

T.C.

Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİ  
GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANDIKLARI STRATEJİLER

Cemre ELDEMİR  
(Yüksek Lisans Tezi)

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Füsun SARAÇ

İstanbul-2021

T.C.

Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

YABANCI DİL ÖĞRENİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİ  
GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANDIKLARI STRATEJİLER

STRATEGIES USED BY STUDENTS FOR READING SKILLS IMPROVEMENT IN  
THE LANGUAGE LEARNING PROCESS

Cemre ELDEMİR  
(Yüksek Lisans Tezi)

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Füsün SARAÇ

İstanbul-2021



Tüm kullanım hakları  
M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2021

## ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Dönem Projesi Hazırlama Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../...

(İmza)

Ad SOYAD

## ÖZGEÇMİŞ

### Eğitim

2007	Ahmet Rasim Anadolu Lisesi
2011	Uludağ Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi (Lisans)
2013	İstanbul Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi (Lisans)
2018	Marmara Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi (Yüksek Lisans)

### Deneyim

2021	Dil Okulu – English Time / İstanbul (Fransızca/İngilizce Öğretmeni)
2019	Özel Ders Öğretmeni / Rouen
2018	Dil Okulu – English Time / İstanbul (Fransızca/İngilizce Öğretmeni)
2017	Dil Okulu - Amerikan Kültür / İstanbul (Fransızca/İngilizce Öğretmeni)
2017	Beşiktaş Lisesi/ İstanbul (Stajyer)
2017	Vefa Lisesi/ İstanbul (Stajyer)

### Seminerler

2019	“Le DELF, c’est la classe” - CLE International / Institut Français de Turquie / Marmara Üniversitesi
2021	Organiser un cours de français avec un manuel - Institut Français de Turquie / Lycée Français de Saint Pulcherie
2021	Carrefour des ateliers FLE – Institut Français de Turquie / Lycée Sajev Petit Prince

## ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, desteğini ve güvenini hiç esirgemeyen, bilgisi ve çalışmalarıyla bana ilham veren danışman hocam Sayın Prof. Dr. Füsün SARAÇ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans öğrenimim boyunca yanımda olan, her konuda bana yol gösteren ve anlayışını hiç esirgemeyen kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Yaprak Türkan TAŞ'a desteği için çok teşekkür ederim. Ayrıca çok değerli Dr. Öğretim Üyesi Selin Gürses ŞANBAY'a katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Lisans eğitimim boyunca bana hem Fransızca'yı, hem de öğretmenliği daha çok sevdiren ve bu yolda ilerlemem için ilham veren başta değerli hocalarım Prof. Dr. Nur NACAR LOGİE'ye, Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL'e, Dr. Öğr. Üyesi Alaskar ÖZPERÇİN'e ve Doç. Dr. Can DENİZCİ'ye teşekkürü borç bilirim.

Beni bu süreçte yalnız bırakmayan, bana karşı olan inancı hiçbir zaman eksilmeyen çok kıymetli Hüseyin SERİN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm çalışmalarım ve eğitim hayatım boyunca yanımda olan, ilgisi ve sevgisiyle bana hep güç veren başta annem olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim.

Cemre ELDEMİR

## ÖZET

Yabancı dil öğrenme sürecinde, çeşitli dil öğrenim stratejileri bulunmaktadır. Bu stratejiler öğrencilere dillerini ve çeşitli becerilerini geliştirmeleri için yardım eder. Her öğrenci kişilik özelliğine, öğrenim stiline ve farklı koşullara göre kendi stratejilerini geliştirebilir. Dil stratejileri farklı becerilere ve şartlara göre değiştirilebilir. Stratejiler motivasyonu artırır, öğrenim sürecini hızlandırır ve bilgileri daha kalıcı kılar. Günümüzde yabancı dil öğretiminde öğrenci odaklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları ve becerileri hedef alınmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin de bu öğrenme sürecinde belli başlı görevleri vardır. Öğrenciler nasıl öğreneceklerini bildikleri takdirde daha hızlı, daha verimli ve daha kalıcı bir öğrenme sürecinde bulunabilirler. Öğrenmeyi öğrenme dediğimiz bu olgu, sonradan geliştirilebilen bir beceridir ve her öğrencinin, kendi öğrenme sürecinde en iyi öğrenme stratejilerini fark edip geliştirmesi gerekir. Stratejiler, öğrencilerin kendi stillerine uygun olarak geliştirilip kullanıldıkları takdirde, öğrenme sürecine büyük katkı sağlar.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejileri ortaya koymaktır. Araştırma Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği bölümünde eğitim gören toplam 18 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin “okuma öncesi” kullanılması gereken 6 stratejinin 4’ünü, “okuma sırası”nda kullanılması gereken 11 stratejinin 6’sını; “okuma sonrası” kullanılması gereken 7 stratejinin ise 6’sını kullandıkları görülmüştür. Genel olarak tüm okuma aşamalarında kullanılan 24 stratejinin ise toplam 16’sının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sırasıyla en sık bilişsel stratejilerden, sonra üstbilişsel stratejilerden ve son olarak sosyo-duyuşsal stratejilerden faydalandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Dil öğrenme stratejisi, yabancı dil, öğrenim süreci, okuma becerisi.

## ABSTRACT

There are various language learning strategies in the foreign language learning process. These strategies help students develop their language and various skills. Each student can develop their own strategies according to their personality traits, learning style and different conditions. Language strategies can be changed according to different skills and circumstances. Strategies increase motivation, accelerate the learning process and make information more permanent. Today, student-oriented approaches are adopted in foreign language teaching. Students' needs, interests and skills are targeted. In this direction, students also have certain duties in this learning process. If students know how to learn, they can be in a faster, more efficient and more permanent learning process. This phenomenon, which we call “learn to learn” is a skill that can be developed later, and each student needs to recognize and develop the best learning strategies in their learning process. Strategies make a great contribution to the learning process if they are developed and used in accordance with students' own styles.

The aim of this study is to reveal the strategies used by students to improve their reading comprehension skills in the foreign language learning process. The research was carried out with 4th grade students, consisting of 18 students in the Department of French Teaching at Marmara University. In this study, which was carried out with a case study, one of the qualitative research methods, a questionnaire form consisting of open-ended questions was prepared as a data collection tool and applied to the students. The data obtained were analyzed by content analysis.

According to the research results; 4 out of 6 “pre-reading” strategies, 6 out of 11 “during reading” strategies and 6 out of 7 “post-reading” strategies were found to be used by students. In general, it was concluded that 16 out of 24 strategies in all reading stages were used by students. In addition, it was determined that the students most frequently benefited from cognitive strategies, then metacognitive strategies and finally socio-affective strategies, respectively.

**Key Words:** Language learning strategies, foreign language, learning process, reading skills.

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	i
ÖZGEÇMİŞ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılığı .....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	5
1.6. Araştırma Tanımları .....	5
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR .....	6
2.1. Okuma .....	6
2.1.1. Yabancı Dilde Okuma .....	8
2.1.2. Okuma Modelleri .....	11
2.2. Dil Öğrenme Stratejileri.....	17
2.2.1. Strateji Seçimini Etkileyen Faktörler .....	20
2.2.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması .....	23
2.3. Okuduğunu Anlama Becerisi için Kullanılan Stratejiler .....	30
2.3.1. “Okuma Öncesi” .....	31
2.3.2. “Okuma Sırası” .....	32
2.3.3. “Okuma Sonrası” .....	32
2.4. İlgili Araştırmalar .....	36
2.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	36
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	40
BÖLÜM III: YÖNTEM .....	43
3.1. Araştırma Deseni .....	43
3.2. Çalışma Grubu .....	43
3.3. Veri Toplama Araçları .....	44
3.4. Verilerin Toplanması .....	44
3.5. Verilerin Analizi .....	44
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR .....	46
4.1. Öğrencilerin “Okuma Öncesi” Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular .....	46
4.2. Öğrencilerin “Okuma Sırası”nda Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular .....	49
4.3. Öğrencilerin “Okuma Sonrası” Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular .....	53

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	58
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	58
5.2. Öneriler .....	66
KAYNAKÇA .....	68
EK .....	75



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Ana dil ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları .....	10
Tablo 2. Strateji Seçimini Etkileyen Faktörler .....	21
Tablo 3. “Oxford”ün Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması .....	25
Tablo 4. “Rubin”in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması .....	26
Tablo 5. “O’Malley ve Chamot”nun Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	27
Tablo 6. Okuduğunu Anlama Stratejileri .....	33
Tablo 7. “Okuma Öncesi” Kullanılan Alt Stratejilerin Sınıflandırılması .....	34
Tablo 8. “Okuma Sırası”nda Kullanılan Alt Stratejilerin Sınıflandırılması .....	35
Tablo 9. “Okuma Sonrası” Kullanılan Alt Stratejilerin Sınıflandırılması .....	35
Tablo 10. Öğrencilerin “Okuma Öncesi” Kullandıkları Stratejiler .....	46
Tablo 11. Farklı Aşamalarda Kullanılan ve “Okuma Öncesi”nde Faydalanılan Stratejiler .....	48
Tablo 12. Kullanılan Stratejilerin Türlerine Göre Dağılımı .....	49
Tablo 13. Öğrencilerin “Okuma Sırası”nda Kullandıkları Stratejiler .....	50
Tablo 14. Farklı Aşamalarda Kullanılan ve “Okuma Sırası”nda Faydalanılan Stratejiler .....	51
Tablo 15. Kullanılan Stratejilerin Türlerine Göre Dağılımı .....	52
Tablo 16. Öğrencilerin “Okuma Sonrası” Kullandıkları Stratejiler .....	53
Tablo 17. Farklı Aşamalarda Kullanılan ve “Okuma Sonrası”nda Faydalanılan Stratejiler .....	55
Tablo 18. Kullanılan Stratejilerin Türlerine Göre Dağılımı .....	56
Tablo 19. Tüm Aşamalarda Kullanılan Stratejiler ve Türleri .....	57

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Coady'nin Psikodilbilimsel Okuma Modeli .....	14
Şekil 2. Rumelhart İnteraktif Okuma Modeli .....	16
Şekil 3. Kolb Öğrenme Stilleri .....	22



## I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır. Bu alt başlıklarla araştırmanın gerçekleşme sebebi ortaya konulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim alanında okuma ve okuduğunu anlama becerisi, geçmişten günümüze kadar önemini korumuştur. Hızla değişen ve gelişen, içinde bulunduğumuz bilgi çağında okumak, bilgiye ulaşmanın anahtarıdır. Okuma, hem günlük hayatta, hem eğitim hayatında, hem de iş hayatında; kısacası yaşamın her anında gerçekleştirilmesi gereken bir etkinliktir. Okumanın, hangi türde ya da hangi alanda yapılırsa yapılsın, tek bir amacı vardır; o da okuduğunu anlamaktır.

Okumak ile ilgili Smith (2004), okumanın öneminden bahsetmiş ve dünyadaki en doğal etkinliklerden biri olduğunu söyleyerek şu sözleri eklemiştir; “İnsanlar dünyada karşılaştıkları her şeyi anlamlandırmak için sürekli olarak nasıl çabalarlar? Okurlar” (s.2). Okumanın tanımlarına bakıldığında; okumanın yazılı bir metindeki sözcükleri, cümleleri görmeyi ve algılamayı; verilen anlamı kavramayı gerektiren bir etkinlik olduğu görülür. Bir yandan bu etkinlik biraz daha derin tanımlanmalıdır. Okumak, yazılı metindeki cümleleri görmek, algılamak ve kavramanın yanı sıra anlamayı gerektiren bir eylemdir. Anlamanın tanımına bakıldığında, bir sözcüğün, bir olgunun ya da bir imgenin ne demek olduğunu kavramak olduğu görülür. Fakat anlamanın yanı sıra “anlam verme” eylemi de unutulmamalıdır. Anlam verme, bir sözcüğü, cümleyi ya da konuyu, olduğu gibi anlamanın ötesinde; onlara hem buldukları bağlamla, hem de kişinin kendi bilgi birikimi yani geçmiş bilgileriyle kurulan bağlantılarla, yeniden bir anlam kazandırmak, yani anlam vermektir. “Anlamlandırma” da diyebileceğimiz bu eylem, okuduğunu anlama becerisine dâhildir.

Her alanda karşılaşılan okuma etkinliğinin önemi, özellikle eğitim alanında daha çok anlaşılır. Farklı amaçlarla okunulan çeşitli kitaplar, belgeler ya da teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet üzerinden edinilen farklı türdeki kaynakların varlığı göz önüne alındığında, okumanın hayatımızdaki yeri ve önemi daha fazla anlaşılabilir. Eğitim hayatının en başından verilmeye başlanan okuma eğitimine, daha fazla yer verilmeli ve bu becerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi, okumanın öğrenildiği andan itibaren bilgiye ulaşmada kullanılan, öğrenilmesi gereken her yeni konuda belki de ilk başvuru becerisi olup, eğitim hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrenciler, hayat boyu öğrenimlerini gerçekleştirebilmeleri ve başarıya ulaşabilmeleri amacıyla, okuduğunu anlama becerisini kazanmaları için bu konuda eğitilmelidirler. Çok sayıda ve çeşitli konularda, sürekli okuma yapmaları beklenen öğrencilerin, bu görevleri başarıyla yerine

getirebilmeleri, bağımsız ve kendine güvenen öğrenciler olabilmeleri için bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde, okuduğunu anlama becerisi kazanabilmeleri ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin öğretimi gerçekleştirilmelidir. Kendi öğrenim süreçlerine ve kendi öğrenim stillerine uygun stratejileri keşfeden ve uygulamaya koyan öğrenciler daha başarılı, özgüvenli ve bağımsız olacaklardır. Bu sebeplerle ilk etapta öğretmenlere büyük iş düşmektedir.

Öğrenciler ise, okuduğunu anlama becerisi ve bu beceriyi geliştirecek çeşitli yöntem ve stratejilerin farkına vardıldıktan sonra, bu konuda üzerlerine düşeni yapmalı; ve başarıya ulaşabilmek için kendilerini bu konuda geliştirmelidirler. Hem kendilerine hem de konulara ve şartlara uygun stratejileri tespit ederek bunları eğitim süreçlerine dâhil etmelidirler.

Yabancı dil öğrenme söz konusu olduğunda, öğrencilerin başarıya ulaşabilmeleri için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma olan bu beceriler, birbirleri ile etkileşim halindedir. Yabancı dil öğrenme sürecini etkin ve verimli kılabilmek adına bu becerilerin öğrenciler tarafından dil öğrenme stratejileri kullanımıyla birlikte geliştirilmesi gerekir. Öğrencilerin bu becerileri, özellikle de okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilecekleri strateji kullanımının yeterli derecede bilincinde olmamaları; ve aynı şekilde bu stratejilerin öğretiminin yeteri kadar yapılmaması bir problem oluşturmaktadır.

Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da öğrencilerin strateji kullanımının iyi düzeyde olmadığı görülmekte ve strateji eğitimine verilen önemin artması gerektiği belirtilmektedir. Örneğin Espinoza'nın (2015) öğrencilerin strateji kullanımıyla ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin çoğunun belli stratejilerden faydalandığı fakat çeşitli strateji kullanımının yeterli olmadığı görülmektedir. Bekleyen (2015), stratejilerin yabancı dil öğrenim sürecinde büyük önem taşıması ve bilgilerin kalıcı olmasını sağlaması sebebiyle strateji öğretiminin gerekliliğini savunmuş; ve yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle bilişsel ve sosyo-duyuşsal strateji kullanımının düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Baker ve Boonkit'in (2004), araştırma bulgularında benzer şekilde sosyo-duyuşsal strateji kullanımının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalarında öğrencilerin belli stratejilere ağırlık verdiği ve çeşitli strateji kullanımının yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrenciler her zaman belirli okuma metinleri veya okuma görevleri için uygun stratejileri seçmezler (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Vann ve Abraham, 1990; akt. Baker ve Boonkit, 2004, s.316).

Balcı ve Dündar (2017), strateji kullanımının okuma becerisine olan etkisinin incelendiği araştırmalarında elde ettikleri bulgular neticesinde strateji eğitimine daha planlı bir şekilde yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı şekilde Demiröz (2010), okuma stratejileri kullanımının gerekli olduğundan bahsetmiş, öğretmenlerin öğrencilere sadece strateji varlığından bahsetmemesi; aynı zamanda onların nasıl ve ne zaman kullanılacaklarını öğretmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Saraç (2002) öğretmenlerin, öğrencilerin

etkinliklerde kullandıkları stratejileri gözlemleyebileceğini ve böylece yetersiz strateji kullanımı durumunda düzenleme yapabileceklerinden bahsetmiş; buna ek olarak öğrencilerin de kendi öğrenimlerinden sorumlu olduklarını vurgulamıştır.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dil öğrenirken kullanabilecekleri stratejilerin farkında olmamakla birlikte, kullandıkları stratejileri bilinçsiz bir şekilde kullanmaktadırlar. Farklı beceriler için, farklı konularda ve şartlarda, hangi stratejilerin yararlı olacağını; ya da bir dil öğrenim sürecinde bir problem ile karşılaşılması durumunda nasıl bir yol izleneceğinin öğrenciler tarafından bilinmemesi önemli bir sorundur. Bu sebeple öğrenciler için bilinçsiz strateji kullanımının; bağımsız, çözüm odaklı ve başarılı bir öğrenim sürecine pek bir yararı olmamaktadır. Stratejilerin bilincinde olarak onları kullanan öğrencilerin sayısı ise oldukça düşüktür. Okuduğunu anlama konusunda ise, öğrencilerin yine büyük oranda farklı okuma aşamalarına ve bu aşamalarda kullanılacak alt stratejilere hâkim olmamaları da ayrıca bir problem teşkil etmektedir. Bu sebeple strateji eğitime daha çok yer verilmeli; ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları için çoklu strateji kullanımını geliştirmeleri gerekmektedir. Yabancı dilde okuma ve anlama becerileri konusunda öğrenciler öncelikle okuma ve anlama kavramlarının ne olduğunu idrak etmeli ve bu doğrultuda bu becerileri geliştirmek için çalışmalar yapmalıdırlar.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Her öğrenci, bilinçli veya bilinçsiz olarak, öğrenme sürecinde belli başlı dil stratejileri kullanır. Öğrenme stratejileri; öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıran, daha verimli ve kalıcı kılan davranışlar, adımlar ya da tekniklerdir. Kullanılan stratejilerin farkında olmak, bahsedildiği gibi hem öğrenme sürecini hızlandırır ve daha etkili kılar; hem de öğrencilere motivasyon kazandırır. Buna ek olarak, farklı durumlarda ya da farklı dil yetileri için kullanılan stratejiler değiştirilebilir ve sayısı artırılabilir.

Bu çalışmada temel olarak, okuma ve okuduğunu anlamının daha zor olduğu yabancı dilde öğrencilerin bilinçli veya bilinçsiz olarak kullandıkları okuma becerilerini güçlendiren stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Yabancı dil öğrencileri tarafından kullanılan bu stratejilerin türleri, öğrencilerin en sık kullandıkları farklı türlere dâhil olan alt stratejiler ve bu stratejilerin farkındalık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite son sınıfta okuyan dil öğrencilerinin okuduklarını anlamak için en çok kullandıkları stratejileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin “okuma öncesi” kullandıkları stratejiler nelerdir?
2. Öğrencilerin “okuma sırası”nda kullandıkları stratejiler nelerdir?
3. Öğrencilerin “okuma sonrası” kullandıkları stratejiler nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Dil öğreniminde strateji kullanımı oldukça önemlidir. Sözcük dağarcığı, dilbilgisi, cümle yapısı ve çeşitli özelliklerinin bilinmediği bir yabancı dilin öğrenim sürecinde, çeşitli strateji kullanımı bu süreci kolaylaştıracaktır. Öğrenci bilinçli olarak kendi öğrenim stiline ve yabancı dil görevine uygun stratejiler seçtiğinde, bu stratejiler öğrenmenin kendi kendini düzenleyebilmesi için yararlı bir araç takımı haline gelir (Oxford, 2003, s.2).

Öğrenciler stratejiler ve kullanımları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Yabancı dil öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu öğrenim süreçlerinde farkında olmadan birtakım yöntemler kullanıyor olsalar dahi, bir problem ya da bir başarısızlıkla karşılaştıkları takdirde nasıl bir yol izleneceğini bilmeleri açısından strateji konusuna hâkim olmalıdırlar. Bu sebeple yabancı dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin dil öğrenim sürecine fayda sağlayan bu stratejileri öğrenmeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler strateji kullanımı hakkında bilinçlendirilmelidirler. İleride muhtemelen yabancı dil öğretmenleri olacak olan bu öğrenciler, hem kendilerini ve öğrenim stillerini tanımalı, hem de farklı dil becerilerini geliştirmeye yönelik birden fazla strateji kullanımına hâkim olmalıdır.

Okuma stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, genel olarak dil öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin başarılarına olan etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğreniminde öğrenciler tarafından en sık kullanılan stratejileri belirlemek; ya da strateji kullanımının yaş-cinsiyet gibi faktörlere bağlı olarak değişebilen kullanımını belirlemek amaçlanmıştır. Yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan stratejilere yönelik yapılan çalışmaların eksik kaldığı görülmüştür. Bu konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda okuma etkinliğinin aşamaları olan “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” aşamalarında kullanılan stratejilerin ortaya çıkarılmasına dair çok fazla bilgi elde edilememiştir. Birçok çalışmada okuduğunu anlama ya da yabancı dilde okuduğunu anlama stratejileri gibi özel olarak değil, daha genel anlamda dil öğrenme stratejileri konusuna yer verilmiştir. Ve yine ilgili araştırmalara bakıldığında okuduğunu anlama becerileri konusuna, üniversitelerin yabancı dil eğitimi bölümlerinde okuyan ve bu konuda daha fazla bilinçli olması gereken öğrencilerin en sık kullandığı stratejiler ve farkındalık seviyelerinin ölçüldüğü çalışmalara çok az rastlanmıştır. Yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için ne yaptıkları, hangi stratejileri kullandıkları bilinmediği sürece, bu konuda yapılabilecek iyileştirme çalışmalarının da ne olması gerektiği bilinmemektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın ve elde edilecek bulguların, konuyla ilgili bilgi edinmeye çalışan kişilere ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin en çok kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmeye çalışılacaktır. Öğrencilerin “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası”nda kullandıkları stratejilerin ayrı olarak incelenmesine ve bu stratejilere olan farkındalık seviyelerine yönelik bir araştırma yapılacaktır. Böylece ortaya çıkacak sonuçlar

doğrultusunda konuyla ilgili problemler ya da eksikliklerin varlığı durumunda, bunları iyileştirmeye yönelik birtakım çalışmaların yapılabileceği umulmaktadır.

Ayrıca bu çalışmayla, geleceğin yabancı dil öğretmenleri olacak öğrencilere, hem dil öğrenim sürecinde hem de bu süreçte etkisi büyük olan okuduğunu anlamada kullanabilecekleri stratejilerin önemini anlatmak; ve eğitimcilerde bu konuya daha fazla yer vermeleri gerektiği ile ilgili bir farkındalığın oluşturulması hedeflenmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde eğitim gören Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencileri,
2. Dil öğrenme sürecinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri,
3. Araştırma sürecinde kullanılacak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve elde edilecek veriler ile sınırlandırılmıştır.

#### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formuna verilen yanıtlarla birlikte, katılımcıların okuma ve anlama becerisi için kullandıkları stratejilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

#### 1.6. Araştırma Tanımları

**Okuma:** Yazınsal bir metindeki sözcükleri, cümleleri görme, algılama ve anlama eylemi. Metin ile okuyucu arasındaki iletişim süreci (Çöğmen, 2008, s. 3).

**Okuduğunu anlama:** Okunulan metindeki bilgiler ile konuyla ilgili geçmiş bilgiler arasında bağlantı kurulması doğrultusunda elde edilen yeni anlam. Anlam verme ya da anlamlandırma. Yazılı veya basılı sembollere bellekte önceden edinilmiş bilgilerden hareketle bir anlam verebilme ve bu anlamı mesajın algılanması için kullanabilme yetisi (Er, 2005, s. 209).

**Strateji:** Bir hedef doğrultusunda uygulanan taktik, teknik, yöntemlerin tümüne verilen ad. Bir eğitim durumunda hedeflere ulaşılmasını en iyi şekilde desteklemek için konu tarafından planlanan bir dizi işlem (Legendre, 1993; akt. Cyr, 1998, s. 4).

**Okuduğunu anlama stratejileri:** Okunulan metni anlamlandırabilmek ve zihinde tutabilmek amacıyla atılan adımlar, uygulanan yöntemler. Okuma-anlama sürecinin başından sonuna kadar bireyin bilgiyi işleme sürecinde işe koştuğu düşünce ve davranışları etkileyen bütün zihinsel ve duyuşsal etkinlikler (Beydoğan, 2010, s. 9).

## II. BÖLÜM: İLGİLİ LİTERATÜR

### 2.1. Okuma

Okuma, genel anlamda yazınsal bir metni anlamlandırma çalışması olarak ifade edilebilir. Her şeyden önce okumanın, 4 dil becerisinden bir tanesi olduğunu belirtmek gerekir. Pekdemir (2021), okumanın dil becerileri arasında başrol oynadığını ve okuma olmadan diğer beceriler olan yazma, dinleme ve konuşmanın ilerleyemeyeceğini vurgular (s. 8). Okuma becerisi, okunan metni tek tek sözcük ya da cümle olarak ayrıştırarak anlaşılmasından daha çok; bir bütün olarak ele alınmasını, kavranmasını ve yorumlanmasını gerektirir. Bu konuyla ilgili Baştuğ (2012), okuyucunun metinle karşılaştığında bir taraftan sözcüğü tanıma ve ayırt etme, diğer taraftan ön bilgilerini ve strateji bilgisini kullanarak metni anlama çalışmasından bahseder (s. 12). Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisi, yeterli derecede sözcük ve dilbilgisi gibi bilgilere hâkim olmayı gerektirdiği gibi, bir yandan da bu sözcükler bütünü görmeyi, algılamayı, aralarında iletişim kurmayı, metinle ilgili tahminde bulunmayı ve hatta bu metni arka planda kalan geçmiş bilgiler ile birlikte bağdaştırmayı da gerektiren zorlu bir eylemdir.

Okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. Bu aşamalar:

- *Anlamı Bulma* aşaması, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın kendi içinde alt basamakları vardır; Sözcüğün anlamını bulma, cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma, mecaz sözcük ve cümlelerin anlamını bulma, dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme.
- *Anlamı Kavrama* düzeyi de kendi içinde aşağıdaki basamakları içermektedir; anlamı çevirme, anlamı yorumlama, anlamdan sonuç çıkarma vb. etkinlikleri içine alır.
- *Anlamı Değerlendirme*, okuduğunu anlamının son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde aşağıdaki basamakları barındırır; anlamı analiz etme, anlamın sentezini yapma ve anlamı değerlendirme gibi işlemleri kapsar. (Güneş, 2004; akt. Epçaçan, 2008, s. 210-211).

Okuma becerisi fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren üst düzey zihinsel bir etkinliktir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 1). Okuma; bilgi almak, eğlenmek, öğrenmek gibi çeşitli sebeplerle yapılabilir. Grabe ve Stoller (2011), okuma amaçlarının 7 temel madde olarak incelenebileceğini belirtmiştir. Bunlar:

- Temel bilgileri incelemek için okuma
- Hızlıca gözden geçirmek için okuma (yüzeysel okuma)
- Öğrenmek, bilgi almak için okuma
- Bilgiyi entegre etmek için okuma
- Yazmak için okumak (yazmak için gereken bilgileri aramak)
- Eleştirmek ve değerlendirmek için okumak
- Genel bir anlayış için okumak (s. 6).

Cuq ve Gruca (2002), bu konuyla ilgili 4 temel madde olacak şekilde bir ayırım yapmış ve “okuma amaçları” yerine “okuma çeşitleri” tabirini kullanmışlardır. Bu okuma çeşitleri:

- Gözden geçirerek okuma
- Tarayarak okuma (spesifik bir bilgiye ulaşmak için seçici okuma)
- Eleştirel okuma
- Yoğun okuma (maksimum seviyede bilgi almak için okuma) gibi okuma çeşitleridir (s. 169).

İlgili literatüre bakıldığında zaman, tüm bu okuduğunu anlamayı gerektiren unsurlara sahip ve okuma amacını bilen okuyucular “iyi okuyucu” olarak adlandırılmıştır. Bu konuyla ilgili Goodman (1967), iyi bir okuyucunun bir yazınsal metinde bulunan pek çok bilgi yığını içinden önemli olanlara dikkat etmesi, okuyucunun önceki bilgilerini kullanarak metinle ilgili tahminde bulunması ve iyi bir anlama için stratejileri kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Grabe ve Stoller (2011), bu faktörlerin, iyi okuyucular için otomatik olarak gerçekleştiğini söylemişlerdir (s. 8).

Pressley’e (2002) göre iyi okuyucuların özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

- Etkindirler,
- Okumaları ile ilgili net hedefleri vardır. Metni, hedef ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusunda sürekli değerlendirirler,
- Okumadan önce metne göz gezdirirler,
- Ne olacağı ile ilgili sürekli tahminde bulunurlar,
- Seçicidirler,
- Anlamları yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar,
- Bilinmeyen sözcük ve kavramları tahmin etmeye çalışırlar,
- Ön bilgilerini kullanırlar,
- Okudukları metnin yazarı üzerine düşünürler,
- Anlamalarını takip ederler,
- Metnin değeri ve kalitesini değerlendirirler,
- Farklı tür metinleri okurlar,
- Kurgusal metinleri okuduklarında karakterler ve olaylar hakkında düşünürler,
- Açıklayıcı/bilgi verici metinleri özetleme eğilimindedirler,
- Okuma onlar için bir süreçtir,
- Okuma tatmin edici ve üretkendir (akt. Çöğmen, 2008, s. 9).

Bunun aksine “kötü okuyucu” ya da “zayıf okuyucu” olarak tabir edilen okuyucuların ise, okuma sırasında önceki bilgilerini kullanmadıkları, bu bilgileri okudukları metin ile bağdaştırarak aralarında bir anlam ilişkisi kurmadıkları gözlemlenmiştir. Auerbach ve Paxton (1997), zayıf okuyucuların metnin ana konusuyla ilgili bilgi birikimlerini kullanmadıklarını ve konuyla ilgili gerçek anlamda bir fikirleri olmadan okumaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Zayıf okuyucuları iyi okuyuculardan ayıran diğer unsurlar ise; zayıf okuyucuların okuma etkinliğini bir amaç doğrultusunda yapmamaları, okuma sırasında anlamayı kolaylaştırmak

ve güçlendirmek için strateji kullanmamaları olarak görülmektedir. Block'a göre (1986), bazı araştırmaların sonuçları, iyi okuyucuların, zayıf okuyuculara göre kavrayışlarını daha iyi izleyebildiklerini, kullandıkları stratejilerin zayıf okuyuculardan daha fazla farkında olduklarını ve stratejileri daha esnek kullandıklarını göstermektedir (s. 465).

Bahsedildiği gibi okuyucuların sözcük ve dilbilgisi bilgilerinin yanı sıra; uygun strateji ve teknik kullanımı, metne olan ilgi, metin türü, motivasyonun sağlanması veya motivasyon eksikliği gibi faktörler okuma-anlama etkinliğini etkileyen faktörlerdir ve öğrencinin bu konuda başarıya ulaşması açısından çok önemlidir. Diğer yandan okuyucuların, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri de her zaman mümkündür. Tüm bu verilere bakıldığında, okumanın pasif bir süreç değil; aksine anlam kurmaya yönelik aktif bir üretme süreci olan bilişsel bir beceri olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

### 2.1.1. Yabancı Dilde Okuma

Ana dilde okuma ile yabancı dilde okuma arasında bazı farklılıklar mevcuttur. İkinci bir dilde okumak, çoklu bilişsel ve dilsel becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektirir (Ahmed, 2015, s. 42). Okuyucular bu bilişsel ve dilsel becerileri birlikte kullanabilmeyi öğrenip geliştirebilirler. Ve bu her ne kadar uzun ve zorlu bir süreç olsa da yabancı dilde okuma becerisi edinmek açısından önemlidir. Yine bununla ilgili Cuq ve Gruca (2002), yabancı dilde okuma becerisinin kazanılmasının, hem ana dilde bilgi aktarımı hem de yabancı dile özgü sözcük, söz dizimsel ve metinsel becerilerin geliştirilmesini gerektiren karmaşık bir süreç olduğundan bahsetmişlerdir (s. 166).

Yabancı dilde okuma yapan okuyucular metni nasıl anlamlandıracaklarını tam olarak bilemez ve zorlanırlar. Bu zorlukların en çok öne çıkan tahmin edilebileceği gibi yabancı dil öğrenen bir okuyucunun o dildeki sözcük bilgisi ve dil yapısına kendi dilinde olduğu kadar hâkim olmamasıdır. Bu durumda yabancı bir dilde okuma yapılırken akıcı okuma yapılamayacak ve böylece okuduğunu anlama oranı da paralel olarak düşecektir. Çünkü okuyucular okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcükler ile her karşılaştıklarında, bu sözcükleri araştırarak ve sözcüğün bulunduğu cümleyi zihninde ana diline çevirerek anlamaya çalışacaktır.

Okuyucular, anlam oluşturmak için gerekli çıkarımlar yapmak ve ilgili arka plan bilgisine daha yüksek sıralı bağlantılar kurmak yerine, metin tabanlarındaki sözcüklerin kodunun çözülmesine odaklandıkları için, yabancı dil okuma sürecinde metinlerin nispeten yapılandırılmamış zihinsel temsillerini üretirler (Turnbull ve Sweetnam Evans, 2017, s. 137).

Yeni sözcük dağarcığının, alışılmadık üslubun ve bağlam eksikliğinin birleşimi, okumanın kasıtlı kod çözme egzersizi olarak kalmasını sağlar (Krashen, 2004, s. 18). Bu yorumda belirtildiği gibi, okumayı, problem çözme gibi matematiksel bir beceriye benzetmenin doğru olmadığını belirtmek gerekir. Yine bununla ilgili Martinez (1996), okumanın mekanik bir eylem olmadığını, var olan kod bilgilerine ek olarak geçmiş deneyimleri ve

sezgileri içermesi gerektiğinden bahseder (s. 99). Krashen'in sözlerinden yola çıkarak, okumanın kod çözme egzersizi olarak görüldüğü durumlarda, egzersizi çözerken zorlanan okuyucular, okudukları metne karşı ilgi ve alakalarını kaybedebilirler. Ve tüm bu bilgiler göz önüne alındığında okuyucuların okuma motivasyonlarının düşme olasılığı ortaya çıkar. İlgi ve motivasyon eksikliği yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini etkileyen faktörlerden bir tanesidir.

Grabe ve Stoller (2011), ana dilde ve yabancı dilde okumanın farklılıklarını 3 ana madde olacak şekilde açıklamıştır;

- Dil ve süreç farklılıkları
- Bireysel ve deneyimsel farklılıklar
- Sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar (s. 34)

Aşağıda yer alan tabloda bu 3 ana maddenin alt başlıkları bulunmaktadır.

Tablo 1. Ana dil ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları

<p><b>Dil ve süreç farklılıkları</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Birinci dil ve ikinci dil okumasında farklı miktarlarda sözcük, dilbilgisi ve söylem bilgisi</li> <li>- İkinci dilde daha fazla üst dilsel ve üstbilişsel farkındalık</li> <li>- İki dil arasında değişen dil farklılıkları</li> <li>- İkinci dil okuma için dil yeterliliklerini çeşitlendirmek</li> <li>- Değişen dil aktarımı etkileri</li> <li>- İki dilde çalışmanın etkileşimsel faktörü</li> </ul>
<p><b>Bireysel ve deneyimsel farklılıklar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İlk dil okuma becerilerinin seviyesi (Bu becerilerin ikinci dile aktarımı)</li> <li>- İkinci dilde okumak için okuyucuların sahip olduğu farklı motivasyonlar</li> <li>- İkinci dilde okumaya farklı miktarlarda maruz kalma</li> <li>- İkinci dil bağlamlarında bulunan farklı metin türleri</li> <li>- İkinci dil okuyucuları için farklı dil kaynakları</li> </ul>
<p><b>Sosyo-kültürel ve geleneksel farklılıklar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İkinci dil okuyucularının farklı sosyo-kültürel geçmişleri</li> <li>- Söylem ve metinleri düzenlemenin farklı yolları</li> <li>- İkinci dil eğitim kurumlarının farklı beklentileri</li> </ul>

Okuma, daha önce de bahsedildiği gibi aktif bir süreçtir. Özellikle söz konusu yabancı dilde okuma ise, bu süreci okuyucuların bilişsel becerilerini ana dillerinde olduğundan daha yoğun bir biçimde kullanmalarını gerektirir. Öbür taraftan, okuyucuların yabancı dilde okumada başarılı olabilmeleri için, ilk olarak ana dillerinde bu beceriyi geliştirmeleri elzemdir. Zira yabancı dil ile ana dil arasında her daim bir geçiş söz konusudur. Biri, her zaman ötekini etkiler. Öğrendiğimiz ya da edindiğimiz tüm bilgi ve beceriler daimi olarak birbirleriyle etkileşim halindedir. Yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini kazanmak için, tüm bu faktörlerin bilincinde olunmalı ve bu doğrultuda bir yol izlenmelidir.

### 2.1.2. Okuma Modelleri

Yapılan araştırmalarda, geçmişten günümüze kadar yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli model ve teorilerin geliştirildiği ve kullanıldığı görülmüştür. Yabancı dil öğrenme sürecinde okuma becerisi kazanabilmek için okuyucuların bu modellerden faydalanılması gerektiğini bilmeleri çok önemlidir. Okumanın bilişsel ve aktif bir süreç olduğu, okunulan metni dilbilimsel ve sözdizimsel bilgiler ile birlikte bir bütün olarak ele alıp, geçmiş bilgilerden de faydalanarak yeni bir anlam oluşturma, tahmin etme ve yorumlama aşamalarını kapsayacak şekilde uygulamaya konulması gerektiği bu modeller sayesinde daha iyi bir şekilde anlaşılabilir. Bu sebeple bilinçli okuyucular, yabancı dil öğrenme sürecinde okuma becerilerini geliştirebilmek adına bu modeller ve daha sonra bahsedilecek olan, yine bu modellerden yola çıkarak oluşturulmuş stratejiler hakkında bilgi sahibi olmalı ve kendi öğrenme süreçlerine ve stillerine uygun modellerden ve stratejilerden faydalanmalıdırlar.

Bahsedildiği gibi okuma becerileri için çeşitli okuma modelleri ve teorileri kullanılmaktadır. Bunlar arasında öne çıkanlardan biri hiç şüphesiz Şema Teorisidir. Bu teori, en genel anlamda var olan bilgilerin kullanılması ile ilgilidir. Şema teorisi, okuma modellerini geliştirmede önemli bir güç olmuş ve özellikle okuduğunu anlama bağlamında yapılan araştırmalar üzerinde çok büyük bir etki yapmıştır (McVee, Dunsmore ve Gavelek, 2005, s. 537). Birçok okuma ve okuduğunu anlama modeli, okuyucunun daha önceden var olan veya öncül bilgi diye adlandırılan mevcut bilgisinin, okuma süreci üzerindeki etkisini kabul etmektedir (Özenici, 2007, s. 117).

Yeni bilgiler, yeni kavramlar, yeni fikirler, ancak bireyin zaten bildiği bir şey ile ilişkilendirilmeleri durumunda anlam kazanabilir (Kant, 1781; akt. Carrell ve Eisterhold, 1983, s. 553). Şemalar, bireyin yeni edindikleri bilgiler ile birlikte, geçmiş bilgileri arasında bağlantı kurar; birleştirir ve kategorilere ayırır. Şema teorisi, öğrenim sürecinde en çok okuduğunu anlama becerisi ile ilişkilendirilir. Ve günümüzde yabancı dilde okuma becerisi ile şema teorisi ilişkisi yadsınamaz bir hale gelmiştir. Okuma anlama sürecinde mevcut bilgi yapıları olan şemalar, belirli bir konuyla ve o konunun başlıklarıyla ilgili yeni giren bilgiye kolayca uyum ve ulaşılmasını sağlamaktadırlar (Özenici, 2007, s. 73). Carrell ve Eisterhold (1983) bu konuda, okuyucunun metindeki sözcüklerin anlamını anlasa bile, metni uyumlu bir şema olmadan anlamada zorluk çekebileceğini belirtmiştir (s. 559). Okuma becerisinde şemanın rolünü, Anderson ve Pearson (1998) şu şekilde açıklamışlardır:

“Farkında olalım ya da olmayalım, anlama teriminden bahsettiğimizde demek istediğimiz, yeni bilginin eski bilgilerle etkileşimidir. Birinin bir metni anladığını söylemek, metindeki bilgiler için zihinsel bir “ev” bulduğunu veya başka bir bilgiyi barındırmak için mevcut bir zihinsel evi değiştirdiğini söylemek anlamına gelir” (akt. Arpacıoğlu, 2007, s. 37).

Şema teorisinin tarihte, şema teorisi adı altında kullanılmasa bile, hep var olan bir kavram olduğu bilinmektedir. Şema fikri bellekte var olan ideal tipler olarak Platon'a kadar dayanmaktadır (Özenici, 2007, s. 10). Aynı şekilde şema teorisi adı altında olmasa da Immanuel Kant'ın da bu konu hakkında çalışmaları vardır. Net bir kavram olarak şema teorisini ilk olarak psikoloji alanında öne çıkan uzmanlardan biri Frederic Bartlett öne sürmüştür. Bartlett şema kavramına “Remembering” (1932) adlı kitabında geniş bir yer vermiştir. Bartlett'in Remembering kitabına göre, şema terimi geçmiş tepkilerin veya geçmiş deneyimlerin aktif bir organizasyonunu ifade eder (Anderson ve Pearson, 1984, s. 5). Bartlett (1932), geçmiş tepkilerin aktif bir organizasyonu veya organize edilmiş geçmiş deneyimlerin sadece birbiri ardına gelen bireysel üyeler olarak değil, üniter bir kitle olarak tanımladığı şema kavramını geliştirdi (Wagoner ve Gillespie, 2013, s. 4).

Bazı dilbilimciler ve psikologlar, Bartlett'in hatırlama teorisinin, “Gestalt psikolojisi” ile ilişkili olduğundan bahsetmişlerdir. Bu konuda Anderson ve Pearson (1984), “En azından bir Gestalt psikoloğu, Bartlett'in çalışmalarının farkındaydı” demişlerdir (s. 7). Koffka, (1935), Bartlett'i anlamakta zorlandığından şikayet etti ancak “Bartlett'in hafıza teorisi ile bizim teorimiz arasında büyük bir yakınlık var” diyerek durumu kabul etti (akt. Anderson ve Pearson, 1984, s. 7).

Şemalar zihnimize yer alan küçük evlere benzetilir. Öğrendiğimiz her yeni bilgi, zihnimize bu bilgiyle uyumlu bir şemaya yani eve dâhil olur. Şemalar kendi aralarında etkileşim halindedir. Eğer bilgi, kendine uyumlu bir şema bulamazsa, bu durumda yeni bir şema oluşturur. Çakıcı (2011), bu konuda yeni gelen bilginin var olan şemaya uymadığı takdirde bilişsel bir dengesizlik durumunun ortaya çıkacağını ve bireyin dengesizlikten kurtulmak için yeni bir şema ya da bilişsel yapı oluşturacağını vurgulamıştır (s. 79). Şemalar sürekli aktif haldedir; bilgileri depolayan ve onları organize eden yapıları sayesinde okuduğunu anlama süreci büyük ölçüde kolaylaşır.

Bireyin sahip olduğu her şema o bireyin herhangi bir kavram hakkında bildiklerini ve bu bilginin parçaları arasındaki karşılıklı ilişkileri göstermektedir (Burns, Roe ve Ross, 1992). Ve edindiğimiz her yeni bilgi, sahip olduğumuz bu şemalar ile etkileşime geçtiklerinde ortaya daha iyi anlaşılmiş, yorumlanmış ve genişlemiş yeni bilgiler ortaya çıkar; bu bilgiler zihnimize daha sağlam yer edinirler ve daha kolay hatırlanmaları sağlanır.

Grabe (1991), öğrencilerin okumaya başlamadan önce konuyla ilgili ön bilgilerini etkinleştirmeleri gerektiğinden bahsetmiştir (s. 390). Öğrencilerin yeterli ön bilgileri yoksa, metni yorumlamaları için onlara en azından asgari seviyede arka plan bilgisi verilmelidir (Barnett, 1989; Carrell, 1988; Dubin ve Bycina, 1991; akt. Grabe, 1991, s. 390).

Şema kuramına göre, zihne yeni bilgi ya da verinin yerleştirilmesi iki önemli sürecin işleyişi ile gerçekleşmektedir. Yeni bilginin alınması ya da sisteme girmesiyle aşağıdan-yukarıya süreç işlemeye başlar. Şemalar zihinde hiyerarşik olarak üstte en genel bilgiler,

altta daha özel bilgiler yer alacak şekilde düzenlenmişlerdir. Zihnin alt bölümünde yeni bilgiyle ilgili ve ilintili daha önceden yerleşmiş veriler ya da bilgilerin bulunduğu şemalar aşağıdan-yukarıya harekete geçerek yeni bilgiyle buluşur ve yukarıdan-aşağıya doğru alınarak ait olacağı en uygun şemanın içine yerleştirilir veya ilgili yeni bir alt şema kurulur (Çakıcı, 2011, s. 81).

Bu aşamada okuma yaparken kullanılması önerilen geçmiş bilgilerin, okuma yaparken edindiğimiz yeni bilgilerle birleşip, yeni bir anlam kazanma olgusu daha iyi anlaşılabilir. Özenici (2007), şemalar tarafından sağlanan başka bir işlevin üzerinde durarak, şemaların bilgedeki boşlukları doldurmaya yönelik çıkarımlar geliştirdiğini ve bilginin eksik veya anlaşılmasız olduğu takdirde, şemaların daha önceden depoladığı bilgiye dayanarak çıkarımlarda bulunduğundan söz etmiştir (s. 14).

Bu bilgilere bakıldığında, şemaların okuma becerisi ile olan ilişkisi daha net anlaşılmaktadır. Okuma sırasında, okuyucunun metnin konusuyla ilgili geçmiş bir bilgisi yoksa yani zihninde konuyla ilgili bir şeması yoksa, okuduğunu anlamayabilir. Fakat konuyu anlayabilmek adına çeşitli stratejilere başvurursa, anlama gerçekleşmeye başladığı an zihin konuyla ilgili bir şema oluşturur ve uzun vadede başka bilgilerle birlikte bu şemanın içi doldurulabilir.

Rumelhart (1980), okuyucunun metni anlayamaması halinde, bu durumun şema kuramı kapsamında 3 ana sebebi olduğunu belirtmektedir:

- Okuyucunun uygun şeması olmayabilir. Bu durumda okuyucu iletilmek istenen kavramı ya da bilgiyi anlamakta zorlanır.
- Okuyucu uygun şemaya sahip olabilir fakat yazar tarafından verilen ipuçları okuyucunun zihnindeki uygun şemaların hatırlanmasında yetersiz kalmış olabilir.
- Okuyucu metni genelde anlayabilir ancak yazarın asıl vermek istediği iletiyi alamayabilir. Bu durumda, okuyucu metni anlayacak fakat yazarı yanlış anlayacaktır (Çakıcı, 2011, s. 82).

Yine Şema Teorisi ile bağlantılı olarak, Goodman (1967), okuma kavramını "psycholinguistic guessing game" yani "psikolinguistik tahmin oyunu" olarak tanımlamıştır. Goodman (1967), bu oyunun düşünce ve dil arasındaki etkileşimi içerdiğini ve etkili okumanın tüm unsurların algılanması ve tanımlanmasından değil, ilk seferde doğru tahminler için gerekli olan en az, en verimli ipuçlarını seçme becerisinden kaynaklandığını belirtmiştir (s. 2). Bu modelde, okuyucunun (iyi okuyucu) tüm metin ipuçlarını kullanmasına gerek yoktur, okuyucu ne kadar çok doğru tahmin yapabilirse, o kadar az görsel algısal bilgiye ihtiyaç duyar (Carrell ve Eisterhold, 1983, s. 554).

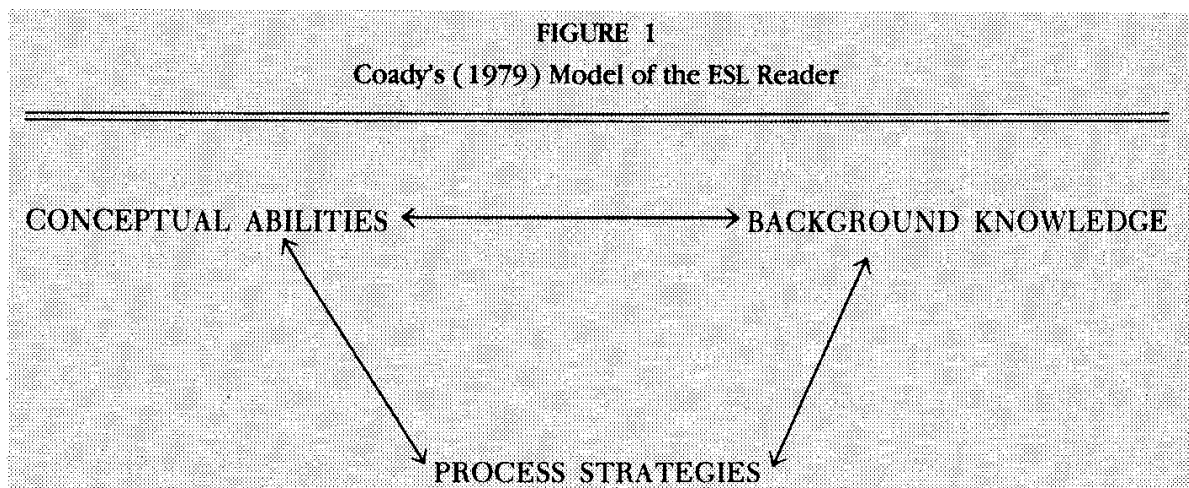
Redondo (1997), psikolinguistik modele göre, okuma sürecindeki aşamalardan şu şekilde bahsetmiştir:

- *Başlatma ve tanıma.* Beyin, görsel alandaki grafik örneğini tanımlar ve okumaya başlar. Herhangi bir kesinti varsa (grafikler, resimler, vb.), aşama yeniden başlayacaktır.

- *Tahmin*. Beyin sürekli olarak öngörür ve tahmin eder çünkü her zaman duygusal uyarılarda düzen ve anlam arar.
- *Onaylama*. Beyin tahmin ediyorsa, tahminlerini de doğrulaması gerekir. Bu nedenle her yeni uyarıların beklentilerinin doğru olup olmadığını kontrol eder.
- *Düzeltilme*. Beyin, tutarsızlıklar keşfettiğinde veya tahminleri doğru olmadığında işlemeye yeniden başlar.
- *Bitirme*. Beyin verilen nedenlerle okuma aktivitesini durduracaktır; metin sona erer, aktivite üretken değildir, metinden çok az anlam çıkarılır, anlam okuyucuyu ilgilendirmez veya amaçlanan amaca uygun değildir, gibi durumlarda, bitiş aşaması her an açık bir seçenektir (s. 143-144).

Coady (1979), bu temel psikodilbilimsel modeli detaylandırarak okuyucunun arka plan bilgisinin kavramsal yeteneklerle ve süreç stratejileriyle kavrayış üretmek için etkileşime girdiği bir model önermiştir (Akt. Carrell ve Eisterhold, 1983, s. 555).

Şekil 1. Coady'nin Psikodilbilimsel Okuma Modeli



Coady tarafından geliştirilen bu modelde, “background knowledge” bahsedilen geçmiş bilgi ya da var olan bilgi demektir. “Conceptual abilities”, kavramsal yetenek anlamına gelir. Ve “process strategies” ise süreç stratejileri ile ilgilidir ve sözdizimsel bilgi, sözcük bilgisi ve bağlam bilgisi gibi okuma becerisinin bileşenleri anlamına gelir.

Goodman'ın (1967), psikodilbilimsel tahmin oyunu ile ilgili, okuyucuların yazınsal metinde bulunan bilgi yığını içinden önemli olanlara dikkat etmesi ve önceki bilgilerini kullanarak metinle ilgili tahminlerde bulunması gerektiğini vurguladığından bahsedilmişti. Bu ifade bazı araştırmacılar tarafından, bir okuma modeli olan “Top-Down” modeli, yani yukarıdan aşağıya modeli ile bağdaştırılmaktadır. Bu modelde okuyucu, geçmiş bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak, okuyacağı metinle ilgili tahminlerde bulunur ve bağlantılar kurar. Yukarıdan aşağıya modeller genellikle okumayı doğrusal bir süreç olarak görür, bu süreç yukarıdan yani üst düzey zihinsel aşamalardan, metnin kendisine yani aşağıya doğru ilerler (Barnett, 1989, s. 13).

Bu modelde de amaç, her zaman olduğu gibi “anlam” ile ilgilidir. Okumak, baskıdan (yazılı metin) sesi çıkarmaktan çok, baskıya anlam kazandırmaktan ibarettir ve ön bilgi, anlama beklentisi ve okumadaki amaç etkileşimi okuyucuları metin içeriğini tahmin etmeye yönlendirmiştir (Smith, 1971; akt. Barnett, 1989, s. 20). Bu sayede okuyucuların, tahmin etme, eski ve yeni bilgilerle bağlantılar kurma gibi stratejiler kullanmaları, metne olan bağlılıklarını azaltır. Okuyucuların metinleri ve dünyayı içeren art alan bilgileri, bilişsel gelişimleri, strateji kullanımı, okumanın amacı gibi değişkenler yukarıdan aşağıya teorilerinin ve modellerinin temel dayanak noktalarıdır (Chang, 2002; Patricia, Devine, Eskey, 1989; akt. Özenici, 2007, s. 119).

Bu modelde asıl önemli olan, metin ve metnin anlamından ziyade, okuyucudur. Ve okuyucunun kendi bilgi birikimiyle metne kazandırdığı ya da metinden çıkardığı anlamdır. Burada okuyucular, metinle karşılıklı etkileşim içerisine girdikleri için, bu sürecin odak noktası olmaktadır.

Bir diğer okuma modeli “Bottom-Up” yani aşağıdan yukarıya okuma modelidir. Bu model sadece metnin kendisine odaklanır; sırasıyla tek tek heceleri, sözcükleri ve cümleleri çözümler ve sonra anlam oluşturmak amacıyla bu parçaları bir araya getirir. Ayrıca metin tabanlı ya da veriye dayalı okuma modeli olarak da adlandırılır (Arpacıoğlu, 2007, s. 10). Aşağıdan yukarıya modeller, okumayı, küçük metin parçalarının emildiği, analiz edildiği ve anlamlı hale gelene kadar sonraki parçalara kademeli olarak eklendiği bir süreç olarak analiz eder (Barnett, 1989, s. 13). Carrell ve Eisterhold (1983), aşağıdan yukarıya modelin, sadece metnin içinde ne olduğuna, özellikle de metindeki harfler, sözcükler ve cümleler üzerine odaklanmayı vurguladığına değinmiştir. Bu modeller metnin anlamının önce harflerin, hecelerin, sözcüklerin ve son olarak cümlelerin tanınmasıyla birlikte temel birimlerin kodlamasından oluştuğu ilkesine dayanır (Cornaire ve Germain, 1999).

Metnin yapısına ağırlık verildiği bu model için, bazı araştırmacılar okumanın bir “bottom-up” süreci olduğunu savunurlar. Buna göre okuyucular, sözcükleri ve yapıları bilmek ve anlamak zorundadırlar. Burada asıl konu olan “tahmin etme” becerisi, metnin anlamı için değil; sözcükler ve cümleler için geçerli hale gelmektedir. Aşağıdan yukarıya modeli, okuyucuların okudukları sözcüklerin, cümlelerin arkasından gelecek diğer sözcükleri ve cümleleri tahmin etmelerini öngörür.

Fakat okuduğunu anlamamanın, daha önce de bahsi geçtiği gibi bir kod çözme egzersizi olmadığı düşünüldüğünde, sadece bottom-up modelinin uygulandığı bir okumanın başarılı olacağı düşünülmemektedir. Sözcükler, cümleler, ve sözdizimsel yapıları bilmek her ne kadar önemli olsa da, anlama ulaşmada asla yeterli olmayacaktır.

Top-down ve bottom-up modellerinin yanı sıra bir de etkileşimsel model mevcuttur. Özellikle yabancı dil öğrenen okuyucuların bu süreçte aktif olmaları gerektiğini düşününce, tek başına top-down ya da bottom-up modellerinin yeterli olmadığını vurgulayan bazı araştırmacılar, bu iki modelin beraber kullanılması gerektiğini savunmuşlardır ve böylece etkileşimsel model kavramı ortaya çıkmıştır.

Ariew (2006), bu interaktif modelin, yabancı dil okuma sürecini kolaylaştıran 5 faktörü ortaya koymuştur:

- Akıcı bir sözcüğü tanıma becerisi
- Benzer metin yapısı

- Uygun olarak kullanılan artalan bilgisi
- Cümle dizimi bilgisi
- Sesbilim bilgisi (s. 195-196).

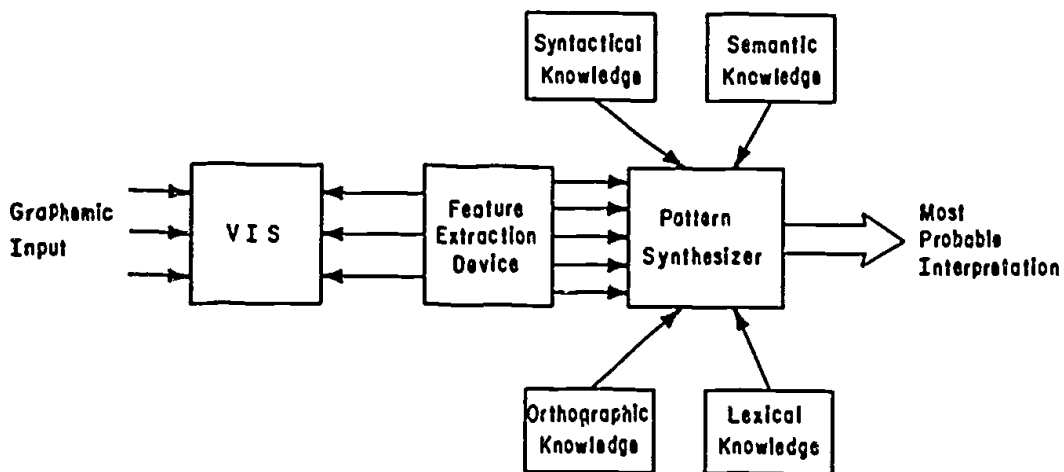
Bu modelde, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modeller, anlamayı kolaylaştırmak için birlikte çalışır (Arpacioğlu, 2007, s. 11). Yani, yukarıdan aşağıya modellerde olduğu gibi okuyucu metin içeriğini tahmin etmek için beklentilerini ve önceki anlayışını kullanır, aynı zamanda aşağıdan yukarıya modellerde olduğu gibi okuyucu bir yandan metne bağlıdır (Barnett, 1989, s. 23).

Eğer modellerden birinde bir sorun olursa, diğeri telafi edebilir. Örneğin, okuyucunun dil becerisi zayıf olduğunda, yukarıdan aşağıya işlem kullanılması muhtemeldir ya da okuyucu metni yorumlamak için gerekli arka plan bilgisine sahip değilse, anlamın metnin kendisinden gelmesine izin verir (Arpacioğlu, 2007, s. 11).

Rumelhart'a göre okuyucu, bir görsel bilgi deposuna (visual information store - VIS) kayıtlı sözcüklere ve yazılışlara bakar. İşlevsellik çıkarma cihazı (feature extraction device), bu sözcüklerin kritik özelliklerini çıkarır ve bunları desen sentezleyiciye (pattern synthesizer) taşır. Desen sentezleyici, okuyucunun yazım bilgisi (orthographic knowledge), sözdizim bilgisi (syntactical knowledge), sözcük bilgisi (lexical knowledge), anlambilim bilgisi (semantic knowledge) ve bağlam hakkındaki tüm bilgilerinin okunanı yorumlamak için bir araya geldiği yerdir (Rumelhart, 1977; akt. Barnett, 1989, s. 23).

Rumelhart'ın (1977) etkileşimsel model yorumu, aşağıdaki şekilde verilmiştir (akt. Barnett, 1989, s. 24).

Şekil 2. Rumelhart İnteraktif Okuma Modeli



Benzer şekilde Cornaire ve Germain (1999), bu model ile ilgili, okuyucunun anlamı belirleyebilmek adına sözcük, biçimbilimsel, sözdizimsel, gibi bilgilerine; daha genel olarak metinlerin işleyiş ve düzenlenmesi ile ilgili bilgi veya metinlerin referans alanlarıyla ilgili bilgilerine başvurabileceklerini belirtmiştir.

Tüm bu modeller, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmaya ve geliştirmeye sağladıkları katkılar açısından büyük önem taşımaktadırlar. Okumak mekanik bir eylem değildir; aksine anlamı oluşturmaya yönelik bilişsel ve aynı zamanda fiziksel bir eylemdir. Okumak, yeni hipotezler oluşturmaya, onları düzeltmeye, doğrulamaya veya geliştirmeye imkân sağlar. Okuma becerisi, özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde büyük bir yer kaplar ve diğer dil becerilerinin de gelişimlerine yardımcı olur. Çünkü beceriler de, nasıl okumada zihnimizdeki bilgiler, şemalar etkileşim haline giriyorsa, aynı şekilde etkileşim halindedir.

## 2.2. Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğreniminde, öğrenimi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha kalıcı ve verimli kılmak adına kullanılan çeşitli stratejiler vardır. Stratejiler, geçmişte teknik, taktik, yöntem gibi farklı isimlerde anılmış olsalar da, araştırmacılar günümüzde strateji tabirini kullanmaktadır.

Bialystok ve Frohlich (1977), dil öğrenme stratejilerinin dilsel yeterliliği artırmak ve hedef dilde öğrenme sürecini kolaylaştırmak amacıyla kullanıldığını belirtmişlerdir (Akt. Kandilci, 2021, s. 4). "Stratejiler" kavramı, bir dizi süreci, eylemi, bir planı belirtir; bu nedenle bu terim genellikle çoğul olarak kullanılır (Mehrabi, 2016, s. 145). O'Malley ve Chamot (1990), öğrenme stratejilerini bilginin anlaşılmasını, öğrenilmesini veya saklanmasını geliştiren spesifik bilgi işlem yöntemleri olarak tanımlar. Dil öğrenme stratejileri bireyi, dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha aktif kılan, bilinçli bir şekilde kendi öğrenme sürecini yönetmesine imkân veren, öğrenilebilir ve öğretilbilir stratejik eylemler olarak tanımlanabilir (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 85). Ramadan (2021), stratejilerin bilinçli veya bilinçsiz olarak yeni bilgileri anlamaya ve onları kullanmaya yaradığından bahsetmiştir (s. 10). Bir başka tanımda da Atlan (1995), öğrenme stratejilerinin, öğrenen için halihazırda mevcut olan süreçlerin ve verilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmeye izin veren üstbilişsel bilgi olduklarını ifade etmiştir (s. 4). Öğrenme becerileri, öğrenmeyi öğrenme becerileri, düşünme becerileri, problem çözme becerileri gibi değişik isimler altında öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından öğrenmeyi artırmak için kullanılmaktadır (Serçe, 2015, s. 31). Oxford için öğrenme stratejileri, bilgi edinmeyi, depolamayı, geri almayı ve kullanmayı kolaylaştırmak için öğrenci tarafından gerçekleştirilen eylemlerdir (Atlan, 1997, s. 13).

Dil öğrenme sürecinde, iyi bir öğrencinin görevi, öğrenimini etkili kılabilmek için, öncelikle amacına, ihtiyacına ve farklı öğrenim koşullarına uygun olarak kullanabileceği stratejilerin bilincinde olmak ve bunları keşfedip geliştirmektir. İlgi, merak, yetenek ve eğilimin, dil öğrenme sürecine katkıları olsa bile, öğrenciler bu süreçte hedefe ulaşmak amacıyla çok çaba sarf etmelidirler. En önemlisi öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme olgusunu tanımaları, bu beceriyi geliştirmeleridir. Kendi dil öğrenim süreçlerini başarılı kılmak amacıyla öğrencilerin, hedefe giden bu yolda, kendilerine özel yöntemler, stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Ve yeri geldiğinde, şartlara veya duruma göre, farklı stratejileri kullanmayı bilmeli, hangi durumda hangi stratejileri kullanmaları gerektiğinin

bilincinde olmaları gerekmektedir. Bunun için ise öğrencinin ilk önce kendini tanıması, kendi öğrenim sürecine hâkim olması gerekir. Öğrenciler ancak, nasıl bir yol izleyeceklerini bildikleri takdirde başarıya ulaşabilirler.

Tüm bunların bilincinde olan bir öğrenci, “stratejik öğrenci” olarak tanımlanır. Stratejik öğrencilerin uygulaması gereken basamakları Derry ve Murphy (1986), şu şekilde açıklamıştır:

- Hedefi analiz etme ve tanımlama
- Stratejiyi planlama
- Stratejiyi uygulama
- Stratejilerin sonuçlarını izleme
- Stratejiyi uygun hale getirme (Akt. Senemoğlu, 2020, s. 559).

Bununla ilgili olarak araştırmacılar; başarılı, yani stratejik öğrencilerin, dil stratejileri kullanımlarını merak etmeye başlamışlardır. Bu amaçla başarılı öğrencilerin kullandıkları etkili dil öğrenme stratejileri tanımlanmaya çalışılmıştır (Schmitt, 1997; akt. Serçe, 2015, s. 31). Bununla ilgili Bekleyen de (2005), yabancı dil öğretimi ile ilgilenen araştırmacıların, öğrencilerin yeni bilgileri anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için ne tür yöntemler kullandıklarını öğrenmeye çalışmalarından söz etmiştir (s. 114).

Diğer taraftan, öğrencilerin olduğu kadar, öğretmenlerin de bazı görevleri vardır. Öncelikle öğretmenler, öğrencileri dil öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirmelidir. Stratejilerin özelliklerinden ve işleyişlerinden bahsederek; herkes için ve her durum için çeşitli stratejilerin bulunduğunu vurgulamalı ve kullanımlarının faydalarına değinmelidir.

Strateji eğitiminin temel amacı, öğrencilerimizin tam öğrenme potansiyellerini anlamalarına yardımcı olmaktır (Aydın, 2021, s. 17). Öğretmen, öğrencinin istediği görevlere göre bilinçli ve bilinçsiz kullandıkları stratejiler üzerinde düşünmesine ve başkalarına öneride bulunmasına yardımcı olmalıdır (Saraç, 2007). Cohen (2000), birçok öğrencinin geniş bir strateji yelpazesi hakkında daha bilinçli ve yetkin olmak için açık bir şekilde eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Adıgüzel ve Gürses, 2013, s. 35). Cyr (1998), bu konuyla ilgili öğrencinin, dilin ne olduğu ve öğrenmenin neyi içerdiğine ilişkin algılarını netleştirmeye, iyileştirmeye ve genişletmesine teşvik edilmesi gerektiğini söylemiş; ve buna ek olarak, öğretmenlerin birer düşünür, karar alıcı, motive edici, model, arabulucu ve bir antrenör olduklarını belirtmiştir (s. 115). Öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmenin yanı sıra onları dil öğrenme stratejileri konusunda eğiten öğretmenler, onların daha iyi dil öğrencileri olmalarına yardımcı olabilir (Hişmanoğlu, 2000, s. 5)

Öğretmenler öğrencilerden farklı konularda, farklı zamanlarda birçok görevi yerine getirmelerini beklerken, bu görevleri nasıl gerçekleştirecekleri konusunda yeterli miktarda bilgi vermemektedir. Görevi nasıl düzgün bir şekilde yerine getireceğini bilmeyen ya da yerine getirirse de eksikleri olabilen öğrencilerin başarısız olma riski artmakta, bu şekilde motivasyonları düşmektedir. Bu konu hakkında öğretmenlerin, konu ne olursa olsun,

öğrencilere ilk etapta öğrenmeyi öğrenmeden ve stratejilerden bahsetmeleri çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere kendilerini tanımaları için, kendi kişiliklerine ve stillerine uygun stratejileri seçebilmeleri için, farklı stratejileri kullanabilme becerisi kazanmaları için yol göstermeleri gerekir. Bu aşamadan sonra, öğretmenin bu görevleri yerine getirdiği takdirde; yani öğrenci tüm bunların bilincine vardığı andan itibaren, artık kendi öğreniminden sorumlu ve bağımsız öğrenen haline gelebilir.

Stratejiler çok sayıda fayda sağladıkları gibi, farklı özellikleri de barındırırlar. Bununla ilgili Ellis (2008), dil öğrenme stratejilerini niteleyen bir dizi özellik tanımlamıştır. Bahsedilen özellikler şu şekildedir:

- Stratejiler hem genel yaklaşımlara hem de bir yabancı dil öğrenirken kullanılan özel tekniklere işaret eder.
- Stratejiler problem yönelimlidir; öğrenenler belirli bir öğrenme ya da iletişim probleminin üstesinden gelmek için strateji kullanır.
- Öğrenenler genellikle kullandıkları stratejilerin farkındadır; ne düşündükleri ve yaptıkları sorulursa bu stratejilerin nelerden oluştuğunu belirtebilirler.
- Stratejiler dilsel ve dilsel olmayan davranışlar içerir.
- Dilsel stratejiler, hem ana dil hem de yabancı dil öğreniminde kullanılabilir.
- Bazı stratejiler davranışsal iken bazıları zihinseldir. Bu sebeple bazı stratejiler gözlemlenebilir, bazıları gözlemlenemez.
- Esasen stratejiler öğrenenlere yabancı dil ile ilgili veri sağlayarak öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağlar fakat bazı stratejiler doğrudan katkı sağlayabilir.
- Strateji kullanımı hem öğrenenin katıldığı göreve göre hem de bireysel tercihlere göre farklılık gösterebilir” (Ellis, 2008; akt. Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 88-89).

Yine bu konuyla ilgili Oxford (1990), stratejilerin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

- Dil öğrenme stratejileri dil öğreniminde temel amaç olan iletişim yeterliğinin gelişmesine katkı sağlar.
- Dil öğrenme stratejileri öğrenenin daha fazla öz-yönelimli öğrenmesine imkan verir.
- Dil öğrenme stratejileri öğretmenin rolünü genişletir.
- Dil öğrenme stratejileri problem odaklıdır ve öğrenen tarafından amaca yönelik yapılan belirli eylemleri kapsar.
- Dil öğrenme stratejileri öğrenenin sadece bilişsel olmamak üzere pek çok yönünü kapsar.
- Dil öğrenme stratejileri öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler.
- Dil öğrenme stratejileri her zaman gözlemlenemez.
- Dil öğrenme stratejileri çoğunlukla bilinçli olarak uygulanır.
- Dil öğrenme stratejileri öğretilebilir bir özellik taşır.
- Dil öğrenme stratejileri esneklerdir.
- Dil öğrenme stratejileri pek çok faktörden etkilenir (Akt. Serçe, 2015, s. 32-33).

Dil stratejilerinin kullanımı, bunların farkında olan ve kendi öğrenimlerine uygun farklı stratejileri bir arada kullanabilen öğrenciler tarafından otomatikleşir. Yani öğrenci kullandığı stratejileri kendi belirlemiş olsa bile, zamanla bu kullanım bir alışkanlık haline

gelerek, tıpkı bir davranış gibi otomatik bir hal alır. Bir bakıma bu stratejileri bilinç dışı kullanmaya başlar çünkü dil öğrenimini bir sisteme oturtmuştur ve artık düşünmeden stratejilerini, yöntemlerini kullanır; zira bu stratejiler kendi öğrenim sürecinin bir parçası olmuştur ve diğer faktörlerle birlikte bir bütünü oluştururlar.

### **2.2.1. Strateji Seçimini Etkileyen Faktörler**

Her öğrencinin, kendi öğrenim sürecine ve öğrenim stiline uygun; dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi farklı dil yetilerine ve farklı öğrenim koşullarına göre kullandığı strateji ya da stratejiler değişkenlik gösterebilir. Öğrenciler kendilerine uygun stratejileri keşfedip kullandıkları takdirde, bu stratejiler öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha kendini yöneten, daha etkili ve yeni durumlara aktarılabilir hale getirirler (Oxford, 1990). Öğrenme stratejileri ayrıca öğrencilerin daha bağımsız, özerk, yaşam boyu öğrenen kişiler olmalarını sağlayabilir (Little, 1991). Dil öğrenme sürecinde her öğrencinin farklı ihtiyaçları ile amaçlarının bulunması bireyin kendi yönelimiyle dil öğrenme stratejisini kullanmasını ve bağımsızlaşmasını sağlamaktadır (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 85).

Öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına, kendi stillerine en uygun stratejileri kullanması durumunda, her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olabilmektedir, bu sayede dil öğrenme sürecinde öğrenci, öğrenmeye yönelik bir farkındalık oluşturmaktadır.

Öğrencilerin strateji seçimlerine ilişkin farklı faktörler bulunmaktadır. Cyr (1998), strateji seçimlerini etkileyen faktörler hakkında bir sınıflandırma yapmıştır. Aşağıdaki tabloda bu sınıflandırma yer almaktadır (s. 81-99).

Tablo 2. Strateji Seçimini Etkileyen Faktörler

<b>Kişilikle ilgili faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrenme stili</li> <li>- Anlam belirsizliğine tahammül (geniş ya da tamamlanmamış bilgiler, belirsizlikler, tutarsızlıklar gibi durumlara hoşgörü gösterme ya da göstermeme)</li> <li>- Düşünme ve dürtüsellik</li> <li>- Dışa dönüklük ve içe kapanıklık</li> </ul>
<b>Biyografik faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yaş</li> <li>- Cinsiyet</li> <li>- Etnik köken ya da ana dil</li> </ul>
<b>Duyuşsal faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrencinin yeterlilik derecesi</li> <li>- Pedagojik yaklaşımlar</li> <li>- Hedef dil</li> <li>- Öğrenme görevleri</li> </ul>
<b>Durumsal faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Davranışsal tutumlar ve motivasyon</li> </ul>
<b>Kişisel faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kariyer veya mesleki rehberlik</li> <li>- Üstbilişsel bilinç seviyesi</li> <li>- Yetenek</li> </ul>

Bu konuyla ilgili literatüre bakıldığı zaman, araştırmacıların strateji seçimini etkileyen bu faktörlerden en çok “öğrenme stilleri” üzerinde durduğu görülmüş ve bu öğrenme stillerini ayrı başlıklar altında incelemişlerdir.

Bireysel özelliklere bağlı olarak öğrenme şekli bireyden bireye değişiklik göstermektedir (Yücelsin ve Erdem, 2013, s. 152). Öğrenme stilleri ikiye bölünmez (siyah veya beyaz, mevcut ya da yok gibi) ve öğrenme stilleri genellikle bir süreklilik üzerinde veya çoklu, kesişen süreklilik üzerinde çalışır (Oxford, 2003, s. 3). Öğrenme stilleri, öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinde etkisi göz önünde bulundurularak öğrenme öğretme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ekici, 2003; akt. Özdemir ve Kesten, 2012, s. 362).

Öğrenme stilleri kavramının çok geniş olduğunu ileri süren Kolb, bu konuyla ilgili birçok araştırma yapmıştır. Bireyin sürekli değişen yaşam koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaç piramidini temele alan, öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bir bileşimi olduğunu ileri süren Kolb’un yaşantısal öğrenme modelinde, bu stiller 4 ayrı başlık altında toplanmıştır (Ergür, 1998; akt. Koçoğlu ve Kalın, 2017, s. 1582). Kolb yaşantısal öğrenme

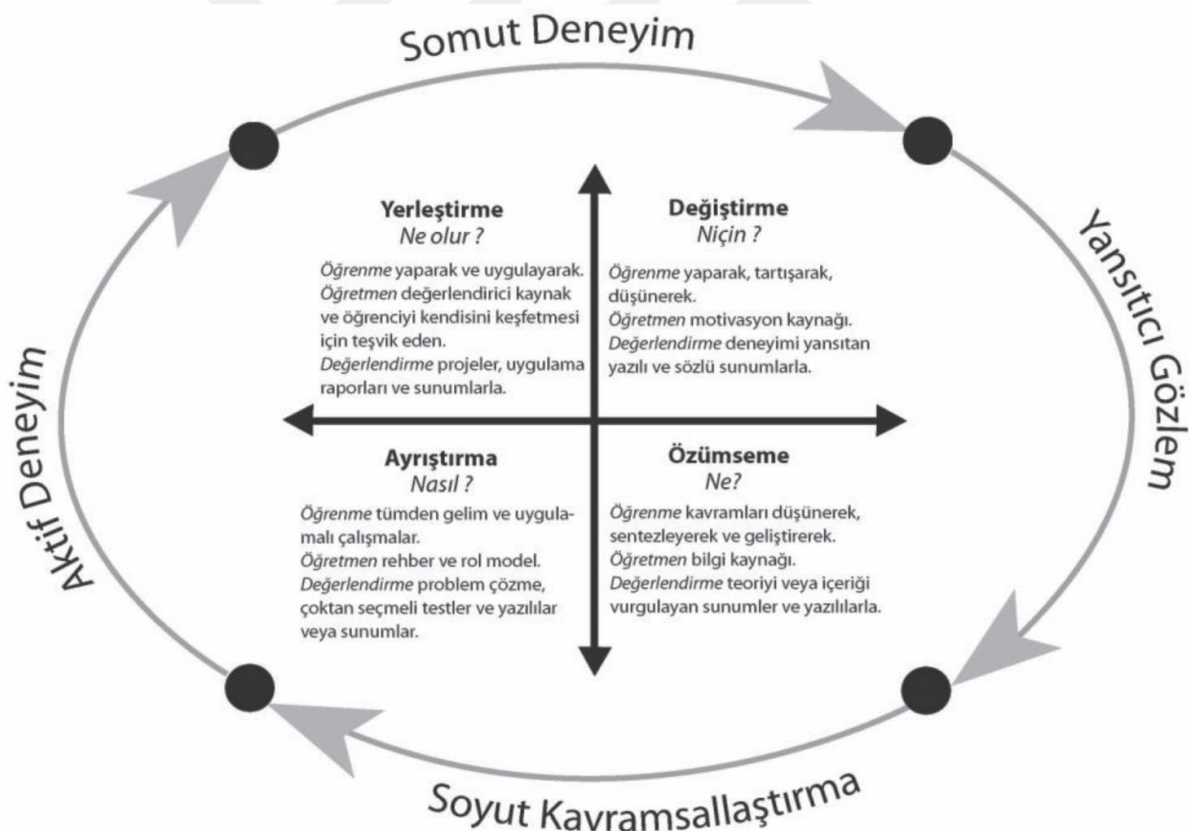
kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden de etkilenmiştir (Özdemir ve Kesten, 2012, s. 363).

Bir eğitim teorisyeni olan Kolb'un (1984) 4 madde olarak ayırdığı öğrenme stilleri şu şekildedir:

- Yerleştirici stil
- Ayırıştırıcı stil
- Özümseyici stil
- Değiştirici stil

Bu 4 ana madde aşağıda açıklanmıştır (akt. Özdemir ve Kesten, 2012, s. 363-364).

Şekil 3. Kolb Öğrenme Stilleri



Yerleştirici stile sahip öğrenciler, hedeflerine bağlı ve lider özellik taşıyan öğrencilerdir. Mantıktan çok duygusal hareket ederler ve aynı doğrultuda hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Uzlaşmayı seven bir yapıları vardır. En öne çıkan özellikleri ise deneme-yanılma yöntemi ile problem çözerler ve risk almayı çok severler.

Ayrıştırıcı stile sahip olan öğrenciler ise, problem odaklıdır. Kendilerine bir hedef belirlemek, problemlere en iyi ve en mantıklı çözümleri bulmak, analiz etmek gibi özellikleri barındırırlar. Teoriden çok pratiğe önem verirler ve yeni fikirler üretmede başarılıdırlar. Bu doğrultuda duygularını iyi bir şekilde kontrol edebilirler.

Özümseyici stilde öğrenciler, öğrenme aşamasında kişilerden çok konseptlere ve fikirlere daha önem verirler. Problemlerin çözümleri mantıklı ve tutarlı olmak zorundadır. Ve aynı şekilde bilgiyi özümseyip mantıklı yorumlar yapma hususunda iyilerdir.

Değiştirici stile sahip öğrenciler, farklı bakış açılarıyla bilgiyi kavrama yetisine sahiptirler. Dinlemeyi ve düşünmeyi severler. Farklı fikirlere önem verirler ve yeni fikirler üretmede başarılıdırlar. Bir eyleme geçmeden önce yeterince gözlem yaparlar ve bu konuda çok iyidirler.

Bunun gibi, kişilik faktörleri ve buna dâhil olan öğrenim stillerinin yanı sıra, tüm diğer faktörler, öğrencilerin strateji seçimleri konusunda büyük rol oynamaktadır. Örneğin bir öğrencinin duygusal ya da mantıklı hareket etmesi, içe dönük ya da dışa dönük olması, sezgileriyle ya da gelişigüzel adımlar atması, sabit ya da açık fikirli olması; ve daha önce bahsi geçtiği gibi yaş, cinsiyet, sosyal çevre gibi bir çok değişken, o öğrencinin strateji seçimini etkiler.

### 2.2.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

“Belirli bir öğrenci için bir stratejiyi olumlu ve yararlı kılan nedir? Şu koşullar mevcutsa eğer, bir strateji yararlıdır; Strateji, hedef dil görevleriyle ilişkilidir. Strateji, belirli bir öğrencinin öğrenme stili tercihlerine bir dereceye kadar uyar. Ve öğrenci stratejiyi etkili bir şekilde kullanır ve onu diğer ilgili stratejilerle ilişkilendirir” (Oxford, 2003, s. 8).

Dil öğrenme stratejileri kapsamında literatür incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından farklı strateji sınıflandırmaları karşımıza çıkar. Öğrenme stratejileri farklı değişkenlere sınıflandırılabilir ve her bilim insanı ve dilbilimcinin kendi kategorileri vardır (Kalati, 2016, s. 5). Örneğin Oxford (1990), stratejileri dolaylı stratejiler ve dolaysız ya da doğrudan stratejiler olmak üzere 2 ana başlık altında incelemiştir ve bu 2 ana madde altında detaylı bir şekilde alt stratejileri açıklamıştır. Oxford’un strateji sınıflandırması en geniş ve kapsamlı sınıflandırmadır. Oxford doğrudan stratejileri “konu alanı veya içerik ile doğrudan ilişkili stratejiler” olarak tanımlarken dolaylı stratejileri “konu alanı veya içerik ile doğrudan ilişkili olmamasına rağmen etkin öğrenme için gerekli olan stratejiler” olarak ifade etmiştir (Demirel, 2012, s. 143). Dolaylı stratejileri, üstbilişsel, duygusal ve sosyal stratejiler olarak; dolaysız stratejileri ise bellek, bilişsel ve telafi stratejileri olarak 6 alt grupta kapsamlı ve detaylı bir şekilde sınıflandırmıştır.

Dolaylı stratejilerden biri olan üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi gelişimlerini izleyerek öz değerlendirme yapabildikleri stratejilerdir. Bu stratejiler hedef belirleme, planlama, uygulama ve süreç sonunda gözlenen eksiklikleri gidermek için çareler arama gibi unsurları içermektedir. Öğrencilerin, üstbilişsel stratejilerle dışarıdan herhangi bir yönlendirmeye bağlı kalmadan kendi öğrenimlerini planlayabilmesi ve süreci devam ettirebilmesi, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olduklarına işaret etmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 114). Bu stratejileri kullanan öğrenciler tamamen bağımsız öğrencilerdir. Üstbilişsel stratejiler genellikle ikinci dil yeterliliğinin güçlü öngörücüleridir (Oxford, 2003, s. 12).

Duygusal stratejiler, öğrencilerin duygu durumlarına göre kullandıkları stratejilerdir. Örneğin öğrencinin stresli olduğu durumlarda rahatlamaya çalışması, kaygı hissettiğinde bunu azaltmaya çalışması, motivasyon eksikliğinde motivasyon artırıcı eylemlerde bulunması; ya da başarılı olduğu konularda kendini ödüllendirmesi gibi unsurları içeren stratejiler, duygusal stratejilerdir.

Sosyal stratejiler ise, öğrencilerin işbirliği içinde çalıştığı, etkileşimde bulunduğu stratejilerdir. Bireysel çalışmak yerine, grup halinde çalışmak söz konusudur. Bu stratejileri kullanan öğrencilerin motivasyonlarının artma olasılığı yüksektir. Akbarov ve Arslan (2010) bu stratejiler için, dil öğrenme sürecine diğer insanları dâhil eden davranışlar olduğunu ve sorgulama, empati kurma, işbirliği yapma gibi durumları içerdiğinden bahsetmiştir (s. 16).

Dolaysız stratejilere dâhil olan bellek stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgileri, kendilerine göre geliştirdikleri bazı yöntemlerle uzun süreli bellekte depolamaları ve gereken durumlarda o bilgileri hatırlamalarını içeren stratejilerdir.

Bilişsel stratejiler, öğrenilen dilin işleme sürecini kapsayan stratejilerdir. Öğrenci, şemalar arası bağlantılar kurar ve bu ilgileri organize eder. Bu stratejiler, pratik yapmak, bilgileri analiz etmek, yorumlamak ve değerlendirmek gibi süreçleri içerir.

Son olarak telafi stratejileri için Lee (2010), bilgi eksikliğine rağmen, dili kullanabilmek için kullanılan stratejiler olduklarını vurgulamıştır (s. 141). Bu stratejiler, öğrencilerin belli noktalarda oluşmuş dil eksikliklerini veya unuttukları bilgileri gidermek için kullandıkları stratejilerdir. Literatürde kurtarıcı stratejiler olarak da yer alırlar.

Oxford'un dil stratejileri sınıflandırması aşağıdaki tabloda örnekleriyle beraber kısaca yer almaktadır.

Tablo 3. "Oxford"un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

<b>Dolaylı Stratejiler</b>	
Üstbilişsel stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrenim sürecine odaklanma</li> <li>- Öğrenim sürecini planlama</li> <li>- Öğrenim sürecini geliştirme</li> </ul>
Duygusal stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stresi azaltma</li> <li>- Öz-cesaretlendirme</li> <li>- Duygusal durumu kontrol altına alma</li> </ul>
Sosyal stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorular sorma</li> <li>- Başkalarıyla işbirliği yapma</li> <li>- Empati kurma</li> </ul>
<b>Dolaysız Stratejiler</b>	
Bellek stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zihinsel bağlantılar kurma</li> <li>- Resimleri ve sesleri kullanma</li> <li>- Tekrar gözden geçirme</li> <li>- Eyleme geçme</li> </ul>
Bilişsel stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pratik yapma</li> <li>- Bilgileri alma ve verme</li> <li>- Analiz etme ve düşünme</li> <li>- Bağlantılar kurma</li> </ul>
Telafi stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zekice tahminde bulunma</li> <li>- Konuşma ve yazmadaki sınırlamaları aşma</li> </ul>

Bir başka dil öğrenme stratejileri sınıflandırması olarak Rubin (1975), dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye dolaylı katkıda bulunan ve direkt katkıda bulunan stratejiler olarak 2 temel madde altında incelemiştir. Direkt katkıda bulunan stratejileri öğrenme stratejileri olarak; dolaylı stratejileri ise iletişim ve sosyal stratejiler olarak ayırmıştır.

Rubin, dil öğrenme stratejilerinin esas olarak bilişsel paradigmaya dayandığını belirtmiş, ancak buna ek olarak söz konusu çalışmasında iletişimsel faktörlerin de bir etki unsuru oluşturduğunu vurgulamıştır (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 90). Rubin sınıflandırması, özellikle Oxford taksonomisine temel oluşturduğu için dil öğrenme stratejileri araştırma

alanında önemli bir yere sahiptir (Barut, 2015, s. 14). Rubin bu sınıflandırmayı, başarılı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda oluşturmuştur. Fakat daha sonraki dönemlerde bu sınıflandırma yeterince detaylı ve kapsamlı bulunmamıştır.

Araştırmacı, doğrudan stratejilerde öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya hazırlayan doğrulama, gözlem yapma, anımsama, tahmin etme, uygulama gibi stratejileri ele almıştır; ve bu stratejiler, dilde temel becerilerin kazanılmasında birincil olarak tercih edilen ve öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan süreçleri ifade etmektedir (Barut, 2015, s. 15).

Rubin, dolaylı stratejileri, dil öğrenmeye direkt etkileri olmasa da, bu süreçte kullanılması gereken ve dolaylı yollardan katkıları bulunan stratejiler olarak ifade etmiştir. Dil öğrenmeye dolaylı olarak etki eden stratejiler pratik yapma fırsatları yaratma ve iletişim stratejileridir (Serçe, 2015, s. 34).

Aşağıdaki tabloda Rubin'in dil öğrenme stratejileri sınıflandırılması örnekleriyle birlikte verilmiştir (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 92).

Tablo 4. "Rubin" in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

<b>Doğrudan Stratejiler (Bilişsel Stratejiler)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Netleştirme / Doğrulama</li> <li>- İzleme</li> <li>- Ezber</li> <li>- Tahmin / Tümevarımsal çıkarsama</li> <li>- Çıkarımsal akıl yürütme</li> <li>- Alıştırma</li> </ul>
<b>Dolaylı Stratejiler (İletişim Stratejileri)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alıştırma için fırsat oluşturma</li> <li>- Üretim oyunları</li> </ul>

Bu sınıflandırmalar dışında da çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi olan ve bu araştırmada yararlanılacak olan sınıflandırma ise O'Malley ve Chamot dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasıdır.

O'Malley ve Chamot (1990), stratejileri 3 temel başlık altında toplamıştır. Bu sınıflandırmada stratejiler; bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejiler olarak incelenmiştir.

Bu sınıflandırma, bilişsel psikoloji teorisi kavramına en sentetik, en titiz ve en sıkı şekilde bağlanmış sınıflandırma olarak kabul edilir (Espinoza ve Chao, 2015, s. 237).

Bu stratejiler hem araştırma için hem de uygulayıcıların yabancı dil öğrenme stratejilerinin gerçekte ne olduğunu anlamak için daha kolay, daha operasyonel veya kullanılabilir stratejilerdir (Cyr, 1998, s. 38).

Aşağıdaki tabloda, bu stratejilerin içerdiği alt stratejiler verilmiştir.

Tablo 5. “O’Malley ve Chamot”nun Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

<b>Üstbilişsel stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planlama</li> <li>- Doğrudan dikkat</li> <li>- Öz yönetim</li> <li>- Kendini izleme</li> <li>- Kendini değerlendirme</li> <li>- Problem teşhisi</li> </ul>
<b>Bilişsel stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pratik yapma</li> <li>- Ezberleme</li> <li>- Not alma</li> <li>- Gruplandırma</li> <li>- Gözden geçirme</li> <li>- Çıkarım yapma</li> <li>- Tümdengelim</li> <li>- Belge araştırma</li> <li>- Çeviri yapma</li> <li>- Açıklama yapma</li> <li>- Bilgiyi işleme</li> <li>- Özetleme</li> </ul>
<b>Sosyo-duyuşsal stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doğrulamak için soru sorma</li> <li>- İşbirliğinde bulunma</li> <li>- Duyguları yönetme</li> </ul>

Üstbilişsel stratejiler, genel olarak öğrencilerin kendi dil öğrenim süreçleri üzerine düşünme ve plan yapmaları, ve edinimlerini test edebilmeleri açısından önemlidir. Üstbilişin en az iki önemli boyutu vardır: birincisi, kişinin bilgisini anlama ve ikincisi, onu kontrol etme yeteneği (Cotterall, 1993, s. 2). O’Malley ve Chamot (1990), üstbilişsel yaklaşımları olmayan öğrencilerin, öğrenmelerini planlamayan, ne yönde ilerleyeceklerini bilmeyen ve başarılarını gözden geçirmeyen öğrenciler olduklarını ifade etmişlerdir. Üstbiliş teriminin literatüre Flavell tarafından kazandırıldığı söylenmektedir. Flavell (1976) tarafından öne sürülen kavram, Piaget ve Vygotsky’nin ilerlemelerine dayanır; “farkındalık” ve “öz düzenleme” (akt. Coulombe, 2001, s. 46). Wenden (1998), üstbilişsel bilginin öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında edinmiş oldukları bilgiyi işaret ettiğini ve üstbilişsel stratejilerin ise öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel beceriler olduğunu ifade etmektedir (akt. Muhtar, 2006, s. 32). Gülsoy da (2011) aynı şekilde bu stratejilerin, öğrencilerin kendi öğrenimlerini planlamayı, doğrudan dikkat, seçici dikkat, öz denetim, kendini yönlendirme ve öz değerlendirmeyi kapsadığını belirtmiştir (s. 19). Bu stratejiler, öğrenme etkinliklerini denetlemek ve kişinin kendi performansını değerlendirmesi ile ilişkilidir (Tek, 2021, s. 20)

Üstbilişsel bir yaklaşımı olmayan öğrenciler, esasen hedefleri olmayan ve ilerlemelerini, başarılarını ve gelecekteki öğrenimleri için yönlerini gözden geçirme yeteneği olmayan öğrencilerdir (Cyr, 1998, s. 42). O'Malley'e göre ise, üstbilişsel stratejilere sahip olmayan öğrenciler dümeni olmayan gemi gibidir, kendi öğrenmelerini yönlendiremez, amaçsızca sürüklenir ve çok az şey başarabilirler (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 94).

Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel stratejilerden faydalanan öğrenciler, bir bakıma, kendi kendilerinin öğretmeni olmaktadır. Bu öğrenciler kendi öğrenim süreçlerini kontrol altına alıp, hedefleri belirleyip, ona göre bir yol izlemektedirler. Dil öğrenim süreçlerinde planladıkları yoldan giderken, bir problem ile karşılaşmaları durumunda, bunu hemen teşhis edip farklı çözümler üretebilme becerilerine sahiptirler. Kendini tanıyan, ne istediğini bilen ve bu doğrultuda kendini yönetebilen bir yapıya sahip olup, söylenildiği gibi aynı anda hem öğrenci, hem de öğretmen yaklaşımlarıyla başarıya ulaşmaktadırlar.

Üstbilişsel stratejileri daha detaylı olarak incelemek gerekirse;

- Planlama stratejileri; hedefler belirlemek, kendi başına çalışmak, bir görevin başarılması için dilsel unsurları tahmin etmek,
- Doğrudan dikkat stratejileri; bir görevi gerçekleştirirken dikkatli olmak ve bu dikkati sürdürmek,
- Öz yönetim stratejileri; dil öğrenimini kolaylaştıran koşulları anlamak ve bu koşulları sağlamaya çalışmak,
- Kendini izleme stratejileri; performansını kontrol etmek ve düzeltmek,
- Problem teşhisi stratejileri; çözüm gerektiren noktaları görerek bunları başarmak için bir yol izlemek,
- Kendini değerlendirme stratejileri; dil görevlerini yerine getirebilmek için becerileri geliştirmek gibi alt stratejileri barındırır. (Cyr, 1998, s. 42-46)

Bilişsel stratejiler, öğrencilerin belli bir görevi gerçekleştirmek için çalışılacak konu ile fiziksel ve zihinsel etkileşim halinde olmasını öngörür ve bu stratejilere dâhil olan alt stratejilerde de görüldüğü gibi genellikle somut ve gözlenebilir stratejilerdir.

Aydınbeğ (2015), bilişsel stratejiler için, dilin zihinsel ve fiziksel güdümlenmesi tanımını yapmıştır (s. 235). Anderson'ın tanımladığı bilişsel strateji, bireylerin yeni bilgileri daha önce uzun süreli bellekte depolanan bilgilerle ilişkilendirdiği veya girdinin anlamlı şekilde bağlantılı kısımlarını analiz edip ilişkilendirdiği detaylandırmadır (O'Malley ve Chamot, 1990). Bilişsel stratejiler genellikle daha somuttur ve gözlemlenmesi daha kolaydır (Cyr, 1998, s. 47). Muhtar (2006), bilişsel stratejilerin dili dolaysız kontrol ettiğini ve gelen bilgiyi, öğrenmeyi geliştirecek biçimde kontrol ederek bu bilgiyi doğrudan işlediğini söylemiştir (s. 29). Bilişsel stratejiler, bilginin kodlanmasını, yeni ve eski bilgi arasındaki bağlantıların kurulmasını ve önceden depolanan bilgilerin yeniden etkinleştirilmesini teşvik eder (Boulet, 1996; Saint-Pierre, 1991; akt. Coulombe, 2001, s. 44).

Bilişsel stratejileri kullanan öğrenciler, daha önce de bahsedilen öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan öğrencilerdir. Bir dil görevini yerine getirirken, yeni bir bilgi öğrenirken, ne yapılmasını gerektiğini bilen bu öğrenciler; konuları gerçek anlamda anlamak ve onları uzun vadede hatırlayabilmek için kullanmaları gereken stratejilerin farkında olup, kendilerine uygun olanları kullanma konusunda iyilerdir. Bu süreçte geçmiş bilgileri ve güncel bilgileriyle bağlantılar kurup, birleştirirler, ve böylece bilgiyi yeniden anlamlandırırılar.

Bilişsel stratejilerin oluşturduğu alt stratejilere baktığımızda;

- Pratik yapma stratejileri; hedef dilde iletişim kurabilmek için sunulan imkanlardan faydalanmak, hedef dilde düşünmek ya da kendi kendine konuşmak,
- Ezberleme stratejileri; anımsatıcı teknikler uygulama,
- Not alma stratejileri; yeni öğrenilen bilgileri, sözcükleri, ifadeleri ve kavramları not almak,
- Gruplandırma stratejileri; öğrenilen bilgileri daha kolay geri getirebilmek için onları organize etmek,
- Gözden geçirme stratejileri; öğrenilen bilgileri belirli aralıklarla gözden geçirmek (haftada bir, ayda bir gibi),
- Çıkarımda yapma stratejileri; bilinmeyenler hakkında çıkarımlarda bulunmak için bilinenlerden faydalanmak,
- Tümdengelim stratejileri; yabancı dili anlayabilmek adına dilbilgisi kurallarını ve sözcük yapılarını anlamak,
- Belge araştırma stratejileri; hedef dille ilgili kaynaklar aramak ve kullanmak,
- Çeviri yapma stratejileri; diller arası anlamları karşılaştırmak ve çeviri yapmak,
- Açıklama yapma stratejileri; sözcük dağarcığının eksikliğini dolaylı olarak başka sözcüklerle ifade etmek (telafi etmek),
- Bilgiyi işleme stratejileri; Eski ve yeni bilgiler arasında zihinsel bağlantılar kurmak,
- Özetleme stratejileri; zihinsel ya da yazılı olarak bilgileri özetlemek gibi stratejileri kapsadığı belirtilmiştir (Cyr, 1998, s. 47-54).

Sosyo-duyuşsal stratejiler ise öğrencilerin bir bilgiyi edinmek, dilsel bir görevi gerçekleştirmek için duyuşsal kontrolü kullandıkları stratejilerdir. Cyr (1998), bu stratejilerin hedef dilin uygunluğunu ve öğrenmeye eşlik eden kişisel duygusal boyutun kontrolünü güçlendirmek için başkalarıyla etkileşimde bulunmak olduğunu ifade etmiştir (s. 55).

Araştırmalara bakıldığı zaman, yabancı dil öğrenim sürecinde bilişsel boyutlara ek olarak dilin sosyal boyutunun da öneminden bahsedilmektedir. Hata yapmaktan korkmadan kolaylıkla yabancı dilin dil banyosuna atlayabildikleri için, bu stratejilerin çoğuna genç öğrencilerde rastlamak mümkündür (Saraç, 2007). Sosyo-duyuşsal stratejilerde temel amaç bireyin öğrenme sürecini, çevresiyle işbirlikli bir düzenlemeyle oluşturmasıdır ve bireyin çevresiyle kurduğu iletişim sosyo-duyuşsal stratejiler içinde değerlendirilmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2007, s. 100). Can (2011), sosyo-duyuşsal stratejilerin, öğrenenin toplumsallaşmasıyla ilgili kullandığı ikili çalışma, grup çalışması, sormacalar, proje çalışmaları, söyleşiler gibi stratejiler olduğunu belirtmiştir (s. 89).

Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları duygusal değişimlerin üstesinden gelebilmek için kullanılır. Örneğin motivasyon düşüklüğü yaşayan bir öğrenci, bunun üstesinden gelebilmek adına motivasyon artırıcı eylemlerde bulunabilir. Tabi bunun için, öğrencilerin duygu değişimlerini kontrol altına alabilecekleri stratejileri bilip, bunları uygulamaları gerekmektedir. Bunun için ise, kendilerinin farkında olmaları çok önemlidir. Aynı şekilde stresli bir öğrenci, stres seviyesini azaltacak kendine özgü bazı eylemlerde bulunabilir. Bunların tersine, iyi bir ruh hali içinde olan ve bir görevde başarıya ulaşan bir öğrenci, kendini ödüllendirmek isteyebilir. Tüm bunlar, sosyo-duyuşsal stratejilerin bir alt stratejisi olan duyguları yönetme stratejisine dâhildir. Bunların yanı sıra, soru sorma ve işbirliğinde bulunma gibi alt stratejilerde öğrenci, öğrenim sürecini etkileşimli bir şekilde sürdürür. Edindiği bilgileri teyit etmek amaçlı sorular sorar, bir problem ile karşılaştığında arkadaşlarıyla birlikte çözümler arar ya da başkalarına da aynı şekilde yardımcı olarak, “birlikte öğrenme” yaklaşımında bulunur. Bu sebeple bu stratejilerden faydalanan öğrenciler genellikle grup çalışmalarını severler.

Son olarak sosyo-duyuşsal stratejiler ise;

- Doğrulamak için soru sorma stratejileri; bir öğretmen veya hedef dilin ana dil konuşucusuna bilgiyi doğrulama amaçlı sorular sormak,
- İşbirliğinde bulunma stratejileri; bir görevi başarmak ya da bir problemi çözmek amacıyla akranlarla işbirliği yapmak,
- Duyguları yönetme stratejileri; özgüveni ve motivasyonu artırmak amacıyla bazı teknikler uygulama, stresi azaltmaya yönelik eylemlerde bulunmak gibi alt stratejileri kapsamaktadır.

Bu 3 ana strateji ve kapsadıkları alt stratejiler, dil öğrenme sürecini kolaylaştırır, etkili kılar. Genellikle tek tek incelenen bu stratejiler, aslında beraber kullanıldıklarında daha faydalı olacaktırlar. Birden fazla, yani çeşitli stratejilerin bir arada kullanımının faydaları bilinmektedir. Özellikle bu stratejiler farklı türden olursa, daha verimli ve uzun vadede daha etkili bir öğrenim gerçekleşebilir. Örneğin sadece üstbilişsel ya da sadece bilişsel strateji kullanımı her zaman her durumda yeterli olmayabilir. Bu sebeple öğrenciler gerekli durumlarda farklı strateji türlerine başvurmaları gerektiğinin farkında olmalıdır. Bu noktada öğrenci, gerçek anlamda stratejik öğrenci unvanını alabilir.

### **2.3. Okuduğunu Anlama Becerisi İçin Kullanılan Stratejiler**

Okuma anlama becerisi için kullanılan stratejiler, anlamayı kolaylaştırmak ve kalıcı kılmak adına kullanılan ve amaca ya da kişiye göre değişebilen eylemlerdir. Anlama stratejileri, okuyucuların bir görevi nasıl düşündüklerini, hangi metinsel ipuçlarına katıldıklarını, okuduklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve anlamadıklarında ne yaptıklarını gösterir (Block, 1986, s. 465).

Okuma sürecinde, anlamının gerçekleşebilmesi amacıyla metinleri oluşturan en küçük birimlerden en büyük birimlere kadar her detayın anlaşılmasından bahsedilir. Sesbirim, biçimbirim ve sözdizim gibi yapılardan; sözcük anlamlarına, bağlamın kullanılmasına, yazarın niyetine kadar bir metni oluşturan her birimin çözümlenebilmesi doğrultusunda anlamının gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır. Anlamının gerçekleşebilmesi için okuyucuların birçok farklı engeli aşması gerekmektedir. Bu engeller ise çeşitli stratejilerin yardımıyla aşılabılır. İyi okuyucu şeklinde tanımlanan okuyucular, kendi okuma süreçlerine, amaçlarına ve okuma stillerine uygun olarak anlamayı güçlendirecek çeşitli stratejilerden faydalanırlar. Bu stratejileri ne zaman, hangi şartlarda kullanacaklarını ve oluşabilecek sorunlara hangi stratejilerin çözüm olabileceğini bilirler.

Bu sebeplerle yabancı dilde okuduğunu anlama stratejileri ve öğrencilerin bu stratejilerin bilincinde olup kullanmaları çok önemlidir. Okumanın temel amacı fikirlerin okuyucuyla kurduğu iletişim olduğuna göre, öğrenciler basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmalıdırlar (Collins ve Cheek, 1999; akt. Çöğmen, 2008, s. 8). Okuduğunu anlama sürecinde metni ve metne ait unsurları fark ettirmenin ve öğretim sürecini düzenlemenin en önemli başlıklarından birini de okuduğunu anlama stratejileri oluşturmaktadır (Balcı ve Dündar, 2017, s. 261). Bu stratejileri kendi amaçları

ve stillerine uygun olarak kullanan öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilirler. Bunun yanı sıra bu becerileri geliştiren stratejileri, okumanın farklı aşamalarını göz önüne alarak kullanmak önemlidir. “Okuma öncesi”nde, “okuma sırası”nda ve “okuma sonrası”nda kullanılacak çeşitli stratejiler anlamayı kolaylaştıracaktır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için “okuma öncesi”, “okuma sırası”, ve “okuma sonrası”nda etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir (Epçayan, 2008, s. 24).

Okuduğunu anlama becerisi için kullanılan stratejiler, öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak ve okuma görevinde karşılaşılabilecek problemlere çözümler bulmalarını sağlayacaktır. Bununla ilgili Block (1986), bu stratejilerin bir görevin nasıl kavranacağını, hangi metinsel ipuçlarına katıldıklarını, okuyucuların okuduklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve anlamadıklarında ne yaptıklarını içerdiğini vurgulamıştır (Akt. Baker ve Boonkit, 2004, s. 302).

Okuma-anlamaya dayalı öğrenme stratejileri, okuma-anlama sürecinin başından sonuna kadar bireyin bilgiyi işleme sürecinde işe koştığı düşünce ve davranışları etkileyen bütün zihinsel ve duyuşsal etkinlikleri kapsar (Beydoğan, 2010, s. 9).

Öğrencilerin halihazırda sahip olduğu öğrenme stillerine uygun olarak seçtikleri bu stratejiler, aktif bir süreç olan ve hem zihinsel hem fiziksel etkinlikleri kapsayan okuma sürecinde; okuduğunu anlama ve yeni bilgiler elde ederek bu bilgileri yaşantılarına geçirme konusunda büyük faydalar sağlayacaklardır.

Yapılan araştırmalarda bu beceri için kullanılan stratejilerin, öğrenmeyi ve süreci kolaylaştırmak amacıyla üç farklı kategoriye bölüdüğü görülmektedir. Bu stratejiler “okuma öncesi”nde, “okuma sırası”nda ve “okuma sonrası”nda kullanılan stratejilerdir. Farklı okuma aşamalarında strateji kullanımı, bir bütün olarak okuduğunu anlama için gereklidir. Her okuma aşaması farklı görevleri barındırır. Bu görevleri yerine getirmeyi sağlayacak stratejilerin kullanımı ile beraber anlama gerçekleşir.

### **2.3.1. “Okuma Öncesi” Kullanılan Stratejiler**

“Okuma öncesi”nde, okunacak metin hakkında genel bilgi edinmek, tahminlerde bulunmak, konuyla ilgili geçmiş bilgilerden yararlanmak ve bu sayede “okuma sırası”nda anlamayı kolaylaştırmak amaçlanır. Görselleri incelemek, başlıkları ve alt başlıkları okumak, anahtar sözcüklere bakmak ve özellikle yabancı dil öğrenimi söz konusu olduğu için bu sözcüklerin karşılığını bulmak, “okuma öncesi” kullanılabilir stratejilere örnektir. Ve tüm bu stratejiler okunacak metnin bağlamını netleştirir ve bu süreçte okuyucunun “okuma sırası”nda metni daha iyi kavramasına yardımcı olur.

İyi bir okuyucu “okuma öncesi”nde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer (Epçayan, 2008, s. 24). Metin ile ilgili öğretmenin verdiği herhangi bir kavram üzerinden beyin fırtınasının yapılması ise önceki bilgilerin hatırlanmasına ve metin ile ilgili okuma öncesi sorular üretilmesine neden olmaktadır (Çöğmen, 2008, s. 11). Öğrencinin beyin fırtınası yapmasıyla ilgili Arpacıoğlu da (2007), bir okuyucunun halihazırda sahip olduğu bilgi,

kendisiyle beyin fırtınası yapma, zihin veya kavram haritalama ve ön soruların ve görsel yardımcılardan kullanılması gibi belirli etkinliklerle etkinleştirilebildiğini söylemiştir (s. 18).

Bu aşamanın ardından öğrencinin « kim? », « ne? », « kime? », « nerede? », « ne zaman? », « nasıl? », « niçin? » sorularına yanıt verme yeterliliğinde olması beklenir ve bu yaklaşımın temel amacı, çözümlenmeden metnin genel anlamını kavratmaktır (Ünsal, 2014, s. 56).

### 2.3.2. “Okuma Sırası”nda Kullanılan Stratejiler

“Okuma sırası”nda, öğrencilerin “okuma öncesi” stratejilerini kullandıkları takdirde elde ettikleri ön bilgiler ve tahminler sayesinde, metni anlamaları kolaylaşacaktır. “Okuma sırası”nda, yine anlamayı kolaylaştırmak için okunan metinde önemli görülen yerlerin altını çizmek, bağlamdan yararlanmak, not almak; sesli ya da sessiz okuma yapmak gibi kullanılacak farklı stratejiler vardır. Başka bir örnek olarak, öğrencilerin kendilerine konuyla ilgili sorular sorması ve cevaplar araması, okuyucunun kullanabileceği bir başka stratejidir.

Eski bilgilerle yeni edinilen bilgiler arasında zihinsel bağlantılar kurmak da anlamayı güçlendiren faktörlerden bir tanesidir. Okuyucular, okuduklarını derinlemesine düşünerek ve ayrıca yeni bilgileri mevcut bilgilerle bütünleştirerek okumadan yararlanabilirler (Urquhart ve Weir, 1998; akt. Arpacıoğlu, 2007, s. 20).

Bu stratejilerin kullanımıyla öğrenciler anlamı yapılandırabilecek ve öğrenme gerçekleşecektir. Ünsal (2014), metnin iyice anlaşılmasından sonra, öğrencilerin metnin dışına çıkmaları, açıklanan fikirlerden ve çıkarımlardan hareketle eleştirel bir yargı getirmeleri onların daha titiz, daha detaylı bir şekilde yeni bir okuma yapmalarını sağladığını belirtmiştir (s. 57).

### 2.3.3. “Okuma Sonrası” Kullanılan Stratejiler

“Okuma sonrası”, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri aşamadır. Okuyucu kendine bir okuma amacı veya hedefi belirlediği takdirde, “okuma sonrası” aşaması, hedefe ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirme zamanıdır (Paris ve diğerleri, 1991; akt. Arpacıoğlu, 2007, s. 21). Bu aşamada öğrenciler edindikleri bilgileri kullanabilir, pekiştirmek amaçlı başkalarına anlatabilir, sorular üretebilir ve bu stratejiler sayesinde bir öz değerlendirmede bulunarak amaca ulaşıp ulaşılmadığını anlayabilir.

“Okuma sonrası” yapılan değerlendirmede öğrenciler anlamadıkları takdirde tekrar okuma yapabilir veya bazı noktalarda zihnine takılan soruları gidermek amacıyla konuyu başkalarıyla tartışarak işbirliğinde bulunabilir. “Okuma sonrası” elde edilen yeni bilgi sadece teorik olarak kalmayıp pratiğe dökülebilir; örneğin öğrenci konuyla ilgili sunumlar yapabilir, arkadaşlarına anlatarak onları da bilgilendirebilir. “Okuma sırası”nda öğrenilen yeni sözcükleri günlük yaşantısında ya da eğitim hayatında kullanabilir.

“Okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” stratejilerinden oluşan okuduğunu anlama stratejileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Stratejileri

<p><b>“Okuma öncesi” kullanılan stratejiler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Güdülenme</li> <li>- Amaç belirleme</li> <li>- Göz gezdirmeye</li> <li>- Tahmin etme</li> <li>- Görsel imgeleri inceleme</li> <li>- Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma</li> </ul>
<p><b>“Okuma sırası”nda kullanılan stratejiler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Not alma</li> <li>- Altını çizme-işaretleme</li> <li>- Bilinmeyen sözcükleri bulma</li> <li>- Geçmiş bilgileri kullanma</li> <li>- Sesli-sessiz okuma</li> <li>- Anlamayı izleme</li> <li>- Bağlamı kullanma</li> <li>- Anlam çıkarma</li> <li>- Zihinde canlandırma</li> <li>- Tekrar okuma</li> <li>- Sorular sorma ve yanıtlar arama</li> </ul>
<p><b>“Okuma sonrası” kullanılan stratejiler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Özet çıkarma</li> <li>- Kendi kendine anlatma</li> <li>- Bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> <li>- Sentez yapma</li> <li>- Bilgiyi kullanma</li> <li>- Öz değerlendirme</li> </ul>

İlgili araştırmalara bakıldığında; tabloda da görülen “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” kullanılan bu alt stratejilerin benzer şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bazı stratejiler okuyucular tarafından okumanın farklı aşamalarında kullanılabilir. Örneğin “okuma öncesi”nde kullanılan bir strateji “okuma sırası”nda; ya da “okuma sırası”nda kullanılan bir strateji “okuma sonrası”nda kullanılabilir.

Bu noktada strateji seçimlerinde görülebilen bu ayrım temel olarak, öğrencilerin farklı strateji kullanımlarına ve farklı öğrenim stillerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Okuma amaçlarının ya da okumanın gerçekleştiği koşulların da farklılığı bu strateji seçimlerini etkileyebilen faktörlerdendir.

Daha önce strateji sınıflandırılmaları konusunda da bahsedilen, birden fazla ve farklı türlerdeki strateji kullanımının faydaları, bu aşamada da geçerlidir. Okuduğunu anlama stratejileri de beraber kullanıldıkları zaman, öğrencilerin anlama düzeylerini artıracaktır. Bu 3 aşamada da strateji kullanımı çok önemlidir. Etkili bir okuma ve okuduğunu anlama süreci için, öğrenciler bu stratejilerin farkında olmalı, ve kendi anlama süreçlerine yardımcı olacak stratejileri aktif bir şekilde kullanmalıdırlar.

Tüm bu bilgiler ışığında, farklı okuma aşamalarında kullanılan bu alt stratejilerin, daha önce de bahsedildiği gibi bu çalışmada yararlanılacak olan O'Malley ve Chamot dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasına göre; bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal strateji gruplarından hangilerine dâhil olduklarının bilinmesi gerekmektedir.

İlk olarak, “okuma öncesi”nde kullanılan alt stratejilerin; daha sonra da “okuma sırası” ve “okuma sonrası” kullanılan alt stratejilerin dâhil oldukları strateji gruplarına aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 7. “Okuma Öncesi” Kullanılan Alt Stratejilerin Sınıflandırılması

	<b>Alt stratejiler</b>
<b>Bilişsel stratejiler</b>	- Tahmin etme
<b>Üstbilişsel stratejiler</b>	- Amaç belirleme - Göz gezdirme - Görsel imgeleri inceleme - Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma
<b>Sosyo-duyuşsal stratejiler</b>	- Güdülenme

Tablo 8. “Okuma Sırası”nda Kullanılan Alt Stratejilerin Sınıflandırılması

	<b>Alt stratejiler</b>
<b>Bilişsel stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Not alma</li> <li>- Altını çizme-işaretleme</li> <li>- Bilinmeyen sözcükleri bulma</li> <li>- Geçmiş bilgileri kullanma</li> <li>- Sesli-sessiz okuma</li> <li>- Bağlamı kullanma</li> <li>- Anlam çıkarma</li> <li>- Zihinde canlandırma</li> <li>- Tekrar okuma</li> </ul>
<b>Üstbilişsel stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anlamayı izleme</li> </ul>
<b>Sosyo-duyuşsal stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorular sorma-yanıtlar arama</li> </ul>

Tablo 9. “Okuma Sonrası” Kullanılan Alt Stratejilerin Sınıflandırılması

	<b>Alt stratejiler</b>
<b>Bilişsel stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynaklardan yararlanma</li> <li>- Özet çıkarma</li> <li>- Sentez yapma</li> </ul>
<b>Üstbilişsel stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öz değerlendirme</li> </ul>
<b>Sosyo-duyuşsal stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kendi kendine anlatma</li> <li>- Bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma</li> </ul>

“Okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” kullanılan alt stratejilerin dâhil oldukları strateji türleri tablo şeklinde sunulmuştur. Görüldüğü gibi öğrenim süreci üzerine düşünmeyi, plan yapmayı ve süreci kontrol etmeyi içeren üstbilişsel stratejiler en çok okuma öncesi kullanılan stratejiler grubunda yer almaktadır. Yani bu stratejiler genel

olarak okuma yapmadan önce amaç oluşturmayı, süreci düşünmeyi ve planlamayı sağlamaktadır.

“Okuma sırası”nda en çok, öğrenim sürecinde öğrenilen konuyla hem fiziksel hem de zihinsel etkileşimde bulunmayı içeren bilişsel stratejiler kullanılmaktadır. Temel olarak başkalarıyla etkileşimi içeren sosyo-duyuşsal stratejilere baktığımızda ise bu stratejilerin diğer aşamalara oranla “okuma sonrası” aşamasında daha çok yer aldığı görülmektedir.

Bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejiler, her okuma aşamasında etkin bir şekilde kullanıldığı takdirde, okuduğunu anlama üst düzeyde gerçekleşecektir. Tek bir türde strateji kullanımı, hem genel olarak dil öğrenim sürecinde; hem de yabancı dilde okuduğunu anlamada yetersiz kalacaktır. Aktif ve verimli bir öğrenim için mümkün olduğunca farklı strateji türleri bir arada kullanılmalıdır.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde dil öğrenme stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri üzerine hem Türkiye’de hem de yurtdışında yapılan çeşitli araştırma bulgularına yer verilmiştir.

### **2.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Sarıçoban (2002), iyi okuyucuların “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası”nda kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasını Hacettepe Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören 110 öğrenci ile birlikte gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak ise farklı okuma aşamalarından oluşan bir okuma stratejileri envanterinden faydalanan Sarıçoban, başarılı ve daha az başarılı okuyucuların okuma etkinliklerinde kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığı zaman Sarıçoban, “okuma öncesi”nde başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasındaki strateji kullanımında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. “Okuma sırası”nda ise başarılı okuyucuların metnin anlamını kavramaları ve yorumlamalarına yardımcı olacak stratejileri kullandıkları; daha az başarılı okuyucuların ise daha çok sözcük anlamlarına önem verdikleri ve bu doğrultuda strateji kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. “Okuma sonrası”nda, başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin özellikle 2 strateji kullanma konusundaki farklılıkları ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler değerlendirme ve yorum yapma stratejileridir. Sarıçoban yaptığı bu çalışmada başarılı okuyucuların metni bir bütün olarak değerlendirdikleri ve anlamalarını genişletmek amacıyla değerlendirme ve yorumlama stratejileri kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Çelik (1998), Ankara Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören 10 öğrencinin katılımı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 2 farklı metin türü kullanan Çelik, deneklerin metni okurken anlayıp anlamadıklarının

değerlendirilmeyeceğini; sadece okurken ne yaptıklarına bakılacağını vurgulamıştır. Deneklerin okuma yaparken sesli düşüncelerine olanak sağlayan bu çalışmada araştırmacı bir yandan veri çözümlemesinde kullanmak üzere deneklerden duyduğu stratejileri not almıştır. Çelik, içerik ve metin tabanlı olmak üzere iki maddede ele aldığı stratejilerin 14'ünün içerik tabanlı olduğunu, 9'unun ise metin tabanlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani denekler daha çok, tahminde bulunma ve deneme yoluyla anlam oluşturmaya çalışma gibi stratejileri kullanmışlardır. Çelik, çalışmasında öğrencilerin genel dünya bilgileri doğrultusunda metni anlamaya çalıştıklarını ve sürekli tahminde bulduklarından bahsederek, öğrencilerin top-down yani yukarıdan aşağıya okuma modelinden daha çok faydalandıklarını vurgulamıştır.

Saraç (2002), yabancı dil olarak Fransızca öğrenen 25'er kişilik 2 farklı sınıftan oluşan ve toplamda 50 öğrencinin katıldığı bir çalışma grubuyla gerçekleştirdiği araştırmada, veri toplama aracı olarak anket ve görüşmeden yararlanmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin kullandığı stratejileri belirlemektir. 2 öğretmenin de yardımıyla gerçekleşen araştırmanın gözlemi 43 günlük bir süreci kapsamıştır. Anket, öğrencilerin kullandığı üstbilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejileri belirlemek amacıyla 3 bölümden ve 39 kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda üstbilişsel stratejilerden olan planlama stratejisini öğrencilerin %71'i, kendini izleme stratejisini %55'i, kendini yönetme stratejisini %36'sı, öz değerlendirme stratejisini ise % 39'u tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Bilişsel stratejilerden pratik yapmayı öğrencilerin %40'ı, ezberlemeyi %33'ü, tahmin etmeyi %42'si, gözden geçirmeyi %51'i, kaynak araştırmayı ise %32'si kullandığını belirtmiştir. Sosyo-duyuşsal stratejilerden ise doğrulamak için soru sorma stratejisini öğrencilerin %40'ı, duyguları yönetme stratejisini %47'si ve son olarak işbirliğinde bulunma stratejisini %37'si kullandığını belirtmiştir.

Çöğmen (2008), öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla Pamukkale Üniversitesinin farklı bölümlerinde, 1. ve 4. sınıf seviyesinde eğitim gören 230 öğrencinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanan Çöğmen, öğrencilerin farklı stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin en sık geçmiş bilgileri kullandıkları, bilgileri hatırlamak amacıyla okuma yaparken altını çizme stratejisini kullandıkları, anlamada zorluk çektikleri takdirde tekrar okuma yaptıkları görülmüştür. Çöğmen yaptığı araştırmada öğrencilerin kendilerini orta seviyede strateji kullanıcıları olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ve farklı sınıflarda yapılan bu çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin strateji farkındalıklarının ve kullanımalarının diğer sınıflara oranla daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Çöğmen bu bağlamda bu öğrencilerin strateji kullanımı konusunda daha bilinçlenmiş olduklarını vurgulamıştır.

Bir başka çalışmada ise Muhtar (2006), Gazi Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören 1. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımını ve üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlamaya olan etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak ise 50 maddeden oluşan “Dil Öğrenme Stratejisi Sormacısı” kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin strateji kullanımının orta

düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışmasında Oxford dil öğrenme stratejileri sınıflandırılmasından faydalanan Muhtar, öğrencilerin sırasıyla en çok telafi edici, üstbilişsel, sosyal, bilişsel, duyuşsal ve bellek stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Arpacıoğlu (2007), Ankara üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören ve çalışma grubunun toplam 73 öğrenciden oluştuğu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin okuma anlama becerileri için kullandıkları çeşitli stratejileri tespit etmeyi ve bu stratejilerin beraber kullanımının okuma anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Arpacıoğlu, araştırmaya katılan öğrencileri deney ve kontrol olarak 2 farklı gruba ayırmıştır. Deney grubuna, bir öğretmenin yardımıyla 4 haftalık bir strateji eğitimi verilmiştir. Bu süreçte öğretmenin, öğrencilerin strateji kullanımı farkındalığını geliştirmek için stratejilerin mantığını ve değerini öğrencilere açıkladığını belirten Arpacıoğlu; öğretmenin stratejinin kullanımında yer alan mantığı ortaya çıkaran bir sesli düşünme modeli uygulayarak stratejiyi öğrenciler için açık bir şekilde modeller ve daha sonra ilgili durumlarda stratejiyi kullanmalarına yardımcı olduğunu da aktarmıştır. Çalışma boyunca öğretmen gerektiğinde bireysel öğrencilere rehberlik sağlamış ve öğrenciler stratejiyi kullanma konusunda güven kazandıkça yardımı kademeli olarak azaltmıştır. Dört haftalık bu çalışmada her hafta bir okuma metni ödev olarak verilmiş ve öğrencilerden ayrıca strateji kullanımları üzerine düşünceleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda eğitim gören deney grubu ile, kontrol grubunun strateji kullanımı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında önemli bir farklılık görülmüştür.

Şema teorisin okuduğunu anlamaya olan etkisini ortaya koymak amacıyla Özenici (2007), Selçuk Üniversitesinde yabancı dil olarak Almanca öğrenen 2. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla bir araştırma yürütmüştür. Şema teorisine dayalı öğretim yaklaşımı uygulanan ve geleneksel tarzda öğretim uygulanan 2 farklı grup üzerine yapılan çalışmada; şema teorisinden faydalanan öğrencilerin okuduklarını anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür. Özenici çalışmasında şema yaklaşımını uygulayan öğrencilerin metin içerisinde bulunan içerik ve kavramlar arasındaki ilişkileri aktif olarak yapılandırdıklarını, kavramlarla diğer bilgi kaynakları arasındaki ilişkileri yakalamaya çalıştıklarını, paragraf kenarlarına açıklamalar ve kodlamalar yaptıklarını ve metnin önemli noktalarını seçmeye çalıştıklarını vurgulamıştır.

Tunçman (1994), Orta Doğu Teknik Üniversitesinde İngilizce eğitimi gören 39 öğrenci ile birlikte yürüttüğü çalışmasında, bir üstbilişsel strateji olan anlam haritası çıkarma stratejisi eğitiminin öğrencilerin okuma anlama düzeylerine olan etkisini belirlemeyi planlamıştır. Deney ve kontrol olarak 2 grup olarak ayırdığı çalışma grubunda, deney grubuna verilen eğitimden sonra öğrencilerin anlam haritası çıkarma stratejisini kullanmalarıyla birlikte okuma başarılarında anlamlı bir yükselme olduğu gözlenmiştir. Eğitim verilmeden önce, yani her iki grupta eşit şartlardayken, okuma anlama becerilerinde önemli bir farklılık görülmemiştir.

Eraslan da (2008), Başkent Üniversitesinde yaptığı bir araştırmada, deney ve kontrol gruplarından oluşan 32 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma derslerinde sözcük anlamını kestirme stratejileri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ilk etapta bir ön test uygulayarak, süreç öncesinde her iki grubun okuduğunu anlama becerileri arasında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Ön test sonucunda iki grubun da okuduğunu anlama düzeyleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ardından gruplara uygulanan son test doğrultusunda, strateji eğitimi verilen deney grubunun okuduğunu anlama başarısının diğer kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda Eraslan, bu sonuçların yabancı dil öğrenme sürecinde strateji kullanımının önemini belirttiğini savunmuştur.

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrenciler üzerinden yapılan bir çalışmada Aydınbek (2015), bu öğrencilerin en çok hangi stratejileri kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören 106 öğrencinin oluşturduğu bu çalışmada, öğrenciler farklı sınıflardan seçilerek strateji kullanımının farkındalığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının yüksek oranda tercih ettikleri stratejilerin telafi, üstbilişsel ve sosyal stratejiler olduğu; orta düzeyde tercih ettikleri stratejilerin ise bellek, bilişsel ve duygusal stratejiler olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sınıf düzeyine göre strateji kullanımıyla ilgili sonuçlarına bakıldığında, hazırlık sınıfında öğrenim gören katılımcıların 1. sınıftaki katılımcılara göre daha az strateji kullandıkları ve 2. sınıfta öğrenim gören katılımcıların 1. sınıftakilere göre yine bu stratejileri daha az kullandıklarının görülmüştür. Aydınbek bunun sebebinin hazırlık sınıfında öğrencilerin ilk defa Fransızca öğrenmeye başlamaları nedeniyle stratejilerini yeterli ve etkili kullanmayı henüz öğrenmemiş olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda görülen 2. sınıf ve daha üst sınıflarda öğrenme stratejilerinin daha düşük düzeyde kullanılmasını dil öğretim derslerinin kuramsal derslere göre daha az sayıda olmasına bağlanmaktadır. Aydınbek, katılımcıların öğrenim süreleri arttıkça öğrenme stratejilerini etkili kullanmayı öğrenmemelerinden bahsetmiş ve öğrencilerin bu stratejilerin kullanımı konusunda öğrencilerin eğitimin başından itibaren bilinçlendirilmesi ve bir strateji eğitime tabi tutulması gerektiğini belirtmiştir.

Balcı ve Dündar (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde, okuma stratejileri öğretiminin, okuduğunu anlama becerilerine ve başarıya olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya C1 seviyesinde Türkçe bilen 20 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise Balcı ve Dündar çoktan seçmeli bir “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” nden faydalanmışlardır. Çalışmanın bulgularına bakıldığı zaman, strateji öğretiminin ve kullanımının okuduğunu anlama becerisine ve başarıya büyük ölçüde katkı sağladığı görülmüştür.

Boylu ve Özbay (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi hedefleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya farklı dil seviyelerinden toplam 395 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularında Boylu ve Özbay, öğrencilerin orta düzeyde strateji kullandıklarını

vurgulayarak; öğrencilerin en sık üstbilişsel stratejilerden, en az da duyuşsal stratejilerden faydalandıklarını görmüşlerdir.

Demirel (2012), Oxford'un "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ni kendi çalışmasına uyarlayıp veri toplama aracı olarak kullanmasıyla gerçekleştirdiği çalışmayı, Erciyes Üniversitesinde İngilizce eğitimi gören ve toplam 702 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunu dâhil ederek gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin stratejileri orta seviyede kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok telafi stratejilerini kullandıklarını belirten Demirel, bunun sebebinin öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi farklı dil becerilerindeki açıklarını kapamaya yönelik olduğundan bahsetmiştir. Çalışmanın bulgularına göre telafi stratejilerinden sonra sırasıyla en sık kullanılan stratejilerin ise sosyal, üstbilişsel, bilişsel, duyuşsal ve bellek stratejileri olduğu görülmüştür.

#### 2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Auerbach ve Paxton (1997), öğrencilerin üstbilis farkındalıklarını geliştirmek ve strateji repertuarlarını genişletmek amacıyla, öğrencilerin kendi okumalarının araştırmacısı olmaları üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Auerbach ve Paxton amaçlarının öğrencilere okuma becerileri üzerinde çalışmaları ve kendi gelişimlerini takip etme fırsatı elde etmeleri olduğunu belirtmiştir. Bir dönem süren araştırmanın başında öğrencilerin okuma hakkındaki düşünceleri ve strateji bilgileri araştırılmış, dönem ortasında ise yeni öğrenilen stratejiler ve onların uygulanması ile okuma anlamaya olan etkileri ölçülmeye çalışılmıştır. Son olarak dönem sonunda öğrencilerden geçirdikleri dönemle ilgili olarak araştırma yazıları yazmaları istenmiştir. Araştırma sürecinde, öğrenciler yabancı dilde okuma ve anlamayı etkileyen faktörlerden birinin sözcük ve dilbilgisi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Ve birbirlerine "yavaş oku ve sözlük kullan", "hızlı oku ve bilinmeyen sözcükleri atla" gibi tavsiyelerde bulunmuşlardır. Buna rağmen birçoğu okuma sırasında yaptıklarını tanımlamakta zorlanmış ve okurken ne yaptıkları sorulduğunda "sadece okudum" demişlerdir. Bazıları ise yabancı dilde okudukları için okurken "hissedemediklerini" ya da bazı cümleleri atladıklarını ifade etmişlerdir. Auerbach ve Paxton, bu araştırmanın sadece stratejiler, modeller ve farkındalık hakkındaki verileri elde etmediğini; öğrencileri kendi okuma süreçleriyle ilgili düşünmeye sevk ettiğini belirtmişlerdir. Dönem boyunca süren ve strateji eğitimini de dâhil eden bu çalışmanın sonucunda Auerbach ve Paxton, çalışmanın beklentilerini tam olarak karşılamadığını, eleştirel okuma problemi için çok az şey yaptıklarını belirtmiş; öğrencilerin okuma sürecini sadece stratejilerden oluşan mekanik bir süreç olarak algılamalarından korktuklarını ifade etmişlerdir. Fakat bunlara rağmen, öğrencilerin metinlerle, yazarlarla ve anlam bilgisiyyle mücadele etme konusunda yeni bir yetenek kazandıklarını vurgulamışlardır.

Baker ve Boonkit (2004) ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 195 öğrenci ile birlikte gerçekleştirdiği çalışmada, en sık kullanılan stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır. Veri analizi sırasında öğrencilerin verdiği cevapları başarılı okuyucuların ve başarısız

okuyucuların cevapları olmak üzere ikiye bölmüşlerdir. Notları yüksek olan öğrencileri başarılı, notları düşük olan öğrencileri ise başarısız olarak kabul etmişlerdir. Araştırma sonucunda üstbilişsel, bilişsel ve telafi stratejilerinin diğer stratejilerden daha sık kullanıldığı görülmüştür. Öbür taraftan sosyo-duyuşsal stratejilerin az kullanıldığı saptanmıştır. Baker ve Boonkit, başarılı öğrencilerin strateji kullanımının, başarısız öğrencilere göre daha göreve uygun ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Alt stratejilere bakıldığında ise öğrencilerin okuma yaparken en sık görsel imgeleri kullanma, başlıkları okuma, tekrar okuma gibi stratejileri kullandıkları; en az sözlük kullanma, başkalarıyla tartışma, amaç belirleme, çıkarım yapma gibi stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Turnbull ve Evans (2017), yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma yaparken anlamalarını kolaylaştırmak amacıyla ne yaptıklarını öğrenmek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda Yeni Zelanda Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen toplam 15 öğrenci ile gerçekleşen çalışmada veri toplama aracı olarak 4 farklı metin türü kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler 5'er kişilik olacak şekilde 3 gruba bölünmüştür. 1. grup metinleri okuyup kimseyle metin hakkında tartışma yapmadan bireysel olarak sorulara cevap vermişlerdir. 2. grup metinleri okuyup kendi aralarında metinleri İngilizce tartıştıktan sonra sorulara cevap vermişlerdir. Ve son olarak 3. grup metinleri okuduktan sonra kendi dillerinde (Japonca) tartışıp sorulara cevap vermişlerdir. Araştırmanın bulgularına bakıldığı zaman, okuma yaptıktan sonra metinlerin tartışılması, öğrencilerin okuduğunu anlamalarında önemli bir fark yarattığını göstermektedir. Tartışmayı kendi dillerinde gerçekleştiren 3. grup öğrencilerinin ise, İngilizce tartışma yapan 2. grup öğrencilerine göre daha uzun süre iletişimde buldukları ve ayrıca daha fazla metinle ilgili bildirimde buldukları gözlenmiştir. Ayrıca kendi dillerinde tartışma yapan 3. grup öğrencilerinin kendi anlamalarını izleme gibi üstbilişsel yetenekler gösterdikleri tespit edilmiştir. Yabancı dilde tartışma gerçekleştiren 2. grup ile hiç tartışma gerçekleştirmeyen 1. grup öğrencilerinin bu denli üst düzey işlemleri gerçekleştirdiğine dair bir gözlem yapılamadığı vurgulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin ana dillerinde sosyo-duyuşsal stratejilerden biri olan başkalarıyla tartışma stratejisini kullanmalarının, öğrendikleri yabancı dile de sağladığı faydalardan bahsedilmiştir.

Amanda ve Yusuf (2018), çalışma grubunun 38 öğrenciden oluştuğu bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma anlama becerileri için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla anket ve görüşme gibi veri araçları kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin bilişsel stratejiler olduğu saptanmış; bunun yanında sosyal stratejilerin ise nadiren kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin her zaman ya da genellikle; tekrar okuma, görsel imgeleri kullanma, geçmiş bilgileri kullanma, sözcük bulma ya da bağlamdan sözcük anlamını tahmin etme, amaç belirleme gibi kullandıkları alt stratejiler de belirlenmiştir.

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmak amacıyla, 12 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla beraber bir araştırma gerçekleştiren Zitouni (2015), öğrencilerin okumaları için sonunda anlamayı ölçen sorular bulunan edebi bir metin seçmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sözcük

bazında anlama oranının tatmin edici ve yeterli derecede olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerden %50 sinin ise genel anlamda metnin konusunu, paragraflar arası anlam geçişlerini anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bunu yanı sıra araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin tek tek sözcükleri ya da cümleleri deşifre ederek değil; bir bütün olarak metnin anlamına odaklandıkları vurgulanmıştır.

Fransızca öğrenen öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri ile kullandıkları stratejileri inceleyen bir çalışmada, Eiammongkhonsakun (2011), öğrencilerin okuduğunu anlama amacıyla fonoloji, sözcük bilgisi ve sözdizimi gibi mikroyapısal unsurlara önem verdiğini söylemiştir. Metnin yorumlama kısmında ise mantıksal bağlantılar kurduklarını, özetleme ve tartışma gibi stratejiler kullandıklarını vurgulamıştır.

Mehrabi ve diğerleri (2016), okuma anlama becerileri için kullanılan stratejileri ortaya koymak amacıyla toplamda Fransızca öğrenen 29 öğrencinin oluşturduğu çalışma grubuyla bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak 6 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere okuma amaçları, okuma yaparken ne yaptıkları, okumayı güçleştiren ve kolaylaştıran faktörlerin neler olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin okuma ve anlamalarını kolaylaştıran faktörlerin; yeterli sözcük bilgisi, geçmiş bilgilerin kullanımı ve sözdizim bilgisi olduğu görülmüştür. Anlamayı zorlaştıran faktörlerin ise özetle bilinmeyen sözcükler, yetersiz sözdizim bilgisi ve kültürel bilginin eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma anlama becerileri için en sık kullandığı stratejilerin ise gözden geçirme, anahtar sözcüklere bakma, tahmin etme, tekrar okuma, öğretmene sorular sorma ve arkadaşlara sorular sorma olarak belirlenmiştir.

### III. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Genel olarak araştırma teriminin ne anlama geldiğine baktığımızda, temelde; bir arama, öğrenme, bilinmeyi biliniyor yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca bir aydınlanma, aydınlatma ve problem çözme sürecidir (Karasar, 2017, s. 42). Desenin ne anlama geldiğiyle ilgili ise Yıldırım ve Şimşek (2018) araştırma sorularını, verilerini ve sonuçta ulaşılan bulguları birbirine bağlayan mantıksal bir kurgu olduğunu belirtmişlerdir (s. 292).

Nitel araştırmanın tam tanımının yapılmasının güç olduğunu söyleyen Yıldırım ve Şimşek (2018), yine de bu yöntem için; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabileceğini söylemişlerdir (s. 41).

Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, görgül bir araştırma yöntemidir. (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Durum çalışmaları deneysel çalışmaların aksine karşılaştırma yapmaz, keşfetmeye çalışır (Okumuş ve Subaşı, 2017, s.421). Durum çalışmalarının amacı açıklama, tanımlama ve keşfetmedir (Yin, 2003; akt. Aytaçlı, 2012, s. 3).

Nitel araştırma yöntemlerinde yaygın kullanılan durum çalışması, ele alınan araştırma konusunun doğal ortamında incelenmesini ve diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi bütüncül bir yaklaşımla ve nesnel olarak analiz edilmesini gerektirir. Durum çalışması ile yapılan araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme veya açık uçlu sorularla oluşturulmuş anketler veri toplama araçları olarak kullanılır ve elde edilen veriler derinlemesine incelenir. Diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi durum çalışması ile yapılan bir araştırmada da çalışma grubunun küçük olması, verilerin ayrıntılı incelenmesi açısından önemlidir. Durum çalışmasında toplanan veriler betimsel ya da içerik analizi yoluyla analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 297).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve toplam 18 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, çalışmada ele alınan durumun daha sağlıklı incelenmesi açısından amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Toplam 3 sorudan oluşan anket formu oluşturulurken alanyazın taraması yapılmış, uzman görüşlerinden faydalanılmış ve pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formuyla, öğrencilerin kendilerini; yani duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebileceği, kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini daha net ve ayrıntılı bir şekilde cevaplayabilecekleri düşünülmüş ve böylece araştırmanın sorusuna daha geçerli ve güvenilir bir şekilde cevap bulunabileceği öngörülmüştür.

Oluşturulan anketin ilk kısmına, öğrencilerin soruları daha iyi anlayıp cevap verebilmesi için araştırmanın konusu ve amacıyla ilgili bir açıklama konulmuş, öğrencilerin bu doğrultuda cevap vermeleri istenmiştir. Buna ek olarak her sorunun sonunda öğrencilerin kullandıkları stratejiler üzerine düşünüp daha rahat cevap verebilmeleri amacıyla onlara fikir verebilecek bazı alt stratejiler yazılmıştır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek adına en çok kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yöneltilen sorular da bu amaç doğrultusunda ve ilgili literatürden faydalanılarak hazırlanmıştır. Anket formunda yer alan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Okuma yapmadan önce ne yapıyorsunuz? (Ön okuma, genel anlamı kavrama vb.)
2. Okuma yaparken, daha iyi anlamak amacıyla ne yapıyorsunuz? (Not alma, altını çizme, geçmiş bilgileri kullanma vb.)
3. Okuma yaptıktan sonra, okuduklarınızı hatırlamak amacıyla ne yapıyorsunuz? (Okunulan bilgileri kullanma, birilerine anlatma vb.)

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket formu Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, öğretmenlerin de katkılarıyla ders saatleri içerisinde Fransızca Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama aşamasında anket formu verilmeden önce öğrencilere kısaca bilgi verilmiştir. Anket formları verildikten sonra öğrencilerden belirli bir süre kısıtlaması olmaksızın formda yer alan strateji sorularına gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıt vermeleri istenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Yabancı dil öğreniminde, farklı dil yetilerinden biri olan okuma becerisi ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejileri belirleyebilmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak anket formu hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Analiz, toplanan verileri bilgiyi dönüştürme sürecidir; bu aşamada en az söylenenler kadar bunların altında yatan anlam da ortaya konmaya çalışılır (Baş ve Akturan, 2017, s. 117).

Elde edilen verileri derinlemesine analiz etmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Bu doğrultuda, bu çalışmada elde edilen veriler anlamlı bir şekilde kodlanmış ve daha anlaşılır olması adına örneklere de yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere “K1” (Katılımcı 1), “K2” (Katılımcı 2) şeklinde kodlar verilerek isimleri gizli tutulmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmanın amacı ve problemlerinden yola çıkılarak daha sağlıklı veriler elde edebilmek için katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiş; katılımcı ifadelerinden örnekler verilmiş ve son olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur.



## IV. BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılara uygulanan anket formu doğrultusunda toplanan veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve araştırma sorularından yola çıkılarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

### 4.1. Öğrencilerin “Okuma Öncesi” Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin “Okuma öncesinde ne yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar sonucu elde edilen veriler, daha önce tablo halinde sunulan (Tablo 6.) “okuma öncesi” kullanılan alt stratejiler doğrultusunda kodlanmıştır. Öğrencilerin “okuma öncesi” hangi alt stratejilerini kullandıkları ve kullandıkları stratejilerin frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin “Okuma Öncesi” Kullandıkları Stratejiler

Stratejiler	f
- Göz gezdirme	16
- Tahmin etme	1
- Görsel imgeleri inceleme	1
- Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma	2
<b>Toplam</b>	<b>17</b>

Tabloda görüldüğü üzere “okuma öncesi” öğrencilerin;

- 16’sı göz gezdirme,
- 1’i tahmin etme,
- 1’i görsel imgeleri inceleme,
- 2’si ise başlıklara-anahtar sözcüklere bakma stratejilerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin birçoğu “okuma öncesi” stratejilerinden faydalanırken; sadece 1 öğrenci “okuma öncesi” aşamasında strateji kullanmadığını belirtmiştir:

*Sadece okuyorum, ön okuma yok (K4).*

“Okuma öncesi” aşamasında kullanılması gereken 6 stratejiden 4’ünün kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok kullandıkları “okuma öncesi” stratejisinin göz gezdirme stratejisi olduğu görülmektedir. Bu stratejiden faydalanan öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

*Metnin genel bir okumasını yapıp yani göz gezdirip ne hakkında olduğunu anlarım (K10).*

*Okuma yapmadan önce, ön okuma ve genel olarak parçada ne anlatıldığını anlama amaçlı bir okuma yapıyorum (K5).*

*Okuma yapmadan önce metni genel olarak satır atlayarak genel anlamı kavramak amacıyla kısaca göz gezdirerek okurum (K7).*

*Öncelikle metni hızlıca tararım. Genel olarak bir fikre sahip olmaya çalışırım. Daha sonra okumaya başlarım ve bilmediğim sözcük olursa araştırırım (K16).*

En az kullanılan stratejilerin ise tahmin etme, görsel imgeleri inceleme ve başlıklara- anahtar sözcüklere bakma gibi stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu stratejilerden faydalanan öğrencilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

*Göz gezdirir, başlıkları okur ve tahmin yürütürüm (K17).*

Buna ek olarak “okuma öncesi” aşamasında kullanılmayan bazı stratejiler mevcuttur. Bunlar;

- Güdülenme
- Amaç belirleme stratejileridir.

Buna göre öğrencilerin “okuma öncesi”nde kullanılması gereken stratejilerden 2’sini kullanmadığı görülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, bazı öğrencilerin “okuma öncesi” aşamasında kullanılan stratejiler dışında, farklı okuma aşamalarında kullanılan stratejilerden faydalandıkları görülmüştür. Öğrenciler “okuma sırası” ya da “okuma sonrası”nda kullanılan stratejilerden, “okuma öncesi” aşamasında faydalanmışlardır. Bu stratejiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Farklı Aşamalarda Kullanılan ve “Okuma Öncesi”nde Yararlanılan Stratejiler

Stratejiler	f
- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma	3
- Özet çıkarma	1
- Bilinmeyen sözcükleri bulma	6
<b>Toplam</b>	<b>8</b>

Görüldüğü gibi “okuma öncesi” aşamasında öğrencilerin;

- 3’ü, “okuma sonrası” kullanılan stratejilerden olan araştırma yapma-farklı kaynak kullanma,
- 1’i, “okuma sonrası” kullanılan stratejilerden olan özet çıkarma,
- Son olarak 6’sı ise “okuma sırası”nda kullanılan stratejilerden olan bilinmeyen sözcükleri bulma alt stratejilerinden faydalanmaktadır.

Öğrencilerin 8’inin, “okuma öncesi”nde, farklı okuma aşamalarında kullanılan stratejilerden faydalandığı görülmektedir.

*Okuma yapmadan önce, parçaya göz atarım. Bilmediğim sözcükler gözüme çarparsa sözlükten anlamına bakarım. Ayrıca metnin başlığına baktığımda, içerik hakkında bilgi sahibi değilsem, ön araştırma yaparım. Çünkü konuyu hiç bilmeden okumak istemem (K2).*

*Ön okuma yapıp bilmediğim sözcükleri belirliyorum. En son anlamazsam sözlük kullanıyorum (K14).*

*Ön okuma yaptıktan sonra bilinmeyen sözcükleri çıkartırım, ondan sonra genel anlamı kavrayarak özet yazarım (K3).*

*Okuma yapmadan önce bilmediğim sözcüklere bakıyorum. Bulduktan sonra cümleleri teker teker okuyarak anlamaya çalışıyorum. En sonunda genel bir okuma daha yapıyorum (K8).*

Veriler incelendiğinde, bilinmeyen sözcükleri bulma stratejisinden faydalanan öğrencilerden 2’si diğerlerinden farklı olarak, bilmedikleri sözcükler ile karşılaşmaları

durumunda sözcüklerin anlamlarını hemen araştırmadıklarını, onun yerine önce tahmin etmeye çalıştıklarını ve sonra araştırdıklarını bildirmişlerdir.

*Ön okuma, genel anlamı kavrama, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, varsa resimleri inceleme (K15).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin “okuma öncesi” kullandıklarını belirttikleri tüm alt stratejilerin; bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal olmak üzere hangi strateji türüne dâhil oldukları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. Kullanılan Stratejilerin Türlerine Göre Dağılımı

Strateji Türü	Alt stratejiler
Bilişsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tahmin etme</li> <li>- Bilinmeyen sözcükleri bulma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> <li>- Özet çıkarma</li> </ul>
Üstbilişsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Göz gezdirme</li> <li>- Görsel imgeleri inceleme</li> <li>- Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma</li> </ul>

Öğrencilerin, diğer okuma aşamalarına dâhil olan alt stratejilerle birlikte, “okuma öncesi” aşamasında kullandıkları tüm alt stratejiler, tablodaki gibi strateji türüne göre sınıflandırılmıştır. Toplamda 7 farklı alt stratejinin öğrenciler tarafından faydalandığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kullandıkları “okuma öncesi” stratejilerinin 4’ünün bilişsel; 3’ünün ise üstbilişsel stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin “okuma öncesi”nde kullanabilecekleri, bir sosyo-duyuşsal strateji olan güdülenme ve üstbilişsel stratejilerden olan amaç belirleme alt stratejilerinden faydalanmadıkları saptanmıştır.

#### 4.2. Öğrencilerin “Okuma Sırası”nda Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

Bu aşamada ise öğrencilerden “Okuma yaparken, daha iyi anlamak amacıyla ne yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen veriler, daha önce tablo halinde sunulan (Tablo 6.) “okuma sırası”nda kullanılan alt stratejiler doğrultusunda kodlanmıştır. Öğrencilerin hangi “okuma sırası” alt stratejilerini kullandıkları ve kullandıkları stratejilerin frekans değerleri aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin “Okuma Sırası”nda Kullandıkları Stratejiler

Stratejiler	f
- Not alma	10
- Altını çizme-işaretleme	14
- Bilinmeyen sözcükleri bulma	4
- Geçmiş bilgileri kullanma	2
- Anlam çıkarma	2
- Tekrar okuma	2
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Tabloda gösterildiği gibi “okuma sırası”nda öğrencilerin;

- 10’u not alma,
- 14’ü altını çizme-işaretleme,
- 4’ü bilinmeyen sözcükleri bulma,
- 2’si geçmiş bilgileri kullanma,
- 2’si anlam çıkarma,
- Ve yine 2’si ise tekrar okuma alt stratejilerinden faydalanmaktadır.

Öğrencilerin tamamı bu aşamada strateji kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin, “okuma sırası”nda kullanılması gereken 11 stratejinin 6’sından faydalandıkları saptanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin “okuma sırası”nda en çok kullandıkları stratejiler not alma ve altını çizme stratejileridir. Bu stratejilerden faydalanan öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

*Not alırım, araştırma yaparım. Merakımı gidermek için sözcükler konusunda internetten yardım alırım (K17).*

*Önemli kısımları not alırım. Her bilmediğim sözcüğün anlamına bakmam ama çok önemlilerin anlamına bakarım. Gerekirse altını çizerim (K2).*

Öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler ise geçmiş bilgileri kullanma, anlam çıkarma ve tekrar okuma stratejileridir.

*Geçmiş bilgileri kullanıyorum. Daha detaylı okuyup önemli yerlerin altını çiziyorum (K13).*

*Altını çizme, geçmiş bilgileri kullanma, önemli yerleri not etmek için post-it kullanma (K15).*

*Detaylı bir şekilde okuma yapıp belirli bir anlam çerçevesinde değerlendirmeye çalışıyorum (K10).*

*Notlar alırım. Bazen birkaç defa okurum ama her zaman anlamaya çalışırım (K1).*

Diğer taraftan “okuma sırası”nda kullanılan stratejilerden biri olan bilinmeyen sözcükleri bulma stratejisi, “okuma öncesi” aşamasında daha çok kullanıldığı görülmektedir.

“Okuma sırası”nda da kullanılmayan bazı stratejiler vardır. Bunlar;

- Sesli-sessiz okuma,
- Anlamayı izleme,
- Bağlamı kullanma,
- Zihinde canlandırma,
- Ve sorular sorma-yanıtlar arama alt stratejileridir.

Buna göre öğrencilerin, “okuma sırası”nda kullanılan stratejilerin 5’ini kullanmadığı görülmektedir.

Yine bu aşamada da, farklı okuma aşamalarında kullanılan; fakat öğrencilerin “okuma sırası”nda faydalandıkları bazı stratejiler vardır. Bu stratejiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Farklı Aşamalardan Kullanılan ve “Okuma Sırası”nda Yararlanılan Stratejiler

<b>Stratejiler</b>	<b>f</b>
- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma	1
- Özet çıkarma	1
<b>Toplam</b>	<b>2</b>

Öğrencilerden;

- 1'inin "okuma sonrası" kullanılan stratejilerden biri olan araştırma yapma-farklı kaynak kullanma,
- Ve 1'inin, yine "okuma sonrası" kullanılan stratejilerden olan özet çıkarma stratejilerinden yararlandığı görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin 2'si, "okuma sonrası" kullanılan 2 farklı stratejiden, "okuma sırası" aşamasında faydalanmıştır.

*Renkli kalemler ile önemli yerlerin altını çizerim. Temiz bir kağıda özetini yazarım (K9).*

*Not alırım, araştırma yaparım. Sözcükler konusunda merakımı gidermek için internetten yardım alırım (K17).*

Öğrencilerin "okuma sırası"nda kullandıklarını belirttikleri tüm alt stratejilerin, dâhil oldukları bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal strateji türleri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 15. Kullanılan Stratejilerin Türlerine Göre Dağılımı

Strateji türü	Alt stratejiler
Bilişsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Not alma</li> <li>- Altını çizme-işaretleme</li> <li>- Bilinmeyen sözcükleri bulma</li> <li>- Geçmiş bilgileri kullanma</li> <li>- Anlam çıkarma</li> <li>- Tekrar okuma</li> <li>- Özet çıkarma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> </ul>

Farklı okuma aşamalarına dâhil olan alt stratejiler ile birlikte, "okuma sırası"nda öğrencilerin kullandıkları tüm alt stratejiler tablodaki gibi sınıflandırılmıştır. Öğrenciler bu aşamada toplam 8 farklı alt stratejiden faydalanmaktadır. Öğrencilerin "okuma sırası"nda kullandıkları alt stratejilerin tamamı bilişsel stratejilerden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi öğrenciler bir sosyo-duyuşsal strateji olan "sorular sorma-yanıtlar arama" alt stratejisinden faydalanmamaktadır. Önceden ifade edildiği gibi, öğrenciler bilişsel stratejilerden sessiz okuma, bağlamı kullanma ve zihinde canlandırma; üstbilişsel olarak anlamayı izleme ve son olarak sosyo-duyuşsal olarak da sorular sorma-yanıtlar arama alt stratejilerine başvurmamaktadır.

### 4.3. Öğrencilerin “Okuma Sonrası” Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

Son olarak bu bölümde “Okuma yaptıktan sonra, okuduklarınızı hatırlamak amacıyla ne yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğrencilerden elde edilen veriler, daha önce tablo halinde sunulan (Tablo 6.) “okuma sonrası” kullanılan alt stratejiler doğrultusunda kodlanmıştır. Öğrencilerin hangi “okuma sonrası” alt stratejilerini kullandıkları ve kullandıkları stratejilerin frekans değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin “Okuma Sonrası” Kullandıkları Stratejiler

Stratejiler	f
- Özet çıkarma	3
- Kendi kendine anlatma	2
- Bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma	8
- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma	1
- Bilgiyi kullanma	3
- Öz değerlendirme	2
<b>Toplam</b>	<b>17</b>

Öğrenciler “okuma sonrası” aşamasında;

- 3’ü özet çıkarma,
- 2’si kendi kendine anlatma,
- 8’i bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma,
- 1’i araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma,
- 3’ü bilgiyi kullanma,
- Son olarak 2’si ise öz değerlendirme alt stratejilerinden faydalanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı “okuma sonrası” stratejilerini kullandığı görülmektedir. “Okuma sonrası” aşamasında kullanılması gereken 7 stratejinin 6’sının öğrenciler tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra 1 öğrenci “okuma sonrası”nda bir şey yapmadığını bildirmiştir. Görüldüğü üzere katılımcı öğrencilerin “okuma sonrası” aşamasında en çok kullandıkları strateji, bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma stratejisidir.

*Öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşırım (K7).*

*Bir özet çıkarırım, bazen kısa bir not gibi yapışkan kağıtlara yazar ve üzerine yapıştırırım. Bu konuda etrafımdaki ilgili kişilerle sohbet ederim (K17).*

*Birilerine anlattığımda okuduğum bilgiler daha kalıcı oluyor (K14).*

*Bildiklerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum ya da yeni öğrendiğim sözcüklerle yeni şeyler yazmaya çalışırım (K1).*

En az kullanılan stratejilerin ise konuya ilişkin araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma, öz değerlendirme ve kendi kendine anlatma stratejileri olduğu saptanmıştır.

Araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma stratejisinden sadece 1 öğrenci faydalanırken; öz değerlendirme ve kendi kendine anlatma stratejilerinden 2 öğrenci faydalandığını belirtmiştir. Bu stratejilere başvuran öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

*Kendi kendime anlatıyorum anlayıp anlamadığımı test etmek için (K8).*

*Kendi kendime sözlü veya yazılı tekrar etme (K18).*

*Konuyla ilgili başka metin okuma, video izleme, başkalarına anlatma (K15).*

Cevap incelendiği zaman kendi kendine anlatma stratejisi ve öz değerlendirme stratejisinin beraber kullanıldığı görülmektedir. Zira kendi kendine anlatma stratejisinden faydalanan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; bu stratejinin okunulan bilgilerin akılda kalmasını, hatırlanmasını sağlamak amacıyla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Fakat bahsi geçen öğrenci, bu stratejiyi bilgileri hatırlamak maksadıyla değil; kendini ölçmek, öz değerlendirme yapmak için kullandığını belirtmiştir.

Başka bir öğrenci, “okuma sonrası” aşamasında kullanılan bilgileri başkasıyla paylaşma-tartışma stratejisini diğerlerinden farklı kullandığını belirtmiştir. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler öğrendiklerini başkalarına anlattıklarını belirtirken, bu öğrenci farklı olarak arkadaşlarından kendisine konuyla ilgili sorular sormalarını talep ettiğini şu şekilde belirtmiştir:

*Yakın bir arkadaşımın bana sorular sormasını isterim (K9).*

Bu durumda öğrencinin okuduklarını anlayıp anlamadığını, yani kendini değerlendirmek istediği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenci aynı anda hem başkalarıyla iletişim kurup; hem de öz değerlendirme yapmaktadır.

Bunun yanı sıra “okuma sonrası”nda kullanılan araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma stratejisi, “okuma sonrası”na oranla “okuma öncesi” aşamasında daha çok kullanılmıştır.

“Okuma sonrası”nda bu stratejiden sadece 1 öğrenci faydalanırken; daha önce de belirtildiği gibi “okuma öncesi”nde bu stratejiden 3 öğrenci faydalandığını bildirmiştir.

“Okuma sonrası”nda öğrencilerin kullanmadığı 1 strateji belirlenmiştir; bu strateji sentez yapma stratejisidir.

Diğer okuma aşamalarında olduğu gibi, öğrencilerin “okuma sonrası”nda da farklı aşamalara dâhil olan stratejilerden faydalandığı tespit edilmiştir. Bu stratejiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 17. Farklı Aşamalarda Kullanılan ve “Okuma Sonrası”nda Faydalanılan Stratejiler

Stratejiler	f
- Not alma	5
- Tekrar Okuma	1
- Zihinde Canlandırma	1
<b>Toplam</b>	<b>7</b>

Öğrencilerin;

- 5’i, “okuma sırası”nda kullanılan olan not alma,
- 1’i, “okuma sırası”nda kullanılan tekrar okuma,
- Ve 1’i ise yine “okuma sırası”nda kullanılan zihinde canlandırma stratejilerinden, “okuma sonrası”nda faydalandıkları görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin 7’sinin farklı okuma aşamalarında kullanılan stratejileri, “okuma sonrası” aşamasında kullandığı anlaşılmaktadır.

*Okuma yaptıktan sonra hatırlamak için notlar alıyorum (K13).*

*Altını çizdiğim cümleleri okurum ve aldığım notları okurum (K2).*

*Kitabın üzerine küçük notlar düşünüyorum. Hem bilmediğim sözcükleri tekrar etme fırsatım oluyor hem de yeni edinilmiş bilgiler taze kalıyor (K12).*

Farklı okuma aşamalarına da dâhil olan, öğrencilerin “okuma sonrası” aşamasında kullandıkları tüm alt stratejiler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 18. Kullanılan Stratejilerin Türlerine Göre Dağılımı

<b>Strateji türü</b>	<b>Alt stratejiler</b>
Bilişsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Özet çıkarma</li> <li>- Not alma</li> <li>- Bilgiyi kullanma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> <li>- Zihinde canlandırma</li> <li>- Tekrar okuma</li> </ul>
Üstbilişsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öz değerlendirme</li> </ul>
Sosyo-duyuşsal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kendi kendine anlatma</li> <li>- Bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma</li> </ul>

Öğrenciler “okuma sonrası”nda toplam 9 farklı alt stratejiden faydalanmıştır. Öğrencilerin kullandıklarını ifade ettikleri bu stratejilerin 7’si bilişsel strateji, 1’i üstbilişsel strateji; 2’si ise sosyo-duyuşsal strateji grubuna girmektedir. Öğrenciler bir bilişsel strateji olan ve daha önce de açıklanan sentez yapma stratejisine başvurmamaktadır.

Son olarak; “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” aşamalarında öğrencilerin kullandıkları stratejilere ve strateji türlerine ilişkin bulgular bir bütün olarak aşağıdaki tabloda (Tablo. 19) görülmektedir.

Tablo 19. Tüm Aşamalarda Kullanılan Stratejiler ve Türleri

	<b>Okuma Öncesi</b>	<b>Okuma Sırası</b>	<b>Okuma Sonrası</b>
<b>Bilişsel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tahmin etme</li> <li>- Bilinmeyen sözcükleri bulma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> <li>- Özet çıkarma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Not alma</li> <li>- Altını çizme-işaretleme</li> <li>-Bilinmeyen sözcükleri bulma</li> <li>- Geçmiş bilgileri kullanma</li> <li>- Anlam çıkarma</li> <li>- Tekrar okuma</li> <li>- Özet çıkarma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Özet çıkarma</li> <li>- Not alma</li> <li>- Bilgiyi kullanma</li> <li>- Araştırma yapma-farklı kaynak kullanma</li> <li>- Zihinde canlandırma</li> <li>- Tekrar okuma</li> </ul>
<b>Üstbilişsel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Göz gezdirme</li> <li>- Görsel imgeleri inceleme</li> <li>- Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma</li> </ul>	-	- Öz değerlendirme
<b>Sosyo-duyuşsal</b>	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kendi kendine anlatma</li> <li>- Bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma</li> </ul>

Buna göre;

- Tüm aşamalarda öğrenciler toplam 24 farklı alt stratejinin 17'sinden faydalandıklarını belirtmiştir. Buna göre alt stratejilerin 7'si kullanılmamaktadır.
- Tüm aşamalarda öğrencilerin kullandığı toplam 17 farklı alt stratejinin 11'i bilişsel stratejilerden oluşmaktadır.
- Tüm aşamalarda öğrencilerin kullandığı toplam 17 farklı alt stratejinin 4'ü üstbilişsel stratejilerden oluşmaktadır.
- Tüm aşamalarda öğrencilerin kullandığı toplam 17 farklı alt stratejinin 2'si sosyo-duyuşsal stratejilerden oluşmaktadır.

## V. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde öğrencilerin yabancı dil öğreniminde okuduğunu anlama becerileri için kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular ilgili literatür ışığında yorumlanmış ve tartışılmıştır.

“Okuma öncesi” aşamasında kullanılan stratejilere bakıldığında zaman öğrencilerin sıklıkla üstbilişsel olarak göz gezdirme ve bilişsel olarak bilinmeyen sözcükleri bulma alt stratejilerinden faydalandığı görülmektedir. Göz gezdirme stratejisinden 16 öğrenci faydalanırken, bilinmeyen sözcükleri bulma stratejisinden 6 öğrenci faydalanmaktadır. Okuma yapmadan önce genel bir fikre sahip olma amacıyla kullanılan göz gezdirme stratejisi “okuma sırası”nda bilgilerin daha iyi anlaşılması açısından kullanılması gereken önemli stratejilerden bir tanesidir.

Espinoza ve Chao (2015), yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinden yürüttüğü araştırmada katılımcı öğrencilerin %85,2’sinin metnin konusuyla ilgili genel fikre sahip olmak için göz gezdirme stratejisinden faydalandığını bildirmiştir. Benzer şekilde Sarıçoban (2002), araştırmasında öğrencilerin “okuma öncesi” aşamasında kullandıkları stratejilerin genel olarak konuyla ilgili fikir sahibi olmalarına yarayan stratejiler olduğu sonucuna varmıştır. Bir başka araştırmada ise Saraç (2002) gerçekleştirdiği çalışmada bu strateji kullanımıyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğrencilerin %76’sının bu stratejiden her zaman faydalandığını, %20’sinin ise bazen faydalandığını tespit etmiştir.

Araştırma verilerine göre sadece 2 öğrencinin bilinmeyen sözcükleri doğrudan araştırmak yerine, tahmin yürüterek anlamaya çalıştığı görülmektedir. Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını metnin konusu, sözcüğün bulunduğu cümle-bağlam doğrultusunda tahmin etmeye çalışmak geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bir sözcüğü ya da bilgiyi bulunduğu bağlama göre tahmin ederek anlamaya çalışmak, zihni daha aktif kullanmayı gerektirir. Bu sebeple yabancı dilde okuma-anlama sürecinde öğrencileri bilinmeyen sözcükleri doğrudan sözlükten ya da internetten bakmak yerine önce o sözcükler hakkında düşünmeleri ve çıkarımlar yapmaları için teşvik etmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili Eraslan (2008), etkin okuyucuların anlamını bilmedikleri sözcükler karşısında, metin içinde geçen bağlamsal ipuçlarından yararlandıklarını ve anlamını bilmedikleri sözcükleri yorumlayarak kestirimde bulduklarını ifade etmiştir (s. 3). Ve bu stratejinin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcılar kontrol ve deney grubu olmak üzere bölünmüş, deney grubuna sözcüklerin anlamlarını tahmin etme üzerine bir eğitim verilmiştir. Araştırma bulgularında eğitim verilmeden önce 2 gruba yapılan ön test sonucu gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat eğitimden sonra yapılan son testte, deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu strateji ile ilgili olarak Arpacıoğlu (2007), yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları okuma-anlama

stratejilerini belirlemek amacıyla yürütmüş olduğu çalışmada öğrencileri kontrol ve deney grubu olarak 2 farklı gruba ayırmıştır. Süreç boyunca deney grubuna strateji eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Deney ve kontrol grubuna bir metin üzerine sesli düşünme protokolü uygulanmıştır. Bu işlemin bulgularına bakıldığında, strateji eğitimi verilmeyen kontrol grubundan sadece 1 öğrencinin sözcükleri tahmin etme stratejisini kullandığı belirtilmiştir.

Her ne kadar bilinmeyen sözcükleri bulma stratejisi “okuma sırası”nda kullanılan bir strateji olsa da, bazı öğrencilerin bu stratejiye başvurduğu anlaşılmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, bazı stratejilerin kullanımı öğrenciler tarafından onların öğrenim stillerine göre ya da farklı durumlara göre değişkenlik gösterebilmektedir. Elde edilen bu bulgu da bunun bir göstergesidir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden; bilinmeyen sözcükleri bulma ve yine diğer aşamalara dâhil olan araştırma yapma-farklı kaynak kullanma ile özet çıkarma stratejilerini kullanan öğrenciler, okuma yapmadan önce bu stratejilere bir şekilde ihtiyaç duymaktadır.

Diğer taraftan bilişsel strateji olan tahmin etme; üstbilişsel stratejilerden olan başlıklara-anahtar sözcüklere bakma ve görsel imgeleri inceleme gibi alt stratejileri kullanan öğrenci sayısı oldukça azdır. Tahmin etme ve görsel imgeleri inceleme stratejilerini 1’er öğrenci kullanırken, başlıklara-anahtar sözcüklere bakma stratejisini 2 öğrenci kullanmaktadır.

Görsel imgeleri inceleme stratejisi, metnin içeriğini anlama açısından önemli bir stratejidir. Görseller kendi içlerinde birçok anlam barındırır ve metnin konusuyla ilgili okuyuculara tüyolar verir. Bir resmin bin sözcüğe bedel olduğunu söyleyen eski bir söz vardır, konu anlamaya gelince, bu söz başka sözcüklerle ifade edilebilir; görsel bir ekran okuyucu, bu bin sözcükten bazılarını anlamaya, düzenlemeye ve hatırlamaya yardımcı olur (Pearson ve Duke, 2002, s. 218).

Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma stratejisi de, metnin içeriğini anlamaya yarayan ve okumaya başlamadan önce metinle iletişim kurmayı sağlayan önemli bir stratejidir. Birçok öğrenci metne göz gezdirmenin, başlıklara ve görsellere bakmanın değerini anlamamaktadır (Barr ve diğerleri, 1991; akt. Yusuf ve Amanda, 2018, s. 11). Başlıklara-anahtar sözcüklere bakma stratejisi ile ilgili olarak Yusuf ve Amanda (2018), bu stratejinin bir bakıma göz gezdirme stratejisine benzediğini ve metnin ne ile ilgili olacağını tahmin etmeye yaradığını vurgulamıştır. Yusuf ve Amanda (2018) araştırmalarında başarılı öğrencilerin, daha az başarılı öğrencilere göre bu stratejiyi daha çok kullandığını tespit etmiştir.

Anlamayı güçlendirmeye yarayan tahmin etme stratejisi, aynı zamanda öğrencilerin metinlere olan ilgisini de artırmaya yardımcı olur. Gerçek metindeki sonucu tahmin süreciyle karşılaştırmak, öğrencinin anlamasını geliştirmesine yol açacağından önemlidir (Küçüköğlü, 2013, s. 710). Araştırmalar, iyi okuyucuların deneyimlerini ve bilgilerini tahminlerde bulunmak ve okurken fikirleri formüle etmek için kullandıklarını göstermiştir (Block ve İsrail, 2005; akt. Küçüköğlü, 2013, s. 710). Erkan (2005), okuma stratejilerinin

öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencileri kontrol ve deney olmak üzere 2 gruba ayırmıştır. İlk etapta öğrencilere ön test uygulanmış ve sonrasında, deney grubu öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri üzerine eğitim verilmiştir. Eğitimden sonra her 2 gruba da son test uygulanmıştır. Erkan, strateji eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile yaptığı görüşmede öğrencilerden tahmin etme stratejisi ile ilgili olarak olumlu bir geri bildirim aldığını ifade etmiştir. Öğrenciler bu stratejinin işe yaradığını belirtmiştir. Sattar ve Salehi (2014), yine katılımcı öğrencilerin deney ve kontrol grubu olmak üzere 2 'ye ayrıldığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma sürecinde, öğretmenleri kontrol grubu öğrencileriyle birlikte geleneksel bir okuma dersi; deney grubu öğrencileriyle ise strateji eğitiminin verildiği bir okuma dersi gerçekleştirilmiştir ve bu çalışma 12 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma sonucunda stratejiler ayrı olarak okuduğunu anlamada etkili ve çok etkili şeklinde değerlendirilmiştir. Süreç boyunca öğrencilere birden fazla uygulanan test sonuçlarında tahmin etme stratejisinin okuduğunu anlamada çok etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bilgiler ışığında öğrencilerin yeterli miktarda kullanmadığı belirlenen bu stratejilere olan farkındalık seviyelerinin artırılmasının gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin daha verimli ve anlam odaklı bir okuma gerçekleştirebilmeleri için bu stratejileri okuma süreçlerine dâhil etmeleri gerekmektedir.

Bunun yanı sıra bir sosyo-duyuşsal strateji olan güdülenme ve üstbilişsel strateji olan amaç belirleme alt stratejilerinden öğrencilerin faydalanmadığı ortaya çıkmıştır. Güdülenme stratejisi bir görevi yerine getirmeden önce öğrencilerin o göreve karşı motive olmalarını, hazırlanmalarını sağlayan bir stratejidir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin, duygularını kontrol etmeye yarayan sosyo-duyuşsal stratejilerden biri olan güdülenme stratejisinin bilincinde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Aynı şekilde öğrencilerin amaç belirleme stratejisi hakkında da farkındalıkları olmadığı görülmektedir. Amaç belirleme stratejisi, okuma yapmadan önce öğrencilerin neden okuma yaptıklarını sorgulamaya, ve bu doğrultuda okuma yapmalarına yarayan bir stratejidir. Öğrenciler hangi amaçla okuma yaptıklarını belirledikleri takdirde, okudukları metne daha fazla odaklanacak ve anlama düzeyleri artacaktır. Böylece okuma-anlama becerileri de gelişecektir. Bir şeyi yapmanın amacını bilmek, öğrencilerin enerjilerini doğru yöne yönlendirmelerini sağlar (Oxford, 1990; akt. Yusuf ve Amanda, 2018, s. 12). Yusuf ve Amanda (2018) araştırma bulgularında başarılı öğrencilerin bu stratejiyi daha sık kullandıklarını belirtmiştir. Benzer olarak Arpacıoğlu (2007), kontrol ve deney grubu öğrencilerine uyguladığı metin üzerine sesli düşünme protokolü sonucunda, deney grubu öğrencilerinin geniş strateji bilgileri olduğunu ve uygun stratejileri seçme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin, genel olarak okumaya ne okuduklarını düşünmeden başladıkları; neden okuma yaptıklarını bilmeden yani bir amaçları olmadan okumaya başladıklarını saptamıştır.

Bulgular kısmında görüldüğü gibi “okuma öncesi” kullanılması gereken 6 stratejiden 4’ünün kullanıldığı görülmektedir. Fakat bu oranın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü bu orana dâhil olan stratejilerin çoğundan, az sayıda öğrenci faydalanmaktadır. Bu doğrultuda hem kullanılmayan stratejiler; hem de bazı stratejileri kullanan öğrenci sayısının azlığı göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak öğrencilerin “okuma öncesi”nde kullanabilecekleri stratejiler hakkında yeterli derecede bilinçli olmadıkları düşünülmektedir. Öğrenciler okuma yapmadan önce kullanabilecekleri farklı stratejiler hakkında daha fazla bilinçlendirilmeli ve hem kendileri hem de amaçlarına uygun olarak farklı strateji türlerinden yararlanmalıdırlar.

“Okuma sırası”nda öğrencilerin kullandıkları stratejilere ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin en sık kullandığı stratejilerin; bilişsel stratejilerden olan not alma ile altını çizme alt stratejileri olduğu görülmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi katılımcı öğrencilerin 14’ü altını çizme-işaretleme stratejisinden faydalanırken, 10’u not alma stratejisinden faydalanmaktadır.

Espinoza ve Chao (2015), araştırma sonuçlarında öğrencilerin %50’sinin not alma stratejisinden her zaman faydalandığını, %40’ının ise bazen faydalandığını belirlemiştir. Not alma stratejisi edinilen bilgilerin akılda kalmasını sağlayan önemli bir stratejidir. Okuma yaparken önemli bilgilerin metnin üzerine ya da başka bir yere, daha sonra okuyucuların hatırlamalarını sağlayacak şekilde kısaca not edilmesi “okuma sırası”nda kullanılabilecek faydalı bir stratejidir. Bu önemli bilgiler sadece metinde yazıldığı şekliyle değil; aynı zamanda var olan bilgilerle özdeşleştirilerek okuyucunun kendi ürettiği tanımlamalarıyla da not edilebilir. Bu da okuyucuların yani bu durumda öğrencilerin, hem okudukları bilgiyi anladıklarını gösterir; hem de bu bilgileri başka bilgilerle sentezlemeleri bilgiyi uzun vadede hatırlamalarını sağlar.

“Okuma sırası”nda kullanılan altını çizme-işaretleme stratejisi de, benzer şekilde okunulan metindeki önemli bilgilerin keşfedilmesi doğrultusunda altının çizilmesi veya işaretlenmesidir. Bu strateji daha sonra metnin tekrar okunması söz konusuysa, öğrencilerin dikkatlerini bu önemli noktalara vermelerini sağlar; ve böylece öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırır. Aynı şekilde metinle ilgili oluşabilecek sorulara yanıt aramada da öğrencilere yardımcı olur ve vakit kazandırır.

“Okuma sırası”nda bilişsel stratejilerden olan bilinmeyen sözcükleri bulma alt stratejisinden bu aşamada, “okuma öncesi” aşamasına kıyasla daha az öğrenci faydalanmaktadır. Bu stratejiyi kullanan öğrenci sayısı “okuma öncesi”nde 6 iken, bu aşamada bu sayının 4’e düştüğü görülmektedir. Her ne kadar farklı okuma aşamalarında olsa da, bu stratejiyi kullanan öğrenci sayısı az değildir. Sözcük bilgisi, öğrencilerin okumanın temel bir bileşeni olan yazılı metindeki sözcükleri hızlı bir şekilde çözmelerine izin vererek okuduğunu anlamasını kolaylaştıran önemli bir faktördür (Qian, 2002; akt. Almutairi, 2018, s. 30). Yabancı dilde okuduğunu anlamada sözcük bilgisinin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin birçoğunun bu stratejiden faydalanıyor olmaları beklenen

bir sonuçtur. Bazı öğrenciler “okuma öncesi”, bazıları ise “okuma sırası”nda; yani kendi öğrenim stillerine uygun olarak farklı aşamalarda bu stratejiye ihtiyaç duymaktadırlar.

Bunun dışında bilişsel stratejilerden olan özet çıkarma ve araştırma yapma-farklı kaynak kullanma alt stratejilerine “okuma sırası”nda toplamda 2 öğrenci başvurmuştur. “Okuma sırası”nda da bazı öğrencilerin farklı aşamalarda kullanılan alt stratejilere ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Bilişsel stratejilerden olan anlam çıkarma, tekrar okuma ve geçmiş bilgileri kullanma alt stratejilerini az sayıda öğrenci kullanmaktadır. Öğrencilerden 2’sinin anlam çıkarma, 2’sinin tekrar okuma ve yine 2’sinin geçmiş bilgileri kullanma stratejisinden faydalandığı saptanmıştır.

Tekrar okuma stratejisi metnin tekrar edilmesiyle bilgilerin daha fazla hafızada kalmasına, anlaşılmayan noktaların anlaşılmasına ya da unutulmuş yerlerin hatırlanmasına yardımcı olan bir stratejidir. Oxford'a (1990) göre, her seferinde farklı amaçlar için bir metni birkaç kez okumak yararlı bir tekniktir; örneğin ana fikirleri elde etmek, tahmin etmek, ayrımı için okumak, soruları yazmak vb (Akt. Yusuf ve Amanda, 2018, s. 6). Çalışmadan elde edilen verilere göre bu stratejiden beklenen sayıda öğrenci faydalanmamaktadır. Bunun aksine Yusuf ve Amanda (2018), araştırma bulgularında öğrencilerin en sık kullandığı stratejilerden birinin tekrar okuma stratejisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun farklı sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunlardan bir tanesi bu iki farklı çalışmada katılımcı öğrencilerin farklı yaş aralıklarında olmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi yaş, cinsiyet gibi faktörler strateji kullanımını etkileyebilen faktörlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenim stillerinin de aynı olmaması ve öğrenim stiline göre değişebileceği de başka bir sebep olabilir. Bir başka sebep ise strateji farkındalığının ve strateji eğitiminin her zaman aynı düzeyde olmamasıdır. Tüm bu farklı sebeplerle öğrencilerin kullandığı stratejileri belirlemeye ilişkin çalışmalarda farklı çalışma gruplarına bağlı olarak sonuçlar az da olsa değişkenlik gösterebilir.

Daha önce de bahsedilen şema teorisi, geçmiş bilgileri kullanma stratejisi ile ilgilidir. Şema teorisi kavramına göre okuma yaparken öğrenilen yeni bilgilerin, var olan bilgiler ile birleşmesi doğrultusunda anlam güçlenir. Okuma yaparken öğrenilen yeni bilgiler, geçmiş bilgiler ile birleştirildiğinde bu bilgiler kendi aralarında bağlantı kurar ve ortaya yeni, daha geniş anlamlar çıkar. Yazılı bir bölümü daha iyi anlamak için okuyucunun yeni metinsel bilgiler ile okuma konusu hakkında sahip olduğu tüm bilgiler, dünya bilgisi ve kişisel deneyimleri arasında bir bağlantı kurması gerekir (McNamara ve Kintsch, 1996; akt. Almutairi, 2018, s. 27). Okuyucu, metindeki fikirleri deneyimlerine, inançlarına ve dış dünyada olup bitenlere bağladığında, okuma anlam kazanır (Küçüköğlü, 2012, s. 710). Bu sebeplerle geçmiş bilgileri kullanma stratejisi büyük önem taşımaktadır. Strateji eğitiminin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini belirlemek amacıyla Salatacı ve Akyel (2002), katılımcı öğrencilere 4 hafta boyunca, ve geçmiş bilgileri kullanma stratejisi ağırlıklı olmak üzere okuma stratejileri eğitiminin verildiği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonrasında elde edilen verilere göre, öğrencilerin

strateji eğitiminden sonra geçmiş bilgileri kullanma, tahmin etme ve göz gezdirme gibi stratejileri daha sık kullanmaya başladıkları saptanmıştır. Yine şema teorisinin okuduğunu anlamaya olan etkisini gözlemlemek amacıyla Özenici (2007), katılımcı öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ayırarak gerçekleştirdiği çalışmasında yapılan ön test sonucunda anlamlı bir farklılık görülmezken; son testte deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamada ciddi ilerleme kaydettiği görülmüştür. Özenici (2007) şema yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde fark yarattığını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna bakıldığında çok az sayıda öğrencinin bu stratejiye başvurduğu görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin geçmiş bilgileri kullanma stratejisi konusunda bilinçli olmadıkları; ya da kullanıyor olsalar dahi bilinçli bir şekilde kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin bu strateji kullanımı konusunda eğitilmeleri, bilinçlendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Elde edilen verilere göre “okuma sırası”nda öğrencilerin yararlanmadığı önemli sayıda farklı strateji bulunmaktadır. Okuduğunu anlamada önemli etkiye sahip; bilişsel stratejilerden sesli-sessiz okuma, bağlamı kullanma ve zihinde canlandırma alt stratejilerini; üstbilişsel strateji olarak anlamayı izleme alt stratejisini ve son olarak bir sosyo-duyuşsal strateji olan sorular sorma-yanıtlar arama alt stratejisini öğrencilerin kullanmadığı tespit edilmiştir.

Bu aşamada da, öğrencilerin strateji kullanımının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğrenciler “okuma sırası”nda kullanılan 11 stratejinin 6’sından faydalanmaktadır. Fakat burada da görüldüğü üzere kullanılan stratejilerin çoğundan az sayıda öğrencinin faydalandığı, çoğu öğrencinin sadece 2 strateji üzerine yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin strateji bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı; çoklu strateji kullanımına hâkim olmadıkları düşünülmektedir. Bu sebeple yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri için öğrencilerin stratejiler ve doğru strateji kullanımı konularında eğitilmelerinin yararlı olması öngörülmektedir.

Son olarak “okuma sonrası” aşamasına bakıldığında öğrencilerin bu aşamada kullanabilecekleri stratejileri, diğer aşamalardaki stratejilere göre daha fazla kullandığı görülmektedir. Okuma sonrası stratejilerden kullanılmadığı tespit edilen strateji sayısı sadece 1’dir. Ve öğrencilerden 1’i bu aşamada strateji kullanmadığını belirtmiştir. Bu aşamada öğrencilerin en sık kullandığı strateji bir sosyo-duyuşsal strateji olan başkalarıyla paylaşma-tartışma alt stratejisidir. Daha önce de açıklandığı gibi, araştırmaya katılan öğrencilerden 8’i bu stratejiden faydalanmaktadır. Bunun dışında bilişsel stratejilerden olan bilgiyi kullanma ve özet çıkarma alt stratejilerinin her birinden ise 3’er öğrenci faydalanmaktadır.

Bu aşamada öğrencilerin en sık kullandıklarını belirttikleri, bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma stratejisi, öğrencilerin okuma yaptıktan sonra bilgilerini çeşitli sebeplerle başkalarına aktarmalarıyla beraber, bu bilgilerin tekrar edilmesine ve dolayısıyla akılda kalmasına olanak sağlar. Bununla beraber öğrenciler bilgileri ne kadar anladıklarını, ne

kadarının hafızalarında kaldığını ya da varsa eksiklerini görme şansı yakalarlar. Bu sebeple hem bu strateji, hem de etkileşimi baz alan diğer sosyo-duyuşsal stratejiler okuduğunu anlamada etkin stratejilerdir. Espinoza ve Chao (2015), araştırma bulgularında bilgileri başkalarıyla paylaşma-tartışma stratejisi ile, diğer işbirliği gerektiren stratejilerin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığını tespit etmiştir.

Özet çıkarma stratejisinden, bu stratejiyi diğer okuma aşamalarında kullananlar ile beraber toplamda 5 öğrenci faydalanmaktadır. Özet çıkarma stratejisinden faydalanan öğrenci sayısının az olması şaşırtıcıdır. Çünkü bu stratejinin okuduğunu anlamada en sık ihtiyaç duyulan stratejilerden biri olduğu düşünülmektedir; ve aynı zamanda neredeyse her öğrencinin bilincinde olduğu bir stratejidir. Bununla ilgili olarak Espinoza ve Chao (2015), araştırmalarında öğrencilerin %40'ının bu stratejiyi hiçbir zaman kullanmadığını; ve sadece %18'inin her zaman kullandığını saptamış ve bu sonucun ilginç olduğunu belirtmişlerdir. Özet çıkarma stratejisi öğrencilerin okuduğu metnin ana fikrini ortaya çıkarmasına yardımcı olur. Metinde önemli görülen yerlerin diğerlerinden ayrılmasıyla daha sade ve daha akılda kalıcı hale getirmeye yarayan bu strateji, anlamayı güçlendiren önemli bir stratejidir. Özetleme, genellikle öğrenciler için tehdit olarak algılanan uzun okuma bölümlerinde bile öğrencilerin fikirlerini düzenlemelerine yardımcı olan bir stratejidir (Küçükoğlu, 2012, s. 711). Sattar ve Salehi (2014), araştırmalarında özet çıkarma stratejisinin okuduğunu anlama becerisinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Salatacı ve Akyel (2002), araştırma sonuçlarında strateji eğitimi verilen öğrencilerin eğitim verilmeden öncesine kıyasla özet çıkarma stratejisinden daha fazla yararlanmaya başladıklarını saptamıştır.

Bunun dışında sosyo-duyuşsal strateji olan kendi kendine anlatma alt stratejisinden 2 öğrenci; bilişsel bir strateji olan araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma ile, üstbilişsel strateji olan öz değerlendirme alt stratejilerinden ise 1'er öğrenci faydalanmaktadır. Bu noktada da araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma stratejisinin tüm okuma aşamalarında toplam kullanımına bakıldığında, bu stratejiden 5 öğrencinin faydalandığı görülmektedir.

Öz değerlendirme stratejisi öğrencilerin kendilerini değerlendirerek, görevlerinde başarılı olup olmadıklarını anlamalarına yardımcı olur. Bu durumda söz konusu görev okuma ve okuduğunu anlama olduğundan, öğrencilerin; okudukları metni ne kadar anladıkları, zihinlerinde oluşan sorulara cevaplar bulup bulmadıkları, görev sırasında oluşan problemleri ortaya çıkarmaları ve çözmeleri gibi unsurların üzerine düşünmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu stratejiden faydalanan öğrenci sayısına bakıldığında, öğrencilerin öz değerlendirmenin önemi konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Sarıçoban (2002) araştırma sonuçlarında, okuma sonrası aşamasında başarılı okuyucuların, başarısız okuyuculara oranla daha sık öz değerlendirme ve yorumlama stratejilerini kullandığını belirterek, bu stratejilerin kişinin yazılı bir metni yorumlamasında ve anlamasında önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Diğer taraftan araştırma yapma-farklı kaynaklar kullanma stratejisinin de kullanım oranı düşüktür. Diğer stratejilerde olduğu gibi bu stratejinin de okuduğunu anlamaya etkisi

önemli ölçüdedir. Fakat farklı olarak bazı durumlarda bu strateji, özel olarak okunulan metnin anlaşılmasından çok, metnin içeriğini anlamaya yönelik olabilir. Bu, metin türüne göre değişir; örneğin eğer amaç bir hikaye okumak değil de bir kavram öğrenmek ise bu durum geçerli olacaktır. Her metin, her öğrenciye hitap etmeyebilir. Metinlerin yazım dili, açık ya da kapalı bir dille yazılmış olması, yeterli derecede görsel ve örnek olup olmaması, konunun detaylı ya da daha sade bir dille yazılmış olması, yazarın anlatım stiline okuyucuya hitap etmemesi gibi birçok faktör metnin içeriğini anlamayı etkiler. Bu sebeple; bir öğrenci, bir konuyla ilgili yeni bilgiler öğreneceği bir metni okurken, metnin ona hitap etmemesi durumunda, başka kaynaklar aracılığıyla bu bilgiye ulaşmaya çalışır. Araştırmaları sonucu kendi stiline uygun kaynaklar bulan öğrenci, bilgiyi bu kaynaklardan alır. Ve böylece asıl okuması gereken yani ilk okuduğu metni de, bir bakıma, anlamış olur. Bunun dışında öğrenilen bilgilerin farklı açılar ve farklı detaylarla ele alındığı diğer kaynakları araştırmak ve okumak; daha geniş bir bilgi birikimine sahip olmaya ve öğrenilenler üzerine daha fazla düşünmeye olanak sağlar.

Her aşamada saptandığı üzere, burada da farklı okuma aşamalarına dâhil olan bazı stratejilerin öğrenciler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bilişsel stratejilerden olan not alma alt stratejisinden 4 öğrenci; zihinde canlandırma alt stratejisi ile not alma alt stratejisinden ise 1'er öğrencinin faydalandığı tespit edilmiştir.

“Okuma sonrası”nda öğrencilerin kullanmadığı anlaşılan strateji ise, bilişsel bir strateji olan sentez yapma alt stratejisidir. Sentez yapma stratejisi okunulan metindeki bilgiler ile; okuyucunun var olan bilgilerinin ve farklı kaynaklardan yararlanılması durumunda edinilen bilgilerin birleştirilmesi, harmanlanmasıdır. Bu açıdan sentez yapma, bilgilerin birleştirilmesi sonucu yeni anlamlar üretmeye yardımcı olur. Bilgi birikimi üzerine düşünme, onları birleştirme ile yeni ve daha geniş anlamlar üretme; okuduğunu anlama becerisi için önemli bir faktördür. Bu sebeple öğrencilere sentez yapma becerisinin kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

“Okuma sonrası”nda kullanılan 7 stratejinin 6'sından öğrencilerin faydalandığı belirlenmiştir. Bu oran diğer aşamalara göre daha yüksek seviyededir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “okuma sonrası” aşamasında kullanabilecekleri stratejileri, diğer aşamalara oranla daha sık kullandıkları ve bu stratejilerin daha bilincinde oldukları söylenebilir. Bir taraftan, bu aşamada da öğrencilerin büyük kısmının belirli stratejileri kullandıkları görülmektedir. Farklı ya da çoklu diyebileceğimiz strateji kullanımını artırmak adına, öğrencilerin farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak tüm okuma aşamaları bir bütün olarak incelendiğinde, öğrencilerin büyük kısmının çok çeşitli olmayan, belirli stratejilerden faydalandığı görülmektedir. En sık kullanıldığı belirlenen stratejilerin dışında kalan stratejiler, az sayıda öğrenci tarafından kullanılmaktadır. Bu durumda kullanıldığı belirlenen strateji çeşitliliğini ve kullanım oranı artışını sağlayan öğrenciler azınlıktadır. Bu sebeplerle öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek stratejilere olan farkındalık seviyelerinin genel anlamda yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka açıdan, kullanılmadığı belirtilen

stratejiler, öğrencilerin belki de kullanıyor olduğu fakat farkında olmadan kullanıyor oldukları; yani ne olduğunu bilmeden kullanıyor oldukları stratejiler olabilir. Cevaplarında da bu sebeple ifade etmemiş olma ihtimalleri göz önüne alınmaktadır. Her açıdan, öğrencilerin strateji farkındalıklarının yeterli derecede olmadığı düşünülmektedir. Stratejiler bilinçli kullanıldıkları takdirde faydalı olacaktır. Stratejilerin ne olduğunu, hangi durumda hangi stratejinin kullanıldığını, hangi stratejinin kendisine yararlı olduğunu bilen öğrenciler okuduğunu anlamada başarılı olacaklardır.

## 5.2. Öneriler

Öğrenciler öncelikle okuma ve okuduğunu anlama kavramlarının ne olduğu konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bu sebeple öğrencilere okuma ve okuduğunu anlamanın öneminin ve okumanın sadece yazılı bir şifreyi çözmek olmadığını anlatılması gerektiği düşünülmektedir.

Bunların gerçekleşebilmesi adına ise öncelikle yabancı dil öğrencilerinin aldıkları okuma derslerinin artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Okuma derslerinde ise eğitimciler, öğrencilere okuma yapmanın aşamalar halinde ele alınması gerektiğini öğretmelidir. Her aşamanın ayrı ayrı önemi ve anlamanın gerçekleşmesi için farklı aşamalarda kullanılacak çeşitli stratejilerin varlığı hakkında farkındalık oluşturmanın, yabancı dilde okuduğunu anlama becerisini geliştireceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda farklı strateji türlerinin özellikleri ve hangi amaçlara hizmet ettiği ile; içerdikleri alt stratejilerin bilincinde olan öğrencilerin, kendi ihtiyaçları ve öğrenim stillerine göre strateji seçimi yapabilecekleri öngörülmektedir. Doğru strateji seçimi yapabilmek ve stratejilerin doğru kullanımı için eğitimcilerin öğrencilere yol göstermesi önemlidir.

Bununla ilgili sınıflarda okuma derslerinde stratejileri uygulamalı olarak kullanmak faydalı olabilir. Örneğin “okuma öncesi”nde, öğrencilerle birlikte başlıklara-anahtar sözcüklere bakma stratejisi uygulamalı olarak kullanılabilir. Öğretmen, öğrencilerin metni okumadan önce, başlıklara ve anahtar sözcüklere bakmalarını; sonrasında metnin konusunun neyle ilgili olabileceğini sorabilir. Bu sayede öğrenciler düşünecek, tahminlerde bulunacaktır.

Aynı şekilde bu uygulama “okuma sırası”nda yapılarak, öğrencilerden “okuma sırası”nda konuya ilişkin geçmiş bilgilerini düşünmeleri, okudukları bilgilerle birleştirmeleri istenebilir. Ya da öğrencilerden “okuma sırası”nda bilinmeyen sözcükleri hemen araştırmamaları, bağlamdan çıkarım yapmaya çalışmaları istenebilir. Buna benzer strateji kullanımıyla ilgili alıştırmalar yapıldıktan sonra, öğrencilerle birlikte bu stratejilerin okuduğunu anlamaya olan etkileri tartışılabilir.

“Okuma sonrası”nda öğrenilen bilgilerin paylaşımına ve tartışılmasına öğrenciler teşvik edilebilir. Görevlerinde ne kadar başarılı olduklarını, problemlere nasıl çözüm bulabileceklerini ve nasıl öz değerlendirme yapabileceklerini uygulamalı olarak

anlatılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin öğretmen öğrencilerin okuma yaptıktan sonra bilgilerin ne kadar hafızalarında kaldığını sorgulayabilir ve öğrencilerle bu konuda neler yapılabileceğini tartışabilir. Okudukları metinle yetinmemeleri, konuya ilişkin araştırmalar yapmalarını ödev olarak isteyebilir. Sonrasında farklı bilgiler elde eden öğrencilerle bu bilgileri tartışmak, yorumlamak; öğrencilerin bu strateji kullanımını artırabilir.

Bunlar gibi farklı okuma aşamalarında kullanılacak farklı stratejileri öğretmek ve bu stratejileri uygulamalı olarak ele almak; strateji bilgisinin sadece teoride kalmasını engeller ve öğrenciler bu stratejileri pratiğe dökebilirler. Bunun dışında öğrencilerin, strateji konusunda yeterli derecede bilinçli oldukları takdirde; amaçlarına, stillerine ve farklı koşullara uygun şekilde strateji seçimi ve kullanımı hakkında kendilerini geliştirmeleri faydalı olacaktır.

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. Gelecekteki çalışmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler de dâhil edilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Benzer bir çalışma, farklı yabancı diller dahil edilerek yapılabilir. Örneğin sadece Fransızca ya da İngilizce değil; her ikisi ya da daha fazla yabancı dil seçilerek, bu bölümlerde okuyan öğrencilerle birlikte bir araştırma yapılabilir.

Bunun yanı sıra yine bu konu ile ilgili bir çalışmada, birden fazla veri toplama aracı kullanılacak şekilde bir araştırma yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C., Gürses, M. Ö. (2013). Students' opinions regarding reading strategies instruction based on cognitive academic Language Learning Approach. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(3), 34-47.

Ahmed, S. (2015). Second language reading and instructions. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 15(2), 42-44.

Akbarov, A., Arslan, M. (2010). *SLA Implications to Language Learning Strategies and Pedagogy*. 2nd International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, Bosna Hersek.

Almutairi, N. R. (2018). *Effective reading strategies for increasing reading comprehension level of third grade students with learning disabilities*. Western Michigan University, Michigan.

Alyılmaz, S., Şengül, K., (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. New York: Longman.

Ariew, R. (2006). A template to generate hypertext and hypermedia reading materials: Its design and associated research findings. *The Reading Matrix*, 6(3), 195-209.

Arpacıoğlu, E. B., (2007). *The effect of combined strategy instruction on reading comprehension*. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Atlan, J. (1995). Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique: aperçu d'une méthodologie de recherche. *ASP*, 7(10), 1-14.

Atlan, J. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère: définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahier de l'Aplut*, 16(3), 9-17.

Auerbach, E. R., Paxton, D. (1997). It's not the english thing. Bringing reading research into the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 31(2), 237-261.

Aydın, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin pedagojik alan bilgisine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydınbek, C. (2015). Language learning strategy usages of french teacher candidates. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 233-250.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.

Baker, W., Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: EAP contexts. *Regional Language Centre Journal*, 35(3), 300-328.

Balcı, A., Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.

Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye, Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall Regents, Englewoods Cliffs.

Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Baş, T., Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme. Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.

Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 40(185), 8-21.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20(3), 463-494.

Boylu, E., Özbay, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 67-86.

Burns, P. C., Roe, B. D., Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Houghton Mifflin Company.

Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Carrell, P. L., Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *Tesol Quarterly*, 17(4), 553-575.

Cornaire, C., Germain, C. (1999). *Le Point sur la Lecture*. France: CLE International.

Cotterall, S. (1993). Reading strategy training in second language contexts: Some caveats. *Australian Review of Applied Linguistics* 16 (1), 71-82.

Coulombe, S. (2001). *Développement et consolidation des stratégies métacognitives chez des étudiants en formation à l'enseignement dans une situation investigative*. Université de Québec, Chicoutimi.

Cuq, J. P., Gruca, İ. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presses Universitaires de Grenoble - PUG.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Cle International.

Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama üzerindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.

Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 107-115.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 141-153.

Eiammongkhansakun, S. (2011). *La lecture en langue étrangère: compréhension, interprétation et reformulation*. Université de Franche-Comté, Besançon.

Epçazan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 209-218.

Eraslan, E. (2008). *Yabancı dil öğretiminde sözcüğün anlamını kestirme stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erkan, G. (2005). *Developing reading skills in English through strategy training at upper intermediate level in Bilkent University school of English language*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Espinoza, A. A., Chao, K. (2015). Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des filières de français de l'Université du Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 235-263.

Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25(3), 375-396.

Grabe, W., Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.

Gülsoy, D. (2011). *İngilizce okutmanlarının ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Hişmanoğlu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 1-12.

İlker, T. (2021). *Investigating English preparatory school students' language learning strategy use and achievement scores*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Kalati, E. A. (2016). Learning strategies in second language acquisition. *Journal of Educational Studies*, 2(4), 4-8.

Kandilci, T. (2021). *Investigating EFL learners' language learning strategy use and their language achievement during online education*. Çağ Üniversitesi, Mersin.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Koçoğlu, E., Kalın, Ö. U. (2017). Kolb'un yaşantısal öğrenme modeline göre Sosyal Bilgiler eğitimi çalışma alanının analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1581-1593.

Krashen, S. (2004). The case for narrow reading. *Language Magazine*, 3(5), 17-19.

Küçüköğlü, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 709-714.

- Lee, C. K. (2010). An overview of language learning strategies. *ARECLS*, 7, 132-152.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Martinez, P. (1996). *Que sais-je?* Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Mcvee, M. B., Dunsmore, K., Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531-566.
- Mehrabi, M., Rezvantalab, Z., Abhari, Z. E. (2016). Stratégies de la compréhension écrite des apprenants débutants. *Franciscola Revue Indonésienne de la Langue et Littérature Françaises*, 1(2), 143-153.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Okumuş, K., Subaşı, M. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L., (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. *Gala*, 1-25.
- Özenici, S. (2007). *Şema teorisinin öğrenci erişimine, okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, N., Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 361-377.
- Pearson, P. D., Duke, N. K. (2002). Effective practises for developing reading comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, Bölüm 10, 204-242.
- Pekdemir, M. (2021). *Özetleme becerisi öğretiminin üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Ramadan, S. F. F. (2021). *Language learning strategies employed by EFL learners*. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Redondo, M. (1997). Reading models in foreign language teaching. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10(1997), 139-161.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *Tesol Quarterly*, 9(1), 41-51.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. Spiro, R. J., Bertiam, C. B., Brewer, W. E, *Theoretical issues in reading comprehension*, 33-58. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Salatacı, R., Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 1-17.

Saraç, F. (2002). *Les stratégies d'apprentissages et l'enseignement précoce dans le contexte Turc: L'exemple du Galatasaray*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Saraç, F. (2007). *Quels types de stratégies faut-il développer chez les apprenants de la langue étrangère?* Uluslararası 7. Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu, Konya, Türkiye.

Sarıçoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-16.

Sattar, S., Salehi, H. (2014). The role of teaching reading strategies in enhancing reading comprehension. *International Journal of Current Life Sciences*, 4(11), 10922-10928.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (27. Baskı) Anı Yayıncılık: Ankara.

Serçe, H., Sünbül, A. M. (2015). *Dil Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. (6. Baskı). Lawrence Erlbaum Publishers: New Jersey.

Tunçman, N. (1994). *Effects of training preparatory school EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts*. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Turnbull, B., Sweetnam Evans, M. (2017). The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 133-154.

Ünsal, G. (2014). Çeviri eğitiminde okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma. *Dil Dergisi*, 164, 52-66.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yücelsin, Y. T., Erdem, E. (2013). Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Synergies Turquie*, 6, 151-161.

Zitouni, M. (2015). *L'enseignement / Apprentissage de la lecture dans le contexte Algerien: cas des apprenants de la 3eme année secondaire*. Université de Mostaganem, Mostaganem.

Wagoner, B., Gillespie, A. (2013). Bartlett's concept of schema in reconstruction. *Theory & Psychology*, 23(5), 553-575.

## EK

### ANKET

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin, yabancı dil öğrenim süreçlerinde, okuma/okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları strateji/stratejileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin daha verimli, daha hızlı ve daha motive bir çalışma gerçekleştirebilmelerini sağlar; kullanılan stratejiler öğrencilerin öğrenme stillerine, kişiliklerine, farklı koşullara, farklı dil yetilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre değişkenlik gösterebilir.

### SORULAR

Aşağıda, okuma becerilerinizi geliştirmek için kullandığınız stratejileri belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Soruları okuyup, okuma yaparken izlediğiniz aşamaları yazınız.

Cemre Eldemir

1. Okuma yapmadan önce ne yapıyorsunuz? (ön okuma, genel anlamı kavrama vb.)
2. Okuma yaparken, daha iyi anlamak amacıyla ne yapıyorsunuz? (not alma, altını çizme, geçmiş bilgileri kullanma vb.)
3. Okuma yaptıktan sonra, okuduklarınızı hatırlamak amacıyla ne yapıyorsunuz? (okunulan bilgileri kullanma, birilerine anlatma vb.)