

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİME DAYALI OKUMA  
STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA  
STRATEJİLERİ KULLANIMINA ETKİSİ VE EĞİTİM  
HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bahar ÖNDER**

**KOCAELİ 2018**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİME DAYALI OKUMA  
STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA  
STRATEJİLERİ KULLANIMINA ETKİSİ VE EĞİTİM  
HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bahar ÖNDER**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynel KABLAN**

**KOCAELİ 2018**

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİME DAYALI OKUMA  
STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA  
STRATEJİLERİ KULLANIMINA ETKİSİ VE EĞİTİM  
HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Bahar ÖNDER

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 20/06/2018-16

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Zeynel KABLAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi İlke BÜYÜKDUMAN

KOCAELİ 2018

## ÖNSÖZ

Bu tezin ortaya çıkması sürecinde araştırmamın her aşamasını sabırla ve titizlikle değerlendirerek değerli yorumlarıyla beni daima en doğru şekilde yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Zeynel Kablan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kendisine ait ders materyallerinden yola çıkarak hazırladığım tasarımı kontrol ederek son şeklini vermeme yardımcı olan Prof. Dr. Yusuf Bayraktutan'a teşekkürü borç bilirim. İlgisi bu araştırmayı yapmaya beni teşvik eden itici güçlerden biri olmuştur. Ayrıca ilgili öğrencilere ulaşarak araştırmamı yürütmem için gereken tüm fiziksel koşulları sağlayan Yüksekokul Müdür Vekili Şule Ergen Kılıcı'ya ve tüm dersleri ilgiyle ve düzenli bir şekilde takip eden tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Tüm bu süreç boyunca elinden gelen her biçimde işimi kolaylaştıran sevgili kuzenim Gamze Demir'e ve desteğini esirgemeyen tüm aileme teşekkür ederim.

Beni akademik çalışma yapmaya yönlendiren ve teşvik eden, hayatımın her alanında bana yeni kapılar açan ve ufkumu genişleten, bu çalışmanın da ortaya çıkmasında en büyük pay sahiplerinden biri olan çok sevgili dostum Öğr. Gör. Dr. Sibel İnci'ye teşekkürü borç bilirim.

Benim için her türlü fedakarlığı yapan, tüm hayatımın ve bu tezin her aşamasında bana her şartta destek olan sevgili annem Gülay Demirbaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bana bu çalışma disiplinini kazandıran kendisidir.

Ve tanıdığım günden beri hayatımı güzelleştiren, beni daima üretmeye ve faydalı olmaya teşvik eden, en zor anlarımda beni yaptığım işin anlamlı olduğuna kendinden fedakarlık etmek pahasına ikna ederek yoluma devam etmemi sağlayan sevgili eşim Soyhan Önder'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni büyüten ve eğitimim için her şeyi göze alarak yollara düşen sevgili dedeme minnetimi ifade etmek isterim. Bugünü görseydi eminim benimle yine gurur duyardı.

Bahar ÖNDER  
KOCAELİ, 2018

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	IV
ABSTRACT.....	V
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ALANYAZIN İNCELEMESİ

1.1. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER .....	9
1.1.1. Çeviri Yöntemi .....	11
1.1.2. Doğrudan Yöntem .....	11
1.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method).....	12
1.1.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	12
1.1.5. Topluluk Odaklı Dil Öğretimi .....	13
1.1.6. Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi .....	13
1.2. İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİM .....	14
1.2.1. İçerik Temelli Öğretimin Kuramsal Temelleri.....	16
1.2.1.1. Krashen'in Anlaşılır Girdi Kuramı .....	17
1.2.1.2. Cummins'in Çift Yönlü Beceri Modeli .....	17
1.2.1.3. Anderson'un Bilişsel Öğrenme Kuramı .....	18
1.2.2. İçerik Temelli Öğretimin Özellikleri.....	19
1.2.3. İçerik Temelli Öğretim Modelleri .....	25
1.2.3.1. Eklemeli Model (Adjunct Model).....	26
1.2.3.2. Korumalı Model (Sheltered Model) .....	27
1.2.3.3. Tema Temelli Model .....	29
1.2.3.4. Diğer Modeller.....	29
1.3. OKUMA STRATEJİLERİ.....	31
1.3.1. Stratejik Okuma.....	33
1.3.1.1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri.....	35
1.3.1.2. CALLA Öğrenme Stratejileri .....	36
1.3.1.3. MARSİ Üstbilişsel Okuma Stratejileri .....	36
1.3.2. Okuma Stratejileri Eğitimi ve Özellikleri.....	38
1.3.2.1. Okuma Stratejileri Eğitiminin Açık Biçimde Yapılması.....	38
1.3.2.2. Okuma Stratejileri Eğitiminde Öğretmenin Model Olması.....	39
1.3.2.3. Strateji Eğitiminde Kullanılacak Materyaller .....	40
1.3.2.4. Strateji Eğitiminde Hedeflenecek Stratejilerin Seçimi .....	41
1.3.2.5. Strateji Eğitiminde Öğrencilere Pratik İmkamı Tanınması .....	42
1.3.2.6. Strateji Eğitiminin Değerlendirilmesi.....	42
1.4. OKUMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNDE YARARLANILABİLECEK ÖĞRETİM TASARIMI MODELLERİ .....	43
1.4.1. Kemp, Morrison ve Ross'un Öğretim Tasarımı Modeli .....	44
1.4.2. ARCS Model .....	45
1.4.3. Dick, Carey ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli .....	45
1.4.4. ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli.....	46

1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	48
1.5.1. Okuma Stratejileri Üzerine Yapılmış Araştırmalar .....	48
1.5.2. İçerik Temelli Öğretim Üzerine Yapılmış Araştırmalar .....	54

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	57
2.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	57
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	59
2.4. VERİ TOPLAMA VE VERİLERİN ANALİZİ .....	59
2.5. EYLEM ARAŞTIRMASI İÇİN İZLENEN BASAMAKLAR .....	61
2.5.2. Eylem Planı Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme Kapsamında Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi .....	67
2.5.2.1. Öğretim Tasarımının Analiz Basamağı .....	68
2.5.2.2. Öğretim Tasarımının Tasarım Basamağı .....	72
2.5.2.3. Öğretim Tasarımının Geliştirme Basamağı .....	75
2.5.2.4. Öğretim Tasarımının Uygulama Basamağı .....	77
2.5.2.5. Öğretim Tasarımının Değerlendirme Basamağı .....	85

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

3.1. VERİLEN OKUMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN STRATEJİ KULLANIMINA ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	86
3.2. EĞİTİM HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR ..	87
3.2.1. Öğretim Tasarımının Hedef Boyutunda Yer Alan Okuma Stratejileri Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	88
3.2.2. Öğretim Tasarımının İçerik Boyutunda Yer Alan Materyaller Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	93
3.2.3. Öğretim Tasarımının Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	97
3.2.4. Öğretim Tasarımının Hedefe Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	109
KAYNAKÇA .....	121
ÖZGEÇMİŞ .....	181

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, içerik temelli öğretim yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyine etkisini belirlemek ve uygulamaya katılan öğrencilerin eğitim hakkındaki görüşlerini almaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi alan 11 İktisat bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Grubun oluşturulması sürecinde, her bir öğrenci ile sesli düşünme protokolleri gerçekleştirilmiş, öğrencilerin verilen İngilizce metni okurken hangi okuma stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Oluşturulan gruba 1. sınıf zorunlu İngilizce kapsamında bulunan ders materyalleri ve otantik kaynaklardan uyarlanarak oluşturulan metinler kullanılarak 4 ders süren bir okuma stratejileri eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimin ardından her bir öğrenci ile tekrar sesli düşünme protokolleri yürütülerek strateji kullanımları gözlemlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile eğitim hakkındaki görüşleri alınmıştır. Veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar içerik temelli öğretim tasarımı ile verilen eğitimin öğrencilerin strateji kullanımına olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Kullanımında en fazla fark oluşan strateji metindeki önemli bilgilerin altını çizme olmuştur. Ayrıca öğrencilerin tasarımla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu ve benzer eğitimlere hazırlık programlarında yer verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik Temelli Öğretim, Okuma Stratejileri Eğitimi

## ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the effects of the reading strategies instruction based on content based instruction on students' level of reading strategy use and to find out students opinions about the instruction. The study was designed as an action research.

The study group consists of 11 students of Kocaeli University, Department of Economics who study English at Preparatory School in 2016-2017 academic year. While forming the study group, each student was observed on which reading strategies they used while reading an English text during a think-aloud protocol. The study group was given a reading strategy instruction that lasted 4 courses using texts adapted from 1<sup>st</sup> grade compulsory English course materials and authentic internet sources. After the instruction, think-aloud protocols were conducted with each student for a second time and their strategy use was observed again. Besides, semi-structured interviews were conducted with each student to find out their opinions about the instruction. The data was analyzed using content analysis.

The results indicated that the reading strategies instruction based on the content-based instructional design had positive effects on students' use of reading strategies. The strategy whose use increased most has been “underlying important information in the text”. In addition, it has been determined that students in the study group had positive opinions about the instructional design. They stated that similar reading strategy instructions should take place in English Preparatory programs.

**Anahtar Kelimeler:** Content-Based Instruction, Reading Strategies Instruction



## KISALTMALAR LİSTESİ

**CALLA:** Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive Academic Language Learning Approach)

**FLAC:** İkinci Dil Aracılığıyla Öğretim Modeli (Foreign Languages Across Curriculum)

**KOÜ:** Kocaeli Üniversitesi



## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.1: İçeriğin Dil Programlarına Entegre Edilebileceği Modeller Düzlemi (Met, 1999; Aktaran: Yalçın, 2013)..... 26
- Şekil 1.2: ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli (Peterson, 2003'ten uyarlanmıştır.).... 47
- Şekil 2.1: Araştırmada İzlenen Basamaklar ..... 62



## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Okuma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisi .....	86
Tablo 3.2: Öğretim Tasarımında Yer Alanlardan Akademik Okumalarda Fayda Sağlayacağı Düşünülen Stratejiler .....	88
Tablo 3.3: Öğretim Tasarımında Yer Alanlardan Kullanmakta Güçlük Çekilen Stratejiler .....	91
Tablo 3.4: Materyal İçeriğinin Alan Dersleri İle Paralellik Göstermesi Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	93
Tablo 3.5: Materyal Dilinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	95
Tablo 3.6: Eğitimin Daha Önce Alınan Okuma Stratejileri Eğitimlerinden Farkı Hakkında Öğrenci Görüşleri .....	97
Tablo 3.7: İçerik Temelli Açık Okuma Stratejileri Eğitimlerine Hazırlık Programlarında Yer Verilmesi Hakkında Öğrenci Görüşleri .....	99
Tablo 3.8: Eğitimin Hazırlık Programında Verileceği Zaman Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	102
Tablo 3.9: Öğretim Tasarımının Hedefe Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	104

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

### PROBLEM DURUMU

Gelişen teknoloji günümüz toplumlarına daha önce hiç olmadığı ölçüde bir hareketlilik imkanı sağlamıştır. Gerek ticari, gerekse kültürel nedenlerden kaynaklanan bu hareketlilik, hangi ülkeden olduğu farketmeksizin tüm dünya insanları arasındaki sürekli bir iletişimi ve etkileşimi de beraberinde getirmiştir. Bu etkileşimi mümkün kılan unsurlardan biri elbette ortak bir iletişim dilinin kullanılmasıdır.

Ticari ilişkilerin çoğalması, uluslar arasında siyasi karşılıklı bağımlılığın artması ve iş, eğitim ve gezi amaçlı yurt dışı seyahatlerindeki artış dilsel ve kültürel sınırlar arasındaki bağlantıları yoğunlaştırmış ve uluslararası iletişim için dünya çapında kullanılabilir dillere olan gereksinimi artırmıştır. Bugün bu işlevi karşılayan en önemli dillerden biri İngilizcedir. Bugün İngilizce pek çok farklı platformda çeşitli amaçlarla oluşan iletişim durumlarında milyonlarca insanı bir araya getiren bir *lingua franca* durumundadır (Hutchinson ve Waters, 1991: 6; Knapp, 2015; Björkman, 2013). Firth (1996)'e göre bir lingua franca olarak İngilizce, ortak bir ana dili ya da (ulusal) kültürü paylaşmayan kişilerin iletişim için kullandıkları dildir. Dolayısıyla yabancı dil olarak en fazla öğretilen dilin İngilizce olduğu söylenebilir (Crystal, 2003: 5).

Küreselleşen dünyanın getirdiği bir gereksinim olarak karşımıza çıkan bu durum sebebiyle, çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirme amacıyla olan öğretim kurumları, İngilizce'yi öğretim programlarına etkin şekilde dahil etmek durumundadır. Bu amacı güden tüm ülkeler öğretim programlarında İngilizce'ye çeşitli ölçülerde yer vermektedir. Rusya, Almanya, İspanya, Mısır ve Brezilya gibi 100'ün üzerinde ülkede okullarda yabancı dil olarak karşılaşılan başlıca dil İngilizce'dir (Crystal, 2003: 5).

Dünyanın pek çok ülkesi ile kurmuş olduğu yoğun ilişkiler ile küresel hareketliliğin bir parçası olan Türkiye de, yabancı dile verdiği önemi temel eğitimden yükseköğretime kadar öğretimin tüm basamaklarında uyguladığı yabancı dil programlarıyla ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılı itibariyle uygulamaya koyduğu 2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programları ile daha da erken yaşta başlayan yabancı dil eğitimi, yükseköğretimde lisans derslerinin bir kısmının ya da tamamının yabancı dilde alınmasını öngören lisans programları ile devam etmektedir.

Yükseköğretim Kurulu verilerine göre Türkiye'de 185 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu üniversitelerden yabancı dilde eğitim verenler, programın içeriğinin tamamında öğretim dili olarak İngilizce'yi kullanırken, hem Türkçe hem İngilizce olmak üzere çift dilde eğitim veren programların sayısı da oldukça yüksektir. Bu programlarda, verilen derslerin toplam kredisinin en az %30'u yabancı dilde verildiğinden “kısmen yabancı dil eğitimi veren programlar” olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2016).

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dilde eğitim veren bu programlarla hedeflenenler arasında yabancı öğrenci çekerek gelir kaynaklarını artırma, uluslararası akreditasyon alabilme ve mezunların yurtdışında da iş bulabilme imkanını artırma isteği sayılabilir (Şenses, 2007). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil eğitimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmeliğin (YÖK, 2016) 5. maddesi yabancı dilde öğretimin amacını “önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamak” şeklinde ifade etmektedir. Aynı maddede, bu programlarda öğrencinin devam etmek zorunda olduğu hazırlık sınıflarında yapılan yabancı dil öğretiminin amacı da açıklanmaktadır. Buna göre yabancı dil öğretiminin amacı öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, yabancı dil kelime haznesini geliştirmek, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır.

Üniversitelerde yabancı dilde öğretimin ve yabancı dil öğretiminin hedefleri birarada değerlendirildiğinde, öğrencilerin İngilizce'yi yalnız günlük iletişim

becerileri kazanma amacıyla değil, üniversite öğrenimini devam ettirmek için ihtiyaç duyacağı birtakım akademik becerileri de edinmek üzere öğrenmek durumunda olduğu açıkça görülmektedir. Hazırlık sınıfları, iki yarıyıldan oluşan programlarında öğrencilere bu becerileri de kazandırmak üzere eğitim vermektedirler. Ancak, öğrencileri bölüm derslerini takip edebilir seviyeye getirmeyi amaçlayan hazırlık sınıflarından İngilizcesi yeterli olduğu için muaf olanların sayısı oldukça düşüktür. Dahası Türkiye’deki 38 üniversite ile yapılan anketin sonuçlarına göre hazırlık sınıfına giriş seviyeleri, CEFR ölçeğine göre tahmini A1-A1+ düzeyindedir (British Council, 2015). Bir CEFR seviyesinden diğerine geçmek için gereken süre ana dil, yaş, dil yeteneği ve motivasyon gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekle birlikte (Pearson, GSE 2016), iki yarıyıldan oluşan hazırlık programlarının A1-A1+ düzeyindeki öğrencileri İngilizce olarak verilen alan derslerini takip etmek için ihtiyaç duydukları seviyeye getiremeyeceği açıktır (British Council, 2015).

Yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunların nedenleri arasında öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçları ile örtüşmemesi önemli bir yer tutmaktadır. Yükseköğretimde de, kısmen veya tamamen yabancı dilde eğitim veren bölümlerde öğrenim görecektir öğrenciler için zorunlu olan hazırlık programında verilen İngilizce eğitimin, öğrencilerin akademik alanları ile bağdaşmıyor olması bu öğrencilerin motivasyonlarının da düşük olmasına neden olmaktadır (Karataş ve Türkoğlu, 1997; Kırkgöz, 2009; British Council, 2015).

Üniversite öğrencilerinin yabancı dilde verilen alan derslerini takip edebilmek için ihtiyaç duydukları dil becerileri ve İngilizce hazırlık eğitiminin bu ihtiyaçları ne düzeyde karşıladığı hakkında öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmak üzere yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır (Tavil, 2003; Gerede, 2005; Canbay, 2006; İnan vd., 2012; Tosuncuoğlu, 2014; Kar, 2014; British Council, 2015; Doruk, 2016). Bu araştırmalar, öğrencilerin İngilizce alan derslerinde akademik içerikli metinler, ders kitapları ve ders notlarını okumak üzere en fazla okuma becerisine ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Ancak gerek alanla ilgili kelime bilgisi eksikliğinden, gerekse okuma tekniklerinden yoksun olmalarından dolayı, öğrenciler alanlarıyla ilgili metinleri okumakta zorlanmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencileri bölümlerinde yapacak oldukları akademik içerikli okumalara hazırlayacak,

bölümleriyle ilgili materyallerin ve etkili okuma eğitimlerinin hazırlık programlarına entegre edilmesi tavsiye edilmektedir (Tavil, 2003; Gereade, 2005; Canbay, 2006; İnal, 2007; Tosuncuoğlu, 2014; Kar, 2014; British Council, 2015; Doruk, 2016).

Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olmasından dolayı eğitimle kazandırılması hedeflenen özellikler arasında en önemli ve acil olanların belirlenmesi ve uygun önlemlerle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Demirel, 2015: 95). Kısmen ya da tamamen yabancı dilde öğretim veren bölümlerde okuyan öğrenciler alan dersleriyle ilgili İngilizce akademik metinler okumak durumundadır. Bu nedenle hazırlık sınıflarında verilen bir yıllık İngilizce eğitiminin öğrencileri bu okumalara nasıl hazırlayacağı üzerinde düşünülmelidir. Dil öğretimi ile konu alanı öğretimi bir arada gerçekleştirmeyi hedefleyen içerik temelli öğretim modeline (content-based instruction) dayalı olarak geliştirilen öğretim tasarımları ile verilecek okuma stratejileri eğitimleri işte bu noktada çok önemli faydalar sağlayabilir.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Eğitim programları, ancak program hedefleri ile konu alanları arasında tutarlı ilişkiler kurulması durumunda birey ve toplum ihtiyaçlarını karşılayabilir (Demirel, 2015: 123). Bu nedenle İngilizce öğretim programlarının başarısı açısından öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içeriklerin oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin bölümlerinde okuyacakları akademik içerikli metinleri daha iyi anlamak ve daha kolay hatırlamak için izleyebilecekleri yöntemlerle ilgili bir okuma stratejileri eğitimi tasarlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, içerik temelli öğretim modeline dayalı olarak geliştirilen öğretim tasarımı ile Kocaeli Üniversitesi (KOÜ) Hazırlık sınıflarında öğrenim gören İktisat bölümü öğrencilerinden oluşan bir gruba verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımı üzerindeki etkisini belirlemek ve uygulamaya katılan öğrencilerin eğitim hakkındaki görüşlerini almaktır.

### **PROBLEM CÜMLESİ**

Bu araştırmada KOÜ hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi alan bir grup İktisat bölümü öğrencisine, içerik temelli öğretim modeline göre hazırlanan öğretim tasarımı ile bir okuma stratejileri eğitimi verilmiş ve eğitimin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisinin belirlenmesi ve öğrencilerin eğitim hakkındaki görüşlerinin alınması planlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

İçerik temelli öğretime dayalı olarak hazırlanan öğretim tasarımı ile verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve öğrencilerin eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

### **ALT PROBLEMLER**

Araştırma problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İçerik temelli öğretime dayalı olarak hazırlanan öğretim tasarımı ile verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımına etkisi nedir?
  - a. Öğretim tasarımının öğrencilerin “Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunur” stratejisini kullanımına etkisi nedir?
  - b. Öğretim tasarımının öğrencilerin “Resim, tablo gibi görsellerden faydalanır” stratejisini kullanımına etkisi nedir?
  - c. Öğretim tasarımının öğrencilerin “Metni okurken önemli bilgilerin altını çizer” stratejisini kullanımına etkisi nedir?
  - d. Öğretim tasarımının öğrencilerin “Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunur” stratejisini kullanımına etkisi nedir?
  - e. Öğretim tasarımının öğrencilerin “Metindeki önemli bilgileri not alır” stratejisini kullanımına etkisi nedir?
2. İçerik temelli öğretime dayalı olarak hazırlanan öğretim tasarımı ile verilen eğitim hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
  - a. Öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan okuma stratejileri hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
  - b. Öğretim tasarımının içerik boyutunda yer alan materyaller hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
  - c. Öğretim tasarımının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?



d. Öğretim tasarımının hedefe ulaşma düzeyi hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Üniversite öğrencileri yabancı dilde eğitim almanın daha kolay iş bulma, daha fazla gelir kazanma gibi avantajlarından dolayı motive olsalar da, alan derslerini yabancı dilde takip etmekte ciddi güçlükler çektiklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Kırkgöz, 2005, 2014). Bu nedenle alan derslerini de takip edebilecek dil yeterliğini sınırlı bir zaman dilimi içinde kazandırmak durumunda olan hazırlık sınıflarının öğretim programlarını ve materyallerini öğrencilerin yaşadığı bu güçlüğü azaltacak biçimde düzenlemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda hazırlık sınıflarının öğretim programlarına, genel konulardaki çalışmalar yanında öğrencilerin alanlarına yönelik bilgiler içeren içerik odaklı materyallerin de eklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bölüm derslerini takip edebilmek için en fazla okuma becerisine ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda, hazırlık eğitimi kapsamında bölüm derslerine ait içeriği temel alan metinler kullanılarak verilecek bir okuma stratejileri eğitiminin öğrencilere alan okumalarında ciddi kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilecek verinin ileride hazırlanacak başka içerik temelli materyallerin geliştirilmesi için de önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir.

## **VARSAYIMLAR**

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve tarafsız cevaplar verdiği varsayılmıştır.

## **KAPSAM VE SINIRLILIKLAR**

Bu çalışmaya konu olan öğretim tasarımı yalnız İktisat bölümü öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olup araştırma 2016-2017 öğretim yılında KOÜ Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil eğitimi almakta olan 11 İktisat bölümü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sonuçlar çalışma grubu ile sınırlıdır.

Ayrıca öğretim tasarımı, alan yazındaki ihtiyaca dayalı olarak temellendirilmiştir. İhtiyaç analizi kapsamında, KOÜ öğrencileri ve öğretim elemanları ile görüşülemedi. Bu nedenle tasarımın gerekliliği, daha önce yapılmış olan benzer çalışmaların sonuçlarına dayandırılmıştır.

Diğer yandan, öğretim tasarımı yalnız okuma stratejilerinin kullanımına etkisi ve eğitim hakkındaki öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmiş olup, eğitim sonrasında öğrencilerin okuduklarını anlama performanslarının artıp artmadığı bu araştırmanın kapsamında değildir. Ayrıca öğrencilerin okudukları metinlerin içeriği ile ilgili ne öğrendikleri de değerlendirilmemiştir.

Bu sınırlılığın ortaya çıkmasında uygulama ile ilgili bazı nedenler etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulamanın yapıldığı günlerin son ders saatinde, Hazırlık sınıflarında devam etmekle yükümlü oldukları derslere katılmayarak, verilen okuma stratejileri eğitimine devam etmişlerdir. Bu öğrencilerin Hazırlık sınıflarında devam etmek durumunda oldukları dersleri ve uygulama saatinde yapılması olası bir sınavı kaçırmalarının önüne geçmek amacıyla, verilen eğitim toplam 4 ders saati ile sınırlı tutulmuştur. Bu 4 saatlik uygulamanın öğrencilerin hem okuma stratejileri kullanımına etkide bulunması, hem okuma anlama performanslarını artırması, hem de materyaldeki içerik bilgisini edinmelerini sağlaması yönünde bir beklentinin gerçekçi olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma yalnız eğitimin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve öğrencilerin eğitimle ilgili görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

Bunun yanında öğrencilerin öğretim tasarımının hedeflediği stratejileri bölümlerindeki okumalarda kullanmaya devam edip etmedikleri ve verilen eğitimin öğrencilerin bölümlerinde yaptıkları okumalardaki anlama performanslarını artırıp artırmadığı da araştırma kapsamında takip edilmemiştir.

## **TANIMLAR**

**Çift Dilde Eğitim (English Immersion):** Okul derslerinin öğretiminin, öğrencilerin ana dilinde değil, yabancı dil aracılığıyla yapıldığı dil öğretim metodudur. Yabancı dil, öğretilen bir ders değil diğer derslerin öğretiminde kullanılan araç durumundadır (Met, 1993; Yalçın, 2013 tarafından adapte edilen isim kullanılmıştır).

**Çift Dilli Eğitim Programları (Bilingual Education):** Ana dili İngilizce olmayan öğrencilere okul derslerine ait akademik içeriğin hem kendi dillerinde, hem de İngilizce dilinde verildiği programlardır (Jost, 2009).

**İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL):** İngilizce'yi, bu dilin anadil olarak konuşulduğu bir kültürün içindeyken öğrenmeyi ifade etmektedir (Brown, 2000: 193).

**Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL):** Kişinin, bu dili kullanmak için çok az imkana sahip olduğu kendi kültürü içinde bulunmaya devam ederken İngilizce öğrenmesini ifade etmektedir (Brown, 2000: 193).

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **ALANYAZIN İNCELEMESİ**

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden kavramlar ve daha önce yapılmış benzer çalışmalar hakkında yapılan alanyazın taramasından elde edilen bilgilere yer verilmektedir.

Bugün en yaygın olarak kullanılan yabancı dillerden biri olan İngilizce milyonlarca insan tarafından çeşitli amaçlarla öğrenilmeye çalışılmaktadır. Bu durum, daha kaliteli ve etkili bir dil öğretimini mümkün kılacak yöntemlerin arayışını da kaçınılmaz kılmıştır. Dil öğretiminde temel alınan yaklaşım ve yöntemler, bu devamlı arayışın ürünleri olarak düşünülebilir. Her biri kendine has avantajları olan bu yöntemlerden hangisinin ya da hangilerinin uygun olacağına öğrencilerin o dili hangi amaçla öğreniyor oldukları da göz önünde bulundurularak karar verilmelidir. Diğer yandan etkili bir dil öğretimi, öğrencilerin çeşitli dil öğrenme stratejileri ile donatılmasını da gerektirmektedir. Bu stratejiler hakkında bilgi sahibi olan ve gerektiğinde uygun stratejileri seçip kullanabilen öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı oldukları bilinmektedir. Detaylı bir planlama, öğrenen amaçlarını göz önünde bulundurarak uygun yöntem ve teknikleri seçmeyi ve öğrenenleri ihtiyaç duydukları stratejilerle donatmayı mümkün kılabilir. Öğretim tasarımı, böyle bir planlamayı mümkün kılan ve içinde çeşitli yaklaşım ve yöntemler barındıran bir araçtır.

#### **1.1. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER**

Dil öğretiminde yaklaşım ve yöntemler, dilin daha etkili bir biçimde öğretilmesini mümkün kılmak amacıyla ortaya çıkan kuram ve uygulama biçimleridir. Yaklaşım dil ve dil öğrenmenin doğasına yönelik kuramları ifade etmekte ve dil öğretiminde ilke ve uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Yöntem ise belirli bir yaklaşıma dayanan sistematik dil sunumunun genel planıdır (Tosun, 2006; Richard ve Rodgers, 2014: 14).

Dil öğretim yöntemlerinin, çatısı altında toplandığı dokuz temel yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlar çeviri, doğrudan, okuma, işitsel-dilsel, sözel-işitsel, bilişsel, duyuşsal-humanistik, anlama temelli ve iletişimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımların genel olarak kendilerinden öncekilerin dil öğretimi ile ilgili ortaya koyduğu teorilerin yetersizliğine bir tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin dil öğrenenleri iletişim kurma becerisiyle donatmakta yetersiz kalan çeviri yaklaşımına bir tepki olarak ortaya çıkan doğrudan yaklaşım, dönem insanların dili iletişim için kullanmalarını gerektirecek ortamlara girme ihtiyacı duymamalarından ve uygulanmasındaki problemlerden dolayı okuma becerisini temele alan okuma yaklaşımının ortaya çıkışına sebep olmuştur. Benzer biçimde okuma yaklaşımının sözel-işitsel becerileri geliştirmekte yetersiz kalışına tepkiler 1940-1960 yılları arasında Amerika'da işitsel-dilsel ve aynı yıllarda Britanya'da sözel-işitsel yaklaşımın ortaya çıkarak yaygın biçimde kullanılmasına zemin hazırlamıştır (Celce-Murcia, 2001: 3-11).

Diğer yandan bilişsel, duyuşsal-humanistik, anlama ve iletişim yaklaşımlarının, belli bir ölçüde kendilerinden öncekilere tepki olarak doğmakla beraber, dil öğrenimi ve dilin kullanımı ile ilgili farklı teoriler üzerine şekillendikleri de görülmektedir. Bilişsel yaklaşım, dil öğrenimini bir alışkanlık oluşturma olarak gören davranışçı teorilerin aksine bilişsel bir süreç olarak değerlendirmektedir. Duyuşsal-humanistik yaklaşım dil öğrenenin duygularına önem verirken, anlama yaklaşımına göre dil öğrenme ancak anlamlı girdinin sağlanması ile oluşabilmektedir. İletişimsel yaklaşım ise dilin ve dil öğrenmenin amacını iletişim kurmak olarak belirlemektedir (Celce-Murcia; 2001).

Dil öğretim yöntemleri bir ya da iki yaklaşım ile uyum içindedir ve dilin nasıl öğretileceğine dair bir sistemi ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktadır. Her biri kendine has özellikleri olmakla birlikte tüm dil öğretim yöntemlerinin hedefi dil sınıflarındaki öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmaktır (Tosun, 2006; Richard ve Rogders, 2014: 16). Bazıları yaklaşımlar ile aynı isimle anılan bu yöntemlerden öne çıkan birkaçı aşağıda incelenmiştir.

### **1.1.1. Çeviri Yöntemi**

Dönem Avrupası'ndaki siyasal değişiklikler sonucu farklı yabancı dillerin ön plana çıkması ile birlikte okul derslerinden biri durumuna düşen Latince'nin öğretimi, onsekizinci yüzyılda okul programlarına dahil olan diğer yabancı dillerin öğretimini de etkilemiştir. Bu dönemde en yaygın biçimde kullanılan çeviri yönteminde, dil öğrenmenin amacı o dildeki edebi eserleri okumaktır. Bu nedenle okuma ve yazma becerileri önemli iken konuşma ve dinleme becerisine önem verilmemektedir. Dilbilgisi kuralları çerçevesinde şekillendirilen öğretim programı ile dilin kurallarının açık ve sistematik bir biçimde öğretilmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler öğrendikleri dilbilgisi kurallarını cümle ya da metin çevirileri yapmak üzere kullanmakta, iki dil arasında çeviri yapabilen öğrenciler başarılı kabul edilmektedir.

Yirminci yüzyılın ortalarına kadar en yaygın dil öğretim yöntemi olan çeviri yöntemi, öğretmenin İngilizce konuşmasını gerektirmemesi, öğretmene otorite sağlaması, kalabalık sınıflarda kolay uygulanır olması ve öğretmenlerin de yabancı dili benzer biçimde öğrenmiş olmaları gibi nedenlerden ötürü hala kullanılmaktadır. Ancak aslında ondokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren bu yönetime karşı görüşler belirmeye ve dilin iletişim kurmak için kullanılması gerektiği anlayışından yola çıkan yöntemler dil öğretim sahnesine girmeye başlamıştır (Richard ve Rodgers, 2014: 3; Celce-Murcia, 2001: 6; Larsen-Freeman; 1986: 4).

### **1.1.2. Doğrudan Yöntem**

İkinci dil öğreniminin ana dil öğrenme süreçleriyle benzerlik gösterdiği anlayışına dayanan “doğal yöntem”lerin en bilineni doğrudan yöntemdir. Çeviri yönteminin yabancı dilde iletişim kurma becerisini geliştirmekte yeterli olmaması nedeniyle ön plana çıkan doğrudan yöntem, öğrencilerin yabancı dili iletişim kurmak için kullanabilir duruma gelmelerini hedeflemektedir.

Dil öğrenmenin amacı iletişim kurmak olduğundan, dilin öğrenilmesi için sınıf ortamında kullanılması gerekmektedir. Bu amaçla dersler öğrencilerin yabancı dili gerçek yaşam ortamlarındakine benzer şekilde kullanmalarına olanak sağlayacak etkinlikler içermelidir. Bunun yanında dilbilgisi kurallarının sistematik öğretimi yerine

öğrencilerin dilbilgisi kurallarını çıkarım yoluyla bulmalarına olanak sağlanmalıdır. Bu derslerde ana dilin kullanımına hiç yer verilmezken anlamın öğrenciler için açık hale getirilmesinde hareketler ve görsellerden faydalanılmaktadır (Richard ve Rogders, 2014: 10; Celce-Murcia, 2001: 6; Larsen-Freeman; 1986: 18).

### **1.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)**

İkinci dünya savaşının hızlı bir biçimde dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarması, Amerika Birleşik Devletleri'nde işitsel-dilsel yöntemin gelişmesini sağlamıştır. İşitsel-dilsel yöntem mümkün olduğunca çok tekrar ile alışkanlık oluşturmak yoluyla, dili düşünmek için durma ihtiyacı duymayacak kadar otomatik biçimde kullanmayı sağlama amacı taşımaktadır. Bunun için öğretmen öğrenciler için model durumundadır ve öğrenci hataları anında düzeltilmektedir. Dil becerileri bir çocuğun dil edinimi esnasında izlediği sıra ile ele alınmaktadır. Buna göre dinleme ve konuşma becerileri ön planda tutulurken okuma ve yazma becerilerine daha kısıtlı yer verilmektedir. Dilbilgisi kuralları, öğretim için kullanılan diyalogların içinde yer almakta ve öğrencilerin bu kuralları çıkarım yoluyla bulmaları hedeflenmektedir. Ayrıca hedef dilin kültürünün öğrenilmesi de önem taşımaktadır (Lansen-Freeman, 1986: 47-48).

### **1.1.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)**

Yabancı dil öğreniminin çocuklardaki birinci dil edinimine benzerliğinden yola çıkan anlama yaklaşımı altında ele alınabilecek yöntemlerden biri olan Tüm Fiziksel Tepki yöntemi dil öğrenme esnasında oluşan stresi azaltarak dil öğrenmeyi keyifli bir deneyim haline getirme amacıyla geliştirilmiştir. Bu nedenle ana dil edinimine benzer biçimde dil öğrenenler de ancak uzun bir dinleme deneyiminden sonra, kendilerini hazır hissettiklerinde konuşurlar. Bu süre zarfında öğretmen aynı anda hareketleriyle gösterdiği bazı yönergeler vermekte ve öğrenciler önce öğretmenle birlikte, daha sonra grup halinde ya da tek başlarına yönerge verilen hareketi yapmaktadır. Açık bir şekilde öğretilmeyen dilbilgisi yapıları ve kelimeler bu yönergeler aracılığıyla verilmektedir. Bu nedenle yönergelerin anlaşılır olması önemlidir. Zamanla çeşitlenen yönergeler öğrenciler tarafından da verilmekte ve öğretmenin model olması azalmaktadır (Larsen-Freeman, 1986: 114-118; Peck, 2001: 145).

### **1.1.5. Topluluk Odaklı Dil Öğretimi**

Topluluk odaklı dil öğretimi de dilin amacını iletişim kurmak olarak belirleyen yöntemlerden biridir. Bu öğretim yöntemi dil öğrenmede hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hislerinin önemine vurgu yapmaktadır. Topluluk odaklı dil öğretimine göre insanlar en iyi kendilerini güvende hissettikleri durumlarda öğrenmektedir. Ancak öğretmenin bilgisi öğrencide bir tehdit hissi uyandırabilir. Öğretmenin sürekli sınıfın önünde kalmaması, öğrenmeye engel teşkil edebilecek bu hissi azaltabileceği gibi öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi artırarak öğrenmeye yardımcı da olabilir. Öğretmen öğrenciler ile iyi bir ilişki geliştirerek de dil öğrenme esnasında oluşabilecek olumsuz hislerin önüne geçmelidir (Larsen-Freeman, 1986: 95-103).

### **1.1.6. Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi**

İkinci dünya savaşının ardından teknoloji ve ticaret alanında hız kazanan gelişmeler uluslararası ortak bir iletişim dilini gerekli hale getirmiş ve yabancı dil öğrenmeyi yalnız eğitimli olmanın ya da prestijin bir göstergesi olmaktan çıkararak amacı belli olan bir öğrenme etkinliğine dönüştürmüştür. Bugün İngilizce konuşulan ortamlarda çalışmak ya da öğrenim görmek isteyen çok sayıda çocuk ve yetişkin, yeni şeyler öğrenmenin ve yapmanın aracı olarak genellikle ileri düzeyde İngilizce öğrenmeyi amaçlamaktadır. İngilizce'nin ortak bir iletişim dili durumuna geldiği dünyada, ürünlerini satmak isteyen işadamları, kullanım kılavuzlarını okuma ihtiyacı duyan mühendisler, alanlarındaki gelişmeleri takip etmek isteyen doktorlar ya da İngilizce kaynakları takip etmek durumunda olan öğrenciler “kendi ihtiyaçlarını karşılayacak” İngilizce’yi öğrenmek istemektedir (Duff, 2001; Hutchinson ve Waters, 1991: 7).

İngilizce’yi farklı öğrenci gruplarının farklı nedenlerle öğrenmek istiyor oluşu ve belirli durumlarda kullanılan İngilizce’nin diğerlerinden farklı olduğunu ortaya koyan dilbilim alanındaki çalışmalar, öğrencinin dili kullanacak olduğu durumun özelliklerini belirleyerek bu özelliklere yönelik bir dil öğretimi yapma anlayışına dayanan Özel Amaçlı İngilizce hareketinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Özel amaçlı İngilizce, dil öğretiminin belirli bir öğrenci grubunun dil öğrenme amaçlarına



ve ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılması gerektiği düşüncesine dayanan bir akımdır (Hutchinson ve Waters, 1991: 7; Johns ve Machado, 2001: 43).

Belirli bir ğrenci grubunun ihtiyaçlarına yönelik dil ğretimi yapılmasına olanak sağlayan özel amaçlı İngilizce programları, öğrenciler açısından zaman kaybını önlemektedir. Bunun için ğrenci grubunun İngilizce'yi hangi ortamda ne yapmak için kullanacaklarını belirleyen detaylı ihtiyaç analizleri şarttır. Ayrıca belirli bir disipline, mesleğe ya da etkinliğe yönelik içeriğin ve bunun gerektirdiği kelime ve dil yapılarınının programa dahil edilmesi de özel amaçlı İngilizce programlarının olmazsa olmazı durumundadır. Bu programları yürütecek dil ğretmenlerinin de bu alanda tecrübeli ya da eğitimi olması büyük önem taşımaktadır (Stevens, 1988; Aktaran: Johns ve Machado, 2001: 44).

Dil ğretiminin belirli bir grubun özel dil ihtiyaçlarına yönelik olarak yapıldığı ğretim durumları özel amaçlı İngilizce şemsiyesi altında ele alınmaktadır. Özel amaçlı İngilizce başlığında ele alınabilecek başlıca kategoriler, kendi içinde de bölümlere ayrılan İş İngilizcesi ve Akademik İngilizce'dir. Bu bağlamda akademik İngilizce dersleri, ikinci dil öğrencilerini çeşitli türlerde akademik metinler okuyacakları, kısıtlı süre içinde çok sayıda metin okumalarını ve farklı kaynaklardan bilgileri sentezlemelerini gerektiren ortamlara hazırlamak için tasarlanan derslerdir (Janzen ve Stoller, 1998).

Gerek İş İngilizcesi gerekse akademik amaçlı İngilizce başlığı altında yer alan özel amaçlı İngilizce programları öğrencinin dil öğrenme amaçlarını ve dil ile ilgili ihtiyaçlarını ön planda tutmaktadır. Bu nedenle bu programların başarisında, içeriğin ğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Böylece ihtiyaç duyulan İngilizce ihtiyaç duyulan içerik üzerinden öğretilmektedir. Dil ğretimi ile içerik öğretiminin entegre edildiği içerik temelli ğretim modeli bu programların oluşturulmasında önemli katkılar sağlamaktadır.

## **1.2. İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİM**

İçerik temelli öğretim; matematik, fen, sosyal bilimler ya da diğer derslere ait alan bilgisinin öğretiminde ve edinilmesinde yabancı dilin araç olarak kullanıldığı bir öğretim yaklaşımıdır (Crandall, 1994). Dil öğretiminde öne çıkan pek çok yöntemin, yaklaşımlar ile aynı isimle anılmasına benzer biçimde içerik temelli öğretim de bazı kaynaklarda bir dil öğretim yaklaşımı olarak ele alınırken, diğerlerinde bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Ancak her iki durumda da içerik temelli öğretim, dil ve içerik öğretiminin birarada yapıldığı dil öğretimini ifade etmek üzere kullanılmaktadır.

Dil ve içerik öğretiminin bir arada yapıldığı modellerin gelişmesi, İngilizce ve Fransızca olmak üzere iki resmi dili bulunan Kanada'da 1960'larda uygulanan çift dilde eğitim programları ile başlamıştır. Bu programlar dil ve içerik öğretiminin birarada gerçekleştirildiği ilk örneklerdir. Bu programlarda ana dili İngilizce olan öğrenciler, okul derslerini ikinci dil olan Fransızca aracılığıyla almışlardır. Yapılan araştırmalar, çift dilde eğitim programlarına katılan öğrencilerin, Fransızca'yı ayrı bir dil dersi olarak alan öğrencilerden daha yüksek dil yetkinliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Cummins ve Swain, 1986; Swain ve Lapkin, 1982; Aktaran: Yalçın, 2013).

Dil ve içerik öğretiminin bir arada yapıldığı modellerin gelişmesine zemin hazırlayan bir başka durum ise çok sayıda azınlık dil grubundan öğrencinin Amerikan okullarındaki eğitime katılmasıyla ortaya çıkan sorunlar olmuştur (Short, 1991). Sosyal dil becerilerinin edinilmesi bir ya da iki yılda gerçekleşirken, akademik becerilerin edinilmesi beş ila yedi yıl sürebilmektedir (Cummins, 1981; Collier, 1987). Ancak neredeyse tüm derslerin İngilizce olarak verildiği bahsi geçen okul sisteminde yabancı dil dersleri, alan derslerine katılabilmek için gerekli olan akademik becerilerin gelişmesinde tek başına yeterli olamamaktadır. Bu nedenle, dil ve içerik hedeflerini birleştiren bir dil öğretim yaklaşımı olan içerik temelli öğretim yaygın hale gelmiştir (Brown, 1991; Short, 1991).

İçerik temelli öğretim, Kanada ve Amerika'daki başarılı örneklerinden sonra bugün, eğitim programındaki derslerin bir kısmının yabancı dil ya da ikinci dil olarak İngilizce aracılığıyla verildiği pek çok ülkede de kullanılmaktadır. Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi, İkinci Dil Mesleki İngilizce ve İş İngilizcesi öğretimi gibi

durumlarda kullanılan içerik temelli öğretim, yakın zamanda Avrupa'daki çift dilli eğitim, üniversite düzeyinde yabancı dille öğretim ve akademik amaçlı İngilizce durumlarında yaygın olarak uygulanmaktadır (Crandall, 1994; Grabe ve Stoller, 1997).

Türkiye'de içerik temelli öğretimin ilk örnekleri 70'li yılların sonlarında, daha sonra Anadolu Liseleri olarak bilinen Maarif Koleji'nde uygulanmıştır. Bu okullara kabul edilen öğrenciler bir ya da iki yıl süren yoğun İngilizce hazırlık programını tamamladıktan sonra, 6. sınıftan 11. sınıfa kadar aldıkları matematik ve fen bilgisi gibi dersleri İngilizce olarak almışlardır. Okul derslerinin yabancı dilde verilmesi uygulaması, 1997 yılında yapılan eğitim reformu ile sonlandırılmıştır. Bugün Türkiye'de içerik temelli öğretim, yabancı dil ders saatinin devlet okullarından fazla olduğu bazı lise programlarında kullanılmaktadır (Arıbaş ve Tok, 2008; Yalçın, 2013; Bayyurt ve Yalçın, 2014). Üniversite düzeyinde, alan derslerinin bir kısmının ya da tamamının yabancı dilde verildiği lisans programlarında uygulanan da içerik temelli öğretim modelinin bir örneğidir.

Akademik başarı için öğrencilerin yalnızca İngilizce kelimeler ve dilbilgisi kurallarını bilmeleri yeterli değildir. Bunun yanında konuyla ilgili akademik dili edinmeleri, alanla ilgili kavramları öğrenmeleri ve alanla ilgili görevleri yerine getirebilmeleri gerekmektedir. İngilizce bilgisi, konu alanı bilgisi ve alanla ilgili görevleri nasıl gerçekleştireceğinin bilgisi akademik okuryazarlığın üç temel etmenidir (Short, 2002). İçerik temelli öğretim, öğrencilerin okul programlarında yer alan derslerde başarılı olmak için ihtiyaç duydukları akademik dil becerilerini de geliştirmek maksadıyla dil öğretimi ile içerik öğretimini bir araya getirmektedir.

### **1.2.1. İçerik Temelli Öğretimin Kuramsal Temelleri**

İçerik temelli öğretimin kuramsal temelleri, ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmalar ve bilişsel öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Bu kuramlar ikinci dil edinimini, önceki bilgilerin ve strateji kullanımının başarı için kritik öneme sahip olduğu karmaşık bir bilişsel eylem olarak görmekte ve dil öğrenenlerin otantik, bağlamsal ve dilsel açıdan zorlayıcı materyallere iletişimsel ve akademik ortamlarda

yoğun bir biçimde maruz kalmalarının önemine vurgu yapmaktadır (Kasper, 2000: 22). Krashen'in Anlaşılır Girdi Kuramı, Anderson'un Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Cummins'in Çift Yönlü Beceri Modeli içerik temelli öğretimin kuramsal arka planını oluşturan kuramlardır.

### **1.2.1.1. Krashen'in Anlaşılır Girdi Kuramı**

İçerik temelli öğretim modelinin kuramsal temellerinden birini Krashen'in "anlaşılır girdi kuramı" oluşturur. Krashen (2009), bir yetişkinin dil öğrenmesinin "dili öğrenme" ya da çocukların dil öğrenmesine benzer şekilde "dili edinme" yollarından biri ile gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. İlkinde kişi bilinçli bir çaba ile dilin kurallar bilgisine sahip olmaya çalışmaktadır. İkincisinde ise dil, iletişimin kurulması veya bir mesajın anlaşılması amacıyla kullanılırken, dilin kuralları genellikle farkında olmadan öğrenilir. Bunun için öğrenci, bulunduğu dil seviyesinin "biraz ötesinde" dil yapıları içeren anlaşılır girdiye maruz bırakılmalıdır. Bu durumda kişi anlamak için yalnız dil yeterliklerini değil, bağlam ve dünya bilgisini de kullanır. Dil öğretiminde anlaşılır girdinin sağlanması için, materyal üzerinde anlamayı kolaylaştıracak küçük basitleştirmeler yapılabilir ancak herhangi bir dilbilgisel yapıya odaklı bir uyarlamaya gidilmez (Krashen, 2009: 11; Krashen ve Terrell, 1995).

İçerik temelli derslerde öğrenciler içeriği öğrenirken dile de yoğun bir şekilde maruz kalmaktadırlar. Bu dil, öğrenci için anlaşılır, önceki öğrenmeleriyle bağlantılı ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Bu şekilde öğrenciler ve öğretmenler ilgi çekici konular hakkında bilgi edinirken, öğrenciler alan derslerinde öğrendiklerini yansıtabildikleri dil etkinliklerinde bulunmaktadır. Böylece dil öğrenme etkinlikleri yüzeysel ve anlamsız egzersizler olmaktan çıkmaktadır (Grabe ve Stoller, 1997).

Matematik, fen, sosyal bilimler gibi okul dersleri, ikinci dil öğrencileri için gerekli olan "anlamlı" içeriği sağlamaktadır. Bu içerik üzerinde yapılacak uyarlamalar da hem dil edinimini desteklemekte hem de akademik içeriğin öğrenciler için anlaşılır olmasını sağlamaktadır (Crandall, 1994).

### **1.2.1.2. Cummins'in Çift Yönlü Beceri Modeli**

İçerik temelli öğretimin bir diğer kuramsal temelini, Cummins (1981)'in çift yönlü beceri modeli oluşturur. Buna göre ikinci dilde yeterlik “kişilerarası temel iletişim becerileri” ve “bilişsel akademik dil yetkinliği” olarak ikiye ayrılmaktadır.

Crandall (1987)'a göre Cummins'in çift yönlü beceri kuramı, İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretildiği (ESL) derslerden sonra akademik derslerin verildiği sınıflara devam eden öğrencilerin neden başarılı olamadıkları hakkında önemli ipuçları vermektedir. Bu derslere devam ederek arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sohbet edebilen, basit düz anlatımları okuyabilen ve informal notlar ve mektuplar yazabilen öğrenciler; fen, matematik ve sosyal bilimler gibi derslere ait metinlerin, ders anlatımlarının ya da tartışmaların akademik dili ile başa çıkamamaktadır (Cummins, 1981a, 1981b; Crandall, 1987: 12). Bu öğrenciler matematik dilini anlamak ve problem çözmek, fen bilimleri kitaplarını okumak, deney yapmak, laboratuvar raporları yazmak, harita, grafik ve tablo yorumlamak ve sosyal bilimlere ait derslerde makale yazmak gibi işler için gerekli olan dil yetkinliğine ulaşamamaktadır (Crandall ve Tucker, 1990).

Cummins (1981), bunun nedenini çift yönlü beceri kuramı ile açıklamaktadır. Buna göre günlük iletişim becerilerini içeren kişiler arası temel iletişim becerileri yaklaşık iki yılda gelişmektedir. Ancak okuma ve yazma gibi bilişsel olarak zorlayıcı etkinlikler ve akademik başarı için gerekli olan bilişsel akademik becerilerin gelişmesi beş ila yedi yıl almaktadır (Cummins, 1981a, 1981b; Collier; 1987).

Günlük iletişimsel ortamlar, okul derslerinde başarı için gerekli olan akademik becerilerin gelişmesi için yeterli değildir. Bunun yerine öğrencilerin disiplinlerarası içeriklere sahip, karmaşık ve otantik metinler ve görevlerle etkileşimi gereklidir (Grabe ve Stoller, 1997; Crandall, 1987). Bu nedenle dil ve içeriğin entegre edilmesi, öğrencilere akademik ve bilişsel gelişimlerini sürdürürken, akademik dil becerilerini de geliştirme imkanı sağlamaktadır (Crandall, 1994).

### **1.2.1.3. Anderson'un Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Anderson (1983)'ın bilişsel öğrenme kuramı da içerik temelli öğretim modelinin kuramsal temelini anlaşılmada önemli bir yere sahiptir. Buna göre öğrenme, görev gerekliliklerin anlaşılması ile başlar; görevin dışarıdan yardım alarak ve kuralları bilinçli bir şekilde uygulayarak yerine getirilmesi ile devam eder. Öğrenmenin üçüncü aşamasında ise görev öğrenci tarafından otomatik ve özerk bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu aşamaların tamamlanması için, yoğun pratik ve geri bildirim ile pek çok stratejinin öğretimi gereklidir. Ayrıca önceki okumalarla edinilen bilgiler sonraki okumalar için bir altyapı niteliğinde olduğundan öğrencilerin okudukları metinler ile zihinsel şemalarını oluşturmaları ve geliştirmeleri, sonraki okumaları desteklemek açısından büyük öneme sahiptir (Aktaran: Kasper, 2000:24).

Nitekim, içerik temelli öğretime dayalı “Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı” (Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA), Anderson (1983)'ın bilişsel öğrenme kuramında ifade edilen öğrenme süreçlerini temel almaktadır. CALLA, alan derslerini ikinci dil aracılığıyla alan öğrencileri, katılmak üzere oldukları matematik, fen ve sosyal bilimler gibi akademik içerikli derslere hazırlamak için öğrenme stratejileri eğitime vurgu yapan bir öğretimsel modeldir (Chamot ve O'Malley, 1986; 1996; Stoller, 2004).

Öğrencilere seviyelerinin biraz üzerinde metinler sağlanarak dil edinimine katkıda bulunulması gerektiğine işaret eden anlaşılır girdi kuramı; akademik dil yetkinliğinin günlük iletişim becerilerinden çok daha uzun sürede geliştiğini öne süren çift yönlü beceri modeli ve öğrenmenin gerçekleşmesinde yoğun pratik ve geri bildirim ile strateji öğretiminin önemine vurgu yapan bilişsel öğrenme kuramı içerik temelli öğretimin anlaşılmasında büyük öneme sahiptir. Bu kuramlar ışığında içerik temelli öğretimin özellikleri aşağıda ele alınmıştır.

### **1.2.2. İçerik Temelli Öğretimin Özellikleri**

Amacın, dilin yanında yeni bir bilgiyi öğrenmek olduğu her türlü etkinlik “içerik”tir. Genesse (1994)'e göre ise içerik akademik bir konu olmak zorunda değildir; öğrencilerin ilgisini çeken ve onlar için önemli olan her türlü konu ya da tema içerik olabilir. Met (1999), içeriği öğrenciler için ilgi çekici ve zorlayıcı konu olarak

tanımlamaktadır. Crandall ve Tucker (1990)'a göre ise içerik ‘‘akademik konu’’dur. Benzer biçimde, Krashen ve Terrell (1995: 123)'a göre dil öğretiminde içerik, geleneksel manada matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi akademik konulara karşılık gelmektedir. İçerik, ikinci dil öğretimine çıkış noktası sağlayacak olan bilişsel ve etkileşimsel süreçleri harekete geçirecek bir temel sağlar (Richard ve Rodgers, 2014: 119).

Crandall ve Tucker (1990), içerik temelli öğretimi matematik, sosyal bilimler gibi alanlardan konuların ve görevlerin ikinci ya da yabancı dil öğretimine entegre edilmesi olarak tanımlamaktadır. İçerik temelli öğretim, dil öğrenimi ile içerik öğrenimini entegre ederken odağa dilin öğrenimi yerine, dili bir alan içeriği aracılığıyla öğrenmeyi koymaktadır (Stryker ve Leaver, 1997: 5). Öğretmen, uygulayacağı farkındalık artırıcı etkinliklerle dilin içerik ile birlikte edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir (Richard ve Rodgers, 2014: 127).

İçerik temelli öğretim dil ile içerik öğretiminin entegre edildiği bir modeldir. Buna göre dil öğretmeni bir akademik alanın öğretim materyalleri, öğrenme görevleri ve tekniklerini kullanarak ikinci dil olarak İngilizce, çift dille eğitim ya da yabancı dil olarak İngilizce ortamlarında öğrencilerin dil becerilerini, içerik bilgilerini, bilişsel gelişimlerini ve çalışma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır (Crandall, 1994).

Yeterli kural bilgisine ulaşmadan dili kullanmaya imkan tanımayan geleneksel dil sınıflarının aksine içerik temelli öğretim, öğrencilere dil öğrenme süreçlerinin en başından itibaren dili gerçek bir iletişim aracı olarak kullanma imkanı tanıyarak, dil öğrenme maceralarına sınıf dışında da devam edebilen bağımsız öğrenciler yaratmayı hedeflemektedir (Stryker ve Leaver, 1997: 3).

Snow, Met ve Genesse (1989)'a göre dil, dilin kurallarından bahsetmek için değil, bildiklerimizi ve bilmek istediklerimizi paylaşmak için kullanılmaktadır. Öğrenciler için de bilinen ve bilinmek istenen, okul programının konularıdır. Dil anlamlı ve bir amaca yönelik iletişimsel ve akademik bağlamlarda en iyi şekilde öğrenildiğine göre, dil ile içerik birbirinden ayrılmamalıdır. İçerik temelli öğretim, dil hedefleri ile içerik hedeflerini entegre ederek, dil öğrenimi ile içerik öğrenimi

arasındaki yapay ayrımı ortadan kaldırmaktadır (Snow, Met ve Genesse, 1989). İçerik temelli dersler, dili birbiriyle ilişkisiz parçalar halinde değil, uygun bağlamlar içine yerleştirilmiş şekilde sunarak bağlamsal öğrenmeyi desteklemektedir (Grabe ve Stoller, 1997).

İçerik ve dilbilgisel konuların belirli bir sıraya göre birbirini takip ettiği geleneksel dil programlarında, konuların ve yapıların öğrencilerin alan derslerinde ihtiyaç duyacakları beceriler ile de bir ilişkisi olması gözetilmez. Dersin hedefleri yalnızca dil dersinin hedeflerinden oluşmaktadır. Ancak içerik temelli bir derste birlikte ulaşılması mümkün olan dil ve içerik hedefleri birleştirilerek ele alınmaktadır (Snow, Met ve Genesse, 1989).

İçerik temelli öğretim, içeriği öğrenmekte dilin, dili öğrenmekte de içeriğin rolüne vurgu yapmaktadır. Akademik öğrenme, dilin yalnız cümle bazında anlaşılmasını değil, farklı disiplinlere ait farklı türlerdeki metinleri de anlamayı gerektirdiğinden, içerik temelli öğretim dilin farklı disiplinlere ait metinlerde nasıl kullanıldığının öğretilmesine merkezi bir önem vermektedir (Richard ve Rodgers, 2014: 121).

Short (1991)'a göre içerik temelli derslerde dil öğretmenin asıl rolü, alan bilgisine değil, dile hakimiyetin artırılmasını sağlamaktır. İçerik temelli öğretimin farkı, bu yapılırken geleneksel dilbilgisi temelli izlenceler yerine içerik etrafında oluşturulan bir izlencenin takip edilmesidir. Dil öğretmeni, alana özgü teknik kelimeleri öğretmelidir. Bunun için dil öğretmenlerinin alan öğretmeni ve öğrencilerle işbirliği önemlidir (Short, 1991).

Stoller (2004), dil ve alan uzmanlarının/öğretmenlerinin iş birliği ile dil hedeflerinin içerik hedefleri ile birleştirildiği çok sayıda içerik temelli öğretime dayalı öğretim örneğini incelemiştir. Bu programlarda öğretmenlerin ve program sorumlularının karşılaştığı bazı ortak durumlar bulunmaktadır. Uygun içeriğin belirlenmesi ve geliştirilmesi, dil öğelerinin önceden belirlenmiş bir dil izlencesi yerine içerikle ilgili kaynaklara dayalı olarak seçilmesi ve sıralanması, dil ve alan uzmanlarının ya da öğretmenlerinin işbirliği, içerik temelli programların ulaşılabilir



kaynaklar ve öğrenci ihtiyaçları etrafında oluşturulması ve öğrencilerin dili ve içeriği öğrenmelerinin sistematik takibi bunlardan bazılarıdır (Stoller, 2004).

Stryker ve Leaver (1997)'a göre içerik temelli öğretimin üç temel bileşeni bir konu alanı üzerine kurulu olması, otantik dil ve metinlerin kullanımı ve belli bir grup öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olmasıdır. Buna göre programın organizasyonu kurallar, durumlar ve beceriler yerine; matematik, fen, sanat, sosyal bilimler, iş, tarih, politik sistemler, uluslararası ilişkiler ya da ekonomi gibi konu alanları etrafında yapılmaktadır. Bunun yanında, içerik temelli bir programda kullanılan materyaller, hedef dili ana dili olarak kullanan kişiler için hazırlanmış, otantik materyaller olmalıdır. Dil öğrenenler için yapay bir şekilde uyarlanmış materyaller, öğrencilere dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığına dair yeterince ipucu vermediği gibi, dil yetkinliği için gerekli olan bilinmeyen kelime ya da yapılarla başatme stratejilerinin edinilmesine de imkan tanımamaktadır. Otantik materyallerin etkili kullanımı, bu stratejilerin edinilmesine yardımcı olurken, dilde yazılı ya da sözlü olarak başarılı bir şekilde iletişim kurabildiklerini farkedenden öğrencilerin hem kendilerine olan güvenleri, hem de motivasyonları artmaktadır. Ayrıca içerik ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin dilsel, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarına ve mesleki ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Stryker ve Leaver, 1997: 5).

Ancak bu bileşenler, öğrenci ihtiyaçları, programın hedefleri, materyallerin ulaşılabilirliği ya da bölümün buna hazır oluşuna göre adapte edilebilir. Örneğin bazı programlar öğrencilerin akademik hedeflerine vurgu yaparken, bazıları dil ve duyuşsal ihtiyaçlarına odaklanabilir. Aynı şekilde materyaller her zaman tamamen otantik olmayıp, materyali öğrenci seviyesine uygun hale getirecek adaptasyonlar yapılabilir (Stryker ve Leaver, 1997: 11).

Mohan (1979)'a göre, bir dil dersi ile bir içerik dersi öğretmenin metni sunması, yeni kelimelere zaman ayırması, anlama soruları yöneltmesi ve öğrencilerin konu ile ilgili sorularını cevaplaması açısından benzerlik göstermektedir. Ancak dil derslerinde üzerinde durulan içerik öğrenciler için önemli olmayabilirken, bir içerik dersinde odak materyal üzerindedir ve bu içerik öğrenciler için önem taşımaktadır (Mohan, 1979).

İngilizce'nin günlük iletişim için gerekli olmadığı, dolayısıyla ikinci dil değil yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda verilen içerik temelli derslerde kullanılan materyalin okul programında yer alan diğer derslerin tekrarı ya da pratiği niteliğinde olması, bu materyalleri öğrenciler için daha anlamlı ve önemli hale getirebilmektedir. Ayrıca öğrenciler gittikçe daha zorlayıcı etkinlikler ile gittikçe daha fazla bilgi edindiklerini farketmektedirler. Bu da daha az istekli öğrencilerin de motivasyonunu artırıcı bir etki yapabilmektedir (Short, 1991; Grabe ve Stoller, 1997).

Özellikle içeriğin akademik programa göre düzenlendiği dersler öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu derslerdeki içerik tartışmak, özetlemek, analiz ve sentez etmek için bol miktarda materyal sağladığından, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Mohan, 1979; Short, 1991).

İçerik temelli öğretim bir dersin ya da materyalin oluşturulmasında temel alınabileceği gibi, bütün bir eğitim programı da bu yaklaşımla düzenlenebilir (Stryker ve Leaver, 1997: 5). Bu dersler içerik temelinde şekillense de dil öğretimi için çok değerli fırsatlar sunmaktadır. Ancak içerik ile dilin birleştirilmesi, öğrencilerin istenen dil düzeyine ulaşmalarını sağlamak için yeterli değildir.

Başarılı bir içerik temelli ders, dil hedeflerinin dikkatli bir şekilde belirlenmesini ve içerik ile dil koordinasyonunun sistemli bir biçimde yapılmasını gerektirmektedir. İçerik temelli bir dersin hedefleri belirlenirken hem ikinci dil programı hem de alan dersi programı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin akademik ve iletişimsel ihtiyaçları ve dil becerileri de göz önüne alınmalıdır (Brown, 1991; Snow, Met ve Genesse, 1989).

İçerik temelli öğretim, ikinci dil aracılığıyla öğretilmesi hedeflenen konu alanı içeriğinin, öğrenci için anlaşılır olmasına büyük önem vermektedir; zira ikinci dil öğreniminin gerçekleşebilmesi için bu gereklidir. İçeriği öğrenciler için anlaşılır hale getirmek için dil öğretmenleri kullanılan dilde çeşitli basitleştirmeler ve uyarlamalar yapabilir. İçeriğin anlaşılması için öğretmen ve öğrencinin içeriği karşılıklı tartıştıkları bir işbirliği de önemlidir (Krashen, 1991; Richard ve Rodgers, 2014: 121).

İçerik temelli öğretim geri bildirimde de önemli bir yer vermektedir. Sınıftaki bir etkinliğin yapılmasında öğretmenin yol göstermesi ve yardımı, karmaşık fikirlerin yabancı bir dilde işlendiği ve ifade edildiği içerik temelli sınıflarda tüm diğer öğrenme ortamlarında olduğundan daha büyük bir öneme sahiptir (Llinares vd., 2012; Aktaran: Richard ve Rodgers, 2014: 121). Ayrıca öğrencinin kendi dilinden de getirdiği ilgili alandaki arka plan bilgisinin harekete geçirilmesi, ikinci dil ile verilen içeriğin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

İçerik temelli bir ders hazırlayacak olan öğretmenler, bu ders için gerekli materyallerin seçimi ve geliştirilmesi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenler, kendi materyallerini geliştirebilirler. Öğretmenlerin, ana dili İngilizce olanlar için hazırlanmış, bir alana ait materyalleri doğrudan alıp kullanmaları da mümkündür ancak dil yetkinliği düşük öğrenciler için metindeki bilgiyi anlaşılır hale getirmek üzere adapte etmeleri gerekebilir. Bunu yaparken metindeki kavramsal bilgi azaltılmaz; bunun yerine fikirler arasındaki ilişkiyi daha açık hale getirecek şekilde ve yeni kelimeler bir bağlam içine yerleştirilerek yeniden düzenlenir. Bunun için akış şemaları ve tablolar kullanılabilir. Ayrıca başlık ve alt başlıkların kullanılması ve diyagramlar, grafikler ve çizimler gibi dilsel olmayan öğelerden yararlanılması bir alan dersine ait kavramların daha kolay anlaşılmasına yardımcı olabilir (Krashen, 2009; Crandall ve Tucker, 1990; Met, 1999; Richard ve Rodgers, 2014: 129).

Crandall (1992)'a göre bilginin görsel olarak düzenlenmesini ve ilişkilendirilmesini mümkün hale getiren grafik düzenleyiciler, içerik temelli bir derste kullanılan pek çok öğretim tekniği ve stratejisi arasında yer almaktadır. Grafikler, gerçek nesnelere, tablolar, haritalar, akış şemaları, zaman çizelgeleri ve venn diagramları, bilginin öğrenciler için anlaşılır hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğrenciler yazılı ve sözlü metinlerdeki bilgiyi organize edebilir ve okuma stratejileri geliştirebilirler. Grafik düzenleyicilerin kullanımı aynı zamanda okuma ve dinleme öncesi etkinliklerde önceki bilgilerini harekete geçirmelerine ve yazma öncesinde fikirlerini organize etmelerine de yardımcı olmaktadır (Crandall, 1992; Aktaran: Crandall, 1994).

Mohan (1979)'a göre, ikinci dil aracılığıyla verilen beden eğitimi, el işi gibi içerik derslerinde görseller ve beden hareketleri sağladıkları bağlam ile materyalin anlaşılmasına ve hedeflenen iletişimin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Görsel ve beden hareketleri ile desteklenmeyen içerik derslerinde ise görsel kullanımı, görsel unsurları güçlü kitapların seçilmesi ve sözel olmayan iletişim yollarının kullanılması iletişimin artırılmasına destek olabilir. Öğrencilere sözlü olarak cevap vermek yerine resim, diagram ya da tablo çizerek cevap verme imkanı sağlanabilir (Mohan, 1979).

### 1.2.3. İçerik Temelli Öğretim Modelleri

İçerik ile dili entegre eden tüm program, model ve yaklaşımların ortak özelliği, içeriğin öğrencilere anadillerinden farklı bir dil aracılığı ile öğretilmesidir. İçerik temelli bir ders, yabancı dili araç olarak kullanan bir alan öğretmeni tarafından ya da alan bilgisini ilgili kaynaklardan bir araya getiren bir dil öğretmeni tarafından verilebilirken, alan öğretmeni ile dil öğretmenin ortak çalışmaları ile de oluşturulabilir. Ana düşünce, dil öğretimi ile içerik öğretiminin birleştirilmesi olmakla beraber, program hedefleri, kurumun ve öğrencilerin ihtiyaçları, alan öğretmeni ile dil öğretmenin bir araya gelebilme durumu, materyallerin ulaşılabilirliği gibi faktörler göz önünde bulundurularak nasıl bir modelin uygulanacağı belirlenebilir (Stryker ve Leaver, 1997: 5; Kasper, 2000: 34).

Met (1999), içerik ve dil öğretimini birleştiren çeşitli programların içerik ve dil yoğunluğuna göre konumlandırıldıkları bir düzlem önermektedir. Programların düzlem üzerindeki yerine bakılarak, içerik temelli öğretimin çeşitli tanımları ve biçimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da görülebileceği gibi, ne tür bir program oluşturulacağı noktasında da fayda sağlanabilir (Met, 1999).

İçerik GÜDÜMLÜ		Dil GÜDÜMLÜ		
Çift	Çift	Korumalı	Tamamlayıcı	Tematik içeriğin
dilde	dilde	dersler	dersler	sıkça
eğitim	kısmi eğitim			kullanıldığı dersler

**Şekil 1.1:** İçeriğin Dil Programlarına Entegre Edilebileceği Modeller Düzlemi (Met, 1999; Aktaran: Yalçın, 2013)

Şekil 1.1’de görüldüğü gibi bu düzleme göre içerik temelli dersler, dil ve içeriğin program içindeki yoğunluğuna göre içerik güdümlü dersler ve dil güdümlü dersler arasında yer almaktadır. İçerik güdümlü programlarda içeriğin öğretilmesi dilin öğretilmesinden daha önemliyken, dil güdümlü programlarda içerik dilin öğrenilmesinde bir araç durumundadır ve öğretmenler de öğrenciler de içerik hedeflerinden sorumlu değildirler. İçeriğin öğrenilmesinin birincil hedef olduğu içerik güdümlü derslerde konular okul programı baz alınarak seçilmektedir. Dil güdümlü programlarda ise konular öğrencilerin kişisel ve profesyonel ilgilerine hitap edecek şekilde, dil hedeflerine uygun olarak seçilebilir (Met, 1999). İçeriğin birincil hedef olduğu içerik güdümlü programlar ile hedefin dil öğrenme olduğu dil güdümlü programlar arasında ise Korumalı, Eklemeli ve Tema Temelli programlar yer almaktadır. Aşağıda bu programların özellikleri detaylı biçimde ele alınmıştır.

### **1.2.3.1. Eklemeli Model (Adjunct Model)**

Eklemeli model, üniversite düzeyinde akademik başarı için gerekli olan okuma, yazma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, ikinci dil olarak İngilizce derslerinin alan dersleri ile entegre edildiği bir dil öğretim modelidir. Model, özellikle azınlık dilleri konuşan ve üniversite öğreniminde başarılı olmak için gerekli akademik beceriler ve dil yetkinliğinden yoksun öğrencilerin dil ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkmıştır (Brinton ve Snow, 1988). Eklemeli derslerde öğrenciler hem içerik materyalini öğrenmek, hem de akademik dil yetkinliği kazanmak durumundadır (Met, 1999).

Eklemeli modelde, bir alan dersi ile bir dil dersi aynı alan içeriğini paylaşacak şekilde birbirine bağlanmaktadır. Dil öğretmeni akademik okuma ve yazma gibi dil becerilerine odaklanırken, alan öğretmeni akademik kavramlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu derslere anadili İngilizce olan öğrencilerle ileri düzeyde İngilizce’ye sahip ikinci dil öğrencileri aynı sınıfta katılır. Dersi veren öğretim

elemanı, İngilizce'yi ikinci dil olarak kullanan öğrencilerin dersi takip etmesini kolaylaştırmak için herhangi bir uyarılama yapmaz (Crandall, 1994; Pineiro, 1991).

Etkili bir eklemeli ders için dil öğretmeni ile alan uzmanı, paralel materyaller geliştirmek ve verilecek ödevleri belirlemek üzere tamamen koordineli bir biçimde çalışmalıdır (Kasper, 2000: 37). Eklemeli model, alan bilgisine sahip olma yükünü dil öğretmenin üzerinden alarak dil dersinin içeriğinin oluşturulmasında alan dersinin öğretmene de sorumluluk vermektedir. Bu modelde dil öğretmenin rolü, ders planlanırken konuların ve becerilerin ideal sıralamasına karar vermek ve öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu amaçla kullandığı içerik materyallerini geliştirmek ve öğrencilerin hem dil hem de içerik ile ilgili ürünlerine geri bildirim sağlamaktadır. Bu nedenle dil öğretmeni alan içeriğine de aşina olmalıdır. Modelde öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğu içerik ve dil öğretmeni tarafından paylaşılırken, değerlendirme de ilgili öğretmenler tarafından yapılmaktadır (Brinton ve Snow, 1984, 1988; Met, 1999).

Eklemeli modelin bir örneği olan FSP (UCLA Freshmen Summer Program) modelde öğrenciler, aynı içerik etrafında tasarlanan ve karşılıklı ödevlerle birbirini tamamlayan orta düzeyde bir dil dersi ile bir alan dersine (Psikolojiye Giriş) aynı anda kayıt olmuşlardır. Dersler, dil ve içerik materyellerinin analizi, alan ve dil öğretmenin geri dönütleri, önceki yılın programı ve ödevlerinin değerlendirildiği yoğun bir ihtiyaç analizine dayanarak planlanmıştır. Bahsi geçen programda ödevler de iki dersin hedeflerine de en etkin biçimde ulaşılmasını sağlayacak şekilde, alan dersi öğretmenin önerileri doğrultusunda alan içeriğine paralel olarak verilmiştir. Süreç boyunca gerekli koordinasyonun sağlanması amacıyla alan öğretmeni ile dil öğretmeni arasında görüşmeler devam etmiştir (Brinton ve Snow, 1984, 1988).

### **1.2.3.2. Korumalı Model (Sheltered Model)**

Bu modelde bir alan dersinin programı, dersin verildiği dilde zayıf olan öğrencilerin seviyesine göre adapte edilmektedir (Crandall, 1994). Etnik ve dilsel çeşitliliği gittikçe artan Amerika'da, İngilizce konuşulmayan ülkelerden göçle gelen öğrencilerin öğrenim hayatına katılmaları, beraberinde çeşitli güçlükler de getirmiştir

(Short, 2002). İngilizce seviyeleri düşük olan bu öğrenciler bir yandan akademik İngilizce becerilerini geliştirirken, bir yandan da derslerin içerik bilgisini edinmek durumundadır. Korumalı öğretim doğru öğretim teknikleri aracılığıyla okul programını bu öğrenciler için anlaşılır hale getirirken, akademik İngilizce becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir (Short, 2002; Thomas, 2008). Korumalı dersler, ana dili İngilizce olan öğrenciler ile İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin aynı sınıfta bulunduğu ya da sadece İngilizce öğrenenlerden oluşan sınıflarda verilebilir. Dersi bir alan öğretmeni ile dil öğretmeni işbirliği içinde verebileceği gibi, korumalı dersler vermek konusunda eğitim almış bir alan uzmanı tarafından da verilebilir (Thomas, 2008).

Korumalı derslerde kullanılan teknikler genel anlamda iyi olan tüm öğretim teknikleri olmakla beraber, içeriği İngilizce öğrenenler için kolaylaştırmak adına bazı uygulamalar da yapılmaktadır. Bunlar, öğrencilerin kültürel ve dilsel arka planlarını göz önünde bulundurmamak, konuya ait kavramların anlaşılması için yeri geldiğinde anadil kullanımına izin vermek ve anadilde kaynaklar kullanmak, dil yetersizliklerinden kaynaklanacak anlama problemlerini azaltmak üzere öğretmenin konuşma hızını düşürmesi ve günlük ifadelerden kaçınması gibi teknikleri de içermektedir (Thomas, 2008).

Korumalı derslerde materyaller “gerçek/otantik” olmakla birlikte mümkünse görsellerle desteklenmiş; çalışma önerileri, açıklamalar ve başka destekleyici materyaller içeren iyi yazılmış akademik metinlerden seçilmelidir. Öğretmen ayrıca görseller, gösterimler ve somut etkinlikler gibi destekleyici materyaller ve içerikle ilgili kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren kavram haritaları kullanmalıdır. Öğretmen, öğrenme stratejilerinin açık öğretime de önem vermelidir (Brinton ve Snow, 1984; Thomas, 2008).

Brinton ve Snow (1984), Ottawa Üniversitesi’nde uygulanan dersleri korumalı öğretimin yükseköğretimdeki örneği olarak vermektedir. Bu ders, ana dili İngilizce olan öğrenciler ile İngilizce’yi ikinci dil olarak kullanan öğrencilerin farklı sınıflarda ders alması için tasarlanmıştır. Dersi veren öğretim elemanı, aynı dersi korumalı gruba verirken dilsel açıdan daha basit, organizasyon açısından daha açık ve anlaşılır bir dil

kullanmıştır. Burada dil öğretmeninin rolü ise, dersin yirmi dakikalık küçük bir kısmında konuyla ilgili teknik kelimelerin öğretilmesi ya da çalışma becerileri ve stratejileriyle ilgili yardımcı olmaktır. Dersin içerikle ilgili materyalleri seçilirken öğrencinin seviyesine uygun basit materyallerin seçimi yerine, otantik materyaller kullanılmış ancak aynı zamanda bunlarla başatmak için gerekli çalışma beceri ve stratejileri kazandırılmaya çalışılmıştır (Brinton ve Snow, 1984).

### **1.2.3.3. Tema Temelli Model**

Alan uzmanı ile dil öğretmeninin ortak çalışmasının mümkün olmadığı durumlarda, tema temelli model de akademik becerilerin geliştirilmesi yönünde faydalar sağlayabilmektedir (Kasper, 2000: 38). Tema temelli dersler, öğrencilerin dil gelişimlerine katkıda bulunabilecek konu alanlarından seçilmektedir. Dersler, belli bir alandan seçilen farklı konular ya da birden fazla alandan seçilen konular etrafında tasarlanabilir. Diğer bir ifadeyle dersin içeriğini, biyoloji ya da psikoloji gibi tek bir alanla ilgili farklı konular oluşturabileceği gibi, biyoloji, psikoloji, işletme gibi farklı alanlarla ilgili konular da oluşturabilir.

İçerik temelli öğretimin ilkelerine göre tasarlanacak olan derslerin amacı, öğrenciler için ilginç ve yararlı içerik aracılığıyla genel akademik dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bunun için alan ve konu seçimi öğrencilerin ilgileri ve üniversitede almaları muhtemel dersler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır (Crandall, 1994; Met, 1999; Kasper, 2000: 38).

Tema temelli dersleri dil öğretmeni tek başına hazırlamaktadır. Bu nedenle etkili bir tema temelli ders hazırlamak ve vermek isteyen dil öğretmeni, ilgili içeriğe yeterince aşina olmak için kaydedeğer zaman ayırmalıdır (Kasper, 2000: 38). Ancak tema temelli derslerde ne öğrenciler ne de öğretmen içeriğin öğrenilmesinden ve öğretilmesinden sorumlu değildir (Met, 1999).

### **1.2.3.4. Diğer Modeller**



FLAC (Foreign Languages Across Curriculum) programlar olarak anılan ikinci dil aracılığıyla öğretim modeli üniversite öğrencilerinin, bölümün programında bulunan bir dersi ya da bunun bir bölümünü yabancı bir dilde aldıkları programlardır. Bu programlarda içeriğin öğretiminde yabancı dil araç olarak kullanılır. FLAC programlar ile öğrencilerin yabancı dil becerileri ve yabancı dilde analitik ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilirken, fakültelere yabancı dillerini akademik alanda kullanma imkanı sağlamak da hedeflenmektedir. FLAC programlarda tarih, sosyal bilimler ya da işletme gibi alan derslerinde ders anlatımı ya da otantik materyallerin okunması gibi amaçlarla yabancı dil kullanılmaktadır. Bu programlara katılan öğrencilerin belli düzeyde yabancı dil yetkinliğine sahip olması ve dil becerilerini geliştirmeye ilgili olmaları gerekmektedir (Straight, 1994; Stoller, 2004).

Dil öğretmeni ile alan uzmanının etkin işbirliğinin güç olduğu durumlar için önerilen başka modeller de bulunmaktadır. İçerik temelli öğretimin temel alındığı modeller arasında Adamson (1993)'in “precourse” kavramı da yer almaktadır. “Precourse” eklemeli model ile tema temelli modeli bir araya getirmektedir. Adamson (1993), yalnızca ileri bir dil seviyesine sahip ve bilişsel olarak iyi hazırlanmış öğrencilerin başarılı olabildiği eklemeli derslerin, aynı zamanda dil öğretmeni ile alan dersi öğretmeni arasında çok yoğun ve yürütülmesi güç bir işbirliği gerektirdiğini ileri sürmektedir. Adamson (1993)'in önerdiği ‘precourse’larda tema temelli bir derse katılan öğrencilere, bir yabancı dil öğretmeni tarafından bir dönem boyunca eğitim verilir. Bu, belli bir alana ait içerik üzerinden, akademik stratejiler konusunda verilen bir eğitimidir (Aktaran: Ormsby L., 1995).

Vines (1997)'in 1980'lerde Ohio Üniversitesinde verdiği “Gazetecilik için Fransızca” dersi de, yalnızca bir yabancı dil öğretmeni tarafından sağlanan içerik temelli derslerin başarılı bir örneğidir. Buna göre alan dersi için gerekli olan içerik bilgisi, bir yabancı dil öğretmeni tarafından pek çok farklı kaynaktan faydalanılarak bir araya getirilmektedir. Vines (1997), Media ve Telekomünikasyon bölümü öğrencilerinin yabancı dil ihtiyaçlarını karşılamak üzere dizayn edilen dersin içeriğini katıldığı seminerler, konferanslar ve yaptığı yoğun okumalar ile oluşturmuştur (Vines, 1997).

İçerik temelli öğretim şemsiyesi altında ele alınabilecek bir diğer öğretimsel model, öğrencilerin alan içeriğini öğrenmelerine, dil yetkinliklerinin artmasına ve okuma anlamalarının gelişmesine yardımcı olmak üzere işbirlikli öğrenme ilkeleri ile okuma stratejileri eğitimi biraraya getiren İşbirlikli Stratejik Okuma'dır (Stoller, 2004). İşbirlikli Stratejik Okuma, öğrencilerin hem öğretmenleri hem de akranlarının yardımı ile, anlama stratejilerini kullanma ve okurken bilgiyi yapılandırmada daha yetkin hale gelmelerine olanak sağlayan bir öğretimsel ortam oluşturmayı hedeflemektedir. Öğretmen, konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlayarak metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, zor kelime ve kavramlar için telafi stratejileri kullanarak karmaşık metinleri anlama, metindeki önemli bilgileri yeniden ifade etme ve öğrenileni özetleme stratejilerini ve bu stratejilerin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını tanıtmaktadır. Bunun için öğretmen model olma, sesli düşünme ve rol oynama yollarını kullanmaktadır (Stoller, 2004; Klingner ve Vaughn, 2000).

İçerik temelli öğretim, özellikle ikinci dil aracılığıyla ders almak üzere olan eğitimin tüm seviyelerindeki öğrencilere hitap etmektedir. İçerik temelli öğretim iyi bir programla öğrencilerin hem dil hem de içeriği başarıyla öğrenmelerini sağlayabilir (Wesche ve Skehan, 2002; Aktaran: Stoller, 2004). Bu açıdan öğrencilerin içeriği ikinci dil aracılığıyla öğrenmek durumunda oldukları derslere hazırlık çalışmaları esnasında bu yaklaşıma göre hazırlanan materyallerin son derece önemli faydalar sağlayabileceği düşünülmektedir. İçerik temelli öğretime dayalı olarak hazırlanacak okuma materyallerinin yoğun içeriği göz önüne alındığında, öğrencilerin bu tip okumalarda okuma stratejilerini kullanmalarının önemi büyüktür. Açık bir biçimde verilen okuma stratejileri eğitimleri ile öğrencilerin içerik temelli metinleri daha etkin bir biçimde anlamasına yardımcı olunabilir.

### **1.3. OKUMA STRATEJİLERİ**

Günlük hayatta iletişim kurmak için kullanılan temel dil becerileri, işlevleri bakımından anlatma ve anlama becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak değerlendirilirken, dinleme ve okuma, anlama becerileri içinde yer almaktadır. Bu becerilerden okuma becerisi öğrenme sürecinde bilgiye ulaşmanın ve onu güncellemenin en önemli yollarından biridir (Karatay, 2009).

Okumanın amacı bulunulan duruma göre çeşitlilik göstermektedir. Gündelik yaşamda okuma bir konu hakkında genel bilgi edinmek, isim, tarih gibi belirli bir bilgiye ulaşmak, birkaç farklı kaynaktan okunan bilgiyi sentez ederek bir konuda görüş belirlemek, belirli bir görevi yerine getirmek, kişisel gelişim ya da boş zamanları değerlendirmek gibi pek çok farklı amaçla yapılabilmektedir. Akademik ortamda ise okuma yeni bilgiye ulaşmanın temel aracı olarak ayrı bir öneme sahiptir. Akademik ortamda okuma yeni bilgi edinmek, farklı açıklama ve yorumlara ulaşmak, araştırma yapmak ve farklı kaynaklardan edinilen bilgiyi sentezleyerek değerlendirmek gibi amaçlarla yapılmaktadır (İnal, 2007; Grabe ve Stoller, 2001: 187).

Öğrenme sürecinde önemli bir yeri olan okuma her zaman anlama ile sonuçlanmayabilir. Duyuşsal ve zihinsel süreçlerin aynı anda işletildiği karmaşık bir süreç olan okuma, yazılı karakterleri çözmenin ötesinde, metinde verilmek istenen bilgi, düşünce, duygu ve iletileri kavrama, çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme çabasıdır. Bu çabanın başarıya ulaşması için okurun kavramayı gerçekleştirmek için gerekli olan birtakım becerilerle donanmış ve bunları bilinçli olarak kullanabilir durumda olması gerekmektedir. Zira kavramanın olmadığı bir okuma eylemi amacına ulaşmamış demektir (Karatay, 2009).

Okuduğunu anlama konusunda bilinçli okuyucular, metni daha kolay kavrayabilmek, eleştirme ve değerlendirme yapabilmek ve metinde karşılaştıkları güçlükleri aşabilmek için birtakım stratejiler kullanmaktadır. Stratejiler, öğrencilerin yeni bir bilgi edinme, depolama ve hatırlamayı desteklemek için izledikleri kasıtlı ve bilinçli adımlardır (Anderson, 1991; Karatay, 2009).

Akademik okumada okuma eyleminin amacına ulaşması; okuma amacının farkında olduğu, kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin takip edildiği ve anlama ile ilgili problem yaşandığı farkedildiğinde çeşitli stratejilerin işe koşulduğu stratejik bir okuma yaklaşımını gerektirmektedir. Bu nedenle akademik okuma izlenceleri öğrencilere gerekli yapı ve kelime bilgisi kazandırma, okumayı sınıf dışında da devam eden rutin bir eylem haline getirme, okuma, yazma ve dinleme gibi becerilerin bir araya getirildiği içerik odaklı görevler oluşturma, öğrenci motivasyonunu artırma gibi özellikler taşımanın yanında mutlaka üstbilişsel

farkındalık ve strateji bilgisi kazandırarak öğrencilerin stratejik okuyucular haline gelmelerini de hedeflemelidir (Grabe ve Stoller, 2001: 188-192).

### 1.3.1. Stratejik Okuma

Karmaşık bir süreç olan okuma esnasında kelime ve yapı bilgisi, metnin organize ediliş biçimi ve metin türü bilgisi, metnin konusuyla ilgili önceki bilgi gibi unsurlar bir araya getirilmektedir. Okuyucunun okuma eylemi üzerinde bilinçli bir kontrolünün bulunduğu stratejik bir okumada bunların yanında farklı kaynaklardan okunan bilgiyi karşılaştırma, eleştirel düşünme ve okunanın amaca uygunluğuna karar verme gibi beceri ve stratejiler ile okuma esnasındaki zihinsel süreçlerin ve kullanılan stratejilerin farkındalığını ifade eden üstbilgi de işe koşulmaktadır (Ediger, 2001: 154).

İlk kez 1970'lerde Flavell tarafından ortaya atılan üstbilgi kavramı, en basit şekliyle “kişinin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi”ni ifade etmektedir. Bu düşünme kişinin ne bildiği, o sırada ne yapıyor olduğu veya o andaki bilişsel ve duyuşsal durumu ile ilgili olabilir. Flavell (1979)'e göre üstbilgi; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, yazma ve problem çözme gibi alanlarda çok önemli bir role sahiptir (Flavell, 1979; Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Üstbilgi kavramı, bilişsel farkındalık olarak da ifade edilebilmektedir (Doğan, 2013).

Okuma eylemi bağlamında ele alındığında bilişsel farkındalık, okurun okuduğunu kavrama ile ilgili edindiği strateji ve teknikler hakkındaki bilgi, tecrübe ve donanımı (bilişsellik), bir metni okurken amaçlı ve bilinçli olarak kullanabilmesini ifade etmektedir. Campione ve Brown (1978)'e göre bilişsel farkındalık, bir stratejiye ihtiyaç duyulduğunu hatırlamak, konunun ihtiyaçlarını değerlendirmek, kişinin strateji bilgisi arasında konuya uygun bir strateji bulunup bulunmadığını araştırmak, stratejiyi kullanmak ve etkililiğini izlemek gibi aşamaları içermektedir (Aktaran: Duman, 2015: 297). Bilişsel farkındalığı yüksek okurlar, bir metni okurken karşılaştıkları güçlüklerle baş etmek için belli bir strateji bilgisine sahip oldukları gibi bu stratejileri ne zaman ve nerede kullanacaklarını da bilirler (Karatay, 2009).

Bir metnin anlaşılmadığını farketmek, bilinmeyen bir kelimeyi farketmek gibi çaba gerektirmeyen, otomatik bir durum değildir. Kişi kendi anlamasıyla ilgili pasif bir yaklaşım sergilediği sürece, bilginin anlaşılmadığının farkına varamayabilir. Okuma stratejileri ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenciler, okuduklarını anlayıp anlamadıklarının farkında olmamakta; bu nedenle okuduğunu kavrama sürecini takip edememektedir (Markman 1977; Garner,1981; Aktaran: Karatay, 2009). Oysa sürekli gelişen bir beceri ve yoruma dayanan bir süreç olan okuma motivasyon gerektirir ve başarılı okuma akıcı ve stratejik olmalıdır (Anderson vd., 1985; Aktaran: Frankel vd., 2016).

Stratejik bir okuyucu, bir metni okurken zorlandığında problemi tespit ederek metne daha stratejik yaklaşması gerektiğini düşünür ve amaca uygun alternatif yollar geliştirir. Stratejik okuyucular, konu ile ilgili eski bilgilerini düşünerek, tahminde bulunarak ve metnin tahminleri ile örtüşüp örtüşmediğini izleyerek okumaktadır. Bu okuyucular metni kavramakla ilgili bir problem yaşadıklarını farkettilerinde süreci yeniden değerlendirip anlamayı sağlayacak stratejileri işe koşmaktadır. Stratejik olma, okuyucunun stratejiyi seçmesini, etkililiğini gözlemlemesini ve gerekirse yeniden düzenlemesini sağlamaktadır. Stratejik okuyucuların ayırdedici özelliği, okuma sırasında izledikleri yöntemler açısından esnek ve adapte edebilir olmalarıdır (Ediger, 2001: 154; Afflerbach vd., 2008; Afflerbach, 2013).

Stratejik okuyucuların metni kavramayı kolaylaştırmak ve metni anlama çabası sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle baş etmek için kullandıkları stratejiler, Sheoreya ve Mokhtari (2001) tarafından üstbilişsel okuma stratejileri olarak anılmaktadır. Bu stratejiler, okuyucular tarafından anlamayı artırmak için kullanılan kasıtlı ve bilinçli süreçlerdir. Afflerbach vd. (2008)'ne göre de okuma stratejileri bir metni çözmek, metindeki kelimeleri anlamak ve metinden anlam çıkarmak için gösterilen çabanın bilinçli olarak kontrol edilmesini ifade eder. Örneğin bir okuyucu, bir metni anlamakta zorlandığında kendine bilinçli olarak bazı sorular sorarak metni daha iyi anlamaya çalışabilir. Böyle bir durumda ortaya konan farkındalık, bilinçli kontrol ve amaca yönelik olma stratejik bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Bir stratejiyi uzun süre tekrar eden ve işe yaradığını gören okuyucu, bir süre sonra bu yöntemi otomatik olarak kullanılmaya başlarsa, artık bu bir okuma stratejisi değil, okuma becerisinin bir parçası haline gelir. Bu bakımdan okuma sırasında izlenen yöntemlerin maksatlı mı yoksa otomatik mi olduğu büyük önem taşır; zira okuma becerisi ile okuma stratejileri arasındaki temel fark budur (Afflerbach vd., 2008; Afflerbach, 2013).

Grabe ve Stoller (2001) okumadan önce metne göz atma, metnin organizasyonunu inceleme, metinde hangi bilginin geleceğini tahmin etme, anlama için bağlamdan faydalanma ve metindeki bilgiyi özetlemeyi stratejik okuyucuların yaygın olarak kullandığı stratejiler arasında göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde dil öğrenme stratejileri ve okuma stratejileri sınıflamalarının da yer aldığı görülmektedir. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri, CALLA Öğrenme Stratejileri, MARSİ Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Karatay (2009)'ın Üstbilişsel Okuma Stratejileri bu sınıflamalar arasında yer almaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda ele alınmıştır.

### **1.3.1.1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri**

Oxford (2003), “öğrencinin kendi dil öğrenme sürecini iyileştirmek için kullandığı belirli davranışlar ve düşünce süreçleri” olarak tanımladığı dil öğrenme stratejilerini bilişsel, üstbilişsel, hafıza, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere altı gruba ayırmaktadır. Bilişsel stratejiler analiz etme, not alma, özetleme, sentez yapma, taslak çıkarma, bilgiyi yeniden organize etme gibi stratejileri içerirken, üstbilişsel stratejiler öğrenme sürecini yönetmek için kullanılan stratejilerdir. Hafıza stratejileri bilginin öğrenilmesi ve hatırlanmasını sağlarken, telafi stratejileri eksik bilginin telafisi için öğrenene yardımcı olmaktadır. Duyuşsal stratejiler öğrenenin, hislerini öğrenme için uygun duruma getirmek; sosyal stratejiler ise öğrenenin başkalarıyla birlikte çalışmasını ve hedef dili daha iyi anlamasını sağlamaya yardımcı olmak için kullandığı stratejilerdir.

### **1.3.1.2. CALLA Öğrenme Stratejileri**

Chamot ve O'Malley tarafından geliştirilen Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'na (CALLA) göre öğrenme stratejileri üstbilişsel, bilişsel ve sosyal-duyuşsal stratejiler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Üstbilişsel stratejiler öğrenmeyi planlama, öğrencinin kendi anlamasını ve üretimini izlemesi ve bir öğrenme çıktısına ne derece ulaşıldığının değerlendirilmesi ile ilgili stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, öğrenilecek içerikle ilgili imajlar oluşturma, önceki bilgi ve becerileri aktarma, öğrenilecek bilgiyi anlamlı kategorilere ayırma ya da hatırlanması gereken önemli bilgileri not alma gibi stratejileri içerir. Sosyal-duyuşsal stratejiler ise öğrenmenin desteklenmesi için kullanılan stratejilerdir. Chamot ve O'Malley (1986)'a göre bu stratejiler ikinci dil öğreniminde kullanılabileceği gibi ana dilde ya da ikinci dilde içerik öğreniminde de kullanılabilir.

### **1.3.1.3. MARSİ Üstbilişsel Okuma Stratejileri**

Mokhtari ve Richard (2002)'a göre, kişinin okuma esnasındaki bilişsel süreçlerinin farkında olması farkında olarak okumanın ilk adımıdır. Bu nedenle öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmaya yardımcı olmak üzere Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Envanteri'ni (MARSİ) geliştirmişlerdir. Envanterde yer alan stratejiler öğrencilerin ders kitabı, kütüphane materyalleri ve dergiler gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken kullandıklarını ifade ettikleri stratejilerdir.

Mokhtari ve Richard (2002), okuma stratejilerini üstbilişsel okuma stratejileri başlığı altında global, problem çözme ve destek okuma stratejileri olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Global okuma stratejileri metnin genel analizi için kullanılan strateji grubudur. Okumaya hazırlık aşamasında kullanılan bu stratejiler arasında

okuma amacı belirleme, tahminde bulunma gibi eylemler yer almaktadır. Problem çözme stratejileri metnin zorlaştığı noktada ortaya çıkan problemleri çözmek üzere kullanılan stratejilerdir. Okuma hızını yeniden düzenleme, yeniden okuma gibi eylemler bu gruptadır. Destek okuma stratejileri ise okurken not alma, daha sonra hatırlamaya yardımcı olması için metindeki bilgilerin altını çizme ya da yuvarlak içine alma gibi stratejileri içermektedir. Mokhtari ve Richard (2002)'a göre farklı gruplarda anılsalar da bu stratejiler birbirleri ile etkileşim halindedir ve okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilemektedir.

Bu sınıflamalara ek olarak Karatay (2009) da, okulla ilgili herhangi bir metni kavramak için kullanılabilir stratejileri okuma öncesinde planlama, okuma sırasında düzenleme ve okuma sonrasında değerlendirme stratejileri olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Duffy (2009) de stratejilerin benzer biçimde “okumaya başlamadan önce, başladıktan sonra, okuma esnasında ve okuma sonrasında” kullanılacak stratejiler olarak kategorize edilebileceğini ifade etmektedir. Duffy (2009: 19), okuma stratejilerini bu şekilde sınıflandırmanın, metni anlamak için stratejilerin sürekli bir biçimde kullanılmasının önemini vurgulamak açısından faydalı olabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan bu sınıflandırmaların keskin çizgilerle ayrılmadığını, okumadan önce ya da okumadan sonra kullanılacak stratejiler arasında yer alan bir stratejinin okuma esnasında da kullanılabilirliğini vurgulamaktadır.

Her öğrenci bir metni okurken kendi ihtiyaçlarına ve öğrenme biçimine bağlı olarak farklı stratejiler kullanmaktadır. Ancak bu stratejilerin bazıları okumayı olumlu etkilerken bazıları ise olumsuz etkilemektedir. Okuma hedefinin ve kullanılan stratejinin yanlış seçilmesi durumunda, stratejik bir okuma yaklaşımı ortaya konulmuş olsa da, okuma metnin başarılı bir şekilde anlaşılması ile sonuçlanmaz. Etkili bir strateji kullanımından ancak uygun hedef, araçlar ve yolun seçilmesi ile bahsedilebilir.

Paris ve Winograd (2003)'a göre öğrenciler okuma, yazma ve problem çözme sırasındaki düşünme süreçlerinin farkına vararak kendi düşünceleri hakkındaki kavrayışlarını güçlendirebilir ve öğrenmelerini iyileştirebilirler. Ancak öğrencilerin konuyla ilgili önceki bilgilerini hatırlamaları, bilinmeyen kelimeler üzerinde durulması, metnin okunması ve anlama sorularının cevaplanması aşamalarından



oluşan geleneksel dil sınıflarında yapılan okuma etkinlikleri, stratejik okuyucuların özelliklerini ortaya çıkarmadığı gibi, okuma esnasında stratejik davranışların kullanılması için gerekli olan üstbilişi geliştirmekte de yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin stratejileri doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmesine yardımcı olmak için okuma izlenceleri etkin strateji kullanımına yönelik çalışmalar içermelidir (Janzen ve Stoller, 1998; İnal, 2007; Afflerbach vd., 2008; Karatay, 2009). Öğretim programlarına dahil edilecek okuma stratejileri eğitimleri ile öğrencilerin kendi okumalarını takip edebilmeleri, okuduklarını daha kolay anlayabilmeleri ve bu bilgiyi hatırlayabilmelerine yardımcı olunabilir.

### **1.3.2. Okuma Stratejileri Eğitimi ve Özellikleri**

Strateji eğitimlerinin temelinde, önceki bilgileri aktive etmek ya da hikayeyi temsil edebilecek görseller oluşturmak gibi bazı stratejileri kullanmanın, hem okuduğunu anlamayı, hem de okunanın uzun süreli hafızaya atılmasını geliştirebileceğine inanan bazı araştırmacıların tasarladığı deneyler bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma sırasında bu tür düşünme süreçlerinden geçmelerini sağlamak üzere tasarlanan bu deneyler, strateji eğitimine tabi tutulan öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde böyle bir eğitim almayan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmacıların düşük performans gösteren öğrencilerin ya hiç strateji kullanmadıkları ya da bu stratejileri sistemli bir biçimde kullanmadıkları sonucuna varmalarının yanında, bu stratejilerin öğretilebilir olduğunu da görmelerini sağlamıştır (Pressley vd., 1994).

Öğrencilerin stratejik okuyucular haline gelmeleri ancak strateji eğitimine gereken önemin verilmesi ile mümkündür. Grabe ve Stoller (2001: 196), stratejilerin tanıtımı ve pratiğinin her dersin bir parçası olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre okuma öğretimine yönelik tüm çalışmalar okuma stratejilerinin ve bunların uygun biçimde kullanımının geliştirilmesine vurgu yapmalıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde strateji eğitiminin birtakım özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu özellikler aşağıda ele alınmıştır.

#### **1.3.2.1. Okuma Stratejileri Eğitiminin Açık Biçimde Yapılması**

Pressley vd. (1994), 1989 yılında yürüttükleri çalışmalarında strateji eğitimlerinin verildiği Benchmark okullarındaki 31 öğretmenle yüzyüze görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde strateji öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre doğrudan açıklama ve model olma, etkili strateji öğretiminin ana unsurlarıdır.

Okuma stratejilerinin öğretimi açık bir şekilde yapılmalıdır. Okuma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin neyi neden yaptıklarını anlamalarına yardımcı olur. Bir metni stratejileri kullanarak okumak, yalnızca okumaktan daha fazla zaman almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin stratejileri kullanmaya istekli hale gelmeleri için bir stratejinin neden öğretildiği öğrencilerle açık bir şekilde paylaşılmalıdır. Etkili bir okuma stratejileri eğitimi stratejinin ne olduğu, nasıl uygulanacağı ve ne zaman ve nerede kullanabileceğine dair açıklamaları içermelidir. Ayrıca stratejilerin önemi ve strateji kullanımının faydaları sürekli olarak hatırlatılmalıdır (Gaskins, 2005; Janzen ve Stoller, 1998; Afflerbach vd., 2008; Chamot ve O'Malley, 1986; Pressley, 1998; Aktaran: Grabe ve Stoller, 2001: 195).

Gaskins (2005)'e göre etkili bir okuma stratejileri eğitiminde öğrenciler, stratejinin neden öğrenildiği ve etkili bir öğrenci, düşünücü ve problem çözücü olmada bilişsel süreçlere nasıl yardımcı olacağı konusunda da bilgilendirilmelidir. Öğretmen, öğrenme ve hatırlama sürecinde beynin nasıl çalıştığına dair bilgisini artırdıkça, strateji kullanımını konusunda öğrencilerle daha verimli ve etkili sohbetler yapabilmektedir. Ayrıca strateji kullanımının uzun vadedeki faydalarından çok, kısa süre içinde sağlayacağı yararlarından bahsetmek öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Gaskins, 2005).

### **1.3.2.2. Okuma Stratejileri Eğitiminde Öğretmenin Model Olması**

Janzen ve Stoller (1998), okuma stratejileri eğitiminde öğretmenin model olmasının önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenler, model olarak, tanımlayarak ve açıklayarak öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmelidirler. Bunun için öğretmen sesli düşünme yoluyla kendisinin metni nasıl okuduğunu ve her bir cümle

ve fikir için nasıl akıl yürüttüğünü öğrencilere gösterebilir (Afflerbach, 2008; Pressley, 1990; Pressley, 1998; Aktaran: Grabe ve Stoller, 2001: 195).

Duffy (2009)'a göre, okuma stratejileri eğitimleri, bir stratejinin nasıl başarıyla kullanılacağına dair öğretmen konuşmalarından ibaret olmamalıdır. Öğretimin amacı, bu stratejilerin nasıl kullanılacağına dair bir anlayışın okurken kazandırılmasıdır. Duffy (2009), bu süreçte göz önünde bulundurulacak unsurlar arasında; ders öncesi ve sonrasında değerlendirme, büyük resmi açıklama, gerçek bir okuma eylemine devam etme, öğrenciye amacı ve bunu nasıl gerçekleştireceğini anlatma, düşünmede model olma, yardım, okumada ve yazmada uygulama yapmayı göstermektedir.

### **1.3.2.3. Strateji Eğitiminde Kullanılacak Materyaller**

Okuma stratejileri eğitimlerinde kullanılacak materyaller de eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Stratejik okuma eğitimini yabancı dil sınıflarında uygulamak için üzerinde durulacak stratejilerin seçimi, detaylı bir ders planı ve materyal üzerinde öğrenci ihtiyaçlarını ve metnin gerekliliklerini karşılayacak adaptasyonların yapılması gerekmektedir (Janzen ve Stoller, 1998).

Pressley vd. (1994)'ne göre, önceki bilgilerin ve stratejilerin öğrenci tarafından aktif bir biçimde kullanılması, öğrencinin motivasyonuna da bağlıdır. Derste kullanılan metinler, bu motivasyonda etkili olabilir. Strateji eğitiminde kullanılan metinler bir içerik hakkında olmalıdır. Dersler, strateji kullanımını, bir konu alanı ile ilgili bilgi edinmenin içine yerleştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Önemli stratejilerin öğretimi ancak dil programındaki günlük etkinliklerin bir parçası olarak ya da bir konu alanı etrafında, bağlamsal biçimde yapılmalıdır. Bağlam içinde verilmeyen strateji eğitimlerinin nadiren uzun vadeli etkileri olabilmektedir. Strateji eğitimi için kullanılacak bu metinlerin öğrenci ilgisine ve dil düzeylerine de uygun olması aynı derecede önem taşımaktadır (Grabe ve Stoller, 1997; Janzen ve Stoller, 1998).

Grabe ve Stoller (2001: 194)'a göre, öğrencilerin yeni bilgiyi zor metinlerden öğrenmelerini gerektiren akademik ortamlarda metnin yapısı ve organizasyonu ile ilgili farkındalık önem taşımaktadır. Bu nedenle akademik okuma izlencelerinde öğrencileri metnin organize ediliş biçimi hakkında bilgilendiren çalışmalara yer

verilmelidir. Buna yönelik olarak bu derslerde kullanılan materyallerde başlık ve alt başlıklar incelenerek metnin neyle ilgili olduğuna karar verme, metnin organizasyonunu ve belirli bölümlerindeki geçişi belirten ifadeleri belirleme ve oluşturulmuş bir taslak üzerinde metinle ilgili eksik bilgileri tamamlamaya yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Bu materyaller ayrıca, öğrencilerin metnin organizasyonu ile metindeki anahtar bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayacak ve böylece anlamalarını kolaylaştıracak kavram haritaları, venn şemaları, akış şemaları ve matrisler gibi görsel düzenleyiciler de içermelidir. Hangi tür görsel düzenleyicinin kullanılacağına metnin türüne uygun düşecek biçimde öğretmen tarafından karar verilmelidir.

#### **1.3.2.4. Strateji Eğitiminde Hedeflenecek Stratejilerin Seçimi**

Strateji eğitimlerinde hedeflenen stratejilerin de dikkatle seçilmesi gerekmektedir. Strateji seçiminde metnin türü ve ne tür stratejilerin kullanımını gerektirdiğinin yanında grubun özellikleri de önem taşımaktadır. Ayrıca tek seferde öğretilecek stratejilerin sayısı birkaç taneyi geçmemelidir. Dil seviyesi düşük öğrenciler için yalnızca bir stratejinin öğretimi de yeterli olabilir (Pressley vd., 1994; Grabe ve Stoller, 2001: 196).

Chamot ve O'Malley (1986)'nin Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA)'na göre strateji öğretiminde, derse uygun stratejilerin seçilebilmesi için dersin hem dil hem içerik hedefleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, öğrenciler bir okuma ya da yazma etkinliğinde bir takım gerçekler öğrenmek durumunda ise not alma ve özetleme stratejileri etkili olabilecekken, anlamın bağlamdan çıkarılmasını gerektiren derslerde “metindeki bilgiyi kullanarak bilinmeyenlerin anlamını tahmin etme” etkili bir strateji olabilir. Chamot ve O'Malley (1986)'e göre önemli bilgiyi seçme (seçici dikkat) de her türden öğrenmeye uygulanabilecek güçlü bir stratejidir.

Haggard (1985), sosyal bilimler derslerindeki içerik okumaları için üstbilişsel, bilişsel ve sosyal-duyuşsal stratejilerin bir arada kullanılabileceğini ifade etmektedir. Buna göre öğrenciler önce okuyacakları konu ile ilgili bildikleri herşeyi hatırlamaya çalışır; ardından metni okuyarak tahminlerini doğrularlar. Bundan sonraki adımda ise

öğrenciler metindeki ana kavramları ve bunlar arasındaki ilişkiyi organize ettikleri çeşitli etkinlikler yapabilirler. Metinden hatırlanan bilginin çizgiler ve oklar kullanılarak ilişkilendirildiği kavram haritaları oluşturabilirler (Aktaran: Chamot ve O'Malley, 1986). Üstbilişsel stratejiler de, bilişsel stratejilerin yeni öğrenme durumlarına aktarılmasına yardımcı olacağından, ön düzenleyiciler, seçici dikkat ve öz değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin her derse entegre edilmesi önerilmektedir (Brown, 1983; Aktaran: Chamot ve O'Malley, 1986).

#### **1.3.2.5. Strateji Eğitiminde Öğrencilere Pratik İmkânı Tanınması**

Pressley vd. (1994)'ne göre, okuma stratejileri eğitimi uzun soluklu olmalı ve stratejilerin farklı görev ve materyaller ile pratik edilebilmesi için imkan sağlanmalıdır. Böyle bir eğitim, öğrencinin hali hazırda bilgilerini de temel alan, üstbilişsel açıdan zengin bir eğitim olmalıdır. Stratejilerin sistematik bir şekilde kullanılabilir hale gelmesi için uzun süreli bir pratik gerekmektedir. Böyle bir uygulama imkanı, hali hazırda bilinen stratejilerin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını keşfetmek için de fırsatlar sunmaktadır.

Pressley vd. (1994), yürüttükleri okuma stratejileri eğitimi araştırmasında, bir metni anlamak ve metindeki sebep-sonuç, sıra, benzerlik-farklılık gibi ilişkilerin analiz edilmesi için kullanılan semantik haritalar çıkarma stratejisinin öğretimini izlemişlerdir. Öğretmenler ve öğrenciler okuma, yazma ve sosyal bilimlerde semantik haritalar yapmışlardır. Semantik haritalar üzerinde durulan bu öğretim süresince, öğretmenler önceki bilgiyi aktive etme, tahminde bulunma, özetleme gibi diğer stratejilerin kullanımında da model olmaya ve açıklama yapmaya devam etmişlerdir. Öğrenciler ancak birkaç ay sonra, gerektiğinde öğretmenlerinden ufak yardımlar alarak metnin haritasını kendileri çıkarabilir duruma gelmişlerdir. Chamot ve O'Malley (1986) de, strateji kullanımının yabancı dil dersinden diğer derslere de genellenebilmesine olanak sağlayacak kadar pratik yapma imkanının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

#### **1.3.2.6. Strateji Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Strateji öğretiminde geri bildirim önemlidir; özellikle öğrencinin başarılı olması durumunda olumlu dönüt önem taşımaktadır (Pressley vd., 1994). Stratejiler değerlendirilerek öğrencilerin neyi yapmadığı ya da neyi yanlış yaptığı belirlenmeli ve öğrencilere ihtiyaç duydukları stratejilerin öğretimi yapılmalıdır. Değerlendirmenin doğru yapılmadığı durumlarda, öğrenciler strateji öğretiminden fayda sağlayamazlar. Öğrencilerin okurken ve okumadan sonraki düşüncelerini açıklamalarını istemek, hangi stratejileri kullanıp kullanmadıkları hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır (Afflerbach vd., 2008).

Stratejik okuma, karmaşık ve uzun metinlerden yeni bilgi öğrenmek ve bu bilgiyi hatırla tutmak durumunda olan üniversite öğrencilerinin akademik okumalardaki başarıları için kilit bir öneme sahiptir. Bu nedenle akademik okuma izlencelerinde içerik odaklı materyaller üzerinden verilen okuma stratejileri eğitimlerine mutlaka yer verilmelidir. Öğrencilerin akademik okumalarda ihtiyaç duyacağı stratejilerin belirlendiği, bu ihtiyaca yönelik uygun materyallerin geliştirildiği ve eğitim sürecinin ciddiyetle yönetildiği bir strateji eğitimi ise ancak ciddi bir planlama ile mümkün olabilir. Öğretim tasarımı modelleri böyle bir sürecin yürütülmesinde yol gösterici bir çerçeve sağlamaktadır.

#### **1.4. OKUMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNDE YARARLANILABİLECEK ÖĞRETİM TASARIMI MODELLERİ**

Aile bireyleri, iş ve okul arkadaşları, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları ile sürekli etkileşim halinde olan birey, sürekli bir öğrenme durumunun da içerisinde. Ancak çevreyle etkileşim sonucu oluşan bu öğrenmeler olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir. Öğretim, bireyin hem okul içinde hem de okul dışındaki olumlu öğrenmelerinin planlı olarak düzenlenmesi sürecidir. Öğretim boyutunu anlama ve iyileştirmeye yönelik bir çaba olan öğretim tasarımı ise öğretim süreçlerini planlama yolu olarak tanımlanabilir (Fer, 2011: 10-13).

Öğretim tasarımı, belirli bir öğrenen grubunun belirli bir içerik üzerindeki yeterliğini artırmak için yapılacak öğretim işlemlerinin planlanması sürecidir. Öğretim tasarımının başarıya ulaşması belli adımların sistemli olarak izlenmesi ile sağlanabilir.

Bu nedenle öğretim tasarımı çalışmalarında, öğretimin sistemli bir biçimde üretilebilmesi için bir çerçeve sağlayan ve tasarımcılara karar verme aşamasında yardım eden bazı modeller bulunmaktadır. Art arda takip eden işlem basamaklarından oluşan modeller doğrusal, net bir başlangıç veya bitiş noktası bulunmayanlar ise döngüsel modeller olarak anılmaktadır (Ocak vd., 2011: 33; Fer, 2011: 14; Şimşek, 2011: 86). Bu modellerden bir okuma stratejileri eğitiminin de tasarlanması için temel alınabilecek bazıları aşağıda incelenmiştir.

#### **1.4.1. Kemp, Morrison ve Ross'un Öğretim Tasarımı Modeli**

Kemp, Morrison ve Ross'un Öğretim Tasarımı Modeli'ne göre, öğretim tasarımı sürecinde, tasarımın kimin için yapıldığı, öğrenenlerin neyi öğrenmesinin istendiği, konunun nasıl öğrenileceği ve öğrenmenin gerçekleştiğinin ne şekilde ölçüleceği sorularına cevap verilmelidir. Diğer bir ifadeyle öğretim tasarımının dört temel unsuru öğrenciler, hedefler, yöntemler ve değerlendirme biçimidir. Bu dört temel unsur birbiriyle ilişkilidir ve bir öğretim tasarımı meydana getirebilir.

Buna göre kapsamlı bir öğretim tasarımı planının dokuz unsuru bulunmaktadır. Bu plan öğretimsel problemin tespit edilmesi, hedeflerin belirlenmesi, öğrenen özelliklerinin incelenmesi, hedeflerle bağlantılı içerik alanının belirlenmesi ve amaçlarla ilgili olan görevlerin çözümlenmesi, öğrenen açısından öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin öğrenme için mantıklı şekilde sıraya konulması, öğretimsel stratejilerin belirlenmesi, öğrenme-öğretme sırasında dersin nasıl sunulacağına planlanması, değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve öğretme-öğrenme etkinliklerini destekleyici kaynakların seçilmesi aşamalarını içermektedir (Kemp, Morrison ve Ross, 1998; Şimşek, 2011: 75).

Kemp, Morrison ve Ross (2001)'a göre öğretim tasarımı, tasarımcının gözlem, deneyim ve yorumlarını da göz önünde bulundurarak esnekliğe imkan tanınmalıdır (Aktaran: Fer, 2011: 88). Bu yaklaşımla doğrusal değil döngüsel bir biçimde oluşturulan modelde izlenecek aşamalar çizgiler ya da oklarla birbirine bağlanmamıştır. Böylece aşamalar arasında belli ölçüde bir sıra olsa da unsurların seçimi, uygulanma sırası ve unsurlar arasında gelip gitme esnekliği ve öğretim tasarımı

ortaya çıktıkça eklemeler ve değişiklikler yapma imkanı sağlayan bir yapı söz konusudur (Kemp, Morrison ve Ross, 1998).

#### **1.4.2. ARCS Model**

Öğrenme sürecinde motivasyonu etkileyen faktörleri anlama ve motivasyonla ilgili problemleri çözme arayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan Keller (1984)'in ARCS Modeli'ne göre, öğrenmede motivasyonu oluşturan ve devam etmesini sağlayan dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlar dikkat çekme, uygunluk, güven ve doyumdur. Dikkat çekme, zorlayıcı sorularla öğrencilerin dikkatini çekerek öğretim boyunca bu dikkati belli bir seviyede tutmayı kastetmektedir. Bunun için somutlaştırma, mizah ve çeşitlilik gibi stratejiler kullanılabilir.

Uygunluk, öğretimin kişinin ihtiyaçları ile ne kadar örtüştüğü ile ilgilidir. Öğretimin gelecekteki yararlılığı gibi, öğretimin neden yapıldığının ve bunun neden önemli olduğunun paylaşılması da öğrencideki uygunluk hissini pekiştirecektir. Güven, öğrencilerin başarabilecekleri hissini pekiştirilmesi ile ilgilidir. Basit adımlarla başlanan öğrenme sürecinin yavaş yavaş zorlaşması, gerçekçi beklentiler, kendi öğrenme ve değerlendirmelerinde kontrolün belli bir düzeyde öğrenciye verilmesi güveni artırıcı etmenlerdir. Doyum ise olumlu pekiştirici kullanma, öğrenilen bilgiyi yeni bir duruma aktarma şansı sağlama, bir beceriyi edinen öğrencinin diğerlerine yardımcı olmasını sağlama gibi stratejiler kullanılarak sağlanabilir (Keller, 1987).

#### **1.4.3. Dick, Carey ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli**

Öğretimsel süreci, tüm öğelerin belli bir amaca ulaşmak için birbiriyle ilişkili bir biçimde birlikte çalıştıkları bir sistem olarak ele alan Dick, Carey ve Carey (2005), amacı öğrenmeyi gerçekleştirmek olan bu sistemin öğelerini öğrenciler, öğretmen, öğretimsel materyaller ve öğrenme ortamı olarak sıralamaktadır. Dick, Carey ve Carey öğretim tasarımı modeli, tasarım sürecine, öğrencilerin öğretimi tamamladıklarında neyi yapabilir duruma geleceklerinin belirlenmesi ile başlamaktadır. Ardından, belirlenen hedefe ulaşmak için izlenecek tüm adımlar belirlenmektedir. Ayrıca,

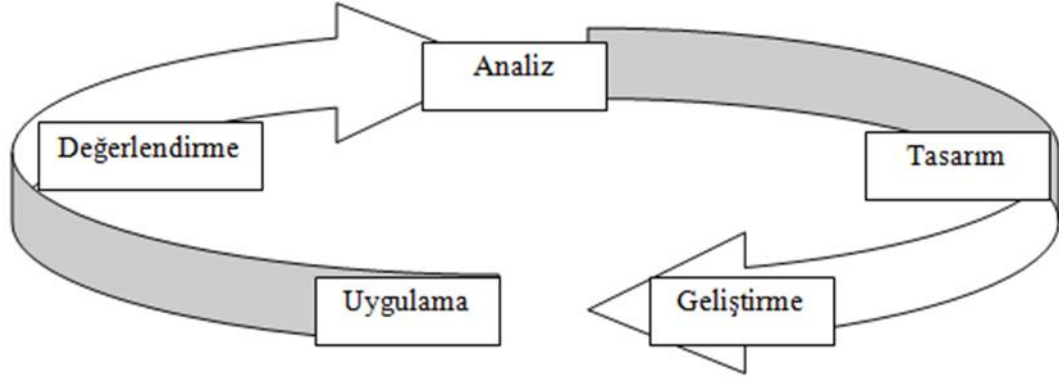


öğrencilerin hali hazırda sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar ile bu becerilerin öğretileceği ve kullanılacağı ortamın özellikleri de analiz edilmektedir. Daha sonra, öğretimsel analiz aşamasında belirlenen beceriler dikkate alınarak performans amaçları yazılmaktadır. Değerlendirme araçlarının geliştirildiği bir sonraki aşamada, öğrencilerin belirlenen becerilerdeki performanslarını ölçecek uygun ölçme araçları üretilmektedir.

Öğretimsel stratejilerin belirlenmesi adımı ise öğrenme kuramları ve araştırma sonuçları, öğretilecek içerik ve öğrenenlerin özellikleri gibi faktörler göz önünde bulundurularak öğretim öncesi etkinlikler, bilginin sunumu, pratiği ve sağlanacak geri bildirim gibi unsurlar üzerinde durulmaktadır. Bir sonraki adımda ise, belirlenen öğretimsel stratejilere dayanılarak öğrenci kitapçıkları, öğretmen kılavuzları, projeksiyon, videolar gibi öğretimsel materyaller hali hazırda var olanlar arasından seçilmekte ya da geliştirilmektedir. Daha sonra, hazırlanan materyaller birebir değerlendirme, küçük grup değerlendirmesi ya da alan değerlendirmesi gibi yöntemlerle süreç değerlendirmesine tabi tutulmakta ve öğrencilerin karşılaşılabileceği öngörülen engeller belirlenerek ortadan kaldırılmaktadır. Son olarak tamamlanmış ürün ilgili kişiye teslim edilerek son defa kontrol edilmekte ve karar verilmektedir (Dick, Carey ve Carey, 2005; Şimşek, 2011: 73).

#### **1.4.4. ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli**

Çalışmanın yapısına göre tercih edilen model değişmekle birlikte öğretim tasarımı modellerinin genel olarak çözümlenme, tasarımlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir (Şimşek, 2011: 87). Öğretim tasarımının bu öğelerinden oluşan ADDIE öğretim tasarımı modeli, net bir biçimde belirlenmiş aşamaları ile etkili bir öğretimin planlanmasında kullanışlı bir çerçeve sağlamaktadır (Peterson, 2003). Yüzden fazla farklı çeşidi bulunan ADDIE modelinde her bir aşama, bir önceki aşamanın sonuçlarına göre şekillenmektedir. Ancak geliştirilmiş versiyonlarında aşamalar arasında geçişlerin mümkün olduğu döngüsel bir yapı bulunmaktadır (Ocak vd., 2011: 40). Modelde izlenen süreç Şekil 1.2'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.2:** ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli (Peterson, 2003'ten uyarlanmıştır.)

Şekil 1.2'de görüldüğü gibi, ADDIE öğretim tasarımı modelinin ilk aşaması analizdir. Analiz aşamasında öğretimsel problem tanımlanarak tasarımın amaçları ve hedefleri belirlenmektedir. Bu aşamada çeşitli araçlar kullanılarak öğrenen grubunun cinsiyet, yaş gibi karakteristik özellikleri, bilgi seviyesi, ilgileri ve ihtiyaçları hakkında bilgi toplanmaktadır. Toplanan bu bilginin değerlendirilmesi ile hem öğretime ihtiyaç olup olmadığı, hem de öğretim verilecek grubun özellikleri belirlenir. Böylece hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun öğretimin tasarlanması için ne yapılması gerektiğine karar verilmektedir. Analiz aşamasında problem durumunun ve ihtiyacın doğru tanımlanması, bu tanımlamanın öğretim tasarımına yön verecek olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada aynı zamanda öğrenme ortamının durumu, öğretimin süresi ve zamanı, öğretimsel stratejiler ve karşılaşılması muhtemel sorunlar üzerine de düşünülmektedir (Fer, 2011: 128; Şimşek, 2011: 68; Ocak vd.; 2011: 42).

Tasarım aşaması, öğretimle ilgili planlamanın ve karar vermenin gerçekleştiği aşamadır. Analiz adımıyla elde edilen bilgiler ışığında bu aşamada hedefler, hedeflere nasıl ulaşılabileceği, öğretim stratejileri, etkili sunum için gerekli materyal ve araçlar konusunda planlama yapılmaktadır. Öğretim amaçlarının yazılması, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi ve ölçmeye dönük materyallerin tasarlanması da bu aşamada yer almaktadır. Analiz ve tasarım aşamalarında yapılacak detaylı çalışma, sonraki adımları kolaylaştıracak olması açısından önem taşımaktadır (Peterson, 2003; Ocak vd., 2011: 54; Şimşek, 2011: 69).

ADDIE modelinde bir sonraki aşama, tasarlanan materyallerin gerçek manada üretildiği geliştirme aşamasıdır. Oluşturulan materyallerin uygulama yapılmadan önce süreç değerlendirilmesine tabi tutularak, hedeflere ulaşmadaki uygunluğu bu aşamada belirlenmeli ve gerekli ise iyileştirme yapılmalıdır. Uygulama ise geliştirilen materyallerin uygulandığı adımdır. Bu aşamada ürünün etkili bir biçimde sunulması için tasarımcı analiz etmeye ve materyali iyileştirmeye devam etmelidir (Peterson, 2003). Değerlendirme aşaması ise, öğretim tasarımının hedeflere ulaşmadaki başarısının ölçüldüğü adımdır. Bu aşamada öğretim tasarımının hedeflere ulaşmaktaki başarısı değerlendirilmekte ve hedef kitleden geri bildirim alınmaktadır. Bu adımda alınan geri bildirimler ve toplanan bilgi, ürünün ve sonraki programların geliştirilmesinde veri olarak kullanılarak gelecek programların iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Peterson, 2003; Ocak vd., 2011: 62).

## **1.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **1.5.1. Okuma Stratejileri Üzerine Yapılmış Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde yabancı dilde okuma stratejilerinin kullanımını, strateji kullanımı ile akademik başarı, özyeterlik algısı gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların yanında, okuma stratejilerinin kullanımında artış sağlamayı hedefleyen strateji eğitimi çalışmalarına da rastlanmaktadır. Okuma stratejileri üzerine yapılan bu çalışmaların, ilköğretimden üniversite düzeyine pek çok öğretim basamağında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Ertekin (2010), Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında okuyan dört yüz fen ve sosyal bilimler öğrencisine uyguladığı okuma stratejileri anketi ile, fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin farklı stratejiler kullandıklarını ve fen bilimleri öğrencilerinin sosyal bilimler öğrencilerinden daha fazla strateji kullandıklarını ortaya koymuştur. Anketi cevaplayan 172 sosyal bilimler öğrencisinin, ankette bulunan 35 okuma stratejisinden yalnız 5'ini kullandığı, bunların kullanım sırasına göre “metnin çeşidini göz önünde bulundurma, metnin genel konusunu anlamak için hızlıca okuma”, “cümlelerin yapısına dikkat etme”, “her

paragrafın ana fikrini belirleme” ve son olarak “satırı parmak ya da kalemle takip etme” olduğu tespit edilmiştir.

Dikmen (2014), 9. Sınıf öğrencilerinin kullandığı okuma stratejilerini belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ikeda ve Takeuchi (2000) tarafından orijinali geliştirilen ve ardından Oxford vd. (2004), Uzunçakmak (2005) ve Kantarcı (2006)’nın uyarlamalarıyla ortaya çıkan 45 maddelik bir okuma stratejileri envanteri kullanılmıştır. Envanter, okuma stratejilerini aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı okuma stratejileri şeklindeki gruplamanın yanı sıra okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası stratejileri olarak da gruplamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bir “okuma sırasında” stratejisi olan “birinci paragraftan başlayarak son paragrafa kadar okuma” öğrenciler tarafından en fazla kullanılan strateji iken; yine bir okuma sırası stratejisi olan “bir cümleyi gramatik olarak bölmek için tireler kullanma” en az kullanılan strateji olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan diğer stratejilerin ise okuma öncesi gruba ait olan “görsellere, grafiklere ve tablolara bakma” ve “başlıklara bakarak içeriği tahmin etme” stratejileri olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin zaman kısıtlılığından dolayı “önemli yerlerin altını renkli kalemle çizme” ve “anahtar kelimeleri düzgünce yazma” stratejilerini kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Karapınar (2014), bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında İngiliz Dili öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri ve başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin strateji kullanımı açısından farklılıklarını irdelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak önceki çalışmalar detaylı bir biçimde incelenerek ve alan uzmanlarının görüşü alınarak hazırlanan 84 maddelik bir okuma stratejileri anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriye göre araştırmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrencileri, okuma öncesi stratejilerden özellikle “başlığa bakarak metnin içeriğini tahmin etme”, “metnin uzunluk ve organizasyon özelliklerine bakarak metinle ilgili fikir edinme” stratejilerini kullanırken, resim, görsel ve grafiklere daha az bakmaktadırlar. “Cümleleri dilbilgisel özelliklere göre parçalara ayırma” ve “ana dile çevirme” stratejilerinin az kullanılıyor olması, öğrencilerin metni dilbilgisel özelliklerine göre parçalarına ayırmak yerine anlama odaklandıklarını göstermektedir (Karapınar, 2014).

Okuma sonrası stratejiler arasında ise “metnin okuma amacını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirme” ve “yazarın görüşünü direk kabul yerine analiz etme” stratejileri öne çıkmıştır. En az kullanılan okuma sonrası stratejinin ise “özet yazma” ve “okunan metinle ilgili şemalar çizme” olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin bunun yerine okuduklarını kendi cümleleriyle özetledikleri ve yazmadan derinlemesine düşündükleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan başarılı öğrenciler ile daha az başarılı öğrencilerin kullandığı stratejiler arasındaki farklara bakıldığında, başarılı öğrencilerin “metnin organizasyonu, uzunluğu, görsellerine dikkat etme” , “belirli bilgileri arama” ve “zihinde bir amaçla okuma” stratejilerini kullandıkları ve anlamalarını engellemediği sürece bilinmeyen bölümleri görmezden gelerek okumaya devam ettikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan daha az başarılı öğrencilerin “konsantrasyonu kaybedince odaklanmaya çalışma”, “okuduklarına daha fazla dikkatini verme”, “ bilinmeyen kelimelerin anlamını metne bakarak tahmin etme” ve “metnin zorluğuna göre okuma hızını değiştirme” stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Soy (2016), İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin bilişüstü okuma stratejileri ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ve bilişüstü okuma stratejileri ve öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin okuma dersindeki başarılarına bir etkisi bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçladığı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin en çok “gözden geçirme” ve “mevcut bilgiyle bağdaştırma” stratejisini; en az “pratik yapma imkanları arama” stratejisini kullandığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma ayrıca, bir strateji hariç olmak üzere bilişüstü okuma stratejilerinin ve öz yeterlilik inançlarının okuma dersindeki başarıyı etkilemediğini ortaya çıkarmıştır.

Alanyazında öğrencilerin okuma stratejileri kullanımını artırmak amacıyla okuma stratejileri eğitimlerinin verildiği çalışmalar da yer almaktadır. Yazar (2001), strateji eğitimi verilerek yapılan okuma derslerinin, metinlerin sadece okutulup sorularının cevaplandığı geleneksel okuma derslerinden daha etkili ve verimli olduğu hipotezini test etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deney grubu ile yapılan okuma derslerinde strateji öğretime ve uygulamasına yer verilirken, kontrol grubundaki okuma dersleri geleneksel yöntem ile yapılmıştır. Eğitim sonrasında

yapılan son test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Sadık (2005), Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Merkezi'nde İngilizce eğitimi alan orta öncesi seviyesindeki iki sınıf ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri, kullanılmadığı ifade edilse de öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılayan stratejiler ve okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımına etkisini incelemektir. Araştırmada kontrol grubu mevcut okuma becerisi izlencesini takip ederken, deney grubuna dört hafta süresince strateji öğretimi odaklı aktiviteler yaptırılmıştır. Araştırma sonuçları deney öncesi ve sonrasında öğrencilerin okuma stratejileri profillerinde anlamlı bir fark olmadığını, diğer yandan strateji eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımını üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir.

Arpacıoğlu (2007)'nin, iki orta-yüksek düzey deney ve iki kontrol grubu ile CALLA modeline dayalı yaptığı 4 haftalık okuma stratejileri eğitimi sonunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sınavındaki notlarında eğitim öncesine göre anlamlı yükseliş olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim sonrası deney grubu öğrencileri ile yürütülen sesli düşünme protokollerinde, öğrencilerin geniş kapsamlı strateji kullandığı görülmüştür. Eğitimle ilgili görüşlerini almak üzere deney grubu öğrencilerine uygulanan anket ve uygulayıcı öğretmenlerle yapılan yüzyüze görüşmeler de, eğitimin hem öğrenciler hem öğretmenler açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir.

Durgun (2010), bilişüstü strateji eğitiminin Türk üniversitelerindeki yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya karşı tutum ve okuma stratejileri farkındalığı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında deney ve kontrol grupları ile çalışmıştır. Araştırmada deney grubu, okuma dersi programı içine yerleştirilen altı haftalık açık bilişüstü strateji eğitimi alırken kontrol grubuna strateji eğitimi verilmemiştir. Araştırma sonunda bilişüstü strateji eğitiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya karşı tutum ve strateji farkındalığı açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Şahan (2010), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada kullanmak üzere gerekli bilgi kaynakları ve stratejilere sahip olup olmadıkları ve bunları okuduğunu anlama için uygun biçimde ve stratejik olarak kullanıp kullanmadığını ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları bilgi kaynakları ve stratejileri ortaya çıkarmak üzere uygulanan anket sonuçları, öğrencilerin strateji kullanımının gerekliliğine katıldıklarını gösterse de, ardından uygulanan ön testin sonuçları öğrencilerin aslında temel okuma becerileri konusunda oldukça zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Bunun üzerine öğrencilerin her biri ile sesli düşünme protokolleri gerçekleştirilmiş ve ön testtekinde paralel sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Ölçme araçlarının sonuçlarına dayanarak öğrencilerin okuma performanslarını iyileştirmek amacıyla bir strateji eğitimi uygulanmıştır. Strateji eğitiminin ardından yapılan son test, öğrencilerin zayıf okuma performanslarının eğitim sonrasında iyileştiğini göstermiştir.

Uysal (2011), deneysel çalışmasında deney grubuna öğrenme stillerine dayandırılan ders planları ile bir okuma stratejileri eğitimi vererek eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Verilen eğitimde bilişsel dil öğrenme stratejilerinden not alma ve özetleme stratejileri üzerinde durulmuştur. Eğitim sonunda her iki gruba da uygulanan okuma testlerinin sonuçları öğrenme stillerine dayalı olarak verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırma ve okuma becerisini geliştirmesi açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Koçer (2012), “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının İngilizce’de Okuma Stratejileri Kullanımı ve Yaklaşımlarının İncelenmesi” isimli çalışmasında hazırlık sınıfı öğrenci ve öğretim elemanlarının bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımını ve strateji kullanımına yaklaşımlarını araştırmıştır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmada, iki sınıftan oluşan araştırma grubu, çalışmaya katılan öğretim elemanları tarafından verilen strateji eğitimine tabi tutulurken, iki sınıftan oluşan karşılaştırma grubu bu yönde bir eğitim almamıştır. Araştırma sonunda öğretim elemanlarının stratejiler üzerine verdikleri eğitimin öğrencilerin okuduklarını anlamalarında anlamlı bir fark yaratmadığı

görülmüştür. Her ne kadar öğrenciler kendi yeterliliklerini kontrol listelerinde, strateji kullanımında ilerleme kaydettiklerini belirtse de bu sonuçlar öğrencilerin strateji kullanımı ve okuduğunu anlamadaki başarılarının analiziyle örtüşmemiştir. Koçer (2012), araştırma sonucunun ideal bir okuma stratejisi eğitiminin daha uzun sürelerde ve daha çok pratik imkanı sağlanarak verilmesi gerektiğini gösterdiğini belirtmektedir.

Sert (2012), Özel Amaçlı İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin kullandığı okuma stratejilerini belirlemek ve strateji kullanımını artırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasındaki strateji kullanımını belirlemek için Okuma Becerisi Stratejileri Kullanım Ölçeği (OBSKÖ) ve sesli düşünme protokolleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve geribildirim değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma, sekiz haftalık strateji tabanlı okuma eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımında artışa neden olduğunu ortaya koymuştur.

Gürses ve Adıgüzel (2013), 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Fransızca Hazırlık eğitimi gören 18 öğrenciye CALLA modeline dayalı bir okuma stratejileri eğitimi verdikleri araştırmalarında, eğitim sonunda öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejilerde farklılık olduğunu ve strateji kullanımının okuduğunu anlamayı artırdığını ortaya koymuşlardır. Özçaylak (2013) da, öğrencilerin İngilizce metinleri okurken çeşitli stratejileri kullanmalarını geliştirmek üzere 20 kişilik öğrenci grubuyla yürüttüğü araştırma ile 8 haftalık strateji eğitimi sonunda, öğrencilerin metinleri okurken strateji kullanımlarında artış olduğunu ortaya koymuştur.

Tuncel (2014), bir ilköğretim okulunda yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin okuma ödevlerini yaparken düşünme süreçlerinde farkındalık yaratmak amacıyla bir üstbilişsel strateji eğitimi vermiştir. Strateji eğitiminde farklı İngilizce kitaplarından alınan metinler kullanılmıştır. 10 hafta süren eğitim sonrasında, üstbilişsel okuma stratejilerinin entegre edildiği İngilizce derslerinin öğrencilerin okuduklarını daha kolay anlamalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Çevikbaş (2016), üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarının üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dinleme başarısına etkisini araştırmıştır. Deney



grubuna üstbilişsel strateji eğitimi dinleme derslerine entegre edilmiş biçimde, açık ve sistemli bir biçimde verilirken kontrol grubu standart uygulamaya devam etmiştir. Araştırma sonunda iki grubun dinleme başarıları arasında anlamlı bir fark görülmesi de verilen eğitimin öğrencilerin dinleme çalışmalarına yönelik motivasyonlarında artışa ve strateji kullanımı ile ilgili tutumlarında olumlu bir değişikliğe sebep olduğu belirlenmiştir.

Oğuz (2017), Bahçeşehir Üniversitesi Hazırlık sınıfı B1 düzeyi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını Mokhtari ve Reichard (2002)'in Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçme Anketini kullanarak ölçtüğü bir çalışma gerçekleştirmiştir. Anketten en yüksek ve en düşük puanı alan iki öğrenciyle sesli düşünme seansları yapılarak öğrencilerin okuma aktivitesindeki davranışları gözlemlenip analiz edilmiştir. Ayrıca strateji farkındalığı geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla anketten en düşük puanı alan öğrenci ile bir röportaj yapılmıştır. Anket sonunda farkındalığı yüksek öğrenci en çok problem çözme, global ve destekleyici stratejileri kullanırken, farkındalığı düşük öğrencinin en fazla problem çözme stratejilerini kullandığı görülmüştür. Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı düşük olan öğrencinin kelime bilgisi eksikliğinden dolayı üstbilişsel okuma stratejilerini kullanamadığı görülmüştür.

### **1.5.2. İçerik Temelli Öğretim Üzerine Yapılmış Araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde içerik ve içerik temelli öğretim üzerine çeşitli çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Olgun (2004), ODTÜ Temel İngilizce Bölümü'nde yürüttüğü çalışmada, sınıfta tematik eğitim uygulanmasının akademik amaçlı İngilizce öğrenen ileri-orta düzeydeki öğrencilerin motivasyonunu artırıp artırmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçları temaların öğrencilerin ilgi alanları dahilinde olması durumunda öğrenme ve İngilizce yeterlilik düzeyini geliştirdiğini; ancak temaların konulara sınırlı açıdan yaklaşması, aynı temaya çok fazla zaman ayrılması, ileride kullanılmayacak kelimelerin öğretilmesi, zor ve akademik bir dil kullanılması durumunda öğrenci motivasyonunun kırıldığını ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca öğrenci motivasyonunda temel etkenin öğrencinin iç motivasyonu olduğunu, buna sahip olan öğrencilerin motivasyonu üzerinde kullanılan temanın hemen hemen hiç bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Öztürk (2010), Mersin Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin, okuma performanslarının düşük olduğunu ve ders kitaplarındaki metinlerin ilgi çekici olmamasından dolayı okuduklarını anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmelerinden yola çıkarak, okuma performansını test etmek için öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden tanıtık konulardaki metinler kullanılmasının önemini ve konunun ilgi çekici olması ile arkaplan bilgisinin ilişkisini araştırdığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin en yüksek okuma performansını, en ilgi çekici buldukları kategoride yer alan konularla ilgili okuma testlerinde gösterdiklerini, konunun ilgi çekici bulunuşu azaldıkça alınan puanın da düştüğünü ortaya koymuştur. Sonuçlar, okuma performansının konuyla ilgili arka plan bilgisiyle de ilişkili olduğunu göstermiştir.

Er (2011), daha önce içerik temelli öğretimin bir süre uygulandıktan sonra sonlandırıldığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü ve halen bazı öğütmanlar tarafından uygulandığı Modern Diller Bölümü öğütmanları ile yürüttüğü araştırmada, yabancı dil öğütmanlarının içerik temelli öğretim ve modellerini nasıl algıladıkları ile içerik temelli öğretimin hazırlık programlarında uygulanmasının muhtemel zararlarını ve yararlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, içerik temelli öğretimin öğütmanların büyük bir kısmı tarafından öğrencileri daha sonraki akademik çalışmalarına daha iyi hazırlayabilecek ve uygulanması istenen bir yöntem olarak algılandığını göstermiştir. Bu şekilde düşünen yabancı dil öğütmanlarının, üniversitede verilen yabancı dil eğitiminin, öğrencilerin o güne kadar aldıkları dil eğitiminden farklı olarak akademik ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Diğer yandan öğütmanlar yöntemin uygulanması konusunda yaşanan birtakım sıkıntılardan da bahsetmişlerdir. Bunlar arasında öğrencilerin dil seviyesinin yetersizliği ve dili yalnız günlük iletişim kurmak için gerekli bir araç olarak görmeleri, dil derslerinde kullanılabilecek alana yönelik kaynak eksikliği, alan derslerine giren öğretim görevlilerinin işbirliği yapmaktaki isteksizliği gibi problemler yer almıştır.

Akademik ortamda öğrencilerin bilgiye ulaşmak için en fazla kullandıkları yolun okuma olması, akademik amaçlı yabancı dil öğretimi yapılan üniversitelerde okuma

izlencelerinin önemini de artırmaktadır (İnal, 2007). Bölüme yönelik akademik metinlerin anlaşılması ise ancak stratejik bir okuma ile mümkündür. Bu nedenle hazırlık programlarında yer alan etkin okuma stratejileri çalışmaları öğrencilerin bölümlerinde yapacakları okumalara hazırlanmaları için son derece önemlidir. Okuma stratejileri kullanımına yönelik bu tür çalışmaların ise öğrencilerin bölümlerinde okuyacakları konulara yönelik materyaller ile yapılması öğrencilerin bölümlerine hazırlanmaları açısından da son derece faydalı olacaktır.

Okuma stratejilerinin kullanılması konusunda öğrenciye farkındalık kazandırmak ve strateji kullanımını artırmak ya da güçlendirmek isteyen strateji eğitime yönelik araştırmalar incelendiğinde, uygulamanın yapıldığı öğretim basamağına uygun metinlerin çeşitli kaynaklardan seçilerek bir araya getirildiği ve eğitim sürecinde bu metinlerin kullanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar arasında Türkiye'deki pek çok üniversitede bulunan zorunlu hazırlık sınıflarında, öğrencilerin bölümlerinde yapacakları okumalara paralel konularda materyaller geliştirilerek okuma stratejileri eğitimi verilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, alanyazındaki bu eksikliğe yönelik olarak hazırlık eğitimi almakta olan aynı bölümden bir grup öğrenciye okuma stratejileri eğitimi vermek üzere içerik temelli öğretim yaklaşımına dayalı bir öğretim tasarımı geliştirilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması geliştirme ve iyileştirmeye odaklı bir araştırma türüdür. Eylem araştırmaları geliştirilmek istenen durumun bizzat içinde yer alan ve bu durumla doğrudan ilişkisi bulunan kişiler tarafından gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2017: 275).

#### 2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında KOÜ Hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi alan 11 İktisat bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. KOÜ, Yükseköğretim Kurulu (2016)'nun Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliği'ne göre kısmen yabancı dilde eğitim veren üniversiteler arasında yer almaktadır. Buna göre KOÜ'de hem Türkçe hem İngilizce dilinde olmak üzere çift dilde eğitim veren lisans programları bulunmaktadır. Bu programlarda verilen derslerin toplam kredisinin en az %30'u yabancı dilde verilmektedir (YÖK, 2016).

Tamamen veya kısmen yabancı dilde eğitim veren programlarda Hazırlık sınıfı uygulanması zorunludur. Yabancı dil yeterlik ve/veya seviye tespit sınavında başarılı olanlar ve sınavdan muaf olanlar hariç, önlisans, lisans veya lisansüstü programlara kayıt yaptırmış öğrenciler hazırlık sınıfına devam etmekle yükümlüdürler (YÖK, 2016). KOÜ'de Mühendislik Fakültesi'nde 6, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde

5 ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nde 2 bölümde kısmen yabancı dille eğitim verilmekte olup bu bölümler için Hazırlık sınıfı zorunludur.

KOÜ'de Hazırlık eğitimi, Temel İngilizce Bölümü tarafından iki yarıyıldan verilmektedir. Hazırlık programının amacı, öğrencilerin kayıt oldukları programın öngördüğü yabancı dilde, okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmenin yanında duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bu program ile öğrencilerin gerek akademik çalışmaları, gerekse iş hayatı ve sosyal çevrelerde yabancı dili etkin kullanabilir duruma gelmeleri hedeflenmektedir (kocaeli.edu.tr, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubu yukarıda açıklanan model içinde İngilizce Hazırlık eğitimi almakta olan İktisat bölümü öğrencileri arasından oluşturulmuştur.

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak zengin bilgi sağlayabileceği düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 107). Ölçüt örnekleme yöntemi ile, belirlenen ölçütü karşılayan kişiler araştırma grubuna dahil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017: 95). Bu çalışmaya birinci dönem not ortalaması 65-80 aralığında olan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu ölçüt ile çalışmaya katılan öğrencilerin KOÜ Hazırlık okulunun geçme notunun üzerinde olması hedeflenmiştir. Böylece öğretim tasarımında yer alan metinleri okumak için gereken dil düzeyine sahip olmayacağı düşünülen öğrencilerin örneklemin dışında tutulması amaçlanmıştır. Diğer yandan birinci dönem ortalaması 80'in üzerinde olan öğrenciler de, hali hazırda stratejik okuyucular olabilecekleri düşünüldükçe çalışma grubunun dışında tutulmuştur.

Belirlenen ölçütü karşılayan öğrencilerden 17'sine ulaşılabilmektedir. Bu öğrencilerin her biri ile kendilerine verilen İngilizce metni zihinlerinden geçmeleri sesli biçimde paylaşımlarının istendiği sesli düşünceler gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden sesli düşünme protokolleri sonuçlarına göre çalışmaya katılması uygun bulunan 5 kız 6 erkek öğrenci olmak üzere 11 kişi ile araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı, araştırmanın kapsamı hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiş, çalışmaya dahil olmak ve devam etmek gönüllülük esasına dayandırılmıştır (ek 2).

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Developed Countries and the Least Developed Countries* ve *Factors That Affect Economic Growth* başlıklı İngilizce metinler ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır (ek 3, ek 4, ek 10). Metinler internet kaynaklarından faydalanılarak içerik temelli öğretim modeli ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından adapte edilmiştir (ek 6). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları da benzer bir çalışmaya ait (Sert, 2012) sorulardan faydalanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile ilgili detaylar öğretim tasarımının geliştirme basamağı altında ele alınmıştır.

### 2.4. VERİ TOPLAMA VE VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada içerik temelli öğretim modeline göre hazırlanmış öğretim tasarımı ile verilen okuma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ve öğrencilerin verilen eğitimle ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada veriler sesli düşünme ve görüşme yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Veriler nitel analiz yöntemlerinden tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Öğretim tasarımının öğrencilerin strateji kullanımına etkisi sesli düşünceler yoluyla görülmeye çalışılmıştır. Sesli düşünme yöntemi ile katılımcıların bir işi tamamlarken zihinlerinden geçenleri paylaşımları istenmektedir. Bu araştırmada da, verilen okuma stratejileri eğitiminden sonra öğrencilerden kendilerine verilen İngilizce metni zihinlerinden geçenleri paylaşarak okumaları istenmiştir. Böylece her bir öğrencinin metni okurken kullandığı okuma stratejileri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Sesli düşünmenin hemen ardından her bir öğrenciye geriye dönük sorular yöneltilmiştir. Bu sorularla öğrencilerin metnin içeriği ile ilgili ne anladıkları ve metni okurken hangi stratejileri kullandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece aynı anda hem okuyup hem düşündüklerini paylaşmanın güçlüğünden dolayı paylaşılmamış olabilecek veriye ulaşılmaya çalışılmıştır (Charters, 2003; Ericsson ve Simon, 1981; Afflerbach ve Johnston, 1984).

Sesli düşünme protokolleri ile elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin sesli düşünme ve geriye dönük görüşmeler esnasındaki ifadeleri ile okudukları metin üzerinde yaptıkları işaretlemeler ve kendilerine not almaları için sağlanan boş kağıt üzerine aldıkları notlar değerlendirilerek her bir öğrencinin bir metni okurken, geliştirilen öğretim tasarımının hedefleri arasındaki okuma stratejilerinden hangilerini kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan sesli düşünceler karşılaştırılarak, verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımındaki etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Her bir öğrenci için birebir yapılan karşılaştırmaların ardından, hangi stratejinin eğitim öncesi ve sonrasında kaç öğrenci tarafından kullanıldığı frekans olarak belirlenmiş; stratejiyi kullanan öğrenci sayısında eğitim sonrasında oluşan fark frekans olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin tasarımla ilgili görüşleri görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak alınmıştır. Bu bağlamda öğretim tasarımının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve tasarımın hedefe ulaşma düzeyi boyutları hakkındaki öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin öğretim tasarımı ile ilgili görüşlerine yönelik verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Buna göre görüşmeler yoluyla elde edilen veriler görüşme soruları çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlama yapılırken, görüşme sorularına verilen yanıtlar kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturacak bölümlere ayrılmaya çalışılmış ve benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlarla isimlendirilmiştir. Böylece genellenmiş ifadelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Kodlamada açık ve gizli içerik kodlama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Açık kodlamada, metin içinde konuyla ilgili açıkça görülebilecek kavram ve ifadeler belirlenmiş, gizli içerik kodlamasında ise yazılan ifadenin altında yatan anlam araştırmacı tarafından anlaşılmasına çalışılmıştır. Ancak aynı ifadede farklı kişilerin farklı anlamlar çıkarabileceği göz önünde bulundurularak kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Daha sonra iki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılarak farklılıklar giderilmiş ve kodlamaların son haline karar verilmiştir. Genellenmiş ifadeler doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 228; Büyüköztürk vd., 2017: 262).

## 2.5. EYLEM ARAŞTIRMASI İÇİN İZLENEN BASAMAKLAR

Bu araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2005: 297)'in belirttiği eylem araştırması aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırma boyunca problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme, gerekli bulunursa alternatif eylem planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme basamakları izlenmiştir. Belirlenen problemin çözümü için ADDIE modeli temel alınarak bir öğretim tasarımı yapılmıştır. ADDIE modelinde de eylem araştırmasına benzer biçimde analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamakları izlenmiştir. Bu nedenle eylem araştırmasının geliştirme basamağından itibaren araştırmada izlenen basamaklar, temel alınan öğretim tasarımı modelinin basamakları üzerinden açıklanmıştır. Araştırmada izlenen basamaklar Şekil 2.1'de verilmiştir.

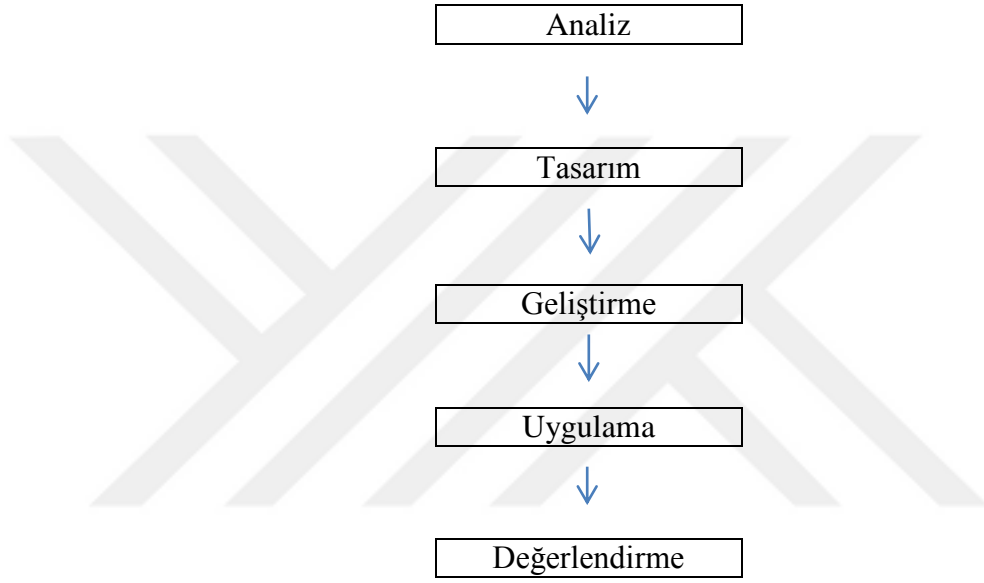
PROBLEM BELİRLEME, VERİ TOPLAMA ve VERİLERİN ANALİZİ





## EYLEM PLANI GELİŞTİRME, UYGULAMA ve DEĞERLENDİRME

### Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi



**Şekil 2.1:** Araştırmada İzlenen Basamaklar

Araştırmanın ilk aşamasında uygulama sürecinde irdelenmesi gerektiği düşünülen bir problem durumu tespit edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 298). Problem durumunun belirlenmesinde hem kurumda görev yapan araştırmacının gözlemleri, hem de bir önceki öğretim yılı sonunda Yüksekokul tarafından yürütülen ihtiyaç analizi çalışmasının sonuçlarından yararlanılmıştır. Buna göre hazırlık eğitimini tamamlayarak bölümlerine geçen öğrencilerin, İngilizce alan derslerindeki okumalarda zorlandıklarına ve hazırlık eğitiminde alana yönelik metinlere yer verilmesi gerektiğine yönelik ifadeleri araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

İkinci aşamada, belirlenen problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplanmıştır. Bu süreçte araştırmacı notları, grup görüşmeleri, gözlem, anket ve dökümanlardan

faýdalanılabıleceđi gibi, öğrenci yazıları ve ödevleri, sesli düşünme ve açık uçlu sınavlar gibi nitel veri toplama yöntemleri de kullanılabıleceğinden (Büyüköztürk vd., 2017: 280), belirlenen problemin daha detaylı anlaşılması ve çözüm önerilerine ulaşılması amacıyla, kısmen ya da yabancı dille eğitim verilen üniversitelerde yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları taranmıştır.

İlgili alanyazın tarandığında, öğrencilerin %30 İngilizce alan derslerinde ihtiyaç duydukları beceriler ve hazırlık eğitiminin bu ihtiyaçları karşılamadaki yeterliliğini ortaya çıkarmak üzere pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür (Tavil, 2003; Gerede, 2005; Canbay, 2006; İnan, vd., 2012; Tosuncuoğlu, 2014; Kar, 2014; British Council, 2015; Doruk, 2016). Araştırmalar Hazırlık okullarında verilen İngilizce eğitimin öğrencilerin bölümlerinde ihtiyaç duydukları akademik becerileri karşılamakta yetersiz kaldığı noktasında benzerlik taşımaktadır. Ayrıca zorunlu İngilizce kapsamındaki alan derslerinde en çok okuma becerisine ihtiyaç duyan öğrencilerin okuma teknikleri ve alanla ilgili kelime bilgisinden yoksun olmalarından dolayı ilgili metinleri okumakta güçlük çektikleri, bu nedenle alan içeriğine yönelik metinler ile okuma teknikleri eğitimlerinin hazırlık programlarına dahil edilmesinin önerildiği görülmüştür. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda incelenmiştir.

Tavil (2003), 300 hazırlık öğrencisi ve 300 bölüm öğrencisi ile 55 bölüm öğretim elemanı ve 55 hazırlık okutmanına anket yoluyla uyguladığı ihtiyaç analizi ile Hacettepe Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin bölüm derslerindeki İngilizce ihtiyaçlarını ve Hazırlık programının bu ihtiyacı karşılayıp karşılamadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğrenciler bölüm derslerini takip edebilmek için ilgili kaynakların taranması, grup etkinlikleri, okuma teknikleri, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama gibi bazı akademik becerilere ihtiyaç duymaktadır. Araştırmada bu becerilerin hazırlık programına entegre edilmesi tavsiye edilmiştir.

Gerede (2005), Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi yoluyla program değerlendirme çalışmasında, iki grup öğrencinin hazırlık programı ile ilgili görüşlerini karşılaştırmıştır. 2004 yılında öğretim dili İngilizce olan beş bölüme devam eden 135 birinci sınıf öğrencisi ve 2005 yılında aynı bölümlere devam eden 129 birinci

sınıf öğrencisinin eski ve yeni hazırlık programlarıyla ilgili görüşleri, öğretim dili İngilizce olan derslerde yapılan sınıf içi gözlemlerden ve hem öğretim dili İngilizce olan dersleri yürüten öğretim elemanları hem de bu derslere devam eden öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilerden yararlanılarak geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmada önce öğrencilerin bölümlerdeki dil ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmış, ardından iki grubun, hazırlık programının bu ihtiyaçları karşılamadaki başarısına yönelik algıları karşılaştırılmıştır. Bölümlerdeki İngilizce okuma becerileri ihtiyacına yönelik ankete verilen cevaplara göre, öğrenciler İngilizce okuma becerisine en fazla sınav sorularını anlamak, sınav ve ödevlerdeki yönergeleri anlamak ve ders notları ve ders kitaplarını okumak için ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca bir metnin ana fikrini anlamaya, bir metinde aradıkları belirli bir bilgiyi bulmaya ve bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmeye ihtiyaç duydukları da belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin eski ve yeni programlara ilişkin algıları arasında önemli bir fark bulunmadığı tespit edilmiş ve bunun sebepleri açıklanmıştır. Öğrencilere göre program Genel İngilizce ihtiyaçlarını karşılamakta yeterli olmasına rağmen bölüm derslerindeki İngilizce ile başedebilmek için gereken akademik becerileri kazandırmakta yetersizdir. Gerede (2005), iki program arasında öğrenci algıları açısından önemli bir fark bulunmayışının sebepleri arasında, yenilenen programda da öğrencilerin bölüm derslerini takip edebilmelerini kolaylaştırmaya yönelik herhangi bir değişiklik yapılmamış olmasını, yeni programın da öğrencilerin Genel İngilizce ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmış olmasını göstermektedir. Gerede (2005), program geliştirme çalışmalarında bu ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizerken, alan derslerini veren öğretim üyeleri ile Hazırlık öğretmenleri arasındaki işbirliğinin, ihtiyaçlara uygun öğretimin tasarlanması için önemli katkılar sağlayacağını ifade etmiştir.

Canbay (2006), Karadeniz Teknik Üniversitesi'ndeki %30 İngilizce eğitim veren bölümlerin İngilizce ihtiyaçlarını saptayarak, halihazırda uygulanmakta olan içerik temelli hazırlık programını güçlendirmek üzere gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışmasında alan derslerini veren öğretim elemanlarının ve bölüm başkanlarının içerik temelli öğretim ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. 13 bölümde ders veren 128 öğretim üyesinden anket yoluyla bilgi alınırken, 13 bölüm başkanı ile görüşmeler yapılmıştır. Böylece %30 İngilizce bölümlerde okuyan öğrencilerin hangi dil

becerilerine en fazla ihtiyaç duydukları ve bu becerilerle alakalı dil etkinliklerinin ne derece önemli olduğunu saptamak amaçlanmıştır. İhtiyaç analizi sonuçları, her bir becerinin önemi bölümlere göre değişmekle birlikte, farklı bölümlerdeki alan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun okuma becerisini en önemli beceri olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Anketi cevaplayan öğretim elemanlarına göre okuma becerisiyle ilgili en önemli maddenin ders notlarını okuma, ikinci en önemli maddenin ise ders kitaplarını okuma olduğu ortaya çıkmıştır. Canbay (2006), öğrencilerin bölümlerindeki İngilizce ihtiyaçlarını karşılamak için okumaya vurgu yapılması gerektiğini ileri sürmüştür.

Tosuncuoğlu (2014)'na göre, üniversitelerdeki farklı fakülte ve bölümlerde yapılan ihtiyaç analizleri, bu fakülte ve bölümlerin farklı ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaç, hazırlık programlarının tek tip olmasından vazgeçilip, ihtiyaçlara göre hazırlanan birden fazla program ve programlar için ayrı ayrı eğitim materyallerinin tasarlanmasını gerektirmektedir.

Kar (2014), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil ihtiyaçlarını saptamak üzere gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışmasında 50 birinci sınıf öğrencisi, 20 ikinci sınıf öğrencisi ve 10 bölüm öğretim elemanına anket uygulamıştır. Sonuçlar, hazırlık eğitiminde konuşma ve yazma becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiğinin yanı sıra hazırlık okutmanları ile bölüm derslerini veren öğretim elemanları arasındaki iletişimin güçlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Kar, öğrencilere gereksiz konuların öğretimi yerine bölümleriyle ilgili materyalleri seçmeye dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Araştırma, öğrencilerin parçanın ana fikrini ve detaylarını anlama becerilerine ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin okuma materyallerini anlamakta niçin zorlandıklarına dair sorunun “alanla ilgili kelime bilgisi eksikliği” maddesi hem birinci sınıf (mean 3.18), hem ikinci sınıf öğrencileri (mean 4.10) tarafından önemli bir sebep olarak gösterilmiştir. Cevaplar aynı şekilde hem birinci sınıf hem ikinci sınıf öğrencilerinin etkili okuma yapacak şekilde eğitilmediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Çalışma öğrencilerin en fazla teknik okuma parçalarını anlamakta zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır.

British Council (2015), 38 üniversitede yürüttüğü araştırmanın sonuçlarını yayınladığı Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi konulu raporunda, hazırlık sınıfları öğretim programlarının genel amaçlı İngilizce'den akademik amaçlı İngilizceye kaydırılması gerektiğinin üzerinde durarak, bu programların da öğrencilerin alanlarına yönelik ihtiyaçları göz önünde bulundurarak hazırlanması gerekliliğine işaret etmiştir. Aynı rapora göre bu programlar tam bir ihtiyaç analizi üzerine temellendirilmelidir (British Council, 2015: 15; Doruk, 2016).

Doruk (2016), İngilizce olarak eğitim veren üniversitelerde öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını belirleyerek hazırlık programlarının daha etkili şekilde hazırlanabilmesine yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışması ile Yeditepe Üniversitesi'ndeki İngilizce eğitim veren beş bölümün birinci sınıflarında okuyan 151 öğrenciden anket ve İngilizce alan derslerini yürüten 12 öğretim elemanından anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla bilgi toplamıştır. Doruk (2016), bu çalışma ile öğrencilerin akademik İngilizce becerilerinin daha iyi karşılanması gerektiği sonucuna varmıştır. Aynı araştırma sonucunda, okuma becerilerinin hem öğrenci hem de öğretim üyelerine göre çok önemli olduğu sonucuna varmıştır. Okuma becerileri ile ilgili “okuduğu metnin ana fikrini anlama, bir metindeki belirli detayları anlama, sınav ve ödevlerdeki yönergeleri anlama, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarma, metinlerden çıkarımda bulunma, gerçekleri fikirlerden ayırma, üniversite düzeyinde akademik materyalleri okuma, sebep-sonuç, benzerlik-farklılık gibi organizasyon desenlerini tanıma ve bir metnin ana noktalarının taslağını çıkarma” alt kategorilerinin tamamı hem öğrenciler hem de öğretim üyelerine göre gereklidir. Bunlardan “sınav ve ödevlerdeki yönergeleri anlama” hem öğrenci hem öğretim elemanlarına göre en önemli alt kategori olarak gösterilmiştir. Diğer yandan “üniversite düzeyinde akademik materyaller okumak” maddesi yine hem öğrenci hem öğretim elemanları için önemli iken, cevaplar hazırlık programının bu ihtiyacı karşılamadığını göstermiştir. Araştırmada dikkat çeken bir başka nokta ise, okuma becerilerinin tüm alt kategorilerinin öğretim üyelerince öğrencilerden daha önemli bulunmuş olmasıdır.

Alanyazında, bu araştırmanın yürütüldüğü üniversitede yapılmış bir ihtiyaç analizi de yer almaktadır. İnan, Yüksel ve Gürkan (2012), İzmir Yüksek Teknoloji

Enstitüsü (İYTE) ile KOÜ’de gerçekleştirdikleri ihtiyaç analizi çalışmasında, alan derslerini veren öğretim elemanlarının, alan derslerini takip edebilmek için gereken dil becerilerinin neler olduğu hakkındaki görüşlerini almışlardır. Araştırma sonuçları, hem İYTE hem de KOÜ’de görevli toplam 85 alan öğretim elemanına göre öğrencilerin öğretim dili İngilizce olan alan derslerinde en çok ihtiyaç duyduğu becerinin okuma becerisi olduğunu ortaya koymuştur. İYTE’de 10 bölümün 4’ünde okuma en çok ihtiyaç duyulan beceri olarak değerlendirilirken, KOÜ’nün tüm bölümlerinde en çok ihtiyaç duyulan becerinin okuma becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki üniversitede de öğrencilerin okuma becerisine en fazla ders kitaplarını ve ikinci olarak ders notlarını okumak için ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bahsi geçen araştırmaların, öğrencilerin aldıkları hazırlık eğitimi ile bölümlerindeki %30 İngilizce alan derslerine yeterince hazırlanamadıklarını ortaya koyma noktasında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalar alan derslerinin belli bir kısmını yabancı dilde alan öğrencilerin okuma becerisine ihtiyaç duyduğunu ancak alana yönelik kelime bilgisi eksikliği ya da etkili okuma tekniklerinden yoksun olma gibi nedenlerden dolayı bunda zorlandıklarını göstermektedir. Bu nedenle öğrencileri alan derslerine hazırlayacak bölüme yönelik okuma materyallerine ve okuma tekniklerine yönelik eğitimlere hazırlık programlarında yer verilmesinin önerildiği görülmektedir.

Alanyazından elde edilen bu bilgiler ışığında, söz konusu probleme bir çözüm önerisi üretmek amacıyla bir eylem planı geliştirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin alan derslerine yönelik metinler geliştirilerek bir okuma stratejileri eğitimi verilmesi planlanmıştır. Verilmesi planlanan okuma stratejileri eğitiminin tüm detayları ADDIE öğretim tasarımı modeli çerçevesinde planlanmıştır. Öğretim tasarımının geliştirilmesinde izlenen adımların her biri, eylem araştırmasının “eylem planı geliştirme, uygulama ve değerlendirme başlığı” altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

### **2.5.2. Eylem Planı Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme Kapsamında Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi**

İhtiyacı belirleme çalışmaları sadece problemi belirleme amacı taşır, problemi çözüme amacı taşımazsa hedef grubun performansında istenen değişiklik ortaya çıkmaz (Morrison, Ross ve Kemp, 2001; Aktaran: Fer, 2011: 129). Bu nedenle bu çalışmada belirlenen probleme yönelik bir çözüm geliştirilmeye çalışılmış ve bir öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Bu tasarım ile KOÜ İktisat bölümü %30 İngilizce kapsamındaki ‘‘Sosyal Bilimlerde Temel Okumalar 1’’ dersine paralel hazırlanmış metinler kullanılarak, hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi alan bir grup İktisat bölümü öğrencisine okuma stratejileri eğitimi verilmesi hedeflenmiştir. Verilecek eğitimde üzerinde durulacak stratejiler, hem ihtiyaç analizi çalışmalarında öğrencilerin ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri stratejiler hem de ilgili alanyazına göre akademik okumalarda kullanılanlar arasından araştırmacı tarafından seçilmiştir.

Öğretim tasarımının geliştirilmesinde ADDIE modeli temel alınmış; sırasıyla analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamakları izlenmiştir. Bu basamaklarda yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır. Bazı basamakların detayları ekler bölümünde sunulmuştur.

### **2.5.2.1. Öğretim Tasarımının Analiz Basamağı**

Öğretim tasarımının ilk basamağında tasarıma olan ihtiyaç belirlenmiş ve hedef kitle analizi yapılmıştır. Bu basamakta ayrıca öğrenme ortamının durumu, öğretimin süresi ve zamanı, öğretimsel stratejiler ve karşılaşılabilecek sorunlar üzerine de düşünülmüştür.

***Eğitim Gereksiniminin Belirlenmesi:*** Öğretim tasarımının ilk basamağını oluşturan analiz aşamasında öğretimsel problem tanımlanarak tasarımın amaçları ve hedefleri belirlenmiştir. Analiz aşamasında problem durumunun ve ihtiyacın doğru tanımlanması, bu tanımlamanın öğretim tasarımına yön verecek olması açısından büyük önem taşımaktadır (Şimşek, 2011: 90; Ocak vd., 2011: 42). İhtiyacın ne olduğuna dair bilgi belge tarama, anketler, görüşmeler, istatistiklerin ve raporların analizi, toplantılar, gazeteler, odak gruplar, gözlem ya da test uygulaması gibi çeşitli veri toplama araçları ile elde edilebilir. En güvenilir bilgi ise birden fazla veri toplama aracı ile elde edilir (Şimşek, 2011: 96; Fer, 2011: 130). Bu çalışmada problem durumu,

araştırmacının gözlemleri ve araştırmanın yürütüldüğü kurumun gerçekleştirmiş olduğu ihtiyaç analizinin sonuçları ile üniversitelerin %30 İngilizce bölümlerinde okuyan öğrencilerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların Hazırlık programları tarafından ne derece karşılandığına dair yapılmış araştırmalardaki bulgular temel alınarak tanımlanmıştır (Tavil, 2003; Gerede, 2005; Canbay, 2006; İnan vd., 2012; Tosuncuoğlu, 2014; Kar, 2014; British Council, 2015; Doruk, 2016).

**Hedef Kitle Analizi:** şimşek (2011)'e göre eğitimden yararlanacak kişilerle ilgili yeterince bilgi edinilmeden yapılacak eğitim çalışmalarının başarıya ulaşması zordur. Analiz aşamasında çeşitli araçlar kullanılarak öğrenen grubunun cinsiyet, yaş gibi karakteristik özellikleri, bilgi seviyesi, ilgileri ve ihtiyaçları hakkında bilgi toplanır. Toplanan bu bilginin değerlendirilmesi ile hem öğretime ihtiyaç olup olmadığı, hem de öğretim verilecek grubun özellikleri belirlenir. Böylece hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun öğretimin tasarlanması için ne yapılması gerektiğine karar verilir (Fer, 2011: 146; şimşek, 2011: 104).

şimşek (2011)'e göre, bir öğretim tasarımının birincil ve ikincil kitle olmak üzere iki hedef kitlesi bulunmaktadır. Birincil hedef kitle, tasarımın kendisi için yapıldığı, tasarımdan doğrudan yararlanacak olan grubu ifade etmektedir. İkincil hedef kitle ise tasarımdan ufak düzenlemeler ile yararlanabilecek olan kişileri ifade eder.

Bu bağlamda tasarımın birincil hedef kitlesi KOÜ hazırlık programında öğrenim gören İktisat bölümü öğrencilerinden oluşan 11 kişilik bir gruptur. Tasarımın ulaşması umulan ikincil hedef kitle ise oldukça geniştir. Hem KOÜ, hem de diğer üniversitelerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören İktisat bölümü öğrencileri bu tasarımdan faydalanabilirler. Bu nedenle bu öğrenciler tasarımın ikincil hedef kitlesi içinde yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dil derslerini yürütmekte olan yabancı dil okutmanları da benzer eğitimlerin geliştirilmesinde bu tasarımdan faydalanabilirler. Bu nedenle üniversitelerde görev yapmakta olan yabancı dil okutmanları da tasarımın ikincil hedef kitlesi içindedir.

Analiz aşamasında hedef kitle analizi için çalışma grubunu oluşturacak öğrencilerle sesli düşünmeler gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde eğitimden fayda



sağlayabileceği düşünölen öğrencilere ulaşılarak çalışmaya doğru kişilerin dahil edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılacak öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları tespit edilerek hedef kitlenin durumu ile ilgili bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

*Sesli dűřünme protokolleri:* alıřma grubunun özellikleri sesli dűřünme ve geriye dönük görűşmeler aracılıđıyla tespit edilmeye çalıřılmıřtır. Sesli dűřünme, katılımcıların, kendilerine verilen bir iři tamamlarken aynı anda zihinlerinden geçen herřeyi paylařmalarının istendiđi bir arařtırma yöntemidir. Sesli dűřünme belirli ilkeler göz önünde bulundurularak gerçekleřtirildiđinde, özellikle dil odaklı etkinliklerde katılımcıların dűřünme süreçleri ile ilgili önemli bilgiler sağlayabilmektedir. Katılımcıların ifadelerinin yazılı metinlerine sesli dűřünme protokolleri denmektedir (Charters, 2013).

Sesli dűřünme sırasında öğrencilere alan dersleri ile ilgili, ancak daha genel bir konu hakkında İngilizce bir metin verilmiş ve bu metni okurken zihinlerinden geçenleri paylaşmaları istenmiştir (ek 3). Metin, sesli dűřünme yönteminin prensipleri göz önüne alınarak araştırmacı tarafından internet kaynakları kullanılarak geliştirilmiştir. Buna göre metin, gözlemlenmeye çalışılan stratejilerin kullanılmasına imkan sağlayacak şekilde organize edilmiştir. Okuyucunun hiç çaba harcamadan anlayabileceği düzeyde basit metinler öğrencinin kullandığı stratejileri otomatik bir biçimde ve farkında olmadan kullanmasına neden olarak paylaşmasına engel olmakta ve hangi stratejileri kullandığı hakkında bilgi edinilmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle metnin öğrenciler için belli düzeyde zorlayıcı olmasına da dikkat edilmiştir. Diđer yandan öğrencilerin hem okuma anlama, hem de zihinsel süreçlerini paylaşma işini gerçekleştirirken fazla bilişsel yüklemeye sebep olarak başarısızlığa neden olmaması için metinlerin çok zorlayıcı olmamasına da dikkat edilmiştir (Ericsson ve Simon, 1980; Aktaran: Charters, 2003; Afflerbach ve Johnston, 1984).

Okumaya başlamadan önce her bir öğrenciye kendisinden ne beklendiği yazılı ve sözlü olarak açıklanmış; böylece okumaya başlamadan önce okurken hangi stratejileri kullandığını hatırlama imkanı sağlanmaya çalışılmıştır. Sorusu olan öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Ancak araştırmacının beklediği biçimde bir

okuma yapmaya yönlendirmemek için sesli düşünmenin nasıl yapılacağına dair bir örnek sunulmamıştır. Ayrıca okuma anlamayı bölmek için sık sık araya girilmemiştir. Öğrenciler araştırmacı tarafından, metni okurken rahatsız edilmeyecek biçimde gözlemlenmiş, öğrencinin uzun süre sessiz kaldığı durumlarda “şuan ne yapıyorsun?”, “düşündüklerini paylaşır mısınız?” gibi sorular sorularak verinin artırılmasına çalışılmıştır (Afflerbach ve Johnston, 1984).

Öğrencilere metinle birlikte bir kalem ve not alabilecekleri boş bir kağıt sağlanmıştır. Ancak bu kağıda not almalarının beklendiğine dair bilgi verilmemiştir. Okuma sırasında öğrencilerin sözlük kullanmasına izin verilmemiş, böylece bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında tutumlarının ne olduğu ve bununla nasıl başettikleri gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin sesli düşünmeyi bitirmesinin hemen ardından, geriye dönük görüşmeler yapılarak metni okurken ne düşündükleri ve ne yaptıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Böylece sesli düşünme sırasında paylaşılan kısıtlı bilgilerin artırılmasına ve veri toplamada çeşitleme yapılmaya çalışılmıştır. Okuma esnasındaki zihinsel süreçler okumadan kısa bir süre sonra hala doğru olarak hatırlanabildiğinden geriye dönük görüşmeler sesli düşünme protokollerinde en sık kullanılan yöntemdir (Ericsson ve Simon, 1981; Charters, 2003). Geriye dönük görüşmelerde önce hiç bir yönlendirme yapılmadan, metinden ne anladığına ve metni nasıl okuduğuna dair bilgi veren öğrenci dinlenmiş, dersin hedefleri içindeki stratejilerin kullanıldığına dair bilgi paylaşılmadığında ilgili strateji belirtilerek öğrenciye bu stratejiyi kullanıp kullanmadığı sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin metin üzerinde yaptıkları işaretlemeler ve boş kağıt üzerine aldıkları notlar da gözlemlenen stratejilerin kullanılıp kullanılmadığına dair önemli bir bilgi kaynağı teşkil etmiştir.

Sesli düşünme protokolleri, geriye dönük sorular ve öğrencilerin kağıt üzerindeki işaretlemeleri ile elde edilen veriler, verilecek eğitimde üzerinde durulması planlanan okuma stratejileri temele alınarak analiz edilmiştir. Buna göre toplanan veride, öğrencilerin öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan stratejileri kullanıp kullanmadığına dair ipuçları aranmıştır. Bazı stratejilerin öğrenci tarafından kullanılıp

kullanılmadığı açıkça görülürken bazılarının belirlenmesinde araştırmacının yorumu gerekli olmuştur (Afflerbach ve Johnston, 1984).

Başarılı bir okuma, otomatik olarak işleyen okuma becerileri ile bilinçli olarak işe koşulan okuma stratejileri arasındaki denge ve ikisi arasında sorunsuz bir şekilde geçiş yapabilme becerisi ile gerçekleşmektedir (Afflerbach vd., 2008). Bu nedenle araştırma grubuna, dersin hedefleri içindeki stratejileri kullanmadığı ya da kullandığı bazı stratejilerin farkında olmadığı belirlenen öğrenciler dahil edilmiştir.

Analiz aşamasında aynı zamanda öğrenme ortamının durumu ve karşılaşılması muhtemel sorunlar üzerine de düşünülmüştür. Buna göre verilecek okuma stratejileri eğitiminde, araştırmacının her bir öğrenci ile daha yakından ilgilenmesine olanak sağlamak için az sayıda öğrenciyle çalışılmasına karar verilmiştir. Eğitime katılacak öğrencilerin birbirlerini tanımıyor olmalarından kaynaklanabilecek çekinme, derse katılmama gibi sorunların nasıl çözülebileceği üzerinde düşünülmüş, öğrenciler için rahat bir sınıf atmosferi oluşturmanın yolları üzerinde durulmuştur (Fer, 2011: 145; Şimşek, 2011: 68; Ocak vd., 2011: 42).

### **2.5.2.2. Öğretim Tasarımının Tasarım Basamağı**

Tasarım aşaması, belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak konu kazanımlarının belirlendiği aşamadır. Bu aşamada ayrıca konu kazanımlarına yönelik konuların oluşturduğu içerik de seçilip düzenlenmiştir. Kaynak materyallerin saptanması, öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve ölçme araçlarının tasarlanması da bu basamakta gerçekleştirilmiştir.

***Konu Kazanımlarının Belirlenmesi:*** Konu kazanımlarının yazılmasında, okuma stratejileri ile ilgili alanyazın taranarak akademik okumalarda kullanılan stratejiler temel alınmıştır. Buna göre dersin hedefleri Mokhtari ve Richard (2002) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Envanteri'nin Öztürk (2012) tarafından yapılan Türkçe uyarlaması, Karatay (2009) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Envanteri ve Chamot ve O'Malley (1986)'nın Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı içinde yer alan akademik

stratejilerden faydalanılarak yazılmıştır. Benzer okuma stratejileri farklı envanterlerde farklı başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Bu nedenle bu öğretim tasarımının hedefleri belirli bir envantere ait bir grupta temel alınmaksızın, akademik okumalardaki ihtiyaca yönelik olacak şekilde seçilmiştir. Bu stratejiler araştırmanın devamında belli bir sınıflama yapılmadan “okuma stratejileri” olarak anılmaktadır. Öğretim tasarımının bu stratejilerden oluşan genel hedefi ve alt hedefleri şu şekilde belirlenmiştir:

**Genel Hedef:** Öğrenciler, alanlarına ait bir metni okurken okuma stratejilerini kullanabilirler.

**Alt Hedefler:**

1. Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunur,
2. Metni anlamak için resim, tablo gibi görsellerden faydalanır,
3. Metni okurken önemli bilgilerin altını çizer,
4. Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunur,
5. Metindeki önemli bilgileri not alır.

**İçeriğin Seçilmesi ve Düzenlenmesi:** Öğretim programının amaçlarına dönük tüm konular içeriği oluşturur ve içerik türleri genellikle sözel bilgiler, zihinsel beceriler, tutumlar, bilişsel stratejiler ve psikomotor yeterlikler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Şimşek, 2011: 137).

Bu çalışmada geliştirilen öğretim tasarımı, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin İktisat bölümü öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle içeriğin oluşturulmasında, İktisat bölümünün birinci sınıf birinci dönem %30 zorunlu İngilizce kapsamındaki “Sosyal Bilimlerde Temel Okumalar 1” dersi temel alınmıştır. Öğretim tasarımının içeriği, ilgili dersin KOÜ Avrupa Kredi Transfer Sistemi Lisans Derecelerine İlişkin Bilgiler sayfasında yer alan, dersin içeriği ve kazanımları bölümleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca ilgili bölümde ders vermekte olan bir öğretim üyesi ile iletişime geçilerek içerik teyit edilmiştir. Ardından, aynı öğretim üyesine ait “Basic Readings in Economics 1” ve “Basic Readings in Economics 2” kitapları incelenmiş ve kendisinin izni ile öğretim tasarımına dahil edilecek konular belirlenmiştir.

Öğretim tasarımına dahil edilmek üzere belirlenen konular “öğrenci içeriğin karmaşıklığıyla başedebilmek için önce neleri öğrenmelidir?” sorusundan yola çıkılarak aşamalı içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur (Şimşek, 2011: 143). Böylece kavramlar bir sonrakinin öğrenilmesine temel oluşturacak şekilde sıralanmıştır. Yapılan ilk çözümleme temel alınarak planlanan içerik, alan uzmanı öğretim üyesi ile paylaşılmış, kendisinin önerileri doğrultusunda sadeleştirilerek son haline getirilmiştir (ek 5).

**Kaynak Materyallerin Saptanması:** Tasarım aşamasında, öğretim tasarımında kullanılacak kaynak materyaller de saptanmıştır. İçerik temelli öğretimin temel özelliklerinden biri ders materyallerinin oluşturulmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, belli bir alana yönelik konularda otantik dil ve metinlerin kullanımınıdır (Stryker ve Leaver, 1997: 8-9). Bu nedenle öğretim tasarımına ait materyallerin oluşturulmasında kullanılacak kaynaklar bölümde görevli öğretim üyesi tarafından öğrenciler için hazırlanmış olan ders kitabı, bölümün ders materyali olarak önerdiği kaynak kitaplar ve konu alanıyla ilgili internet siteleri olarak belirlenmiştir (ek 6).

**Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi:** Tasarımın sınıf ortamında uygulanmasında yararlanılacak öğretim stratejileri bu aşamada planlanmıştır. Tasarımda, eğitimcinin konumunu aktarıcı olarak değil, öğrencilerin bireysel ya da küçük kümeler halinde yapabilecekleri çalışmaların genel hatlarını çizen bir yönlendirici olarak belirleyen dolaylı stratejilerin kullanılması planlanmıştır. Dolaylı öğretim stratejileri kullanılarak öğrencilere belli yeterlikler, kendileri yapacakları çalışmalar ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Akademik dil yetkinliğini geliştirmek için ikili ya da küçük grup etkinliklerinden de faydalanılabilir. Bu bağlamda grup etkinliklerinin öğrencilerin içerik ile etkileşimini ve içerik üzerine tartışmalarını sağlamak için kullanılması planlanmıştır (Şimşek, 2011: 163; Crandall ve Tucker, 1990).

**Ölçme Araçlarının Tasarlanması:** Öğretim amaçları dikkate alınarak, öğretim tasarımının hedefine ne kadar ulaşabildiğini ortaya çıkarmak için kullanılacak ölçme

amaçları da bu aşamada tasarlanmıştır. Tasarımın, öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisini belirlemek üzere, verilecek eğitimden sonra da her bir öğrenci ile sesli düşünme protokolleri düzenlenmesi planlanmıştır. Bu nedenle öğrencilere okutulacak metin, yukarıda bahsedilen sesli düşünme kuralları göz önünde bulundurularak bu aşamada tasarlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin eğitim hakkındaki görüşlerini almak üzere yöneltilecek yarı yapılandırılmış anket soruları da, benzer strateji eğitimi çalışmalarının ardından yöneltilen sorulardan da faydalanılarak bu adımda belirlenmiştir (Sert, 2012).

### **2.5.2.3. Öğretim Tasarımının Geliştirme Basamağı**

Geliştirme basamağında, özellikleri belirlenen hedef grubun ihtiyacına yönelik olarak planlanan öğretim tasarımına ait tüm materyaller geliştirilir. Bu bağlamda geliştirme aşamasında öncelikle tasarımın yol haritası niteliğindeki uygulama planı hazırlanmıştır. Uygulama planı, tasarımın amaçlarını, işlenecek konuları, kullanılacak yöntemleri, değerlendirme esaslarını ve kaynakları içermektedir. Bu plan doğrultusunda, İktisat bölümünün temel kavramları üzerine hazırlanan öğrenci kitapçığı ve eğitimci kılavuzu geliştirilmiştir (ek 7, ek 9). Ayrıca değerlendirme aşamasında yapılması planlanan sesli okumalarda öğrencilere okutulacak metin ve öğrencilerin eğitim hakkındaki görüşlerini almak üzere yöneltilecek soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir (ek 4, ek 10).

**Öğrenci Kitapçıklarının Hazırlanması:** Öğrenci kitapçıkları, öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak modüller şeklinde hazırlanmıştır (Şimşek, 2011). Modüllerin oluşturulmasında, tasarım aşamasında belirlenen ve aşamalı içerik çözümlemesi ile sıraya konulan içerik temel alınmıştır. Bu içeriğe dayalı olarak öğrenci kitapçığında iktisatın temel kavramları hakkında metinlere yer verilmiştir (ek 6).

Materyallerde yer alan metinler, dersi veren öğretim üyesine ait ders kitabı ve çeşitli internet kaynaklarından bir araya getirilerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Metinlerin düzenlenmesinde içerik temelli öğretim yaklaşımının ilkeleri göz önünde bulundurulmuş ve içeriğe ait kavramlar hedef grubun yabancı dil düzeyi dikkate alınarak öğrencilerin anlayabileceği şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Buna göre, materyali öğrencilerin seviyesine uygun hale getirmek için, kullanılan dilde çeşitli basitleştirmeler ve uyarlamalar yapılmıştır. Aynı amaçla metin başlıklar ve alt başlıklara ayrılmıştır. Materyaller resimler ve tablolar, diyagramlar, grafikler ve çizimler gibi dilsel olmayan öğelerle de desteklenerek daha kolay anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır (Krashen, 1982; Crandall ve Tucker, 1990; Met, 1999; Richard ve Rodgers, 2014: 129). Ayrıca bazı kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yarayacak ipuçları metne yerleştirilmiş ve öğrencinin dikkatini bu kelime ve ipuçlarına çekecek yönlendiriciler eklenmiştir.

Materyal, tasarımın hedefleri içindeki stratejileri kullanmaya imkan sağlayacak şekilde dizayn edilmiştir. Materyalde uygun yerlere düşünmeyi uyarıcı sorular, dikkat odaklama araçları, yan notlar, vurgulamalar eklenmiştir (Şimşek, 2011: 187). Metinlerle birlikte kullanılmak üzere, tasarımın hedefleri içindeki “metindeki önemli bilgileri not alma” stratejisine yönelik tablolar, kavram haritaları ve akış şemalarını içeren destek materyaller de bu aşamada oluşturulmuştur (ek 6).

Geliştirilen öğrenci kitapçığı bu noktada ara değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Önce materyalin tamamı İktisat bölümü öğretim üyesi olan ve materyalin geliştirilmesinde kitaplarından faydalanılan alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanının önerileri doğrultusunda materyalde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Alan uzmanının yorumları ile yeniden düzenlenen materyal, daha sonra ekran incelemesine tabi tutulmuştur. Bunun için KOÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli iki İngilizce öğretim görevlisinden materyali incelemeleri ve yorumlarını serbest bir şekilde vermeleri istenmiştir. Öğrenci kitapçığını genel olarak, dil seviyesinin öğrencilerin seviyesine uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun dışında hangi açıdan değerlendirmeleri istendiğine dair bir yönlendirme yapılmamıştır. Alınan yorumlar değerlendirilerek tasarımcı tarafından uygun bulunan düzenlemeler yapılmıştır (Şimşek, 2011: 231).

Yeniden düzenlenen materyal son olarak bire bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu aşamada materyal, hazırlık sınıfında okumakta olan bir İktisat bölümü öğrencisi tarafından bireysel olarak kullanılmıştır. Bu sırada tasarımcı da öğrencinin

yanında bulunup gözlem yaparak öğrencinin sıkıntı yaşadığını tespit ettiği noktaları not almıştır. Bire bir değerlendirme sonunda öğrenci ile görüşülerek yorumları alınmıştır. Öğrencinin yorumları ve tasarımcının notları dikkate alınarak son değişiklik ve düzenlemeleri yapılan materyal, öğrencilerin kullanımına hazır hale getirilmiştir (Şimşek, 2011: 231).

***Eğitimci kılavuzlarının hazırlanması:*** Eğitimci kılavuzu kaynaşık yaklaşım ile düzenlenmiştir (Şimşek, 2011: 189). Buna göre eğitimci kılavuzu öğrenci kopyasındaki sayfa ile başlayıp hemen altında öğrenci kopyasında boş hali bulunan alıştırmaların cevaplanmış biçimini içermektedir (ek 8). Ayrıca her bir uygulama için o derse ait ders planı da eğitimci kılavuzuna eklenmiştir (ek 9). Öğretim tasarımının pilot uygulaması, planlanan tarihten daha erken uygulanması durumunda hedef kitle dil yeterliliği açısından hazır olmayacağından yapılmamıştır.

***Değerlendirme aracının hazırlanması:*** Chamot ve O'Malley (1986)'a göre, içerik temelli derslerde içerik hedefleri ile dil hedefleri mümkün olduğunca ayrı değerlendirilmelidir. Dil hedefleri test edilirken içerik, içerik hedefleri test edilirken dil basit tutulmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin, uygulama boyunca üzerinde durulan hedef stratejileri eğitimden sonra kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere yapılacak sesli düşüncelerde okutulmak üzere bir metin hazırlanmıştır. Bu metin içerik açısından öğrencilerin aşına olabileceği ve hakkında fikir sahibi olmaları muhtemel bir konu hakkında internet kaynaklarından faydalanılarak geliştirilmiştir. Hazırlanan metin önce, araştırmaya dahil olmayan bir öğrenci ile denenmiştir. Bu öğrenci ile, hazırlanan metin kullanılarak bir sesli düşünme yürütülmüştür. Öğrencinin geri dönütleri göz önünde bulundurularak metne son hali verilmiştir (ek 4).

#### **2.5.2.4. Öğretim Tasarımının Uygulama Basamağı**

Tasarım, oluşturulan 11 kişilik öğrenci grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama art arda haftalarda yapılan 60'ar dakikalık dört derste tamamlanmıştır. Dersler öğrencilerin hazırlık eğitimi aldıkları binada, ilgili amirin izni ile haftanın bir günü son ders saatinde olmak üzere yapılmıştır. Uygulamalarda



araştırmacı tarafından hazırlanan içerik temelli materyaller kullanılmış, her hafta ilgili bölüm öğrencilere sağlanmıştır.

Tasarım, CALLA modelinin açık strateji eğitimi için önerdiği basamaklar dikkate alınarak uygulanmıştır. CALLA, strateji ğretimi için her ders kendi içinde tekrar eden beş adımdan oluşan bir döngü önermektedir. Bu adımlar hazırlık, sunum, pratik, değerlendirme ve genişletme aşamalarıdır. Model bu aşamalar arasında keskin bir sıralamadan ziyade esnekliğe imkan tanımaktadır. Ayrıca bir ders tüm aşamaları içermeyebilir (Chamot ve O'Malley, 1986; 1996).

Hazırlık aşamasında ğretmen, öğrencilerin konuya odaklanarak derse hazır hale gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu aşamada öğrenciler konuyla ilgili bildiklerini hatırlayabilir, stratejilerle ilgili sınıf içi tartışmalar yapabilirler. Sunum aşamasında ğretmen materyalin sunumunu yapmaktadır. Sunum, açıklama ya da sesli dşunerek model olma yoluyla yapılabilir. Hemen ardından gelen pratik aşamasında öğrencilere yeni kavramları ve stratejileri sınıf içi bir etkinlikte uygulama imkanı verilmektedir. Bu pratik akranlar arasında bir işbirliği ile de yapılabilir. Değerlendirme aşamasında öğrencilere dersteki içeriğin anlaşılması, kendi dil kullanımları ya da stratejiler üzerine değerlendirme yapma imkanı verilmektedir. Bu değerlendirme öğretmenle ya da akranlarla yapılabileceği gibi tek başına da yapılabilir. Son olarak genişletme aşamasında öğrenciler yeni öğrendikleri kavram ve becerileri uygulayabilecekleri sınıf dışı aktivitelere yönlendirilmektedir (Chamot ve O'Malley, 1986; 1996).

Buna göre öğrenciler, akademik bir metni sesli dşunerek okuyan ğretmeni izledikleri bir dersten, stratejileri yalnız başlarına kullandıkları bir derse doğru aşamalı olarak götürülmüştür. Öğrenciler ilk derste yalnızca izleyici durumunda iken, bir sonraki aşamada metin üzerinde ğretmen ile birlikte çalışmışlardır. Daha sonra öğrenciler öğrendiklerini küçük gruplar halinde uygulamış, son aşamada ise stratejileri kendi başlarına uygulama imkanı buldukları bir okuma deneyimi yaşamışlardır (Chamot ve O'Malley, 1996). Uygulamaya ait ders planları modelin dil dersleri ile sosyal bilimler alanındaki derslerin entegre edildiği örnekleri temel alınarak hazırlanmıştır (Chamot ve O'Malley, 1986). Bu ders planları çerçevesinde yapılan dört uygulamanın detayları her biri kendi içinde olmak üzere aşağıda açıklanmıştır.

## **Birinci Ders**

**Hazırlık:** Uygulamanın ilk dersinde öncelikle öğrencilere bu eğitimin genel amacı ve hedefleri açıklanmıştır. Bunun için daha önceden hazırlanan powerpoint sunumu kullanılmıştır. Ayrıca okuma stratejilerinin ne olduğu, strateji kullanımının önemi ve bölümlerinde yapacakları okumalarda strateji kullanımının kendilerine sağlayacağı faydalar ile ilgili bilgi verilmiştir. Böylece öğrencilerin verilecek eğitimle ilgili genel resmi görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilen genel bilgiden sonra öğrencilere hazırlanan materyalin ilk bölümü dağıtılmıştır. Öğrencilerden metni okumaları istenmiştir. Öğrencilerin her biri ile daha önceden gerçekleştirilen sesli düşünme protokolleri esnasında, her bir öğrencinin bir metni nasıl okuduğu gözlemlenmiş olduğundan, öğrencilere metni nasıl okudukları sorulmamıştır. Tüm öğrenciler metni okuduktan sonra, metnin araştırmacı tarafından sesli düşünerek okunacağı, böylece iyi bir okuyucunun akademik içerikli bir metne nasıl yaklaştığını göstermenin amaçlandığı açıklanmıştır. Böylece öğrencilerin derse hazır hale getirilmeleri amaçlanmıştır.

**Sunum:** Metnin ilk bölümü projeksiyon ile yansıtılmıştır. Araştırmacı metni sesli düşünerek okurken öğrencilerin yalnızca izlemeleri ve dinlemeleri istenmiştir. Araştırmacı okuma esnasında zihninden geçenleri ve anlamak için kullandığı stratejileri yüksek sesle paylaşmıştır. Böylece stratejilerin kullanımında model olunmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı metni dersin hedefleri içindeki stratejileri kullanarak okumuştur. Buna göre araştırmacı önce başlıkları okumuş, bu başlıkların kendisine çağrıştırdıklarını sesli düşünerek paylaşmıştır. Ardından materyal üzerindeki görselleri incelemiş ve bunlardan faydalanarak içerikle ilgili tahminde bulunmaya çalışmıştır. Araştırmacı daha sonra metni okumaya başlamış, önemli bulduğu ya da anlaşılması güç bölümleri tekrar okumuştur. Metinden anladıklarını aralıklarla kendi cümleleriyle yeniden ifade ederek devam etmiştir.

Okuma esnasında metnin ana hatlarını oluşturan bölümlerin ve metindeki önemli bilgilere ait anahtar kelimelerin de altı çizilmiştir. Araştırmacı materyalde işaretlenmiş olan bazı kelimelere geldiğinde, bu kelimenin anlamını tahmin etmek için bağlamsal ipuçlarından nasıl faydalandığını sesli düşünerek paylaşmıştır. Metin bittikten sonra metindeki önemli bilgilerin not alınacağı slayt yansıtılmış ve kısa ifadeler kullanılarak önemli bilginin nasıl not alındığı gösterilmiştir. Son olarak araştırmacı bu notları kullanarak metindeki önemli bilgileri kendi cümleleri ile özetlemiştir.

Bu sunumun ardından metni okurken için yapılanlar özetlenmiştir. Bunun için, kullanılan stratejilerin görselleştirildiği slaytlar kullanılmıştır. Bu şekilde önce başlıklara bakıldığı, resimlerin incelendiği ve içerikle ilgili tahminde bulunulmaya çalışıldığı hatırlatılmıştır. Metni okurken önemli bölümlerin altının çizildiği, okuduğunu iyice anlayarak ilerlemek için belli aralıklarla durulduğu ve bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında sözlük kullanmak yerine paragraftaki ipuçlarından faydalanarak tahminde bulunulmaya çalışıldığı hatırlatılmıştır. Son olarak metindeki önemli bilgilerin görselleştirildiği notlar gösterilerek metindeki bilgiyi tablo ve kavram haritaları ile görselleştirerek not almanın önemi hatırlatılmıştır.

**Sunum ve Pratik:** Aynı dersin ikinci bölümünde öğrencilere, hazırlanmış olan materyalin “İktisadın Temel Kavramları” konulu ikinci bölümü dağıtılmıştır. Materyalin bu bölümü, ilkinden farklı olarak dersin hedefleri içindeki okuma stratejilerini kullanmanın uygun olduğu yerlerde yönlendirici ipuçları içermektedir. Örneğin, anlamı tahmin edilebilecek bir kelime bulunan bir paragrafın altında, ilgili kelimenin anlamını tahmin etmeye yönlendiren ve bunun nasıl yapılabileceğine dair ipuçları içeren cümleler bulunmaktadır.

Materyalin bu bölümünü öğrenciler ve öğretmen birlikte okumuştur. Öğretmen yine süreci yöneten kişi olmuş ancak bu defa öğrencilere tahminleri, düşünceleri de sorulmuştur. Bu bölümde öğrenciler önce başlıklar ve resimlere yönlendirilmiş, metinle ilgili genel bir çerçevenin oluşturulmasına çalışılmıştır. Metnin başlıklarına öğrencilerle birlikte bakılmış, öğrencilere başlıklardan yola çıkarak metnin içeriği ile ilgili tahminleri sorulmuştur. Ardından öğrenciler metni okumuş, metindeki bilginin tahminleriyle örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiştir.

Metin içinde altı çizili verilmiş bazı kelimelere öğrencilerin dikkati çekilmiştir. Bu kelimeler, ipuçlarına bakarak anlamı tahmin edilmesi için yerleştirilen kelimelerdir. Öğrenciler, paragrafta bu kelimelerin anlamını tahmin etmeye yardımcı olacak ipuçlarına yönlendirilerek kelimenin anlamı ile ilgili tahminleri sorulmuştur.

Metnin kavramsal bilgi içeren bölümlerinde, kavramın netleşmesi için öğrencilerin kendi örneklerini düşünmeleri istenmiştir. Belli aralıklarla geriye dönülerek öğrencinin kavramları kendi ifadeleri ile basitçe özetlemeleri istenmiştir. Böylece bilginin akılda kalıcılığının artırılması hedeflenmiştir. Okuma boyunca önemli bölümlerin altı yine araştırmacı tarafından projeksiyona yansıtılan metin üzerinde çizilmiştir. Okuma bittikten sonra, öğrenciler iki kişilik gruplar halinde çalışarak içeriğin görselleştirilmesi için hazırlanan tabloları tamamlamışlardır.

**Değerlendirme:** Dersin sonunda materyalin ilgili bölümüne ait kavram haritası dolu şekilde tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilerin tabloları tamamlamak üzere yazdıkları bilgiler öğrencilerle birlikte kontrol edilmiş, öğrencilerin notları birlikte değerlendirilmiştir. Metindeki bilgiyi kavram haritaları oluşturarak görselleştirmenin metni daha iyi anlamak için iyi bir yöntem olduğunun tekrar altı çizilmiştir.

## **İkinci Ders**

**Hazırlık:** İkinci ders, ilk dersin kısa bir özeti ile başlamıştır. Öğrencilere ilk ders okudukları kavramlardan neler hatırladıkları sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile temel kelime ve kavramların üzerinden geçilmiştir. Ayrıca bir önceki derste okuma yaparken kullanılan stratejilerin neler olduğu sorulmuş, yine öğrencilerin cevapları ile bir önceki dersin stratejileri hatırlatılmıştır. Ardından materyalin “İktisadın Temel Kavramları” konulu kısmı kullanılmaya devam edilmiştir.

Öğrencilerden metni okurken yine materyalin üzerindeki yönlendirmeleri takip etmeleri istenmiştir. Buna göre önce ikili gruplar halinde çalışarak başlık ve resimlerden faydalanmaya yönlendirilen öğrencilerden metnin içeriği hakkındaki tahminlerini paylaşmaları istenmiştir. Ayrıca okuma boyunca önemli bilgilerin altını

çizimleri hatırlatılmıştır. Bazı bilinmeyen kelimelerin anlamını ise bağlamsal ipuçlarından faydalanarak tahmin etmeye yönlendirilmişlerdir. Ayrıca yine sıra arkadaşları ile çalışarak kendilerine sağlanan kavram haritasını metindeki önemli bilgileri ilgili boşluklara yazarak tamamlamaları istenmiştir.

**Pratik:** Bu derste öğrenciler ikili gruplar halinde, materyalin ikinci bölümündeki alt başlıklar üzerinde çalışmaya devam etmişlerdir. Tüm okuma boyunca öğretmen öğrencilerin arasında dolaşmış ve öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda yardımcı olmuştur. Öğrencilerin metinde altını çizdikleri bilgiler ve aldıkları notlar kontrol edilerek anında dönüt sağlanmıştır.

**Değerlendirme:** Dersin sonunda öğrenciler, bu bölümdeki içerikle ilgili anladıklarını öğretmen ile paylaşmışlardır. Ardından öğretmen, bu bölümü okurken hangi stratejileri kullandıklarını sormuş, öğrenciler kullandıkları stratejileri paylaşmıştır.

Öğrencilerden bilinmeyen kelimeler ile ilgili tahminlerini de paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler özellikle bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte güçlük yaşamıştır. Öğretmen öğrencileri ilgili ipuçlarına yönlendirerek bu kelimelerin anlamlarına dair tahminde bulunmalarına yardımcı olmaya çalışmıştır. Öğrencilere, her bilmedikleri kelimenin anlamını mutlaka tahmin etmek zorunda olmadıkları, okumaya devam ederek metni genel olarak anlayabilecekleri hatırlatılmıştır. Aynı zamanda ne olduğunu tahmin etmeye çalıştıkları bir kelimenin de birebir sözlük anlamını çıkarmaları gerekmediği, metin içindeki anlamı ile ilgili doğru tahminde bulunmaya çalışmalarının yeterli olduğu hatırlatılmıştır. Son olarak kavram haritası dolu biçimde slayt olarak yansıtılmış, öğrencilerle birlikte notları kontrol edilmiştir.

### Üçüncü Ders

**Hazırlık:** Üçüncü derse önceki derslerden hatırlanan temel kavramlar ile başlanmıştır. Öğrencilere önceki dersin içeriğinden neler hatırladıkları sorulmuş, verdikleri cevaplar ile önceki dersin bir özeti yapılmıştır. Böylece materyalin içeriği ve temel kelimeleri tekrar edilmiştir. Ardından geçen derslerde üzerinde durulan stratejiler de öğrencilere sorularak hatırlatılmıştır.

Öğrencilere materyalin ‘‘Farklı İktisadi Sistemler’’ konulu bölümü dağıtılmıştır. Bu materyal, önceki bölüme benzer şekilde okuma stratejileri ile ilgili yönlendirmeler içermektedir. Ayrıca metindeki bilginin not alınarak görselleştirilmesine yardımcı olmak için hazırlanan materyal de dağıtılmıştır. Bu materyal metindeki bilgilerin ana hatlarına göre kategorize edilmiş olan bir tablo içermektedir. Tablo, öğrencilerin bilgiyi kategorize etmelerine ve not alacakları bilgiyi ilgili kategorinin altına yazmalarına yardımcı olacak biçimde oluşturulmuştur.

Bu derste kullanılan metinde stratejilerle ilgili ipuçları metnin içine dağıtılmak yerine, metnin girişinde ve sonunda birer kutu içinde verilmiştir. Okumaya başlamadan önce öğrencilerin dikkati ipuçlarıyla ilgili bu bölümlere çekilmiş, okuma sırasında bu stratejileri kullanmaları hatırlatılmıştır. Bu ipuçlarının her birine öğrencilerle birlikte tekrar bakılmıştır. Öğrencilerden önce metnin başlıklarına ve görsellerine bakarak metnin içeriğiyle ilgili tahminlerini sıra arkadaşları ile paylaşmaları, ardından metni uygun stratejileri kullanarak tek başlarına okumaları istenmiştir. Okurken önemli buldukları kısımlarda özellikle anahtar kelimelerin altını çizmeye çalışmaları ve tablo üzerindeki notları tamamlamaları istenmiştir.

Öğrenciler işaretli kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışmaya yönlendirilmiştir. Bunu yaparken sözlük anlamını birebir bulmak zorunda olmadıkları, metne uygun bir anlam çıkarmalarının yeterli olduğu hatırlatılmıştır. Öğrencilere bu kelimelerin anlamını tahmin etmek için metindeki bilginin bütününden, kelimenin cümle içindeki yerinden ve kelimenin türetildiği eklerden faydalanabilecekleri hatırlatılmıştır.

**Pratik:** Bu aşamada sınıfta dolaşarak, bireysel çalışan öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda yardımcı olunmuş ve anlık geri bildirim sağlanmıştır.

**Değerlendirme:** Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra öncelikle metnin içeriğinden neler anladıklarını paylaşmaları istenmiştir. Ardından ipuçlarındaki stratejileri kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğrencilere sırasıyla başlıklara bakma, içerikle ilgili tahminde bulunma, önemli noktaların altını çizme, bilinmeyen

kelimeler için tahmin yürütme ve tablolaştırma hakkında neler yaptıkları sorulmuş, cevaplar tartışılmıştır.

Öğrencilerin işaretli kelimelerin anlamlarıyla ilgili tahminleri ve hangi ipuçlarından faydalandıkları sorulmuştur. Öğrencilerin kelime anlamı tahmin etmekte yine zorlandığı, ancak önceki derse göre tahmin etme konusunda daha girişken oldukları görülmüştür. Öğrencilere her bilmedikleri kelimenin anlamını tahmin etmek zorunda olmadıkları, bu çalışmada işaretli olan kelimeler üzerinde, bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında ne şekilde tahmin yürütebilecekleri ile ilgili yol göstermek için durulduğu hatırlatılmıştır. Ayrıca metin içinde anlamını bilmedikleri her kelimeye takılmamaları ve okumaya devam etmeleri, eğer anlamını bilmedikleri kelimenin metni anlamak için çok önemli bir kelime olduğu düşüncesine sahip olurlarsa o kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğunun da metne bu şekilde yaklaştıkları ve bilmedikleri kelimeler için metne uygun anlamlar yüklemeye çalıştıkları görülmüştür. Son olarak öğrencilerin tablo üzerine aldıkları notlar, tablonun tamamlanmış biçimi tahtaya yansıtılarak öğrencilerle birlikte kontrol edilmiştir.

#### **Dördüncü Ders**

**Hazırlık:** Uygulamanın son aşaması olarak planlanan dördüncü derste öğrencilere tamamen bireysel çalışma imkanı verilmiştir. Dersin başında okuma stratejilerinin önemi ve önceki derslerde kullanılan stratejiler ile ilgili hatırlatmalarda bulunulmuştur. Ayrıca önceki derslerde alınan notlarla ilgili tabloların tamamlanmış biçimleri de slayt biçiminde yansıtılarak hatırlatılmıştır. Bu slaytlar öğrencilere kağıt olarak da dağıtılmış, bu derste okuyacakları metin için kendi notlarını alırken bu materyallerdeki not alma biçiminden faydalanabilecekleri hatırlatılmıştır.

**Pratik ve Değerlendirme:** Öğrencilere materyalin *Kapitalizm* başlıklı bölümü dağıtılmıştır. Bu derste sağlanan metin, strateji kullanımına dair herhangi bir ipucu içermemektedir. Ayrıca öğrencilere, üzerine notlar alabilecekleri bir tablo ya da kavram haritası da sağlanmamıştır. Bunun yerine öğrencilere boş bir kağıt verilmiş ve uygun okuma stratejilerini kullanarak notlarını kendi istedikleri biçimde boş kağıt

üzerine almaları söylenmiştir. Eğitimci ders boyunca öğrencilerin arasında dolaşarak, özellikle not almakta güçlük çeken öğrencilere yardımcı olmuştur. Ayrıca yine öğrencilerin arasında dolaşarak tüm öğrencilerin aldığı notları incelemiştir.

Öğrencilere metinle ilgili nasıl not alabileceklerine dair bir alternatif sunulmamış, öğrencilerin bireysel olarak aldıkları notlar öğrencilerle birlikte uygulama esnasında değerlendirilmiştir. Ders strateji kullanımının akademik okumalarda kendilerine fayda sağlayacağı hatırlatılarak tamamlanmıştır.

#### **2.5.2.5. Öğretim Tasarımının Değerlendirme Basamağı**

Bu öğretim tasarımı, uygulanmasından önce uzman görüşü, akran incelemesi ve birebir inceleme yolu ile ara değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uygulandıktan sonra ise, tasarımın okuma stratejileri kullanımına etkisi açısından materyali kullanan öğrencilerle yürütülen sesli düşünme protokolleri ile değerlendirilmiştir. Bunun için öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası sesli düşünme protokolleri karşılaştırılmıştır. Eğitim sonrası sesli düşünme protokolleri de dersin hedefleri olan stratejiler açısından analiz edilmiştir.

Öğrencilerin eğitim ile ilgili görüşleri uygulama sonrasında görüşmeler yoluyla alınmıştır. Yarı yapılandırılmış soruların yöneltildiği bu görüşmelerden toplanan veri içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu şekilde öğrencilerin içerik temelli öğretime dayalı öğretim tasarımının farklı boyutları hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir.

Bu eylem araştırması, problem durumunun tespiti ile başlamıştır. Söz konusu bu probleme bir çözüm önerisi olmak üzere bir öğretim tasarımı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ardından öğretim tasarımı değerlendirilerek probleme çözüm niteliğinde olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu değerlendirme ile elde edilen bulgular bir sonraki bölümde bulgular başlığı altında incelenmiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur. Buna göre önce öğretim tasarımı ile verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi ile ilgili bulgular paylaşılmıştır. Ardından öğrencilerin eğitim ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

#### 3.1. VERİLEN OKUMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN STRATEJİ KULLANIMINA ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretim tasarımının öğrencilerin okuma stratejilerini kullanımına etkisi dersin hedefleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Tablo 3.1’de her bir stratejinin eğitim öncesinde ve sonrasında kaç öğrenci tarafından kullanıldığı ile uygulama sonrasında kaç öğrencide stratejinin kullanımı açısından fark olduğu gösterilmiştir.

**Tablo 3.1:** Okuma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisi

Okuma Stratejisi	Stratejiyi Kullanan Öğrenci Sayısı		
	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası	Fark
Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunma	3	8	5
Resim, tablo gibi görsellerden faydalanma	5	9	4
Metni okurken önemli bilgilerin altını çizme	1	11	10
Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunma	1	5	4
Metindeki önemli bilgileri not alma	1	7	6

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, eğitim sonrasında kullanımında en fazla fark oluşan strateji “metni okurken önemli bilgilerin altını çizme” stratejisi olmuştur. Uygulama

öncesinde yalnızca 1 öğrencinin kullandığı bu stratejinin uygulama sonrasında tüm öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmüştür. En fazla fark oluşan ikinci stratejinin ise “*metindeki önemli bilgileri not alma*” olduğu görülmüştür. Uygulama öncesinde yalnız 1 öğrenci tarafından kullanılan stratejinin uygulama sonrasında 7 öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür.

“*Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunma*” stratejisini uygulama öncesinde 1 öğrencinin kullandığı görülmüştür. Uygulama sonrasında 4 öğrenci daha bu stratejiyi kullanmıştır. Buna göre uygulama sonrasında toplam 5 öğrencinin bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalıştığı görülmüştür.

“*Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunma*” stratejisi, uygulamadan önce 3 öğrenci tarafından kullanılmış, bu sayı uygulama sonrasında üç kişi artmış ve toplam 6 öğrencinin bu stratejiyi kullanmaya çalıştığı görülmüştür. “*Resim, tablo ve görsellerden faydalanma*” stratejisini kullanan öğrencilerin sayısının da arttığı görülmüştür. Bu stratejiyi uygulama öncesinde 5 öğrenci kullanırken uygulama sonrasında bu sayı 9’a yükselmiştir.

### **3.2. EĞİTİM HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde öğrencilerin verilen okuma stratejileri eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular “*öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan okuma stratejileri hakkındaki öğrenci görüşleri*”, “*öğretim tasarımının içerik boyutunda yer alan materyaller hakkındaki öğrenci görüşleri*”, “*öğretim tasarımının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki öğrenci görüşleri*” ve “*öğretim tasarımının hedefe ulaşma düzeyi hakkındaki öğrenci görüşleri*” başlıkları altında sunulmuştur. Tablolarda tekrar etme sıklıkları ile birlikte genellenmiş ifadeler biçiminde sunulan öğrenci görüşlerine ait alıntılara tabloların ardından yer verilmiştir.

### 3.2.1. Öğretim Tasarımının Hedef Boyutunda Yer Alan Okuma Stratejileri Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan okuma stratejileri hakkındaki öğrenci görüşleri, görüşme soruları temel alınarak “*öğretim tasarımında yer alan stratejilerden akademik okumalarda fayda sağlayacağı düşünülenler*” ve “*kullanmakta güçlük çekilenler*” olmak üzere iki temada toplanmıştır. Her bir temaya ait bulgular ayrı tablolarda sunulmuş, öğrenci ifadeleri alıntılar biçiminde tabloların ardından verilmiştir. Öğrencilerin faydalı buldukları stratejiler, hangi açıdan faydalı bulduklarına dair genellenmiş ifadeler ile birlikte Tablo 3.2’de sunulmuştur. Aynı cümle içinde birden fazla stratejinin açıkça telafuz edildiği öğrenci ifadeleri, cümlenin tamamı ilgili alt tema altında verilerek birden fazla kez alıntılanmıştır.

**Tablo 3.2:** Öğretim Tasarımında Yer Alanlardan Akademik Okumalarda Fayda Sağlayacağı Düşünülen Stratejiler

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Görüş belirten f öğrenciler</i>
Akademik okumalarda fayda sağlayacağı düşünülen stratejiler	Metindeki bilgiyi daha sonra hatırlamaya yardımcı olan <i>metinden anladıklarını tablo ya da kavram haritaları oluşturarak not alma stratejisi</i>	9 k1, k2, k3, k5, k7, k8, k9, k10, k11
	Metnin konusuyla ilgili tahminde bulunmaya yardımcı olan <i>başlıklara bakma stratejisi</i>	5 k3, k5, k6, k8, k11
	Metni anlamaya yardımcı olan metindeki <i>görsellerden faydalanma stratejisi</i>	4 k3, k4, k6, k11
	Metindeki önemli bilgileri daha sonra da kolaylıkla bulmaya yardımcı olan <i>önemli bilgilerin altını çizme stratejisi</i>	3 k2, k5, k6

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi toplam 9 öğrenci *metinden anladıklarını tablo ya da kavram haritaları oluşturarak not alma* stratejisinin akademik okumalarda en fazla fayda sağlayacak okuma stratejisi olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan en fazla öğrenci

tarafından faydalı bulunan strateji bu olmuştur. Bu görüşü belirten öğrencilerden bazıları metinden anladıklarını tablo oluşturarak not almanın faydalı olacağı görüşünü dile getirirken bazıları kavram haritası yaparak not almanın faydalı olacağını belirtmiştir. Bu genellemeye ait alıntılar şu şekildedir:

*Kod 1: “Tablo yapmak en mantıklısı, böylece herşeyi ufak bir yerde bir arada görebiliyorsun ve kafanda oturtabiliyorsun. Ezberleyeceksen ezberlemen de daha kolay”*

*Kod 2: “Kesinlikle altını çizme ve not alma. Mesela sözel derslerde ilk dönem gördüğümüz bir şeyi belki hocamız ikinci dönem soracak. Altını çizip not almayan birinin oraya dönüp bakması, konuyu hatırlaması biraz zor olur ama eğer bu yöntemleri bilirse, altını çizer kenara not alırsa ‘ben burada böyle yapmışım’ diyerek daha az vakit kaybedeceğini düşünüyorum”*

*Kod 3: “Türkçe not almakta bile çok zorlanırdım, şimdi nasıl İngilizce not almak gerektiğini biraz öğrendim. Bunun önümüzdeki yıl okumalarda faydalı olacağını düşünüyorum”*

*Kod 5: “Parçayı okuduktan sonra bir kavram haritası yaptığımızda, daha sonra tüm metni tekrar okumamıza gerek kalmıyor. Hem görsel açıdan, hem de yazma açısından madde madde yazmaktan daha faydalı ve akılda kalıcı”*

*Kod 7: “Ayrıntılarıyla tablo yapmak, küçük küçük notlar almak bence en iyi stratejilerden biri. Not aldığımızda uzun bir metni kısaltarak özetini çıkarmış oluyoruz. Böylece daha iyi anlamış oluyoruz”*

*Kod 8: “Kendimize notlar çıkarıp şematize etmek bence çok önemli. Böylece geniş bir paragraf çok kısa bir halde aklımızda daha kalıcı olabilir”*

*Kod 9: “Uzun bir metinden tablo yaparak not çıkarmanın fakülteye geçtiğimizde işimize yarayacağını düşünüyorum”*

*Kod 10: “Paragrafa dönüp tekrar aramamak için önemli yerleri not almaya başladım”*

*Kod 11: “En önemlisi not alma teknikleri. Seneye derslerimde bir şey uzunca anlatıldığında kısaca not alarak özetleyebilmeyi öğrenmiş oldum”*

Diğer yandan 5 öğrenci tasarımın hedef boyutunda yer alan okuma stratejilerinden *başlıklara bakma* stratejisinin metnin konusuyla ilgili tahminde

bulunmaya yardımcı olmasından dolayı akademik okumalarda faydalı olacağını belirtmiştir.

*Kod 3: “Önceden başlıklara bakmazdım, şimdi başlıklara bakıyorum, neyle ilgili olabileceğini düşünüyorum, ana başlığı anlamadıysam alt başlıklardan bir şeyler çıkarmaya çalışıyorum. Bunun faydalı olacağını düşünüyorum”*

*Kod 5: “Başlıklara bakmak ve konuyla ilgili bildiklerini düşünmenin faydalı olacağını düşünüyorum”*

*Kod 6: “Fotoğraflara ve başlıklara bakınca konu hakkında zihnimde bir şeyler canlanıyor. İlk önce başlıkları düşünüp sonra metne giriş yapmak önemli”*

*Kod 8: “Metnin başlıklarına bakıp alt başlıklarına bakıp kendimize notlar çıkarmak bence faydalı”*

*Kod 11: “Başlıklara ve resimlere bakarak okumanın hiç resimlere bakmadan, başlıkları incelemeyen okumaktan daha iyi olduğunu düşünüyorum”*

Ayrıca 4 öğrenci metni anlamaya yardımcı olacağı için “metindeki görsellerden faydalanma” stratejisini faydalı bulduğunu belirtmiştir. Öğrenci ifadeleri şu şekildedir.

*Kod 3: “Seneye grafikte açıklar en azından. Grafikte daha açık net olduğu için metni anlamasam bile grafikten yorum yapabilirim”*

*Kod 4: “Resimlerin (metni anlamak için) iyi bir kılavuz olduğunu düşünüyorum”*

*Kod 6: “Fotoğraflara ve başlıklara bakınca konu hakkında zihnimde bir şeyler canlanıyor. Bunun faydalı olduğunu düşünüyorum”*

*Kod 11: “Başlıklara ve resimlere bakarak okumanın hiç resimlere bakmadan, başlıkları incelemeyen okumaktan daha iyi olduğunu düşünüyorum”*

Son olarak 3 öğrenci metindeki bilgileri daha sonra da hatırlamaya yardımcı olacağından *metindeki önemli bilgilerin altını çizme* stratejisinin akademik okumalarda işlerine yarayacağına inandıklarını ifade etmiştir.

*Kod 2: “Kesinlikle altını çizme ve not alma. Mesela sözel derslerde ilk dönem gördüğümüz bir şeyi belki hocamız ikinci dönem soracak. Altını çizip not almayan birinin oraya dönüp bakması, konuyu hatırlaması biraz zor olur ama eğer bu yöntemleri bilirse, altını çizer kenara not alırsa ‘ben burada böyle yapmışım’ diyerek daha az vakit kaybedeceğini düşünüyorum”*

*Kod 5: “Tekrardan dönüp metnin tamamına bakmamak, ‘demek burada bu önemli’ diyebilmek için altını çizmenin faydalı olacağını düşünüyorum”*

*Kod 6: “Altını çizmenin önemini o an anlayamadım. Parçayı okuduğumda tabi ki kafamda bir şeyler canlandı ama özet çıkaracağım zaman aklımda bir şey yoktu. Bu yüzden daha sonra geri dönmek zorunda kaldım. O yüzden (okurken önemli bilginin) altını çizmenin faydalı olduğunu düşünüyorum”*

Tablo 3.3’te öğrencilerin öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan stratejilerden kullanmakta güçlük çektiklerini belirttikleri stratejiler, hangi sebeple güçlük çektiklerine dair genellemeler ile birlikte sunulmuştur.

**Tablo 3.3:** Öğretim Tasarımında Yer Alanlardan Kullanmakta Güçlük Çekilen Stratejiler

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
	Bilmediği kelimelerin sayısı fazla olduğundan <i>bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme stratejisi</i>	2	k1, k3
Kullanmakta güçlük çekilen stratejiler	Yazmayı sevmediğinden ya da aldığı notların yetersiz olduğunu düşündüğünden <i>dolayı not alma stratejisi</i>	2	k3, k8
	Önemli bilgiyi tespit ettiğinden emin olamadığından dolayı <i>önemli bilginin altını çizme stratejisi</i>	2	k2, k6

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerden bazıları, bilmediği kelimelerin sayısı fazla olduğundan *bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme*, yazmayı sevmediğinden ya da aldığı notların yetersiz olduğunu düşündüğünden dolayı *not alma* ve önemli bilgiyi tespit ettiğinden emin olamadığından dolayı *önemli bilginin altını*

*çizme* stratejilerini kullanmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Herhangi bir stratejiyi kullanmakta güçlük çekmediğini ifade eden öğrenciler de olmuştur.

2 öğrenci metinde bilmediği kelimelerin sayısı çok olduğundan *bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmekte güçlük çektiğini* belirtmiştir.

*Kod 1: “Arada bilmediğin birkaç tane kelime çıktığı zaman kelimenin anlamını da yanlış tahmin ediyorsun, bu da bütün metni genel olarak etkileyebiliyor”*

*Kod 3: “Bir cümle veya paragrafta hiçbir şey anlamadıysam bir şey çıkartamıyorum, orada takılıp kalıyor”*

Benzer biçimde 2 öğrenci de *metindeki önemli bilgiyi not alma* stratejisini kullanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri henüz not alma konusunda gelişmediğinden yeterli not alamadığını düşünerek bu stratejiyi kullanmakta zorlandığını ifade ederken, diğer öğrenci ise yazmaktan hoşlanmadığı için not almakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Kod 3: “Not alırken eksik aldığımı düşünüyorum, yeterli not alabildiğimi düşünmüyorum”*

*Kod 8: “Çok fazla yazmayı seven biri değilim. Genelde aklımda daha çok tutardım. Ama yazma alışkanlığı kazandım biraz da”*

Diğer yandan 2 öğrenci *önemli bilginin altını çizme* stratejisini kullanmakta zorlandığını belirtmiştir. Bir öğrenci önemli bilgiyi tespit ettiğinden emin olamadığından dolayı bu stratejiyi kullanmakta güçlük çektiğini ifade ederken diğer öğrenci sebep belirtmemiştir. Öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*Kod 2: “Benim altını çizdiğim yerle hocanın düşündüğü yer farklı olabilir; benim önemli gördüğümle hocanın önemli gördüğü aynı olmayabilir”*

*Kod 6: “Kullanmakta zorlandığım strateji altını çizmek”*

Öğrencilerin öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan stratejilerle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde özellikle bazı stratejilerin diğerlerine göre daha fazla

öğrenci tarafından faydalı bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullanmakta zorlandıklarını ifade ettikleri stratejilerin ise sayıca çok olmadığı gibi, oldukça az sayıda öğrenci tarafından ifade edildiği görülmüştür. Öğrencilerin pek çoğu kullanmakta zorlandıkları herhangi bir strateji olmadığını belirtmiştir.

### 3.2.2. Öğretim Tasarımının İçerik Boyutunda Yer Alan Materyaller Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim tasarımının içerik boyutunda yer alan materyaller hakkındaki öğrenci görüşleri “*materyal içeriğinin alan dersleri ile paralellik göstermesi hakkında öğrenci görüşleri*” ve “*materyal dilinin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında öğrenci görüşleri*” temaları altında sunulmuştur. Her bir temaya ait bulgular ayrı tablolarda sunulmuş, öğrenci ifadeleri alıntılar biçiminde tabloların ardından verilmiştir. Tablo 3.4’te öğrencilerin materyal içeriğinin alan derslerine paralellik göstermesi hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

**Tablo 3.4:** Materyal İçeriğinin Alan Dersleri İle Paralellik Göstermesi Hakkında Öğrenci Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
Materyal içeriğinin alan dersleri ile paralel olması hakkında öğrenci görüşleri	Okuyacağım bölümle ilgili temel kelime ve kavram bilgisi edinmemi sağladı	7	k2, k3, k4, k5, k9, k10, k11
	Okuyacağım bölümle ilgili genel bir fikir edinmemi sağladı	4	k1, k2, k6, k7
	Genel konulardan daha fazla ilgimi çekti	2	k3, k9
	Bölüm derslerini öğrenmemi kolaylaştıracak	1	k8

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi frekans değeri en yüksek alt tema “*okuyacağım bölümle ilgili temel kelime ve kavram bilgisi edinmemi sağladı*” olmuştur. 7 öğrenci, tasarımda kullanılan materyallerin bölüm derslerine paralel konularda olması sayesinde okuyacak oldukları bölümle ilgili temel kelime ve kavram bilgisi



edindiklerine dair ifadeler kullanmıştır. Tabloda yer alan genellenmiş ifadelerle ait öğrenci alıntıları aşağıdaki gibidir:

*Kod 2: “Kelime kazandırdı o kesin, (bölümle ilgili) kelimeleri öğrendim. Kavramları ve terimleri de biraz olsun öğrendim”*

*Kod 3: “(Bölümde okuyacağım) metinlerde bilmediğim bir kelime tanıdık gelecek, ‘bir yerde okumuştum, şurada geçmişti’ diyebilirim, bununla ilgili olabilir diye bağ kurabilirim”*

*Kod 4: “Bir ön hazırlık oldu benim için, faydalı oldu; yeni terimler öğrendim”*

*Kod 5: “İktisada dair hiçbir kelime bilmiyordum, en azından birkaç şey öğrendim”*

*Kod 9: “Alana soğuk bakıyordum çünkü herkes çok zor diyordu, yapamazsın. Bu konuları görünce bir ön bilgin oldu”*

*Kod 10: “Kelime dağarcığım gelişti, ekonomi ile ilgili çoğu bilgim arttı”*

*Kod 11: “(Materyallerin bölüm derslerine paralel olması) bölümle ilgili bilgi sahibi olmamı sağladı. Bölüme hiçbir şey bilmeden gitmeyeceğim. Az da olsa bir şeyler öğrenip gitmiş olacağım. Böylece derste gördüğüm bazı konulara ‘bunu biliyordum aslında’ diyeceğim”*

Diğer yandan 4 öğrenci materyalin içeriğinin alan dersleri ile paralel olmasının okuyacak oldukları bölüm ile ilgili genel bir fikir edinmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu genellenemeye ait öğrenci alıntıları şu şekildedir:

*Kod 1: “Seneye ne göreceğimizle ilgili kafamızda bir yol haritası, bir plan oluştu. En azından seneye ne yapacağımızı artık biliyoruz”*

*Kod 2: “En azından okuyacağım bölüm hakkında fikrim oldu. Buraya ilk geldiğimde bölümümle ilgili kulaktan dolma şeylerden başka hiç bir fikrim yoktu. Şimdi bölüme gittiğimde hoca önüme bir metin koyduğunda, ne anlattığını biraz olsun anlayacağım çünkü burada bir nevi temelim oluştu. Genel olarak bölümümle ilgili çoğu şeyi öğrendim”*

*Kod 6: “En azından önümüzdeki yıla dair bir bakış açım oluştu”*

*Kod 7: ‘‘Bir nevi önümüzdeki yıl için yatırım oldu. Yani en azından bölümde ne göreceğimizi biraz öğrenmiş oldum. Böylece artık bölüme yönelik tahminlerim var’’*

Son olarak 2 öğrenci de, tasarımda kullanılan materyallerin bölüm dersleri ile paralel olmasının derse ilgi duymalarını sağladığını ifade etmiştir.

*Kod 3: ‘‘Bölümümle ilgili olduğu için bunlar bana lazım olacak deyip daha ilgiyle okudum’’*

*Kod 9: ‘‘(Metinlerin) bölümle ilgili, geleceğe dönük olması yaptığımız çalışmayı gözümde daha önemli hale getirdi. Herhangi bir bölümle alakalı birşey anlatsanız bu kadar ilgimi çekmezdi’’*

Tablo 3.5’te materyal dilinin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında öğrenci görüşleri sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin bir bölümü materyalin dilini kendi seviyeleri için uygun bulduklarını ifade ederken, bazıları da zorlandıkları kısımlar olmakla beraber genel olarak uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 3.5:** Materyal Dilinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu Hakkında Öğrenci Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
Materyalin dilinin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında öğrenci görüşleri	Uygundu	5	k1, k2, k4, k8, k11
	Zorlandığım kısımlar olsa da genel olarak uygundu	6	k3, k5, k6, k7, k9, k10

5 öğrenci materyalin dilini kendi seviyeyesi için uygun bulunduğunu ifade etmiştir. Bu genellemeye ait alıntılar aşağıda verilmiştir:

*Kod 1: ‘‘Çok zor değildi’’*

*Kod 2: ‘‘(Materyalin dil seviyesi) uygundu’’*

*Kod 4: ‘‘Bence uygundu, pek sıkıntı çekmedim anlama konusunda, yani benim seviyeme göreydi’’*

*Kod 8: ‘‘Orta derece bence hazırlık için. Bizim dil seviyemize uygundu bence’’*

*Kod 11: ‘‘Uygundu; o kadar zorlayıcı değildi materyalin seviyesi’’*

Diğer yandan 6 öğrenci zorlandığı kısımlar olmakla beraber materyalin dil düzeyini genel olarak uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Tabloda yer alan genellemelere ait öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Kod 3: ‘‘(Materyalin dil seviyesi) iyiydi ama zorlandığım yerler de oldu. Anlamadığım kısımlar oldu, karışık geldi böyle ama genel olarak anlayabildim’’*

*Kod 5: ‘‘(Materyalin dil seviyesi) uygundu, genel olarak anlaşılır şeyler vardı. Bilmediğimiz kelimeler vardı tabi ki ama ben sizin de dediğiniz gibi anladığım yerlere baktım; genel olarak baktım. Genel olarak anlayabileceğimiz şeyler’’*

*Kod 6: ‘‘Çok kolay denilemez ama anlayabileceğimiz tarzdaydı’’*

*Kod 7: ‘‘Bilmediğimiz kelimeler vardı tabi ama uygundu bence’’*

*Kod 9: ‘‘Biraz zorladı ama zorlamadan o bilimsel dili anlayamazdım, gerekli bir zorlamaydı’’*

*Kod 10: ‘‘Eskiden olsa bilmediğim kelimelere takılırdım şimdi o kadar takılmadım’’*

Öğrencilerin öğretim tasarımının içerik boyutunda yer alan materyallerle ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğrenciler materyallerin bölüm dersleri ile paralel konular hakkında olması sayesinde bölümleriyle ilgili genel bir fikir edinmenin yanında temel kavram ve kelime bilgisi de edindiklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci de materyalin içeriğini bölümleriyle alakalı olduğu için ilgi çekici bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin materyalin dilinin kendi seviyelerine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin de olumlu olduğu söylenebilir. Bazı öğrenciler zorlandıkları kısımlar da olduğunu belirtse de, öğrencilerin tamamı materyalin dilini kendi seviyeleri için uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

### 3.2.3. Öğretim Tasarımının Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretim tasarımının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşleri “eğitiminin daha önce alınan okuma stratejileri eğitimlerinden farkı hakkında öğrenci görüşleri”, “içerik temelli açık okuma stratejileri eğitimlerine hazırlık programlarında yer verilmesi hakkında öğrenci görüşleri” ve “eğitimin hazırlık programında verileceği zaman hakkında öğrenci görüşleri” temaları altında sunulmuştur. Verilen okuma stratejileri eğitimin daha önce alınan okuma stratejileri eğitimlerinden ne açıdan farklı olduğuna dair öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular tablo 3.6’da sunulmuştur.

**Tablo 3.6:** Eğitimin Daha Önce Alınan Okuma Stratejileri Eğitimlerinden Farkı Hakkında Öğrenci Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
Eğitimin daha önce alınan okuma stratejileri eğitimlerinden farkı hakkında öğrenci görüşleri	Üzerinde durulan okuma stratejileri	4	k4, k5, k9, k10
	Bireysel uygulama yapma imkanı bulma	3	k2, k3, k8
	Öğretimin ayrıntılı ve açık oluşu	3	k6, k7, k11
	İçeriğin bölüme yönelik oluşu	1	k1

Yukarıda verilen tabloda görüldüğü gibi 4 öğrenci bu eğitimin *üzerinde durulan stratejiler* açısından daha öncekilerden farklı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci alıntıları aşağıdaki gibidir:

*Kod 4 : “Daha önce kavram haritası hiç yapmıyordum, okuduğum kadarıyla metin üzerinde değerlendirme yapıyordum”*

*“Genelde bize derslerde ‘bilmediğiniz kelimelere bakın’ deniyordu. Hep kelimeler üzerinden gidiyorum ama hiç böyle bütüne, parçanın bütününe*

*odaklanmıyordum, sadece parça parça gidiyordum. O anlamda diğer çalışmalardan farklı oldu benim için''*

*Kod 5: ''Şimdi sadece reading parçaları olduğu için farklıydı, yani sadece reading parçaları üstünde durdunuz. Hocalarımız 'kavram haritası çıkarın, notlar alın' gibi şeyler pek söylemiyordu. Sadece okuduk, sorular çözüldü, true mu false mu, boşlukları doldurun, bize hep öyle öğretiler ama burada parçanın özetini çıkardık''*

*Kod 9: ''Farkı bu eğitimde bu tarz metinleri kelime kelime değil cümle cümle okumayı öğrenmemiz. Bu eğitim başlamadan önce kelime kelime anlayıp okuyordum''*

*Kod 10: ''Şu ana kadar bize okuyun diyolardı okuduğunuzun altını çiziniz ama o zaman metnin çoğunu çizerdim ben bu önemlidir diye, gereksiz olsa bile bana göre gerekli gibi gözükiyordu. Burada önemli bilgi ile önemsizi ayırmayı öğrendim''*

Ayrıca 3 öğrenci, öğretim tasarımı ile verilen okuma stratejileri eğitiminin daha önceki eğitimlerden *bireysel olarak uygulama yapma imkanı* sağlamış olması açısından farklı olduğunu belirtmiştir. Bu genellemeye ait öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*Kod 2: ''Vardı. Çünkü kendi başıma yaptım. Mesela ilk derste siz bize gösterdiniz bu şekilde yapmanız gerekiyor diye. Diğer derslerde kendi başımıza yaptık, kendi başımıza öğrendik aslında bunu, bu bakımdan bence farklıydı. Diğerlerinde hocaların sınıflarda gösterdiklerini hocanın fikri doğrultusunda yapıyorduk, sınavda çıkacak yer doğrultusunda yapıyorduk ama bu şekilde kendi düşüncelerimizle, kendimizle başbaşa kalmış olduk''*

*Kod 3: ''Yani kesinlikle şöyle bir şey var sınıflarda daha fazla kişi olduğumuz için hoca herkesle ilgilenemiyor. Bir de dersler uzun olduğu için sıkılıyorsun, tamamını dinlemiyorsun. Ama bizim birlikte işlediğimiz derslerde hep aktif olarak dinledim, hiç sıkılmadım, ilgimi çekti. - Bir de kendimiz uğraştık. Mesela eskiden okuyup geçiyordum çünkü metinle ilgili etkinliği zaten sınıfla birlikte yaptığımız için çoğunu yapmıyordum ama burada okumaya çalıştım ve etkinliği yapmaya çalıştım, böylece derste etkinliğim de artıyor''*

*Kod 8: ''Ben daha önce çok fazla strateji eğitimi almadım. Böyle bir kaç tane sunumlarda dinlemiştim. Yani onlarda hiç uygulama yapmamıştım. Burada uygulama yaptık. Sadece görseydik uçup gidecekti. Uygulama yaptığımız için aklımızda kaldı''*

Benzer biçimde 3 öğrenci de, bu öğretim tasarımı ile verilen okuma stratejileri eğitiminin, *öğretimin ayrıntılı ve açık oluşu* açısından önceki strateji çalışmalarından farklı olduğunu belirtmiştir.

*Kod 6: “Buradaki daha ayrıntılı ve açık bir şekildeydi. Sınıftakilere göre daha kolay, anlaşılabilir şekilde anlattınız”*

*Kod 7: “Evet biraz daha ayrıntılıydı. Daha çok şey öğrendik bence”*

*Kod 11: “Aslında aynı ama daha önce üstüne bu kadar düşünülmemişti. Üstünkörüydü. ‘Bunun böyle böyle yapılması lazım’ denmedi. Kısaca bahsedip geçtiler, öyle çok ayrıntılı üstünde durulmadı. Bu kez ayrıntılı olarak üzerinde durulması daha iyi öğrenmemi sağladı”*

Son olarak 1 öğrenci, bu eğitimin *içeriğinin bölüme yönelik olması* açısından daha önceki okuma stratejileri çalışmalarından farklı olduğunu belirtmiştir.

*“Bu eğitimde daha çok bölüme yönelik, seneye yönelik çalıştık. Sınıfta yaptıklarımızın seviyesi daha basit oluyordu. Burada daha çok bölüme yönelik çalıştık, bence bu yüzden daha iyi oldu.”*

Öğrencilerin içerik temelli okuma stratejileri eğitimlerine Hazırlık programlarında yer verilmesine dair görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

**Tablo 3.7:** İçerik Temelli Açık Okuma Stratejileri Eğitimlerine Hazırlık Programlarında Yer Verilmesi Hakkında Öğrenci Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
-------------	-----------------	----------	----------------------------------

İçerik temelli açık okuma stratejileri eğitimlerine hazırlık programlarında yer verilmesi hakkında öğrenci görüşleri	İçerik açısından bölüme hazırlayacağı için yer verilmeli	5	k1, k6, k7, k8, k11
	Okuma becerisi açısından bölüme hazırlayacağı için yer verilmeli	3	k2, k4, k11
	Genel olarak okuma becerisini geliştireceği için yer verilmeli	2	k5, k10
	Hazırlığı öğrenciler için daha önemli hale getireceği için yer verilmeli	1	k3
	İngilizce en iyi bu şekilde öğrenileceği için yer verilmeli	1	k9

Tabloda görüldüğü gibi, görüş belirten öğrencilerin tamamı içerik temelli açık okuma stratejileri eğitimlerine hazırlık programlarında yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 6 öğrenci bu eğitimlerin öğrencileri içerik bilgisi açısından okuyacakları bölüme hazırlayacağını, bu nedenle hazırlık programlarında yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu genellemeye ait öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*Kod 1: “ Bölüme yönelik çalıştırdığı için böyle eğitimler hazırlıkta yer almalı ”*

*Kod 6: “Bence yer almalı. Bize yapıldığı gibi, İktisat bölümü öğrencilerinin seneye bölümde görecekleriyle alakalı konularda olması çok iyi ”*

*Kod 7: “Bence olmalı. En azından seneye ne yapacağımızı öğrenmiş oluruz”*

*Kod 8: “Bence haftada bir iki gün öğleden sonraları buna ayırmalılar. Hem böylece seneye daha rahat adapte oluruz”*

*Kod 11: “Bölüme sıfır bilgiyle gitmek yerine biraz bilgi birikimiyle gitmeyi ve eğer kişi bölümünü seviyorsa bir şeyler öğrenmenin mutluluğuyla bölüme geçmesini sağlayacağını düşünüyorum”*

Ayrıca 3 öğrenci, bu tip eğitimlerin, bölümlerinde yapacakları akademik okumalara okuma stratejileri kullanma açısından hazırlayacağını, bu nedenle hazırlık programlarında bu eğitimlere yer verilmesini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu genellemeye dair alıntılar şu şekildedir:

*Kod 2: “Evet, yer verilmeli. Çünkü özellikle sözel bölümlerde metinleri okurken birşey kaçırmamız gerekiyor. Ama herşeyi bilsen de bir yolun yordamın olmadığı*

*sürece biraz karmaşık gidersen. Bu stratejileri bilirse daha az zaman kaybedeceğini düşünüyorum”*

*Kod 4: “Bölüm odaklı metinlerle çalışmamız önümüzdeki yıl bize yararlı olacak. Önümüze gelecek metinlere daha rahat bakacağız, kavram haritası oluşturacağız, özet şeklinde kenarda durabilecek, uzun bir metni küçük bir kavram haritasına sığdırabileceğiz. Bu eğitim bize bunları sağlayacak. Ben açıkçası birçok kişinin bu eğitimi almasını isterim”*

*Kod 11: “Bence yararlı olur. Bir metni okurken sözlük kullanmadan okuması gerektiğini, sınava hazırlanırken daha kolay, daha çabuk anlayabilmesini ve zamandan kazanmayı sağlayabilmesi açısından faydalı olacağını düşünüyorum”*

Ayrıca 2 öğrenci, içerik temelli okuma stratejileri eğitimlerinin genel okuma becerisini geliştireceği için hazırlık programlarında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Kod 5: “Bence kesinlikle olmalı çünkü ben önceden derslerden o kadar verim almıyordum, bu eğitimden sonra en azından biraz çalışabiliyorum, parçada ne geçtiğini anlıyorum çünkü. Eskiden bilmediğim bir kelime olunca hemen sözlüğü açardım, şimdi genele bakıyorum çünkü”*

*Kod 10: “Bence böyle bir eğitim olmalı. Bu eğitimden sonra benim okumam baya gelişti. Çoğu arkadaşım var, hemen okuyup geçiyorlar. Böyle bir eğitim olsaydı onlar da baya geliştirirlerdi. Birinci dönemin ilk haftası böyle bir eğitim olsaydı benim okumaya bakışım gelişirdi”*

Ayrıca 1 öğrenci, içerik temelli açık okuma stratejileri eğitimleri sayesinde hazırlık programlarının öğrencilerin gözünde daha önemli hale gelebileceğini, bu nedenle bu eğitimlere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

*Kod 3: “Bence olmalı. Dersle pek alakası olmayan arkadaşların bile ilgisini çekebilir. Genelde öğrencilerde İngilizce’ye ve hazırlığa karşı bir şey vardır, ‘hemen geçsem de (bölüme) gitsem’ diye. Bu eğitimler onu yenebilir. ‘Bölümümüzle ilgili de metinler okutuyorlar, böyle okumamız gerektiğini söylüyorlar’ diye (düşündürüp) hazırlığı da (öğrencilerin gözünde) önemli yapabilir diye düşünüyorum”*



Görüş belirten öğrencilerden biri de İngilizce'nin zaten bu şekilde öğrenilmesi gerektiğini belirterek, bu eğitimlerin hazırlık programlarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

*Kod 9: "Tabi ki gerekir. Ben İngilizce'yi hep böyle öğrenmemizin daha mantıklı olacağını düşünüyorum - bir konumuz var, biz o konu hakkında yorum yapıyoruz o konuyu öğrenmeye çalışıyoruz; hem konuyu öğreniyoruz, hem bir de İngilizce öğreniyoruz. Mesela bilmediğim kelimeler vardı bölümümle alakalı. Siz bu metinleri bize okuttunuz, bunlara çalıştık, özetini çıkardık, o kelimeleri birazcık daha öğrenmiş oldum. Bu tarz şeyler; sizin veya öğretmenlerimizin vereceği kağıdı biz okuyacağız, onlara göre özet çıkaracağız; bu tarz şeyler daha mantıklı"*

Okuma stratejileri eğitiminin hazırlık programında yılın hangi döneminde yer alması gerektiği hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3.8'de sunulmuştur.

**Tablo 3.8:** Eğitimin Hazırlık Programında Verileceği Zaman Hakkında Öğrenci Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
Eğitimin hazırlık programında verileceği zaman hakkında öğrenci görüşleri	Birinci dönem başı	1	k10
	Birinci dönem sonu	1	k11
Eğitimin hazırlık programında verileceği zaman hakkında öğrenci görüşleri	İkinci dönem başı	5	k2, k3, k6, k8, k9
	İkinci dönem sonu	3	k1, k4, k7

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 1 öğrenci, öğrencilerin metne bakış açısının gelişmesi için bu eğitimin birinci dönemin başında verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

*Kod 10: "Birinci dönemin başında çünkü ilk dönemde de okuma ile alakalı çok gelişim olması lazım. Okuması gelişirse insanın metine bakış açısı da gelişir"*

1 öğrenci eğitimin ilk dönem sonlarında verilmesinin iyi olacağını ifade etmiştir.

*Kod 11: “Senenin ortasında olmalı, ne çok erken ne çok geç. İlk dönemin sonlarına doğru olabilir”*

Bunun yanında 5 öğrenci eğitimin, öğrencilerde yabancı dil açısından belli bir temel oluştuktan sonra, ikinci dönem başında verilmesinin iyi olacağını ifade etmiştir.

*Kod 2: “Yani ortalarda. Şu anki yeri, bize verdiğiniz zaman da iyi bence çünkü İngilizce’de belli bir seviyemiz oldu, belli kelimeleri, belli gramer konularını öğrendik. Bunun arkasından metni anlamamız gerekiyor’. Bu yüzden bize eğitim verilen zamanın iyi olduğunu düşünüyorum”*

*Kod 3: “Bence biraz İngilizce geliştikten sonra olsa daha iyi olur. 2. dönemin başı olabilir, biraz anlamaya ve İngilizce’yi pratikleştirmeye başladığımız için”*

*Kod 6: “Öğrencilerin devamlılığı açısından da bu dönemki iyiydi. Hazırlık’a geldiğimizde de bir şeyler biliyordum ama bu metinleri anlayacak kadar değildi. Şimdi ikinci dönem olduğu için bunları anlamak biraz daha kolaylaştı”*

*Kod 8: “Bu eğitimler başlangıç (seviyesinde) olmamalı, orta seviye olmalı. 2. dönemin başında başlayıp bir ay iki ay dönem sonuna kadar da gitmeli bence”*

*Kod 9: “Önce sene başında iki ay gibi bir süre temel taşlar oturtulmalı. Daha sonra dilbilgisine ve kelimelere biraz yoğunlaşıp ondan sonra da gramere mesela; ama bunun (bu materyalin) altında da gramer var. Mesela hemen 2. dönem başı bu tarz etkinliklere geçilmesi bence çok daha mantıklı olur”*

Diğer yandan 3 öğrenci, hem İngilizce’de belli bir seviyeye ulaşılmış olması, hem de verilecek eğitim ile öğrenilenlerin unutulmaması için bu eğitimin 2. dönemin sonuna yakın bir zamanda verilmesini uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

*Kod 1 : “Bence sona yakın olması daha mantıklı. Senenin başında yapılırsa sonradan çalışan yine alır yürür de çalışmayan, alıştırma yapmayan öğrendiğini unutacak. Senenin sonuna doğru olursa yapmasa bile aklında bir şeyler kalır en azından”*

*Kod 4: ‘‘Yani sene sonuna daha çok metinler odaklı çalışıyoruz. Sene sonunda olsa daha iyi olur bence. Seviyesi kötü olan arkadaşlarımız için bu metinler ağır olabilir.’’*

*Kod 7: ‘‘Yani unutmama amaçlı biraz da senenin sonuna doğru olursa daha iyi olur’’*

### **3.2.4. Öğretim Tasarımının Hedefe Ulaşma Düzeyi Hakkındaki ğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu ğretim tasarımı ile öğrencilerin akademik okuma yaparken okuma stratejilerini kullanmaları hedeflenmiştir. Buna göre öğrencilerin ğretim tasarımı hede fe ulaşma düzeyi hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Bunun için öğrencilere aldıkları eğitmeden sonra İngilizce metinleri okuma biçimlerinde bir değişiklik oluşup oluşmadığı sorulmuştur. Biri hariç tüm öğrenciler eğitim sonrasında İngilizce metinleri okuma biçimlerinde çeşitli açılardan değişiklik oluştuğunu ifade etmiştir.

Tablo 3.9’da, ğrenci yanıtlarından ulaşılan genellenmiş ifadeler ‘‘bilmediğim kelimelere takılmadan metnin bütününe odaklanmaya başladım’’, ‘‘bilmediğim kelimelerin anlamını sözlükten bulmak yerine cümle ya da paragrafın tamamına bakarak çıkarmaya başladım’’, ‘‘metni anlamak için başlıklardan ve görsellerden faydalanmaya başladım’’, ‘‘metindeki önemli bilgilerin altını çizmeye başladım’’, ‘‘metindeki önemli bilgileri not almaya başladım’’ alt temaları altında sunulmuştur.

**Tablo 3.9:** ğretim Tasarımının Hedefe Ulaşma Düzeyi Hakkındaki ğrenci Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>f</i>	<i>Görüş belirten öğrenciler</i>
Öğrencilerin eğitim	Bilmediğim kelimelere takılmadan metnin bütününe odaklanmaya başladım	6	k3, k4, k5, k8, k9, k10

sonrasında	Bilmediğim kelimelerin anlamını sözlükten	3	k6, k7, k11
İngilizce	bulmak yerine cümle ya da paragrafın		
metinleri	tamamına bakarak çıkarmaya başladım		
okuma			
biçiminde	Metni anlamak için başlıklardan ve	3	k3, k6, k11
oluşan	görsellerden faydalanmaya başladım		
değişiklik	Metindeki önemli bilgilerin altını çizmeye ve	3	k2, k3, k10
	ufak notlar almaya başladım		

Tabloya göre öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen değişimin sözlük kullanımı ile ilgili olduğu görülmüştür. 6 öğrenci, verilen eğitim sonrasında bir metni okurken bilmediği kelimelere takılmadan metnin bütününe odaklanmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu genellemeye ait alıntılar şu şekildedir:

*Kod 3: “(Önceden) okumaya ilk başladığımda ‘kesinlikle ben bunu anlamayacağım’ diye bir korkuyla başlıyordum. Şu an o yok. Baktığımda genel olarak bildiğim kelimelerden ya da derste işlediğim konuya göre, başlıktan bir mantık yürütebiliyorum mesela. Sonuçta derste de işlediğimiz için az bir fikir oluşuyor kafamda başlığı okuduğumda; o kadar korkuyla yaklaşıyorum. Okuduğumda da metne ara ara değil de genel olarak bakmaya çalışıyorum; genelini anlamaya çalışıyorum”*

*Kod 4: “Evet, önceden bilmediğim kelimeler benim için büyük aşamadığım bir dağ gibiydi. Şimdi hiç moralimi bozmadan okumaya devam ediyorum. Önceden moralimi bozuyordum, devam edemiyordum ve anlamıyordum”*

*Kod 5: “Kesinlikle oldu. Mesela ben ilk bilmediğim kelime olduğunda hemen altını çizip hemen sözlüğe koşuyordum. Ama pek ona takılmıyorum artık. Genel olarak paragrafın tümüne bakıyorum, sadece o cümleye takılmıyorum. Mesela ben burada bu cümleyi anlamadım ama sıkıntı yapmadım, paragrafın tamamını okudum. Paragrafın tamamından ne anladığıma baktım. Zaten genel olarak aynı şeyi anlatıyor. Yani takılmıyorum o kelimelere. Önceden sözlüksüz yapamıyordum, şimdi bildiğim şeylere bakıyorum, sizin de dediğiniz gibi genel olarak anladım kafamda canlandı her şey. Bazı kelimeler zorladı gerçekten ama onlara dönüp de bakmadım yani”*

*Kod 8: “Ben mesela önceden bir kelimeyi görünce sözlüğe bakıyordum direk telefonu alıp. Şimdi en azından paragraftaki diğer cümlelere de bakıp yorum*

yapabiliyorum. (Mesela metnin çoğunu okumazdım, başını okurdum, biraz göz gezdirir geçerdim. Şimdi genele bakıyorum içine girebiliyorum metnin’)

Kod 9: “Değişim.. Metni, cümleyi kelime kelime okumak yerine cümle cümle paragraf paragraf okumak. İlk geldiğimde ‘economic-ekonomik, human-insan, country-ülke, should, enough’ diye kelime kelime okuyordum. Bunun yerine paragrafı okuyup, cümleyi okuyup cümleden bir anlam çıkaracaksın; kelimeyi anlamadın devam et, bir yerde takılı kalma. Bunu birazcık da olsa anlamış oldum”

Kod 10: “Bilmediğim bir kelimeye takılır dururdum; şu an bilmediğim kelimeleri otomatik geçiyorum, sonra alttaki cümleden belki bir örneğidir diye bakıyorum, bilmediğim kelime olunca da atlıyorum”

Diğer taraftan 3 öğrenci, eğitim sonrasında metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını sözlük kullanarak bulmak yerine, cümle ya da paragrafın tamamına bakarak çıkarmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu genellemeye ait alıntılar şöyledir:

Kod 6: “Önceden bilmediğim bir kelime geçtiğinde dikkat etmezdim. Şu an sözlük kullanmadan metinden çıkarabiliyorum ve anlamını anlayabiliyorum”

Kod 7: “Sözlük kullanmayı azalttım. Metnin tamamına bakarak bilmediğim kelimeler hakkında uğraşıyorum”

Kod 11: “Kursa gelmeden önce okuduğumda ille yanımda bir sözlük olacaktı, telefonumdan bakıp yapmaya çalışıyordum, bu kez kendim tahmin yürüterek yapmaya çalışıyorum”

Benzer şekilde 3 öğrenci de, metni anlamak için başlıklara baktığını ve görsellerden faydalandığını ifade etmiştir. Bu genellemeye ait ifadeler şu şekildedir:

Kod 3: “Ben ilk baktığımda normalde hiç resimlere bakmazdım ama artık bakıyorum ve ilgili olabilecek şeyleri düşünüyorum. Eskiden başlıklara da dikkat etmezdim, başlardım ve düz okurdum. Şimdi en azından başlıklara bakıyorum, neyle ilgili olabilir (diye düşünüyorum). Ana başlığı anlamadıysam alt başlıklardan bir şeyler çıkarmaya çalışıyorum”

Kod 6: “Mesela fotoğraflara çok dikkat etmezdim ya da okuduktan sonra bakardım. Şimdi en azından hem başlığı okuyorum, ardından fotoğrafa bakıyorum. Böylece konu hakkında zaten zihnimde bir şeyler canlanıyor”

*Kod 11: “Önceden hiç resimlere bakmadan, başlıkları incelemeden pat diye okuyordum, şimdi başlıklara bakıyorum, resimleri inceliyorum, böyle daha iyi olduğunu düşünüyorum”*

Son olarak 3 öğrenci, eğitim sonrasında metinde önemli olduğunu düşündüğü bilgilerin altını çizmeye ve ufak notlar almaya başladığını ifade etmiştir. Bu genellemeye ait alıntılar şu şekildedir:

*Kod 2: “Okurken altını çiziyorum artık, önceden biliyorsunuz altını çizmiyordum. Altını çiziyorum, ufak tefek notlar alıyorum. Aslında bu bana biraz da alışkanlık gibi bir şey kazandırdı. Geri dönüp baktığımda gerçekten de bana daha iyi hatırlattığını, bazı kaçırdığım noktalar varsa okurken onları daha iyi gördüğümü anladım”*

*Kod 3: “Okurken burası önemlidir dediğim ve cümlede burada ne demek istediğini anlıyorum dediğim yerleri çiziyorum”*

*Kod 10: “Önemli yerleri tekrar paragrafta aramamak için not almaya ve tablolar yapmaya başladım”*

Öğretim tasarımının hedefe ulaşma düzeyi hakkındaki öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak üzere yöneltilen soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde ortaya çıkan alt temaların, tasarımın hedefleri arasında bulunan stratejilerle büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca tasarımın hedefleri arasında yer almasa da pek çok öğrenci bilmediği bir kelimeyle karşılaştığında hemen sözlüğe bakmak yerine metnin bütününe odaklanmaya çalıştığını belirtmiştir.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasındaki okuma stratejileri kullanımları ve öğrencilerin eğitim ile ilgili görüşleri bir arada değerlendirildiğinde tasarımın hedefine büyük ölçüde ulaştığı ve öğrenciler tarafından olumlu bulunduğu sonucuna varılabilir. Bir sonraki bölümde elde edilen bulgulardan dikkat çekici olduğu düşünülenler alanyazın ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde bu araştırma ile verilen içerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımına olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin eğitim ile ilgili olumlu görüşler bildirdiği de söylenebilir. Araştırma bulgularına ait sonuçlar alt başlıklar altında tartışılmıştır.

### **Eğitimin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu öğretim tasarımı ile hedeflenen beş okuma stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejilerden bazılarının verilen eğitim öncesinde farklı öğrenciler tarafından halihazırda kullanılıyor olduğu görülmüştür. Bu bakımdan verilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımına etkisi her öğrenci için değişiklik göstermektedir. Ayrıca öğretim tasarımı ile oluşan fark bazı stratejilerin kullanımında daha belirgin iken bazılarında önemli bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin sesli düşünme protokolleri değerlendirildiğinde en büyük farkın *metni okurken önemli bilgilerin altını çizme* stratejisinde olduğu görülmüştür. Metni okurken önemli bilgilerin altını çizme stratejisinin kullanımında eğitim öncesine göre çok ciddi bir fark olduğu görülmüştür. Eğitim öncesinde yalnız 1 öğrenci metindeki önemli bilgilerin altını çizmişken eğitim sonrasında bu sayı 10'a yükselmiştir. Diğer bir ifadeyle çalışmaya katılan öğrencilerden yalnız biri hariç tamamı eğitim sonrasındaki sesli düşünmede bu stratejiyi kullanmıştır.



Anahtar kelime ve kelime grupları, anahtar düşünceler ve bağlaçlar gibi dilsel işaretlerin dikkate alındığı seçici bir okuma biçiminin başarılı bir akademik okuma için taşıdığı önem göz önüne alındığında (Chamot ve O'Malley, 1996), elde edilen bu sonucun, çalışmaya katılan öğrencilerin bir sonraki yıl yapacakları akademik okumalar açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sonucun elde edilmesinde, eğitim boyunca yapılan tüm derslerde metindeki önemli bilginin altını çizmenin gereği üzerinde sürekli bir biçimde durulmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler metindeki önemli bilgilerin altını çizmeye hem ders materyalleri üzerinde yazılı olarak yer verilen ipuçları, hem de eğitimi veren araştırmacının ifadeleri ile tüm dersler boyunca yönlendirilmişlerdir. Eğitimci ayrıca anahtar kelime ve kelime gruplarının nasıl seçileceğine dair örnekleri de gerek sesli düşünme yoluyla gerekse yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerle bireysel ilgilenerek vermiştir.

Metindeki önemli bilginin altını çizme stratejisi ile ilgili olarak bir başka dikkat çekici nokta daha gözlenmiştir. Aslında eğitimden önce gerçekleştirilen sesli düşüncelerde de pek çok öğrencinin metnin bazı kısımlarının altını çizdiği görülmüştür. Ancak altı çizilen bu kısımlar incelendiğinde ve öğrencilere nelerin altını çizdikleri sorulduğunda, bunların metindeki önemli bilgiler değil, öğrenci tarafından anlamı bilinmeyen kelimeler olduğu anlaşılmıştır. Bilinmeyen kelimelerin altını çizen bu öğrenciler, İngilizce bir metin okurken bilmedikleri kelimelerin altını, anlamına o anda ya da daha sonra sözlükten bakmak üzere çizdiklerini belirtmişlerdir. Benzer biçimde bazı öğrencilerin de anlamını bilmedikleri kelimeleri daha sonra anlamına bakmak üzere not aldıkları görülmüştür. Bu durumun, metindeki önemli bilgilerin altını çizmenin metni hatırlamaya yardımcı olacağı ya da metinde bilmedikleri kelimelere ayrı ayrı odaklanmak yerine metne bütün olarak bakmanın gereğine ve önemine, bu eğitim öncesinde buldukları okuma ortamlarında yeterince dikkatlerinin çekilmemiş olmasından ileri gelebileceği düşünülmektedir. Bu stratejiler üzerinde açıkça durulan ve pratik imkanı sağlanan eğitimden sonra öğrencilerin metnin ana fikrini ve detaylarını gösteren önemli bilgilerin altını kelime ya da kelime grupları biçiminde çizmeye başladıkları gibi, bilmedikleri kelimelerin altını çizmeyi bıraktıkları da görülmüştür. Bu durumun strateji öğretiminde model olma, pratik imkanı sağlama ve açık öğretime dayalı bir yaklaşımın önemini bir kez daha ortaya

koyduğu düşünülmektedir (Pressley, 1994; Gaskins, 2005; Janzen ve Stoller, 1998; Afflerbach, 2008; Chamot ve O'Malley, 1986).

Kullanımında kayda değer fark olduğu görülen ikinci strateji *metindeki önemli bilgileri not alma* olmuştur. Eğitim öncesinde yapılan sesli düşüncelerde yalnız 1 öğrenci metinde önemli bulduğu bilgileri not alırken, eğitimden sonra 6 öğrencinin daha okurken not almaya çalıştığı görülmüştür. Eğitim sonrası sesli düşünmede öğrencilerden ikisi okuma ile aynı anda not alma işlemini yürütmekte güçlük çektiğini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise metni anladığı için not alma gereği duymadığını belirtmiştir. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin 9'u eğitim sonrasında yapılan sesli düşünmede kendilerine verilen metni okurken çeşitli biçimlerde not almıştır. Metindeki önemli bilgileri not alma stratejisinin, öğrencilerin metindeki bilgiyi daha sonra da hatırlamalarına yardımcı olmak açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda, elde edilen bu bulgunun çalışmanın önemli sonuçlardan biri olduğu düşünülmektedir (Chamot ve O'Malley, 1986; 1996; Mokhtari ve Richard, 2002).

Ancak not alma stratejisini kullanan öğrencilerin öğretim tasarımının materyallerinde yer alan tablo ve kavram haritalarını kullanarak not almadıkları görülmüştür. Eğitim sonrası sesli düşünme protokolü için okutulan metin, tablo ya da kavram haritası yaparak not almaya uygun biçimde organize edilmiş olmasına rağmen, öğrencilerin not alırken metnin başlıklarını maddeler halinde sıralayarak metinde önemli buldukları bilgileri bu başlıklar altına kısa notlar şeklinde yazmayı tercih ettikleri görülmüştür. Kavram haritası oluşturmaya çalışan bazı öğrencilerin de bu girişimlerini sonuçlandıramadıkları, not almayı yarıda bıraktıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin bir metindeki önemli bilgileri tablolaştırarak ya da kavram haritası üzerinde ilişkilendirerek kendi başlarına not alabilmeleri için uzun süreli bir pratik imkanına sahip olmaları gerekmektedir (Pressley vd, 1994; Chamot ve O'Malley, 1986). Oysa bu çalışmada öğrencilere böyle bir imkan sağlanamamıştır. Bunda, tasarım için ayrılan sürenin kısıtlılığı etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencileri Hazırlık programında devam etmek durumunda oldukları derslerinden alıkoymamak için öğretim tasarımı toplam 4 saatte tamamlanacak şekilde geliştirilmiştir. Aynı

nedenle hazırlanan not alma materyallerinden yalnız biri tablo üzerine ve yine yalnız bir diğeri de kavram haritası oluşturarak not alınacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin yalnız birer defa tablo ve kavram haritası oluşturarak not alma pratiği yaptıkları bir eğitimin ardından tek başlarına bu şekilde not alamamalarının anlaşılır olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilk seferde kendi başlarına iyi kavram haritaları oluşturmaları mümkün olmayabileceğinden, öğrencilerin notlarını basit bir biçimde almayı tercih etmiş olabilecekleri de düşünülmektedir (Duman, 2015: 290).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından bir diğeri *metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunma* stratejisi ile ilgilidir. Bu stratejinin kullanımı ile ilgili veri değerlendirilirken, öğrencilerin yalnızca bu stratejiyi kullanma girişimleri göz önünde bulundurulmuş, tahminlerinin doğru olup olmadığı değerlendirmeye alınmamıştır. Eğitim öncesi yapılan sesli düşünceler esnasında yalnız 1 öğrencinin bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etmeye yönelik bir gayret içine girdiği görülmüştür. Eğitim sonrasında 4 öğrencinin daha bu stratejiyi kullanmaya çalıştığı görülmüştür. Sonuç olarak eğitim sonrasında 5 öğrencinin bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etmeye yönelik girişimde bulunduğu görülmüştür. Başarılı bir okuma için belirli düzeyde kelime bilgisinin yanında metindeki bilinmeyen bazı kelime ve yapılar için tahmin stratejileri kullanılmasının da önemi göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun araştırmanın önemli sonuçlarından biri olduğu düşünülmektedir (Ediger, 2001: 154; Grabe ve Stoller, 2001: 193). Yine de oluşan farkın çok yüksek olmadığı da görülmektedir.

Öğretim tasarımının bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme stratejisini kullanma noktasında oluşturduğu farkın çok yüksek olmamasında, eğitim süresinin yeterince uzun olmamasının yanında, yine tasarımın oluşturduğu bir başka durum da etkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki öğrencilerin bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında izledikleri yol ile ilgili dikkate değer bir başka durum gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü, eğitim öncesinde bir metni okurken bilmedikleri her kelime için sözlük kullanma ihtiyacı duyarken, eğitim sonrasında yaptıkları okumalarda metnin veya cümlenin geneline bakarak metni anlamaya ve bilmedikleri kelimeleri metnin bütününden faydalanarak tahmin etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden bazıları bilmedikleri kelimelerin

anlamını tahmin etmekten ziyade, bu kelimelere takılmadan okumaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etme girişiminde bulunmayan öğrencilerin de metnin genelini kavradıktan sonra bu kelimelere takılmadıkları, bu nedenle bilmeseler de bunların anlamlarını tahmin etmeye çalışmadıkları da düşünülebilir.

Öğretim tasarımının hedefleri arasında yer alan *metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunma* stratejisi eğitim öncesinde 3 öğrenci tarafından kullanılırken bu sayı eğitim sonrasında 8'e yükselmiştir. Metnin organize edilmiş biçimi ve metin konusuyla ilgili önceki bilgiler gibi unsurların bir araya getirildiği ve önceki okumalarla edinilen bilgilerin altyapı oluşturduğu okuma eylemi öncesinde, metnin başlıklarını inceleyerek konuyla ilgili önceki bilgileri hatırlama ve metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin stratejileri akademik okumalarda önem taşımaktadır (Ediger, 2001: 154; Anderson, 1983; Aktaran: Kasper, 2000; Stoller, 2004; Klingner ve Vaughn, 2000). Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün eğitim sonrasında bu stratejiyi kullanmaya başlaması önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Akademik metinlerde de yer alan tablo, şekil, resim ya da grafik gibi görseller de metnin anlaşılmasında büyük fayda sağlayabilmektedir. Bu nedenle öğretim tasarımı ile öğrencilerin dikkati metinlerde yer alan görselleri incelemenin önemine çekilmeye çalışılmıştır. Böylece eğitim öncesinde 5 öğrencinin kullandığı görülen *resim, tablo gibi görsellerden faydalanma* stratejisinin eğitimden sonra 9 öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür. Bu sayının yüksek oluşunda öğretim tasarımında görsellere sıklıkla yer verilmesinin ve öğrencilerin dikkatinin sürekli görsellere çekilerek metni anlamak için faydalanmaya teşvik edilmelerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu stratejiyi kullanmanın, tasarımın hedefleri arasında yer alan diğer stratejilerden daha az çaba gerektirmesinin de bu sonucun elde edilmesinde rolü olduğu düşünülebilir.

Bulgular değerlendirildiğinde, içerik temelli öğretime dayalı bu öğretim tasarımının hedefine büyük ölçüde ulaştığı söylenebilir. Bu sonuç, okuma stratejilerinin öğretilerilebilir olduğu sonucuna varan pek çok çalışma ile de benzerlik

göstermektedir (Pressley vd., 1994; Arpacioğlu, 2007; Sert, 2012; Gürses ve Adıgüzel, 2013; Özçaylak, 2013; Tuncel, 2014). Ancak yapılan açık strateji eğitimlerine rağmen stratejilerin sistematik bir biçimde kullanılır hale gelmesi için ciddi ölçüde pratik gerekmektedir ve öğrencilerin gerçekten stratejik okuyucular haline gelmesi yıllar alabilir (Pressley, 1990, 1994; Janzen ve Stoller, 1998). Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin bu eğitim sonrasında stratejik okuyucular haline geldiğini öne sürmek mümkün değildir. Ancak öğrencilerin en azından okuma stratejileri farkındalıklarının arttığı söylenebilir ki stratejiler hakkında farkındalığın artması, üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin kullanımını üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Purpura, 1999; Aktaran: Oxford, 2003).

### **Eğitim Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Çalışma sonunda öğrencilere içerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitimi hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Bu bağlamda öğretim tasarımının hedef boyutunda yer alan okuma stratejileri, içerik boyutunda yer alan materyaller, öğrenme-öğretme süreci ve hedefe ulaşma düzeyi hakkındaki öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin öğretim tasarımının tüm boyutlarıyla ilgili genel olarak olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı, hedef boyutunda yer alan *metinden anladıklarını tablo veya kavram haritası oluşturarak not alma* stratejisinin alanla ilgili okumalarında kendilerine faydalı olacağını düşündüklerini belirtmiştir. Not almanın metindeki bilgiyi daha sonra da hatırlamaya yardımcı olacağı için en faydalı strateji olduğunu belirten öğrenci sayısı 9'dur. Bir takım gerçekler öğrenmek üzere yapılan okumalarda etkili bir strateji olan not alma öğrenciler tarafından da faydalı bulunmuştur (Chamot ve O'Malley, 1986).

Ancak öğrencilerin eğitim sonrası verilen metni okurken notlarını tablo ya da kavram haritası biçiminde almadığı görülmüştür. Bu durumda kullanılmayan bir stratejinin faydalı bulunması bir çelişki gibi görülebilir. Ancak tablo ve kavram haritası yaparak not almak için uzun soluklu bir eğitim gerektiği göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun anlaşılır olduğu düşünülmektedir. Nitekim benzer bir

bulgu, not alma ve altını çizme stratejilerinin faydalı bulunmasına rağmen kullanmakta güçlük çekildiğinin ifade edildiği Sert (2012)'in çalışmasında da elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler yeterli pratik imkanına sahip olmadıkları için notlarını basit bir şekilde almış olsalar da, not almanın akademik okumalarda kendilerine fayda sağlayacağını farkında olmalarının önemli bir bulgu olduğu değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin kullanmakta zorlandıklarını belirttikleri stratejiler *bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etme, not alma ve önemli bilginin altını çizme* olmuştur. Her bir stratejiyi kullanmakta güçlük çektiğini belirten öğrenci sayısı yalnızca 2 olup, diğer öğrenciler herhangi bir stratejiyi kullanmakta güçlük çekmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eğitim sonrası sesli düşünceler esnasındaki strateji kullanımları göz önünde bulundurulduğunda bu sayının özellikle kelime anlamı tahmin etme için daha yüksek olmasının bekleneceği ve bu durumun bir çelişkiye işaret ettiği düşünülebilir. Bu yöndeki cevapların, öğrencilerin verilen eğitim ile edindikleri strateji bilgisini, stratejileri gerekli durumda etkili biçimde kullanabilmek için yeterli görmeleri ve bunları etkin biçimde kullanabildiklerini düşüncelerinden kaynaklanabileceği sanılmaktadır. Oysa stratejilerin etkin biçimde kullanılabilmesi için uzun süreli bir eğitim ve pratik imkanı şarttır (Pressley vd., 1994; Grabe ve Stoller, 2001).

Öğretim tasarımının öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu araştırma kapsamında verilen okuma stratejileri eğitimini, daha önceki okuma stratejileri eğitimlerinden çeşitli yönlerden farklı buldukları görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı öğretim yılında okulda yürütülen eğitim programı akademik İngilizce ağırlıklı olup, içerik temelli metinler üzerinden yapılan okuma stratejilerine yönelik çalışmalara da yer verilmiştir. Ancak bu çalışmalar, araştırmanın yürütüldüğü tarihten sonra başlamıştır. Ayrıca kullanılan metinler bölüm dersleriyle alakalı olsa da, birebir ders materyallerinin içeriğinden uyarlanmamıştır. Araştırmanın yapıldığı tarihten önceki okuma stratejileri çalışmaları, okutulan ders kitaplarının yönlendirdiği biçimde yapılmıştır. Buna göre ders kitaplarındaki genel konular üzerinden, her konuda farklı bir stratejinin üzerinde kısaca durulduğu çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler, bu çalışmada içerik temelli metinler üzerinden verilen açık strateji eğitimini önceki deneyimleri ile

karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin bu eğitimi üzerinde durulan stratejiler, bireysel uygulama imkanı sağlanması, öğretimin ayrıntılı ve açık oluşu ve içeriğin bölüme yönelik olması açısından daha önceki strateji çalışmalarından farklı buldukları görülmüştür.

Çalışmanın önemli bulgularından bir diğerinin öğrencilerin eğitim sonrasında İngilizce metinlere yaklaşımlarında oluşan değişim ile ilgili ifadeleri olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı bu eğitim sonrasında İngilizce metinleri okuma yaklaşımlarında çeşitli açılardan değişiklik meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden en dikkat çekeninin ise kayda değer sayıda öğrencinin eğitimden sonra daha az sözlük kullandığını belirtmesi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerden bazıları bilmedikleri kelimelerin anlamını sözlükten bulmak yerine metinden yararlanarak tahmin etmeye başladıklarını ifade ederken, bazıları da bilmedikleri kelimelere takılmadan okumaya devam ettiklerini ve metnin genel anlamına odaklanarak metni anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, öğrencilerin verilen okuma stratejileri eğitiminden sonra İngilizce metinleri okurken metnin geneline bakmaya başladıklarını ifade ettikleri Sert (2012)'in elde ettiği sonuçlarla da benzerlik göstermektedir (Sert, 2012).

Aslında bu sonuç, çalışmaya katılan öğrencilerin eğitim öncesinde İngilizce bir metin okurken bilmedikleri kelimelere ne kadar takıldıklarını göstermektedir. Özellikle eğitim öncesinde yapılan sesli düşüncelerde öğrencilerin, paragrafın ya da cümlenin vermek istediği mesajı kavradıkları anlaşılan durumlarda bile anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizdikleri ya da sözlü olarak o kelimeyi bilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı da bir metni okurken bilmedikleri kelimelerin altını çizdiklerini ve sözlükten anlamını bularak okuduklarını belirtmiştir. Oysa akademik metinler öğrenciler için pek çok bilinmeyen kelime içerebilmektedir. Bu nedenle bilinmeyen her kelime için sözlük kullanmanın öğrenci açısından pratik olmayacağı açıktır. Aslında başarılı bir okuma belirli düzeyde kelime bilgisi ile birlikte metindeki bilinmeyen bazı kelime ve yapılar için tahmin stratejilerinin yürütülmesini de gerektirmektedir (Ediger, 2001: 154; Grabe ve Stoller, 2001: 193). Bu nedenle eğitimin sözlük kullanmayı azaltmak yönünde öğrencilerde

oluşturduğu bu değişimin, ileriki okumalarında kendilerine büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan bu sonucun elde edilmesinde, materyalde bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmeye yönlendiren ipuçlarının yanında, metni anlamaları halinde bilmedikleri her kelimeyi tahmin etmek zorunda olmadıkları konusunda yapılan hatırlatmaların da etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durumda ayrıca, önemli bilginin altını çizme stratejisinde oluşan değişimin de büyük payı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin, bilmedikleri kelimeler yerine metindeki önemli bilginin altını çizmeye başlayarak metni anlayabildiklerini farketmeye de başladıkları düşünülmektedir. Eğitim öncesinde bilmedikleri kelimeleri çizerek metinde anlamadıklarına odaklanan öğrencilerin, metindeki önemli bilginin altını çizerek metinde anlayabildiklerine odaklanmaya başladıkları düşünülmektedir. Böylece metni anladığını farkedenden öğrencilerin, bilinmeyen kelimelere takılmaktan da uzaklaştığı düşünülmektedir.

Çalışmanın temel bulgularından bir diğeri öğrencilerin içerik temelli okuma stratejileri eğitimlerinin hazırlık programlarında yer alması gerektiği yönündeki görüşleridir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı, kendi alanlarına yönelik metinler üzerinden verilen açık strateji eğitimlerinin hazırlık programlarında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin eğitimde kullanılan alanla ilgili metinlerdeki bilgileri ne kadar öğrendikleri bu araştırma kapsamında bulunmamaktadır. Bu nedenle bu yönde bir değerlendirme yapılmamıştır. Ancak öğrenci ifadeleri, bu metinler aracılığıyla bölümleriyle ilgili temel kavram ve kelime bilgisi edindiklerini düşündürmektedir. Öğrencilerin bu şekilde bölümlerine hem alanla ilgili içerik bilgisi, hem de okuma becerisi açısından daha hazırlıklı bir biçimde gidebileceklerini düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin bu eğitimin verilmesi gereken dönemle ilgili fikirleri çeşitli nedenlerle farklılık gösterse de, tüm öğrenciler içerik temelli öğretime dayalı okuma stratejileri eğitimlerinin hazırlık programlarına entegre edilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu sonuç araştırmaya temel olan ihtiyaç analizi çalışmalarının sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Tavil, 2003; Gerede, 2005; Canbay, 2006; İnal, 2007; Tosuncuoğlu, 2014; Kar, 2014; British Council, 2015; Doruk, 2016).



Bu araştırma, YÖK (2016) tarafından kısmen yabancı dilde eğitim veren programlar olarak tanımlanan lisans programlarının bulunduğu KOÜ'de gerçekleştirilmiştir. Bu programlarda verilen derslerin toplam kredisinin en az %30'u yabancı dilde verilmekte olup bu bölümlerde okuyacak öğrencilerden yabancı dil muafiyet sınavında başarılı olamayanlar için bir yıllık Hazırlık eğitimi zorunludur. Hazırlık eğitimi ile öğrencilerin ilgili bölümün öngördüğü yabancı dili etkin kullanabilir duruma gelmeleri hedeflenmektedir. Bu araştırma, yukarıda açıklanan model içinde yer alan KOÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat bölümü öğrencilerinden İngilizce Hazırlık eğitimi almakta olan 11 kişilik araştırma grubu ile yürütülmüştür. Dolayısıyla sonuçlar ancak benzer bir modele sahip yapılara genellenebilir.

## ÖNERİLER

Alan derslerinin tamamının ya da bir kısmının İngilizce olarak verildiği üniversitelerde okuyan öğrenciler alan derslerini takip ederken dilsel açıdan zor ve uzun olan akademik metinleri okumak durumundadır. Bu okumalar, kelime ve yapı bilgisinin yanında strateji bilgisi ve stratejileri uygun yerde etkin biçimde kullanabilmeyi de gerektirmektedir. Hazırlık programlarında verilecek açık strateji eğitimlerinin, öğrencilere alan derslerindeki akademik okumalarında önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Hazırlık sınıflarının, öğrencileri akademik metinler okumaya hazırlamak üzere verilecek strateji eğitimlerini programlarına dahil etmeleri önerilmektedir.

Ayrıca okumanın, konu ile ilgili önceki bilgilerin işe koşulduğu ve okuyucunun yeni bilgi ile eskisini yeniden düzenlediği dinamik bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Buna göre okuma esnasında anlamın yapılandırılması için önceki bilgiler kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ikinci dilde okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için zihinlerinde konu ile ilgili bilişsel bir şema kurmalarına ve bunu geliştirmelerine olanak tanınmalıdır. Akademik içerik öğrencilerin alanla ilgili bilişsel şema kurmasına ve geliştirmesine yardımcı olarak sonraki okumalarında anlamayı kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Kasper, 2000: 27). Üniversite İngilizce hazırlık programlarında yer alan okuma öğretiminin amaçlarından

biri öğrencilerin bölümlerinde okuyacakları metinleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu ise dilsel yeterliliğin yanında konu alanı ile ilgili bilişsel bir altyapıyı da gerektirmektedir. Bu nedenle hazırlık programlarındaki okuma çalışmalarında bölüme yönelik metinlere yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Ancak öğrencilerin bölümlerine gitmeden önce alan derslerine yönelik bir altyapı oluşturmalarına imkan sağlayacak bir yabancı dil programının oluşturulması, yalnız dil okutmanlarının çabası ile mümkün olamamaktadır. Hazırlık programlarında kullanılacak içerik temelli materyallerin geliştirilmesi ancak alan uzmanı öğretim görevlilerinin desteği ile mümkün olabilir. Diğer bir ifadeyle, Hazırlık programının akademik hedefleri karşılayabilecek bir eğitim sağlayabilmesi için her iki tarafın da işbirliğine açık bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Bu nedenle, bölüme yönelik materyallerin geliştirilmesinde tarafların birlikte çalışma konusunda ılımlı olmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin alan derslerindeki okumaları takip edebilmelerine yardımcı olacak başka unsurlar da bulunmaktadır. Bölüm derslerinin bir kısmının ya da tamamının İngilizce verilmesinin öğrencilere alanlarıyla ilgili alanyazını takip edebilmek, ilgili alanda uluslararası çalışmalar yürütebilmek ya da mezuniyet sonrası geniş iş imkanlarına sahip olmak gibi fırsatlar yarattığı bilinmektedir. Ancak, öğrencilerin Hazırlık programına katıldıklarındaki dil seviyelerinin düşüklüğü (Tepav, 2015) göz önünde bulundurulduğunda, otuz haftalık bir eğitim ile öğrencileri üzerinde hiçbir basitleştirme ya da uyarılama yapılmamış akademik içerikli metinleri etkin biçimde okuyabilecek düzeye getirmenin mümkün olmadığı da açıktır. Bu nedenle, derslerin tamamının ya da bir kısmının İngilizce verildiği bölümlerde kullanılan ders materyallerinin, öğrenci seviyesini göz önünde bulunduracak bir yaklaşımla hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu metinlerin geliştirilmesinde öğrenci seviyesine göre uyarlamalar yapmayı mümkün kılan içerik temelli bir yaklaşımın temel alınması önerilmektedir. Bu amaçla üniversite bünyesinde görev yapan yabancı dil öğretim görevlileri ile alan uzmanı öğretim görevlilerinin ortak çalışmaları önerilmektedir. Böylece hem öğrenciler, hem alan uzmanı öğretim görevlileri, hem de Hazırlık birimi için sürecin daha verimli hale gelebileceği düşünülmektedir.

Konuyla ilgili daha kapsamlı araştırmalardan elde edilecek bulguların kısmen ya da tamamen yabancı dilde eğitim veren üniversitelerde okuyan öğrencilerin bu programlardan daha etkin biçimde yararlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda hazırlık sınıflarında, akademik okumalarda fayda sağlayacak başka stratejilere de yer veren daha uzun süreli okuma stratejileri eğitimleri verilmesi ve strateji kullanımının öğrencilerin okuma anlama performansını geliştirdiğinin yordanmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Buna ek olarak okuma stratejilerinin alan dersleri için yapılan akademik okumalara transferinin takip edildiği ve strateji kullanımının bu derslerdeki okuma anlama performansını artırıp artırmadığının değerlendirildiği araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Ayrıca alan derslerinde hali hazırda kullanılmakta olan İngilizce materyallerin alan uzmanı ve yabancı dil öğretim görevlilerinin ortak çalışması ile öğrencilerin daha kolay anlayabileceği biçimde yeniden düzenlendiği, ve bu materyaller kullanılarak verilen derslerin öğrenci görüşleri, akademik başarı ya da motivasyon gibi çeşitli açılardan değerlendirildiği araştırmalardan elde edilecek bulguların da yapılacak düzenlemeler açısından son derece yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Johnston, P. (1984). Research methodology on the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 307–322. <https://doi.org/10.1080/10862968409547524> / 21.03.2018.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *Reading Teacher*, 66(6), 440–448. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1146> / 21. 03.2018.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1c> / 21.03.2018.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, (4), 460.
- Arıbaş, S., Tok, H. (2008). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227.
- Arpacioğlu, E. B. (2007). Birleşik strateji eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktutan, Y. (2012). *Basic Readings in Economics 1*. Kocaeli.
- Bayraktutan, Y. (2012). *Basic Readings in Economics 2*. Kocaeli.
- Bayyurt, Y., & Yalçın, Ş. (2014). Content-based instruction. In Çelik, S. (Ed.), *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education* (201-223). Ankara: Eğiten Kitap.
- Björkman, B. (2013). English as an Academic Lingua Franca. *Developments in English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- British Council. (2015). *The state of English in higher education in Turkey*. [http://www.urapcenter.org/2016/he\\_baseline\\_study\\_book\\_web\\_-\\_son.pdf](http://www.urapcenter.org/2016/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf) /10.08.2016.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4<sup>th</sup> edition. United States of America: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E. vd. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, M. O. (2006). İçerik temelli izlencenin ihtiyaç analizi ile güçlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Celce-Murcia, M., Savignon, S. J., Crookes, G. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States of America: Heinle & Heinle.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1986). *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED338108/> 25.08.2016.
- Chamot, A. U. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach : A Model for Linguistically Diverse Classrooms. *The University of Chicago Press Journals*, 96(3), 259–273.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research: An Introduction to Think-aloud Methods, *Brock Education*, 12(2), 68-82.
- Crandall, J. (1987). “Content-Based ESL: An Introduction.” *Esl Through Content Area Instruction: Mathematics, Science, Social Studies. Language in Education: Theory and Practice*, 69. United States of America: Prentice Hall, Inc. 1-9.
- Crandall, J., & Tucker, G. (1990). Content-based language instruction in second and foreign languages. *Foreign Language Education: Issues and Strategies*, 187–200. <http://eric.ed.gov/?id=ED366187> / 03.08.2017.
- Crandall, J. (1994). Content-Centered Language Learning. ERIC Digest., (January 1994), 1–7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367142.pdf> / 29.07.2017.
- Crystal, D. (2003). *English as a Second Language*. [Elektronik Sürüm]. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132–149. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.132> / 11.07.2017.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, (January 1981), 3–49. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449> / 11.07.2017.
- Çevikbaş, H. (2016). Üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarının üniversite hazırlık sınıfındaki öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Demirel, Özcan (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J.O. (2005). *The Systematic Design of Instruction*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Dikmen, N. (2014). Özel bir okuldaki 9. Sınıf İngilizce öğrencilerinin kullandığı okuma stratejilerini belirleme üzerine bir çalışma. *Yüksek Lisans Tezi*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim metacognition and metacognition based teaching. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* (3), 6–20.
- Doruk, S. (2016). A needs analysis study on academic English needs of freshmen students in English medium instructed programs. *Yüksek Lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duff, P. A. (2001). Learning English for Academic and Occupational Purposes. *Tesol Quarterly*, 1998–1999. <https://doi.org/10.2307/3588437> / 28.07.2018.
- Duffy, G.,G. (2009). *Explaining reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills and Strategies*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.
- Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Durgun, G. (2010). Üstbilişsel stratejilerin açıktan öğretilmesinin okuma başarısı, okumaya karşı tutum ve okuma stratejileri farkındalığı üzerindeki etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ediger, A. (2001). “Teaching children literacy skills in a second language.” Celce-Murcia, M. (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States of America: Heinle & Heinle, (153-170).
- Er, S. (2011). Türkiye'deki bir üniversitede çalışan yabancı dil öğretmenlerinin içerik temelli öğretim hakkındaki görüşleri ve uygulamaları üzerine bir çalışma. *Yüksek Lisans Tezi*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1981). Protocol analysis. *Communications of the ACM*, 49(2), 117–122. <https://doi.org/10.1145/1113034.1113039> / 09.04.2017.
- Ertekin, Z. S. (2010). Fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri üzerine bir çalışma. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On “lingua franca” English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8) / 09.08.2016.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> / 15.04.2017.

- Frankel, K., Becker, L.C., Rowe, M.W., Pearson, D. (2016). From “What is Reading?” To What is Literacy? *Journal Of Education*, 196 (3).
- Gaskins, I. W. (2005). *Success with Struggling Readers*. New York: Guilford Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kocaeliebooks/detail.action?docID=306795> / 16.04.2017.
- Genesee, F. (1994). Integrating language and content: lessons from immersion. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Educational Practice Report: 11*, 563-580.
- Gerede, D. (2005). İhtiyaç analizi yoluyla program değerlendirme: Anadolu Üniversitesi yoğun İngilizce programı mezunlarının algılamaları. *Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2001). “Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher.” Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States of America: Heinle & Heinle, (187-205).
- Grabe, W., Stoller, F. L. (1997). “Content-based instruction: research foundations.” Stryker, S.B., Leaver, B.L. (Eds), *The Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* Washington, D.C.: Georgetown University Press, (5-21).
- Gürses, M. O., Adıgüzel, O. C. (2013). The effect of strategy instruction based on the Cognitive Academic Language Learning Approach over reading comprehension and strategy use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55-68.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. [Elektronik Sürüm]. Great Britain: Cambridge University Press. [https://books.google.com.tr/books/about/English\\_for\\_Specific\\_Purposes.html?id=s2FIpUv7gaoC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.tr/books/about/English_for_Specific_Purposes.html?id=s2FIpUv7gaoC&redir_esc=y) / 10.09.2017.
- İnan, B., Yüksel, D., & Gürkan, S. (2012). Expectations of department lecturers and/or professors from prep school education and preparatory English language lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(1972), 3164–3171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.030> / 15.04.2017.
- İnal, B. (2007). Akademik Amaçlı Okuma İzlenesi Oluşturmadaki Temel Kriterler, *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 49–59.
- Janzen, J., & Stoller, F. (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*. 12 (1), 251-269.
- Johns, M.A. & Price-Machado, D. (2001). “English for specific purposes (ESP): Tailoring courses to students needs-and to the outside world.” Celce-Murcia, M. (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States of America: Heinle & Heinle, (43-54).

- Jost, K. (2009). Bilingual Education vs. English Immersion. *CQ Researcher*, 19, 1029-1052. <http://library.cqpress.com/> 15.03.2018.
- Kar, İ. (2014). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi zorunlu yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dili ihtiyaç analizi at İstanbul Sabahattin Zaim University. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karapınar, A. (2014). İngiliz dili eğitimi birinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, N., Türkoğlu, A. (1997). İngilizce hazırlık okulları programlarında belirli amaca yönelik İngilizce açısından içerik seçimi ve düzenlenmesine ilişkin sorular. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21(103), 12-17.
- Karatay, H., (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal Of Social Sciences 2009-2* (19), 59-80.
- Kasper, L.F. (2000). *Content-Based College ESL Instruction*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Keller, M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*. 10(2). 128.230.140.9 / 01.08.2017.
- Kemp, J.E., Morrison, G.R. & Ross, S.M. (1998). *Designing Effective Instruction, 2nd ed.* United States of America: Prentice Hal.
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1). <http://jlls.org/Issues/Volume1/No.1/yaseminkirkgoz.pdf> / 10.08.2017.
- Kırkgöz, Y. (2014). Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 443–459.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (2000). The Helping Behaviors of Fifth Graders While Using Collaborative Strategic Reading During ESL Content Classes. *TESOL QUARTERLY*, 34(1). <https://doi.org/10.2307/358809> / 27.07.2017.
- Knapp, K. (2015). English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. *Journal of English as a Lingua Franca; Berlin* 4(1), 173-189.



- Koçer, T. (2012). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının İngilizce'de okuma becerisi stratejisi kullanımı ve yaklaşımlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Great Britain: Prentice Hall Europe.
- Krashen, S.D. (1991). Sheltered Subject Matter Teaching. *Cross Currents* 18(2), 183-188.
- Krashen, S.D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [Elektronik Sürüm]. First published by Pergamon Press Inc. 1982) [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf/](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf/) 11.07.2017.
- <http://www.kocaeli.edu.tr/yuksekokullar/yabancidiller.php>. 10.02.2017.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. England: Oxford University Press.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: a preliminary investigation. *Child Development*, 48, 986-992.
- Met, M. (1993). Foreign Language Immersion Programs. ED363141 1993-11-00 Foreign Language Immersion Programs. ERIC Digest.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Mohan, B. A. (1979). Relating language teaching and content teaching. *TESOL Quarterly*, 13(2), 171-182. <http://www.jstor.org/stable/3586208> / 18.07.2017.
- Mokhtari, K. & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249> / 09.02.2017.
- Mokhtari, K. & Sheoreya, R. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2) / 09.02.2017.
- Ocak, M. A., Deveci Topal, A., Ağca, R.K. vd. (2011). *Öğretim Tasarımı: Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuz, M. (2017). B1 seviye hazırlık sınıfı öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı. *Yüksek Lisans Tezi*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olgun, A.A. (2004). ODTÜ'de akademik amaçlı İngilizce (EAP) eğitimi alan ileri-orta düzey hazırlık okulu öğrencilerinin motivasyonu üzerinde tematik eğitimin

etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ormsby L., H. (1995). Review of Adamson, H. D. (1993), Academic competence theory and classroom practice: preparing ESL students for content courses. *Estudios de Linguística Aplicada*, 21/22, 225-232.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies : an overview. *Learning Styles & Strategies*, 1–25. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012/08.08.2016>.

Özçaylak, S. (2013), Öğrencilerin İngilizce metinleri anlamada okuma stratejileri kullanımlarını geliştirme. *Yüksek Lisans Tezi*. Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Öztürk, E. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness of reading strategies inventory. *Elementary Education Online*, 11(2), 292–305. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say2/v11s2m2.pdf/07.03.2017>.

Öztürk, N. (2010). Okur ilgisine dayanan tanıdık içerikli metinler ile üniversite düzeyindeki İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Paris, S.G., Winograd, P. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation*. [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED479905#page/n0/mode/2up/09.02.2017](https://archive.org/stream/ERIC_ED479905#page/n0/mode/2up/09.02.2017).

Pearson Global Scale of English (GSE)  
[https://www.pearson.com.hk/en\\_GB/learning-and-teaching-resources/elt-esl/global-scale-of-english.html](https://www.pearson.com.hk/en_GB/learning-and-teaching-resources/elt-esl/global-scale-of-english.html) / 23.03.2018.

Peck, S. (2001). “Developing children’s listening and speaking in ESL.” Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States of America: Heinle & Heinle, 139-151.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-241.

Pinerio, C. (1991). Developing video materials for content courses. *An International Journal of Language Teaching and Cross-Cultural Communication, Special Issue: Content Based Language Teaching*, 18(2), 196-200.

Pressley, M., El, P., Brown, R., Green, K., Gaskins, I. (1994). Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Perspectives in Reading Research No.5*. National Reading Research Center, Athens, GA.

Richards, J.C.. Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Sadık, S. (2005). Strateji eğitimi odaklı aktivitelerin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımının üzerindeki etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sert, S. (2012). Özel amaçlı İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin okuma stratejilerini geliştirme üzerine bir vaka çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Short, D. (1991). Content-Based English Language Teaching: A Focus on Teacher Training. *Cross Currents* 18(2), 167- 173.
- Short, D. (2002). Language learning in sheltered social studies classes. *Tesol Journal*, 11(1), 18-24.
- Snow, M. A., Brinton, D. M. (1984). Linking ESL courses with university content courses: the adjunct model. <https://eric.ed.gov/?id=ED244515> / 25.08.2016.
- Snow, M. A., Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553-574. <https://doi.org/10.2307/3587256> / 25.08.2016.
- Snow, M. A., Met, M., Genesee, F., Swisher, M. V. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in language instruction. *Tesol Quarterly*, 23(2), 201-218.
- Soy, E. (2016). İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin bilişüstü okuma stratejileri ve öz yeterlilik inaçları. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stoller, F. L. (2004). Content-Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261–284. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000108> / 29.07.2017.
- Straight, H. S. (1994). Language based content instruction. In Stryker, S. B. & Leaver, B. L. (Eds.) (1997), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods* (239–259). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stryker, S.B. & Leaver, B. L. (Eds.) (1997). Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods [Elektronik Sürüm]. Washington, D.C: Georgetown University Press. <https://books.google.com.tr/books?isbn=1589018400> / 15.08.2016.
- Şahan, A. (2010). Okuma stratejilerinin çıkarımsal okuma becerilerinin iyileştirilmesine etkisi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.




- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *ERC Working Papers in Economics 07(05) September 2007*.
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim Tasarımı*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavil, Z.M. (2003). Hacettepe Üniversitesi hazırlık okulu öğrencilerinin ihtiyaç analizi çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, H. (2008). Sheltered instruction: Best practices for ELLs in the mainstream. *Kappa Delta Pi Record*, 44(August), 165–169. <https://doi.org/10.1080/00228958.2008.10516517> / 31.08.2016.
- Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tosun, C., (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.
- Tosuncuoğlu, İ. (2014). Başarılı bir üniversite dil programına doğru. *Humanities Sciences*, 9(1), 1-10. <http://dergipark.gov.tr/nwsahuman/issue/19920/213205> / 09.08.2016.
- Tuncel, F. (2014). Üstbilişsel okuma stratejilerinin İngilizce derslerine entegrasyonu. *Yüksek Lisans Tezi*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uysal, N. M., (2011). Öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Vines, L. (1997). Content-based instruction in French for journalism students at Ohio University. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press, (118–139).
- Yalçın, Ş. (2013.). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi. 30(2).
- Yazar, U. (2001). Okuma Stratejileriyle etkili okuma dersi öğretimi. *Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz/>  
23.03.2018

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim  
Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, 23 Mart 2016, Resmî  
Gazete Sayı : 2966



## EKLER

### EK 1 – ARAŞTIRMA İZİNİ

	T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	 European University Association			
<b>GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU</b>					
					
<b>Etik Kurul Bilgileri</b>	Adı	Kocaeli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu			
	Adres	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Ara Kat 41380 Umuttepe Yerleşkesi /KOCAELİ			
	Telefon	0262 303 74 50			
	Faks	0262 303 74 63			
	E-Posta	gokaetikkurul@kocaeli.edu.tr			
<b>Başvuru Bilgileri</b>	Araştırmanın Adı	İçerik Temelli Öğretim Tasarımına Dayalı Üstbilişsel Okuma Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri			
	Araştırma Proje Numarası	KÜ GOKAEK 2017/64			
	Sorumlu Araştırmacı Unvanı/Adı/Soyadı	Doç. Dr. Zeynel KABLAN			
	Sorumlu Araştırmacının Uzmanlık Alanı	Eğitim Programları			
	Araştırma Merkezi	Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu			
	Destekleyici				
	Araştırmanın Türü	<b>Yüksek Lisans Tezi</b>			
	Araştırmaya Katılan Merkezler	Tek Merkezli <input checked="" type="checkbox"/>	Çok Merkezli <input type="checkbox"/>	Ulusal <input checked="" type="checkbox"/>	Uluslararası <input type="checkbox"/>
<b>Değerlendirilen Belgeler</b>	<b>Belge Adı</b>	<b>Var</b>	<b>Yok</b>	<b>Açıklama</b>	
	Başvuru Dilekçesi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Başvuru Formu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Araştırmanın Türü	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gözlemsel Çalışma/Anket Çalışması	
	Araştırma Protokolü	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Kullanılacak Form Örnekleri	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Aydınlatılmış Onam Formu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Araştırma Bütçesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Literatür Örneği	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Taahhütname	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Biyolojik Materyal Transfer Anlaşması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	İzin Belgeleri	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Başhekimlik Onayı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Özgeçmişler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Değişiklik Bilgi Formu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Proje Sonuç Formu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Diğer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Onay Formu		Belge Kodu Onay formu	Rev. Tarihi / No.su: 21.09.2016/KOGOEK01.1	Sayfa 1/2	

Karar Bilgileri	Karar No: KÜ GOKAEK 2017/4.10	Proje No: 2017/64	Tarih: 15/07/2017
	Doç. Dr. Zeynel KABLAN sorumluluğunda yapılan ve yukarıda bilgileri verilen araştırma başvuru dosyası ve ilgili belgeler, araştırmanın gerekçesi, amacı, yaklaşım ve yöntemleri, gönüllüler için beklenen yarar ve riskler dikkate alınarak değerlendirilmiş ve araştırmanın ilgili protokol doğrultusunda belirtilen merkezlerde yürütülmesi etik açıdan, <input checked="" type="checkbox"/> Uygun bulunmuştur. <input type="checkbox"/> Eksikliklerin tamamlanması koşulu ile uygun bulunmuştur.* <input type="checkbox"/> Uygun bulunmamıştır.*		

Dayanakları	Hasta Hakları Yönetmeliği (01.08.1998/23420); Biyoloji ve Tıbbın Uygulanması Bakımından İnsan Hakları ve İnsan Haysiyetinin Korunması Sözleşmesi; İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanun (09.12.2003/25311); Biyotıp Araştırmalarına İlişkin İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesine Ek Protokolün Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun (29.03.2011/27899); İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik (13.04.2013/28617); Tıbbi Cihaz Klinik Araştırmaları Yönetmeliği (06.09.2014/29111); Dünya Tıp Birliği Helsinki Bildirgesi; İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu; Türk Tabipleri Birliği Hekimlik Meslek Etiği Kuralları; Türk Tabipleri Birliği Araştırma Etiği Bildirgesi
-------------	--

#### Etik Kurul Üyeleri

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile İlişki		Toplantıda Bulunma		İmza
Prof. Dr. Kadir Babaoğlu Başkan	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Kotluoğlu
Prof. Dr. İ. Erdem Okay Üye	Genel Cerrahi	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Haluk Emre Özel Üye	Restoratif Diş Tedavisi	Kocaeli Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Kotluoğlu
Doç. Dr. Canan Baydemir Üye	Biyostatistik	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Selcen Göçmez Üye	Farmakoloji	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	Kotluoğlu
Doç. Dr. Özlem Yıldız Gündoğdu Üye	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Yusufhan Yazır Üye	Histoloji ve Embriyoloji	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Akpınar Raportör	Tıp Tarihi ve Etik	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Aslıhan
Yrd. Doç. Dr. Ceyla Eraldemir Üye	Biyokimya	Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

\* Gerekçe ve öneriler:

KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Onay Formu

Belge Kodu	Rev. Tarihi / No.su:	Sayfa
Onay formu	21.09.2016/KOGOEK01.1	2/2



## EK 2 – AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU



T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR  
ETİK KURULU



Sevgili öğrenci,

Açım Bahar Önder. Kocaeli Üniversitesi Hazırlık Okulunda İngilizce Okutmanıyım. Aynı zamanda “Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı” öğrencisiyim. Doç. Dr. Zeynel Kablan danışmanlığında, “İçerik Temelli Öğretim Tasarımına Dayalı Üstbilişsel Okuma Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” konulu bir araştırma yapmaktayım. Sizi bu araştırmaya katılmaya davet ediyorum. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız önem taşıdığından aşağıdaki açıklamaları dikkatle okumanızı rica ediyorum. Açık olmayan bir bölüm varsa lütfen sorunuz.

Bu araştırmanın amacı, Kocaeli Üniversitesi Hazırlık sınıflarında öğrenim gören İktisat bölümü öğrencilerinden oluşan bir gruba okuma stratejileri eğitimi sağlamak ve ardından eğitimi değerlendirmektir. Bu eğitim ile bölümünüzde okuyacağınız akademik içerikli metinleri daha iyi ve daha kolay anlamak için izleyebileceğiniz yöntemlerle ilgili farkındalık kazanmanız hedeflenmektedir. Ayrıca, eğitim boyunca kullanılacak metinler bölümünüzün dersleriyle paralel olacağından, alanınızla ilgili temel kavramlara aşinalık kazanmanız hedeflenmektedir.

Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz, size önce İngilizce bir metin verilecektir. Bu metni sesli düşünerek okumanız istenecektir. Bunun amacı okuma yaparken hangi stratejileri kullandığınızı hakkında fikir edinmektir. Ayrıca size kullandığınız stratejilerle ilgili bazı sorular yöneltilecektir. Bu görüşme yaklaşık 15 dakika sürecektir.

Bu görüşmenin sonucuna göre, haftada bir saat olmak üzere 4 hafta sürecek olan okuma stratejileri eğitimine devam etmeniz istenecektir. Her ders 50 dakika sürecektir. Görüşmeler ve strateji eğitimi, Hazırlık sınıflarında eğitimin devam ettiği saatlerde, yine yüksekokul binasında yapılacaktır. Eğitim esnasında Hazırlık Okulunda görev yapan bir başka İngilizce okutmanı da sınıfta gözlemci olarak bulunacaktır.

Eğitimin sonunda sizinle bir görüşme daha yapılacaktır. Bu görüşmede ilkinde benzer şekilde bir metni sesli düşünerek okumanız istenecektir. Ayrıca verilen strateji eğitimi ile ilgili görüşleriniz sorulacaktır.

Katılımcı olarak davet edilmenizde İktisat bölümü öğrencisi olmanız, 1. dönem not ortalamanız ve devamsızlık durumunuz göz önünde bulundurulmuştur. Eğitim toplam 13 kişiden oluşan bir gruba sağlanacaktır ve araştırmaya katılacak diğer kişiler için de aynı kriterler söz konusudur.

KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar için Aydınlatılmış Onam Formu	Belge Kodu	Rev. Tarihi / No.su:	Sayfa
	Form 5	27.04.2016/KOGOEK01.2	1/4





T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR  
ETİK KURULU



Araştırma boyunca sizden talep edilen herhangi bir masraf yoktur. Karşılaşacağınız herhangi bir dezavantaj öngörülmektedir.

Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmayı kabul etmemeniz ya da başladıktan sonra herhangi bir nedenle araştırmadan çekilmeniz durumunda karşılaşacağınız hiçbir yaptırım yoktur. Ancak eğitime devam etmeniz, önümüzdeki yıl alacak olduğunuz zorunlu İngilizce kapsamındaki derslerinizde sizlere kolaylık sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları yüksek lisans tezi olarak yayınlanacaktır ancak kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmaya dahil olan her bir katılımcı "Öğrenci 1, Öğrenci 2" şeklinde kodlanacaktır.

Eğer isterseniz araştırma sonuçlarının şahsınızla ilgili kısmı sizinle paylaşılacaktır.

Araştırmaya katılımınızla ilgili herhangi bir şikâyetiniz varsa Kurula Etik Kurul raportörü Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Akpınar (Tel: 02623037450) vasıtasıyla ulaşabilirsiniz. Her tür şikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırmayla ilgili sorularınız için aşağıda bilgileri bulunan araştırmacı ile iletişim kurabilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Okutman Bahar Önder

Okutman Bahar Önder  
[bahar.demirbas@kocaeli.edu.tr](mailto:bahar.demirbas@kocaeli.edu.tr)  
0535 296 29 06  
0262 303 42 94

KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar için Aydınlatılmış Onam Formu	Belge Kodu	Rev. Tarihi / No.su:	Sayfa
	Form 5	27.04.2016/KOGOEK01.2	2/4



T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR  
ETİK KURULU



ONAM FORMU (D<sup>2</sup>)

(Araştırmacı nüshası ve Katılımcı nüshası olmak üzere iki nüsha halinde basılmalı ve imzalı araştırmacı nüshası saklanmalıdır. Gerekli olduğunda Etik Kurul tarafından onam formları istenebilir )

**Araştırmanın Adı:** "İçerik Temelli Öğretim Tasarımı ile Üstbilişsel Okuma Stratejileri Eğitimi Hakkında Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri"

	Evet	Hayır
Gönüllü Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırmada elde edilen biyolojik örneklerin madde 6'da belirtilen şartlarda gelecekte de kullanılmasına onay veriyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı?		

Gönüllü	Araştırmacı
İmza:	İmza:
Adı / Soyadı:	Adı / Soyadı:
Tarih:	Tarih:

KÜ Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar için Aydınlatılmış Onam Formu	Belge Kodu	Rev. Tarihi / No.su:	Sayfa
	Form 5	27.04.2016/KOGOEK01.2	3/4

### EK 3 - EĞİTİM ÖNCESİ SESLİ DÜŞÜNMEDE KULLANILAN METİN

#### DEVELOPED COUNTRIES AND THE LEAST DEVELOPED COUNTRIES

##### Differences Between Developed Countries and the Least Developed Countries

While *Developed Countries (DCs)* are the richest and socioeconomically most advanced, *the Least Developed Countries (LDCs)* are the poorest of the world.

##### Developed Countries

Developed Countries are the countries which are developed in terms of economy and industry. They are also known as *advanced countries* or the *first world countries*, as they are self-sufficient nations that do not depend on other countries.

Some of the common characteristics of developed countries are a high standard of living and a high GDP and per capita income. In these countries, an average person earns between of \$32000-64000 a year.

Excellent medical, transportation, communication and educational facilities are other characteristics of developed countries. Due to quality educational systems, these countries have literacy rates at or near 100% - almost all the people in these countries can read and write.

The citizens enjoy better housing and living conditions, industrial, infrastructural and technological advancement. Increase in life expectancy is also a characteristic of developed countries where people live about 80 years on average.

Australia, Canada, France, Germany, Italy, Japan, Norway, Sweden, Switzerland, United States are some of the examples of developed countries.

*With long life expectancy, a stable economy, and an extremely well educated population, Norway is one of the most developed countries in the world.*



## The Least Developed Countries (LDCs)



A sub category of *developing* countries devised by the United Nations in 1971, the **Least Developed Countries (LDCs)** are

the poorest and weakest countries of the international community. They have the lowest socioeconomic development. They comprise about 12% of world population (more than 880 million people). According to the United Nations, 34 of the least developed countries are in Africa, 9 in Asia, 4 in Pacific Islands and 1 in Latin America.

Poverty and unemployment are big problems in LDCs. As of 2015, the countries in LDCs list have a per capita income less than US \$1,035. Still more than half of the population live on less than \$1.25 per day. About half the population have no jobs.

Transportation, communication and educational facilities are poor. Education levels are very low. Average literacy rate is 58%, which means nearly half the population can not read and write.

LDCs do not have the basic services that their population needs. There aren't enough roads for transportation. Besides, many LDCs lack clean water. Dirty water is often

used for washing and drinking. They also don't have enough doctors and hospitals. As a result



of poor health care and poor nutrition, an average person lives only until the age of 57.

#### **EK 4 - EĞİTİM SONRASI SESLİ DÜŞÜNMEDE KULLANILAN METİN**

### **FACTORS THAT AFFECT ECONOMIC GROWTH**

Economic growth is associated with economic progress and improvement.

Following are some of the important factors that affect the economic growth of a country:

#### **a. Human Resource**

Human resource is one of the most important factors that affect the economic growth of a country. With a population of 1.3 billion people, China has the largest quantity of human resource in the world.

For economic growth, the human resource of a country should be enough in number and have necessary skills and education. If the human resource of a country is well-skilled and educated, then the products and services will be of high quality. On the other hand, a shortage of skilled labour prevents the growth of an economy.

#### **b. Natural Resources**



Natural resources affect the economic growth of a country. Natural resources can be either on the land or beneath the land. The resources on the land include forests, water resources and landscape. The resources beneath the land or underground resources include oil,

natural gas, metals, non-metals, and minerals.

If a country has skilled and educated labour with rich natural resources, it can grow easily. The best examples of such economies are developed countries such as United States, United Kingdom, Germany and France.

However, there are countries that have few natural resources, but achieves high growth rate thanks to its human resource and advanced technology. For example, Japan has a small geographical area and few natural resources, but the economic growth is very high.



### c. Technological Development

Technological development helps in increasing productivity with limited resources.

Countries that have worked in the field of technological development grow faster than countries that have less focus on technological development. For example, the advances in space technology have played a significant role in making the United States of America a global



superpower. China, Russia, Japan, South Korea and Germany are some of the other developed countries with advanced technology.

#### **d. Political Factors**

Good management of government is an important political factor that affects economic growth. Governments need to do lots of things to encourage development. First of all, they need to build and maintain basic systems and structures such as roads, railways, electricity and water systems. They also need to set up laws that protect businesses and individuals legally.

### **EK 5 - MATERYALİN İÇERİĞİ**

#### **CONTENT**

##### **Part 1. WHAT IS ECONOMICS?**

##### **Part 2. FUNDAMENTAL CONCEPTS OF ECONOMICS**

- a. Economic Activity
- b. Goods and Services
- c. Utility
- d. Scarcity
- e. Resources – Factors of Production
- f. Efficient allocation of resources
- g. Opportunity cost

##### **Part 3. DIFFERENT ECONOMIC SYSTEMS**

- a. Traditional Economic System
- b. Command Economic System
- c. Market Economic System
- d. Mixed Economic System

##### **Part 4. MARKET ECONOMY**



- a. Self-interest and Competition
- b. Market
- c. Agents of Market Economy : Households and Firms
- d. The Circular Flow Model

## **EK 6 - MATERYALİN HAZIRLANMASINDA FAYDALANILAN KİTAP VE İNTERNET KAYNAKLARI**

Ek 1-

Difference Between Developed Countries and Developing Countries. Erişim: 01.03.2017, <https://keydifferences.com/difference-between-developed-countries-and-developing-countries.html>

Difference Between Developed Countries and Developing Countries. Erişim: 01.03.2017, <https://www.differencebtw.com/difference-between-developed-countries-and-developing-countries/>

Ek 2-

5 Factors that Affect the Economic Growth of a Country. Erişim: 27.03.2017, <http://www.economicdiscussion.net/economic-growth/5-factors-that-affect-the-economic-growth-of-a-country/4199>

12 Most Technologically Advanced Countries. Erişim: 25.03.2017, <http://richestlifestyle.com/most-technologically-advanced-countries/6/s>

Ek 6-

Bayraktutan, Y. (2012). *Basic Readings in Economics 1*. Kocaeli.

Bayraktutan, Y. (2012). *Basic Readings in Economics 2*. Kocaeli.

Economics Basics: What Is Economics?. Erişim: 17.01.2017, <http://www.investopedia.com>



Economic systems. Erişim: 15.01.2017,  
[http://www.economicsonline.co.uk/Competitive\\_markets/Economic\\_systems.html](http://www.economicsonline.co.uk/Competitive_markets/Economic_systems.html)

Economic Principles. Erişim: 01.02.2017,  
<http://www.shmoop.com/search/?q=scarcity#gsc.tab=0&gsc.q=scarcity&gsc.page=1>

Utility: Meaning, Characteristics and Types | Economics. Erişim: 15.01.2017,  
<http://www.economicdiscussion.net/utility/utility-meaning-characteristics-and-types-economics/13594>

The Circular-Flow Model of the Economy. Erişim: 27.01.2017,  
<http://economics.about.com/od/economics-basics/ss/The-Circular-Flow-Model.htm#step2>

Fundamental Tutorials on Personal Finance, Investments, and Economics. Erişim: 03.02.2017, [thismatter.com](http://thismatter.com)

The Role of Self-Interest and Competition in a Market Economy. Erişim: 03.03.2017, <https://www.stlouisfed.org/education/economic-lowdown-podcast-series/episode-3-the-role-of-self-interest-and-competition-in-a-market-economy>

What is economics? Understanding the discipline. Erişim: 01.02.2017,  
([https://www.aeaweb.org/resources/students/what-is-economics.](https://www.aeaweb.org/resources/students/what-is-economics))

Running and the Economy: Part 2. Erişim: 27.01.2017,  
<https://therunninglog.wordpress.com/2011/09/16/running-and-the-economy-part-2/>

Traditional economy. Erişim: 23.01.2017,  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Traditional\\_economy](https://en.wikipedia.org/wiki/Traditional_economy)

Traditional Economy: Characteristics, Pros, Cons and Examples. Erişim: 01.03.2017,  
<https://www.thebalance.com/traditional-economy-definition-examples-pros-cons-Capitalism>. Erişim: 20.01.2017, <http://www.arbeitsprache-englisch.com/economy/capitalism/capitalism.htm>

**EK 7 - EĞİTİMDE KULLANILAN MATERYAL**



*"You can't always get what you want."*

*The Rolling Stones*

***ECONOMICS***

***The Study of Scarcity***

## *Part 1*

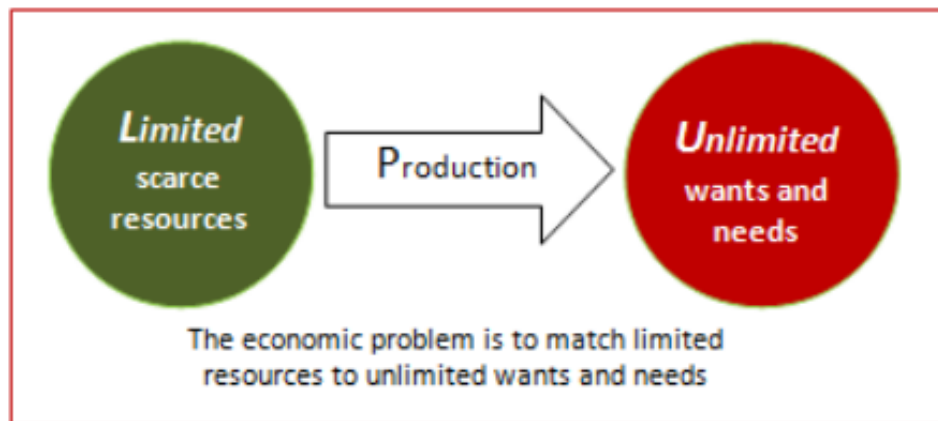
### **WHAT IS ECONOMICS?**

Would you like to have limitless money so that you can buy whatever you desire? Would you like to have limitless time so that you can join all the activities you want? Would you like to have endless energy so you can do whatever you want and never get tired? Everybody would say yes, but apparently it's just a dream.

In the real world we live in, everything has a limit. Money is limited, so if you choose to spend all your money on a particular product, you have to forget about buying something else. As time is limited, you spend less time with your family when you decide to work on a project. We all have to make choices and when we choose something, we have to *\*give up* other things.

In fact, the wants and needs of people are endless. However, the resources have a limit. No person, or country, can have all the resources that they need to produce everything they want and need because the resources in the world are limited. This is called *scarcity* and it is what "Economics" is about.

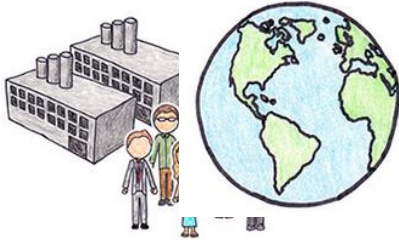
Economics is the study of scarcity. As the resources are limited, every society has to decide how to *\*allocate* its resources for maximum advantage. Economics is the study of how a society uses its limited resources efficiently to produce goods that it wants.



### ***Microeconomics, Macroeconomics and International Economics***

Economics has three main *fields*. **Microeconomics** is the study of small economic units; that means it is the study of decisions of people and businesses. It studies the interaction of individual consumers and companies. **Macroeconomics**, on the other hand, does not just look at specific companies. Macroeconomics studies the performance of an economy as a *whole* and it looks at entire industries and economies. In short, *microeconomics* is generally the study of individuals and business decisions, while *macroeconomics* looks at higher up country and government decisions. Finally, **international economics** *\*examines* international economic relations of different countries.

MICR MACRO



INTERNATIONAL



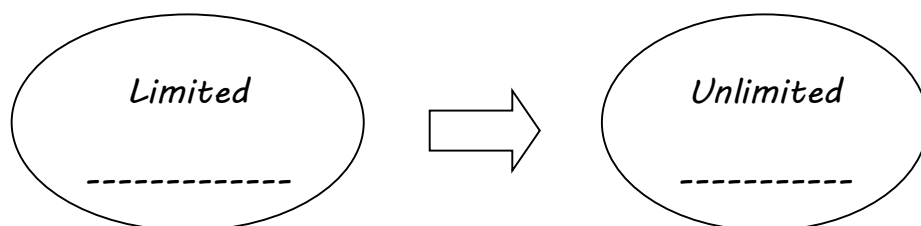
Economics work with theories and models. For economic theories you can check this website: <https://dmarron.com/2009/08/17/the-50-most-important-economic-theories/>

*Part 1.*

***ECONOMICS:*** the study of \_\_\_\_\_

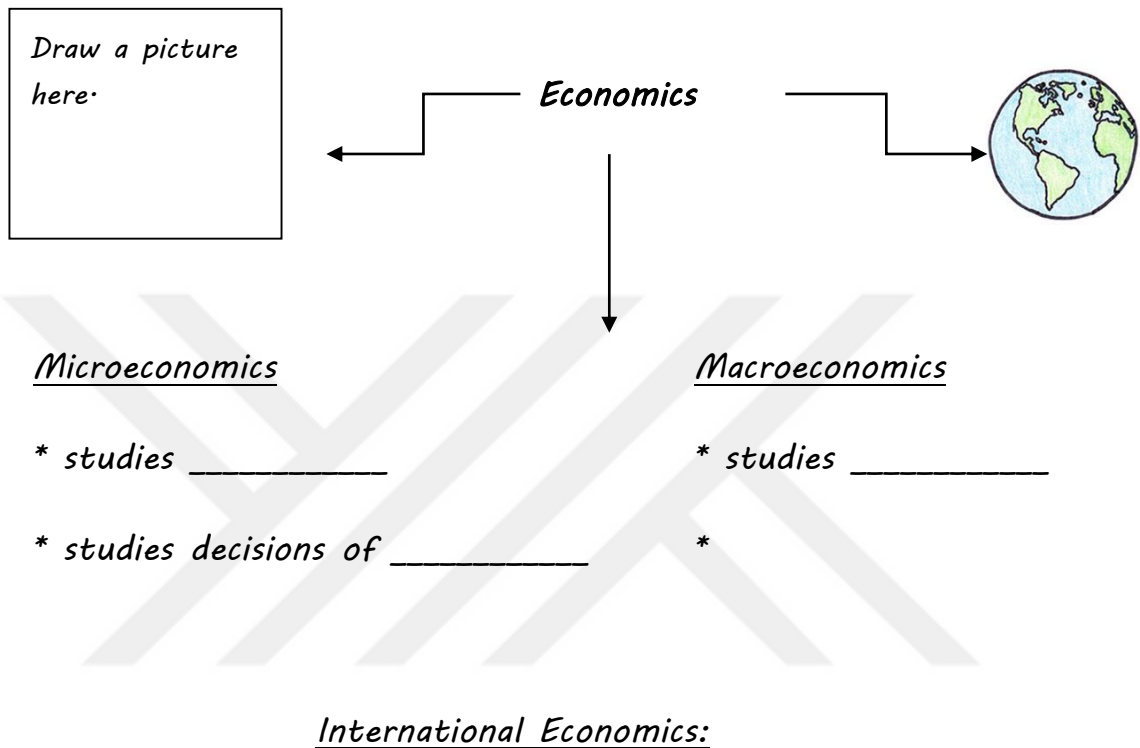
***Scarcity:***

---



## *Economics studies*

---



### **Part 2**

- › Before you start reading, look at the headlines and the organization of the text.
- › While you read, underline the key words, and take notes on the mind map.

## **FUNDAMENTAL CONCEPTS OF ECONOMICS**

### **a. Goods and services**

Goods and services refer to anything that satisfies human wants. Goods are \**tangible* items such as food, cars and clothing. Services is the work that someone

does for other people. Services are *\*intangible* items such as education, health care and leisure.

› *Let's try to guess the meanings of tangible and intangible. How? Look at the examples:*

*... tangible items such as ...*

› *What are other examples of goods and services?*

### **b. Economic activity**

It is the activity of buying or selling, producing or consuming products or services. Everytime we sell or buy, produce or consume any kind of goods and services, we are in an economic activity.

› *What was the last economic activity you were in?*

### **c. Utility**

› *Look at the picture. What does it tell you?*



The simple meaning of 'utility' is 'usefulness'. However, in economics, utility is the capacity of a product to satisfy human wants.

Utility of a product is personal so it differs from person to person. For instance, the utility of apples is high for a consumer who likes apples. However, the utility is

low for another consumer who doesn't like apples. Similarly, a vegetarian person has no utility for meat or chicken.

Utility of a product is also different in different time and place. Even the same consumer may get a higher or lower utility for the same *\*commodity* at different times and different places. For example—a person may find more utility in T-shirts in summer than in winter.

Utility is not always the same with usefulness. For example, a cigarette has utility to the smoker but it is dangerous to his health.

- › *Let's try to guess the meaning of commodity.*
- › *Think of a commodity that you find high utility in. Why?*
- › *Think of a commodity that you find low utility in.*

#### **d. Scarcity**

**Scarcity**, or limited resources, is one of the most basic economic problems. We run into scarcity because resources are limited but our wants are unlimited. Therefore, we have to decide how to use the limited resources *\*efficiently* to meet our unlimited wants.

- › *Let's try to guess the meaning of efficiently.*

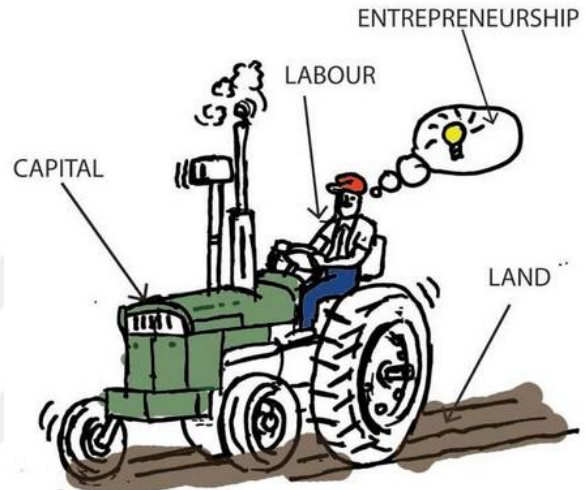


### e. Resources: Factors of Production

› Look at the picture. What do the arrows show? What do you think the words are about?

Factors of production are the resources which are used to produce goods and services that people desire.

There are four categories of factors of production: *land, capital, labour and entrepreneurship*.



**Land**, as a factor of production, includes all natural resources. Forests, rivers, minerals, mines, air, sunlight, water and wind are all included in *land*.

**Capital** includes all technology used in producing goods and services, such as tools, machinery, equipment, factory, storage, transportation and distribution facilities.

**Labour** is any human effort to produce goods and services. The payment for labour is usually called *wages* (payments might be commissions, salary, bonus or whatever). Labour can be physical or mental. Both a factory worker and a manager provide labour.

**Entrepreneurship** is creative labor. It is the ability to see new business

opportunities and make them real. The entrepreneur is an innovator and risk taker in organizing a business to produce a product or service efficiently.

› *Can you guess the meaning of wages? It's a payment like commissions, salary, bonus.*

› *Think of other examples of factors of production:*

*What is an example of **land**?*

*An example of **capital**?*

*An example of **labour**?*

*An example of an **entrepreneur**?*

#### **f. Opportunity cost**

› *Look at the picture. What does it show? What do you think opportunity cost is about?*

Imagine you have \$50 and there are two different products you would like to purchase. One of them is a jacket for \$50 and the other is a mobile device for \$50 again. Can you buy both the jacket and the mobile device with your money? Apparently no. Then, you'll have to make a choice; you will either buy the jacket or the mobile device. If you choose to buy the jacket, that means you have to give up the mobile device. In this case, mobile device is the opportunity cost. Whenever you choose something, the thing that you do *not* choose is your opportunity cost.



Opportunity cost is one of the basic concepts of economics. Every specific allocation of resources has an opportunity cost. That means, when an economy chooses to produce a certain product, it has to give up producing another product because its resources are limited.

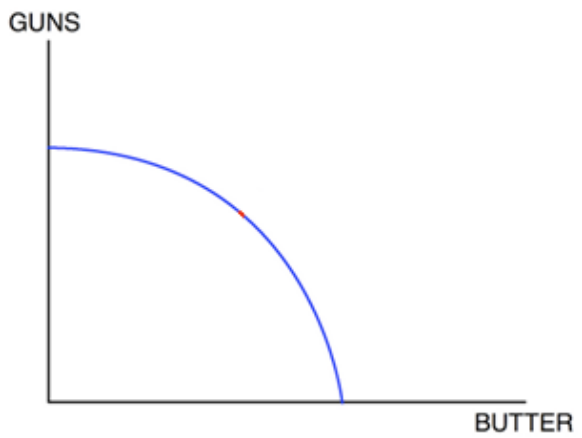
#### **g. Efficient allocation of scarce resources**

As every economy has only limited resources, these resources must be used most efficiently to get the biggest advantage. When the scarce resources are used to produce one good or service, those resources can not be used for any other purpose. So, a society must decide how to use those resources for its maximum benefit.

#### ***Production Possibilities Frontier***

*Look at the graph. What does it show?*

Production Possibilities Frontier shows the production possibilities in a very simple economy that produces only two goods: guns and butter. The *\*curve* shows the fact that if you make more guns, you make less butter. The *curve* also shows full production capacity. The economy can not *\*operate* outside the curve.



*Production Possibilities Frontier*

› Can you guess the meaning of curve? The graph will help you. What about operate?

› Now, let's summarize the fundamental concepts of economics in our own words.

## PART 2

### *Goods and Services*

*Goods: tangible items*

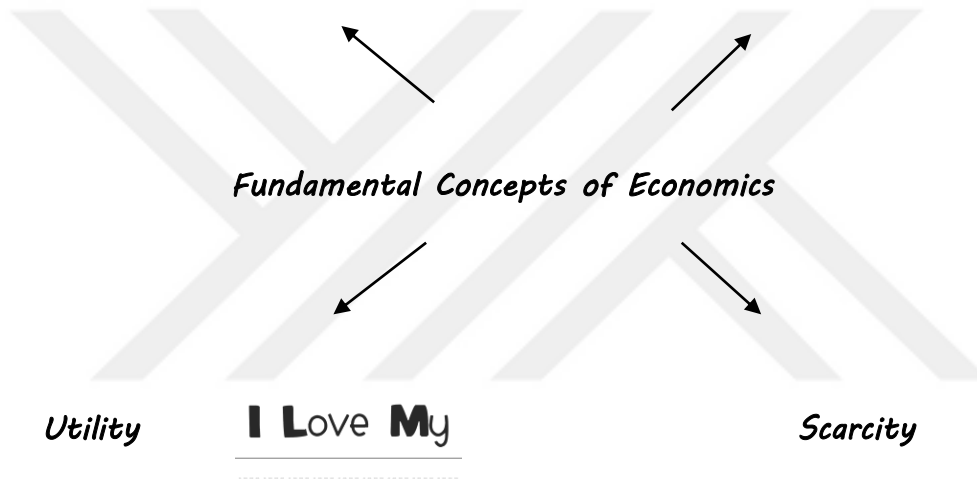
*Ex: food, cars, clothing*

*Services: the work people do for others*

*Ex: education,*

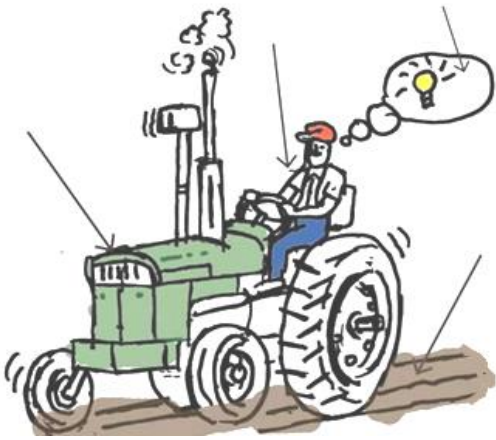
### *Economic Activity*

*Ex:*



- *it is personal. Ex:*
- *depends on time and place. Ex:*
- *not always useful. Ex:*

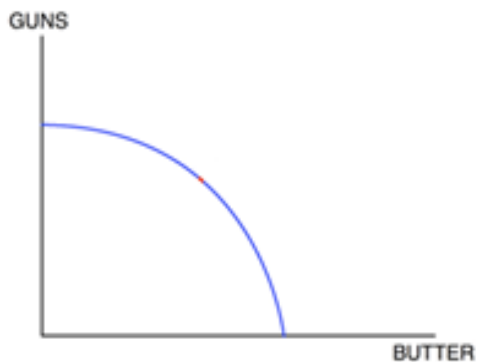
**Factors of Production (Resources)**



<u>Land:</u> Ex:	<u>Labour:</u>
<u>Capital:</u> Ex:	<u>Entrepreneurship:</u>

**Fundamental Concepts of Economics**

**Efficient Allocation of Resources**



**Opportunity Cost**

When an economy chooses to produce a product, it has to \_\_\_\_\_

Ex:

**Production Possibilities Frontier**

shows that ...

### **Part 3**

› *Before you start reading, look at the headlines and the organization of the text.*

*Do you know anything about these economic systems? Discuss with your friend.*

› *While you read, underline the key words.*

› *Use context clues to guess the meanings of words written in *italics* and other words that you don't know.*

› *Take your notes on the chart.*

## **DIFFERENT ECONOMIC SYSTEMS**

There are four main types of economic systems:

- a. Traditional Economic System
- b. Command Economic System
- c. Market Economy
- d. Mixed Economy

### **a. Traditional Economic System**

A **traditional economic system** is shaped by tradition. In a traditional economy, traditions, customs, and beliefs shape the goods and the services that the economy produces. These economic systems are not very dynamic - things don't change very much. The work that people do, the goods and services they provide, how they use and exchange resources is shaped by traditions. Countries that use this type of economic system are often farm-based. Traditional economies depend on agriculture, fishing, hunting, gathering, or some combination of the above.

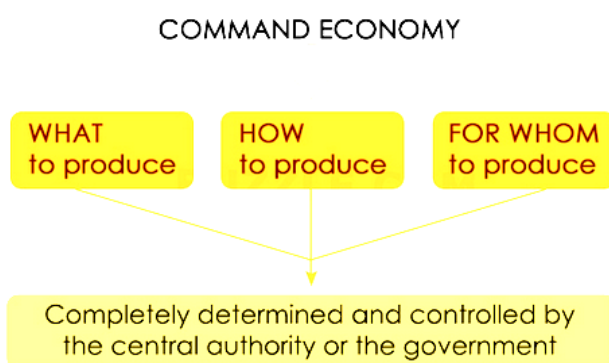
In the past, traditional economies could be found everywhere - in the feudal agrarian villages of medieval Europe. But today you can find traditional economic systems only

in some *\*rural* parts of the world. For example, you can see it among Australian Aborigines, some isolated tribes in the Amazon and the Inuits of Arctic.



*The Inuits still have traditional economy.*

## b. Command Economic System



In a **command economic system** or **planned economy**, the government controls the economy. The government decides what products and services will be produced. The government also *\*regulates* prices and wages; it may even determine

what kind of work individuals do.

The classic (failed) example of a command economy was the communist Soviet Union. The *\*collapse* of the communist bloc in the late 1980s led to the *collapse* of many command economies around the world. Today, there aren't any *\*pure* command economies in the world. Even in Cuba, which continues to hold on to its planned economy, around 20% of Cuban workers are currently employed in the private sector like in tourism, export and international business sectors.

## c. Market Economy

In **market economies**, economic decisions are made by individuals. The government does not control vital resources, valuable goods or any other major segment of the



economy. In this way, organizations that are run by the people decide how the economy runs. Individuals choose how to invest their personal resources—what training to have, what jobs to take, what goods or services to produce. And individuals decide what to consume.

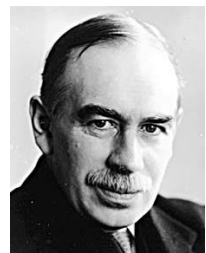
Within a pure market economy, the government is entirely *\*absent* from economic affairs – there is no government control. However, there aren't any pure market economies in the world today. The U.S., featuring the world's most advanced financial markets, is 82% economically free, which means there is still an 18% government control.

#### **d.Mixed Economy**

A **mixed economy** (also known as a **Dual Economy**) is primarily a combination of market and command economy.

Many economic decisions are made in the market by individuals. But the government also plays a role in the allocation and distribution of resources. In mixed economies, the market is more or less free of government ownership. The government controls only a few key areas such as oil wells, banks, education and transportation. The role of government changes from country to country.

Today Keynes' theory is widely accepted and modern countries combine free market with some kind of government control. Some of the countries with mixed economies include Iceland, Sweden, France, the U.S, the U.K, Russia and China.



John Maynard Keynes (1883 –1946)

British Economist

› *Now use your notes and tell your friend what you have learned.*

Part 3

<u>Type of economy</u>	<u>Decisions made by</u>	<u>Role of government</u>	<u>Examples</u>
→ 1. Traditional Economy	based on traditions not very _____ • farming, _____, _____, _____		past= feudal villages in medieval Europe today=
→ 2. Command Economy (_____)	* <u>government</u> decides * *	<u>government</u> controls economy	past= today= <del>no pure</del> command economies even in Cuba 20% _____
→ 3. Market Economy	* <u>individuals</u> decide * *	<del>no control</del> of government	<del>no pure</del> market economies even in USA 18 % _____
→ 4. Mixed Economy (_____)	_____ + _____	Only a few key areas: Ex:	

## *Part 4*

### **MARKET ECONOMY – CAPITALISM**

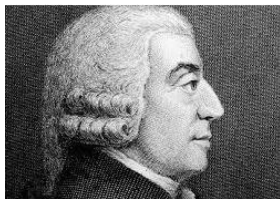
Capitalism is an economic system in which private people, not the government, own and run companies. These companies compete with other companies for business. They decide what products they want to produce, how much they should cost and where to sell them. Companies do all these things in order to make profits for their owners. People who use their money to start companies or run companies are called *capitalists*.

In market system, the government plays a small role. Even though a pure form of capitalism does not exist and governments control the economy in some ways, it remains the world's most popular economic system.

In a free market economy, two forces - *self-interest and competition* - play a very important role.

#### *a. Self-interest*

The role of self interest and competition was described by economist Adam Smith over 200 years ago and he started the modern era of economic analysis. In his famous book *The Wealth of Nations*, Adam Smith argued that the best economic benefit for everybody can be possible when individuals act in their own self-interest- which refers to the actions that bring the highest personal benefit.



*Adam Smith*

*Scottish economist and philosopher*

### *b. Competition*

Another important feature of market economy is **competition**. Many companies may sell the same type of product. Companies will try to sell better products at a cheaper price so that they can get consumers to buy their products. If there is no competition in a market, that is a **monopoly**, where only one company produces goods and services that everybody needs, so it can set the price.

### *c. Market*

Buyers and sellers of particular goods, services, or resources meet in a **market**. Some examples include farmers markets, stock exchanges or malls. A market may either be a physical marketplace where people come together to exchange goods and services in person, as in a bazaar or shopping center, or a virtual market where buyers and sellers do not interact, as in an online market.

### *d. Agents of Market Economy*

*Households* and *firms* are the main economic agents who interact in the markets.

*Household* is a family or group of people who live together in a house. According to TUIK, there were about 22 million households in Turkey in 2015.



*Firms* are the businesses that provide the goods and services. The main objective of firms is usually to earn a profit.

Firms produce goods and services. Households consume the goods and services that the firms produce.

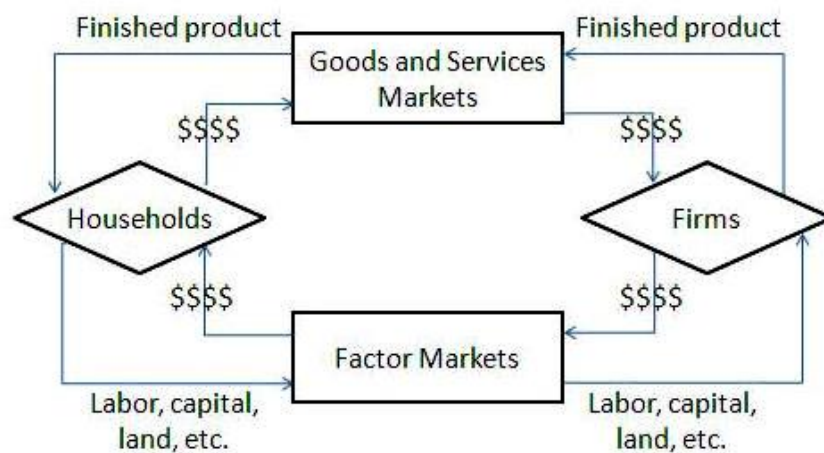
### *The Circular-Flow Model*

Households and firms interact in 2 types of markets. In the *markets for goods and services*, households are buyers and firms are sellers while in the *markets for the factors of production*, households are sellers and firms are buyers.

One of the main basic models in economics is the circular-flow model, which describes the *flow* of money and products throughout the economy in a very simplified way.

The model divides markets into two categories:

- Markets for goods and services
- Markets for factors of production (factor markets)



*The Circular Flow Model*

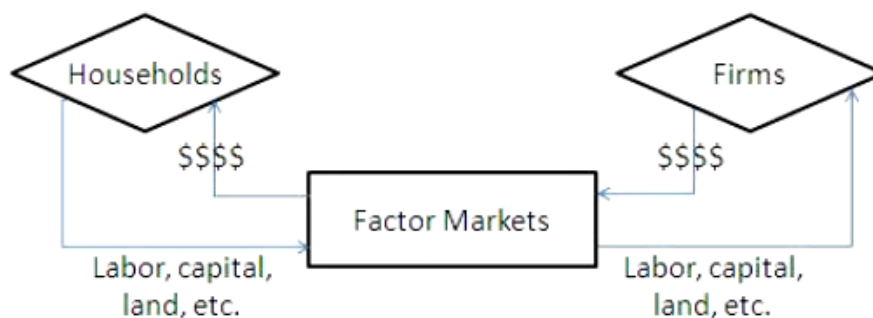
#### **1. Goods and Services Markets**



In goods and services markets, households buy finished products from firms. In this transaction, money flows from households to firms, and this is represented by the direction of the arrows on the lines labeled “\$\$\$\$” that are connected to the “Goods and Services Markets” box. On the other hand, finished products flow from firms to households, and this is represented by the direction of the arrows on the “Finished product” lines.

## 2. *Factors Markets*

On the other side of the exchange, firms pay money to households in return for the use of factors of production such as labour, capital and land. This is represented by the direction of the arrows on the “\$\$\$\$” lines that connect to the “Factor Markets” box.





## EK 8 - UYGULAMALARA AİT DERS PLANLARI

<b>1. Uygulamaya Ait Ders Planı</b>	
Hafta	1.Hafta
Ders süresi	60 – 65 dakika
Hedefler	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunmanın önemini farkedir.</li><li>2. Metni anlamak için resim, tablo gibi görsellerden faydalanmanın önemini farkedir.</li><li>3. Metni okurken önemli bilgilerin altını çizmenin önemini farkedir.</li><li>4. Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunmanın önemini farkedir.</li><li>5. Metindeki önemli bilgileri tablo ya da kavram haritaları oluşturarak not almanın önemini farkedir.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Yöntem Teknikleri	Model olma Grup çalışmaları İkili grup aktiviteleri
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler	Projeksiyon, Yazı Tahtası, Boardmarker Powerpoint Sunumu İçerik temelli öğretime dayalı geliştirilen materyal



<b>Material bölüm</b>	<b>Materyal içerik</b>	<b>Slayt numarası</b>
Part 1 Part 2	<p><b>What is Economics?</b> Microeconomics, Macroeconomics and International Economics</p> <p><b>Fundamental Concepts of Economics</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Goods and services</li> <li>Economic activity</li> <li>Utility</li> </ol>	<p>Dersin başında dersin amacı için 1-4</p> <p>Not alma için boş görseller 5-6</p> <p>Öğretmen sesli düşünme bittikten sonra (materyal 1. bölümün sonunda): stratejilerin özeti için 7-12</p> <p>Dersin sonunda kavram haritası dolu 13</p>
<p><b><u>Hazırlık:</u></b> 5'+5' Bitiş: 10. dk</p>	<p>Powerpoint sunumu ile (slayt 1-4) eğitimin genel amacı ve hedefleri, okuma stratejilerinin ne olduğu, strateji kullanımının önemi ve bölümlerinde yapacakları okumalarda strateji kullanımının kendilerine sağlayacağı faydalar hakkında bilgi veriniz. 5'</p> <p>Materyalin ilk bölümünü dağıttınız ve öğrencilerden metni okumaları isteyiniz. 5'</p> <p>Bu metni sesli düşünerek okuyacağınızı, bu şekilde iyi bir okuyucunun metni nasıl okuduğunu göstermek istediğinizi öğrencilerle paylaşıp, dikkatle izlemelerini ve dinlemelerini isteyiniz.</p>	
<p><b><u>Sunum:</u></b> 15' Bitiş 25. dk</p>	<p>Materyalin birinci bölümünü yansıttınız ve metni sesli düşünerek okuyunuz.</p> <p>-önce başlıkları okuyunuz, bu başlıkların size çağrıştırdıklarını paylaşarak metnin konusuyla ilgili tahminlerini paylaşınız.</p> <p>-ilgili paragrafa geldiğinizde metni anlamak için görselden faydalandığınızı gösteriniz.</p> <p>-okurken önemli bulduğunuz ya da anlaşılması güç olacağını düşündüğünüz bölümleri tekrar okuyarak metinden anladıklarınızı aralıklarla kendi cümlelerinizle özetleyiniz.</p>	

	<p>-okurken metindeki önemli bilgilerin altını, yalnızca anahtar kelimeler olmak üzere çiziniz.</p> <p>-materyalde işaretlenmiş olan kelimelere geldiğinizde, bu kelimenin anlamını tahmin etmek için bağlamsal ipuçlarından faydalanarak kelimenin anlamına yönelik nasıl tahminde bulunduğunuzu gösteriniz.</p> <p>-metin bittikten sonra ilgili slaytları yansıtarak metindeki önemli bilgiyi kısa ifadeler kullanarak not alınız. (slayt no: 5-6)</p> <p>-son olarak notlarınızı kullanarak metindeki bilgiyi kendi cümlelerinizle özetleyiniz.</p> <p>Sesli düşünme bittikten sonra ilgili slaytları (slayt 7-12) sırası ile yansıtarak metni okurken kullandığınız stratejilerin üzerinden geçiniz.</p>
<p><b><u>Sunum</u></b> <b><u>ve Pratik:</u></b> 30' 5' + 15'+10' Bitiş: 55.dk</p>	<p>Materyalin “İktisadın Temel Kavramları” konulu ikinci bölümü dağıtınız.</p> <p>Metni projeksiyona yansıtınız.</p> <p>Önce başlıklara ve görsellere (yalnızca ilk 3 madde) öğrencilerle birlikte bakarak içerikle ilgili öğrenci tahminlerini alınız. 5’</p> <p>Metni öğrencilerle birlikte paragraf paragraf okuyunuz ve sınıf olarak neler anladıklarını öğrencilerle tartışınız; tahminleri ile örtüşüp örtüşmediğini değerlendiriniz.</p> <p>Okuma esnasında/ya da her paragrafın bitiminde mümkün olduğunca önemli bilgilerin altını yansıtılan metin üzerinde çiziniz.</p> <p>Metinde altı çizili olarak verilen kelimelere geldiğinizde kelimenin anlamını tahmin etmeye yarayacak ipuçlarına yönlendirerek öğrencilerin kelimenin anlamı ile ilgili tahminlerini sorunuz.</p> <p>Metinde geçen kavramlarla ilgili öğrencilerin kendi örneklerini düşünmeleri isteyiniz. 15’</p>

	<p>Metin bitince kavram haritasını dağıtınız ve öğrencilerin ikili gruplar halinde çalışarak okudukları maddeler hakkındaki notları tamamlamalarını isteyiniz. 10'</p> <p><i>Bu esnada öğrenciler arasında dolaşarak not almalarına yardımcı olunuz.</i></p>
<p><b><u>Değerlendirme</u></b> 5' <i>Bitiş: 60.dk</i></p>	<p>Dersin sonunda 13 numaralı slaytı yansıtarak öğrencilerin tablolarını birlikte kontrol ediniz. Metindeki bilgiyi kavram haritaları oluşturarak görselleştirmenin metni daha iyi anlamak için iyi bir yöntem olduğunu tekrar vurgulayınız.</p>
<p><b><u>Genişletme</u></b></p>	<p>Bir sonraki derse kadar okuyacakları metinlerde bu stratejileri kullanmalarını tavsiye ediniz.</p>

<b>2. Uygulamaya Ait Ders Planı</b>		
Hafta	2.Hafta	
Ders süresi	60 dakika	
Hedefler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunur.</li> <li>2. Metni anlamak için resim, tablo gibi görsellerden faydalanır.</li> <li>3. Metni okurken önemli bilgilerin altını çizer.</li> <li>4. Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunmaya çalışır.</li> <li>5. Metindeki önemli bilgileri kavram haritası oluşturarak not alır.</li> </ol>	
Öğrenme- Öğretme Yöntem Teknikleri	Grup çalışmaları İkili grup aktiviteleri	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler	Projeksiyon, Yazı Tahtası, Boardmarker Powerpoint Sunumu İçerik temelli öğretime dayalı geliştirilen materyal	
<b>Materyal Bölüm</b>	<b>Material içerik</b>	<b>Slayt numarası</b>
Part 2	<b>Fundamental Concepts of Economics</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Scarcity</li> <li>b. Resources: Factors of Production</li> <li>c. Opportunity Cost</li> </ol>	Dersin sonunda: 14

	d. Efficient Allocation of Resources	
<p><b><u>Hazırlık</u></b> 10' Bitiş: 10.dk</p>	<p>Öğrencilere birinci derste okudukları kavramlardan neler hatırladıklarını sorarak bir önceki derse ait temel kelime ve kavramların üzerinden geçiniz.</p> <p>Birinci derste üzerinde durulan stratejileri sorunuz ve hatırlatınız.</p> <p>Bu derste materyalin 2.bölümü üzerinde çalışmaya devam edileceğini hatırlatınız. Öğrencileri ikili grup çalışmasına yönlendiriniz.</p> <p>Öğrencileri materyalin üzerindeki ipuçlarını takip etmeye yönlendiriniz;</p> <p>İkili gruplar halinde çalışarak; başlık ve resimlere bakarak metinle ilgili tahminlerini tartışmaya,</p> <p>Okuma boyunca önemli bilgilerin altını çizmeye,</p> <p>Altı çizili kelimeleri / bilinmeyen kelimeleri bağlamsal ipuçlarından faydalanarak tahmine etmeye çalışmaya,</p> <p>Kavram haritasını tamamlamaya yönlendiriniz.</p>	
<p><b><u>Pratik</u></b> 30-35' Bitiş: 40- 45. dk</p>	<p>Bu aşamada öğrenciler ilgili stratejileri kullanarak metin üzerinde iki kişi olarak çalışacaklardır.</p> <p>Ders boyunca öğrencilerin arasında dolaşarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yardımcı olunuz.</p> <p>Öğrencilerin metinde önemli bularak çizdikleri bilgileri ve aldıkları notları kontrol ederek anında dönüt veriniz.</p>	
<p><b><u>Değerlendirme</u></b> 15-20' Bitiş: 60. dk</p>	<p>Okumayı bitirdiklerinde öğrencilerden metinden anladıklarını paylaşmalarını isteyiniz.</p> <p>Öğrencilere okurken hangi stratejileri kullandıklarını sorunuz.</p> <p>Öğrencilerin metinde işaretli kelimelerle ilgili tahminlerini ve tahminde bulunmak için faydalandıkları ipuçlarını sorunuz.</p>	

	<p>Bilmedikleri tüm kelimeler için tahminde bulunmak zorunda olmadıklarını, metni okumaya devam etmelerinin genel anlamayı sağlayabileceğini hatırlatınız.</p> <p>Kavram haritasını tahtaya yansıtarak öğrencilerle birlikte aldıkları notları kontrol ediniz. ( slayt 14)</p>
--	--

<b>3. Uygulamaya Ait Ders Planı</b>		
Hafta	3.Hafta	
Ders süresi	60 dakika	
Hedefler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunur.</li> <li>2. Metni anlamak için resim, tablo gibi görsellerden faydalanır.</li> <li>3. Metni okurken önemli bilgilerin altını çizer.</li> <li>4. Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunmaya çalışır.</li> <li>5. Metindeki önemli bilgileri tablo oluşturarak not alır.</li> </ol>	
Öğrenme- Öğretme Yöntem Teknikleri	<p>Grup çalışmaları</p> <p>İkili grup aktiviteleri</p> <p>Bireysel çalışma</p>	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler	<p>Projeksiyon,</p> <p>Yazı Tahtası, Boardmarker</p> <p>Powerpoint Sunumu</p> <p>İçerik temelli öğretime dayalı geliştirilen materyal</p>	
<b>Materyal Bölüm</b>	<b>Materyal içerik</b>	<b>Slayt numarası</b>
Part 3	<p><b>Different Economic Systems</b></p> <p>a. Traditional Economic System</p> <p>b. Command Economic System</p> <p>c. Market Economy</p> <p>d. Mixed Economy</p>	Dersin sonunda: 13

<p><b><u>Hazırlık</u></b> 10'  <i>Bitiş: 10.dk</i></p>	<p>Derse bir önceki derste üzerinde çalışılan kavramlardan hatırladıklarını ve kullanılan stratejileri öğrencilere sorarak başlayınız. Öğrencilerle birlikte önceki dersin kısa bir özetini yapınız.</p> <p>Öğrencilere materyalin Farklı İktisadi Sistemler konulu 3. bölümünü ve not almak için oluşturulan tabloyu dağıttınız.</p> <p>Öğrencilerin dikkatini materyalin girişindeki kutuda yer alan stratejilere çekiniz ve öğrencilerle birlikte stratejilerin üzerinden geçiniz.</p> <p>Öğrencileri önce metnin başlık ve alt başlıklarına bakarak metinle ilgili tahminlerini sıra arkadaşları paylaşmaya; bunu yaptıktan sonra metni uygun stratejileri kullanarak tek başlarına okumaya yönlendiriniz. Okurken önemli bilgilerin altını özellikle anahtar kelimeler olacak biçimde çizmelerini ve tablodaki notları tamamlamalarını isteyiniz.</p> <p>Öğrenciler işaretli kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışmaya yönlendiriniz. Bunu yaparken sözlük anlamını birebir bulmak zorunda olmadıklarını, metne uygun bir anlam çıkarmalarının yeterli olduğunu hatırlatınız. Kelimeyi tahmin etmek için metindeki bilginin bütününden, kelimenin cümle içindeki yerinden, ve kelimenin türetildiği eklerden faydalanabileceklerini hatırlatınız.</p>	
<p><b><u>Pratik</u></b> 30-35'  <i>Bitiş: 40-45.dk</i></p>	<p>Bu aşamada öğrenciler ilgili stratejileri kullanarak metin üzerinde bireysel olarak çalışacaklardır.</p> <p>Ders boyunca öğrencilerin arasında dolaşarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yardımcı olunuz.</p>	

	<p>Öğrencilerin metinde önemli bularak çizdikleri bilgileri ve aldıkları notları kontrol ederek anında dönüt veriniz.</p>
<p><b><u>Değerlendirme</u></b> 15-20'  Bitiş: 60.dk</p>	<p>Öğrenciler okumayı bitirdiğinde metinden anladıklarını sınıfla paylaşmalarını isteyiniz.</p> <p>Öğrencilere okurken hangi stratejileri kullandıklarını sorunuz.</p> <p>Öğrencilerin metinde işaretli kelimelerle ilgili tahminlerini ve tahminde bulunmak için faydalandıkları ipuçlarını sorunuz. Bir metni okurken bilmedikleri her kelimenin anlamını tahmin etmek zorunda olmadıklarını, okumaya devam etmelerinin uygun olacağını hatırlatınız.</p> <p>Kavram haritasını tahtaya yansıtarak öğrencilerle birlikte aldıkları notları kontrol ediniz. ( slayt 15)</p>

<b>4. Uygulamaya Ait Ders Planı</b>	
Hafta	4.Hafta
Ders süresi	60 dakika
Hedefler	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Metni okumadan önce başlıklara bakarak metinle ilgili tahminde bulunur.</li><li>2. Metni anlamak için resim, tablo gibi görsellerden faydalanır.</li><li>3. Metni okurken önemli bilgilerin altını çizer.</li><li>4. Metinde anlamını bilmediği kelimeler için tahminde bulunmaya çalışır.</li><li>5. Metindeki önemli bilgileri not alır.</li></ol>



Öğrenme- Öğretme Yöntem Teknikleri	Bireysel çalışma	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler	Projeksiyon, Yazı Tahtası, Boardmarker Powerpoint Sunumu İçerik temelli öğretime dayalı geliştirilen materyal	
<b>Materyal Bölüm</b>	<b>Materyal içerik</b>	<b>Slayt numarası</b>
Part 4	Market Economy- Capitalism a. Self- Interest b. Competition c. Market d. Agents Of Market Economy e. Circular Flow Model	Dersin başında 16-21
<b><u>Hazırlık</u></b> 10'  <i>Bitiş: 10.dk</i>	<p>Dersin başında 16 numaralı slaytı göstererek önceki derslerde üzerinde durulan stratejileri hatırlatınız. Strateji kullanımının önemine bir kez daha değininiz.</p> <p>Ardından 17-21 numaraları slaytları göstererek nasıl not alabileceklerini tekrar hatırlatınız. Slaytları organize biçimde not almakta faydalanabilmeleri için kağıt olarak da dağıtabilirsiniz.</p>	
<b><u>Pratik</u></b> <b><u>ve</u></b> <b><u>Değerlendirme</u></b> 45' + 5' <i>Bitiş: 55. Dk</i>	<p>Öğrencilere materyalin 4. bölümü ile birlikte boş birer kağıt dağıtınız.</p> <p>Herhangi bir yönlendirme içermeyen bu metni, uygun stratejileri kendileri kullanarak bireysel olarak okumaları gerektiğini söyleyiniz.</p> <p>Öğrenciler ilgili stratejileri kullanarak metin üzerinde bireysel olarak çalışırken, öğrencilerin arasında dolaşarak öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre yardımcı olunuz ve tüm çalışmalarına anında dönüt veriniz. 45'</p>	

	<p>Metindeki bilginin nasıl not alınabileceğine dair bir alternatif paylaşmayınız. Öğrencilerin not alma biçimleri ile ilgili değerlendirmeyi uygulama esnasında öğrencilerle birebir yapınız.</p> <p>Strateji kullanımının sağlayacağı faydaları tekrar hatırlatarak dersi tamamlayınız.</p>
--	---

Ders	Material bölüm	Materyal içerik	Slayt numarası
1	Part 1 Part 2	<p><b>What is Economics?</b> Microeconomics, Macroeconomics and International Economics</p> <p><b>Fundamental Concepts of Economics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e. Goods and services</li> <li>f. Economic activity</li> <li>g. Utility</li> </ul>	<p>Dersin başında: 1-4</p> <p>Not alma için 5-6</p> <p>Materyal 1. Bölümün sonunda: 7-12</p> <p>Dersin sonunda: 11</p>
2	Part 2	<p><b>Fundamental Concepts of Economics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>h. Scarcity</li> <li>i. Resources: Factors of Production</li> <li>j. Opportunity Cost</li> <li>k. Efficient Allocation of Resources</li> </ul>	Dersin sonunda: 12
3	Part 3	<p><b>Different Economic Systems</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Traditional Economic System</li> <li>b. Command Economic System</li> <li>c. Market Economy</li> <li>d. Mixed Economy</li> </ul>	Dersin sonunda: 13

4	Part 4	<b>Market Economy- Capitalism</b> a. Self- Interest b. Competition c. Market d. Agents Of Market Economy e. Circular Flow Model	Dersin başında 14-17
---	--------	--	----------------------



## EK 9 ÖĞRETMEN KILAVUZU CEVAP ANAHTARLARI

### *Goods and Services*

*Goods: tangible items*

*Ex: food, cars, clothing*

*Services: the work people do for others*

*Ex: education, health care, leisure*

### *Economic Activity*

*buying, selling, producing, consuming*

*Ex: I bought a bottle of water*

### *Fundamental Concepts of Economics*



#### *Utility*

I Love My

#### Utility:

*capacity of a product to satisfy human wants*

- *it is personal. Ex: meat / vegetarian*
- *depends on time and place. Ex: Tshirt X winter*
- *not always useful. Ex: cigarette*

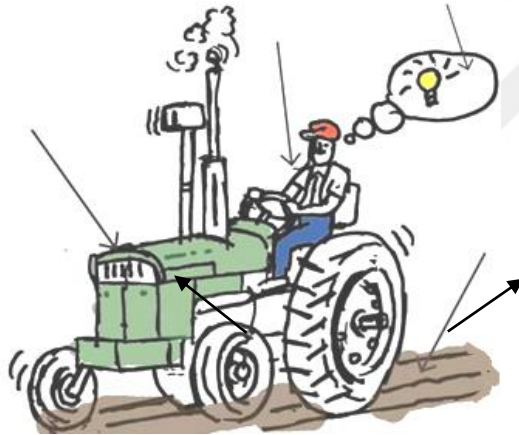
#### *Scarcity*

*wants and needs are unlimited; but*

*Resources are limited.*

*Factors of Production*

*(Resources)*



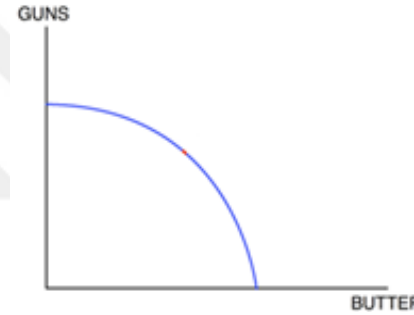
*Fundamental Concepts of Economics*

<p><u>Land</u>: natural resources</p> <p>Ex: wind, sunlight, forests, ...</p>	<p><u>Labour</u>: human effort</p> <p>Payment = wages</p>
<p><u>Capital</u>: technology used for production</p> <p>Ex: machines, factories, equipment</p>	<p><u>Entrepreneurship</u>: creative labour</p> <p>risk taker, innovator</p>

*Efficient Allocation of Resources*

*Production Possibilities Frontier shows that if*

*if you make more guns,  
you make less butter.*



*Opportunity Cost*

*When an economy chooses to produce a product, it has to give up producing another product*

**PART 3**

<u>Type of economy</u>	<u>Decisions made by</u>	<u>Role of government</u>	<u>Examples</u>
→ 1. Traditional Economy	<p>based on traditions</p> <p>not very <i>dynamic</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>farming, agriculture, fishing, hunting, gathering..</i></li> </ul>		<p>past= feudal villages in medieval Europe</p> <p>today= <i>Australian Aborigines tribes in Amazon</i></p> <p><i>Inuits in Arctic</i></p>
→ 2. Command Economy (Planned)	<p><u>government</u> decides</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>what to produce</i></li> <li>* <i>how to produce</i></li> <li>* <i>for whom to produce</i></li> <li>* <i>regulate prices</i></li> <li>* <i>what individuals do</i></li> </ul>	<b>government</b> controls economy	<p>past= Soviet Union- <del>1980</del></p> <p>today= <del>no pure</del> command economies</p> <p>even in Cuba 20% <i>workers in private sector</i></p>
→ 3. Market Economy	<p><u>individuals</u> decide</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>how to invest personal resources</i></li> <li>* <i>what jobs to take</i></li> <li>* <i>what good &amp; services to produce/consume</i></li> </ul>	<del>no control</del> of government	<p><del>no pure</del> market economies</p> <p>even in USA 18 % <i>government control</i></p>
→ 4. Mixed Economy (Dual)	<p><i>Market + command economy</i></p> <p><i>Keynes' theory (free market + some government control)</i></p>	<p>Only a few key areas:</p> <p><i>Ex: oil wells, banks, education, transportation</i></p>	<p><i>Modern countries</i></p> <p><i>Ex: Iceland, Sweden, France, US, UK, Russia, China..</i></p>

## EK 10 - YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu eğitimde üzerinde durulan stratejilerden hangilerinin alan okumalarında faydalı olacağını düşünüyorsunuz?
2. Kullanmakta zorlandığınız strateji var mı? Hangisi/ Hangileri?
3. Eğitimde kullanılan metinlerin alan derslerinin içeriği ile paralel olması hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Sizce kullanılan metinler dil seviyeniz açısından uygun muydu?
5. Bu eğitim şimdiye kadar strateji kullanımı ile ilgili aldığınız eğitimlerden farklı mıydı? Ne yönden?  
Üzerinde durulan stratejiler, içerik gibi..  
(örneğin derslerinizde strateji kullanımı ile ilgili öğrendiklerinizden)
6. Sizce bu şekilde verilen okuma stratejileri eğitimleri Hazırlık programlarında yer almalı mı?
7. Hangi aşamada yer almalı?
8. Bu eğitim sonrasında İngilizce metinlere yaklaşımınızda bir farklılık oluştuğunu söyleyebilir misiniz? Ne yönden?
9. Sizin eklemek istedikleriniz?

## ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Kocaeli’de doğdu. Gölcük Anadolu Lisesi’nde başladığı ortaöğretimini Bozüyük Mustafa Şeker Anadolu Lisesi’nde tamamladı. 2005 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programını tamamladı. 2006 yılında Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıflarında İngilizce okutmanı olarak görev yapmaya başladı. Halen aynı kurumda görev yapmaya devam etmektedir.

