

**T.C
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**LİSE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN
KULLANILAN İNGİLİZCE OKUMA STRATEJİLERİNİN
SESLİ DÜŞÜNME YÖNTEMİYLE BULUNMASI VE
TANIMLANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NARAN KAYACAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ

ISPARTA, 2005

**T.C
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**LİSE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN
KULLANILAN İNGİLİZCE OKUMA STRATEJİLERİNİN
SESLİ DÜŞÜNME YÖNTEMİYLE BULUNMASI VE
TANIMLANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NARAN KAYACAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ

ISPARTA,2005

T.C
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZLİ YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMASI VE SÖZLÜ SINAV TUTANAĞI

İLGİ: Enstitü Yönetim Kurulu'nun 27/10/2005 Tarih ve 164 / 3-C Sayılı Kararı.

Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı'nda ders dönemine ait Eğitim-Öğretim programını başarı ile tamamlayan 0230213115 numaralı Naran KAYACAN'ın hazırladığı Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Tarafından Kullanılan İngilizce Okuma Stratejilerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Bulunması ve Tanımlanması başlıklı TEZLİ YÜKSEK LİSANS TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMASI ve SÖZLÜ SINAVI Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 23.maddesi uyarınca 16/10/2005 Çarşamba günü saat 10:00'de yapılmış; sorulan sorular ve alınan cevaplar doğrultusunda adayın tez savunmasının KABULUNE karar verilmiştir.

SINAV JÜRİSİ

BAŞKAN	ÜYE	ÜYE
Yard.Doç.Dr.Oya BÜYÜKYAVUZ	Yard.Doç.Dr. Fethi ÇELİK	Yard.Doç.Dr.Elif DOĞAN

ÖZET

LİSE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN KULLANILAN İNGİLİZCE OKUMA STRATEJİLERİNİN SESLİ DÜŞÜNME YÖNTEMİYLE BULUNMASI VE TANIMLANMASI

NARAN KAYACAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Program Geliştirme ve Öğretim Bölümü
Yüksek Lisans Tezi, 85 Sayfa, Kasım 2005

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ

Bu çalışmanın amacı, lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin sesli düşünme yöntemiyle bulmak ve incelemektir. Araştırmanın evreni, Burdur il merkezindeki Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi 2003–2004 öğretim yılı hazırlık sınıflarındaki 80 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan okuma sınavında aldıkları puanlara göre öğrenciler “başarılı” ve “daha az başarılı” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Puanı 75–100 arasında olan öğrenciler “başarılı”, 54–75 arasında olanlar “daha az başarılı” olarak nitelendirilmiştir. Bu iki gruptan, 5 “başarılı” ve 5 “daha az başarılı” toplam 10 öğrenci örneklem grubu olarak sesli düşünme protokolleri ve görüşmeler için belirlenmiştir.

Yapılan sesli düşünme protokolleri sonucunda başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin İngilizce okumada kullandıkları stratejiler nitelik ve nicelik olarak karşılaştırılmıştır ve bu iki grup arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin strateji kullanımıyla ilgili yürütücü bilişsel düşünce ve davranışlarını ortaya koymak amacıyla görüşmeler yoluyla veri elde edilmiştir.

Sesli düşünme protokollerinden elde edilen veriler SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences) adlı bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, frekans, ortalama ve standart sapma istatistik tekniklerinden yararlanılarak karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda, başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin İngilizce okumada kullandıkları stratejileri arasında nitelik açısından- stratejilerin türü- çok az bir fark bulunmuştur. Strateji kullanımındaki tutarsızlıklar nedeniyle hangi belirli stratejilerin başarılı veya başarısız öğrenciler tarafından etkili bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek zor olmuştur. Ancak, niceliksel olarak başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara göre daha fazla yararlı strateji kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her iki grubun da strateji kullanımıyla ilgili yürütücü bilişsel düşünce ve davranışları görüşmelerle belirlenmiş ve elde edilen verilere göre strateji öğretiminin bu gruplar, özellikle daha az başarılı olanlar, için daha etkili birer okuyucu olabilmeleri için gerekli olduğu görülmüştür.

İyi birer dil öğrencileri / okuyucuları olabilmeleri için öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejilerinden haberdar edilmeleri ve bunların ders işleyişinde kullanılması

gerekmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin de öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirilmesi ve bu stratejilerin nasıl öğretilbileceği ile ilgili seminer veya konferansların verilmesi yabancı dil öğreniminde kaliteyi artıracaktır.

Yapılacak yeni araştırmaların dil öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşarak yabancı dil öğrenme düzeyini yükseltmeye yarayacak çözümlere ışık tutmaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarılı ve daha az başarılı okuyucular, Dil öğrenme stratejileri, Okuma stratejileri, Sesli düşünme protokolleri, Strateji.

ABSTRACT**IDENTIFICATION AND DEFINITION OF ENGLISH READING STRATEGIES USED BY PREP STUDENTS IN HIGH SCHOOL BY THINK-ALOUD METHOD****NARAN KAYACAN**

Süleyman Demirel University, Department of Curriculum Development and Instruction
Master Thesis, 85 Pages, November 2005

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ

The aim of this study is to define and examine the English reading strategies of prep students by think-aloud protocols. Population of the study consists of 80 prep students in Burdur Anatolian Vocational High School in 2003-2004 academic year. These students were grouped as “successful” and “less successful” according to the scores they got in reading comprehension exam. Students whose scores were between 75-100 were labeled as “successful” and those between 54-25 as less successful”. From these two groups, total 10 students, 5 successful and 5 less successful, were chosen as a sample group for think-aloud protocols and interviews.

As a result of think-aloud protocols, English reading strategies of successful and less successful students were compared and contrasted in terms of quality and quantity. In addition, in order to find out the students’ metacognitive thoughts and behaviours about strategies, data obtained through interviews was analyzed.

Data obtained from think-aloud protocols was analyzed by using SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences), compared and discussed by descriptive statistics (frequency, mean and standard deviation).

At the end of the study, it was found out that there is a slight difference between the English reading strategies of these two groups in terms of quality- types and nature of the strategies. Due to the inconsistent use, it was difficult to state which certain strategies were used effectively by either successful or less successful students. However, it is obvious from the results that successful students were found to use more useful strategies in quantity, compared to less successful ones. Moreover, metacognitive thoughts and behaviours of two groups about the strategies were identified through interviews and based on the data obtained, it was seen that strategy training is necessary for these groups, especially for less successful ones, to become more efficient language readers.

In order to be efficient language learners / readers, students should be informed about the effective language learning strategies and these strategies should be integrated into the language activities. In this respect, teachers should also be well-informed about learning strategies and conferences and seminars should be held to increase the quality in second language learning.

Further studies should illuminate the solutions which will be helpful to increase the level of language learning by focusing on the language learning strategies.

Keywords: Language Learning Strategies, Reading Strategies, Strategy, Successful and Less-successful Students, Think-Aloud Protocols.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın planlanmasından sonuçlanmasına kadar yönlendirmeleri, rehberliği ve sonsuz desteğiyle benden yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Ayrıca, yüksek lisans öğrenimim boyunca beni her zaman yardım ve destekleriyle cesaretlendiren başta Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Prof. Dr. Ata TEZBAŞARAN, Doç. Dr. Soner YILDIRIM, Yrd. Doç. Dr. Fethi ÇELİK ve Yrd. Doç. Dr. Elife DOĞAN olmak üzere bütün değerli hocalarıma da teşekkür ederim. Son olarak, beni bütün eğitim-öğretim hayatım boyunca yalnız bırakmayıp amaçlarımı gerçekleştirmemde bana her zaman ilham kaynağı ve destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TANIMLAR VE KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
EKLER.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Problem.....	4
Alt Problemler.....	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Yabancı Dilde Okuma.....	6
Öğrenme Stratejileri.....	8
Başarılı ve Başarısız Okuyucular.....	12
Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği ve Öğretimi.....	18
Strateji Araştırma Metotları.....	20
Sesli Düşünme Protokolleri.....	21

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Evren ve Örneklem.....	25
Araştırmanın Modeli.....	26
Veri Toplama Yolları ve Araçları.....	27
Verilerin Çözümlemesi.....	28

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Protokolden Elde Edilen Okuma Stratejileri.....	30
Sesli Düşünme Protokolünün Örnek Bir Analizi.....	34
Sesli Düşünme Protokollerinin Niteliksel Analizi.....	36
Sesli Düşünme Protokollerinin Niceliksel Analizi.....	38
Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi.....	44

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç.....	52
Öneriler.....	56
Yeni Araştırmalar İçin Öneriler.....	58
Kaynakça.....	59
Ekler.....	63
Özgeçmiş.....	85

TANIMLAR VE KISALTMALAR

OKUMA STRATEJİLERİ KODLAMA TABLOSU

STRATEJİLER	KODLAMA
1-Okuma öncesi stratejiler	
a-Resmi yorumlama	RY
b-Başlığı okuyarak içeriği tahmin etme	BİT
c- Başlıkla resmi ilişkilendirme	BRİ
d- İlk cümleyle başlığı ilişkilendirme	İCB
e- Konuya odaklanma	KO
2- Kelime Stratejileri	
a- Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama	KAS
b- Anlam için uygun kelime arama	UKA
c- Kelimeyi telaffuz kaygısı	KTK
d- Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama	BKA
e- İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme	İKT
f- Kelimenin yapısından anlamını tahmin etme	YKT
g- Kod değiştirme	KD
3- Okuma-anlama Stratejileri	
a- Parçanın devamını okuma	PDO
b- İçeriği tahmin etme	İÇT
c- Doğru bir şekilde özetleme	DÖ
d- Yanlış bir şekilde özetleme	YÖ
e- Çıkarım yapma	ÇY
f- Bir kelimeyi anlayamama	KA
g- Metnin bir bölümünü anlayamama	MA
h- Tekrar okuma	TO
i- Cümle yapısını analiz etme	CYA
j- Çeviri yapma	ÇE

k- Görsel imgeler kullanma	GİK
l- Başka kelimelerle ifade etme	BKİ
m- Sayısal bilgileri atlama	SAY
4- Anlama-yansıtma stratejileri	
a- Davranış/ Süreç üzerine yorum yapma	YOR
b-Davranışı düzeltme	DD
c- Metindeki bilgiyi sorgulama	MS
d- Anlamayı yansıtma	AY
5- Değerlendirme stratejileri	
a- Önceki bilgiyi kullanma	ÖBK
b- Tepki gösterme	TG
c- İçerikle ilişkilendirme	İİ
d- İçerikle ilişkilendirme Değerlendirme	D

+ = Protokolde Kullanılan Strateji

- = Protokolde Kullanılmayan Strateji

X= Ortalama, SS= Standart Sapma

Str = Strateji

B= Başarılı Öğrenciler

DB= Daha Az Başarılı Öğrenciler

ŞEKİLLER DİZİNİ**Sayfa**

Şekil 2.1 Oxford'un Öğrenme Stratejileri Diyagramı	10
---	----

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 3.1. Okuma seviye tespit sınavına göre başarılı öğrenciler.....	25
Çizelge 3.2. Çoktan Seçmeli Testin Sonuçları (Grup A).....	29
Çizelge 4.1. Okuma Stratejileri ve Açıklamaları	30
Çizelge 4.2. Sesli Düşünme Protokolünden Bir Örnek	34
Çizelge 4.3. Kelime Stratejileri Kategorisinden Bir Örnek (Grup A ve B)...	35
Çizelge 4.4. Öğrenciler Tarafından Kullanılan Stratejilerin Niteliği	36
Çizelge 4.5. Okuma-öncesi stratejilerinin sonuçları (Grup A ve B).....	39
Çizelge 4.6. Kelime stratejilerinin kullanımı (Grup A ve B).....	39
Çizelge 4.7. Okuma- anlama stratejilerinin kullanımı (Grup A ve B).....	40
Çizelge 4.8. Anlama- yansıtma stratejilerinin kullanımı (Grup A ve B)	42
Çizelge 4.9. Değerlendirme stratejilerinin kullanımı (Grup A ve B).....	43
Çizelge 4.10. Görüşme bilgi kodlama kategorileri	44
Çizelge 4.11. Metin Zorluğu ve Telafi Stratejileri (Grup A ve B).....	47
Çizelge 4.12. Öğrencilerin Belirttikleri Okuma Stratejileri (Grup A ve B)	48

EKLER

Sayfa

Ek1. İngilizce Okuma-Anlama Seviye Tespit Sınavı.....	63
Ek2. Sesli Düşünme Protokolünde Yapılması Gerekenler.....	65
Ek3. Sesli Düşünme Protokolü Deneme Metni.....	66
Ek4. Sesli Düşünme Protokolü Gerçek Metni.....	67
Ek5. Sesli Düşünme Protokolünde Kullanılan Resim.....	68
Ek6. Çoktan Seçmeli Test Soruları.....	69
Ek7. Bir Öğrencinin Kodlanmış Sesli Düşünme Protokolü.....	71
Ek8. Görüşme Soruları	80
Ek9. İki Grubun Kelime Stratejilerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	81
Ek10 İki Grubun Okuma Stratejilerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	82
Ek11 İki Grubun Anlama-yansıtma Stratejilerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	83
Ek12 İki Grubun Değerlendirme Stratejilerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	84

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi ve alt problemlere yer verilmekte, ayrıca araştırmanın amacı, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kısaltmalar belirtilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve çeşitli yollarla meydana gelmektedir. Öğrenmeyi, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlayabiliriz (Senemoğlu, 2001: 15). Ayrıca, süreç olarak ele alındığında Bloom’a göre (1998) öğrenme, bir dereceye kadar bu kalıcı nitelikteki davranış değişmelerine neden olacak etkileşimler bütünüdür. Bu tanımlara göre diyebiliriz ki, ailede başlayan, okullarda verilen eğitim ve öğretimle devam eden öğrenme, bireyin kişisel ve duygusal gelişime katkıda bulunarak topluma uyum sağlamasına yardımcı olur. Bireyler, okullarda ve çevrelerinde öğrenilecek birçok bilgiye maruz kalırlar ve zaman zaman bunları edinmede güçlüklerle karşılaşır. Bütün bu bilgileri öğrenmek imkânsızdır ama önemli olan öğrenilenlerin kalıcılığını ve yeni öğrenme ortamlarına transferini sağlamaktır. Bu yüzden, bilgiyi ezberlemek yerine öğrencilere onu nasıl kalıcı bir şekilde öğrenebileceğini anlatmak gerekmektedir. Burada devreye öğrenme stratejileri girmektedir. Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleridir (Senemoğlu, 2001: 560).

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesini sağlayan, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçtiği öğrenme yollarıdır (Oxford, 1990). Bu stratejilerle, öğrenciler okulda ve okul dışında öğretmen yardımı olmadan da öğrenmeyi gerçekleştirebilecek, başka bir deyişle “bağımsız öğrenci” ya da “stratejik öğrenci” olabileceklerdir (Senemoğlu, 2001: 560). Bunu sağlamak için de, okullarda öğretmenlerin, bu stratejilerin farkında olmaları ve bunları öğretimde kullanmaları ihtiyacı doğmuştur.

Öğrenme stratejileri, her dersin öğretiminde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de önemli rol oynamaktadır. Yabancı dil, öğrencilerin okulda ve benzeri eğitim kurumlarında öğrenmesi gereken derslerden biridir ve buraların dışında da pratik yapılarak geliştirilmesi öğrenci açısından yararlıdır. Bunun için de, öğrencilerin öğrenme materyallerinin analizi, sentezi ve transferini içeren bilişsel stratejileri ve öğrenmeyi planlama, yansıma ve değerlendirmelerini sağlayacak yürütücü biliş stratejilerini bilmeleri ve bunları yabancı dil öğreniminde kullanmaları yararlı olacaktır (Ellis, 1997: 77).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme); kelime bilgisi ve telaffuzun bir bütün olarak öğrenilmesi esastır. Öğrencilerin bunları etkili bir biçimde öğrenebilmeleri için, onlara yararlı olacak öğrenme stratejilerinden haberdar olmaları ve kullanmalarını sağlamak yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biridir (Cook, 1991: 81). Bu amaca ulaşmak için, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, onlara uygun olan ve öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme stratejilerini öğretme-öğrenme süreci içinde, sınıfta yapacağı aktiviteler ve sunacağı materyallerle aktarmaları ve bunların kullanımında rehberlik etmeleri faydalı olacaktır (Oxford, 1990).

Son yıllara kadar, öğretmenler öğrencilere daha iyi birer yabancı dil öğrencileri / okuyucuları olmalarında yardımcı olamıyorlardı çünkü okuma pasif bir beceri olarak görülüyordu ve okuma derslerindeki alıştırmalar cümle kurma anlama gibi dil odaklı aktivitelerdi. Yani, öğrencilerin iletişimsel yeterliği geliştirme ihtiyacı diğer becerilerde de olduğu gibi okumada da göz ardı ediliyordu.

Türkiye’de ilköğretim dördüncü sınıfta başlayan ve üniversitede de devam eden yabancı dil öğretimi, öğrencilerin yabancı dil becerilerini kazandırmayı ve onları özellikle yabancı dilde okumada yeterli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, üniversite öğrencilerinin bile bir İngilizce parçayı okumada ve anlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, üniversiteye gelmeden özellikle lise dönemindeki yabancı dil öğretiminin öğrencilerin bu konudaki yeterliğinde büyük önemi vardır. Anadolu Liseleri, özel okul ve yabancı dil ağırlıklı liselerin hazırlık sınıfları öğrencilere yabancı dil becerilerini kazandırmada önemli rol oynamaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken en çok zorlandıkları becerilerden biri de okumadır. Genellikle, öğrencilerden önlerine konulan bir metni okumaları ve ilgili soruları cevaplamaları istenir. Ancak, bu her zaman istediğimiz öğrenmeyle sonuçlanmaz çünkü öğrenciler kelimeleri sadece gözden geçirirler, daha sonra okudukları metinle ilgili çok az şey hatırlarlar ya da hiçbir şey hatırlamazlar. Dilbilgisi kurallarını iyi bilmelerine rağmen, sınıf içinde veya dışında değişik okuma parçalarını anlamakta zorluk çekerler. Parçanın dilbilgisel bölümlerini çözmeye çalışırlar ve bütün olarak parçayla ilgilenmezler. Yalnızca kâğıt üzerinde görülene odaklanırlar ve zayıf okuyucular saklı anlamları bulmada zorlanırlar (Ryan, 1981)

Öğrenciler, yabancı dil öğrenirken yeni bir kültürle ve yapıyla karşılaştıkları için başta zorlanmakta, fakat daha sonra öğrenme stratejileri yardımıyla bu duruma uyum sağlamak ve yabancı dil öğrenmeleri daha kolaylaşmaktadır (Lightbrown ve Spada, 1990). Elbette ki, öğrencilerin okullarda yabancı dil (İngilizce) derslerinde öğrendiklerini okul dışında da pratik yaparak geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Örneğin, İngilizce bilen kişilerle konuşma, İngilizce filmler izleyerek, müzik dinleyerek ve kitap okuyarak İngilizce'lerini geliştirebilirler (O'Malley ve Chamot, 1990). Ancak, bulunulan ortamda bu olanakların hepsi olmayabilir. Bu yüzden, öğrencinin en kolay pratik yapabileceği durumlardan başında İngilizce kitap ya da benzeri materyalleri okumak gelmektedir. Okuduğunu anlama ve yorumlayabilme için de gerekli olacak okuma stratejilerini bilmesi, öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve özgüvenini artıracaktır. Kendi öğrenme stiline uygun stratejileri seçerek daha başarılı bir okuyucu haline gelecektir (Oxford, 1990).

1.2.Araştırmanın Amacı

Ülkemizde, yabancı dil öğretiminin ilköğretim yıllarında başladığı, Anadolu başlıklı ve yabancı dil ağırlıklı orta öğretim kurumlarında yoğun bir programla yapıldığını göz önünde bulundurulursa, öğrenme stratejilerinin öğretiminin ne kadar önemli olduğunu görebiliriz. Yurtdışına açılma gereksiniminin duyulması ve bunun sonucunda İngilizce öğreniminin yaygınlaşması, okuma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okumaya teşvik edilmeleri ve okuduklarını daha iyi anlayıp değerlendirmeleri açısından yararlı olacağı görülmektedir.

Yukarıda sözü edilen probleme bir çözüm bulmak üzere, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretiminde kullanılan etkili okuma stratejilerinin neler olduğu ve bunlardan öğrencilerin yaygın olarak hangilerini kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bu kurumlarda öğretilmeye çalışılan İngilizce okuma stratejilerinin neler olduğu ve öğrencilere öğretilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

1.3.Problem

Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi İngilizce Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin kullandıkları başlıca İngilizce okuma stratejileri nelerdir?

1.4.Alt Problemler

- 1- Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Hazırlık sınıflarındaki başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin, kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin niteliği- okuma stratejilerinin tür ve çeşitliliği- açısından aralarında bir fark var mıdır?
- 2- Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Hazırlık sınıflarındaki başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin niceliği- okuma stratejilerinin kullanım sıklığı- açısından aralarında bir fark var mıdır?
- 3- Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Hazırlık sınıflarındaki başarılı ve daha az başarılı öğrenciler kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin ne kadar farkındalar?
- 4- Bu öğrencilerin okuma stratejileriyle ilgili yürütücü bilişsel düşünce ve davranışları nelerdir?

1.5.Sayıtlar

- 1- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği konusunda kendilerine başvurulmuş uzmanların görüşleri yeterlidir.
- 2- Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan sesli düşünme protokol ve görüşme soruları, öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini ve bunlarla ilgili bilişsel ve yürütücü bilişsel bilgi ve becerilerini yoklamaktadır.
- 3- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını yanıtlandıran öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları, 2003–2004 öğretim yılında Burdur ili merkezinde Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi İngilizce Hazırlık sınıflarındaki örnekleme dahil edilen öğrencilerle ve bu örneklem grubundan elde edilen veri ve durumlarla sınırlıdır. Diğer sınıflar araştırma kapsamı dışındadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde, bir süreç olarak okumadan, öğrenme ve okuma stratejilerinin değişik tanımlarına yer verilmekte, ayrıca sesli düşünme protokolünün işleyişinden ve özellikle sesli düşünme protokolleriyle yapılmış çalışmalardan bahsedilmektedir

2.1. Yabancı Dilde Okuma

Eğitim alanında son yıllarda, öğretmenlerden ve öğretmeden çok öğrenci ve öğrenmeye önem veren yavaş ama önemli bir geçiş olmuştur. Bu değişme, değişik yollarla dil öğrenimi ve öğretimine yansımıştır. Günümüzde, bu konudaki bazı sınıf araştırmaları öğrencilerin hedef dili öğrenmeye çalışırken neler yaptıklarıyla ilgilenmektedir.

İkinci veya yabancı dil öğrenimindeki araştırma ve teoriler gösteriyor ki, iyi dil öğrencileri yeni dil becerilerini kazanmak için kendilerine yardımcı olmaları için çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler, dil öğrenimi artırır ve öğrencilerin dinleme, yazma, konuşma ve okuma (bu çalışmadaki asıl ilgilendiğimiz konu) becerilerini geliştirmede katkıda bulunurlar.

Eğitimde en çok araştırılan konulardan biri de şüphesiz ki okumadır. Yabancı dil öğreniminin önemli parçalarından biridir. Yabancı dil öğrenenler, okumayı iletişimsel amaçlardan dolayı öğrenme ihtiyacı duyarlar. Okumayı öğrenmenin başıca yararlarından biri de, okumanın öğrencilerin genel dil seviyelerini yükseltmesidir.

Widdowson (1979) okumayı “yazı yoluyla dilbilimsel bilgiyi alma süreci” olarak tanımlamaktadır. Alderson ve Urquhart’a göre (1984) okumanın tanımındaki elementler, bir okuyucu, yazar ve okuma parçasıdır.

Goodman (1967) ise okumayı “psikodilbilimsel bir tahmin oyunu” olarak tanımlar. Anlam sadece yazılı harflerden çıkmaz. Düşünce ve dil arasındaki etkileşimi de içerir. Smith, Goodman ve Meredith de (1970) okumayı pasif değil

aktif bir süreç olarak vurgulamaktadır. Okuma, bir parçadan bir mesaj alma; akıldan akıla transferi, yazarken okuyucuya mesajın aktarılmasıdır (alıntılayan, Nuttall, 1982).

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi okuma, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimi de içeren bir anlam çıkarma sürecidir. Okuyucular, parçadan anlam çıkarmak için bazı zihinsel aktiviteler kullanırlar. Bu aktiviteler genel olarak, okuma stratejileri olarak adlandırılırlar. Başarılı okuyucular bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde parçaları anlamalarını sağlayacak davranışlarda bulunurlar yani stratejiler kullanırlar.

Okuma, herhangi bir dil sınıfında önemli bir aktivitedir. Geçmişte, genellikle dilbilgisi, kelime ve telaffuz öğretiminde bir yol olarak kullanılmıştır, fakat yabancı dil öğretimindeki gelişmelerle okuma artık anlamamanın aktif bir süreci olarak görülmektedir. Bu yüzden, öğrencilere daha etkili okuma ve okuduklarını anlayabilmeleri için gerekli stratejiler öğretilmelidir. (Silberstein, 1987, alıntılayan Grabe,1991: 375–406)

İkinci veya yabancı dil öğrenenlerin okuma-anlama öğretiminde stratejilerin bilgisi ve kullanımının önemi son yıllarda birçok çalışmada vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar bize zayıf okuyuculara yardımcı olabilmenin yolları hakkında ipuçları vermiştir. İyi ve zayıf okuyucular arasındaki farklar sınıflarımızda da bazı değişikliklerin yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

70’li yılların başlarından beri yabancı bir dilde okuma pasif bir süreçten ziyade aktif bir süreç olarak düşünülmektedir. Daha önceleri, özellikle ikinci bir dil olarak İngilizce okuma alanında pasif “bottom-up (parçadan bütüne)” yaklaşımına önem verilmiştir. Carrell (1988), bu yaklaşımla ne demek istediğini şöyle açıklamaktadır:

Okuma, önceleri yazılı harfleri ve kelimeleri tanıyarak ve dipteki metne ait en küçük bölümlerden (harfler ve kelimeler) yukarıdaki daha büyük bölümlere (kelime grupları, cümleler, cümleler arası bağlantılar) doğru anlam çıkararak yazarın ne demek istediğinin çözümlenme sürecidir. Carrell (1988: 2)

Okuma, kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olan yürütücü bilişi gerektirir. Kişinin okuduğu metinle nasıl etkileşimde bulunduğunu düşünmeye ve metnin zorluklarıyla başa çıkabilmek için okuma stratejilerini değiştirme ihtiyacı olabilir. Okuma sürecinin okuyucu tarafından aktif bir şekilde kontrol edilmesiyle anlama arasında kesin bir ilişki vardır. Bu kontrol, belirli bilişsel stratejilerin yararlı olduğu ve bunları okuma görevini başarmak için kullanma yeteneği bilgisini veya farkında olmayı içerir.

Okuma bütün bir süreçtir; yani etkili bir okuyucu olmak için belirli becerileri herhangi bir yapıda açıklamak imkânsızdır. Bu görüşten hareket ederek birçok araştırmacı farklı beceriler yerine okuma stratejileri hakkında konuşmaya başladılar. Bu bağlamda, Wallace (1992) “stratejilerin metnin doğası, okuyucunun amacı ve durumun içeriğiyle değişiklik gösterecek metni işleme yollarını içerdiğini” söylemiştir. Sonuç olarak, okuma stratejileri üzerine yapılan araştırmalar başarılı ve başarısız okuyucular (Hosenfeld, 1997), becerikli ve vasat okuyucular (Fehrenbach, 1991) gibi belirli okuyucu türlerinin stratejilerini açıklamaya yoğunlaşmıştır.

2.2. Öğrenme Stratejileri

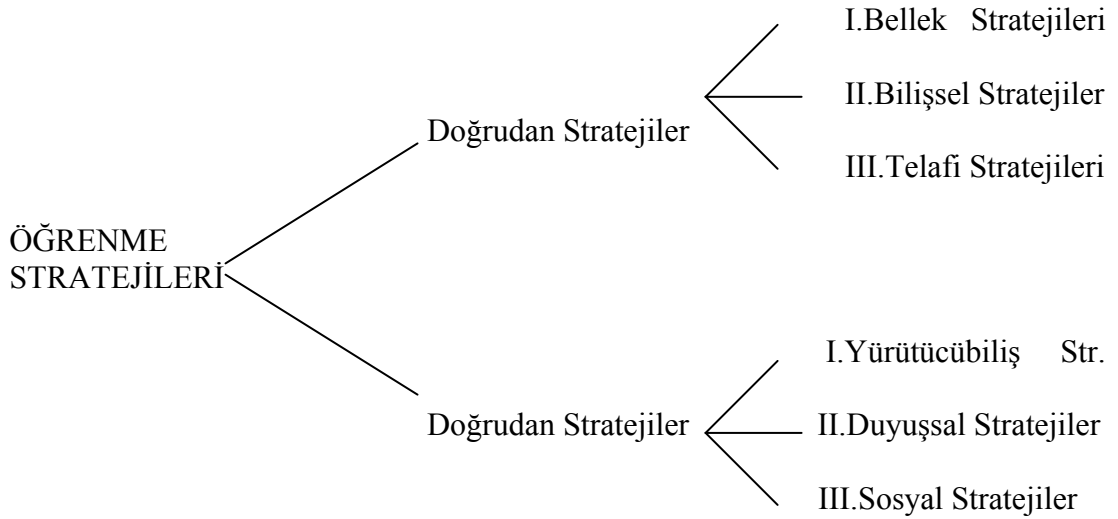
Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini artırmak için atılan adımlardır. Stratejiler özellikle dil öğrenimi için önemlidir çünkü bunlar iletişimsel olarak yeterli olabilmek için gerekli olan araçlardır. Uygun dil öğrenme stratejileri, gelişmiş yeterliğe ve özgüvene sahip olmaya yardımcı olur (Oxford, 1990: 1). Öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenmenin daha kolay, hızlı, zevkli, öz denetimli, etkili ve yeni durumlara aktarılabilir yapmak için aslığı belirli önlemlerdir.

Oxford (1990: 9) da, öğrenme stratejileri hakkında yaptığı araştırmalarda bu stratejileri önemini şöyle vurgulamıştır: Dil öğrenme stratejileri,

- 1- Temel amaca (iletişimsel yeterliğe) hizmet ederler.
- 2- Öğrencilerin kendilerini yönlendiren kişiler olmalarını sağlarlar.
- 3- Öğretmenlerin rolünü genişletirler.
- 4- Problem çözmeye dayalıdır.

- 5- Öğrenci tarafından yapılan özel davranışlardır.
- 6- Öğrencinin çeşitli yönlerini ele alırlar, sadece bilişsel değildirler.
- 7- Doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmeyi desteklerler.
- 8- Her zaman gözlenmeyebilirler.
- 9- Genellikle kişi bilinçli olarak ele alınırlar.
- 10- Öğretilerler.
- 11- Esnekler.
- 12- Birçok faktörden etkilenebilirler.

Oxford (1990), ayrıca bu stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bunları da kendi içinde üçe ayırmıştır. Doğrudan stratejiler, hedef dille doğrudan ilgili olan stratejilerdir ve ezberleme, analiz yapma, mantık yürütme ve zeki tahminlerde bulunma gibi bilişsel süreçleri içerir. Bellek stratejileri, öğrencilerin yeni bilgiyi depolama ve hatırlamasıyla ilgilidir; bilişsel stratejiler, öğrencilerin yeni dili değişik yollarla anlamalarını ve kullanmalarını sağlar ve telafi stratejileri öğrencileri bilgi eksikliklerine rağmen dili kullanmalarını sağlar. Dolaylı stratejiler ise, dil öğrenmeyi destekleyerek birinin öğrenmesini ya da performansını değerlendirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma gibi sosyal süreçleri içine alırlar. Yürütücü biliş stratejileri, öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerini sağlar, duyuşsal stratejiler öğrencilere duygularını, güdülenmelerini ve tutumlarını düzenlemelerine yardımcı olur ve sosyal stratejiler öğrencilerin başkalarıyla etkileşimi yoluyla öğrenmelerini sağlar. Bu stratejiler, Şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Oxford'un Öğrenme Stratejileri Diyagramı

Kaynak: Oxford, 1990: 17.

Cook, (1989), yaptığı araştırmalar sonucunda öğrenme stratejileri öğrencinin kişisel özelliklerinden, yaşadığı çevreden, ilgi ve ihtiyaçlarından etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

O'Malley ve Chamot'a göre (1990: 8) yürütücü biliş stratejileri, öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, göreve dayalı aktiviteyi kontrol etmeyi ve bir kişinin ne kadar iyi öğrendiğinin değerlendirilmesini içerir. Öğrenilecek materyalle etkileşimde olma, materyali zihinsel veya fiziksel beceriyle kullanma veya belirli bir tekniği bir öğrenme durumuna uygulama bilişsel stratejiler grubuna girmektedir. Öğrenmeye yardımcı olması için diğer bir kişiyle etkileşimde bulunmak ve duyuşsal kontrol kullanmak sosyal ve duyuşsal stratejiler grubundadır.

Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi içeren anlam çıkarma sürecinde, okuyucular okuma stratejileri olarak adlandırılan zihinsel aktiviteler kullanırlar. Barnett (1989: 66), okuma stratejilerini "okuyucuların okuduklarını anlamak için amaçlı olarak metne yaklaştıklarında neler yaptığını meydana gelen zihinsel işlemler" olarak tanımlamaktadır.

Weinstein ve Mayer'e göre (1986) öğrenme stratejileri, "öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir." Buna göre, bir stratejinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek ve onun yeni bilgiyi seçmesini, edinmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktadır.

Okuma stratejileri, okuyucuların metni anlamak için kullandıkları çeşitli taktikler, belirli amaçlara ulaşmak için kasıtlı olarak seçilen hareketlerdir. Paris, Wasik ve Turner bunun önemini anlatmak için altı sebep ortaya koymuşlardır (1991).

- 1- Stratejiler, okuyucuların metinden çıkarılan bilgiyi ayrıntılandırma, düzenleme ve değerlendirmelerini sağlar.
- 2- Okuma stratejilerinin edinimi, dikkat, bellek, iletişim ve öğrenmeyi artıracak birçok bilişsel stratejinin çocukluk boyunca gelişimiyle birlikte aynı zamana rastlar ve hatta onları da kapsar.
- 3- Stratejiler, okuyucular tarafından kontrol edilebilir; seçici ve esnek bir şekilde kullanılabilecek kişisel bilişsel aletlerdir.
- 4- Stratejik okuma yürütücü biliş ve güdülenmeyi yansıtır çünkü okuyucuların hem bilgiye hem de stratejileri kullanmak için isteğe sahip olmaları gerekmektedir.
- 5- Okumayı ve düşünmeyi zenginleştiren stratejiler doğrudan öğretmenler tarafından öğretilbilirler.
- 6- Stratejik okuma, öğrenmeyi müfredat boyunca geliştirebilir.

Eğitim literatüründe bu tanımlamalar okuma stratejilerinin bilişsel bilimdeki köklerini, insanın bilgiyi işlediği ve okumanın da bu bilgiyi işlemeyi içerdiğini gösteren önemli sayıtlarıyla yansıtır. Wenden zihinsel süreçler ve stratejiler arasındaki ayrımı şöyle açıklamaktadır:

Gelen bilgiyi çözümleyen zihinsel işlemler süreçler olarak adlandırılır. Bu süreçlerle ortaya çıkan değişiklikler is bilgi veya bilgi yapıları (şema) olarak adlandırılır. Gelen bilgiyi işlemek ve daha sonra depolanan bilgiyi hatırlamak için kullanılan tekniklere "bilişsel stratejiler" denmektedir. (Wenden, 1987: 6)

Strateji terimi sıklıkla, eğitimde iyi veya başarılı teknikler olarak kullanılsa da, araştırmacılar bunu ikinci dil öğrenme başarısında strateji farklılıklarının etkisini ortaya çıkarmak için kullanılan başarılı veya başarısız teknikler olarak kullanmışlardır. O'Malley ve Chamot (1990) tarafından yapılan bir çalışma, etkili ikinci dil okuyucularının kullandıkları stratejileri ve bunları neden kullandıklarının farkında olduklarını göstermektedir. Skehan'a (1989: 76) göre dikkat edilmesi gereken konulardan biri de, kötü dil öğrencileri tarafından da "iyi" öğrenme (okuma) stratejilerinin kullanılma olasılığı vardır, fakat başka sebepler onların başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Bu sebeplerden birkaçı, Ehrman ve Oxford' (1989) göre kariyer seçimi, kişilik özellikleri ve cinsiyettir. Strateji kullanımının etkililiği birçok faktöre göre değişebilir ve okuyucu farklı okuma görevlerinin isteklerini karşılamak için uygun stratejiyi kullanmayabilir. Uygun stratejinin seçimi ve uygulaması okurken süreci kontrol altında tutmayı ve buna dikkat etmeyi gerektirir. Oxford'a (1990: 13) göre ise, strateji seçimini etkileyen faktörler; farkında olma düzeyi, öğrenme seviyesi, göreve dayalı aktivitenin gerektirdikleri, yaş, cinsiyet, öğretmen beklentileri, uyruk/ etnik köken, genel öğrenme stili, güdülenme düzeyi ve dil öğrenmedeki amaçtır.

2.3.Başarılı ve Başarısız Okuyucular

Öğrencilerin, verilen bir parçayı anlamaları için sahip oldukları bilgi ve beceriler her zaman yeterli olmayabilir. Ayrıca, yabancı dilde okurken karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmayı da bilmeleri gerekir. Parçadan anladıklarıyla önceden bildiklerini sentezleyip bir adım öne gitmeleri beklenir. İşte burada devreye okuma stratejileri girmektedir.

Öğrencilerin yaptıklarıyla yapabileceklerini aynı kefedede değerlendirmek yanlış olur. Zayıf öğrencilerin iyilere hayran kalarak aşağılık duygusuna kapılmalarına izin vermek yerine, iyi öğrencilerin ne yaptıklarını, hangi stratejileri kullandıklarını göstererek daha az başarılı olanlara bu bilgiyi vermemiz gerekmektedir.

Birçok insan anadilini kolayca ve iyi bir şekilde öğrenmektedir. Fakat yabancı bir dili öğrenirken aynı başarıyı gösterememektedir. Günümüzde, iyi bir dil

öğrencisini neyin iyi yaptığıyla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Araştırmalara göre, eğer başarılı öğrencilerin neler yaptıklarını bilirsek daha az başarılı öğrencilere bu stratejileri öğretebilir ve böylece başarı şanslarını artırmış oluruz. Omaggio'nun (1978;alıntıl原因 Wenden, 1991: 41) belirttiğine göre bu çalışmalar, problemin şu yönlerine odaklanmaktadır:

- 1- İyi dil öğrencileri değişik dil öğrenme aktivitelerine yaklaşırken hangi strateji ve teknikleri kullanmaktadırlar?
- 2- Bu teknikler öğretilir mi? Eğer evetse, daha az başarılı öğrenciler için ne gibi iyileştirici aktiviteler önerilebilir?

Deneyimli dil öğrencileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve araştırmalardan elde edilen bilgilere göre başarılı dil öğrencilerinin kendilerine özgü dil öğrenme stilleri ve tercihleri bulunmaktadır. İhtiyaçlarına uygun olarak kişisel bir tarz veya olumlu bir öğrenme stratejisi seçerler. Çeşitli yöntem ve materyallere uyum sağlarlar ve bilgiyi nasıl bulacaklarını, düzenleyeceklerini, analiz ve sentezleyip sınıflandıracaklarını ve hatırlayacaklarını bilirler. Bunun aksine, zayıf öğrenciler kendi öğrenme güçlüklerinin be öğrenilenlerin doğası hakkında bir bilgiye sahip değildirler. Kendilerine uygun olmayan yöntemlerle genelde hüsrana uğrarlar. Dilbilgisel bilgiyi düzenleyemezler, bunun yerine gelen bilgiyi ayrı maddeler halinde düzensiz olarak alırlar. İyi dil öğrencileri, iyi tahmincidirler, İpuçlarını etkili bir biçimde kullanırlar ve mantıklı çıkarımlar yaparlar. Hem yapıyla hem de içerikle ilgilenirler. Yapılara, şemalara ve kurallarla olan ilişkilere bakarlar. Kendilerinin ve başkalarının konuşmalarını yansıtarak düzeltme yaparlar. Hatalarından öğrenerek işlemeyen kuralları değiştirerek sistemlerini yenilerler. İyi dil öğrencileri, genellikle hedef dile karşı toleranslı ve rahat bir yaklaşım içerisindedirler. Kendilerini başkalarının yerine koyabilirler. (Wenden,1991: 41)

Başarılı öğrenciler, öğrenilecek şeye aktif olarak yaklaşır. Kendilerine bir öğrenme amacı seçerler ve bilinçli olarak ikinci dil öğrenmeye katılırlar. Mümkün olduğunda hedef dili anadili olarak konuşanlarla iletişime geçmek için fırsat kollarlar. Zayıf öğrenciler ise, genellikle öğretmene güvenir ve pasif bir tutum içindedir.

Öğrencilerin okumaya başlamaları, devam etmeleri, bitirmeleri, özetlemeleri ve yeni bilgiyi öncekilerle birleştirmeleri gerekmektedir. Başarılı öğrenciler, etkili bir şekilde öğrenirler. Zayıf olanlar ise, başarılı olanların her zaman doğru yanıtı bulunduğunu fark ederler ama bunu nasıl yaptıklarını anlayamazlar. Sonuç olarak, zayıf öğrenciler kendilerini yönlendiremez ve parçaları anlamada karşılaştıkları problemlerle başa çıkmazlar.

Becerikli okuyucular etkili ve faaldirler çünkü düzenleme ve özümseme yoluyla yazarın ne demek istediğini anlarlar. (Goodman, 1989: 12) Goodman becerikli okuyucuları “yeterli” olarak görür çünkü onlar bunu başarmak için fazla çaba sarf etmezler. Goodman ayrıca şunları belirtmektedir:

Bu yeterliği başarmak için okuyucular anlama daima direkt ulaşmaya çalışarak belirsizliği azaltan stratejiler kullanarak, mümkün olan ipuçlarını kullanmada seçici olarak ve önceki kavramsal ve dilbilimsel bilgilerine başvurarak süreç boyunca anlam çıkarmaya çalışırlar (Goodman, 1989: 12)

Başarılı ve başarısız okuyucular tarafından kullanılan okuma stratejileri hakkında Hosenfield (1977), Brandt ve Bluth (1980), Whaley (1981), Meyer(1984) (Thompson, 1987: 52 alıntıl原因, Wenden ve Rubin, 1987) tarafından birçok çalışma konu hakkında değerli görüşler ortaya koymuştur. Bu çalışmaların bu kadar merak uyandırmasının bir sebebi de “okuyucunun anlama kaynaklarını ortaya çıkarmak”tır. Bu kaynaklar çok önemlidir çünkü farklı okuyucular bir parçayı okurken farklı stratejiler kullanmaktadırlar. (Langer, alıntıl原因 Block,1986:463)

Bazı araştırmaların sonuçları gösteriyor ki iyi okuyucular daha zayıf olanlara göre anlamalarını daha iyi yansıtabilmekte stratejilerin daha farkındadırlar ve bunları daha esnek kullanabilmektedirler. Özellikle, iyi okuyucular stratejilerini okudukları metnin türüne ve okuma amaçlarına göre düzenleyebilmektedirler (Smith, 1967; Strang ve Rogers, 1965 alıntıl原因 Block, 1986: 466). Okurken önemli bir bilgiyi ve detayları ayırt edebilmekte ve bilgiyi tahmin etmek veya yeni bilgiyi öncekiyle ilişkilendirmek için ipuçlarını kullanabilmektedir (Olson vd., 1984, alıntıl原因 Block, 1986: 466)

D'Arcangelo'ya göre (2002: 13) iyi öğrenciler, okumaya bir amaçla başlarlar. Öyle rastgele bir kitap alıp okumazlar, stratejik ve motive olmuş bir biçimde okurlar. Birçok öğrenci bu stratejileri erken geliştiremiyorlar çünkü okurken metne çok zaman harcamıyorlar. Öğretmenler öğrencilere okumada daha etkili olabilmeleri için hangi stratejileri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmalıdırlar. Okuma stratejilerini öğretme günümüzde de çok ilgi çeken bir konudur bunun sebebi de bilgiyi okuyabilen, bunun hakkında eleştirel kararlar verebilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen ve zekice cevap veren öğrenciler yetiştirmek istenmesidir. Lise düzeyindeki birçok öğrenci bile daha okumanın öneminin farkında değildir ve okurken karşılaştıkları sorunları nasıl çözebileceklerini bilmemektedirler. Cohen'e (1981: 236) göre, başarılı öğrenciler verilen metne ve okumadaki amaçlarına uygun bir okuma yaklaşımı seçerler; okurken özetlerler, edebi anlamdan ziyade genel anlam için okurlar.

Başarısız okuyucular, değişik amaçlarla okurken farklı stratejiler kullanmazlar. Onlara göre, bütün okumalar aynıdır. Çoğu öğrenci, herhangi İngilizce bir parça okurken yanlarında İngilizce-Türkçe sözlük olmadan kendilerini güvende hissetmezler. Bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında onu tahmin etmeye çalışmak yerine hemen sözlüğe bakarlar, bu da sözlük alışkanlığını artırır. Bütün İngilizce kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla değiştirerek okurlar. Bunu yaparken bile çoğu anlama önem vermezler. Her kelimeye aynı önemi verir ve dilbilgisi bilgilerini kullanarak okuduklarını anlamaya çalışırlar. Bir parçanın ana fikri sorulduğunda, bazı öğrenciler bunu açıklayamayacaklarını fakat çevirebileceklerini söylerler. Birçok öğrenciye göre, İngilizce okuma anlamayla ilgili değildir. Fikirlerin nasıl organize edildiğine, parçanın genel fikrinin ne olduğuna önem vermezler. Bu ilk olarak, kelime kelime okumanın yetersizliğini, ikinci olarak da Türk öğrencilerin İngilizce bir parçada fikirleri takip etmede ve parçayı bir bütün haline getiren mantıksal ilişkileri görmedeki yetersizliğini göstermektedir.

Garner'a göre (1987) etkili okuyucular okuduklarını anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek için anlama dayalı ipuçlarını kullanmaya meyillidirler. Block'a göre de (1986) iyi okuyucular anlamalarını kontrol edebilirler ve kullandıkları stratejilerin farkındadırlar. Stratejileri daha esnek kullanırlar, okudukları parçaya göre stratejiler seçerler.

İyi okuyucular daha az akıcı okuyuculara göre yürütücü biliş becerilerini kullanmada daha etkilidirler ve parça düzeninden daha iyi yararlanırlar. Akıcı okuyucular, ayrıca parça bilgisini değerlendirdiklerini ve onu diğer kaynaklarla karşılaştırıp bir sentez oluşturmaktadırlar. (Grabe, 1991)

Block (1986), etkili okuyucuların bir problemin varlığını fark etmeye bu problemin kaynağını bulmaya, başarının değişen dereceleriyle problemi çözmeye ve çözümlerini kontrol etmeye meyilli olduklarından bahsetmektedir. Ayrıca, bazılarının çözümlerini tekrar gözden geçirip stratejik bir plan geliştirdiklerini de eklemektedir. O'Malley ve Chamot da (1990: 222) öğretmenler tarafından daha etkili öğrenici olarak nitelendirilen öğrencilerin daha az etkili olanlara göre daha sık ve değişik stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kleitzen de (1992:191–215) de benzer şekilde, strateji düzenlemesinin önemini vurgulamakta ve stratejik okuyucuların değişik görevler için strateji kullanımını düzenleyebildiklerini, fakat stratejik olmayan okuyucuların stratejileri bilseler bile uygun olanları belirli okuma parçalarıyla eşleştiremeyeceklerini söylemiştir.

Vann ve Abraham (1990: 192), “iyi” ve “başarısız” dil öğrencilerinin her ikisinin de benzer stratejilerini aktif şekilde kullanıcıları oldukları dair kanıt bulmuşlar ve ayrıca, başarısız okuyucuların “yaptıkları işi değerlendirme ve bunu tamamlama için gerekli stratejileri kullanmalarını sağlayacak” yürütücü biliş stratejilerinden genellikle yoksun olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Brown’a göre (2001: 210), başarılı ikinci dil öğrencileri genellikle hedef dili stratejilerle idare etmeyi bilen kişilerdir. Bu, onların kendilerini başarılı bir öğrenmeye yönlendirecek kişilikleri ve bilişsel karakterlerinin farkında olduğu anlamına gelmektedir. Zayıf noktalarını hakkında ne kadar çok bilgi edinirlerse bunları telafi etmek için de o kadar çok strateji geliştirirler.

Rubin de (1975), başarılı dil öğrencilerinin sahip oldukları özellikleri şöyle belirtmektedir:

- İstekli ve iyi tahmincidirler
- İletişim kurmak için güdülenmişlerdir

- Hata yapmaktan korkmazlar
- Dil yapılarına odaklanarak analiz yaparlar
- Bütün pratik yapma olanaklarından yararlanırlar
- Kendi konuşmalarını başkalarınıninkiler gibi yansıtırlar
- Anlama önem verirler.

Ellis'e (1997: 77) göre ise, iyi dil öğrencileri;

- Aktiftirler (Öğrenmelerini üstlenmek için stratejileri kullanırlar.)
- Öğrenme süreci ve kişisel öğrenme stillerinin farkındadırlar
- Öğrenme stratejilerinin kullanımında esnek ve rahattırlar
- Yürütücü biliş stratejilerinin kullanımını da benimserler.

Öğrenirken karşılaşılan güçlükler öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardan biridir. Bazı öğrenciler çok uzun süreler çalıştıkları halde başarısız olduklarından yakınmaktadırlar. Öte yandan, kısa süre çalışarak başarılı olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu sorun, büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanamamasından ya da nasıl öğreneceklerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 66)

Açıkgöz'e (2003: 67) göre bu sorunlarla sık karşılaşılması ve bilişsel psikolojideki gelişmeler sonucunda öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olması gereği ortaya çıkmıştır, bu da öğrenme stratejilerinin eğitim öğretim alanındaki önemini artırmıştır. Öğrenme stratejilerinin önemini artıran bir başka nedense bunlara yaşam boyu ihtiyaç duyulmasıdır. Bu artan önemle birlikte, öğrenme stratejilerinin ne oldukları, etkililikleri ve öğrencilere nasıl öğretilebilecekleri gibi konular gündeme gelmiştir.

2.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenme stratejileri ile ilgili ilk çalışmalarda bellek destekleyicilerin tanıma ve hatırlama üzerindeki etkileri incelenmiştir (Weinstein, 1986). Bu çalışmaların çoğunda bellek destekleyicilerin serbest hatırlama, çağrışımla hatırlama ve dizileri hatırlama süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. (Bellezza, 1981; Bower, 1970, alıntıl原因 Açıkğöz, 2003: 79). Yapılan bu çalışmalar sonucunda, öğrenciye bazı stratejilerin öğretilmesiyle öğrenmenin geliştirilebileceği düşüncesi kabul görmeye ve yayılmaya başlamıştır. Araştırmalar etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiğine dair birçok kanıt sunmaktadır. (Meyers, 1989; Weinstein, Zimmerman ve Palmer, 1988). Örneğin, Gulinkoff (1976) ve Ryan (1980) okuduğunu anlamada güçlük çeken çocukların parçadaki bilgiyi basitleştiremediklerini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, Garner (1987) usta öğrenenlerin acemilerin kullanmadıkları- okuduklarını gözden geçirme, soruları yanıtlarken soruyla ilgili kısma göz atma ve parçayı ne zaman tekrar incelenmesi gerektiğini bilme- gibi stratejileri kullandıklarını saptamıştır. Flavel'in (1979) çalışmasında ise küçük yaşlarda öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini bilemedikleri için bilişsel yönetimde başarısız oldukları, (alıntıl原因 Açıkğöz, 2003: 79) Baker'in (1984) çalışmasında ise, çocukların okumada kötü olmasının nedeninin tek tek sözcüklere takılarak parçanın genel anlamını gözden kaçırmaları olduğu ortaya çıkarılmıştır. (Açıkğöz, 2003: 80)

Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden çeşitli ve çok sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak, çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenecekleri öğretilmez. Oysa birçok eğitimcinin de katıldığı bir görüşe göre iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyebileceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini öğretmeyi kapsamaktadır. (Weinstein ve Mayer, 1986, alıntıl原因 Senemoğlu, 2001: 559) Bu eksiklikten dolayı, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. (Senemoğlu, 2001: 559)

Bilişsel psikolojide, anadili öğrenenlerle yapılan öğrenme stratejileri çalışmaları çeşitli aktivite ve öğrenciler üzerinde strateji öğretiminin etkilerinin

kararlaştırılması üzerinde durmuştur. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre strateji ğretimi okuma anlama ve problem çözme görevlerinde öğrencilerin performans geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. (Brown vd.1983, Chipma, Segal ve Glaser, 1985, alıntılan O'Malley ve Chamot, 1990: 7) Bu psikolojik çalışmaların en önemli sonuçlarından biri de bilgiyi işlemenin kuramsal modelindeki öğrenme stratejilerinin oluşturulmasıdır. Bu model biliş ve yürütücü biliş işlevlerini içermektedir.

Yürütücü bilişsel ve bilişsel öğrenme stratejileri üzerinde yapılan araştırmalar gösteriyor ki, strateji öğretiminin yeni görevlere aktarılması yürütücü bilişsel stratejilere uygun bilişsel stratejilerle eşleştirilmesiyle en st düzeye çıkarılabilir. (Brown ve ark.,1983, alıntılan O'Malley ve Chamot, 1990: 8)

Yürütücü bilişsel ve bilişsel becerilerine sahip olmadıkça öğrencilere akademik konuları öğretmek ya da onların öz-ğretimli öğrenciler haline gelmelerini sağlamak zordur. Öğrencilerin başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır. (Senemoğlu, 2001: 579)

Nunan'a (1992: 171) strateji bilgisi önemlidir çünkü öğrenciler yaptıklarının ve öğrenmeyi etkileyen süreçlerin ne kadar farkında olurlarsa, öğrenme de o kadar etkili olur. Strateji ğretimi fikri, çekici ve önemli gelmektedir çünkü bu, öğrencilere özerk öğrenciler olabilmelerinde ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarında yardımcı olmaktadır. (Ellis, 1997: 87)

Öğrencinin kendi kendine öğretimini sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmasında, öğrenme hedeflerinin ğretmen ya da ğrenci tarafından seçilmesi önemli değildir. Strateji kullanımında önemli olan uygun durumda uygun öğrenme stratejisini kullanmaktır. Bu nedenle, öğrenme stratejilerinin öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamalarına yardım etmektir(Senemoğlu, 2001: 560).

Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen “stratejik öğrenciler”, “bağımsız öğrenciler” ya da “z-denetimli öğrenciler”gibi çeşitli adlar verilmektedir. Bu tip ğrenciler Arrends'e (1997, alıntılan Senemoğlu, 2001: 561) göre şu dört özelliğe sahiptir:

- 1- Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma
- 2- Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme
- 3- Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme
- 4- Öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme

Derry ve Murphy (1986) ise, öz-öğretimli öğrencilerin uygulaması gerekenleri beş basamakta toplamışlardır. (Alıntıl原因 Senemoğlu, 2001: 561)

- 1- Hedefi analiz etme
- 2- Stratejiyi planlama
- 3- Stratejiyi uygulama
- 4- Stratejinin sonuçlarını izleme
- 5- Stratejiyi uygun hale getirme

Araştırma sonuçları gösteriyor ki, öğrenmenin temelini oluşturan stratejilerin öğretildiği öğrenciler öğretilmeyenlerden daha çok güdülenmektedirler. Ayrıca, öğrenciler otomatik olarak hangi stratejilerin kendilerine yaradığını bilmektedirler. Bu yüzden, strateji öğretimi daha etkili bir öğrenmeye yol açabilir. (Nunan, 1992: 172)

2.5.Strateji Araştırma Metotları

Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim programlarının düzenlenmesi için öncelikle süreç hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir. Yabancı dil öğretiminde de sürece dayalı araştırmaya ihtiyaç fark edilmiştir çünkü ikinci dil öğrenenlerin ne öğrenmeye ihtiyaçları olduklarına karar vermeden önce, aslında ne yaptıklarının bilinmesi gerekmektedir. Bu sürece dayalı bilgiler genellikle iki tür sözel raporla elde edilir (Block, 1986).

- 1- Göreve dayalı aktivite tamamlandıktan sonra elde edilen geriye dönük raporlar
- 2- Okuma sırasında elde edilen içgözlem raporları ve sesli düşünme protokolleri

Geriye dönük raporların, sürecin bütünlülüğünü koruma gibi yararları fakat sürecin eksik veya verilen bilgilerin yanlış olması gibi dezavantajları vardır. (Hare, 1981. alıntılanan Block, 1986: 464) Çünkü, bu raporlar okuyucuların zihinsel aktiviteleri hakkında doğrudan görüş bildirmez ya da onların neden anlayamadıklarını veya metni nasıl işlediklerini ortaya çıkarmaz (Johnston, 1983; Winograd&Johnston, 1982, alıntılanan Block, 1986: 464).

İçgözlem raporları ise, okuma süreci hakkında daha doğrudan görüş sağlar. Bu yüzden, öğretmene ya da araştırmacıya, okuyucunun zihninde ne olup bittiğine dair bilgi edinme şansı verir. Dezavantajı ise, okuma sırasında okuyucuya müdahale edilmesi ve bundan dolayı da okuma sürecinin bütünlüğünün bozulmasına neden olmasıdır (Block, 1986).

2.6.Sesli Düşünme Protokolleri

Doğrudan gözlem yöntemlerinden biri olan sesli düşünme, Newel ve Simon tarafından geliştirilmiştir. (Newel, 1972, alıntılanan Block, 1986: 464). Thorndike’a göre (1917) okuma, aynı zamanda bir problem çözme aktivitesi olarak da düşünebileceğinden sesli düşünme protokolleri yabancı dilde okuma araştırmaları için de yaygın olarak kullanılmıştır. (Alıntılanan Block, 1986: 464) Sesli düşünme yönteminde, katılımcılardan verilen metni işlerken düşüncelerini ve davranışlarını söylemeleri istenir. Bu yolla, katılımcının ifadeleri araştırmacı tarafından kaydedilir ve metinle nasıl uğraştığı hakkında bilgi edinilir.

Sesli düşünme, diğer içgözlem raporlarından farklıdır, çünkü bu yöntemde okuyucular düşünce ve davranışlarını kuramsallaştırmadan ifade ederler. Bu yüzden, sesli düşünme protokolleri okuyucunun zihinsel aktivitesi hakkında doğrudan bir fikir verir.(Block,1986: 464)

Sesli düşünme protokollerini, okuma araştırmalarında kullanmada bazı sınırlılıklar vardır. Bu protokoller, okuyucular okuduklarını anlamadıkları zaman okuma süreci hakkında araştırmacı için en bilgilendirici yöntemdir. Genelde, otomatik olan ve kelimelerle kolayca ifade edilemeyen bu süreçlerle çalışılamayabilir. Bundan dolayı, bilişsel stratejileri çalışmada en iyi yöntemdir. Bu

sınırlılıklara rağmen, birçok araştırmacı tarafından başarılı ve başarısız okuyucuları karşılaştırmak için kullanılmıştır (Olson vd., 1984, alıntıl原因 Block, 1986: 464).

Someren ve arkadaşları (1994) sesli düşünme protokollerinin diğer sözel veri toplama yollarından daha iyi olduklarını şu iki nedenle açıklamaktadırlar:

- 1- Sesli düşünme metodu, okuyucu tarafından yapılan yorumdan kaçınır ve basit kelimelerden oluşan bir ifadelendirme süreci içerir.
- 2- Sesli düşünme metodu, sözlü protokolleri, herkese hitap eden ve dolayısıyla nesnel bir yöntem yaratan veri olarak görür.

Sesli düşünme protokollerinde veri toplamak, süreç sırasında oluşabilecek teknik ve verileri yararsız duruma düşürebilecek bazı teknik hatalar dışında zor değildir. Someren ve arkadaşları (1994) Sesli düşünme protokollerinde veri toplarken göz önünde bulundurulması ve başarılı araştırmaya uygulanması gereken aşağıda verilen beş önemli adımdan bahsetmektedirler:

- 1- Ortam: Sesli düşünme yönteminde emin olunması gereken ilk şey ortamdır. Kişi, ortamda kendini yeteri kadar rahat ve güvende hissetmelidir. Ayrıca, kişinin yapılan çalışmaya odaklanmasını sağlayacak şekilde bir ortam yaratılmalıdır. Ve araştırmacı okuyucuya olabildiğince az müdahale etmelidir.
- 2- Bilgilendirme: Protokole başlamadan önce katılımcılar çalışmada sesli düşünmeyi nasıl yapacaklarına dair bilgilendirilmelidirler. Bu, bir şekilde, problemin gerçek düşünme yoluyla çözülmesidir., fakat araştırmacının onlara yapılan çalışma hakkındaki görüşlerini ya da değerlendirmelerini sorması anlamına gelmemektedir. Sesli düşünme, kişilerin verilen metni okurken akıllarına gelen şeyleri sesli olarak söylemelerini gerektirir. Sonuç olarak, bilgilendirme kısa ve net olmalı, araştırmacının katılımcılardan ne istediğini yorumlamalarına izin vermemelidir.
- 3- Alıştırma evresi: Sesli düşünme işleyişine alışmak için çoğu kişinin eğitime ihtiyacı vardır. Alıştırma devresi, kişiye, sesli düşünmeyi pratik yapma şansı veren bir adımdır. Bu aşamada, hedef çalışmaya (metne) benzer bir çalışma ek uygun olacaktır. Pratik yapma aşaması, araştırmacıya kişilerin

düşüncelerini açıkladıkları mı yoksa yorumladıkları mı hakkında bir değerlendirme yapma fırsatı verir. Kişilerin sesli düşünme işleyişine alışincaya kadar araştırmacının gerçek çalışmaya başlamaması önerilir.

- 4- Araştırmacı, kişileri sesli düşünme süreci boyunca kontrol eder. Bunu yaparken kişiler sadece konuşmaya ara verdiklerinde müdahale edilmelidir. Bu durumda, onların sürece katılımlarını devam ettirmek için “Konuşmaya devam edebilirsin” diyerek yardımcı olunabilir.
- 5- Kaydetme: Sesli düşünme oturumu genellikle ses veya videokasetine kaydedilir. İşleyişin doğru olarak uygulanıp uygulanmadığını kontrol etmek için bilgilendirme ve alıştırma aşamalarının da kaydedilmesi yararlı olacaktır.

Okuma stratejilerinin tanımlanması için araştırma yöntemi olarak sesli düşünmenin kullanıldığı bazı çalışmalar yapılmıştır. Block (1986) çalışmasında, sesli düşünme protokollerini, NewYork Üniversitesi Baruch Koleji’nde iyileştirme kursları alan ve Okuma Yeterlik Sınavında benzer sonuçlar alan hazırlık sınıfındaki, anadili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. İngilizce okuma dersini alan üç İspanyol, üç Çinli ve üç İngiliz toplam dokuz öğrenci çalışma için seçilmiştir. Öğrencilerden sesli düşünme protokolleri sırasında okumaya ara vererek ne anladıklarını ve düşündüklerini 2.dillerinde anlatmaları istenmiştir. İki pilot çalışmasını takiben iki metin verilmiştir. İki metinde, her cümleyi, 2. metinde ise her paragrafı okuduktan sonra konuşmaları istenmiştir. Okuma sürecinin protokolleri kaydedilmiş ve yazıya geçirilmiştir. (transcribed verbatim). Verilerin çözümlenmesinde önceden geliştirilen kategoriler kullanılmıştır. Cevapların sınıflandırılması, cevapların moduna, okuyucuların metne nesnel veya öznel yaklaşıtlarına ve strateji türüne göre yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları gösteriyor ki, İngilizce’yi 2.dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejiler, anadili İngilizce olanların kullandıklarından farklı değildir. Bu çalışmanı temel amacı, anadili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerin kullandıkları stratejilerini karşılaştırmaktır, fakat İngilizce öğrenmede önceki öğrenmelerin farklı olmasına rağmen, yeni öğrencilerin İngilizcelerinin yeterli olmaması ve diğerleriyle aynı yeterlik sınavıyla değerlendirildikleri sorusunu da akla getirmektedir.

Okuma stratejileri ile ilgili diğerk bir çalışma da Meyers(1989) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, okuma problemleri olan ilkokul öğrencilerinin kullandıkları okuma-anlama stratejilerini araştırmak ve bunların bireysel iyileştirme programlarında kullanılabilmesini sağlamaktır. Çalışma için, New York'un çeşitli bölgelerindeki farklı okulların 2., 3., 4. ve 5. sınıflarından okuma problemi olan ya da iyileştirme programına katılan 81 öğrenci seçilmiştir. Veriler, sesli düşünme protokolleriyle elde edilmiş ve aynen yazıya geçirilmiştir. Sesli düşünme metnlerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı her öğrencinin özetinden alınan içerik kelimelerinin sıklığının hesaplanmasıyla değerlendirilmiştir. Bu çalışma temel olarak “okuyucunun okuduğunu anlaması için ne yaptığını yansıtan cevaplarla “ilgili bilgi sağlamıştır. Sıklık ya da yüzdeler gibi önceden kullanılan tanımlayıcı ölçme yöntemleri yerine, okuma boyunca devam eden düşünme sürecini geliştirme çabalarını kolaylaştıran davranışlarla ilgilenmiştir.

Fehrenbach (1991) tarafından yapılan okuma hakkındaki başka bir araştırmada, not seviyesi ve metin zorluğuna bağlı olarak yetenekli ve vasat okuyucuların okuma stratejilerinin tanımlanması amaçlanmıştır. 300, sekizinci, onuncu ve on ikinci sınıf öğrencilerinden 30 yetenekli ve 30 vasat okuyucu seçilmiştir. Bu öğrenciler, Temel Beceriler Iowa Testi gibi bazı testlerden aldıkları notlara göre “yetenekli” ve “vasat” olarak tanımlanmışlardır. Veriler, sesli düşünme protokolleriyle toplanmış ve yapılan analiz sonucunda yetenekli okuyucuların kullandıkları stratejiler “etkili”, vasat okuyucularınkiler ise “etkisiz” olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yetenekli okuyucuların vasat okuyuculardan daha fazla strateji kullandıkları ve bu stratejiler için bir öğretim modeli geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkmıştır. Bu modellerin etkililiğini ölçmek için okuma-anlama üzerinde ilk ve son test yapılması önerilmektedir.

Çelik (1998) çalışmasında, yabacı dilde bir metin okurken bir grup öğrencinin kullandığı okuma-anlama stratejilerinin anadilde de okurken kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Veriler, Ankara Üniversitesi'nde İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 10 hazırlık sınıfı öğrencisinden sesli düşünme protokolleriyle elde edilmiştir. Çelik, “içeriğe dayalı” ve “metne dayalı” “söz dizimine ait iki ana kategori altında 23 strateji tanımlanmıştır. İçeriğe dayalı stratejilerin öğretildiği takdirde anadilde okurken kullanılabileceklerini ortaya koymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma üzerinde çalışılan öğrenci grupları, araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmaktadır.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, lise hazırlık sınıfı öğrencilerini temsil etmek üzere; Burdur il merkezindeki Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya, 2003–2004 öğretim yılında hazırlık sınıflarındaki toplam 80 öğrenci katılmıştır. Yapılan okuma sınavında (Ek–1) aldıkları puanlara göre öğrenciler “başarılı” ve “daha az başarılı” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bloom’un da (1998) belirttiği gibi her öğrenme ünitesinde, öğrencilerin bu ünite içinde öğrenilecek olan yeni davranışların %75–85 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olmalarına “tam öğrenme” adı verilmektedir. Buna göre, puanı 75–100 arasında olan öğrenciler “başarılı”, 54–25 arasında olanlar “daha az başarılı” olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerin okuma seviye tespit sınavında aldıkları puanlar ve grupları Çizelge 3.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.1.Okuma seviye tespit sınavına göre başarılı ve daha az başarılı öğrenciler (Grup A ve B)

Okuma Seviye Tespit Sınavı Sonuçları	Başarılı Öğrenciler (A)					Daha Az Başarılı Öğrenciler(B)				
	B1	B2	B3	B4	B5	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5
	92	88	84	80	76	54	50	48	44	38

Puanları birbirlerinden farklı olan öğrenciler tercih edilmiş, puanı 69–55 arasında ve 25’ten aşağı olanlar dikkate alınmamıştır, böylelikle değişik başarı seviyesinden öğrenciler seçilerek daha güvenilir veri toplanması amaçlanmıştır. Bu iki gruptan puanları belirtilen aralıklarda olmak üzere, sesli düşünme protokollerinin uygulanmasındaki süreç ve zorluklar da göz önünde bulundurularak, 5 “başarılı” ve 5 “daha az başarılı” toplam 10 öğrenci örneklem grubu olarak sesli düşünme protokolleri ve görüşmeler için belirlenmiştir.

Lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin niteliği ve niceliği üzerinde durulduğundan yaş, cinsiyet, kişisel ve sosyal farklılıklar göz önünde bulundurulmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin etik haklarını korumak amacıyla isimleri kullanılmamış ; başarılı öğrenciler B1, B2..., daha az başarılı öğrenciler DB1, DB2... olarak kodlanmıştır.

3.2.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel bir yaklaşımdan yararlanılarak yapılan nitel bir araştırmadır. Selinger ve Shohamy’nin de (1989) belirttiği gibi tanımlayıcı araştırma, ikinci dil gelişimiyle ilgili faktörleri ortaya koymakta yardımcı olmaktadır. Ayrıca, araştırma, veri tabanı oluşturabilecek tanımlar yoluyla daha kontrollü duruma gelmektedir. Bu çalışmada da, başarılı ve daha az başarılı öğrenciler tarafından sıklıkla kullanan İngilizce okuma-anlama stratejileri, nitel bir strateji araştırma yolu olan sesli düşünme protokolleriyle belirlenmiş ve tanımlayıcı istatistik yöntemleriyle (sıklık, ortalama ve standart sapma) bu iki grup arasında karşılaştırılmalı bir çözümleme yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce okuma stratejileriyle ilgili bilişsel ve yürütücü bilişsel bilgi ve davranışları, diğer bir nitel araştırma yöntemi olan görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Yolları ve Araçları

Verilerin toplanmasında izlenen yollar ve kullanılan araçlar aşağıda açıklanmıştır.

1- Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi İngilizce Hazırlık sınıflarındaki, yapılan sınava göre başarılı ve daha az başarılı olarak gruplandırılan öğrencilerin kullandıkları başlıca İngilizce okuma stratejilerini belirlemek üzere izlenen yollar ve kullanılan araçlar:

Yukarıda da belirtildiği gibi, iki grubun kullandıkları okuma-anlama stratejilerini belirlemek üzere sesli düşünme protokolleri yapılmıştır. Sesli düşünme protokollerinde kullanılan örnek ve gerçek metin metinler, Kickstart adlı İngilizce kitabından alınmıştır. Örnek metin, “Women Tennis Players (Bayan Tenis Oyuncuları)” (Ek-3) adlı ünlü bayan tenis oyuncularını ile ilgili bir metin, gerçek metin ise bir keman sanatçısı olan Vanessa Mae’nin kişisel ve sanat hayatı hakkında yazılmış “Superstar” adlı bir yazıdır (Ek-4). Örnek metin öğrencilerin sesli düşünme protokollerine hazırlamak amacıyla gerçek çalışma oturumu öncesinde öğrencilere verilmiş ve örnek uygulama yapılmıştır. İki metin de, kullanılan bazı dilbilgisi yapıları ve kelimeler itibarıyla öğrencileri seviyelerinin biraz üstündedir. Bu metinler bilerek seçilmiştir çünkü Someren’in (1994) de belirttiği gibi metin öğrencilerin otomatik olarak çözemeyecekleri kadar zor olursa sesli düşünme protokollerinden daha iyi sonuçlar alınacaktır. Öğrencinin bilmediği bir yapı ya da kelimeyle karşılaştığında herhangi bir strateji kullanıp kullanmadığını, eğer kullandıysa hangisini kullandığını saptamak böylelikle daha kolay olacaktır.

İkinci bir araştırma aracı, öğrencilerin okudukları metni ne kadar anladıklarını saptamak amacıyla sesli düşünme protokollerinden sonra verilen 10 soruluk çoktan seçmeli bir testtir (Ek-6). Soruları cevaplarken öğrencilerin metne bakmalarına izin verilmiştir, çünkü incelenmek istenen hatırlama değil anlamadır. Araştırmada kullanılan diğer bir araç da, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşmelerdir. Bu görüşmelerde, öğrencilerden okurken neler yaptıklarını ve varsa kullandıkları stratejilerin neler olduklarını söylemeleri istenmiştir. Bu amaçla, Flavel (1979) ve Carrell’in (1989) yürütücü bilişsel çalışmalarından da yararlanılarak 7 soru hazırlanıp öğrencilere yöneltilmiştir. Bu

sorularda alınan cevaplar, okuyucu olarak öz-düşünce, metin amacı, metin zorluğu, okuma stratejileri ve telafi stratejileri olmak üzere 5 kategoride gruplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Önceden de belirtildiği gibi, katılımcılar araştırmacı tarafından yapılan okuma sınavı sonuçlarına göre başarılı ve daha az başarılı olmak üzere iki gruba ayrılmış ve seçilen toplam 10 öğrenci araştırma hakkında bilgilendirilmek üzere bir toplantıya çağırılmıştır. Seçilen öğrencilerin hepsi gönüllü olarak çalışmada yer almayı kabul etmişlerdir. Daha sonra, araştırmacı tarafından sesli düşünme protokolleri ve görüşmeler için bir zaman çizelgesi hazırlanmış ve her katılımcıya yaklaşık bir saat süre verilmiştir. Her katılımcıyla okulun sessiz bir sınıfında oturum yapılmıştır. Her oturumda, katılımcı, üzerinde ses kayıt cihazı, Türkçe yazılmış bilgilendirme kâğıdı, bir deneme ve bir gerçek okuma parçası, 10 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test bulunan masada çalışmaya katılmıştır. Someren'in (1994) belirttiği sesli düşünme protokollerinin işleyişine göre oturumlar yapılmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Protokoller sırasında, katılımcı asteriks gördüğünde cevap vermesi beklenen yerde sesli düşünmeyi durdurduğunda araştırmacı tarafından "Sesli düşünmeye devam et" diye yönlendirilmiştir. Ses kaydı yapılan 10 öğrencinin protokolleri araştırmacı tarafından aynen yazıya geçirilmiştir. Öğrencilerin protokollerde anadillerini kullanmalarına izin verilmiştir (Someren, Barbard ve Sandberg, 1994).

Verileri incelemek için öğrencilerin protokoller sırasında kullandıkları stratejilere dayalı olarak araştırmacı tarafından bir strateji taksonomisi geliştirilmiştir. Fakat, bazı başlık ve alt başlıklar, Pritchard (1988) ve Fehrenbach'ın (1991) yaptıkları çalışmalara göre kararlaştırılmıştır. Stratejiler taksonomisi, beş ana başlıktan oluşmaktadır: Okuma öncesi, Kelime, Okuma-anlama, Anlama-yansıtma ve Değerlendirme Stratejileri. Bu başlık ve alt başlıklara dördüncü bölümde daha ayrıntılı yer verilmiştir.

Sesli düşünme protokollerinde, her katılımcı tarafından harcanan süre yaklaşık bir saattir. Katılımcılar böyle bir çalışmaya daha önce katılmadıkları için asıl protokol çalışmasına geçilmeden araştırmacı tarafından da yapılması gerekenler

(Ek-2) okunduktan sonra kendilerine bir deneme parçası (Ek-3) verilmiş ve çalışmaya ısınmaları sağlanmıştır. Sesli düşünme protokol çalışması tamamlandıktan sonra katılımcılara parçayla ilgili 10 soruluk çoktan seçmeli bir test verilmiştir. Testin sonuçları, katılımcıların parçayı ne kadar anladıklarını ve okuma stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuma-anlamalarıyla ne ölçüde ilgili olduğunu saptamak açısından değerlendirilmiştir. İki grubun test sonuçları aşağıdaki Çizelge 3.2.'de verilmiştir:

Çizelge 3.2. Çoktan Seçmeli Testin Sonuçları(Grup A ve B)

	Grup A					Grup B				
Çoktan Seçmeli Testin Sonuçları	B1	B2	B3	B4	B5	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5
	10	9	9	10	8	6	8	5	6	7

Çoktan seçmeli testin sonuçlarını incelersek, başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara göre parçayı daha iyi anladıklarını, Çizelge 3.2.'deki doğru cevap sayılarına bakarak anlayabiliriz. Ancak, daha az başarılı öğrencilerden birkaçının da, başarılı olanlara yakın bir performans gösterdiği tablodan görülmektedir. Metinle ilişkin öğrencilere uygulanan bu test, iki grup arasındaki strateji kullanımı farklarını belirleme de dikkate alınmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, işlenmesi ve çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Her alt problem için analizler sonucunda edilen bulgular araştırma alt problemlerine uygun olarak tablolara dönüştürülüp yorumları yapılmıştır.

4.1. Protokolden Elde Edilen Okuma Stratejileri

Sesli düşünme protokolleriyle 10 katılımcıdan elde edilen bilgiler yer almaktadır. Yapılan analizde, şu işleyiş takip edilmiştir:

1- 10 katılımcının kaydedilen sesli düşünme protokolleri aynen yazıya geçirilmiştir.

2-Protokoller yazıya geçirilirken araştırmacı tarafından okuma stratejileri sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflandırma, beş kategoriden oluşmaktadır: Okuma öncesi, Kelime, Okuma-anlama, Anlama-yansıtma ve Değerlendirme Stratejileri. Bu kategorilerin her birinin alt kategorileri bulunmaktadır ve Çizelge 4.1.'de gösterilmiştir. Bu tablo protokollerin analizinde ölçüt olarak alınmıştır. Tabloda stratejilerin adı, açıklaması ve protokolden örnekler yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Okuma Stratejileri Ve Açıklamaları

STRATEJİ	AÇIKLAMA	PROTOKOLDEN ÖRNEK
1-Okuma öncesi stratejiler		
a-Resmi yorumlama	Okuyucu, resimden anlam çıkarır ya da resim hakkında yorum yapar.	Sanırım resimdeki kız Japon.Müzişyen herhalde ve ünlü birine benziyor.
b-Başlığı okuyarak içeriği tahmin etme	Okuyucu, başlığı inceleyerek metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunur.	Başlığa göre, bu kız ünlü bir star. Parçada bu kızın hayatından bahsediyor olabilir.
c-Başlıkla resmi ilişkilendirme	Okuyucu, metni okumadan önce başlıkla resim arasında bir ilişki kurar.	Başlıkta da diyor zaten, bu kız bir süper starmış. Resimde de keman çalıyor.

d-İlk cümleyle başlığı ilişkilendirme	Okuyucu, yorum yaparken ilk cümle ile başlık arasında bir ilişki bulur.	İlk cümlede de bu kızın başarılı bir star olduğundan bahsediyor. Başlıktan da belli.
e- Konuya odaklanma	Okuyucu, metnin konusuyla ilgili yorum yapar.	Sanırım bu parça Vanessa Mae adındaki kemancıyla ilgili.
2- Kelime Stratejileri		
a-Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama	Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını sorgular.	*Ambitious*'ın anlamını biliyordum neydi? Derste görmüştük bu kelimeyi.
b-Anlam için uygun kelime arama	Okuyucu, aklındaki düşüncüyü özetleyecek bir kelime bulmak için kısa süreli belleğini sorgular.	Hani nasıl derler? *Record* Ses kaydı gibi bir şeydi herhalde.
c-Kelimeyi telaffuz kaygısı	Okuyucu, okuduğu kelimenin telaffuzunun doğru olup olmadığı hakkında kaygılanır.	*Encouraged* Hmm, böyle okunuyordu değil mi bu kelime? Öyle hatırlıyorum.
d-Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama	Okuyucu, anlamını çözemediği kelimeleri atlar.	*Revolutionary* nin anlamını bilmiyorum, bunu geçiyorum.
e-İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme	Okuyucu, kelimenin anlamını cümleden anladığı kadarıyla tahmin eder.	*Talented*, bunu anlamını bilmiyorum ama dünyadaki en dediği için başarılı demek olabilir.
f-Eklerden kelimenin anlamını tahmin etme	Okuyucu, önek, sonek gibi yapımlarına bakarak kelimenin anlamını tahmin eder.	*Division* ne demek bilmiyorum ama -ion eki olduğuna göre isim. *Divide*'ın isim hali olabilir. Bölmek demek.
g- Kod değiştirme	Okuyucu, uyarıcı cümleye cevap verirken kelimenin Türkçe karşılığını bulamayınca İngilizce bir kelime kullanır.	Annesi Çinli, *stepfather*'ı da İngilizmiş. Yeteneğini insanlar *amazing* bulmuşlar.
3-Okuma-anlama Stratejileri		
a-Parçanın devamını okuma	Okuyucu, kafasının karıştığını söyler ve bunun metni okumaya devam ederse çözülebileceğini söyler.	Bu cümleden bir şey anlamadım. Neyse ben okumaya devam edeyim belki sonra anlarım.
b- İçeriği tahmin etme	Okuyucu, metnin ilerleyen bölümlerinde ne olacağına dair tahminde bulunur.	Büyük ihtimalle, ailesinde de müzikle ilgilenen birileri vardır. Parçada onlardan da bahsediyor herhalde.

c-Doğru bir şekilde özetleme	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir.	Çok meşgul olduğu belli çünkü 8 ay öncesinden planlanıyormuş her şeyi.
d-Yanlış bir şekilde özetleme	Okuyucu, metni özetlerken yanlış bilgi verir.	Vanessa, Singapur'un Paganini şehrinde doğmuş.
e- Çıkarım yapma	Okuyucu, parçada doğrudan belirtilmeyen bir şeyi anlar.	Demek ki, bu kasetten çok para kazanmış.
f-Bir kelimeyi anlayamama	Okuyucu, bir kelimenin anlamını çözmede başarısız olur.	*Schedule*'ın anlamını bilmiyorum, bana hiçbir şey çağrıştırmıyor.
g- Metnin bir bölümünü anlayamama	Okuyucu, metnin bir bölümünün içeriğini anlamada başarısız olur.	Bu paragraftan doğru dürüst bir şey anlamadım. Müzik kariyerinin başlamasından bahsediyor ama detayları anlamadım.
h- Tekrar okuma	Okuyucu, cümleyi daha iyi anlamak için tekrar okur.	Bu cümleyi bir daha okusam iyi olacak. Belki o zaman anlarım.
i- Cümle yapısını analiz etme	Okuyucu, sıfat ya da isim cümlecikleri gibi yapıları bakarak metnin dilbilgisel yapısını analiz eder.	"who" ile birleştirmiş, *relative clause* değil mi? O zaman babasından bahsediyor.
j- Çeviri yapma	Okuyucu, okuduğu cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçe'ye çevirir.	Vanessa, 4 yaşındayken İngiltere'ye taşınmışlar ve 2 yıl sonra da o piyano çalmaya başlamış.
k-Görsel imgeler kullanma	Okuyucu, parçada bahsedilen olayları zihninde canlandırabildiğini söyler.	-
l- Başka kelimelerle ifade etme	Okuyucu, okuduğu cümleleri farklı bir şekilde ifade eder.	Başka bir deyişle, Vanessa albümüyle müzik hayatının zirvesine çıkmış.
m-Sayısal bilgileri atlama	Okuyucu, parçada geçen sayısal verilerin üzerinde durmaz.	Burada söylenen tarihlere dikkat etmiyorum. Bence önemli değil.
4-Anlama-yansıtma stratejileri		
a-Davranış/ Süreç üzerine yorum yapma	Okuyucu, sürecin içeriklerinin farkında olduğunu söyler ve başarı ya da engellenme hissini belirtir.	Off! Ne uzun bir cümle bu ya oku oku bitmiyor. Diğer yıldıza kadar okuyayım bakalım belki anlarım.
b-Davranışı düzeltme	Okuyucu, tahmin ya da yorumlarının yanlış olduğunu fark eder ve bunları değiştirir.	Resme bakınca bu kıza önce Japon demiştim ama Singapurluymuş. Çekik gözlü olunca hepsi birbirine benziyor.
c-Metindeki bilgiyi sorgulama	Okuyucu, okurken kendine metinle	Annesi onun için endişelenmiş niye

	ilgili sorular sorar.	ki? Ne oldu acaba?
d- Anlamayı yansıtmama	Okuyucu, metni anlama derecesini değerlendirir.	Doğruyu söylemek gerekirse bunu önce anlamamıştım ama parçanın sonuna gelince netlik kazandı.
5-Değerlendirme stratejileri		
a-Önceki bilgiyi kullanma	Okuyucu, anlam çıkarmak için önceki bilgilerini kullanır.	Bu kızla ilgili daha önce bir yazı okumuştum.Keman çaldığını hatırladım.
b- Tepki gösterme	Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Vay! Kaseti 2 milyondan fazla satmış, iyi para kazanmıştır.
c- İçerikle ilişkilendirme	Okuyucu, metnin içeriğiyle ilgili bilgisini ortaya koyar.	Vanessa Mae'nin Storm isimli parçasını daha önceden duymuştum ve onunla ilgili birkaç haber dinlemiştim. Yani kim olduğunu biliyorum.
d- Değerlendirme	Okuyucu, metin hakkında bir yargı belirtir.	Güzel bir parça ama bilinmeyen kelimeler de çoktu.

* asteriks'li kelimeler İngilizce söylenmiştir.

- Protokolde Yer Almayan Strateji

3- Sesli düşünme protokolleri, oluşturulan kategorilere göre analiz edilmiştir. Okuma stratejilerinin sınıflandırılması yapıldıktan sonra yazıya geçirilen bütün protokoller parçadaki uyarıcı cümleyle karşılaştırılmış ve uygunluklarına bakılmıştır. Katılımcının uyarıcı cümleye göre verdiği cevaplar, uygun stratejiler ile eşleştirilmiş ve katılımcının kullandığı strateji olarak kodlanmıştır. Her strateji tekrar gözden geçirilmiş ve kodlanmıştır.

Puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak için aynen yazıya geçirilen protokoller İngilizce öğretmeni ve Süleyman Demirel Üniversitesi'ndeki iki öğretim görevlisine verilmiştir. Bu kişilerden yapılan işlemi tekrarlamaları ve rastgele seçilen protokollere stratejileri kodlamaları istenmiştir. Kodlanan protokoller araştırmacının

yaptıklarıyla karşılaştırılmış ve aralarında yüksek oranda anlaşma olduğu kararına varılmıştır.

4- Tanımlayıcı istatistik (sıklık, ortalama ve standart sapma) her okuma stratejisi için uygulanmıştır. Sıklık ve stratejileri kullanıp kullanmama hesaplamaları stratejilerin nitelik açısından değerlendirilmesinde yeterli görülmüştür. Fakat katılımcıların kullanım sıklıklarındaki düzensizlikten dolayı ortalama ve standart sapma hesaplamalarını yapma ihtiyacı doğmuştur. Bu, araştırmacıya iki grubun nicelik açısından da farklılıklarını araştırmasında ve daha güvenilir sonuçlar ortaya koymasında yararlı olmuştur.

5- Araştırmacı, yapı geçerliğini artırmak için araştırma için bilgi edinme süreci boyunca işleyişin belirtilen teorilere uygun yürütüldüğünden emin olmuştur (Selinger ve Shohamy, 1989). Bilginin güvenilirliğini artırmak amacıyla, sesli düşünme metodu uygulanırken karşılaşılabilecek kısıtlamaları, sürecin işleyişinin katılımcılara pilot çalışma yoluyla iyice anlatılmasıyla ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

6- Katılımcıların parçayı anlamalarını ölçmek amacıyla çoktan seçmeli bir test araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır ve madde analizi ve iç tutarlılık denetimi amacıyla iki öğretim görevlisine verilmiştir. Yapılan inceleme sonunda, sorular uygun bulunmuş ve % 100 anlaşma sağlanmıştır.

4.2. Sesli Düşünme Protokolünün Örnek Bir Analizi

Sesli düşünme protokolleri, Çizelge 4.1.'de gösterilen kategorilere göre analiz edilmiştir. Veri analizi yukarıda bahsedilen basamaklara göre yapılmıştır. Bir öğrencinin sesli düşünme protokolünün tamamı detaylı olarak verilmiştir. (Ek-7).

Çizelge 4.2. Sesli Düşünme Protokolünden Bir Örnek

Sesli – düşünme protokolü			
B1 (Başarılı 1)			
Uyarıcı Cümle	Cevaplanan Protokol	Stratejinin Tanımı	Belirlenen Strateji
Resim: Vanessa Mae	Güzel kız, galiba Japon. Keman sanatçısı gibi.	Okuyucu, resimden anlam çıkarır ya da resim hakkında yorum yapar.	Resmi yorumlama

Yukarıda verilen örnekte, araştırmacı belirlenen kodlama prosedürünü uygulayarak öğrencinin “Resmi Yorumlama” stratejisini kullandığına karar vermiştir.

Elde edilen veriler, daha iyi tanımlanmaları tanımlayıcı istatistiklerle (sıklık, ortalama, standart sapma) analiz edilmiştir. İlk olarak, stratejilerin kullanıp kullanılmadığı ve kullanım sıklıkları hesaplanmış ve iki grup için de okuma stratejilerinin kategorilerine göre tablolarda sunulmuştur. Aşağıdaki çizelgede de (Çizelge 4.3.)

Çizelge 4.3. Kelime Stratejileri Kategorisinden Bir Örnek (Grup A ve B)

Strateji	Grup A					Grup B				
Kelime	B1	B2	B3	B4	B5	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5
KAS	6	3	3	2	3	1	1	2	1	1

Çizelge 4.3.’e bakarsak A grubunda bulunan başarılı öğrencilerin anlamını bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama (KAS) stratejisini B grubundaki daha az başarılı öğrencilerden fazla kullandığı görülmektedir. Bu strateji A grubu tarafından 17, B grubu tarafından 6 defa kullanılmıştır.

Okuma-öncesi stratejiler öğrenciler tarafından yalnızca birer defa kullanılabileceği için bu kategori için nitel kodlama yapılmış, sadece stratejilerin kullanılıp ya da kullanılmadığı belirtilmiştir. Fakat katılımcıların kullanım sıklıklarındaki düzensizlikten dolayı araştırmacı, ortalama ve standart sapma hesaplamalarını yapma ihtiyacı hissetmiştir. Böylelikle, okuma stratejilerinin iki grup tarafından kullanım sıklıkları karşılaştırılmış ve tartışılmıştır (Ek-9, 10, 11, 12).

4.3. Sesli Düşünme Protokollerinin Niteliksel Analizi

Stratejiler belirlenip sınıflandırıldıktan sonra araştırma sorularına göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, stratejilerin nitelik, nicelik özellikleri ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmadaki yürütücü bilişsel düşünce ve davranışlarına göre sunulmuş ve tartışılmıştır.

Araştırmacının, iki grup için stratejilerin kullanım sıklıklarını hesaplaması okuma stratejilerinin niteliğindeki- tür ve çeşitlilik- farklılığı ortaya çıkarmasında yararlı olmuştur. (Çizelge 4.4)

Çizelge 4.4. Öğrenciler Tarafından Kullanılan Okuma Stratejilerinin Niteliği

STRATEJİLER	GRUP A (N=5)	GRUP B (N=5)
1-Okuma öncesi stratejiler		
a-Resmi yorumlama	5	5
b-Başlığı okuyarak içeriği tahmin etme	4	1
c- Başlıkla resmi ilişkilendirme	4	2
d- İlk cümleyle başlığı ilişkilendirme	1	0
e- Konuya odaklanma	4	2
2- Kelime Stratejileri		
a- Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama	15	5
b- Anlam için uygun kelime arama	7	2
c- Kelimeyi telaffuz kaygısı	4	9
d- Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama	7	12
e- İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme	7	3
f-Kelimenin yapısından anlamını tahmin etme	5	2
g- Kod değiştirme	6	10
3- Okuma-anlama Stratejileri		
a- Parçanın devamını okuma	4	7

b- İÇeriği tahmin etme	6	2
c- Doğru bir şekilde özetleme	17	8
d- Yanlış bir şekilde özetleme	7	13
e- Çıkarım yapma	7	4
f- Bir kelimeyi anlayamama	8	15
g-Metnin bir bölümünü anlayamama	5	9
h- Tekrar okuma	5	9
i- Cümle yapısını analiz etme	4	0
j- Çeviri yapma	8	12
k- Görsel imgeler kullanma	0	0
l- Başka kelimelerle ifade etme	6	3
m- Sayısal bilgileri atlama	0	3
4- Anlama-yansıtma stratejileri		
a- Davranış/ Süreç üzerine yorum yapma	6	3
b-Davranışı düzeltme	4	1
c- Metindeki bilgiyi sorgulama	10	4
d- Anlamayı yansıtma	8	6
5- Değerlendirme stratejileri		
a- Önceki bilgiyi kullanma	5	2
b- Tepki gösterme	13	4
c- İçerikle ilişkilendirme	5	1
d- Değerlendirme	6	3

Çizelge 4.4.'te açıklanan toplam 33 adet okuma stratejisi, iki grup karşılaştırıldığında niteliği- tür ve çeşitliliği- bakımından bazı farklılıklar göstermektedir. Yukarıdaki çizelgede gösterilen “İlk cümleyle başlığı ilişkilendirme” hariç okuma öncesi kategorisindeki tüm stratejiler iki gruptaki her öğrenci tarafından da kullanılmıştır. Bu kategorideki stratejiler, yalnızca birer defa kullanılabileceği için

yalnızca nitel kodlama yapılmış ve iki grup arasında nitelik açısından çok az bir fark bulunmamaktadır.

Aynı şekilde, kelime stratejileri kategorisindeki bütün stratejiler iki grup tarafından da kullanılmıştır ve gruplar arasında nitelik açısından bir fark yoktur. Ancak, okuma-anlama stratejileri kategorisinde “Görsel imgeler kullanma” iki grup tarafından da kullanılmamıştır. “Sayısal bilgileri atlama” stratejisi A grubu tarafından hiç kullanılmamış, fakat B grubu tarafından kullanılmıştır. “Yanlış bir şekilde özetleme”, “Bir kelimeyi anlayamama” ve “Metnin bir bölümünü anlayamama” stratejileri, Fehrenbach’ın da (1991) belirttiği gibi olumsuz birer strateji olarak düşünürsek, kullanım sıklıklarına bakılmaksızın B grubu tarafından daha çok kullanılmıştır. “Cümle yapısını analiz etme” B grubu tarafından hiç kullanılmamıştır.

Anlama-yansıtma ve değerlendirme kategorilerinde iki grup arasında nitelik açısından bir fark bulunmamaktadır. Özetle, toplam 33 stratejiden A grubu 31, B grubu ise 30 tanesini kullanmıştır. Sonuç olarak, Çizelge 4.4. gösteriyor ki, başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin İngilizce okuma stratejilerinin niteliği- tür ve çeşitliliği- açısından aralarında çok az bir fark bulunmaktadır.

4.4. İki Grup Tarafından Kullanılan Okuma Stratejilerinin Niceliksel Analizi

İkinci araştırma sorusuna cevap verebilmek için araştırmacı iki grubu, okuma stratejilerinin kullanım sıklığı açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Okuma-öncesi stratejiler, bir defa kullanılabileceği için bu kategori için sadece sıklık puanları hesaplanmıştır. Okuma-öncesi kategorisi hariç, diğer bütün kategorilerde her strateji için ortalama ve standart sapma puanlarının saptanması, iki grubun daha güvenilir bir karşılaştırmasını ve niceliksel analizin sonuçlarının daha belirgin yorumunu yapmak için uygun görülmüştür.

Grup A ve Grup B için Çizelge 4.5.’te okuma-öncesi stratejilerinin sonuçları gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Okuma - öncesi stratejilerinin kullanımı – Grup A ve B

Strateji	Grup A					Grup B				
Okuma	B1	B2	B3	B4	B5	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5
RY	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
BİT	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-
BRİ	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+
İCB	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
KO	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-

+ = Protokolde Kullanılan Strateji - = Protokolde Kullanılmayan Strateji

Çizelge 4.5.'e göre, okuma öncesi kategorisindeki stratejiler farklı şekilde başarılı öğrenciler (Grup A) tarafından 17 kez, daha az başarılı olanlar (Grup B) tarafından 10 kez kullanılmıştır. “Resmi yorumlama” stratejisi iki gruptaki öğrencilerin hepsi tarafından kullanılmış ve en çok kullanılan strateji olmuştur. Bunun da nedeninin öğrencilerin çoğunun resimdeki kişiyi beğenip onun dikkatlerini çektiklerini söylemeleri olduğunu söyleyebiliriz. “Başlığı okuyarak içeriği tahmin etme” stratejisi A grubundaki (başarılı) 3 öğrenci, B grubundaki (daha az başarılı) sadece 1 öğrenci tarafından kullanılmıştır. “Başlıkla resmi ilişkilendirme” stratejisi A grubundaki 4 öğrenci tarafından kullanılarak bu grupta en çok kullanılan ikinci strateji olmuştur. Aynı stratejinin B grubundaki 2 öğrenci tarafından kullanıldığı görülmüştür. “İlk cümleyle başlığı ilişkilendirme” bütün okuma öncesi stratejiler arasında en az kullanılan strateji olmuştur. Bu strateji, A grubundaki öğrencilerden sadece bir tanesi tarafından kullanılmış, B grubu tarafından ise hiç kullanılmamıştır.

Kelime stratejilerinin ortalama ve standart sapma puanları çizelge 4.6.'de verilmiştir.

Çizelge 4.6. Kelime stratejilerinin kullanımı

STRATEJİ	GRUPLAR			
	GRUP A (N=5)		GRUP B (N=5)	
Kelime	X	SS	X	SS
KAS	3.4	1.51	1.2	.44
UKA	1.4	1.14	.4	.54
KTK	.8	.44	1.8	.44
BKA	1.4	.54	2.4	.54
İKT	1.4	.54	.6	.54
YKT	1	.70	.4	.54
KD	1.2	.44	2	.70

Yukarıdaki tablo gösteriyor ki, kelime stratejileri iki grup tarafından da farklı şekilde kullanılmıştır. Tabloya göre, A grubundaki öğrencilerin en çok kullandığı kelime strateji “Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını sorgulama” dır.(A X= 3.4). B grubu, bu stratejiyi A grubuna oranla daha az kullanmıştır (B X= 1.2), ancak standart sapma puanlarına bakarsak bu stratejinin kullanımında bir tutarsızlık görülmektedir (A SS= 1,51, B SS= .44). Bu da, bu stratejiyi her öğrenci aynı sıklıkta kullanmadığı anlamına gelmektedir. Aynı durum, “Anlam için uygun kelime arama” stratejisi için de geçerlidir (A X= 1.4, A SS= 1,14; B X=.4, B SS= .54). Bu durumda, A grubunun ortalamalarının yüksek çıkması, bu stratejilerin birkaç öğrenci tarafından sıklıkla kullanılmasından kaynaklanabilir.

“Kelimeyi telaffuz kaygısı” stratejisi, A grubu tarafından daha az kullanılmıştır (A X= .8, B X= 1.8). Bu strateji için, iki grubun standart sapma puanları eşittir (A SS= .44, B SS= .44). Aynı durum, “Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama” stratejisi için de geçerlidir (A X=1.4, B X= 2.4; A SS= .54, B SS= .54) Bu iki stratejinin okuma-anlamayı olumsuz yönde etkilediğini düşünürsek bu stratejileri daha az kullanan grup daha başarılıdır. Bu araştırma için başarılı olarak belirlenen grup da bu stratejileri daha az kullandığı için bu sonucu doğrulamıştır.

Sonuç olarak, Çizelge 4.6.’de sunulan sonuçlara göre, başarılı öğrenciler okuma-anlamayı destekleyici kelime stratejilerini daha çok ve tutarlı kullanmışlardır. Aksine, daha az başarılı olarak nitelendirilen öğrenciler, olumlu stratejilerinin kullanımı yanında olumsuz stratejileri daha sık kullanmışlardır.

Okuma-anlama stratejilerinin ortalama ve standart sapma puanları çizelge 4.7.’de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Okuma- anlama stratejilerinin kullanımı

GRUPLAR				
STRATEJİ	GRUP A (N=5)		GRUP B (N=5)	
Okuma- anlama	X	SS	X	SS
PDO	.8	.44	1.4	.54
İÇT	1.2	.83	.4	.54
DÖ	3.4	1.14	1.6	.54
YÖ	1.4	.54	2.6	.54
ÇY	1.4	1.14	.8	.44
KA	1.6	.54	3	1.22

MA	1	0	1.8	.44
TO	1	.70	1.8	.83
CYA	.8	.44	0	0
ÇE	1.6	.54	2.4	.54
GİK	0	0	0	0
BKİ	1.2	.83	.6	.54
SAY	0	0	.6	.54

Yukarıdaki çizelgeye göre, “Doğru bir şekilde özetleme” A grubu tarafından en çok kullanılan stratejidir (A $X= 3.4$). Bu strateji B grubu tarafından daha az kullanılmasına rağmen daha tutarlı kullanılmıştır (B $X= 1.6$; A $SS= 1.14$, B $SS= .54$). Bu stratejinin tam tersi olan “Yanlış bir şekilde özetleme” B grubu tarafından daha çok kullanıldığı görülmektedir (A $X= 1.4$, B $X= 2.6$). Ayrıca, bu strateji, B grubunda en fazla kullanılan strateji olmuştur. İki grubun da standart sapmalarının eşit ve bu stratejinin olumsuz bir strateji olduğunu göz önünde bulundurursak, başarılı öğrencilerin daha az başarılılara göre, metni daha iyi anlayıp metindeki bilgileri doğru özetlediklerini söyleyebiliriz.

“Bir kelimeyi anlayamama” stratejisi B grubu tarafından daha sık kullanılmıştır (A $X= 1.6$, B $X= 3$). Bu strateji de, okuma-anlamayı olumsuz yönde etkileyen diğer bir stratejidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, daha az başarılı öğrencilerin kelime bilgisi başarılılara göre daha kısıtlıdır. Daha az başarılı öğrencilere yeni İngilizce kelime öğrenme ve hatırlama konusunda bir eğitim verilmesi yararlı olacaktır.

“Tekrar okuma” stratejisi daha fazla ve tutarlı kullanılmıştır (A $X= 1$, A $SS= .70$; B $X= 1.8$, B $SS= .83$). Bu da, daha az başarılı öğrencilerin başarılılara oranla sesli düşünme protokolleri süresince daha fazla sessiz kalarak metinde anlamadıkları yerleri tekrar tekrar okuduklarını göstermektedir.

“Cümle yapısını analiz etme” stratejisi B grubu tarafından hiç kullanılmamıştır. Buna göre, A grubundaki öğrencileri metinden anlam çıkarmaya çalışırken cümle yapılarına dikkat ettiklerini ve metinsel ipuçlarını kullanarak okuma-anlamada daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz. “Görsel imgeler kullanma” stratejisi iki grup tarafından da hiç kullanılmamıştır. Bundan yola çıkarak, öğrencilerin, parçada bahsedilen olayları zihinlerinde canlandıramadıklarını söylemek mümkündür.

“Sayısal bilgileri atlama” stratejisi A grubu tarafından kullanılmamıştır. Bu grubundaki sadece 3 öğrenci tarafından birer defa kullanılmıştır. Bu sonuca göre, başarılı öğrencilerin sayısal verileri, okuma-anlamada yararlı bularak atlamadıklarını, ancak daha az başarılı olanların metinde geçen sayısal verilerin üzerinde durmadığını belirtmek doğru olacaktır.

Anlama- yansıtma stratejilerinin ortalama ve standart sapma puanları çizelge 4.8.’de verilmiştir.

Çizelge 4.8. Anlama- yansıtma stratejilerinin kullanımı

GRUPLAR				
STRATEJİ	GRUP A (N=5)		GRUP B (N=5)	
Anlama-yansıtma	X	SS	X	SS
YOR	1.2	.44	.6	.54
DD	.8	.83	.2	.44
MS	2	.70	.8	.83
AY	1.6	.54	1.2	.44

Anlama-yansıtma stratejileri, öğrencilerin metni anlamalarını değerlendirmeleri ve yürütücü bilişsel davranışlarını görme açısından yararlıdır. Çizelgeye göre, “Davranış/ Süreç üzerine yorum yapma” A grubu tarafından daha fazla kullanılmıştır (A X= 1.2, B X= 0.6). Aynı şekilde, “Davranışı düzeltme” stratejisinin kullanımı A grubunda daha çoktur, ancak bu strateji B grubu tarafından daha tutarlı kullanılmıştır (A SS= .83, B SS= .44). Bu da, A grubundaki her öğrencinin bu stratejiyi aynı oranda kullanmadığını göstermektedir. “Metindeki bilgiyi sorgulama” stratejisinin, iki grubun ortalama ve standart puanları karşılaştırıldığında A grubu tarafından daha çok ve tutarlı bir şekilde kullanıldığı söyleyebiliriz (A X= 2, B X= .8; A SS= .70, B SS= .83). “Anlamayı yansıtma” stratejisi de aynı şekilde A grubu tarafından daha çok kullanılmıştır (A X= 1.6, B X= 1.2), ancak B grubu bu stratejiyi daha tutarlı kullanmıştır (A SS= .54, B SS= .44). Protokollerden elde edilen cevaplar değerlendirildiğinde, daha az başarılı öğrencilerin daha çok metinde anlamadıkları yerlerde bu stratejiyi kullandıkları görülmüştür. Bazı stratejilerin kullanılmasında tutarsızlık olmasına rağmen, başarılı öğrenciler anlama-yansıtma stratejilerinin kullanımında daha iyi oldukları ortaya

çıkıştır. Bu durum, önceden yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da uyum sağlamaktadır. Başarılı öğrenciler, okurken kendi kendilerine metinle ilgili sorular sorar ve bu sorulardan yararlanarak metinden anlam çıkarmaya çalışırlar. Cohen'e (1981: 236) göre, başarılı öğrenciler verilen metne ve okumadaki amaçlarına uygun bir okuma yaklaşımı seçerler; okurken özetlerler, sorular sorarlar. Başarılı öğrenciler okuma sürecinin içeriklerinin daha farkındadırlar ve başarı ya da engellenme hislerini daha rahatlıkla ortaya koymaktadırlar. Yürütücü biliş stratejilerinin kullanımını da benimserler (Ellis, 1997) ve zayıf noktalarını hakkında ne kadar çok bilgi edinirlerse bunları telafi etmek için de o kadar çok strateji geliştirirler (Brown, 2001).

Değerlendirme stratejilerinin ortalama ve standart sapma puanları çizelge 4.9.'da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Değerlendirme stratejilerinin kullanımı

GRUPLAR				
STRATEJİ	GRUP A (N=5)		GRUP B (N=5)	
Değerlendirme	X	SS	X	SS
ÖBK	1	.70	.4	.54
TG	2.6	2.5	.8	.44
İİ	1	.70	.2	.44
D	1.2	.44	.6	.54

Değerlendirme stratejileri kategorisi incelendiğinde, başarılı öğrencilerin önceki bilgilerini aktive ederek okudukları metne uyarladıkları “Önceki bilgiyi kullanma” stratejisini daha fazla ve tutarlı kullanmalarından görülmektedir (A X= 1, B X= .4; A SS= .70, B SS= .54). “Tepki gösterme” stratejisi başarılı öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmasına rağmen daha az başarılılar tarafından daha tutarlı kullanılmıştır (A X= 2.6, B X= .8; A SS= 2.5, B SS= .44). Önceki bazı stratejilerde de olduğu gibi, bu durum stratejilerin o grup içindeki tüm öğrenciler tarafından aynı oranda kullanılmamasından kaynaklanmaktadır.

Aynı durum, “İçerikle ilişkilendirme” stratejisi için de geçerlidir (A X= 1, B X= .2; A SS= .70 B SS= .44). “Değerlendirme” stratejisi başarılı öğrenciler tarafından daha sık kullanılmıştır (A X= 1.2, B X= .6). Ancak, daha önce meydana gelen strateji

kullanımındaki tutarsızlık bu stratejinin kullanımında da ortaya çıkmıştır. Vann ve Abraham (1990: 192), daha az başarılı okuyucuların “yaptıkları işi değerlendirme ve bunu tamamlama için gerekli stratejileri kullanmalarını sağlayacak” yürütücü biliş stratejilerinden genellikle yoksun olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre de, daha az başarılı öğrenciler yaptıklarını değerlendirme ve metin hakkında yorum yapma da başarılılara göre daha etkisiz durumdadırlar.

4.5.Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi

Son olarak, başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin İngilizce okumada kullandıkları stratejilerin ne kadar farkında olduklarına yürütücü bilişsel düşünce ve davranışlarını ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış, açık ve kapalı uçlu soruların yöneltildiği görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde sorulan sorular, Flavell (1979) tarafından ortaya konulan yürütücü bilişsel bilginin üç çeşidini - kişi, metin ve strateji - belirlemek için düzenlenmiştir. Bu kategorilere bağlı kalınarak elde edilen bilgilerin analizi için bir kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bu kategorilerin seçiminde Carrell'in (1989) yürütücü bilişsel çalışmalarından da yararlanılmıştır.

Görüşme bilgi kodlama kategorileri şekil 4.10.' de verilmiştir.

Çizelge 4.10. Görüşme bilgi kodlama kategorileri

Kategoriler	Açıklama
1- Okuyucu olarak öz-düşünce	Okumada algılanan yeterlik
2- Metin amacı	Öğrenme ortamında beklenen metin amaçları hakkındaki algılar
3- Metin zorluğu	Okumadaki zorlukların teşhisi
4- Okuma stratejileri	Belirli stratejilerin yararlılığının değerlendirilmesi
5- Telafi stratejileri	Anlama hatalarını düzeltmek için kullanılan stratejiler hakkındaki görüşler

Görüşmelerde sorulan sorular Flavell (1979) tarafından ortaya konulan yürütücü bilişsel bilginin üç çeşidini - kişi, metin ve strateji – belirlemek için düzenlenmiştir. Bu kategorilere bağlı kalınarak elde edilen bilgilerin analizi için bir kodlama sistemi oluşturulmuştur. Bu kategorilerin seçiminde Carrell'in (1989)

yürütücü bilişsel çalışmalarından da yararlanılmıştır. Öğrencilerin belirlenen kategorilere görüşmelerde verdikleri cevaplar aşağıda her kategori altında belirtilmiştir.

Özdüşünce

Öğrencilerin okumada kendilerini nasıl gördükleri, iyi bir okuyucu olup olmadıkları ve iyi bir okuyucu olmak için neler yapabilecekleri hakkındaki sorulara verdikleri cevaplar öz-düşünce kategorisinde toplanmıştır.

Öğrencilerin çoğu hazırlık sınıfına başladıklarından bugüne kadar İngilizce okumalarında bir gelişme olduğunu belirtti. Özellikle B1, daha önce hiç İngilizce kitap okuma alışkanlığının olmadığını ancak hazırlık sınıfı boyunca mümkün olduğunca İngilizce kitap ve gazete okuduğunu, bunun da kendisini yabancı dil konusunda geliştirdiğini söyledi. Ayrıca B3, İngilizce okumasının daha hızlandığını ve kelimeleri daha doğru telaffuz edebildiğini belirtti. DB5, hazırlık sınıfında İngilizce öğrenmeye isteğinin daha da arttığını ve önceden sıkıcı bulduğu halde şimdi daha zevkli bir şekilde İngilizce parçalar okuduğunu ekledi. Bazı öğrenciler ise, kendilerinde fazla bir gelişme görmediklerini söylediler. DB4, sadece sınıfta okuma parçalarına dikkat ettiğini ve okul dışında fazla kitap okumadığını şöyle ifade etti:

Öğretmen bana sınıfta parça okuttuğunda sadece okuyup geçiyorum. Yüksek sesle okurken kelimeleri doğru okumaya çalışıyorum bu yüzden de parçada ne anlatıldığını pek anlamıyorum. Bu biraz da benim az okumamdan kaynaklanıyor gibi geliyor bana.

İyi bir okuyucu olabilmek için DB1 neler yapması gerektiğini şöyle açıkladı:

Bazı konularda bilgi eksikliğim olduğu için araştırma yapmam ya da bilen kişilerden yardım almam lazım. Bir parçayı okumuş olmak için değil de anlamak için okumalıyım. Bunun için de değişik konularda İngilizce parçalar okuyarak kelime bilgimi artırmalıyım. Kelime bilince parça daha kolay anlaşılıyor.

Metin amacı

Öğrencilerin öğrenme ortamlarında beklenen metin amaçları hakkındaki görüşlerine yönelik cevapları bu kategoriye kodlanmıştır. Bütün öğrenciler, okumanın eğitim hayatları boyunca yeni şeyler öğrenmek ve kendilerini daha da

geliştirmek için önemli olduğunu vurguladılar. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

B2'nin cevapları okumanın öneminin ve kendi amaçlarının ne kadar farkında olduğunu göstermektedir.

İngilizce derslerinde birçok okuma parçası ve hikâye kitabı okuyoruz. Aslında biraz da okumak zorundayız çünkü hem iyi not almak hem de İngilizce kelime dağarcığımızı genişletmek istiyoruz.

Okumanın İngilizce öğrenmedeki rolü B1'in konuşmasında şöyle açıklanıyor.

İngilizcede kelime bilgisi çok önemli. Dilbilgisini öğreniyoruz ama az kelime bilince fazla cümle kuramıyoruz. Bu yüzden de çok okumak lazım. Mesela ben sadece öğretmenin verdiği kitapları değil, başka hikâye kitapları ve dergiler de okuyorum. Böylece hem yeni kelimeler öğreniyorum hem de değişik konularda bilgi ediniyorum.

DB4'ün iyi okuyucu hakkındaki sözleri de onun okuma-anlamanın öneminin ne kadar farkında olduğunu gösteriyor.

...Okuyucu okuduğu şeye önem vermeli yoksa anlayamaz. Yani kendini parçaya vermeli, başka şeylerle uğraşmamalı. Bazen bana da oluyor, okurken bir şey dikkatimi dağıtınca baştan okumak zorunda kalıyorum. Bu da zaman kaybı oluyor.

B4 de diğer öğrencilerin yaptıklarına dikkat çekerek okumanın önemini şöyle açıklıyor.

Bence ne kadar çok İngilizce şey okursak o kadar çok öğreniriz. Sınıftaki bazı öğrenciler sınıf dışında hiçbir şey okumuyorlar çünkü öğrenmek için çaba sarf etmiyorlar. Ben buna katılmıyorum. Bir kelime bir kelimedir. Yeni şeyler okumazsak İngilizcemiz nasıl gelişir?

B5' e göre ise, okumak hem telaffuzu geliştiriyor hem de öğrendiklerini pratik yapma imkânı veriyor.

Ben bazen kelimeleri yanlış okuyorum. Öğretmen düzeltiyor ama sonra yine unutuyorum. Bunun çok okumayla ve bol tekrarla düzeleceğine inanıyorum. Bu yüzden de eskisinden daha çok okumaya başladım. Ayrıca, yeni şeyler okurken sınıfta öğrendiğimiz yapıları pratik yapmış ve pekiştirmiştir oluyoruz.

Metin Zorluğu ve Telafi Stratejileri

Öğrencilerin bir okuma parçasını anlamayı güçleştiren faktörlerle bunları telafi etmek için kullanılmasını önerdikleri stratejiler hakkındaki cevapları bu kategoriye kodlanmıştır. Bütün öğrenciler, hemen hemen benzer zorluklardan ve bunların üstesinden gelebilmek için yapılması gerekenlerden bahsetti. Cevaplara göre, anlamayı zorlaştıran en önemli etkenlerin başında bilinmeyen kelimeler ve okuyucunun parçanın konusu hakkında ön bilgiye sahip olmaması geliyor. Ayrıca, parçada uzun ve karmaşık cümlelerin, öğrenilmeyen dilbilgisi yapılarının bulunması, bir kelimenin birden fazla anlamının olmasının da anlamayı negatif yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin her iki kategoriye ilişkin cevapları Çizelge 4.12.'de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Metin Zorluğu ve Telafi Stratejileri (Grup A ve B)

GRUPLAR (A ve B)	METİN ZORLUĞU	TELAFİ STRATEJİLERİ
B1	Bilinmeyen kelimeler	Anahtar kelime arama
B2	Uzun cümleler	Bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmek için metinsel ipuçlarını kullanma
B3	Bilinmeyen kelimeler Ön bilgi eksikliği	Sözlüğe bakma Resim veya başlıktan yararlanma
B4	Parçaya odaklanamama	Önemli yerlerin altını çizme
B5	Parçadaki değişik fikirler Parçanın konusu	Not alarak okuma Detaylara odaklanma
DB1	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama İpucu arama
DB2	Uzun cümleler	Bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmek için metinsel ipuçlarını kullanma
DB3	Anlamı bilinmeyen kelimeler	Sözlük ya da bilirişiye başvurma
DB4	Bilinmeyen dilbilgisi yapıları Karmaşık cümleler	Dikkat etmeme Sesli okuma
DB5	Bilinmeyen dilbilgisi yapıları Bilinmeyen kelimeler	Üzerinde durmama Okumaya devam etme

Yapılan görüşmelerde, her iki gruptaki öğrencilerin çoğu, İngilizce bir metin okurken en çok karşılaştıkları zorluğun bilinmeyen kelimeler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrenilmemiş ya da iyi pekiştirilmemiş dilbilgisi yapılarının ve uzun cümlelerin anlamayı zorlaştıran diğer etmenler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu sorunlara çözüm olarak getirdikleri telafi stratejilerinden başlıcaları, bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmek için metinsel ipuçlarını kullanma, sözlük ya da bilirkişiye başvurma ya da negatif bir strateji olarak nitelendirebileceğimiz bilinmeyen kelime ve yapıların üzerinde durmamadır.

Okuma Stratejileri

Öğrencilerin daha etkili okuma-anlama için yararlı olabilecek stratejilerle ilgili cevapları okuma stratejileri olarak kodlanmıştır ve bu stratejiler Çizelge 4.12.'de gösterilmiştir. Ayrıca, öğrencileri stratejileri etkili bulmalarıyla ilgili değerlendirmeleri de örneklerle verilmiştir.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin Belirttikleri Okuma Stratejileri(Grup A ve B)

GRUPLAR (A ve B)	OKUMA STRATEJİLERİ
B1	Önceki bilgiyi harekete geçirme Tekrar okuma
B2	İçeriği tahmin etme Seçici okuma Parçanın ana fikri anlamaya çalışma
B3	Parça içinde mantıksal ilişkilendirme yapma İngilizce düşünme
B4	Örneklere odaklanma Özetleme Sözlüğe bakma
B5	Detaylara odaklanmak için tekrar okuma Parça kenarına not alma

DB1	Dilbilgisi kurallarından yararlanarak anlam çıkarma Tekrar okuma Örneklere odaklanma
DB2	Sözlüğe bakma Parçanın ana fikri anlamaya çalışma
DB3	Sesli okuma Türkçeye çevirme
DB4	Parçanın zihinsel taslağını çıkarma Önceki bilgiyi kullanma
DB5	Farklı kaynaklara başvurma Okumaya devam etme

Aşağıdaki görüşmelerden yapılan alıntılar, öğrencilerin Çizelge 4.14.'te kullandıklarını belirttikleri bazı stratejileri ve bunları etkili bulmalarındaki ölçütleri göstermektedir.

Strateji: Parçanın ana fikrini anlamak için okuma ve detaylara odaklanmak için tekrar okuma

B5: Bence kişi önce parçayı bir bütün olarak anlamalı yani ana fikrini bulmalı, daha sonra parçayı tekrar okuyarak detaylara dikkat etmeli. Eğer parça hakkında genel bir fikre sahip olunursa, önemli bölümleri anlamak daha kolay olur.

Strateji: Parça içinde mantıksal ilişkilendirme yapma

B3: Mesela ben okurken bütün bir paragrafın anlamayabilirim ama orada dikkatimi çeken şeyler de olur. Bunu aklımda tutmaya çalışırım. Ama pes etmem ve okumaya devam ederim. İlerleyen bölümlerde daha iyi anlarım çünkü önceki okuduğumla sonraki arasında bağlantı kurarım.

Strateji: Örneklere odaklanma

B4: Okuduğumuz parçada örnekler olursa daha iyi anlıyorum. Bu, her konuda böyle. Mesela, yeni bir kelimeyi öğrendikten sonra aklımızda tutmak zor olabiliyor

ama öğretmenimiz bize hep örnek cümle yazdırıyor. Sonra bu cümle bize çağrışım yapmamızı sağlıyor. Böylelikle her şey daha kolay hatırlanıyor.

Strateji: Önceki bilgiyi harekete geçirme

B1: Eğer okuduğunuz parçanın konusu hakkında önceden bir şey biliyorsanız onu anlamanız daha kolay olur. Mesela, ben Vanessa Mae'yi daha önce duymuştum. Keman çaldığını biliyordum. Bu yüzden parçaya okurken fazla yabancılik çekmedim.

Strateji: İçeriği tahmin etme

B2: Derste öğretmen bir parçayı okumadan önce resme ya da başlığa bakıp parçanın ne hakkında olabileceğini tahmin etmemizi istiyor. Beyin fırtınası yaparak parçada geçmesini beklediğimiz kelimelerini tahtaya yazıyoruz. Bu yaptıklarımız, parçayı daha iyi anlamamızı ve tahminlerimizin doğru olup olmadığını kontrol etme şansı veriyor.

Strateji: Parçanın zihinsel taslağını çıkarma

DB4: Parçayı okumadan önce başlığa dikkat ederim ve parça hakkında bir fikre sahip olurum. Okurken bazen ne okuduğumu unutup geri dönerim. Başlığa tekrar baktığımda hatırlarım çünkü aklımda bir şeyler kalmıştır.

Strateji: Örneklere odaklanma

DB5: Bazen cümlede ne dediğini anlamıyorum ama ilerleyen cümlelerde bir örnek veriyorsa anlamama yardımcı oluyor. Sonuçta örnekten bir çıkarım yapabiliyorsunuz.

Strateji: Sesli okuma

DB3: Kendi başıma okurken sesli okurum böylece olayı gözümde canlandırabiliyorum. Bana göre böyle okumak anlamamı kolaylaştırıyor.

Strateji: Sözlüğe bakma

DB2: Okurken bilmediğim bir kelimeyle karşılaştığım zaman hemen sözlüğe bakarım. En kolay yol bu.

Strateji: Farklı kaynaklara başvurma

DB5: Sınıfta ya da yurttan okurken anlamadığım bir şey olduğunda ya öğretmene ya da arkadaşima soruyorum. Sonuçta öğretmen doğru cevabı verecektir. Arkadaşım da konuya başka bir açıdan yaklaşmamı sağlayabilir.

Strateji: Dilbilgisi kurallarından yararlanarak anlam çıkarma

DB1: Mesela, bilmediğim bir kelimeyle karşılaştığımda önce onun isim mi, fiil mi yoksa sıfat falan mı olduğunu anlamaya çalışırım. Bunu yaparken de örneklerle bakarım. Öğretmenimiz bize prefix, suffixleri falan öğretti. Bunları bilince kelimenin anlamını daha kolay tahmin edebiliyoruz.

Öğrencilerden iyi bir okuyucu tarifi yapmaları istendiğinde verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

DB5: İyi bir okuyucu çok dikkatli olmalı bence. Fazla kitap okumalı ve öğrendiği şeyleri bol bol tekrar etmeli böylece onları yeri geldiğinde hatırlayıp kullanabilmeli.

B3: Bir okuyucunun iyi olabilmesi için çok kelime bilmesi lazım çünkü bilinmeyen kelimeler anlamamızı engelliyor. Bunun da yolu çok okumaktan ve kelimeleri iyi öğrenmekten geçiyor. Öğretmenimiz bize İngilizce kelime defteri tutturuyor. Öğrendiğimiz kelimeleri gruplayarak yazıyoruz. Biraz zahmetli bir iş ama kelime öğrenmede çok yararlı bir yol.

B5: Aslında iyi bir okuyucunun birçok özelliği var. Öncelikle bence bu kişiler çok okuyorlar. Değişik konular hakkında bilgi sahibi oluyorlar, tabi bildikleri İngilizce kelimeler de artıyor. Ayrıca, okudukları parçaya konsantre olup detaylara dikkat ediyorlar.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma için toplanan ve analiz edilen verilere göre sonuçlar ortaya konmakta ve tartışılmaktadır. Son olarak, ileriki çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

Bölüm 3 ve 4'te de açıklandığı gibi, araştırmacı çalışmaya katılan başarılı ve daha az başarılı toplam 10 öğrencinin kullandıkları İngilizce okuma stratejilerini belirlemek üzere sesli düşünme protokollerini kullanmıştır. Bu protokollerde, verilen metinle ilgili düşünce ve davranışlarını söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerin protokolleri kaydedilmiş ve aynen yazıya geçirilmiştir. Daha sonra, Pritchard (1988) ve Fehrenbach'ın (1991) yaptıkları çalışmalardan da yararlanılarak beş ana başlıktan olmak üzere toplam 33 stratejiden oluşan bir strateji taksonomi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoriler şunlardır: Okuma öncesi, Kelime, Okuma-anlama, Anlama-yansıtma ve Değerlendirme Stratejileri. Bu kategorilerdeki stratejiler Brown ve Palinscar (1982) belirttiği gibi “bilişsel”dir çünkü bunlar araştırmanın amacına uygun olarak verilen metin için özel olarak kullanılmışlardır. Bu stratejiler verilen metne özel olmasına rağmen, özellikle anlama-yansıtma ve değerlendirme kategorisindeki stratejilerin öğrencilerin yürütücü bilişsel davranışlarını ortaya koyduğu görülmüştür. Bu kategorilerdeki stratejiler, O'Malley ve Chamot'un (1990: 46) öğrenme stratejileri sınıflandırmasındaki yürütücü bilişsel stratejilerin tanımlarıyla da eşleşmektedir. Bu yüzden, bu çalışma boyunca tanımlanan okuma stratejilerinin çoğundan elde edilen veriler, bu düzeydeki öğrencilere verilen okumaya dayalı aktivitelere de uygulanabilir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu da, başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara oranla tür ve sıklık bakımından daha fazla okuma stratejisi kullandıklarıdır. Bu sonuç, bu alanda yapılan birçok araştırmayla da desteklenmektedir (Block, 1986, Garner, 1981, O'Malley ve Chamot, 1990).

Bu çalışmada, başarılı ve daha az başarılı öğrenciler İngilizce okuma stratejilerinin kullanımı yönünden karşılaştırıldıklarında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1- “Resmi yorumlama” stratejisi iki gruptaki öğrencilerin hepsi tarafından kullanılmış ve en çok kullanılan strateji olmuştur. Bunun da nedeninin öğrencilerin çoğunun resimdeki kişiyi beğenip onun dikkatlerini çektiklerini söylemeleri olduğunu söyleyebiliriz. Okuma öncesi stratejiler, okumaya geçmeden önce metni daha iyi anlamaları açısından önemli olduğunu varsayarsak, başarılı öğrencilerin bu konuda daha bilinçli ve duyalı oldukları sonucuna varabiliriz. Çünkü başarılı öğrenciler, strateji kullanımında daha rahat ve esnektirler ve öğrenmelerini üstlenmek için stratejileri kullanırlar (Ellis, 1997).

2- Kelime stratejileri kategorisinde, başarılı öğrencilerin kelimenin ve cümlenin anlamını tahmin etmeyle ilgili stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür. Tahmin etme okuma anlamayla ilişkili olumlu bir stratejidir. Başarılı öğrenciler tahmin ederler ve anlam çıkarmak için risk alırlar. Bu görüş, yapılan birçok çalışmayla da desteklenmektedir (Oxford, 1990, Block, 1986, Rubin, 1975).

Bunun yanında, elde edilen sonuçlara göre “Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama”, “Anlam için uygun kelime arama”, “İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme” ve “Eklerden kelimenin anlamını tahmin etme” stratejilerinin başarılı öğrenciler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Bu stratejiler, daha az başarılı öğrenciler tarafından da kullanılmıştır, ancak daha az başarılı öğrencilerin çoğu bilinmeyen kelime veya cümle yapılarının üzerinde fazla durmamış okumaya devam etmişlerdir. Buna göre, “Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama” ve “Kod değiştirme” stratejileri başarılı öğrenciler tarafından da kullanılmasına rağmen, daha az başarılı öğrenciler tarafından daha istikrarlı bir şekilde kullanılmıştır. Aynı şekilde, “Kelimeyi telaffuz kaygısı” stratejisi iki grup tarafından da kullanılmış, ancak daha az başarılı öğrenciler bazı kelimeleri doğru okuyup okumadıkları üzerinde daha fazla yoğunlaşmıştır. Bu bahsedilen son üç stratejinin, okuma anlamayı olumsuz yönde etkilediğini düşünürsek başarılı öğrencilerin parçayı anlama düzeylerinin daha fazla olduğu söyleyebiliriz. Bu çoktan seçmeli test sonuçlarından da görülmektedir. Rubin’in de (1978) belirttiği gibi başarılı okuyucular hata yapmaktan korkmazlar ve telaffuzdan ziyade anlama önem verirler.

3- Okuma- anlama kategorisinde, başarılı öğrencilerin metindeki bilgileri daha doğru özetlediklerini, bunun aksine daha az başarılı olanların çoğunun yanlış özetledikleri görülmüştür. Ancak, standart sapmadaki farklılıklardan dolayı bazı stratejilerin gerçekten her zaman başarılı öğrenciler tarafından kullanıldığını söylemek mümkün değildir. “Çeviri yapma” stratejisi iki grup tarafından da aynı kullanılmıştır. Bu duruma bakarak, öğrencilerin İngilizce bir metin okurken hala anadillerinin etkisi altında kaldıklarını ve Türkçe düşünmeye eğilimli olduklarını söyleyebiliriz.

4- Yapılan araştırmalara göre, başarılı okuyucuların yürütücü bilişsel beceri ve davranışları daha etkin bir biçimde kullandıkları görülmüş, kendi öğrenmelerini yönlendirerek “öz-denetimli” öğrenciler olma yolunda daha fazla yol katettikleri görülmüştür (O’Malley ve Chamot, 1990). Bu çalışmanın sonuçları da bunu doğrular niteliktedir. Yürütücü biliş stratejilerinden oluşan anlama-yansıtma ve değerlendirme stratejileri kategorilerinde, başarılı öğrenciler daha iyi bir performans göstermiştir. Ancak, strateji kullanımındaki tutarsızlıklar nedeniyle şu stratejileri her zaman başarılı öğrenciler kullanabilir diye bir yorum yapmak mümkün olmamaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, başarılı öğrencilerin stratejileri daha fazla ve etkili bir biçimde kullandıkları görülmektedir, ancak bu daha az başarılı olanların bu stratejileri kullanmadıkları anlamına gelmemektedir.

5- Öğrencilerin İngilizce bir metin okurken neler yaptıkları, ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve bunları çözmedeki strateji ve tekniklerini belirlemek üzere yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri, bilinmeyen kelime ve dilbilgisi yapılarıdır. Başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin anahtar kelime arama, detaylara odaklanma ve bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmek için metinsel ipuçlarını kullanma gibi tahmin ve yorum yapmaya dayalı bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları görülmektedir. Rubin’in de (1975) belirttiği başarılı dil öğrencileri istekli ve iyi tahmincidirler ve dil yapılarına odaklanarak analiz yaparlar. Anlamı bilinmeyen kelime ve dilbilgisi yapılarıyla karşılaştıklarında, daha az başarılı öğrenciler genellikle olumsuz stratejiler olarak değerlendirebileceğimiz kelimenin üzerinde durmama ya da dikkat etmeme gibi stratejileri daha sık belirttikleri görülmüştür. Daha az başarılı öğrenciler arasında da, ipuçlarından tahmin etmeye çalışan ve anlam çıkarmak için başka

kaynaklara (sözlük, bilirkşi, vb.) başvurular bulunmaktadı, ancak bu sayı başarılı öğrencilere göre daha azdır.

6- Öğrencilerin daha etkili okuma-anlama için yararlı olabilecek stratejilerle ilgili cevapları da birbirine benzerlik göstermektedir. Buna rağmen, başarılı öğrencilerin belirttikleri yararlı olabilecek stratejileri incelersek; bu öğrencilerin öğrenme süreci ve kişisel öğrenme stillerinin daha çok farkında olduklarını ve stratejileri daha bilinçli kullandıklarını söyleyebiliriz. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin okuma-anlamada kendilerine yardımcı olabilecek stratejileri bildikleri fakat bunlardan bir kısmını sesli düşünme protokollerinde kullandıkları görülmüştür. Bu da, öğrencilerin stratejiler konusunda bilinçlendirilmesi ve hangi stratejiyi nerde kullanabileceklerinin öğretilmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

7- Öğrencilerin iyi birer okuyucu olabilmeleri için verdikleri cevaplar da, kendilerinin bu konudaki eksiklikleri ortaya koymaktadır. Cevaplara göre, iyi bir okuyucu olabilmek için çok İngilizce kitap, gazete, vb. yayınları okumalı, böylece daha çok kelime öğrenmeli ve öğrendiklerini de bol bol tekrar etmeli, mümkün olduğunda pratik yapmalıdır. Her iki gruptaki öğrencilerin çoğu, kendilerinin bu konudaki zayıf yönlerine dikkat çekerek neler yapmaları gerektiğine değinmişlerdir. Ancak, bazı öğrencilerin bu konuda çok eksiğinin olduğu da gözden kaçmamıştır.

ÖNERİLER

- Sonuç olarak, lise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce okuma stratejilerini belirli ölçüde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun da nedeninin strateji konusunda bilgi eksikliği olduğu görülmektedir. Bu yüzden, öğretmenler öğrenmeye yardımcı olacak stratejileri öğrencilere öğretmelidirler. Öğrenciler, öğrenme sürecinde anlamayı engelleyen zorluklarla karşılaştıklarında ne yapacaklarını öğrenirlerse kendilerine olan güvenleri artar ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirirler.
- Dil öğrenme stratejileri öğretimi, değişik sınıflarda derslerle birlikte yürütülebilir. Bunda öğretmenlere büyük rol düşmektedir.
- Benzer şekilde, öğretmenlerin hangi seviyede ders verdiklerine bakılmaksızın, öğretme içeriklerine ve dil öğrenme stratejilerine odaklanarak, öğrenmeyi yansıtarak ve öğrencileri bu konuda cesaretlendirerek dil öğrenme stratejilerini sınıflarında uygulamaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve özellikle okuma-anlama stratejileri hakkındaki bilişsel ve yürütücü bilişsel düşünce ve davranışlarını ölçmek için Dil Öğrenme Strateji Envanteri (Oxford, 1990), öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanmalı ve elde edilen sonuçlara göre bir strateji öğretme programı uygulanmalıdır.
- Oluşturulacak strateji öğretme programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre, özellikle öğrencilerin eksik oldukları konuları telafi edebilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Strateji öğretimi, dersten ayrı bir şekilde yapılmamalı; aksine, ders içinde interaktif bir şekilde öğrencilerin de katılacağı çeşitli dil aktivitelerine dayalı olarak yapılmalıdır. Böylelikle, öğrenciler hangi stratejinin nerde yararlı bir şekilde kullanılabileceğini öğrenecek ve bunu diğer öğrenme ortamlarında da kullanabileceklerdir.

- Yabancı dil öğrenmede daha az başarılı öğrenciler, başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejiler hakkında bilgilendirilerek, eksikliklerini gidermek için uygun öğrenme ortamları yaratılarak strateji kullanımı konusunda cesaretlendirilmelidirler.
- Stratejilerin önemi ve etkili kullanımı hakkında öğretmenleri bilinçlendirmek için konferans ve seminerler düzenlenmelidir. Böylelikle, daha geniş kitlelere ulaşarak yabancı dil öğretiminde etkili stratejilerin kullanılması yaygınlaştırılmalıdır.

YENİ ARAŞTIRMALAR İÇİN ÖNERİLER

- Bu araştırmanın amaçlarından biri, Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları İngilizce okuma stratejilerini belirleyerek, hazırlık sınıflarında okutulan İngilizce dersleri için bir geribildirim sağlamaktır. Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal ve ekonomik durumları göz önünde bulundurulmamıştır. İleride, öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınarak ve örneklem sayısı artırılarak araştırmalar yapılması daha yararlı olacaktır. Ayrıca, bireysel değişkenler yanında, seçilen metinlerin özelliği ve öğrencilerin eğitim durumları da okuma stratejilerinin kullanımı etkileyen değişkenlerdir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

- Bu araştırmanın diğer bir amacı da, öğretmenleri dil öğrenme stratejileri, özellikle okuma stratejilerinden, haberdar olmalarını sağlamak ve böylece kendi öğretilmelerini daha iyi anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlamaktır. Sesli düşünme protokollerinin, zaman alıcı ve analizi zor olmasına rağmen, bu yöntem ileriki araştırmalarda da kullanılmalı çünkü bu yolla, öğrencilerin davranışları ve zihinsel şemaları hakkında nesnel bir gözlem yapma olanağı bulunmaktadır. Daha geniş bir açıdan ele alırsak, orta öğretim hazırlık sınıflarında ve diğer kademelerde okutulan İngilizce okuma dersleri için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan standart bir öğretim programı geliştirilebilir. Bu da, değişik okul ve öğrenci gruplarından elde edilebilecek verilere dayanarak yapılacak ileriki araştırmalarla başarılabilecektir. Verilerin güvenilirliğini artırmak için, sesli düşünme protokollerinin yanında görüşme ve strateji envanteri gibi araştırma yöntemleri kullanılmalıdır. Bu yöntemlerle, sesli düşünme protokollerinde belirlenemeyen stratejiler de ortaya çıkarılarak elde edilen verilerin daha geçerli olması sağlanabilir.

- Yapılan strateji çalışmalarından elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak etkili okuma stratejilerini içeren bir model önerilebilir. Böylece, daha az başarılı öğrenciler de bu stratejileri kullanarak başarı seviyelerini yükseltebilirler.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

- AÇIKGÖZ, K.Ü., **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 4.baskı,2003.
- ALDERSON, C. ve A., URQUHART, **Reading in a Foreign Language**, NY: Longman, 1984.
- ARENDS, R.I., **Classroom Instruction and Management**. New York: **Mc Graw Hill**.1997'den aktaran N. SENEMOĞLU **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Gazi Kitabevi, 2001.
- BALCI, A., **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Ankara, Pegem yayıncılık, 2000.
- BARNETT, M.A., **More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading Theory and Practice**, Englewood Cliffs, NJ, CAL & Prentice Hall, s.66, 1989.
- BAYKUL, Y., **İstatistik Metotlar ve Uygulamalar**, Ankara, Anı Yayıncılık, 3.Baskı, Şubat, 1999.
- BROWN, H. D., **Teaching by Principles- An Interactive Approach to Language Pedagogy**, New York: Addison Wesley Longman, Inc. 2001.
- BLOOM, B. S., **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, MEB Yayınları, İstanbul, 1998.
- COOK, V., **Second Language Learning and Language Teaching**, Edward Arnold, 1991.
- CHASTAIN, K., **Developing Second Language Skills Theory to Practice**, Rand McNally College Publishing Company, Chicago, 1976.
- CHIPMAN, S. F., J. W. SEGAL ve R. GLASER, **Thinking and Learning Skills: research and open questions**, Hillsdale, N.J., Erbaum,Cilt no:2, 1985'den aktaran O'Malley, J.M. ve A.U.Chamot, **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, New York, Cambridge University Press, 1990.
- CARRELL, P. L., J.DEVINE and D.E.ESKEY, **Introduction: Interactive Approaches to 2nd language reading**, Cambridge, Cambridge University press, 1988.
- DERRY, S.J. ve D.A. MURPHY. **Designing Systems that train Learning ability: From Theory to Practice**, Review of Educational Research, 1986'dan aktaran N.SENEMOĞLU, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Ankara: Gazi Kitabevi, 2001.
- ELLIS, R., **Second Language Acquisition**, Oxford: Oxford University Press, 1997.
- GARNER, R., **Metacognition and Reading Comprehension**, Norwood, NJ: Ablex, 1987.

- GOODMAN, K. **The Reading Process**.1989'dan aktaran P.L. CARREL, J.DEVINE ve D.E.ESKEY (Ed.) **Interactive Approaches to 2nd language reading**, Cambridge: Cambridge University Press, s.11-21.
- KARASAR, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- NEWEL, A. ve J.A. SIMON, **Human Problem Solving**, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1972.
- NUNAN, D., **Second Language Teaching and Learning**, London, Prentice Hall, 1992.
- NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. London, Heinemann Educational books,1982)
- O'MALLEY, J.M. ve A.U.CHAMOT, **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, New York, Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R., **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**, New York, Newbury House, 1990.
- PARIS, S.G., B.A., WASIK ve J.C. TURNER, "The Development of Strategic Readers"den aktaran Barr, Kamil, Mosenthal, Pearson (eds) **Handbook of Reading Research**, New Jersey, Mahwah, Cilt 2, 1996.
- SELINGER, H.W. ve E. SHOHAMY, **Second Language Research Methods**. New York: Oxford University Press. 1989
- SKEHAN, P. **Language Learning Strategies, (Bölüm 5), Individual Differences in Second Language Learning**, London, Edward Arnold, s. 73-99, 1989.
- SOMEREN, M.V., Y.F., BARNARD ve J.S.C. SANDBERG, **The Think-Aloud Method: A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes**, London, Academic Press, 1994.
- THOMPSON, I., **Memory in Language Learning**, 1987'den aktaran A WENDEN ve J. RUBIN, **Learner Strategies in Language Teaching**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, s. 43-54, 1987.
- WALLACE, C., **Reading**. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- WENDEN, A., **Learner Strategies for Learner Autonomy**, Prentice Hall International, 1991.
- WENDEN, A. ve J. RUBIN, **Learner Strategies in Language Teaching**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987.
- WEINSTEIN, C.E. ve MAYER, R.E., **The Teaching of Learning Strategies**, 1986'dan aktaran M.WITTROCK (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**, New York: Mc Millan, 3.Baskı, s. 315-327, 1986.

Makaleler:

- BLOCK, E. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers," **TESOL Quarterly**, Cilt No 20, Sayı 3, (Eylül), s.463-491, 1986.
- CARRELL, P.L., B.G. PHARIS ve J.C. LIBERTO, "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading," **TESOL Quarterly**, Sayı 23, s. 647-678, 1989.
- CLOUSTON, M.L. "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers", **The Internet TESOL Journal**. 1997.
- COHEN, A.D. ve E. APHEK, "Easifying Second Language Learning," **Studies in Second Language Acquisition**, Sayı 3(2), s. 221-236, 1981.
- COTTERAL, S., "Meiko: Case Study of a Second Language Reader," **Reading in a Foreign language**, Sayı 8(1), s. 611-630, 1991.
- ÇELİK, J., Dil Öğretiminde Okuma-Anlama Stratejileri, **Dilbilim Araştırmaları**, s.107-115, 1998.
- D'ARCANGELO, M. "The Challenge of Content- Area Reading," **Educational Leadership**, (Kasım), 2002.
- EHRMAN, M. ve R. OXFORD, "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting", **The Modern Language Journal**, Sayı 74 iii, 1990.
- _____ "Effects of Sex Differences, Career Choice and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies," **The Modern Language Journal**, Sayı 73 i, s.1-13, 1989.
- ELY, C.M., "Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies," **Foreign Language Annals**, 22, Sayı 5, 1989.
- FEHRENBACH, C.R. "Gifted / Average Readers : Do They Use The Same Reading Strategies?," **Gifted Children Quarterly**, 39 (3), s. 125-127, 1991.
- FLAVELL, J., "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry," **American Psychologist**, Sayı 34, s. 906- 911, 1979.
- GOODMAN, K.S., "A Psycholinguistic guessing game, "**Journal of Reading Specialist**, s.126-135, 1967.
- GRABE, W., "Current developments in second language reading research," **TESOL Quarterly**, s. 375-406, 1991.
- KERN, R.G., "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability, **The Modern Language Journal**, Sayı 73 ii, 1989.
- LARSEN- FREEMAN, D., "From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language Teaching Methodology, **English Teaching Forum**, Sayı 25 (4), s. 2-9, 1987.

- O'MALLEY, M. ve A.U.CHAMOT, G. STEWNER- MANZANARES, L.KUPPER ve R.C. RUSSO, "Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students", **Language Learning**, Sayı 35, No 1, s. 21-36, 1985a.
- "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language, **TESOL Quarterly**, Sayı 19, No 3, Eylül, 1985b.
- OXFORD, R. ve M. NYIKOS, Variables Effecting Choice of Language Learning Strategies by University Students, **The Modern Language Journal**, Sayı 73 iii, 1989.
- PADRON, Y.N. ve H.C. WAXMAN, "The Effects of ESL Students' Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement," **TESOL Quarterly**, Sayı 21, s. 146-150, 1988.
- RAMIREZ, A.G., Language Learning Strategies Used by Adolescents Studying French in New York Schools, **Foreign Language Annals**, Sayı 19, No 2, 1986.
- RUBIN, J., "What the "good language learner" can teach us?", **TESOL Quarterly**, Sayı 9(1), s.41-51, 1975.
- SILBERSTEIN, 1987'den aktaran Grabe, W. "Current developments in second Language Reading Research" . **TESOL Quarterly**. Cilt No 25, Sayı 3 375-406, Autumn, 1991
- VANN, R. ve R.ABRAHAM "Strategies of Unsuccessful Language Learners," **TESOL Quarterly**, Cilt No 24, Sayı 2, s.177-197, 1990.
- WENDEN, A., "Learner Strategies," **TESOL Newsletter**, Sayı 19, s.1-17, 1985.

Raporlar:

- KLEITZEN, S. Ve S. TAYLOR, **Comprehension Strategies of Literary Engagement: A Study of Adolescent Readers**, Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio, 1998.
- MEYERS, J., L.GELZHEIZER ve R. PRUZEK, **Think-Aloud Protocol Analysis of Reading Comprehension Tactics Used by Students with Reading Problems**, Paper Presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association, San Francisco, March, 1989.
- PRITCHARD, R., The Effects of Cultural Schemata of Reading Processing Strategies, (Research / Technical Report Bo. 143), Fresno: California State University, 1988.

EK-1

İNGİLİZCE OKUMA-ANLAMA SEVİYE TESPİT SINAVI
READING COMPREHENSION EXAM FOR PREP CLASSES

Name:

Number:

- Read the following text carefully and answer the given questions.

BOMBAY BLOCKBUSTERS

India has a busy and exciting film industry. It (1) produces more than 300 three-hour blockbusters every year. The Indian people love the “big screen”.

“We give the people dreams,” says Anupam Kishani, one of India’s great actors. “When they (2) watch our films, they can escape from their lives for a time.”

Satish Arnard is a film director. He (3) is working on a new, big and expensive blockbuster in the studios of Bombay’s “Film City”, the home of India’s film industry. “This film has all the right ingredients,” he says. “There are songs, dances, fights, love scenes and a good story. We have two of India’s great stars in it, too.”

In the studio, the day’s work is starting. Hundreds of people are running around; everyone is doing their job: carrying equipment, making tea, checking cameras, talking to the producer or one of the actresses. There is a lot of noise. Suddenly it (4) stops. The actress is in front of the camera; she (5) is looking at a piece of paper... Satish Arnard calls “Action!” ... and the cameras start. Another Bombay blockbuster, Deewana, is nearly ready for the cinemas of India.

A. Circle the correct answer. (5x4=20pts)

1- What kind of a text is it?

- a) a letter b) an article c) a film script d) a menu

2- Where is it from?

- a) an encyclopedia b) a recipe book c) a magazine d) a diary

3- What is it about?

- a) cooking b) advertising c) war d) film making

4- What does “blockbuster” mean?

- a) film b) actor c) dreams d) camera

5- What does “big screen” refer to?

- a) India b) cinema c) theatre d) film industry

B. Answer the following questions. (5x4=20pts)

1- Where is India's "Film City"?

.....

2- Who is Satish Arnard ?

.....

3- Who is Anupam Kishani?

.....

4- What is Deewana?

.....

5- What does "Action!" mean?

.....

C. Write the nouns for the underlined pronouns. (5x4=20pts)

1) It:

4) It :

2) They :

5)She:

3) He:.....

D. Write T (for true) and F (for false) in the blanks. (5x4=20pts)

1- Most of the people like watching films in India.

2- There aren't any film studios in Bombay.

3- Indian films are usually short.

4- Indian people relax when they watch films.

5- In the studios, everybody is busy.

E. Write the correct words in the blanks. (5x4=20pts)

Scenes	-	studios	-	equipment	-	blockbuster	-	director
--------	---	---------	---	-----------	---	-------------	---	----------

1- A is a person who instruct actors, cameramen and the other people in the film.

2- Titanic is the most exciting I have ever watched.

3- There are a lot of film in Hollywood.

4- There were very bad fight in the film yesterday.

5- You need some to make a film, for example camera, lights, costumes, etc.

☺ GOOD LUCK ☺

EK-2**SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜNDE YAPILMASI GEREKENLER**

- 1- Şimdi size okumanız için İngilizce bir metin verilecek.
- 2- Okurken ne yaptığınızı ve ne düşündüğünüzü sesli olarak söyleyiniz.
- 3- Asteriks (yıldız) gördüğünüzde okumayı durdurup;
 - a) Metinde ne olup bittiğini açıklayınız.
 - b) Okurken ne düşündüğünüzü açıklayınız.
 - c) Okurken ne yaptığınızı açıklayınız.
 - d) Özellikle metin ve metni nasıl okuduğunuz hakkındaki fikirlerinizi paylaşınız.
- 4- Okumaya başladıktan sonra size müdahale ya da yardım edilmeyecektir.
- 5- Metni okumayı ve sesli tepki vermeyi, bitirdiğinizde metni anlama düzeyinizi ölçmek için size 10 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test verilecektir.

Not: Bu çalışmada harcadığınız süre ya da verdiğiniz cevapların doğru olup olmadığının bir önemi yoktur. Önemli olan buradaki düşünme tarzınızdır.

EK-3

SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜ DENEME METNİ

WOMEN TENNIS PLAYERS

In 1990 American tennis star Jennifer Capriati became the youngest player ever to win a match at Wimbledon- the biggest event in the sport. * Later that year she became the youngest ever to reach the top ten in the world. She was still only 14. * The following year her total career prize money passed the million dollar mark and a year later she won the Olympic gold medal in Barcelona. * By 1994, however, still only 18, she had to retire from the sport.*

In women's tennis the stories of ever younger players becoming champions at great personal cost are seemingly endless.* Adoring fans often surround them, but this is not always a good thing * A fan of one top player, German champion Steffi Graf, attacked an opponent on court because he thought it would help Graf to win more matches. * Parents and coaches are often accused of pushing the children beyond their physical and mental capabilities.* Americans Tracy Austin and Andrea Jaeger both won titles before they were 15, both had both retired by the ripe old age of 21, suffering from constant injuries and exhaustion after years of hard training, non-stop travel and the pressure of performing at the very top at such a young age. Is there to be said for being a young tennis star?*

Well, Andrea Jaeger's tennis career may have been short, but she used her fame and earnings to set up a charity for sick children. * Jennifer Capriati eventually made a successful comeback and still in her twenties, has earned well over 2 million dollars and is adored by fans around the world. it could be worse. *

EK-4

SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜ GERÇEK METNİ

SUPERSTAR

Vanessa Mae has all the charm and confidence you would expect from a successful star.* She is creative, ambitious and has always had a mind of her own.* As a young teenager, Vanessa Mae announced that she wanted to try her hand at other types of music besides classical music- she decided on pop.* She took on business manager, but insisted on having control of what she performed.* When Vanessa Mae was 13, her manager made a deal with the recording company EMI to record for both the classical and rock and pop divisions.* The combination is the first of its kind in British recording history.*

Vanessa Mae's musical ability is amazing for someone so young.* At first, her mother was worried about the press giving her daughter a hard time.* However, Vanessa Mae could handle people in the media better than most adults and she doesn't seem to care about criticism.* As a result, the press has been kind to her; in fact she was named by America's People Magazine as "one of the most talented people in the world."*

The young violonist had an interesting childhood.* She was born in Singapore on the same date as Paganini, history's first great violonist.* Her mother is Chinese and her stepfather is English.* They moved to England when Vanessa- Mae was 4 and two years later she began to learn the piano.* Aged 7, she took up the violin- probably influenced by her stepfather who is a musician.* She astonished everybody with her natural ability and it was from then on that her life as a musician really started.*

When only 8, she was encouraged by her parents to go to China to study the violin full time.* A few years time, Vanessa- Mae's hard work paid off when she became the youngest person ever to enter the Royal College of Music.* Within a year, she was touring internationally as a concert soloist.* It was at this point that she decided to focus on pop as well as classical music.* Vanessa- Mae is proud of her success and she doesn't want to give it up.* Her ability to play the violin has earned her many important firsts in her career to date.* Her revolutionary album The Violin Player sold more than two million copies.* Today, she is very busy, so her schedule has to be planned 8 months ahead of time.* Vanessa-Mae is proud of her talent, but she has one regret.* Although she loves travelling and learning about other cultures, she seems to be away a lot and in future she would like to find more time for herself.*

EK-5
SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜNDE KULLANILAN RESİM



EK-6**ÇOKTAN SEÇMELİ TEST SORULARI
QUESTIONS**

- 1- Which musical instrument did Vanessa-Mae learn to play first?
a- the violin b- the guitar c- the piano d- the trumpet
- 2- What does "She has always had a mind of her own" mean? (Line 2)
a- she can make decisions by herself
b- she isn't old enough to make decisions.
c- she always wants help from other people.
d- she isn't clever enough to do her works.
- 3- What was the first thing she did in British recording history?
a- to make an album
b- to be a famous violinist
c- to combine the classical, rock and pop music
d- to give international concerts
- 4-What is EMI ?
a- America's People magazine
b- the name of the manager
c- a kind of musical instrument
d- the name of the recording company
- 5- What was Vanessa-Mae's mother worried about?
a- her music career
b- the media
c- her health
d- her Money
- 6- At the age of 8, where did Vanessa-Mae go to?
a- Singapore b- China c- England d- the United States of America

7- According to the text, who influenced Vanessa-Mae to play the violin?

- a- her teacher
- b- her mother
- c- her stepfather
- d- her manager

8- What is the name of her first album?

- a- EMI
- b- Royal College of Music
- c- Superstar
- d- The Violin Player

9- Who is Paganini?

- a- Vanessa-Mae's mother
- b- the first great violinist in the history
- c- a city in Singapore
- d- Vanessa-Mae's father

10- What does she regret?

- a- she doesn't have enough time for herself.
- b- she wishes she weren't a musician.
- c- she doesn't like traveling.
- d- she is bored with her life.

EK-7

BİR ÖĞRENCİNİN KODLANMIŞ SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜ

Öğrenci: B1 (Grup A-Başarılı)

Uyarıcı Cümle	Cevaplanan Protokol	Stratejinin Tanımı	Belirlenen Strateji
Resim: Vanessa Mae	Güzel kız, galiba Japon. Keman sanatçısı gibi.	Okuyucu, resimden anlam çıkarır ya da resim hakkında yorum yapar.	Resmi yorumlama Davranış üzerine yorum yapma
Başlık: Superstar	Başlıkta Süperstar diyor. Resimdeki kızdan bahsediyor. Parçada onun yaptıklarıyla ilgili olmalı.	Okuyucu, başlığı inceleyerek metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunur.	Başlığı okuyarak içeriği tahmin etme Konuya odaklanma
1.Asteriks: Vanessa Mae has all the charm and confidence you would expect from a successful star.	Çekici bir kız. “Confidence” ne demekti hatırlayamadım. İyi bir şey olmalı çünkü bu özellikler onu başarılı yapmış anladığım kadarıyla.	Okuyucu, anlamını çözemediği kelimeleri atlar. Okuyucu, metnin konusuyla ilgili yorum yapar. Okuyucu, anlamını çözemediği kelimenin anlamını cümleden çıkartmaya çalışır.	Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme
2.Asteriks: She is creative, ambitious and has always had a mind of her own.	Hmm yaratıcı biri. “*Ambitious*”ın anlamını biliyordum neydi? Derste görmüştük bu kelimeyi. Olumlu bir anlamı vardı ama neydi? Ne diyor burada? Tekrar okuyayım.	Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını sorgular. Okuyucu, cümleyi daha iyi anlamak için tekrar okur.	Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama Tekrar okuma
3. Asteriks: As a young teenager, Vanessa Mae announced that she wanted to try her hand at other types of music besides classical music- she decided on pop.	“Young Teenager” dediğine göre 13-18 yaşları arasında. Bence olsa olsa 16 falandır. Zaten resimden de belli genç olduğu.	Okuyucu, parçada doğrudan belirtilmeyen bir şeyi anlar. Okuyucu, anlam çıkarmak için önceki bilgilerini kullanır.	Çıkarım yapma Önceki bilgiyi kullanma Çeviri yapma

	Klasik müzikle ilgileniyormuş. “try” denemek demek ama “Elini denemek” gibi bir şey çıkıyor. Deyim falan herhalde pek anlamadım. Biraz daha okuyayım.	Okuyucu, okuduğu cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçe’ye çevirir. Okuyucu, metnin bir bölümünün içeriğini anlamada başarısız olur. Okuyucu, kafasının karıştığını söyler ve bunun metni okumaya devam ederse çözülebileceğini söyler.	Metnin bir bölümünü anlayamama Parçanın devamını okuma
4. Asteriks: She took on business manager, but insisted on having control of what she performed.	Menajerlik de yapmış. Yaptıklarını da kontrol edebiliyormuş. Yani güçlü bir kişiliği varmış onu demek istiyor sanırım.	Okuyucu, metni özetlerken yanlış bilgi verir. Okuyucu, parçada doğrudan belirtilmeyen bir şeyi anlar.	Yanlış bir şekilde özetleme Çıkarım yapma
5.Asteriks: When Vanessa Mae was 13, her manager made a deal with the recording company EMI to record for both the classical and rock and pop divisions.	Vanessa 13 yaşındayken menajeri bir şey yapmış. Aaa ben demin kendisi menajerlik yapmış demiştim. Değilmiş menajeri varmış. Kayıt şirketiyle adı EMI klasik, rock ve pop albümü yapmışlar. O zaman “deal” anlaşma gibi bir şey. Kontrat falan imzalamışlardır.	Okuyucu, tahmin ya da yorumlarının yanlış olduğunu fark eder ve bunları değiştirir. Okuyucu anlamını çözemediği kelimenin anlamını cümleden çıkartmaya çalışır. Okuyucu, uyarıcı cümleye cevap verirken kelimenin Türkçe karşılığını bulamayınca İngilizce bir kelime kullanır. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Davranışı düzeltme İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme Kod değiştirme Tepki gösterme

	Maşallah bütün müzik çeşitleriyle ilgilenmiş.		
6.Asteriks: The combination is the first of its kind in British recording history.	“Combination” “combine”dan geliyor herhalde –tion eki var isim hali olmalı. Birleştirme demek sanırım. Bu birleşim, İngiliz kayıt tarihinde ilkmiş. Neyin birleşimi acaba? Kayıt dediğine göre bu kızın kaset kaydından bahsediyor birkaç çeşit müzik yapmış ya odur. Bu müziklerin birleşimi. Ben böyle anladım.	Okuyucu, önek,sonek gibi yapım eklerine bakarak kelimenin anlamını tahmin eder. Okuyucu, okurken kendine metinle ilgili sorular sorar. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metindeki herhangi bir şeyi anlayıp anlamadığı belirtir..	Eklerden kelimenin anlamını tahmin etme Metindeki bilgiyi sorgulama Doğru bir şekilde özetleme Anlamayı yansıtırma
7.Asteriks: Vanessa Mae’s musical ability is amazing for someone do young.	Vanessa’nın müzikal “ability”si çok şaşırtıcıymış. Nesi olabilir bu? Genç biri için. Genç yaşta meşhur olmuş herhalde.	Okuyucu, uyarıcı cümleye cevap verirken kelimenin Türkçe karşılığını bulamayınca İngilizce bir kelime kullanır. Okuyucu, okurken kendine metinle ilgili sorular sorar. Okuyucu, metni özetlerken yanlış bilgi verir.	Kod değiştirme Metindeki bilgiyi sorgulama Yanlış bir şekilde özetleme
8.Asteriks: At first, her mother was worried about the press giving her daughter a hard time.	İlk başta, annesi endişeliymiş. Kızı zor zamanlar geçirmiş. Neden acaba? Ha evet press baskı demekti ama bir de basın anlamı var.	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, aklındaki düşünciyi özetleyecek bir kelime bulmak için	Doğru bir şekilde özetleme Anlam için uygun kelime arama

		kısa süreli belleğini sorgular. Okuyucu, parçada doğrudan belirtilmeyen bir şeyi anlar. Okuyucu, metnin içeriğiyle ilgili bilgisini ortaya koyar.	Çıkarım yapma İçerikle ilişkilendirme
9.Asteriks: However, Vanessa Mae could handle people in the media better than most adults and she doesn't seem to care about criticism.	Buna rağmen, medyadaki insanları daha iyi bir şey yapıyormuş. "Handle" neydi bunu anlamı? "Hand"le bir ilgisi var mı acaba? Birçok yetişkinden daha iyiymiş. Medyada daha çok görüntüyor onu diyor herhalde. Eleştirileri dikkate almıyormuş.	Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını sorgular. Okuyucu, önek,sonek gibi yapım eklerine bakarak kelimenin anlamını tahmin eder. Okuyucu, metni özetlerken yanlış bilgi verir. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, okuduğu cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçeye çevirir.	Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama Eklerden kelimenin anlamını tahmin etme Yanlış bir şekilde özetleme Doğru bir şekilde özetleme Çeviri yapma
10.Asteriks: As a result, the press has been kind to her; in fact she was named by America's People Magazine as "one of the most talented people in the world."	Sonuç olarak, basın ona iyi davranmış. Aslında, o Amerikan insanları magazini tarafından isimlendirilmiş. Ne olarak isimlendirilmiş? *Talented*, bunu anlamını bilmiyorum ama dünyadaki en dediği için başarılı demek olabilir.	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, okurken kendine metinle ilgili sorular sorar. Okuyucu, anlamını çözemediği kelimenin anlamını cümleden çıkartmaya çalışır.	Doğru bir şekilde özetleme Metindeki bilgiyi sorgulama İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme
11.Asteriks: The	Genç kemancının ilginç bir	Okuyucu, okuduğu	Çeviri yapma

young violonist had an interesting childhood.	çocukluğu varmış.	cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçeye çevirir.	
12.Asteriks: She was born in Singapore on the same date as Paganini, history's first great violonist.	Singapur'da doğmuş. Paganiniyle aynı tarihte. Dur bir daha okuyayım tam anlamadım.	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, cümleyi daha iyi anlamak için tekrar okur. Okuyucu, metindeki herhangi bir şeyi anlayıp anlamadığı belirtir.	Doğru bir şekilde özetleme Tekrar okuma Anlamayı yansıtırma
13.Asteriks: Her mother is Chinese and her stepfather is English.	Annesi Çinli, üvey babası İngiliz'miş. Demek babası üveymiş, yazık.	Okuyucu, okuduğu cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçeye çevirir. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Çeviri yapma Doğru bir şekilde özetleme Tepki gösterme
14.Asteriks: They moved to England when Vanessa- Mae was 4 and two years later she began to learn the piano.	Vanesaa, 4 yaşındayken İngiltere'ye taşınmışlar, 2 yıl sonra piyano çalmayı öğrenmeye başlamış. Vay be! Ne yetenekli kızmış. Millet o yaşlarda oyun oynuyor.	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Doğru bir şekilde özetleme Tepki gösterme
15.Asteriks: Aged 7, she took up the violin- probably influenced by her stepfather who is a musician.	7 yaşında, keman mı almış. Herhalde çalmaya başlamış. "Took up", "take up", "phrasal verb"dür bu. Başka bir anlamı vardır kesin. Sinir oluyorum şunlara. Yüz tane anlamı oluyor.	Okuyucu, aklındaki düşünciyi özetleyecek bir kelime bulmak için kısa süreli belleğini sorgular. Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını sorgular. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Anlam için uygun kelime arama Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama Tepki gösterme

	Neyse, “who” ile birleştirmiş bu cümle. Hmmm, *relative clause* değil mi? O zaman babasından bahsediyor. Üvey babası da müzisyenmiş. “Influenced”ün anlamını bilmiyorum. Geçiyorum bunu önemli değil.	Okuyucu, sıfat ya da isim cümlecikleri gibi yapıları bakarak metnin dilbilgisel yapısını analiz eder. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metindeki herhangi bir şeyi anlayıp anlamadığı belirtir. Okuyucu, anlamını çözemediği kelimeleri atlar.	Cümle yapısını analiz etme Doğru bir şekilde özetleme Anlamayı yansıtma Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama
16.Asteriks: She astonished everybody with her natural ability and it was from then on that her life as a musician really started.	“Astonish”i hatırladım derste görmüştük şaşırtmak demek. Herkesi şaşırtmış. Napmış ki?	Okuyucu, anlam çıkarmak için önceki bilgilerini kullanır. Okuyucu, okurken kendine metinle ilgili sorular sorar.	Önceki bilgiyi kullanma Metindeki bilgiyi sorgulama
17.Asteriks: When only 8, she was encouraged by her parents to go to China to study the violin full time.	*Encouraged* Hmm, böyle okunuyordu değil mi bu kelime? Öyle hatırlıyorum. 8 yaşındayken ailesiyle Çin’e gitmiş sanırım. Tam zamanlı keman çalışmak için. Kurs için falan gitti herhalde.	Okuyucu, okuduğu kelimenin telaffuzunun doğru olup olmadığı hakkında kaygılanır. Okuyucu, metni özetlerken yanlış bilgi verir.	Kelimeyi telaffuz kaygısı Yanlış bir şekilde özetleme
18.Asteriks: A few years time, Vanessa-Mae’s hard work paid off when she became the youngest person ever to enter the Royal College of Music.	“Paid off” Off yani yine bu “phrasal verb”ler. İngilizcede En sevmediğim şey bunlar. Öğrenmesi çok zor bunları.	Okuyucu, sürecin içeriklerinin farkında olduğunu söyler ve başarı ya da engellenme hissini belirtir. Okuyucu, bir kelimenin anlamını anlamada başarısız olur.	Davranış/ Süreç üzerine yorum yapma Bir kelimeyi anlayamama

	Birkaç yıl içinde, Vanessa çok çalışmış. Bilmiyorum burayı geçiyorum. Royal Müzik Üniversitesine giren en genç kişi olmuş. Kolej, onlarda üniversite demekmiş geçenlerde öğretmenimiz demişti. Aferin kıza valla bu yaşta üniversiteye girmiş.	Okuyucu, uyarıcı cümleye cevap verirken kelimenin Türkçe karşılığını bulamayınca İngilizce bir kelime kullanır. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir. Okuyucu, metnin bir bölümünün içeriğini anlamada başarısız olur. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metnin içeriğiyle ilgili bilgisini ortaya koyar.	Kod değiştirme Tepki gösterme Metnin bir bölümünü anlayamama Doğru bir şekilde özetleme İçerikle ilişkilendirme
19.Asteriks: Within a year, she was touring internationally as a concert soloist.	Bir yıl içinde, konser solisti olarak tura çıkmış. Uluslar arası hem de. Süper ya! Bir sürü konser falan vermiştir. İyiye tanınmıştır.	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Doğru bir şekilde özetleme Tepki gösterme
20.Asteriks: It was at this point that she decided to focus on pop as well as classical music.	Klasik müziğin yanında popa “focus” olmaya karar vermiş. Neydi ya bu biliyordum. Araba markası hatta.	Okuyucu, uyarıcı cümleye cevap verirken kelimenin Türkçe karşılığını bulamayınca İngilizce bir kelime kullanır. Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını	Kod değiştirme Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını

		sorgular.	sorgulama
21.Asteriks: Vanessa- Mae is proud of her success and she doesn't want to give it up.	Başarıyla gurur duyuyormuş ve bunu bırakmak istemiyorum. Bu "give up" ı da sigarayı bırakmaktan biliyorum. Derste görmüştük. Ben olsam ben duyarım	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, anlam çıkarmak için önceki bilgilerini kullanır. Okuyucu, metnin içeriğiyle ilgili bilgisini ortaya koyar. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Doğru bir şekilde özetleme Önceki bilgiyi kullanma İçerikle ilişkilendirme Tepki gösterme
22.Asteriks: Her ability to play the violin has earned her many important firsts in her career to date.	Keman çalmak kariyerinde birçok önemli şey sağlamış herhalde. "Earn" kazanmak. O zaman ona çok önemli şeyler kazandırmış. Başta paradır.	Okuyucu, anlam çıkarmak için önceki bilgilerini kullanır. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir.	Önceki bilgiyi kullanma Doğru bir şekilde özetleme
23.Asteriks: Her revolutionary album The Violin Player sold more than two million copies.	Onun albümü bu herhalde. Keman Çalan. Vay! Kaseti 2 milyondan fazla satmış, iyi para kazanmıştır.	Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Doğru bir şekilde özetleme Tepki gösterme
24.Asteriks: Today, she is very busy, so her schedule has to be planned 8 months ahead of time.	Bugün çok meşgulmüş. Onun "Schedule"u 8 ay gibi bir zamanda planlanıyormuş. "Schedule"neydi? Programları, vereceği konserler falan herhalde. Yapacağı işlerdir.	Okuyucu, okuduğu cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçeye çevirir. Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını sorgular. Okuyucu, okuduğu cümleleri farklı bir şekilde ifade eder.	Çeviri yapma Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama Başka kelimelerle ifade etme

25.Asteriks: Vanessa-Mae is proud of her talent, but she has one regret.	*Talent*, bunu anlamını bilmiyorum ama bununla gurur duyuyormuş. Ha şey olabilir yeteneği herhalde evet öyle olmalı. Fakat bir şeye sahip. “Regret” ne demekti? Hatırlamıyorum. Atlıyorum bunu.	Okuyucu, metindeki herhangi bir şeyi anlayıp anlamadığı belirtir. Okuyucu, bir kelimenin anlamını çözmede başarısız olur. Okuyucu, anlamını çözemediği kelimenin anlamını cümleden çıkartmaya çalışır. Okuyucu, kelimenin anlamını hatırlamak için hafızasını sorgular. Okuyucu, anlamını çözemediği kelimeleri atlar.	Anlamayı yansıtırma Bir kelimeyi anlayamama İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama
26.Asteriks: Although she loves travelling and learning about other cultures, she seems to be away a lot and in future she would like to find more time for herself.	Gezmeyi ve diğer kültürleri öğrenmeyi sevmesine rağmen, çok uzak görünüyor. Nerden uzak? Evinden mi? Kendine daha fazla zaman ayırmak istiyormuş. Ee haklı tabi. Çok çalışıyor biraz dirlensin tabi.	Okuyucu, okuduğu cümleyi neredeyse kelime kelime Türkçeye çevirir. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metnin bir bölümünün içeriğini anlamada başarısız olur. Okuyucu, metni özetlerken doğru bilgi verir. Okuyucu, metne duygusal bir şekilde cevap verir.	Çeviri yapma Doğru bir şekilde özetleme Metnin bir bölümünü anlayamama Doğru bir şekilde özetleme Tepki gösterme

EK-8**GÖRÜŞME SORULARI**

- 1- Yabancı bir dilde okumanın önemi nedir? (Kategori 2, Metin amacı)
- 2- İngilizce bir okuma parçasını anlamayı neler zorlaştırır? (Kategori 3, Metin zorluğu)
- 3- İngilizce bir okuma parçasını okurken bir şeyi anlamadığınızda ne yaparsınız? (Kategori 5, Telafi stratejileri)
- 4- Okurken kullandığınız özel teknikler var mı? (Kategori 4, Okuma stratejileri)
- 5- Sizce iyi bir okuyucu musunuz? (Kategori 1, Okuyucu olarak öz-düşünce)
- 6- İyi bir okuyucu değilseniz daha iyi olmak için neler yapmalısınız? (Kategori 1 Okuyucu olarak öz-düşünce, Kategori 4, Okuma stratejileri)
- 7- İyi bir okuyucuyu tarif edebilir misiniz? (bütün kategoriler)

EK-9

KELİME STRATEJİLERİ - GRUP A							
	B1	B2	B3	B4	B5	X	SS
KAS	6	3	3	2	3	3,4	1,51657509
UKA	3	2	1	0	1	1,4	1,14017543
KTK	1	1	0	1	1	0,8	0,4472136
BKA	2	1	2	1	1	1,4	0,54772256
İKT	2	1	2	1	1	1,4	0,54772256
YKT	2	1	1	1	0	1	0,70710678
KD	2	1	1	1	1	1,2	0,4472136

KELİME STRATEJİLERİ - GRUP B							
	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	X	SS
KAS	1	1	2	1	1	1,2	0,4472136
UKA	0	0	1	1	0	0,4	0,54772256
KTK	1	2	2	2	2	1,8	0,4472136
BKA	2	3	2	3	2	2,4	0,54772256
İKT	0	1	1	0	1	0,6	0,54772256
YKT	1	0	1	0	0	0,4	0,54772256
YKT	1	2	2	2	3	2	0,70710678

KAS = Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamını sorgulama

UKA = Anlam için uygun kelime arama

KTK = Kelimeyi telaffuz kaygısı

BKA = Anlamı bilinmeyen kelimeleri atlama

İKT = İçerikten kelimenin anlamını tahmin etme

YKT = Kelimenin yapısından anlamını tahmin etme

YKT = Kod değiştirme

EK-10

OKUMA -ANLAMA STRATEJİLERİ - GRUP A							
	B1	B2	B3	B4	B5	X	SS
PDO	1	1	1	1	0	0,8	0,4472136
İÇT	2	1	2	0	1	1,2	0,83666003
DÖ	5	4	2	3	3	3,4	1,14017543
YÖ	2	2	1	1	1	1,4	0,54772256
ÇY	3	1	0	2	1	1,4	1,14017543
KA	2	1	2	2	1	1,6	0,54772256
MA	1	1	1	1	1	1	0
TO	1	2	1	0	1	1	0,70710678
CYA	1	1	0	1	1	0,8	0,4472136
ÇE	2	2	1	2	1	1,6	0,54772256
GİK	0	0	0	0	0	0	0
BKİ	2	1	1	2	0	1,2	0,83666003
SAY	0	0	0	0	0	0	0

OKUMA -ANLAMA STRATEJİLERİ - GRUP B							
	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	X	SS
PDO	1	2	1	1	2	1,4	0,54772256
İÇT	1	0	1	0	0	0,4	0,54772256
DÖ	2	2	1	2	1	1,6	0,54772256
YÖ	3	2	2	3	3	2,6	0,54772256
ÇY	1	1	1	1	0	0,8	0,4472136
KA	2	2	3	5	3	3	1,22474487
MA	2	1	2	2	2	1,8	0,4472136
TO	2	1	2	1	3	1,8	0,83666003
CYA	0	0	0	0	0	0	0
ÇE	3	2	3	2	2	2,4	0,54772256
GİK	0	0	0	0	0	0	0
BKİ	1	0	1	0	1	0,6	0,54772256
SAY	0	1	0	1	1	0,6	0,54772256

PDO = Parçanın devamını okuma İÇT = İçeriği tahmin etme DÖ = Doğru bir şekilde özetleme YÖ = Yanlış bir şekilde özetleme ÇY = Çıkarım yapma KA = Bir kelimeyi anlayamama MA = Metnin bir bölümünü anlayamama TO = Tekrar okuma CYA = Cümle yapısını analiz etme ÇE = Çeviri yapma GİK = Görsel imgeler kullanma BKİ = Başka kelimelerle ifade etme SAY = Sayısal bilgileri atlama

EK-11

ANLAMA -YANSITMA STRATEJİLERİ - GRUP A							
	B1	B2	B3	B4	B5	X	SS
YOR	2	1	1	1	1	1,2	0,4472136
DD	2	1	0	0	1	0,8	0,83666003
MS	3	2	2	2	1	2	0,70710678
AY	2	1	1	2	2	1,6	0,54772256

ANLAMA -YANSITMA STRATEJİLERİ - GRUP B							
	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	X	SS
YOR	1	0	1	0	1	0,6	0,54772256
DD	0	0	1	0	0	0,2	0,4472136
MS	1	0	2	1	0	0,8	0,83666003
AY	1	1	2	1	1	1,2	0,4472136

YOR = Davranış/ Süreç üzerine yorum yapma

DD = Davranışı düzeltme

MS = Metindeki bilgiyi sorgulama

AY = Anlamayı yansıtma

EK-12

DEĞERLENDİRME STRATEJİLERİ - GRUP A							
	B1	B2	B3	B4	B5	X	SS
ÖBK	2	0	1	1	1	1	0,70710678
TG	7	1	2	2	1	2,6	2,50998008
İİ	2	1	0	1	1	1	0,70710678
D	2	1	1	1	1	1,2	0,4472136

DEĞERLENDİRME STRATEJİLERİ - GRUP B							
	DB1	DB2	DB3	DB4	DB5	X	SS
ÖBK	1	0	0	1	0	0,4	0,54772256
TG	1	1	1	0	1	0,8	0,4472136
İİ	0	0	1	0	0	0,2	0,4472136
D	1	0	1	1	0	0,6	0,54772256

ÖBK = Önceki bilgiyi kullanma

TG = Tepki gösterme

İİ = İçerikle ilişkilendirme

D = İçerikle ilişkilendirme değerlendirme

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: NARAN KAYACAN
 Doğum Yeri: Burdur
 Doğum Yılı: 1979
 Medeni Hali: Bekar

Eğitim Durumu:

Lise: 1993-1997 Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi
 Lisans: 1997-2001 Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 İngilizce Öğretmenliği
 2000-2002 Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Almanca Öğretmenliği Yan Dal Programı
 Yüksek Lisans: 2002-2005 Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler
 Enstitüsü Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı

Yabancı Diller:

1- İngilizce Çok iyi
 2- Almanca İyi

İş Deneyimi:

2001 (Mart- Mayıs) Öğretmenlik Staj- Ankara TED Koleji
 2001(Eylül- Aralık) İngilizce Öğretmeni- Burdur Anadolu Lisesi
 2001- 2005 (Ocak) İngilizce Öğretmeni- Burdur Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi
 2005 (Ocak)-(Ekim) İngilizce Öğretmeni- Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi
 2004 (Eylül)-2005 (Ekim) İngilizce Öğretmeni- Burdur Özel Atılgan Dil Kursu
 2005 (Ekim)- İngilizce Okutman – Süleyman Demirel Üniversitesi
 Yabancı Diller Yüksekokulu