Onun dışında başlığın altında ufak bir yazı oluyor. Adını unuttum ona bakınca aslında orda tek cümle olur genelde. Veya bir iki cümle olur.</i></p> <p>A: O “chapeau” (Fransızca başlık altı kısa yazı) kısımları diyorsun.</p> <p>OÖ5: <i>Evet evet. O bütün metnin şeyidir, özeti gibidir yani içinde bulunduğu. Teması gibidir aslında. O çok işime yarıyor mesela.</i></p>	<p>Seçici dikkat: Resimlere, başlık ve başlık altı kısa yazıya dikkat etme Metnin içeriğini anlamak amacıyla göz gezdirme</p>
1369		
1370		
1371		
1372		
1373		
1374		
1375	<p>A: Ona bakıyorsun. Bir de soru soruyormuşsun. Bunu fark ettim dedin. Hangi durumlarda ve ne tür sorular soruyorsun genelde?</p>	<p>Kendi kendine soru sorma stratejisini kullanma durumu</p>
1376		
1377	<p>OÖ5: <i>Mesela anlamadıysam, bir isim çıktıysa onun ne yaptığını. Ne yapmıştı acaba bu diye metni ilerledikten sonra başta ne oldu diye sorarım mesela kendime. Yani bir de aynı zamanda geriye de dönerim şey yapmak için. O stratejiyi de kullanmış oluyorum ayrıca. Başka tarihleri soruyorum mesela kendime. Ben biraz unutkan olduğum için yani soru sorduğumda biraz daha</i></p>	<p>Kendi kendine soru sorma: Metnin konusuna ilişkin, tarih gibi bilgilere ilişkin Tekrar okuma</p>
1378		
1379		
1380		

1381	<i>iyi hatırlayabiliyorum, metni daha iyi kavrayabiliyorum.</i>	
1382	A: Geri dönerim dedin. Dolayısıyla işte metnin tümünü veya bir bölümünü tekrar okur musun	Tekrar okuma stratejisini kullanma
1383	diye sorarsam. Hangi durumlarda tekrar okuyorsun?	durumu
1384	OÖ5: <i>Aslında ilk bir paragrafı okudum, işte aklımda çevirdim. Diğer paragrafa geçtim. Sonuçta</i>	Çevirme
1385	<i>tüm paragraflar birbiriyle bağlantılıdır. Takıldığımda direkt dönerim. Yani ona üşenmem. Ya da</i>	Okuma yaparken sık sık geri
1386	<i>anlamadım, karşıma bir tarih çıktı tarihin ne zaman olduğunu öğrenmek için geri dönerim. İşte</i>	dönüp genelde okunan bilgileri
1387	<i>karakterler mesela tanıtırlar ilk önce. Karakterleri tanıtırlar. Sonra yaptıklarını anlatırlar.</i>	hatırlamak için tekrar okuma
1388	<i>Tekrar işte bağdaştırmak için onları geri dönerim falan. Genelde hatırlamak için geri</i>	Anlamlandırma (Metnin bölümleri
1389	<i>dönüyorum. Anlamak için değil de hatırlamak için.</i>	arasında bağ kurma)
1390	A: Yani düz kısa bir metin varsa işte makale tarzı onda paragraflar arası işte ilişkileri daha iyi	
1391	anlamak için döndüğün oluyor. Bi hikayeysse kafana takılan soruları anlamak için.	
1392	OÖ5: <i>Evet olayları anlamak için geri dönüyorum. Onun dışında aklıma gelen yok şu an.</i>	
1393	A: Bir makaleyi eline aldığın zaman bir defa bir okuyup ondan sonra tekrar tümünü okuduğun	
1394	olur mu peki? Metnin tümünü tekrar okuma durumu oluyor mu?	
1395	OÖ5: <i>Şimdi makale olduğu zaman çok fazla bilmediğim kelimeyle karşılaşıyorum çünkü her</i>	Bir makaleyi ilk okuma bilmediği
1396	<i>zaman tüm makaleler benim ilgi alanımla alakalı olmayabilir. O yüzden hiç dikkat etmiyorum ilk</i>	sözcüklerin altını çizme
1397	<i>önce. Okuyorum ama bilmediğim kelimelerin altını çiziyorum, yani cümlelerin içinde nasıl</i>	Sözlükten yararlanma
1398	<i>kullanılmış o kelime veya nerde kullanılmış falan o önemli değil o an için. Ben de sadece</i>	Sözcüklerin anlamlarını not alma
1399	<i>bilmediğim kelimeleri şey yapıyorum. Hatta bazen bildiklerimi bile çizebiliyorum cümlelerin</i>	Tekrar okuma
1400	<i>içinde okumadığım için. Daha sonra işte sözlüktendir veya işte internettendir anlamına</i>	

1401	<i>bakıyorum. Onları not alıyorum altına, unuturum diye. Sonra tekrar okumaya başlıyorum. Bu</i>	
1402	<i>sefer biraz daha yerleşiyor ama işte dediğim gibi bildiğim kelimelerin de altını çizmiş oluyorum</i>	
1403	<i>ama onu sözlüğe baktıktan sonra fark ediyorum. Ya ben bunu biliyorum diyorum.</i>	
1404	A: Şuan böyle mi yapıyorsun? Yani eline bir metin aldığın zaman.	
1405	OÖ5: <i>Ya aslında bayadır sözlük kullanmamaya başladım. Okula bile getirmiyorum nerdeyse</i>	Genel olarak fazla sözlük
1406	<i>sözlüğümü evde de kullanmıyorum. Biraz çabalamaya başladım tahmin etmek için. Ama çok</i>	kullanmama, çıkarım yapmaya
1407	<i>takılıyorum yine. Yani kendi yorumumu şey yapıyorum, farklı şeyler uyduruyorum. O yüzden.</i>	çalışma
1408	A: Yani böyle mi yapıyorsun derken, eline bir metin aldığın zaman şey dedin işte bilmediğim	Seçici dikkat: Bilinmeyen
1409	sözcükleri işaretliyorum, hatta bazen bildiğin sözcüğü bile işaretleyebiliyorsun o an	sözcükler
1410	hatırlayamadığın için. Çünkü cümleden de okumadığın için	Çıkarım yapmaya çalışma
1411	OÖ5: <i>Evet</i>	Okuma sırasında altını çizme
1412	A: Dolayısıyla şuan hani, en son okumalarında böyle mi yapıyorsun?	
1413	OÖ5: <i>Yo hayır sadece göz atıyorum altını çizmiyorum bilmediklerimin. Cümlelerin içinde işte</i>	
1414	<i>bakıyorum, onları tahmin etmeye çalışıyorum yavaş yavaş.</i>	
1415	A: Şuan okuma biçimin yani bir göz atıyorsun altını çiziyorsun?	
1416	OÖ5: <i>Evet yani yine okurken çiziyorum ama.</i>	
1417	A: Evet tamam. Sonra?	
1418	OÖ5: <i>Tahmin etmeye çalışıyorum.</i>	
1419	A: Yeniden ikinci okumada.	

1420	OÖ5: <i>Evet. Edemedim diyelim. Bir de korkuyorum ben artık. Çünkü bir kelimeyi farklı tahmin</i>	
1421	<i>edersem, diğer kelimeler de onlarla bağlantılı oluyor. İşte birine bahçe dediysem diğerine ağaç</i>	
1422	<i>diyorum, işte çiçek diyorum falan. Aslında çok farklı kelimeler olabiliyor onlar. Sözlüğe</i>	
1423	<i>bakıyorum çok takıldığımda veya işte tam oturtamadığımda .</i>	
1424	A: <i>Yani bilmediğin sözcük, bir ifade veya bir yapıyla karşılaştığın zaman, dolayısıyla şu an</i>	
1425	<i>tahmin etmeye çalışıyorsun.</i>	
1426	OÖ5: <i>Evet çabalıyorum en azından.</i>	
1427	A: <i>Tahmin ederken nelere dikkat ediyorsun, nasıl tahmin ediyorsun sözcükleri?</i>	
1428	OÖ5: <i>İlişki kurmaya çalışıyorum mesela artık. Önceden.. bir de sesli okuyorum çünkü bazı</i>	Bilinmeyen sözcükleri sesli okuma
1429	<i>kelimeler okunduğunda daha iyi anlaşılabilir eğer tam anlamadıysam sesli okuyorum. Onun</i>	Seçici dikkat: Okunuşa dikkat etme
1430	<i>dışında işte Türkçeye geçmiş mi çünkü işte İngilizcede de Türkçede de Fransızcayla alakalı çok</i>	Aktarma
1431	<i>fazla kelime var. Ama yine de belki kalıyor aklımda yani. Çok çok çok tereddüt edersem</i>	Sözlükten yararlanma
1432	<i>bakıyorum sözlüğe. Yani üşenmiyorum bunun için. Zaten sözlük bakmak benim için çok zevkli.</i>	
1433	<i>Durmadan bakmayı seviyorum. Belki o yüzden de sözlüğe bu kadar alıştım yani. Baştan</i>	
1434	<i>sevmeseydim sözlük bakmayı, tahmin ederdim.</i>	
1435	A: <i>Anladım ama bazen bakmadığın da oluyor yani.</i>	
1436	OÖ5: <i>Evet oluyor.</i>	
1437	A: <i>Peki uzun ve karmaşık bir cümleyle karşılaştığın zaman neler yaparsın? Nasıl okursun daha iyi</i>	Uzun ve karmaşık cümle sorununu
1438	<i>anlamak için metni?</i>	çözmede kullandığı stratejiler
1439	OÖ5: <i>İlk önce baya bi karalarım onun altını çünkü dikkatimi çekmesi gerekiyor onunla</i>	Altını çizme

1440	<i>uğraşmam için pes etmemem için. Çok fazla karışıkça pes ediyorum ama. Yani uğraşmayı fazla</i>	Çok karmaşıkça veya metnin başındaysa atlama
1441	<i>sevmiyorum çünkü bu sefer hevesim kaçıyor metnin diğer şeylerine. Hele baştaysa o cümle hiç,</i>	
1442	<i>hiç dikkat etmem yani direkt üstünü çizerim geçerim çünkü bir şeyle çok fazla uğraştığımda artık</i>	
1443	<i>diğerlerine.. ona hevesleniyorum diğerleri arka planda kalıyor veya diğerlerine heveslendiğim</i>	
1444	<i>zaman o şeyi arka planda bırakmak zorunda kalıyorum o cümleyi. Bence öylesi daha iyi diyorum</i>	
1445	<i>çok karışıkça. Eğer kafama takılırsa hepsini okuyorum belki metinde ona işte ipucu verecek şeyler</i>	
1446	<i>vardır. Yoksa da gerçekten bırakıyorum, uğraşmıyorum.</i>	
1447	A: Metinde başka ipuçları arıyorsun ama cümlelerin kendisinde çok fazla uğraşmıyorsun. Yani	
1448	anlayabilecek bir şeyler yapıyor musun?	
1449	OÖ5: Anlamaya çalışırım mesela.	
1450	A: İşte anlamaya çalışmak için özellikle neler yapıyorsun?	Özneye dikkat etme
1451	OÖ5: Özneye ayırmaya çalışırım işte bilmediğim kelime varsa onu öğrenmeye çalışırım ona göre	Bilinmeyen sözcüklere dikkat etme
1452	<i>biçimlensin diye. Onun dışında çok fazla çaba sarf etmiyorum anlamak için çok yoruyorsa beni.</i>	Atlama
1453	A: Biraz önce bildiğim şeyleri çok fazla kullanmıyorum dedin değil mi? Yani kullanmak	Ön bilgiye dayalı anlamlandırma stratejisini kullanma durumu
1454	istemiyorsun? Yoksa?	
1455	OÖ5: Hayır kullanmak... Aklıma gelmiyor. Yani çünkü kafamı zaten bi okumaya başlamam için	Soruları yanıtlarken ön bilgiye dayalı anlamlandırma stratejisini kullanarak metni yanlış anlama kaygısı
1456	<i>kafamı bir boşaltmam gerekiyor. Tamamen boşaltmış oluyorum ve aklıma gelmiyor öyle yani eğer</i>	
1457	<i>okurum okurum daha sonradan aklıma geliyor. Aa evet böyle olmuştu diye. Testlerde mesela çok</i>	
1458	<i>başıma geliyor. Kendi yorumumu önceden çok fazla koyuyordum. İşte orda bir şey söylemediyse.</i>	
1459	<i>Yanıltma çok oluyor çünkü testlerde öyle ön bilgi kullanma şeyiyle alakalı. Atıyorum işte</i>	

1460	<i>Atatürk'ten bahsediyordur metinde ama onun ne zaman doğduğunu söylemiyordur alttaki</i>	
1461	<i>şıklarda da işte Atatürk Samsuna gitmiştir işte bilmem ne yapmıştır. Ben bu bilgilerimi</i>	
1462	<i>kullandığımda metinle alakasız şeyler yapıyorum ve çok fazla hata yapıyorum. Belki o yüzden</i>	
1463	<i>dilim yandığı için artık kullanmaya da korkuyor olabilirim.</i>	
1464	A: Metinde işte şu çıkarılabilir gibi bir soru olduğunda metinde verilere dayalı çıkarım yapmak	
1465	gerekir. Ama orda ne zaman doğduğuna ilişkin hiç bir bilgi yokken o çıkarılamaz dolayısıyla	
1466	ordan.	
1467	OÖ5: <i>Evet çünkü metinden bilgi istiyor. Ben de kendimden bilgi kattığımda doğal olarak yanlış</i>	
1468	<i>oluyor. Gidip en yanlış cevabı işaretlemiş oluyorum mesela.</i>	
1469	A: Dolayısıyla hatırlamak için özel bir şey yapmıyorsun o bildiklerini. Peki o bilmediğin bir	
1470	konuda o metni daha iyi anlamak için bir hazırlık yapar mısın okumadan önce?	
1471	OÖ5: <i>Yani bir metin var ve ben o konuda fazla bilgili değilim. Yapmam açıkçası. Çünkü metinde</i>	
1472	<i>büyük ihtimal anlatıyordur onu yani.</i>	
1473	A: Zaten bildiğimi de kullanmıyorum diyorsun.	
1474	OÖ5: <i>Evet kullanmıyorum (Gülüşme). O yüzden araştırma yapsam da herhalde işime yaramaz.</i>	
1475	<i>Unutur giderim sonradan.</i>	
1476	A: O metne dayalı kalmak istiyorsun.	
1477	OÖ5: <i>Evet</i>	
1478	A: Peki metni okumadan önce bir amaç belirler misin? Ne tür amaçlar belirlersin eğer amaç,	Amaç belirleme stratejisini
1479	belirli bir amaç doğrultusunda okuyorsan?	kullanma durumu

1480	OÖ5: <i>Mesela anlama amacını zaten her metinde başlamadan önce şey yapıyorum. Böyle</i>	Duyuşsal strateji: Kendiyle
1481	<i>anlayacaksın bunu falan diyorum kendimi motive etmeye çalışıyorum ama çoğu zaman olmuyor</i>	konuşma, kendini motive etme
1482	<i>bu. İşte soru cevaplamam gerekiyorsa amacım soruların cevaplarını bulmak oluyor. Eğer</i>	(çoğu zaman motive edemiyor
1483	<i>temaysa işte temayı bulmak oluyor. O yüzden amaç güttüğüm metinlerde fazla şey yapmıyorum.</i>	kendini)
1484	<i>Göz atıyorum. Sonuçta eğer soru varsa sorudaki kelimeleri bulmaya çalışıyorum. Çünkü öyle</i>	Temayı bulma amacı: Göz
1485	<i>olur genelde. Soruda bir şey sorar, metinde de onunla alakalı kelimeler vardır. Onları bulmaya</i>	gezdirme
1486	<i>çalışıyorum. Onun dışında fazla bir şey yapmıyorum.</i>	Soruları yanıtlama amacı: Sorudaki
1487	A: Yani normal koşullarda anlamak için okuyorsun. Amaç o.	kelimeleri metinde bulma
1488	OÖ5: <i>Evet anlamak için</i>	
1489	A: Eğer soru varsa soru yanıtlamaya yönelik	
1490	OÖ5: <i>Evet yanıtlamaya yönelik</i>	
1491	A: Temaya bulmaya yönelik biçimde okuyorsun. Peki metni belirli bölümlerine ayırır mısın	Metnin yapısına dayalı olarak
1492	okuduğunu daha iyi anlamak için?	bölgümlere ayırma stratejisini
		kullanma durumu
1493	OÖ5: <i>Sanırım ayırmam. Çünkü zaten yani metin bir paragraftan oluşan bir şey değil. Benim</i>	Metni belirli bölümlere ayırmama
1494	<i>yerime ayırmış oluyorlar zaten. Paragraf nedir başka bi konudan başka bir konuya geçiştir ama</i>	
1495	<i>aralarında şey vardır bağlantı vardır yine de. O yüzden ben ayırmıyorum. Yani eğer çok uzunsa</i>	
1496	<i>çok fazla uzunsa belki ayırırım ama şimdiye kadar hiç öyle bir şey yapmadım.</i>	
1497	A: Örneğin bir hikaye okuduğumuzu düşünürsek. O hikayede o hikayeyi belirli bölümlerine	
1498	ayıрма ihtiyacı duyar mısın?	

1499	OÖ5: Yani. Mesela okuduk önceden de hikaye. Açıkçası hiç böyle bir şey yapmadım. Belki	
1500	yapsam anlamak için daha iyi olur ama hiç aklıma gelmedi yani böyle bir şey yapmak.	
1501	A: Altını çizerim demiştin biraz önce. Nelerin altını çizersin daha çok?	Altını çizme stratejisini kullanma durumu
1502	OÖ5: Mesela nelerin altını çizerim? Şimdi artık kelimeleri tahmin etmeye başladığım için, eğer	Altını çizme: Anlamını çıkarım yapabileceği bilmediği sözcükler, özel adlar, tarihler, şehir adları, hoşuna giden cümleler
1503	bana bir yerden çağrım yapan kelime varsa onun altını çizerim hatta karalarım. Yani çok	
1504	fazla...Pis kullanırım yani kağıdı aslında. Onun dışında isimlerin altını çizerim. Tarih varsa	
1505	tarihlerin altını çizerim. Şehir isimleri varsa. Şehirler çok önemlidir yani benim için. Onların	
1506	altını çizerim. Başka ne olabilir mesela? Dikkatimi çeken bir şey varsa mesela eğer biraz edebi	
1507	bir şey okuyorsam sevdiğim bir cümlemin altını çizerim. Yani onda anlama şeyi yoktur, amacı	
1508	yoktur. Sadece sevdiğim için çizmişimdir. Başka..	
1509	A: Not alıyor musun okurken, okuma sonrasında?	Not alma stratejisini kullanma durumu
1510	OÖ5: Notu sadece kelimeye baktığımda alıyorum unutmamak için onun dışında özeti kafamdan	Bildiği bir sözcüğün anlamını not alma
1511	yapıyorum. Başka hiçbir şekilde not almıyorum.	
1512	A: Özet.. okuma yaparken bölüm bölüm yapıyor musun yoksa bitirdikten sonra mı nasıl	Özetleme stratejisini kullanma durumu
1513	yapıyorsun?	
1514	OÖ5: Bölüm bölüm yapıyorum. Çünkü ilk önce bölüm bölüm yapıyorum daha sonra bütünüyle	Bölüm bölüm sonra metnin tümünü zihinsel özetleme Zihninde canlandırma
1515	şey yapıyorum, ele alıyorum metni. Öyle daha kolay oluyor anlamak.	
1516	A: Yani kafandan şöyle bir özetliyorsun metni.	

1517	OÖ5: <i>Evet film şeridi şeklinde geçiyor zaten o öyle.</i>	
1518	A: Ama yazılı olarak yapmıyorsun.	
1519	OÖ5: <i>Yo hayır şimdiye kadar hiç yazılı yapmadım. O da üşengeçlikten olsa gerek.</i>	
1520	A: Peki grafik şema gibi şeyler oluşturur musun okuduğunu daha iyi anlamak için?	Grafik şema oluşturma stratejisini kullanma durumu
1521	OÖ5: <i>Ya metnin özelliğine bağlıdır mesela o. Yani şimdi aklıma gelmiyor nasıl bir metinde öyle</i>	
1522	<i>bir şey yapacağım ama eğer bilgi içeren bir metinse yapmak gerekiyor yine unutmamak için.</i>	
1523	<i>Çünkü hikâye gibi gözünde canlanmaz çünkü bilgili şeyler o yüzden en azından olayların gidişine</i>	
1524	<i>göre şema olmasa da işte ilk önce bu oldu sonra bu oldu gibi şeyler yazar mıyım bilmiyorum da</i>	
1525	<i>kafamda oluştururum yine galiba.</i>	
1526	A: Ama genelde pek yazmıyorsun. Akılda kalması için böyle bir liste olarak işte sıralama olarak.	
1527	OÖ5: <i>Sıraya koyarım. Yani yazsam da yine öyle yaparım herhalde yani şema şeklinde değil de</i>	
1528	<i>sıralama şeklinde.</i>	
1529	A: Ama Fransızca okumada bunu yapmadın şimdiye kadar.	
1530	OÖ5: <i>Evet</i>	
1531	A: Peki okuduğunu daha iyi anlamak için çeviri yapıyor musun?	Çeviri stratejisini kullanma durumu
1532	OÖ5: <i>Zaten yaparken, okurken çeviriyorum ben aklımda. Çünkü direk beynime Türkçe olarak</i>	Okurken zihinsel çeviri yapma
1533	<i>gidiyor okuduğum şeyler. Zaten annem hep şey der. Bir şeyi hani artık Fransızca</i>	
1534	<i>düşünebiliyorsan öğrenmişsin demektir. Ben onu daha yapamıyorum mesela. Okurken direk</i>	
1535	<i>Türkçeye çevriliyor. Çeviremediğimde de zaten zordur o kelime veya o cümle benim için.</i>	

1536 1537	A: Peki okuma sırasında ve sonrasında metni ne düzeyde anladığını nasıl kontrol edersin? Ne düzeyde ve ya ne kadar iyi anladığını nasıl değerlendirirsin?	Belirli bir okuma eylemine yönelik kendini izleme ve değerlendirme stratejisini kullanma durumu
1538 1539 1540 1541 1542 1543 1544 1545 1546 1547 1548 1549	OÖ5: <i>Zorlanmadıysam mesela anlamışım demektir. Fazla sözlüğe bakmadıysam veya içimde bir şüphe kalmadıysa. Genelde kalmıyor ama genelde anlamamış da olabiliyorum hayal gücümü biraz fazla kullandığım için metni okurken. Başka. Arkadaşlarıma sorarım mesela eğer şeydeysem sınıftaysam. Evde yaptığımda fazla şey yapmıyorum üstüne varmıyorum ama eğer anlamadıysam aklımda kalan şeyleri arkadaşlarımla işte karşılaştırmak isterim çoğu zaman ki yapıyoruz da böyle şeyler.</i> A: Evde yaptığın zaman neden fazla üstüne gitmiyorum dedin onu tam anlamadım. Nasıl yani? OÖ5: <i>Çünkü evde yaptığımda sorabileceğim biri yok yani Ezgi'yle aynı evde olduğumuz için onunla şey yapabilirim, karşılaştırebilirim ama bilmiyorum evde olmanın rahatlığı da olabilir yani zaman rahatlığı olabilir. Şimdi anlamadım işte iki saat sonra okurum belki anlarım derim. İki saat sonra gelir yarın okurum derim mesela. Evde olmanın rahatlığıyla fazla üstüne gitmiyorum ama eğer okuldaysam size de sorabilirim, arkadaşlarıma da sorabilirim.</i>	Anlamayı izleme Okurken zorlanmasına, sözlük kullanmasına dayalı veya bir arkadaşıyla anlamasını karşılaştırarak veya bir bilene sorarak kendini değerlendirme
1550	A: O an okurken hemen sorma ihtiyacı duyar mısın yoksa bitirdikten sonra mı sorarsın. Nasıl ?	Sosyal strateji: Birisine danışma stratejisini kullanma durumu
1551 1552 1553	OÖ5: <i>Bitirdikten sonra sorarım çünkü okurken fazla takılmak istemiyorum cümle cümle veya kelime kelime fazla detaya inmek istemiyorum. Benim için hepsini anlamam değil sadece önemli yerleri anlamam önemli olduğu için. Yani eğer metni okuduktan sonra çok fazla şüphelendiysem</i>	Okumayı bitirdikten sonra anlamadığı noktaları birisine sorma

1554	<i>anlamadığımdan, öyle sorarım.</i>	
1555 1556 1557	A: Peki genel olarak okuduğunu anlama düzeyini belirleme kendini değerlendirme amaçlı özel bir şey yapıyor musun? Bu kez genel olarak soruyorum genel okuduğunu anlama düzeyini değerlendirme amacıyla özel olarak yaptığın bir şey var mı?	Genel okuma becerisine yönelik kendini değerlendirme stratejisini kullanma durumu
1558	OÖ5: <i>Yok sanırım yani ... Yok.</i>	
1559 1560 1561	A: Yani daha önce sorduğumda işte kendini değerlendirme. Sonuçta deneyimlerine dayalı olarak değerlendirdin kendini. Peki zorlandığın bir Fransızca metni sonuna kadar okuyup anlamak için çaba sarf eder misin?	Duyuşsal stratejileri kullanma durumu
1562 1563 1564 1565 1566 1567 1568 1569 1570 1571 1572	OÖ5: <i>Sarf etmem açıkçası. Yani zorlanıyorsam hevesim kaçıyor. O yüzden fazla da üstüne gitmiyorum ama yine okumak zorundayım bir sınavda olabilir bu mesela çünkü zor metinler de karşımıza çıkabiliyor seviyeyi ölçmek için onun için çaba sarf ediyorum, bazı bazı o da.</i> A: Yani zorunda değilsen çaba sarf etmiyorsun çünkü hevesin kaçıyor. Ama zorunluysan okuyorsun. Peki zorunlu olduğun durumda sonuna kadar okumak için kendini nasıl motive ediyorsun? Kendini motive etmek için bir şey yapıyor musun? OÖ5: <i>Düşüncelerimi toplamaya çalışıyorum. Bir de hep dediğim bir şey vardır zorlandığımda bu da bitecek mesela yani sonunda bitecek. Okuyacaksın bitecek ve anlayacaksın, yapacaksın soruları bu kadar basit diyorum. O biraz beni motive ediyor açıkçası güven getiriyor kendime. Yani o metni okuduğumu, anladığımı ve soruları yaptığımı hayal edince birden böyle bir şevk geliyor. Okuma şevki geliyor ve çabalıyorum onun için.</i>	Zorunlu olduğunda zor bir metni okumaya çaba sarf etme Kendini motive etmek için dikkatini toplama Kendinle konuşma Okuyup anladığını hayal etme
1573	A: Peki bu sorduklarım dışında şuan aklına gelen Fransızca bir metni anlamak için özel olarak	Soruların dışında kullandığı

1574	yaptığın bir şey, bir strateji, bir teknik var mı bu konuştuklarımız dışında?	stratejiler
1575	OÖ5: <i>Mesela düşünüyem.. sanırım yok. Çünkü zaten o kadar fazla anlama şey yapmadığım için,</i>	Amacı metni genel hatlarıyla anlama
1576	<i>detay anlama önem vermediğim için benim için yeterli şuan yaptıklarım. O yüzden fazla bir şey</i>	
1577	<i>kullanmıyorum bunların dışında.</i>	
1578	A: Şu aşamada genel hatlarıyla daha çok anlıyorsun.	
1579	OÖ5: <i>Evet</i>	
1580	A: Anlamakla yetiniyorsun.	
1581	OÖ5: <i>Evet. Belki çok ileri zamanlarda bir makale yazmam gerekirse, Fransızca bir makale</i>	
1582	<i>okumam gerekirse zar zor çabalarım yani yine ama istemem o kadar fazla şeyi, detaya girmeyi.</i>	
1583	A: Peki okuma sırasında veya okuduktan sonra da kullandığın bir stratejiyi değerlendirdiğin bu	Strateji kullanımını izleme ve değerlendirme durumu
1584	strateji bunda çok işe yaramadı şunu yapsam daha iyi olabilir gibi okuma sırasında değiştirdiğin,	
1585	duruma göre, böyle durumlar oluyor mu?	
1586	OÖ5: <i>Ya oluyor. Mesela her paragrafı farklı bir şekilde okuduğum oluyor. Neden bilmiyorum.</i>	Stratejileri izleme: Sıkılmamak, dikkatini toplamak gibi amaçlarla okurken kullandığı stratejileri değiştirme
1587	<i>Sıkılmamak için olabilir mesela değişiklik olsun diye. Ama aa bu paragrafta bu olmadı şimdi işte</i>	
1588	<i>seçici dikkat kullanayım, yok seçici dikkat uymadı şimdi göz atmayı uygulayayım falan hiç bir</i>	
1589	<i>şekilde demedim. Ya da demek aklıma gelmedi. Sadece dikkat dağınıklığı olduğu için belki onu</i>	
1590	<i>toparlamak amacıyla işte birinde altını çizerim, diğerinde çok az okurum işte göz atarım veya</i>	
1591	<i>bilmiyorum değiştiriyorum ama bilinçli olarak değil yani kasıtlı yapılmış bir şey değil.</i>	
1592	A: <i>O an şey olsun diye, yani dikkatini toplamak için, farklılaşması için okuma biçimin,</i>	
1593	<i>değiştirdiğin oluyor.</i>	

1594	OÖ5: <i>Ya da işte yani ruh halime göre, uykuluysam mesela neredeyse hiç okumam. Yani öyle bir göz gezdiririm. Anladığımı yaparım anlamadığım için çaba sarf etmem çünkü zaten hevesim olmaz. Öyle değiştiririm stratejiyi.</i>	
1595		
1596		
1597	A: Peki Fransızca okuduğunu anlama becerisine yönelik belirlediğin, ulaşmayı hedeflediğin bir amaçların var mı ileriye dönük olarak?	Fransızca okuma becerisine yönelik amaç ve planları
1598		
1599	OÖ5: <i>Mesela bir metni tamamen anlamayı çok isterim. Ama çok zor gibi geliyor bana çünkü bir metni tamamen anlamak için çok fazla kelime bilgisi, çok fazla gramer bilgisi olması lazım. Çok fazla da Fransızca metin okumak lazım yani en çok da o lazım. Ama ben, yani boş zamanlarımda mesela aklıma hiç gelmez Fransızca bir metin okumak. Çünkü kitap okurum tamam Türkçe okurum belki İngilizce okumak bile gelir ama Fransızca gelmezi bu yüzden, bunun farkındayım. Bunun için bir şey yapmayı planlıyorum ama şimdi değil nedense.</i> A: Ne planlıyorsun? OÖ5: <i>Ya işte Fransızca hikaye kitapları almayı planlıyorum mesela en yakın şey oydu. Görüyorum mesela çarşıya çıktığımda işte Fransızca kitaplar. İlgimi çekiyor ama o an için çekiyor. Alsam diyorum . Alsam boşuna almış olacağım. Yani eve gittiğimde çünkü belki bir sayfa okurum, iki sayfa okurum hevesim kırılır yani. Çünkü durmadan sözlüğe bakmak isterim, işte durmadan araştırmak isterim o yüzden biraz daha ilerlemem gerekiyor gramer açısından da kelime açısından da. Öyle okuyabilirim anca ama okumadan ne kelimem gelişecek ne gramerim gelişecek ama ne kelimem ne gramerim gelişmeden de okumak istemiyorum. Böyle kördüğüm gibi bir şey oldu bu. Ama bakalım artık.</i>	Amacı bir metni tam olarak anlayabilme Amacına ulaşmak için okuma yapmayı daha ileri bir aşamada planlama
1600		
1601		
1602		
1603		
1604		
1605		
1606		
1607		
1608		
1609		
1610		
1611		
1612		
1613		

1614	A: Belki biraz sabır gerekiyor.	
1615	OÖ5: <i>Evet sabır.</i>	
1616	A: Belirli bir aşama belirli bir süreç zor geçecek ama yani onu atlatana kadar	
1617	OÖ5: <i>Ya şey Fransızca'yı çok seviyorum öğrenmeyi de çok istiyorum. Çok zevk alıyorum</i>	
1618	<i>Fransızcadan. Ama bir yere kadar o da yani alıp bir hikaye kitabı okuyacak kadar değil. Mesela</i>	
1619	<i>Petit prince'i (Küçük Prenses) bile zar zor okudum. Neden? Kolaydı aslında o. Uzun şeyler</i>	
1620	<i>okumaya hazır değilimdir belki de.</i>	
1621	A: Belirli aşamaya kadar mı okudun, 50. Sayfaya kadar?	
1622	OÖ5: <i>Hayır hepsini okudum.</i>	
1623	A: Hepsini okudun.	
1624	OÖ5: <i>Merak ettim aslında hepsini okudum ama sonra bir de üstüne Türkçesini de okudum</i>	
1625	<i>anlamak için. Ne olur ne olmaz diye.</i>	
1626	A: Baya anlamış mısın?	
1627	OÖ5: <i>Çok fazla anladığım yerler vardı ama çok karıştırdığım yerler de vardı yani onları</i>	
1628	<i>geçmiştim zaten.</i>	
1629	A: Tamam. Benim soracağım sorular bu kadar. Var mı senin eklemek istediğin bir şey?	Görüşmenin bitirilmesi
1630	OÖ5: <i>Hayır yok</i>	
1631	A: Çok teşekkür ederim.	
1632	OÖ5: <i>Ben teşekkür ederim.</i>	

EK P- ÖRNEK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ VERİLERİNİN KODLANMASI

Yer: ESOGÜ Çamlık Yerleşkesi Yabancı Diller Bölümü		Konu: Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi
Tarih: 26.05.2010		
Katılımcı 18		
SATIR	BETİMSSEL VERİ	BETİMSSEL İNDEKS
539	Dönem boyunca okuma stratejileri öğretimini içeren okuduğunu anlama dersinizi derste kullanılan metinler, öğretimi yapılan stratejiler, etkinlikleri yönünden niteliksel ve niceliksel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?	Uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri
540		
541		
542	<i>Dönem boyunca okuma stratejileri üzerinde durduk. Bunlar okuduğumuzu daha rahat anlamaya yönelikti. Başlarda sıkıldığımı söylemeliyim fakat anlayabildiğimi gördükçe uygulama derslerini çok sevmeye başladım.</i>	
543		
544		
545	<i>Bazen bireysel bazen de grup çalışması yaptık. Bence en faydalı çalışmalar grup çalışmalarıydı. Çünkü bireysel çalışmadaki gibi dikkat dağıtma lüksünüz olmuyor, çalışmaya katılmak zorundasınız. Bunları özellikle son haftalarda yoğunlaştırmıştık. “La Parure” [Gerdanlık] adlı hikayede yapılan çalışmanın ardındaki yorgunluk başarıya kapı açtı.</i>	Grup çalışmasının yararlı/zevкли bulunması
546		
547		
548		
549	<i>Stratejilerin kalıcı olmasının en büyük nedeni farklı türlerde metinler işlememiş olmamız bence. Sonuçta her herhangi bir sınava girdiğimizde hep bildiğimiz tarzda metinlerle karşılaşmayacağız. Bu yüzden biz farklı metinler üzerinde strateji çalışmaları yaptık. Gerçekten seviye yükseltici ve</i>	
550		
551		
552		

	<i>etkileyici metinler seçilmişti.</i>	
553 554	Dersin Fransızca okuduğunuzu anlama becerileriniz üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?	Uygulamanın etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri
555 556 557 558 559 560 561 562 563	<i>Bu dersin Fransızca okuduğumu anlama üzerinde çok etkisi oldu. Hatta bence sadece benim değil tüm sınıfın üzerinde olumlu etkileri var. Ama benim üzerimdeki etkisini anlamak için birkaç ay önceki notlarımla şu andaki notlarımı karşılaştırmamız yeterli olacaktır. Strateji uygulamalarına başlamadan yaptığımız başarı testinde sınıfta en kötü sonuç bana aitti. Fakat sonrasında aynı test tekrar yapıldı. Bu seferki sonuç ortalamanın üstündeydi sanıyorum. Bu benim için gerçekten çok güzel. Tamı tamına 10 soru fazladan yaptım. Quizlerimde ve vizede de etkisini gördüm. Yılsonu puanımı yüzde on beş etkileyecek vize sene başından beri yaptığım en iyi vizeydi. Uygulama sayesinde okuduğumu anlayabiliyor ve derdimi anlatabiliyorum. Notlarım yükseldi, umutlarım yükseldi. Teşekkür ederim.</i>	Okuduğunu anlama yeterliğinin gelişmesi

KAYNAKÇA

- Adam, J.M. (1997). *Les texts: Types et prototypes récit, description, argumentation, explication et dialogue* [Metinler: Anlatı, betimleme, kanıtlama, açıklama ve dialog türleri]. Paris: Editions Nathan.
- Alavi, S.M. ve Kaivanpanah, S.(2006). Cognitive and metacognitive vocabulary strategies across field of study. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 27 (Special Issue), 83-105. <http://www.ensani.ir/storage/Files/20101205190558-158.pdf> adresinden 21 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL*, 41 (4), 319-338. <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.2003.015> adresinden 17 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Toronto, Ontario, Kanada: Heinle & Heinle Publishers.
- Arpacioğlu, E. B. (2007). *The effect of combined strategy instruction on reading comprehension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, D.T. (2007). *The effect of comprehension monitoring strategies of schievement, attitude and retention in develeping reading skills*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atik, B.B. (2006). *The effect of strategies-based instruction on speaking skills of high school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi: Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494. <http://www.jstor.org/stable/3586295> adresinden 14 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Block, C.C. ve Pressley, M. (2002). Introduction. C. C. Block ve M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction: Research- based best practices* içinde (ss.1-7). New York: The Guilford Press.
- Bouvet, E.(2002). Strategic variation between readers of differing proficiency. *Reading in a Foreign Language*,1 (1). <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/> adresinden 13 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Bimmel, P.E, Bergh, H. ve Oostdam, R.J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4), 509-529. <http://www.springerlink.com> adresinden 23 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *The Language Teacher*. http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html adresinden 28 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Carrell, P.L., Gaydusek, L. ve Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26(1-2), 97-112. <http://www.springerlink.com/content/q3522p7533722313/fulltext.pdf> adresinden 28 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Chamot, A. U. (1995). Implementing the cognitive academic learning approach: CALLA in Arlington, Virginia. *The bilingual Research Journal*, 19 (3-4), 379-394. [http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v19 /index.htm#34](http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v19/index.htm#34) adresinden 13 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy reseach and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26. <http://e-flt.nus.edu.sg> adresinden 05 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. <http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?iid=322778> adresinden 08 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.D. ve Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Pearson Education.
- Chamot, A.U. ve El-Dinary, P.B. (1999). Children's Learning Strategies in Language Immersion Classroom. *The Modern Language Journal*, 83, 319-338. http://www.nclrc.org/about_teaching/reports_pub/children_ls_language_immersion.pdf adresinden 22 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Chamot, A.U. ve O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chamot, A.U. ve O'Malley, J.M. (1996). The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *Elementary School Journal*, 96 (3), 259-273. <http://www.jstor.org/stable/1001757> adresinden 23 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Chamot, A.U., Robbins, J. (2006). *Helping struggling students become good language learners*. National Capital Language Resource Center. http://www.calla.ws/CALLA_FL.doc. adresinden 13 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Chamot, A.U., Thomppson, I., Küpper, L., Barnhardt, S. ve Barrueta M. (1990). *Learning strategy instruction in the foreign language classroom: reading*. McLean, Virginia: Interstate Research Associates. Eric veritabanından 13 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Cohen, A. D. (2000). Strategies-Based Instruction for Learners of a Second Language. *National Association of secondary school principals (NASSP) Bulletin*, 84, 10-18. <http://bul.sagepub.com/cgi/content/abstract/84/612/10> adresinden 23 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Cohen, A. D., ve Weaver, S. J. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. CARLA Working Paper Series A rewritten versiyon of Paper 7. Universty of Minnesota. <http://elechina.super-red.es/cohen-weaver.pdf> adresinden 23 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.

- Cohen, A., D, Weaver, S. J. Ve Li,T (1996). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language: Research report. University of Minnesota. Eric veritabanından 24 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Cuq, J.P. ve Gruca, I (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* [Yabancı ve ikinci dil olarak Fransızca öğretimi]. Grenoble, France: Presss Universitaires de Grenoble.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14 (2), 175-187. <http://www.jstor.org/stable/3586312> adresinden 18 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34 (3), 537-548. <http://www.jstor.org/stable/3587742> adresinden 18 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Çiçekoğlu, D. (2003). *Bilişsel ve bilişötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 2, 83-93.
- Dakun, W. (2006). Learning strategies and implications for second language teaching. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 2 (1), 72-82.
- Day, R.R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 60-73. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2005/day/day.pdf> adresinden 30.05.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Defays, J.M. (Deltour, S. ile), (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage* [Fransızca ikinci ve yabancı dil: Öğretme ve Öğrenme] Sprimont, Belgique: Piere Mardaga Editeur.

- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği ve dil eğitimi. İ. Erdoğan (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitim ve Kalite Arayışları Sempozyumu içinde* (ss.51-56). İstanbul: Özel Okullar Derneği.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dreyer, C. ve Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365. <http://www.elsevier.com/locate/system> adresinden 23 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Eggen, P. ve Kauchak D. (1997). *Educational psychology: Windows on classrooms* (Third Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erarslan, E. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Sözcüğün anlamını Kestirme Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Evans, C. A. (2002). *The Effects of Computer-Assisted Main Idea Instruction on Foreign Language Reading Comprehension*. Doktora tezi. State University of New York, Albany. ProQuest Dissertations&Theses (PQDT) veritabanından 01 Eylül 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Fraenkel , J.R. ve Wallen, N.E.. (2003). *How to design and evaluate research in education*. (5. Baskı). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Gass, S.M. ve Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ghasemi, Y. (2010). *Cognitive and metacognitive strategies employed by Iranian and Turkish EFL learners*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Gomez, D. W. (2002). *The relationship between oral proficiency and reading comprehension of high school students studying Spanish as a second language*. Doktora Tezi. Fordham University, New York. ProQuest Dissertations&Theses (PQDT) veritabanından 23 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 3,375-406. <http://www.jstor.org/stable/3586977> adresinden 14 Mayıs 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. New York: Cambirdge University Press.
- Grabe, W. ve Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Edinburg, England: Pearson Education.
- Grenfel, M. ve Harris (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/Doc?id=10054574&ppg=86> adresinden 22 Eylül 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Handyside, M. B. (2007), *The effects of metacognitive training on English language learner's reading comprehension*. Doktora Tezi. The Catholic University of America, Washington. ProQuest Dissertations&Theses (PQDT) veritabanından 23 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Harris, V. (Gaspar, A., Jones, B. Ingvarsdottir, H., Neuburg, R. Palos, I., Schindler, I. ile) (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing. <http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisE.pdf> adresinden 21 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools trough action research: a comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson Education
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (Second Edition). Boston: Pearson Education.

- Kantarıcı, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Karbalaei, A. (2011). Assessing reading strategy training based on CALLA model in EFL and ESL Context. *Ikala Revistan de Language y Eultuza*, 16, 27, 167-188. <http://revinut.udea.edu.co/index.php/ikala/article/viewArticle/8659> adresinden 22 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kayacan, N. (2005). *Lise hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından kullanılan ingilizce okuma stratejilerinin sesli düşünme yöntemiyle bulunması ve tanımlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kern, R.G (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73, 135-149. Eric veritabanından 24 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Koda, K. (2007). *Insights into second language reading: Cross-linguistic approach*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- Kramarski, B. ve Feldman, Y.(2000). Internet in the classroom: Effects on reading comprehension, motivation and metacognitive awareness. *Education Media International*, 37, 3, 149-155.
- Lynch, J. (1993). *Cognitive academic language learning approach (Project CALLA), community school district 2 special alternative instruction program. Final evaluation report, 1992-93. OREA Report*. New York: New York City Board of Education. Eric veritabanından 13 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Mendi, H. B. (2009). *Yabancı dil öğretiminde Okuma stratejileri kullanımı, motivasyon ve okuma test performansı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mertler, C.A. (2006). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. California: Sage Publications, Inc.

- Meyer, W.S. ve Meyer, B.M. (2011). *Theoretical perspectives on adult language learning strategy*. 2011 Student Research Conference Submission. University of Minnesota.
- Miles, B. ve Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2. Baskı). California: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.
- Mills, E. (2003). *Action research: a guide for teacher researcher* (Second Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Mokhtari, K. ve Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Development Education*. 25 (3). <http://nowurlearning.net/Documents/MeasuringESL-stratgy.pdf> adresinden 22 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitimin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nagao, H. (2002). *Using top-down skills to increase reading comprehension*. Eric veritabanından 23 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U. (1995). *Learning strategies in second language acquisition* (Forth printing). Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89009770.pdf> adresinden 20 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S ve Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL*, 42 (1), 1-47. Academic Search Complete veritabanından 16 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Özer, B. (2007). Bilgi işleme kuramı. G. Can, (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (5. Baskı) içinde (s.157-176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. 139-152. A.Hakan (Ed.) *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s.139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özkan Gürses M. ve Adıgüzel O.C. (2011). Yükseköğretim Fransızca Hazırlık Programı Öğrencilerinin Kullandıkları Fransızca Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 2, 95-110, (2011).
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12) (Second Edition)*. Sydney, Australia: Ligare.
- Razı, S. (2010). *Effects of Metacognitive Reading Program on the Reading Achievement and Metacognitive Strategies*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sadoski, M. (2004). *Conceptual foundations of teaching reading*. New York: The Guilford Press.
- Salatacı, R. ve Akyel, A.(2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*. 14, 1. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2002/salataci/salataci.html> adresinden 22 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Sayram, C. (1994). *Effects of a combined - metacognitive strategy training on university EFL students' comprehension and retention of academic reading texts*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara. <http://bliss.bilkent.edu.tr/blissweb.php?islem=2&dil=0&d=tezler&n=0000583> adresinden 31 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevil, N. (Mayıs, 2003). Okul öncesinden ortaöğretime Türk Eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi. İ Erdoğan (Ed). *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitim ve Kalite Arayışları Sempozyumu* (s.74-80). İstanbul: Özel Okullar Derneği.

- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449. <http://www.elsevier.com/locate/system> adresinden 21 Nisan 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Takallou, F. (2011). The Effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Assian EFL Journal*. 272-300. <http://www.asian-efl-journal.com/PDF/March-2011-ft.pdf> adresinden 22 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Taylor, A., Stevens, J. R., Asher, J.W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. J.M. Norris ve L.Ortega (Ed.). *Language Learning & Language Teaching Synthesizing Research on Language Learning and Teaching İçinde (s.213-244)*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Thampradit, P. (2006). *A study of reading strategies used by thai university engineering students at King Mangkut's Institute of Technology Ladkrabang*. Doktora Tezi. Carbondale: Southern Illinois University. ProQuest Dissertations&Theses (PQDT) veritabanından 19 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tsai, C. C. (2011). The Study of training EFL reading strategies in English reading class. *Journal of Kun Shan University*, 8, 1-10. http://readopac2.ncl.edu.tw/nclJournal/search/detail.jsp?sysId=0006639847&dtdId=000040&search_type=detail&la=eng adresinden 23 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tunçman, N. (1994). *Effects of training preparatory school EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara. <http://bliss.bilkent.edu.tr/blissweb.php?islem=2&dil=0&d=tezler&n=0000539> adresinden 31 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- 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, İstanbul.
- Weinstein, C.E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third Edition) içinde (s.315-327). New York: Macmillan.
- Yardımoğlu, K. (2007). *İngilizce okuma öğretiminde örgütlenme stratejilerinin erişiyeye ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (No:693).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdaşık, A. (2007). *Teachers' Views About and Approaches to Reading Instruction and Reading Strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instr Sci*, 36, 89-116. <http://www.springer.com> adresinden 23 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.