

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL OKUMADA
STRATEJİ EĞİTİMİ**

Emine SARİ

**SBE Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi
Tezli Yüksek Lisans Programında
Hazırlanan**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hülya BARTU

İSTANBUL, 2006

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KISALTMA LİSTESİ	iv
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Gerekçesi.....	1
1.2. Problem Durumu.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmadaki Strateji Eğitimi.....	5

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ KURAMLAR VE ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okuma.....	7
2.2. Okuma Stratejisi.....	9
2.3. Okuma İşlemleri.....	23
2.4. Okumada Strateji Eğitimi.....	26
2.5. İlgili Araştırmalar.....	29

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli ve Veri Toplama Yöntemleri.....	32
3.2. Araştırmanın Uygulandığı Kurum.....	33
3.3. Araştırmanın Uygulandığı Örneklem.....	34
3.4. Araştırmanın Uygulanması.....	36
3.5. Gözlem.....	36
3.6. Görüşme.....	39

3.6.1. Görüşmenin Uygulanması.....	41
3.6.2. Görüşme Soruları.....	42
3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanmasında Kullanılan Yöntem.....	43

BÖLÜM 4

4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ, BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Gözlem Notları ve Görüşmeler.....	46
4.1.1. Katılımcı 1'in Sınıf Gözlemi.....	47
4.1.2. Katılımcı 1'in Görüşmesi.....	53
4.1.3. Katılımcı 2'nin Sınıf Gözlemi.....	55
4.1.4. Katılımcı 2'nin Görüşmesi.....	59
4.1.5. Katılımcı 3'ün Sınıf Gözlemi.....	62
4.1.6. Katılımcı 3'ün Görüşmesi.....	67
4.1.7. Katılımcı 4'ün Sınıf Gözlemi.....	70
4.1.8. Katılımcı 4'ün Görüşmesi.....	74
4.1.9. Katılımcı 5'in Sınıf Gözlemi.....	76
4.1.10. Katılımcı 5'in Görüşmesi.....	81
4.1.11. Katılımcı 6'nın Sınıf Gözlemi.....	83
4.1.12. Katılımcı 6'nın Görüşmesi.....	87

BÖLÜM 5

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yeni Araştırmalar İçin Öneriler	92
5.2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Tüm Stratejilerin Listesi.....	93
5.3. Stratejilerin Kullanımına Göre Katılımcı Sayısı.....	96
5.4. Okuma Evrelerine Göre Katılımcıların Strateji Kullanımı.....	96
5.5. Görüşme Verilerinin Değerlendirilmesi.....	99
5.6. Sonuçlar.....	101

KAYNAKÇA.....	103
----------------------	------------

EKLER	109
Ek 1: Select Readings (Pre-Intermediate), Love At First Sight, Chapter 12.....	110
Ek 2: Select Readings (Pre-Intermediate), How Safe Is Nuclear Power, Chapter 11.....	121
Ek 3: Reading Matters, Phobias, Chapter 13.....	130
Ek 4: Reading Matters, Aborigines, Chapter 11.....	138
Ek 5: How am I supposed (Katılımcı 1'in dinlettirdiği şarkı).....	146
Ek 6: Love is a many-splendored thing (Katılımcı 6'nın dinlettirdiği şarkı).....	147
ÖZGEÇMİŞ	148

KISALTMA LİSTESİ

- 1) vd: ve diğerleri.
- 2) vb: ve bunun gibi.
- 3) bkz: bakınız.

TABLolar LİSTESİ

3. Bölüm	Sayfa
1) Tablo 3.3.1 : Araştırmaya katılan altı öğretmenle ilgili bilgiler.....	35
2) Tablo 3.5.1 : Gözlem yapılan tarihler	38
3) Tablo 3.6.1.1 : Görüşmelerin yapıldığı tarihler ve görüşme süreleri.....	41
4) Tablo 3.7.1 : Sınıf gözlemindeki verinin içerik analizine göre incelenmesi.....	44
5) Tablo 3.7.2 : Görüşmedeki ifadelerin içerik analizine göre incelenmesi.....	45
4. Bölüm	
6) Tablo 4.1.1.1 : Katılımcı 1'in okuma öncesi stratejileri.....	48
7) Tablo 4.1.1.2 : Katılımcı 1'in okuma sırası stratejileri.....	49
8) Tablo 4.1.1.3 : Katılımcı 1'in okuma sonrası stratejileri.....	51
9) Tablo 4.1.2.1 : Katılımcı 1'in görüşmesi- soru 1	53
10) Tablo 4.1.2.2 : Katılımcı 1'in görüşmesi- soru 2.....	54
11) Tablo 4.1.3.1 : Katılımcı 2'nin okuma öncesi stratejileri.....	55
12) Tablo 4.1.3.2 : Katılımcı 2'nin okuma sırası stratejileri.....	57
13) Tablo 4.1.4.1 : Katılımcı 2'nin görüşmesi-soru 1	59
14) Tablo 4.1.4.2 : Katılımcı 2'nin görüşmesi-soru 2.....	60
15) Tablo 4.1.5.1 : Katılımcı 3'ün okuma öncesi stratejileri.....	62
16) Tablo 4.1.5.2 : Katılımcı 3'ün okuma sırası stratejileri.....	64
17) Tablo 4.1.5.3 : Katılımcı 3'ün okuma sonrası stratejileri.....	65
18) Tablo 4.1.6.1 : Katılımcı 3'ün görüşmesi-soru 1	67
19) Tablo 4.1.6.2 : Katılımcı 3'ün görüşmesi-soru 2.....	69
20) Tablo 4.1.7.1 : Katılımcı 4'ün okuma öncesi stratejileri.....	70
21) Tablo 4.1.7.2 : Katılımcı 4'ün okuma sırası stratejileri.....	71
22) Tablo 4.1.7.3 : Katılımcı 4'ün okuma sonrası stratejileri.....	72
23) Tablo 4.1.8.1 : Katılımcı 4'ün görüşmesi-soru 1	74
24) Tablo 4.1.8.2 : Katılımcı 4'ün görüşmesi-soru 2.....	75
25) Tablo 4.1.9.1 : Katılımcı 5'in okuma öncesi stratejileri.....	76
26) Tablo 4.1.9.2 : Katılımcı 5'in okuma sırası stratejileri.....	77
27) Tablo 4.1.9.3 : Katılımcı 5'in okuma sonrası stratejileri.....	79
28) Tablo 4.1.10.1 : Katılımcı 5'in görüşmesi- soru 1	81
29) Tablo 4.1.10.2 : Katılımcı 5'in görüşmesi- soru 2.....	82

30) Tablo 4.1.11.1 : Katılımcı 6'nın okuma öncesi stratejileri.....	83
31) Tablo 4.1.11.2 : Katılımcı 6'nın okuma sırası stratejileri.....	84
32) Tablo 4.1.11.3 : Katılımcı 6'nın okuma sonrası stratejileri.....	85
33) Tablo 4.1.12.1 : Katılımcı 6'ın görüşmesi- soru 1.....	87
34) Tablo 4.1.12.2 : Katılımcı 6'ın görüşmesi- soru 2.....	90

5. Bölüm

35) Tablo 5.2.1 : Tüm Okuma Stratejileri.....	95
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
1) Şekil 1: Coady'nin (1979) İkinci dil olarak İngilizce okuyucusunun modeli.....	25
2) Şekil 2: Katılımcı 1'in metni görselleştirmesi.....	51
3) Şekil 3: Katılımcı 3'ün metni görselleştirmesi.....	63

ÖNSÖZ

Bu araştırma İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Yabancı Diller Yüksek Okulu (YDYO), İngilizce Hazırlık Programında yapılmıştır. Yabancı dil (İngilizce) okuma öğretiminde orta altı düzey İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine ders veren İngilizce öğretmenlerinin ders süresince öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinin eğitimini verip vermediği ve eğer böyle bir eğitim veriliyorsa daha çok hangi stratejilerin eğitiminin verildiğini belirlemeye yönelik bu araştırma 2005-2006 akademik yılı Aralık ve Ocak aylarında altı C kuru (orta altı düzey) İngilizce hazırlık sınıfında uygulanmıştır.

Bu araştırma için İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programı, C kurunda (orta altı düzey) okuma dersleri veren altı öğretmenin dersi gözlemlenmiş ve daha sonra da altı öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Öğrenciler İTÜ'deki derslerin % 30'unu İngilizce görmek zorunda olduklarından başarıları büyük miktarda İngilizce metinleri okuma yetilerine dayanır. Bu yüzden okuma öğretiminde strateji eğitimi öğrencilerin gelecekteki akademik çalışmalarında onları başarıya götürmekte büyük öneme sahiptir.

Ayrıca bu çalışma İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programında müfredatı hazırlamaktan sorumlu olan öğretmenlere okuma gereçlerini tekrar düzenlemede yardımcı olmakla birlikte öğrencilerin okuma yaparken metinlere daha stratejik yaklaşımlarına yardımcı olacaktır.

İlk olarak bu araştırma süresince değerli katkıları ile yardımcı olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hülya Bartu'ya teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmada gönüllü katılımları ile bana verdikleri destekten dolayı katılımcı öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim. Bunun yanı sıra yüksek lisans eğitimim boyunca benimle aynı sıkıntıları paylaşan meslektaşım Funda Hatip'e çok teşekkür ederim. Ayrıca sadece yüksek lisans eğitimim sırasında değil bütün yaşamım boyunca benim hep yanımda olup beni destekleyen ve yardımcı olan aileme, özellikle annem Kadriye Sarı ve ablam Şengül Sarı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YABANCI DİL OKUMADA STRATEJİ EĞİTİMİ

Emine SARI

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi

Belirli bir metni okumanın amacı, okuma stratejisinin en önemli belirleyicisidir. Okumamızdan her zaman aynı anlama düzeyini, ayrıntıyı veya anımsamayı beklemeyiz. Öğrencilerimizi, okuma tekniklerini ve hızlarını okuma amaçlarına göre değiştirmeleri konusunda ikna etmeliyiz. Her şeyi başından sonuna kadar satır satır okumaya zaman bulunmadığı bugünün dünyasında, önceden gerekli görülmüş bir başarı sağlamak için, etkili okuma kaçınılmazdır. Esnekliğin farkına vardırmayı sağlama ve bunun için de stratejileri geliştirme, öğrencilerimizin geleceklerine yapabileceğimiz en yararlı katkılar arasındadır.

Bu araştırma, İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Hazırlık Programında İngilizce okuma dersini veren öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinin eğitimini ders süresince verip vermediğini ve eğer böyle bir eğitim veriliyorsa hangi stratejilerin eğitiminin verildiğini inceleyen nitel bir çalışmadır. Bu araştırma 2005-2006 akademik yılının birinci döneminde İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulunda altı orta altı düzey İngilizce hazırlık sınıfında uygulanmıştır. Araştırmaya orta altı düzey öğrencilerine İngilizce okuma dersi veren öğretmenler katılmıştır. Gözlem, görüşme, not alma ve ses kayıt bu çalışmada kullanılan başlıca veri toplama yöntemlerindendir ve elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, altı katılımcı öğretmenin ders esnasında öğrencilerin okuma yetilerini geliştirecek okuma stratejilerinin eğitimini verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf gözlemlerinden çıkan sonuçlara göre bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin eğitimini verdiği okuma stratejilerinin sayısı toplam 23'tür.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, İngilizce okuma dersinde öğrencilerin okuma yetisini geliştirecek stratejilerin eğitiminin verilmesi, öğrencilere hem akademik hem de günlük yaşantılarında okuma yaparken fayda sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Okuma, Okuma Stratejisi, Stratejik Okuyucu, Okumada Strateji Eğitimi.

ABSTRACT

STRATEGY TRAINING in FOREIGN LANGUAGE READING

Emine SARİ

English Language Teaching, M. A. Thesis

The purpose of reading a particular text is the most important determinant of reading strategy. We do not always require the same level of comprehension, detail, or recall from our reading, and we have to convince our students that it is efficient and profitable to vary their technique and speed according to their purpose in reading. Efficient reading is an essential prerequisite for success in today's world, where there is never the time to read everything leisurely and thoroughly. Creating an awareness of flexibility and developing the strategies for this are therefore among the most useful contributions we can make to our students's futures.

The purpose of this qualitative study was to see whether teachers' at İstanbul Technical University, School of Foreign Languages, English Preparatory School are teaching reading strategies in their classes and if they do so another purpose would be to see which strategies are being made use of during teaching. This research study was conducted in the first term of 2005-2006 academic year. Six teachers responsible for English reading courses at pre-intermediate level participated in this study. In this research study, reading courses were audiotaped and notes were taken by the researcher while observing the reading courses. Semi-structured interviews with teachers including the questions about reading lessons were also made with the participants. Classroom observation, interview, note-taking and audio taping are the data-collecting instruments used in this study. Data were analyzed by content analysis method.

According to the results of the research, it was observed that six participant teachers taught reading strategies which were thought to improve students' reading competence. Furthermore, six participant teachers taught 23 reading strategies to their students.

As the data of the research were evaluated, teaching reading strategies to students' will be beneficial for both students' academic and social lives in the future.

Key words: Reading, Reading Strategy, Strategic Reader, Strategy Training in Reading.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Gerekçesi

Okuyabilme, her öğrencinin zaman içinde ve büyük ölçüde uygulamayla geliştirmesi gereken bir beceridir. Yabancı dil öğrencisi tanımı gereği o dilde okuma becerilerini edinme sürecinde olduğundan, yabancı dil öğretmenleri öğrencilerinin ne bildiklerine ve ne yapabildiklerine karşı duyarlılık geliştirmeliler ve yaklaşımlarını yardım etmeye çalıştıkları öğrencilerin düzeyine göre uyarlamalıdır (Dubin vd., 1986, s: 20).

Yabancı dil öğretmenleri sınıfta birçok zorlukla karşılaşır. Öğrencilere ilk dillerinden getirdikleri bilgi ve becerilerden nasıl yararlanacaklarını öğretmek, kelime bilgisi becerilerini geliştirmeyi öğretmek, okuduklarını anlamayı ve okuma hızlarını geliştirmeyi öğretmek, stratejileri iyi bir şekilde kullanabilmeyi öğretmek, kendi gelişimlerini izlemeyi öğretmek öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce ve ikinci dil olarak İngilizce okuma derslerine hazırlanırken gözönünde bulundurmaları gereken öğelerden bazılarıdır. Böylelikle okuma, birçok öğrenci için yabancı dildeki dört beceri içinden en önemli olanıdır (Anderson, 1999).

Okuma yetisine hem İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler hem de diğer yabancı dilleri öğrenen öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulur. Yabancı dil öğreniminde okuma yetisine duyulan bu özel ihtiyaca rağmen en azından yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin ortak deneyimleri, çoğu öğrencinin yabancı dilde okumayı yeterli bir şekilde öğrenmekte başarısız olduğunu göstermektedir. Çok sık olarak, yabancı dilde okuma yapan öğrencilerin, onlardan beklenenden daha az anladıkları ve yabancı dilde okurken ilk dillerinde yaptıkları okumadan önemli bir derecede daha yavaş okudukları görülmektedir (Alderson ve Urquhart, 1984).

Okuma algısal bir dil sürecidir. Okuma, bir yazar tarafından şifrelenen yüzeysel bir dilsel simge ile başlaması ve okuyucunun oluşturduğu anlamla sona ermesi bakımından ruhdilbilimsel bir süreçtir. Dolayısıyla okumada, düşünce ve dil arasında temel bir etkileşim vardır. Yazar düşüncüyü dil olarak şifreler, okuyucu da dilin şifresini düşünceye varmak için çözer (Carrell vd., 1988).

Okuduğunu anlama, basitçe herhangi okuma etkinliğinin bir ürünü olarak görülemez. Okuduğunu anlama, daha çok herhangi bir okuma durumunda okuyucunun art alan bilgisi, hedefleri ve yazar ile etkileşimi gibi bazı faktörlere göre değişkenlik gösterecektir (Urquhart ve Weir, 1998, s: 88).

Araştırmaya göre öğrencilere okuduklarını anlamayı ve hatırlamayı geliştirmeye yardım edecek uygun okuma stratejileri öğretilir. Bu yüzden öğrencilerin daha yeterli okuyucular olmaları için bu stratejileri kullanmak konusunda eğitime ihtiyaçları vardır (Carrell (1985); Carrell vd., (1989); Pani 2004: 355’den alıntı).

Stratejiler, onları bir organizmanın amaçlarına nasıl ulaşmaya çalıştığını anlatmada kullanan psikoloji yoluyla okuma araştırmalarına girmiş gözükür.

Stratejiler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- 1) Stratejiler esas olarak hangi düzeyde olursa olsun, makro ya da mikro, problem çözücüdür.
- 2) Stratejiler hedef yönelimlidir.
- 3) Stratejiler amaçlıdır.
- 4) Stratejiler seçim ve verim içerir.
- 5) Hızlı okuma stratejileri (*expeditious strategies*) durumunda ayrıca hız içerir.
- 6) Stratejiler bilinçli şekilde benimsenirken becerilerin altbilinçli ve otomatik olarak kullanıldığı iddia edilmektedir.
- 7) Stratejiler doğrudan öğretilir (Urquhart ve Weir, 1998, ss: 188–189).

Barnett’e (1989) göre strateji, okuyucuların okuduklarını anlamlandırmak için bir metne amaçlı yaklaşıtlarında dahil olan zihinsel işlemlere işaret eder. Bunlar ya okuyucular tarafından kontrol edilen bilinçli tekniklerdir ya da otomatik olarak uygulanan bilinçsiz işlemler olabilir. Hem iyi (başarılı) hem de zayıf (başarısız) stratejiler bulunmaktadır, ancak eğitim amaçlı gereçlerde kullanılan strateji terimi başarılı olanları kasteder.

Araştırmacılar stratejileri farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımlara göre; stratejiler eylemlerin zihinsel olarak simgelenmesi ve davranışları bir hedef doğrultusunda yönlendiren eylemlerin sonuçlarıdır (Kern, 1989). Onlar hedeflere başarıyla ulaşmak için amaçlı olarak seçilmiş eylemlerdir (Paris vd., 1991). Öğrencilerin yeni bilgi edinmesi, o bilgiyi hafızada saklaması ve hatırlamasına yardım için atacağı düşünülmüş, bilişsel adımlardır (Anderson,

1991). Öğrencilerin bilgi edinirken, saklarken, hatırlarken ve kullanırken yararlandıkları bir grup işlemler, basamaklar, planlar ve rutinlerdir (Rubin, 1987). Öğrenmeye yardımcı olan ve zaman zaman açık etkinliklerle beraber kullanılan zihinsel işlemlerdir (Koda, 2005).

Yukarıdaki tanımlara göre okuma stratejileri üç temel öge içerir. Bunlar stratejilerin; a) amaçlı b) hedef/problem yöneltimli c) okuyucu başlatımlı/denetimli olmasıdır.

1.2. Problem Durumu

Ana dildeki okuma becerilerinin yabancı dilde okumaya aktarılması ya da yabancı dil yeterliğinin işlevinin derecesi uzun süre tartışma konusu olmuştur (Carrell, 1991). Bartu'ya (2001) göre okuma dersi esnasında öğrencilerinin karşılaştığı zorlukların kaynakları; öğrencilerin okuma yaparken kendilerine ve çevresine (*environment*) (okuma yaptıkları ortama) güvensizlikleri, okuma metnine ilgi duymama, dile ait bilgi eksikliği, art bilgi içerik bilgisinin eksikliği, düşünme ve iletişim becerilerinin eksikliğidir.

Okuma bir yabancı dilde en önemli becerilerden biridir. Araştırmacı, bir öğretmen olarak deneyimlerine dayanarak, öğrencilerinin okuma dersinde metinleri okuyup anlamada zorluklar yaşadığını gözlemlemiştir. Bu yüzden araştırmacı yabancı dil okumada öğrencilere uygun okuma stratejileri hakkında eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler okuma metinleriyle uğraşırken faydalı olabilecek değişik stratejilerden haberdar olmaya ihtiyaç duyarlar. Bu stratejilerden haberdar olan ama onları sınıfta uygulamayan bazı öğretmenler olabilir. Bu stratejilerden haberdar olmayan ama bazılarını farkında olmadan kullanan bazı öğretmenler de olabilir. Ayrıca bu stratejileri hem bilen hem de bilinçli veya farkında olmadan sınıfta uygulayan diğer bir grup öğretmen de olabilir. İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulundaki (İTÜ YDYO) öğretmenlerin bu stratejilerden haberdar olup olmadığını bilmek önemlidir. Araştırmanın yapıldığı kurumda ders programının yoğunluğu, strateji eğitime elverişli olmayan ders gereçlerinin okutulması ya da öğretmenlerin stratejilerle ilgili eğitime gösterdikleri olumlu ya da olumsuz önem bu tür bir strateji eğitimini etkileyen önemli etkenlerdendir. Sınıflar özel yerler olduğu için diğer sınıflarda derslerin nasıl işlendiğini bilmek ve de insanların okuma yaparken hangi stratejileri (özellikle zihinsel) kullandıklarını bilmek zordur. Öğrenciler bölümlerinden mezun olduklarında günlük ve iş hayatlarında birçok değişik metni okumak ve anlamak zorunda kalabilirler. Eğer öğrenciler bu stratejilerden (en azından önemli olanlarından) haberdar edilirse yabancı dilde okuma yaparken daha az zorlukla karşılaşacakları düşünülebilir.

İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programındaki öğrenciler yeterlik sınavlarına girmek zorundadırlar. Bu sınavlarda okuma becerisine çok önem verildiği için öğrencilerin okuma stratejileriyle ilgili eğitim almaları onların yararına olacaktır. Sınavların ve hazırlık programının yoğunluğu yüzünden öğrenciler okuma ve diğer beceri derslerinde zorlanmaktadır. Bu da okuma dersini ve bu derste verilecek strateji eğitimi gerekli kılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programında okuma dersi veren öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin okuma yetisini geliştirecek stratejilerin eğitimi verip vermediklerini incelemektir. Eğer öğretmenler derslerinde böyle bir eğitim veriyorlarsa ikinci bir amaç ise hangi stratejilerden faydalandığını görmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenciler İTÜ'deki derslerin % 30'unu İngilizce görmek zorunda olduklarından başarıları büyük miktarda İngilizce metinleri okuma yetilerine dayanır. Bu yüzden strateji eğitimi okuma öğretiminde öğrencilerin gelecekteki akademik çalışmalarında onları başarıya götürmekte büyük öneme sahiptir.

Ayrıca bu çalışma İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programında müfredatı hazırlamaktan sorumlu olan öğretmenlere okuma gereçlerini tekrar düzenlemede yardımcı olmakla birlikte öğrencilerin okuma yaparken metinlere daha stratejik yaklaşımlarına yardımcı olacaktır.

Bu çalışmadaki araştırma soruları şöyledir:

- 1) Öğretmenler okuma derslerinde öğrencilerin okuma yetisini geliştirecek stratejileri öğretiyorlar mı?
- 2) Eğer böyle bir eğitim veriliyorsa, öğretmenler hangi okuma stratejilerini öğretiyorlar?

1.5. Araştırmadaki Strateji Eğitimi

Bu araştırmada İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programındaki öğretmenlerin, öğrencilerin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü ve sınıfta eğitimini verdiği okuma stratejilerine bakılmıştır. Bunun için araştırmacı her bir katılımcı için yaklaşık üç ders saati (150 dakika) sınıf gözlemi yapmıştır. Bir okuma metni bütün evreleriyle birlikte yaklaşık üç ders saatinde işlenmiştir.

Araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin öğrencilere ders esnasında sorduğu soruları not etmiş ve daha sonra bunları yorumlamıştır (bkz. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması bölümü). Bu araştırma için okuma dersleri kısıtlı bir süre gözlemlendiği için katılımcı öğretmenlerin araştırmadan önceki ve sonraki derslerinde strateji eğitimi verip vermedikleri bilinmemektedir (bkz. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler bölümü). Dolayısıyla bu araştırmadan çıkan sonuçlar katılımcıların tüm derslerine genellenemez.

Strateji eğitiminin verilmesinin yararlarından ve bu alanda yapılan çalışmalardan bu tezin birinci ve ikinci bölümlerinde bahsedilmiştir. Sınıf gözlemlerinde katılımcı öğretmenler gerek etkinlikler yoluyla gerek soru-cevap yöntemiyle strateji eğitimi vermişlerdir. Strateji eğitimi yazın taramasında da görüldüğü gibi sırasıyla hazırlık, sunum ve uygulama aşamalarıyla verilmektedir. Hazırlık aşamasında öğrencilere strateji eğitiminin faydalarından ve böyle bir eğitime ihtiyaç duyulma nedenleri anlatılmaktadır. Sunum aşamasında ise bu stratejiler açıklanıp öğretilmekte ve son aşama olan uygulama aşamasında da bu stratejilerin okuma metinleri, sınavlar veya bir takım etkinlikler yardımıyla uygulaması yapılmaktadır. Katılımcıların genelde uygulama aşamasında, etkinlikler ve soru-cevap yöntemiyle strateji eğitimi verdikleri gözlemlenmiştir. Hazırlık ve sunum aşamalarında strateji eğitime çok fazla rastlanmamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi katılımcı öğretmenler bu aşamalar yoluyla araştırmadan önce veya sonra strateji eğitimi vermiş olabilirler. Bu araştırma için kısıtlı bir süre dersler gözlemlendiği için toplanan verilerden çıkan sonuçlarla çok fazla genelleme yapmak mümkün değildir.

Bütün bunlara rağmen, strateji kullanımı, uzun vadede gelişir. İkinci dil öğrencilerinin stratejik okuyucu olacak düzeyde gelişmeleri için iki yıl gerektiği hesaplanmıştır. Bireysel stratejilerin kısa süreli, bağlamlama dışı öğretimin, öğrenci üzerinde uzun vadeli etki yapması veya onların stratejik okur olarak yetişmelerine etkili olarak yardım etmesi pek mümkün değildir (Janzen, 1996). Öğretimin gerçekleşme süreci, öğretim işlemlerinin anlaşılabilirliği ve öğrenci sorumluluğu unsurlarının hepsi, strateji öğretiminde önemli değişkenlerdir (Grabe, 1991).

Buradan da anlaşılaçağı gibi strateji eğitiminin başarılı olabilmesi birçok etmene dayanmaktadır. Fakat yine de araştırmacı, okuma stratejileri hakkında öğrencilere bir eğitim verilmesinin hiç eğitim verilmemesinden daha iyi olduğunu düşünmektedir.

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ KURAMLAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Grabe'in (1991) belirttiği gibi, 1960'ların ortalarında ve sonlarında, okuma, sözlü dil öğretiminin pekiştirilmesinden öte bir anlam taşımıyordu. İşitsel dil öğretimi akımının etkisi altında, okumayı “öğretme” çabalarının çoğunda okuma, dilbilgisini ve sözcük dağarcığını inceleme veya sesletim pratiği yapma biçiminde uygulanıyordu. Okuma konusundaki bu görüş, iki büyük değişiklikle karşılaştı. Bunlardan biri ikinci dil olarak İngilizce öğretiminin kurumsal gereksinimlerini değiştirmeye diğeri ise okuma kuramı konusundaki değişen görüşlerle ilgilidir.

Sorun, okuma derslerinin, okumayı değil de genellikle dili öğretmek amacıyla kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen olarak bizler, okumayı, öğrencinin dil yeteneğini geliştirmek için değil, öğrenciye okuma yeterliği kazandırmak için kullanmalıyız.

Mc Kay'e (1987) göre temel olarak, öğrenciler okumayı okuyarak öğrenirler. Böyle olunca da, okuma dersinin amacı, sözel becerilerin geliştirilmesi, dilbilgisi ve söylem çözümlemesi, yeni sözcüklerin öğrenilmesi değil, okuma yeterliğinin kazandırılması olmalıdır. En temelde de, okuma öğretmeni öğrenciye okuma fırsatları sağlamalıdır.

Araştırmadaki katılımcılar dilbilgisi yapılarının, okuma dersi sayesinde bağlam içinde görüldüğüne ve pekiştirildiğine değinmişlerdir. Okuma öncesi veya okuma sonrasında, dilbilgisi alıştırmalarının uygun olarak kullanımı, çoğu derste en önemli pekiştireçtir. Okuma metni ya bu yapıların öğretiminde temel oluşturur ya da bu yapıların pekiştirilmesine yardım eder. Her iki durumda da okuma metni, çoğunlukla, öğrenciye yeni bilgi sağlayıcı olarak değil, sözcük veya yapı öğrenimi için destek olarak görülür (Bernhardt, 1991, ss: 175-176).

1980'lerde, çok sayıda okuma ve yazma araştırmacısı, okuma ve yazmanın, beceri olarak, bilişsel süreç olarak, öğrenme yolları olarak, birbiriyle büyük oranda ilişki halinde oldukları sonucuna varmışlardır. Ana dili araştırmacıları, belli bir süre, iyi yazarlarla iyi okurlar arasında büyük bir paralellik olduğunu belirtmişler, okuma ve yazmayı birbirini karşılıklı etkileyen süreçler olarak görmüşlerdir. İyi yazarların yaşadıkları sürede iyi okur olduklarını

ve iyi yazarların çok okuduklarını, iyi okurların düz metinleri dilbilgisine daha uygun tümcelerle yazdıklarını ve okuma yaşantılarının yazmayı, dilbilgisi öğretiminden veya yazma alıştırmalarından daha çok geliştirdiğini belirtmiştir (Grabe, 1991, s: 394).

Clarke ve Silberstein ruhdilbilimsel bir okuma modelinden oluşturulabilecek öğretim uygulamasının taslağını gerçekleştirdi. Buna göre okuma, anlamamanın etkin bir süreciydi ve öğrencilerin daha etkin okumayı gerçekleştirebilmeleri için onlara gerekli stratejiler öğretilmeliydi (örneğin, bağlamdan tahmin etme, beklentileri tanımlama, metinden çıkarımlar yapma, bağlamda anlamı tamamlama için özarama yaparak ilerleme vb.). Öğretmenler için, okuma öğretiminin amacı, öğrencilere okumada amaçları ve stratejileri tanımlamalarına, kavramsal hazır oluşu arttırmak için okuma öncesi etkinlikleri kullanmalarına yardım etme ve öğrencilerin zor söz dizimi, sözcük ve genel yapılarla baş edebilecek şekilde amaçları ve stratejileri tanımlamalarına yardım etme de dahil olmak üzere, metinle ilgili bir dizi yaklaşımlar sağlamaktır (Grabe, 1991).

Okumanın çeşitli biçimlerde tanımlanabileceği çok açıktır; bu bağlamda bütün bu tanımlar okuma öğretimine yararlı bakış açıları getirmektedir. Böylece de, izlenice geliştirmede verilen kararlara ve sınıf içi süreçlerine destek olur.

Goodman'ın (1970; Clarke ve Silberstein 1977: 137'den alıntı) da belirttiği gibi okuma, düşünce ve bilgi arasında karşılıklı bir etkileşimdir. Okuyucu, göreve, büyük bir miktarda bilgi, düşünce, tavır ve inanç getirir. Okumadaki beceri, okurun dildeki bilgisine ve dünya bilgisine bağlıdır.

Okuma, bir metindeki bilgiyi, içselleştirilmiş bilgiye dönüştürme sürecidir. Bu anlamıyla okuma, bilgi işleme değil, bilgi yorumlamadır. Metinden anladığımız, kısmen, daha önce bildiklerimize, kısmen de konu hakkındaki bilgilerimizi genişletmeye ve artırmaya ne kadar izin verdiğimizize bağlıdır. Okuma metnin ve okurun karşılıklı etkileşimidir (Carrell ve Eisterhold, 1983, s: 28).

Kern'e (1989) göre herhangi bir dilde okuma, bilişsel olarak, zorlayıcıdır. Dikkati, belleği, algısal süreçleri, eşgüdümlemeyi ve anlama süreçlerini içerir. Yazılı bir metni anlamak, gerekli bilgiyi o metinden mümkün olduğu kadar etkin bir şekilde çıkarmak demektir.

Okuma, hiç bitmeyen bir tahmin etme sürecidir ve bir kişinin metne getirdiği, çoğunlukla, o kişinin metinde bulunduğundan daha önemlidir. İşin başından itibaren, öğrencilere, ister sözcük ister düşünce olsun, bilinmeyen unsurları anlamak için bildiklerini kullanmayı öğretmek gerekir. Bunu başarmanın en iyi yolu da metne genel bir yaklaşımdır.

Bağımsız ve etkin bir okuyucu olmak için, metne nasıl yaklaşmaları ve metni nasıl ele almaları gerektiği, öğrencilere öğretilmelidir. Anlamın metnin doğasında olmadığını, okuyucunun metinden beklentisine ve önceki bilgisine bağlı olarak okuduğu metni kendisine göre anlamlandırdığını akıldan çıkarmamak da önemlidir. Bu, okuma anlamada edimi (*performance*) ölçmenin ne kadar zor olduğunu ve bir kişinin kendi yorumunu öğrenciye dayatma dürtüsünün ne kadar büyük olduğunu göstermektedir (Grellet, 1984).

2.2. Okuma Stratejisi

Bu konudaki araştırmacılar arasında tam bir anlaşma sağlanamadığı için, bu alanda, okuma stratejilerinin kapsamlı bir tanımı henüz yapılmamıştır. Okuma stratejileri, bu alandaki araştırmalarda, anlama stratejileri, okuma süreci stratejileri ve okuma-yazma stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada, “okuma stratejileri” terimi kullanılacaktır.

Belirli bir metni okumanın amacı, okuma stratejisinin en önemli belirleyicisidir. Okumamızdan her zaman aynı anlama düzeyini, ayrıntıyı veya anımsamayı beklemeyiz. Öğrencilerimizi, okuma tekniklerini ve hızlarını okuma amaçlarına göre değiştirmeleri konusunda ikna etmeliyiz. Her şeyi başından sonuna kadar satır satır okumaya zaman bulunmadığı bugünün dünyasında, önceden gerekli görülmüş bir başarı sağlamak için, etkili okuma kaçınılmazdır. Esnekliğin farkına vardırma ve bunun için de stratejileri geliştirme, öğrencilerimizin geleceklerine yapabileceğimiz en yararlı katkılar arasındadır. Öğrencileri, bir metni okumanın her zaman, her sözcüğü anlamak olduğu şeklindeki düşünceyle baş başa bırakıp terk etmemeliyiz (Hyland, 1990).

Janzen’in (1996) belirttiği gibi ana dili öğrencileri bazı yararlı becerilere zaten sahip olduklarından, pek çok uzman, bu okuyucuların, okuma stratejilerini kullanarak, ikinci bir dilde veya yabancı dilde de ilerleyebileceklerini düşünmenin mantıklı olduğunu görmüşlerdir. Okuma stratejileri, anlam oluşturmada karşılaşılan sorunları çözme planları olarak tanımlanabilir.

Anlama stratejileri, okuyucunun bir görevi nasıl kavrayabileceğini, hangi metinsel ipuçlarına dikkat ettiklerini, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarını ve anlamadıklarında ne yaptıklarını gösterir. İki tür strateji vardır: birisi okuyucuya metnin bir anlam modelinin oluşturulmasında yardım eder. Bu bir anlama taslağıdır. Diğeri ise, anlamayı denetlemek ve gerektiğinde harekete geçmek için kullanılır (Block, 1986; s: 465).

Carrell (1998, s: 2) özellikle okuma stratejilerine değinerek, okuma stratejilerinin, düşünme, akıl yürütme, çalışma veya güdülenme stratejileri gibi bilişsel süreçlerden ayırt etmenin neredeyse imkansız olabileceğini, okuma stratejilerinin, okurun metni anlamada kullandığı çok çeşitli taktikleri içerdiğini söyler.

Aslında okuma stratejileri diğeri (düşünme, çalışma, öğrenme, güdülenme, akıl yürütme) stratejilerle iç içedir. Böylece öğrencinin okuduğu konudan bir anlam çıkartabilmesi için okurken birçok stratejiyi kullandığı sonucu çıkartılabilir.

Kuşkusuz, okuma stratejisinin kullanımı, metne, okuyucunun metni okuma amacına, okuma isteğine, ana dili okuma bilgisine, yabancı dildeki yeterliğine, bütüncül düzene (*schemata*), eldeki zamana ve tahmin etmedeki istekliliğe bağlı olarak çeşitlilikler gösterir. Aynı metne herkesin genellikle farklı yaklaşımı vardır. Araştırmadaki denekler, yorgun olduklarında veya metnin konusu hakkında çok bilgi sahibi olduklarında farklı biçimde okuduklarını belirtmektedirler. Bilişsel beceri geliştikçe, etkili stratejileri kullanma yeteneği okuyucudan okuyucuya muhtemelen çeşitlilik gösterir. Öğretmenler, bu çeşitliliği göz önünde bulundurarak, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine, strateji kullanma yeteneklerini geliştirmelerine ve etkili okuma becerilerini geliştirmelerine yardım edebilirler. Öğrenciler eldeki her metin için strateji kullanımını uyarlamayı öğrenmelidir. Eşasılıları (*cognates*), aynı kökten gelen kelimeleri, doğru veya yanlış biçiminde ayırabilmelidirler (Barnett, 1989, s: 107).

Bu konudaki araştırmalara göre, okuma stratejileri farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bazen tutarsız ve çelişkili olsalar da, çeşitli okuma stratejileri vardır. Örneğin, Oxford (1990), okuma stratejilerini altı ana gruba ayırır: bellek, bilişsel, üst bilişsel, ödünleme (*compensation*) ve toplumsal stratejiler.

Okuma stratejileri, Chamot ve O'Malley (1994) tarafından, (okuma sırasında, çıkarım ve sözcük parçası çözümlemesi gibi, belirli bir bilişsel görevi başarmak için kullanılan) bilişsel, (anlamayı denetleme ve düzeltmelerdeki gibi, bilişsel süreci düzenlemede kullanılan) üstbilişsel, (okuma sırasında dışarıdan yardım arama gibi, diğer insanlarla etkileşim sırasında kullanılan) toplumsal olarak sınıflandırılmıştır; Paris vd., (1991) tarafından, okuma öncesi stratejileri (okunacak metinle ilgili önceden bilinenleri harekete geçirmeye yardım eder), okuma sırası stratejileri (çıkartım veya çapraz-başvuru (*cross-referencing*) aracılığıyla ana düşünceyi yakalamaya yardım eder), ve okuma sonrası stratejileri (metnin içeriğini tekrar gözden geçirmek ve iyice düşünmek için etkinlikleri kapsar) olarak sınıflanmıştır; Anderson (1991) tarafından, (anlamadaki ilerlemeyi denetlemede kullanılan) denetleme stratejileri, (bilinmeyen sözcüklerin atlanması veya sözlük kullanmayı alıştırmaya gibi süreçlendirme davranışlarını düzenlemek için kullanılan) destekleme stratejileri, (eşasılıları, sözcük parçası çözümlemesini kullanarak yerel bilgi süreçlendirmeye yardım eden) açıklama stratejileri, (bütün metin bilgi işlemlendirmesine yardım eden) metin ilişki stratejileri kurma ve bir metindeki belirli bir görevi gerçekleştirmede kullanılan sınav stratejileri olarak sınıflandırılmıştır (Koda, 2005; s: 207).

Üstbiliş veya bilişin bilişi, öğrencinin anlaması ve kendi düşünme ve öğrenmelerini kontrol etmelerini ifade eder (Koda, 2005). Carrell vd.nin (1989, s: 650) belirttiği gibi, “üstbilişin, okumada yaşamsal bir rolü vardır.”. Üstbiliş terimi, bir kişinin herhangi bir bilişsel süreç konusundaki anlayışını ifade eder. Okuma bağlamında üstbilişin, genellikle, iki tür bilişi içerdiği düşünülür. Bunlardan birincisi metinden öğrenme stratejileri konusunda okurun bilgisi, ikincisi ise, farklı amaçlar için okurken, okuyucuların kendi hareketlerindeki kontrolleridir. Başarılı okuyucular okumalarını ve öğrenme durumlarını kontrol ederler; stratejileri planlarlar, enerjilerini tam olarak düzenleyebilirler ve anlama için gerçekleştirdikleri çabaların başarısını değerlendirirler.

Üstbilişsel becerileri etkili olarak kullanma yeteneğinin, başarılı okumada önemli bir parça olduğu yaygın olarak kabul görmektedir. Çok sayıdaki araştırmada, iyi okurların üstbilişsel becerileri kullanmada, yavaş okurlara göre daha etkili oldukları belirtilmiştir. Yaşlı okurların üstbilişsel becerileri genç okurlara göre daha iyi kullandıklarını ortaya koyan gelişme etmeni de vardır. Son on yılda, okumada üstbilişsel stratejilerin rolü ve bu stratejileri doğrudan öğretimle geliştirme uygulaması konusunda önemli araştırmalar yapılmıştır. Benzer bir şekilde, ikinci dil konusundaki araştırmalar, gelişmiş okuma anlamada yoğunlaşmıştır (Grabe,

1991). Üstbilişsel yetenekler ancak ve ancak, zor fakat gerçekleşebilir okuma görevlerinde işe yarar. Çok az uğraş gerektiren görev olduğunda veya uğraşmaya değmez olarak yorumlandığında, hiçbir yarar kazanılmayacağı için, okurların bilişsel kaynaklarını kullanmak üzere ayrı bir çaba harcaması için çok az dürtü vardır (Koda, 2005).

O'Malley vd., (1985b: 582-584; Brown 2000: 125-126'dan alıntı), öğrenme stratejilerini şöyle sıralamaktadır:

Üstbilişsel Stratejiler:

- 1) Ön Düzenleyiciler: Önceden tahmin edilmiş bir öğrenme etkinliğinde, düzenleyici kavramın veya ilkenin genel fakat kapsamlı bir tanıtımını yapma,
- 2) Yönlendirilmiş Dikkat: Bir öğrenme görevine genel olarak hemen katılmaya veya ilişkisiz engelleri göz ardı etmeye karar verme,
- 3) Seçici Dikkat: Dil girdisinin belirli yönlerine veya dil girdisinin gecikmesine yol açabilecek durumsal ayrıntılara katılmaya hemen karar verme,
- 4) Kendi Kendini Yönetme: Bir kişinin öğrenmesine yardım eden koşulları anlama ve bu koşulların oluşması için düzenleme yapma,
- 5) İşlevsel Planlama: Karşılaşılan bir dil görevini gerçekleştirmek için gerekli dil birimlerini planlama ve uygulama,
- 6) Kendi Kendini Denetleme: Bir kişinin konuşmasını, sesletim, dilbilgisi, sözcük dağarcığı açısından çevreye veya oradaki insanlara ilişkin uygunluğu açısından düzeltme,
- 7) Geciktirilmiş üretim: Öncelikle dinleme anlama yoluyla öğrenmek için konuşmayı bilinçli olarak ertelemeye karar verme,
- 8) Kendi Kendini Değerlendirme: Bir kişinin kendi dil öğrenme sonuçlarını, tamlık ve doğruluk ölçüsüne göre içinden kontrol etmesi,

Bilişsel Stratejiler:

- 1) Tekrarlama: Açıkça veya sessizce uygulamayı da içeren, bir modeli taklit etme etkinliği,
- 2) Kaynaklandırma: Erek dilde ilgili malzemeyi kullanma,
- 3) Çeviri : İkinci dili anlama ve konuşup yazmak için ana dili kullanma,
- 4) Öbekleştirme (gruplaştırma): Ortak özellikler temelinde, öğrenilmesi gereken materyali yeniden düzenleme veya yeniden sınıflama ve belki de adlandırma,
- 5) Not Alma: Sözlü veya yazılı olarak verilen bilginin ana düşüncesini, önemli noktalarını, ana hatlarını veya özetini yazma,

- 6) Tümdendelim (Kural çıkarma): İkinci dili konuşmak, yazmak veya anlamak için bilinçli olarak kuralları uygulama,
- 7) Yeniden Birleştirme: Bilinen dil birimlerini yeni bir yolla birleştirerek anlamlı bir tümce veya daha büyük bir dil birimi oluşturma,
- 8) İmgeleme, canlandırma, hayal etme: Yeni bilgiyi, benzer, kolaylıkla akla gelebilecek görselleştirmeler, sözler veya yerleştirmeler aracılığıyla bellekte görsel kavramlarla ilişkilendirme,
- 9) İşitimsel Temsil, dinleme (*Auditory Representation*): Bir ses veya bir sözcük, söz öbeği veya daha uzun dil birimi için benzer bir sesin gecikmesi (*retention*),
- 10) Anahtar Sözcük: Yabancı dildeki bir sözcüğü; a) ana dilde aynı veya benzer şekilde sesletilen bir sözcükle tanımlayarak b) söz konusu sözcük ile benzer sözcük arasında kolayca anımsanabilecek imgeler oluşturarak hatırlama,
- 11) Bağlamlama: Bir sözcüğü veya söz öbeğini anlamlı dil birimi olarak yerleştirme,
- 12) Genişletme: Yeni bilgiyi, bellekteki diğer kavramlarla ilişkilendirme,
- 13) Aktarım: Daha önceden gerekli dilsel ve/veya kavramsal bilgiyi, yeni dil öğrenme görevini kolaylaştırmak için kullanma,
- 14) Çıkarım: Eldeki bilgiyi yeni birimlerin anlamını tahmin etmek, sonuçları tahmin etmek veya bilgi boşluklarını doldurmak için kullanma.

Toplumsal Stratejiler:

- 1) Birlikte Çalışma: Dönüt elde etmek, bilgi depolamak veya bir dil etkinliğini modellemek için bir veya daha çok ortakla çalışma,
- 2) Berraklaştırma, netleştirme (*clarification*) sorusu: Öğretmenin veya söz konusu dili konuşan diğer kişinin tekrar etmesini, yeniden anlatmasını, açıklamasını ve/veya örnekler vermesini isteme.

Anderson (1999) aşağıdakileri, bilişsel okuma stratejileri olarak sıralamaktadır:

- 1) Önünüze gelen metnin veya metnin bir bölümünün içeriğini tahmin etme,
- 2) Size yabancı gelen yapıları anlamınıza yardım etmek için dilbilgisinde yoğunlaşma,
- 3) Okumanın tümünü anlamınıza yardım eden ana düşünceyi anlama,
- 4) Okumanızı hızlandırmaya yardım etmek için sözcük dağarcığını ve dilbilgisini geliştirme,
- 5) İngilizcede daha önceden bildiklerinizi kullanmanız için bilmediğiniz sözcüklerin anlamlarını tahmin etme,
- 6) Anlamanızı geliştirmek için konuyu, biçimi ve ilişkileri çözümleme,

- 7) Okumanızda düşünceleri ve bilgileri ayırt etme,
- 8) Zor metinleri anlamanıza yardım etmek için, büyük söz öbeklerini daha küçük parçalara bölme,
- 9) Ana dilinizde bildiklerinizi İngilizcedeki sözcüklerle ilişkilendirme,
- 10) Sözcüklerle düşünceler arasındaki ilişkileri anlamanızı sağlamak için ilişkili düşüncelerin bir haritasını ya da çizimini yapma,
- 11) Ana düşünceyi anlamanıza yardım etmek için okuduklarınızın kısa bir özetini yazma (s: 82).

Auerbach ve Paxton (1997, s: 259), okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri olarak aşağıdakileri sıralamaktadır:

Okuma Öncesi Stratejileri:

- 1) Önceki bilgiye ulaşma,
- 2) Okumayla ilgili olarak yazma (konuyla ilgili olarak deneyimleriniz hakkında yazma),
- 3) Başlığa bağlı olarak sorular sorma,
- 4) Anlamsal haritalama,
- 5) Tanıtıma bağlı olarak öngörülerde bulunma,
- 6) Metin yapısını belirleme,
- 7) Genel düşünceyi bulmak için hızlı okuma (özarama),
- 8) Giriş ve sonucu okuma,
- 9) Tanıtıma bağlı olarak yazının bir özetini yazma.

Okuma Sırasındaki Stratejiler:

- 1) Bilinmeyen sözcükleri atlama, bağlamdan tahmin etme,
- 2) Her paragrafın ana düşüncesini tahmin etme,
- 3) Açıklama (glossing),
- 4) Okurken tepki verme,
- 5) Açıklamaları (glosses) metin yapısıyla ilişkilendirme,
- 6) Akıl gözünüzle gördüklerinizi göstermek için resimler çizme.

Okuma Sonrası Stratejileri:

- 1) Okuma öncesi beklentilere geri dönme,
- 2) Notları, açıklamaları ve metindeki işaretlemeleri gözden geçirme,
- 3) Metnin düzeninin taslağını, haritasını veya çizimini yapma,

- 4) Yazarın söylediğini düşündüğünüzü yeniden anlatma,
- 5) Metni kendi yaşantınızla ilişkilendirme,
- 6) Metne tepki gösterme veya onu eleştirme.

Özarama (*skimming*), metnin genel amacı olan hızlı okumadır. Dikkatli okuma için yeterli zaman olmadığında veya dikkatli okumanın yararlı olup olmadığına karar vermeye çalışırken uygun olan bir etkinliktir. Bu okuma “yazar ölüm cezasına taraftar mı yoksa karşı mı?” gibi genel bir soruyu akılda tutarak okumadır. Bu beceriyi geliştirmenin yollarından biri, hep daha hızlı okumaya zorlanmak ve başlamadan önce akılda sorular oluşturmaktır. Ders kitaplarındaki anlama soruları, iyi okuma öncesi özarama soruları olması için çoğunlukla yeterli olmaktadır (Clarke ve Silberstein, 1977).

Tarama (*scanning*), okurun kendisinin belirli bir bilgiyi bulmaya zorlaması açısından özaramaya benzer. Fakat gerekli bilgi genellikle, bir tarih, telefon numarası veya bir yer adı gibi çok belirli olduğundan, özaramada bu bilgiye yönelik daha yoğun bir odaklaşma vardır. Taramadan önce, okur, “Ragbi maçının sonucu neydi?” gibi bazı ön sorular oluşturur. Öğretmenler, cevabı muhtemelen bulabilecekleri, yazılı, rakamsal, büyük harflerle basılmış sözcükler veya anahtar sözcükleri içeren anlatımlar gibi bir grafik biçimi konusunda öğrencilerin uyanık olmalarını sağlamalıdır. Özaramada olduğu gibi, öğrenciler, kendi başlarına işi yapabilecek duruma gelinceye kadar, öğretmenin ipuçlarına yavaş yavaş daha az bağımlı olurlar (Clarke ve Silberstein, 1977).

Pirozzi’ye (1995, s: 96) göre ana düşüncüyü bulma, okuma parçasının genel mesajını anlamak için gerekli, belki de en önemli, beceridir ve bununla ilgili yetenek, söz konusu düşüncüyü kendi sözcüklerinle açıklamaktır. Her gün okuduklarımızın çoğunda, metnin ana düşüncesini anlamak için okumamız yeterlidir. Örneğin, gazeteleri ve ders dışı materyali bu şekilde okuruz. Ana düşünce çok önemlidir. Çünkü ana düşünce, bir paragrafta diğer tümceler, tümünün olmasa da, çoğunun içine geçmiş konuyu açıklayan özet anlatımdır. Ana düşünce böylece, söz konusu paragrafın genel mesajını sağlamaktadır. Bir okur, kendisine yazarın vermeye çalıştığı mesajı anlayabilmek için, her paragrafın ana düşüncesini ayırt edebilmelidir.

Sözcüğün anlamını bağlamdan tahmin etme, diğer bir okuma anlama stratejisidir. Öğrencilerin, bilmedikleri bir sözcükle karşılaştıklarında, bunu anlamının çeşitli yolları olduğu konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Öğrenciler, böyle bir durumda, okumaya

devam edebileceklerini ve metnin genel bir anlamını kavrayabileceklerini fark etmelidirler. Yazarın düşüncelerinin iletimini engellemeyen ve daha sonra gereksiz olduğu anlaşılan bilgiler daha sonra göz ardı edilmelidir. Anlamayı engelleyen, fakat İngilizcede ender olarak kullanılan hususlar öğretmen tarafından hemen açıklanıp gözardı edilmelidir (Clarke ve Silberstein, 1977).

Gözden geçirme (*previewing*), öğrencilerin, bir metnin zorluk düzeyini ve aynı konudaki diğer metinlerle karşılaştırıldığındaki göreceli zorluğunu anlamalarına, belli bir konudaki bir metnin ilişkililiğine/ilişkisizliğine karar vermelerine ve belirli bir amaç için okunması gereken bir dizi kitap arasından hangisinin okunmasının daha uygun olacağına karar vermelerine yardım eder (Urquhart ve Weir, 1998, s: 184). Gözden geçirme, öğrencilerin, metinde ne bulacakları ve bilginin nasıl düzenleneceği konusundaki tahminlerini yapmalarını sağlar. Gözden geçirme, metnin çeşitli yönlerini tanıtır, okurların neyi okuyacağını tahmin etmesine yardım eder ve okurlara bilgiden anlam çıkarmalarını sağlayacak bir çatı verir. Okunmakta olan metinden genellikle farklı bazı özellikler, okuyucunun tahmin etme yeteneğine yardım eder. Bunlar uzun metinleri gözden geçirirken çok yararlıdır:

- 1) Başlık
- 2) Yazar, kaynak
- 3) Altyazılar
- 4) İkinci başlıklar
- 5) Fotoğraflar, çizimler
- 6) Grafikler, tablolar
- 7) Boşluk (örneğin paragraflar arasında fazladan boşluk)
- 8) Koyuluk veya punto biçimi açısından farklı baskı (Aebershold ve Field, 1997, ss: 73-74).

Beyin fırtınası yoluyla okuyucu metni okumaya başlamadan önce konuyla ilgili kelimeler hakkında beyin fırtınası ya da başka bir yolla bilgi sahibi olursa o konuyu daha iyi anlayabilir. Bunun için metni okumadan önce konuyla ilgili İngilizce ve/veya Türkçe olmak üzere bazı araştırmalar yapabilir ve konuyla ilgili önemli olabilecek bazı anahtar ve teknik kelimeleri öğrenebilir. Bütün bunların hepsi okunacak konunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Oxford'a (1990; ss: 61-62) göre anlamsal haritalama (*semantic mapping*), anahtar kavramların dikkat çekildiği bir anlamsal harita, bir diyagram yaratmak için kâğıt üzerinde kavramları ve ilişkileri düzenlemeyi içerir ve ilişkili kavramlar, oklar ve çizgiler aracılığıyla

birbirlerine bağlanır. Böyle bir diyagram, düşüncelerin nasıl birbirlerine uyduklarını gösterir. Bu strateji, hem belleği hem de yeni ifadelerin anlaşılmasını geliştirmede çok yararlıdır. Bunlar, öğrencilerin, duyacakları veya okuyacakları sözcükleri anlamalarına ve hatırlamalarına yardım etmek için tasarlanmış okuma öncesi etkinliklerinde kullanılabilir. Öğrenciler, demetlemek veya ilişkili kavramları görsel olarak öbekleştirmek için, buna benzer anlamsal haritaları kendi başlarına yapabilirler. Böylece kavramları hatırlamak kolaylaşır.

Diğer bir deyişle, kategoriler ve çağrışımlar görsel olarak bir diyagramda veya haritada gösterilir. Anlamsal haritalamanın, sözcük dağarcığı gelişiminde etkin olmasının yanında, geleneksel okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerinde de iyi bir alternatif olduğu ispatlanmıştır. Bu bağlamda, anlamsal haritalama, okunacak parçadaki anahtar sözcükleri tanıtmakta kullanılmakla kalmayıp, öğretmenin, öğrencinin konu üzerinde önceden bildiklerini veya şema mevcudiyetini değerlendirmesini sağlar (Carrell vd., 1989).

Beyin fırtınası aracılığıyla anlamsal haritalamanın amacı, okuma parçasının konusu hakkında, öğrencinin eski bilgilerini harekete geçirmektir. Bu da muhtemelen, metnin konusu hakkında öğrencilere bir resim vererek, onları gerçek okuma etkinliğine hazırlayacaktır. Okuma sonrası dönemde, yazı tahtasındaki anlamsal harita, öğrencilerin eski bilinenlerle yeni bilgiler arasındaki köprüyü kurmalarına yardım eden tartışma için kullanılır.

Okuyucu metni okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında görselleştirebilir. Metni okumadan önce konuya hazırlanmak için kendine bazı anlamlı grafikler, haritalar ya da tablolar çizebilir. Bu strateji onu okunacak konuya hazırlamış ve konuyu bir şekilde görselleştirmiş olur. Okuma sırasında ise örneğin metin balina türlerinden bahsediyorsa okuyucu bunları anlamlı gruplar haline getirebilir. Böylelikle yazıyla anlaşılması karışık olan bazı noktaları görselleştirerek daha kolay hale getirebilir. Bu grafiklerden ya da haritalardan okuma sonrasında da faydalanabilir. Metinle ilgili soruları cevaplarken her soru için tekrar metne dönmesine gerek kalmadan bu görselleştirmelerden yararlanabilir. Yazın taramasından da edindiğimiz bilgilere göre bazı okuyucular yazarak bazıları dinleyerek bazıları ise görerek yani görselleştirerek daha iyi anlayabilirler.

Altını çizme, bir yandan özet için gereksinim duyulan bilgiyi dikkatçeker hale getirmeyi sağlarken, öte yandan da okumaya daha etkin bir şekilde yoğunlaşmayı sağlayarak daha iyi

odaklanmaya yardım eden bir stratejidir. Altını çizme, birkaç nedenden dolayı çok yararlıdır. Öncelikle, altını çizmenin fiziksel hareketi, okuyucuyu daha dikkatli olmaya zorlar. Böylece yoğunlaşmaya yardım eder, hayal görme veya uykuya dalma pek mümkün olmaz. İkinci olarak, altını çizmeniz gerekenlere karar vermede, daha iyi anlamınızı sağlayacak, ne okuduğunuzu dikkatle değerlendirme etkinliğini gerçekleştirmeniz gerekecektir. Üçüncü olarak, altını çizmede yüksek düzeyde yoğunlaşma, düşünce ve değerlendirme olduğundan, hatırlamaya yardım eder. Son olarak da, iyi uygulandığında, altını çizme, gözden geçirirken okuyucunun sadece en önemli bilgileri bulmasına yardım eder ve böylece yazıyı tümüyle yeniden okumasına gerek kalmaz (Pirozzi, 1995: s: 28).

Okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin altını çizmek okuma bittikten sonra okuyucuya zaman kazandırır aksi takdirde okuyucu metne tekrar göz gezdirmek ya da okumak zorunda kalır ve bu da ona zaman kaybettirir ve de metne yoğunlaşmasını azaltır.

Day ve Bamford'un (1998, ss: 141–142) belirttiği gibi bir kitap hakkında soruları cevaplamak, standart bir yol seçeneğidir ve dil öğrenimi alanındaki çoğu kitapta bir anlama sayfası ve sonunda da sorular vardır. Anlama sorularının doğru cevapları, hem öğretmene hem de öğrenciye, metnin önemli noktalarının anlaşıldığını anlatır. Bu tür soruları cevaplama, öğrencilerin pratik yapmaları için yararlı sınav becerisi de olabilir.

Sözlüğü etkili kullanma, kendi içinde bir stratejidir ve anlayarak okuma için çok önemlidir. Öğrencilerin, bir sözlüğü (ve ne tür sözlüğü) ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Okurlar, önemli bir sözcük veya ifade, bağlamdan açıkça anlaşılamadığında, sözlüğe bakmalıdırlar. Fakat yabancı dilde okuyanlar hangi sözcüğün önemli olduğunu anlama konusunda genel olarak güçlük çekerler. Yabancı dili yeni öğrenmeye başlayanlar, bir sözlükteki çeşitli tanımlar arasında anlamaya çabalarken şaşırıp kalırlar. Fakat sonunda, tek dilli bir sözlüğü kullanmayı öğrenebilirler. Öğrenciler, sözcüklerin anlamlarını önce iki dilli sözlüğe bakarak, tek dilli bir sözlükteki kuşkulu anlamları anlamış olurlar. Çünkü tek dilli sözlüklerde iki dilli sözlüklerin sağladığı beklentisiyle açıklamalı ve teknik tanımlar vardır (Barnett, 1989, s: 133). Her sözcük hakkında çeşitli anlamları listeleyen ve ek bilgi veren sözlüklerin aksine bir sözlükçe (*glossary*), o sözcüğün sadece o kitapta geçen belirli konuya uygun anlamını verir. Sözlükçe, ayrıca, sözcüklerin sözlüklerde genellikle bulunmayan özel kullanımlarının da tanımlarını verir. Kısacası sözlükçeler, belirli bir konuda kullanılan en önemli terimlerin uygun tanımlarını süratle bulmada yararlı araçlardır (Pirozzi, 1995, s: 85).

Okuyucu bir metni okurken gerektiği miktarda sözlük kullanırsa bu okumasını daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bazı okuyucular belirli kelimelere saplanıp kaldıkları için o kelimelerin anlamlarını öğrenmedikçe metnin diğer bölümlerine yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir (araştırmacının kendi okuma dersi sınıflarındaki öğrencilerin söyledikleri). Bu anlamda eğer okuyucu sözlüğü gerektiği zamanda gerektiği kadar kullanırsa bu strateji onun okuduğunu anlamasını daha da kolaylaştırır.

Erek dilde önceden kazanılmış bilgiler, öğrencinin kendi dili veya bildiği diğer bir dil, işitilen veya okunan birimin anlamına dilsel ipuçları verebilir. Sonekler, önekler ve söz dizimi, anlamı tahmin etmek için yararlı dilsel ipuçlarıdır (Oxford, 1990, s: 90).

Urquhart ve Weir'e (1998, ss: 186–187) göre kişinin kendi anlamasını denetlemesi-anlamanın gerçekleştiğini kontrol etme ve becerili okumanın önemli bir yolu olarak görülmediğinde, onarım stratejileri uyarlamadır. Çeşitli stratejilerin kendilerine nasıl yardım edeceğinden, öğrencilerin haberdar olmaları önemlidir. Anlayıp anlamadıklarını kendilerine sorarak, öğrenciler, okuduklarının önceden bildiklerine uyup uymadığını sormaktadırlar. Böylece, öğrenme sürecinde, okuduklarını nasıl anlayacaklarını, anlamalarını nasıl denetleyeceklerini öğrenirler.

Dikkat çekme stratejisi, önemli noktaları renk, alt çizgi, büyük harfler, büyük punto, koyu punto, yıldızlar, kutular, daireler ve benzeri yollarla çok etkili bir şekilde vurgular (Oxford, 1990, s: 89).

Bir dilden diğer bir dile çeviri, dil öğreniminin başlangıcında, dikkatli kullanılırsa, yardımcı bir strateji olabilir. Öğrencilerin yeni dilde duyduklarını ve okuduklarını anlamada temel olarak, kendi dilini kullanmalarına olanak sağlar. Ayrıca, konuşmada veya yazmada öğrencilerin yeni dili kullanmalarına yardım eder. Fakat yeni dil öğreniminin başlangıcında olan öğrencilerde, sık sık karşılaşılan sözcük sözcük çeviri, bir destek olabilir veya erek dil materyalinin yanlış anlaşılmasına yol açabilir. Ayrıca, çeviri, bir dilden diğerine gidip gelmeye zorlayarak, bazen öğrenmeyi büyük ölçüde yavaşlatabilir (Oxford, 1990, ss: 61-62).

Okuyucu metni okurken karşılaştığı bazı cümleleri/kelimeleri/söz öbeklerini Türkçeye çevirebilir. Okuyucunun bu tür dilsel bilgileri ana diline çevirmesi onun okuduğunu

anlamasını kolaylaştırabilir. İngilizcedeki bir sözün Türkçede ne anlama geldiğini öğrenmesi, öğrendiği bilginin daha kalıcı olmasını sağlayabilir.

Okuma işlemi esnasında, sonuca ulaşmak için çoğunlukla satırlar arasını okumamız gerekmektedir. Çünkü yazarlar her zaman açık bir şekilde bilgi vermezler. Bu durumlarda, bize yardım edecek bilgimize ve deneyimimize ek olarak, ipuçlarını kullanırız. Bu aşamaya kadar, ana düşünceyi, düzenleme yapılarını bulma gibi çeşitli okuma becerilerini kullanması, belirli bir yazıdaki, açıkça verilen bilgiyi ortaya koyması okuyucuya öğütlenir. Fakat okuyucudan ayrıca, ana düşünceyi bulması ve pek çok kez tanımlardaki anlamda kullanılmasa bile, bazı sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarması istenir. Elimizde ne kadar çok ipucu varsa, çıkarımlarımız o kadar isabetli olur. Belirli bir konudaki bilgimizin ve yaşantımızın çokluğu, kişiden kişiye değişir ve bu da ipuçlarını kullanma ve çıkarımlar yapma yeteneğimizi etkiler. Açıkçası bir konu hakkında ne kadar çok biliyorsak, mantıklı sonuçlara varmamız o kadar kolay olacaktır. Ayrıca, bu mantıklı sonuçların isabetli olması oranı daha yüksek olacaktır. Gizli saklı mesajları ve okuduğumuzun tümünü anlamak zorundaysak bu çok önemlidir. Bu yüzden, okurken, materyale, sorgulayan bir mantıkla yaklaşmak ve bilgiyi, yaşantıyı ve sağlam çıkarımlar yapabilmek için, yazarın sağladığı diğer ipuçlarını kullanmak gereklidir (Pirozzi, 1995, s: 241–3).

Oxford’a (1990, s: 85) göre erek dildeki yeni bilgiyi kolaylaştırmak için doğrudan doğruya önceden bilinenlere başvurma ise ayrı bir stratejidir. Bilgi aktarımı, öğrencinin dilsel bilgiyi kendi dilinden öğrenmekte olduğu dile uygulamayı, öğrenilmekte olan dilin bir özelliğinin, aynı dilin başka bir özelliğine uygulanmasını veya bir daldaki kavramsal bilginin başka bir alana uygulanmasını içerebilir.

Okuyucu eğer bir metinden öğrendiği bilgileri diğer metinleri okurken kullanırsa hem öğrendiği bilgi daha kalıcı olur hem de yeni metni anlaması daha kolaylaşır. Böylelikle öğrenmiş olduğu bilgileri başka bağlamlarda da kullanarak eski bilgilerini de pekiştirmiş olur.

Kendi kendini değerlendirme stratejisi, öğrencinin dildeki kendi yeterliğini çeşitli yollarla değerlendirmesini içerebilir. Örneğin, öğrenciler bu aşamada okuma hızlarının veya anlamalarının yeterli olup olmadığına karar verebilirler. Son kontrollerinden beri okuma becerilerinin gelişip gelişmediğini yorumlayabilirler. Bir okuma parçasının ne kadarını anladıklarına ve bunun bir ilerleme anlamına gelip gelmediğine karar verebilirler (Oxford, 1990, s: 162–63).

Özet çıkarma stratejisi, öğrencilerin yapı bilgisine yeni girdi desteği sağlar ve orijinal metnin daha kısa bir biçimini yaptırarak, konuyu anladıklarını görmelerine yardım eder. Özet çıkarma, not almadan daha zor ve bazen de daha yararlı olabilir. Çünkü düşüncenin daraltılıp yoğunlaşmasını gerektirir (Oxford, 1990, s: 88). Okuma materyalini gerçekten anlamak için, önce onu yorumlayabilmeli, daha sonra yoğunlaştırmalı veya kısaltmalı, son olarak da okuyucunun kendi sözleriyle anlatması gereklidir. Bilgiyi kısalttığınızda, yazarın kendi terimlerinin çoğunu kullanarak temel noktaları özetliyorsunuz demektir (Pirozzi, 1995, s: 227).

Ayrıntıları not etme, ders materyalini okumada önemli bir stratejidir. Ayrıntılar ayrı, yalıtılmış olarak bulunmazlar. Ana düşünceye bir çeşit olgusal bilgi eklerler ve onunla ilişkilidirler. Bunlar ana düşünceyi açıklayabilir, resimlendirebilir, tanımlayabilir veya betimleyebilir. Bazı ayrıntılar önemli olmasına rağmen, bazıları önemli olmayabilir. İngilizce öğretmeni, bir okuma parçasında bilgi akışını geliştiren değil de engelleyen önemsiz ayrıntılara önem vermemekte dikkatli olmalıdır.

Bilgiyi kendi sözlerinizle anlatmaya açıklama denir. Açıklama, yazarın sözcüklerini kendi düşüncelerinizle değil, materyalin anlamı için kaçınılmaz olan bazı anahtar terimler dışında, kendi sözcüklerinizle değiştirmektir. Günlük yaşamımızda hem özetlemeyi hem de açıklamayı sık sık kullanırız. Örneğin, sınıfta ne olduğunu veya belirli bir filmin veya televizyon programının ne hakkında olduğunu bir kişiye açıklamaya çalışırken özet çıkarır ve açıklama yaparız. Bu durumlarda olan biten her şeyi tek tek açıklamayarak kısa bir betimleme yapmak için genellikle kendi sözcüklerinizi kullanırsınız. Materyalin altını çizip onu özetledikten sonra, onu açıklama yapmak isteyebilirsiniz. Bunu doğru yapmak için, yazarın ne dediğini tam olarak anlamalısınız. Yoksa önemli bilgileri çıkarıp anlamın bir bölümünü kaybedebilirsiniz (Pirozzi, 1995, s: 227).

Öğrencilerden okuma metnindeki başlıkları okumalarını eğer varsa oradaki resim yoluyla metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri istenir. Okuyucu bir metni okumadan önce, ilk olarak eğer varsa metinle ilgili resme bakar ve başlığını okur. Metnin ne hakkında olacağıyla ilgili bilgiyi ilk olarak resim ve başlık verir. Bu nedenle metinle ilgili resimlere bakmak ve başlığı okumak okunacak metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Öğrenciler okumaya başlamadan önce okuyacakları metindeki konuyla ilgili derse giriş sorularıyla bir bağlam oluşturulur. Okuyucu bir konuyla ilgili metin okumak isterse bununla ilgili ön bilgi toplamaya başlar ve bu bilgiyi örneğin kütüphaneye giderek, internetten ve bunun gibi kaynaklardan araştırma yaparak elde eder. Daha sonra okuyacağı konuyla ilgili bilgi topladıktan sonra yani bir şekilde konuya kendini hazırladıktan sonra okuyacağı metinden alacağı verim daha da artar. Bu araştırmada da katılımcı öğretmenler derse giriş sorularıyla öğrencileri metindeki konuya hazırlamışlardır. Örneğin konu nükleer enerjiyse ve öğrencilerin bu konu hakkında bilgisi yoksa bu onların metni anlamasını güçleştirebilir, diğer yandan öğrenciler konuya biraz hazırlandıktan sonra okumaları, onların okuduklarını anlamalarını biraz daha kolaylaştıracaktır.

Metinle ilgili bağlam oluşturmak için öğretim araçları (müzik, resimler, dergiler, vb.) kullanılır. Okuyucu kendisini okunacak konuya öğretim araçları yoluyla da hazırlayabilir. Öğretim araçları konuyla ilgili bir şarkı örneğin konu aşk ise *love story* filminin müziğini dinleyebilir ya da resimlere bakabilir örneğin konu nükleer santrallerse Çernobil'in vermiş olduğu zararla ilgili fotoğraflar olabilir. Okumaya başlamadan önce konuyla ilgili bir ön hazırlık yapılması okuyucunun okuduğunu anlamasını kolaylaştırır ve de geliştirir.

Öğrenciyi okunacak metne hazırladıktan sonra ve okuma için belirli bir süre vermeden metni sessizce baştan sona okumaları istenir. Konu hakkında bir ön hazırlık yaparak biraz bilgi edindikten sonra sessiz bir şekilde baştan sona okumak da bir okuma stratejisidir çünkü bazı okuyucular sesli bazıları ise sessiz okuyarak okuduklarını anlayabilir.

Metindeki bilgilerin ve kanıtlamaların inanılır olup olmadığı, metnin iyi yazılıp yazılmadığı eleştirilir. Bu strateji okuyucunun herhangi bir metni okurken aynı zamanda düşünmesini, yazılanlar hakkında yorum yapmasını ve yazılanları eleştirmesini sağlar.

Okuyucu metni okurken ya da okumayı bitirdikten sonra onu değerlendirmesi, başka bir ortamda oradan edindiği bilgiyi kullanması ve başkalarıyla paylaşması metinden öğrendiği bilginin daha kalıcı olmasını sağlar.

2.3. Okuma İşlemleri

Bilişsel bir etkinlik olarak, okuma, 1960'lerden beri, bilişsel psikologların önemli bir ilgi alanı haline gelmiştir. Okumayla ilgilenen bilişsel psikologlar, insan beyninde gerçekleşmiş olduğu düşünüldüğü şekliyle, okuma sürecinin varsayımsal modellerini kurmakta ve onları denemektedirler. 1970'lerden bu yana, öğretim dünyasında parçadan bütüne ve bütünden parçaya modelleri yaygınlık kazanmıştır. Bu gelişmeyi de etkileşimsel tamamlama modeli (*interactive model*) takip etmiştir (Urquhart ve Weir, 1998, s: 37).

Grabe'e (1991, s: 383) göre okumayı yöneten üç yaygın metafor, genellikle okuma süreçleri anlamında kullanılır: parçadan bütüne/tümevarım (*bottom-up*) (metnin şifresini çözme üzerinde öncelikli vurgu), bütünden parçaya/tümdengelim (*top-down*) (okurun yorumu ve önceki bilgisine öncelikli vurgu) ve etkileşimsel işlemler.

Okuma sırasında, okumamızın amacına, ilgilerimize, güdülerimize ve benzerlerine göre metinden bilgi çıkarırız; okuduğumuzun ne anlama geldiği konusunda, çevreyle ilgili bilgimizi ve okuyucu olarak geçmişteki yaşantımızı kullanarak anlamlı bilgiler ortaya koyarız. Okuyucu olarak geçmiş yaşantımız bize yazılı dilin, tutarlılığını (*cohesion*), bağdaşıklığını (*coherence*) ve sözbilimsel düzenlemesini (*rhetorical organization*) belirleyip anlamamızı sağlar; çevreyle ilgili bilgimiz bize kavramları ve bakış açılarını anlamamızı ve bunları yaşantımıza katmamızı sağlar (Lopes, 1991).

Carrell ve Eisterhold'un (1987) şema kuramında, bir metni anlama, okuyucunun geçmiş bilgileri ile metin arasında karşılıklı etkileşim sürecidir. Etkili anlama, metinsel bilgiyi kendi yaşantısıyla ilişkilendirmeyi gerektirir. Geçmişteki (önceden edinilmiş) bilginin dil anlamadaki rolü şema kuramı olarak adlandırılmıştır (*schemata*, önceden edinilmiş bilgi yapıları anlamında kullanılmaktadır).

Bartu (2001) şema kuramını, okumanın, okurun geçmişteki bilgisi ile metin arasında karşılıklı bir etkileşim süreci olduğu şeklinde yorumlamıştır. Bunun gözden uzak tutulmaması gereken anlamları vardır. Bunlardan biri, metnin kendi başına bir anlam taşıyamayacağı ve aynı metnin farklı okunmaları veya yorumlanmaları olabileceğidir. Metindeki bu bilgi, okurun aklında daha önceden var olan, şema veya bilgi sistemi ile uyumlu olmalıdır. Aksi halde, en azından metinde sunulan bazı düşünceler, değerler, tür (*genre*), dil, biçim (*style*) vb. bilgi dağarcığımızda yeri yoksa metinden anlam çıkamaz. Okuma, işlem modellerini, belirli bir

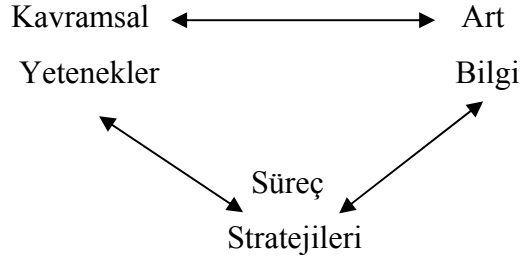
metnin ve belirli okuma durumunun gereklerine uygun olarak bir deęiřtirme yeteneęi içerir. Bu da, genellikle, uyumluluk, pratiklik ve çabuk dūřūnebilme gibi, zekā ile ilgili becerilerin gereklilięi anlamına gelir.

şematik kuram açısından okumada anlama, hem dil ile ilgili bilginin hem de geçmişte öğrenilenlerin kullanılmasının bir sonucu olarak gerçekleşir. ęreniciler, geçmişte edinilmiş farklı bilgileri, konu/metin ile ilişkilendirmek için bağlantı kurduklarında, metnin yorumu değişir. Araştırmacılar (Carrell ve Eisterhold, 1987; Carrell, 1985) ęrenicilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirebilmeleri ve böylece de, söz konusu metni daha iyi anlayabilmeleri için, öğretmenlerin farklı stratejiler kullanmaları ve öğrenicileri eğitmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yūzden, Carrell (1985), özellikle okuma öncesi ve anlama stratejileri biçiminde, geçmiş bilgileri kullanma konusunda eğitimin, ikinci/yabancı dil olarak İngilizce ęretiminde çok önemli olduğunu belirtmiştir. Geçmiř bilginin uygun kullanımı, dil konusunda bilginin yetersiz olduğu durumlarda yararlı olduğundan, böyle bir eğitim, ikinci/yabancı dil olarak İngilizce ęrenen öğrenicilerin metni kavramalarına yardım edebilir. Grabe (1991) ęrenicilerin okumaya başlamadan önce konu hakkındaki n bilgilerini etkin hale getirmelerinin iyi olacağını belirtmiştir. Eęer konu hakkında ön bilgiye sahip değillerse de metni anlamalarını sağlayacak en azından minimum dūzeyde bir bilginin verilmesi gereğini vurgulamıştır (Urquhart ve Weir, 1998, s: 145). Art bilginin etkin hale getirilmesiyle performansın etkilendiğini grlmūř ve buna ek olarak, metni okumaya başlamadan önce gz gezdirmenin, örtük ve açık bilginin anlamayı arttırdığı bulunmuştur (Urquhart ve Weir, 1998, s: 153).

Parçadan bütüne işleminde, anlam, en küçük birimlerden başlayarak, daha geniş anlamaya doğru oluşturulur. Parçadan bütüne yönelik okumada, anlama, sözcükten tümceye ve söyleme doğru gider. Yani, sözcükler, anlamlı tümceler oluşturacak şekilde birleştirilir ve bunlar da anlamlı çağrışımlar olarak biçimlenir ve sonunda da bilgi depolanır. Bütünden parçaya işleminde ise, okur, metinde daha sonra nelerin gelebileceğini doğru tahmin etmek için, vreyle ilgili genel bilgisini veya belirli metin parçalarını kullanır (Barnett, 1989, s: 13). Bu sürece göre, okurlar metne büyük miktarda bilgi, beklenti, tahmin ve soru yönlendirirler ve kendilerine szlkenin temel bir anlamı verildiğinde, metin kendi beklentilerine cevap verdiği lde okumaya devam ederler. Bütünden parçaya okuma kuramının taraftarları, okurların, metni, daha önceden sahip oldukları (kültürel, sözdizimsel, dilsel, tarihsel) bilgiye

uydururlar. Yeni veya beklenmedik bir bilgiyle karşılaştıklarında da geriye dönüp kontrol ederler (Aebershold ve Field, 1997, s: 18).

Ruhdibilimsel veya etkileşimli süreçte (*interactive process*), yabancı/ikinci dil olarak İngilizce öğrencisinin art alan (geçmiş bilgisi), öğrencinin anlaması için, kavramsal yeteneklerle (*conceptual abilities*) (genel entellektüel güç) ve süreç stratejileriyle (*process strategies*) (çeşitli okuma etkinlikleri yeteneği), başarılı denebilecek ölçüde etkileşir (Coady (1979); Carrell ve Eisterhold 1987: 219'dan alıntı).



Şekil 1-Coady'nin (1979) İkinci dil olarak İngilizce okuyucusunun modeli

Okumanın dil ile düşünce arasında etkileşimli, ruhdibilimsel bir süreç olduğu kabul edilmiştir. Diğer bir deyişle, başarılı bir okumanın gerçekleşmesi için, bireyin, temel entellektüel yeteneğe, dünya bilgisine ve dilde ses bilgisi, yazıbilgisi ve sözcük bilgisi konusuna aşinalık gibi okuma stratejisi bilgisine sahip olması gerektiği savunulmuştur (Mc Kay, 1987).

Çoğu araştırmacı, bütünden parçaya ve parçadan bütüne işlemlerinin ya ayrı ayrı ya da ikisi birlikte aynı anda gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu kuramcılar, hem metin türüne hem de okurun geçmişte edindiği bilgiye, dil yeterlik düzeyine, strateji kullanımına ve okuma konusunda kültürel olarak biçimlenmiş inançlara bağlı olarak parçadan bütüne ve bütünden parçaya doğru hareket eden bir işlemde söz ederler. Çoğu uzman, etkileşimsel modelin bir biçimini, okuma sürecinin en iyi biçimi olarak kabul etmektedirler (Aebershold ve Field, 1997, s: 18). Bütünden parçaya ve parçadan bütüne işleminin önemli yönlerinden biri de, her ikisinin de bütün düzeylerde aynı anda gerçekleşmeleri gerektiğidir (Carrell ve Eisterhold, 1987, s: 221).

Gelişen bir okuyucu olarak, ikinci dil öğrencisi için, parçadan bütüne ve bütünden parçaya stratejilerinin uygun karışımı, öğrencinin bilgi ve becerilerine, metni okuma amacına (bir romanı sadece zevk için okuma ve romanı sınava hazırlanmak için okuma) ve metinde sunulan bilginin yoğunluğu ve karmaşıklığına (bir ders kitabı, süreli yayın ve basit bir macera kitabı) bağlı olarak çeşitlilik gösterecektir. Her tür öğrenci ve her tür durum için, uygun bir okuma yaklaşımı yoktur. Fakat eğitimsel bir gerçek vardır ki, o da okuma miktarıdır. Okuma materyalinin belirli bir öğrencinin düzeyine ve ilgilerine uygun olduğu belirlendikten sonra, öğrenci materyali ne kadar çok okursa, öğrencinin okuma becerisi o kadar iyi ve çabuk gelişecektir. Fakat suya girmeden ve yeteri kadar yüzme pratiği yapmadan, bir yüzücünün becerilerini ve güvenini geliştirmesinin hiçbir yolu olmadığı gibi, bir okurun da, çok okumadan daha iyi anlama becerileri geliştirmesinin yolu yoktur. Ne yapılması gerektiğini bilmek yolun bir bölümü, yapılması gerekeni yapmak ise diğer bir bölümdür. Bundan başka, öğretmenin iki görevinden biri, öğrencilerine okumaları için uygun materyali bulmak, diğeri ise, bu öğrencilere bu materyali okumaları için güdüleme yollarını bulmaktır (Dubin vd., 1986, s: 20).

2.4. Okumada strateji eğitimi

Casanave (1988, s: 283), sınıf ortamında, okumanın doğası konusunda bilgilerini arttıran başarısız okurların sonunda, okumanın doğası konusundaki bilgilerini arttırmayanlara göre daha başarılı okurlar haline geleceklerini ileri sürer. Böyle bir bilgilenmenin temelinde, etkili öğretim yöntemi ve anlamayı denetleme yatar.

“Okuma öğretimindeki en önemli amaç, anlamayı geliştirmek için, okuru, okumanın etkin doğasından ve sorun çözmenin, sorunlarla baş etmenin öneminden haberdar etmektir. Okur a) temel okuma ve hatırlama stratejilerinden b) metin yapısının temel kurallarından c) okurun bilgisinin de içine konacağı, farklı sınavların çeşitli gereklerinden ve d) geçmişte edindikleri bilgileri kullanmaya çalışmalarının öneminden haberdar edilirse, daha etkili bir okur olur. Böyle bir kendinden haberdar oluş, okuma sırasında kişinin öz denetimi, bilişsel etkinlikleri gözleme ve denetleme yeteneği için gereklidir.” (Baker ve Brown, 1984, s: 376)

Birinci ve ikinci dil alanlarındaki araştırma, iyi okurların kullandıkları stratejilerin öğrencilere öğretilebileceğini göstermiştir. Stratejik okuma öğretimi, öğrencinin okuma anlamasını geliştirir ve anlama ve anımsama sınavlarındaki başarılarını yükseltmeye yardım eder (Carrell vd., 1989). Okuma stratejileri öğrencilere öğretilabilir ve bu öğretim gerçekleştiğinde, stratejiler, okuma anlama ve hatırlama sınavlarında öğrencinin başarısını yükseltmeye yardım eder (Carrell, 1985; Carrell vd., 1989). Stratejiler, okurların metni etkin

olarak işlemelerine, anlama düzeylerini görmelerine ve okuduklarının kendi bilgileriyle ve metnin diğer bölümleriyle ilişkisini görmelerine yardım eder (Janzen, 1996).

Stratejik okuma, okullardaki öğrenmede önemlidir. Çünkü stratejiler, okurların metinden çıkarılan bilgiyi işlemelerine, düzenlemelerine ve değerlendirmelerine yardım ederler. Stratejiler, uygun olanı seçerek, esnek olarak kullanılabilen, kişiye özgü bilişsel araçlardır. Okumayı ve düşünmeyi geliştiren stratejiler, öğretmenler tarafından doğrudan öğretilebilir ve bunlar öğretim süresince öğrenmeyi artırır (Koda, 2005).

Geleneksel olarak okuma öğretimi, ya şifre çözme becerilerinin doğrudan öğretimini ya da anlamamanın resmi olmayan öğretimini içermiştir. Fakat Resnick'e (1979; Carrell vd., 1989: 649'dan alıntı) göre, okumada şifre çözme mekanizması üzerinde büyük vurgu yapanlar, aynı zamanda, doğrudan öğretim yaklaşımına eğilimlidirler. Öte yandan, dil işlemlendirmeye ve anlam için okumaya, yani anlamaya vurgu yapanlar ise, öğrenci merkezli, resmi olmayan öğretim yaklaşımlarını savunur ve uygularlar. Fakat Resnick, bir kişinin, anlama konusunda doğrudan eğitim -ya da hayali belkide daha zor ama şifre çözme konusunda resmi olmayan eğitim- alamamasının prensip olarak bir nedeni olmadığını da söylemiştir.

Son zamanlarda yapılan birkaç araştırma, çeşitli okuma stratejilerinin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını açıklayarak öğretmenin önemini ortaya çıkarmıştır (Carrell, 1989 ve Shih, 1992). Stratejilerin kullanılması önemli olsa da, öğretmenlerin bunu, sınıfta öğrenciler okurken onlara öğretecek yetenekte olmaları gerekir.

Williams ve Burden (1997; Urquhart ve Weir 1998: 182'den alıntı) strateji öğretimindeki işlemlerin çoğunun şu özelliklere sahip olduklarını görmüşlerdir:

Genellikle, zaten kullandıkları stratejileri tanımaları veya ondan haberdar olmaları için önce öğrencilere yardım etmeyi, sonra da, yeni bir stratejiyi, kullanımı için bir mantık ile sunmayı ve açıklamayı içerir. Bu aşamada, öğretmen stratejiyi modelleyebilir.

Bunun ardından ise, başlangıçta büyük bir destek oluşturma (*scaffolding*) gelir. Fakat bunu da serbest kullanımı teşvik etmek için yavaş yavaş azaltarak, uygulamak gerekir. Son olarak da, öğrencilere, başarılarını değerlendirmede yardım edilir.

Cohen (1998), bir stratejinin etkililiğinin, büyük oranda, söz konusu bir öğrencinin özelliklerine, söz konusu dilin yapısına veya yapılarına, söz konusu bağlama veya bunların etkileşimine bağlı olduğu konusunda uyarılarda bulunur ve bir stratejinin bir durumda çok işe yarayabileceğini ancak her durumda işe yaramayabileceğini ileri sürer. Cohen ayrıca, stratejilerin, öğrenme biçimleriyle ve kişilikle ilgili diğer değişkenlerle ilişkilendirilmesi gerekebileceğine değinir.

Pani'ye (2004) göre zihinsel modelleme (*mental modelling*), stratejik okumanın altında yatan akıl yürütme süreçleri hakkında öğrencileri bilgilendiren diğer bir öğretim tekniğidir. Öğretmen bu tekniği, yeni öğrenciye, okumanın “nasıl”ını göstermek için kullanır. Bunu da, anlamı bulmaya çalışırken, sesli düşünerek gerçekleştirir. Böylece öğrenci, kendisinden üstün bir okurun akıl yürütme biçimine kısa bir yolculuk yapmış olabilir ve bu süreci taklit edebilir. Metni okurken, zihinsel süreçleri modelleme yoluyla, öğretmenin amacı öğrencilere açıkça gösterilmiş olur.

Yabancı bir dilde okumayı kolaylaştırmak için:

İlk olarak, okuma derslerinin, içerik-merkezli, bütüncül beceri izlencesi bağlamında verilmesi uygun görülebilir. İçerik, öğrenci güdülenmesini ve amaçlı etkinlikler sağlar; becerilerin bütüncülleştirilmesi öğrenmeyi pekiştirir.

İkinci olarak, eski bilgileri oluşturmak, okuma becerilerini metinlerin kendileriyle uygulamak ve anlama öğretimiyle uğraşmak için, okuma dersleri, bir okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çatısında planlanmalıdır.

Üçüncü olarak, belirli becerilere ve stratejilere daha çok öncelik verilmeli ve bunlar için tutarlı bir şekilde tekrar tekrar çalışılmalıdır. Vurgulanması gereken beceriler ve stratejiler, eğitimsel bağlama, öğrencinin gereksinimlerine ve öğretme amaçlarına bağlıdır.

Dördüncü olarak, öğrencinin çok okuması gerekir.

Yoğunlaşarak uzun süreli okuma, sözcük dağarcığını ve yapısal uyanıklığı, otomatikliği, anlama becerilerini geliştirir ve güven ve güdülenmeyi artırır. Kısacası, öğrenciler, okuyarak okumayı öğrenir (Grabe, 1991).

Okuma öğretmenin iki ana görevi vardır: birincisi, uygun metinleri bulmak, ikincisi ise, öğrencinin dikkatini metne toplayacak etkinlikleri geliştirmektir. Böylece, metin öğrenci için ilginç hale gelecek ve uygun bir zorluk düzeyine sahip olacaktır. Ayrıca, okuma anlama, gerekli bir ön bilgiye bağlıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin metni doğru yorumlamak için

gerekli ön bilgiyle donanımlı olup olmadıklarını belirlemeleri çok önemlidir. Öğretmenler, İngilizce öğrenen öğrencilerin okudukları materyali göz önünde bulundurarak, başarılı okuma anlamayı kolaylaştırabilirler. Kişinin okuma yetenekleri, ön bilgisi gibi, metnin özellikleri, görevin doğası ve bağlam da, okuma anlamayı ve onun değerlendirilmesini etkileyen etmenlerdir (Carrell, 1991).

2.5. İlgili Araştırmalar

Yeni yapılmış bir araştırmada, bilişsel ve üstbilişsel strateji eğitimi şöyle karşılaştırılmaktadır: Bilişsel stratejiler konusunda açıklamalı öğretim, okuma başarısında küçük, kısa vadeli ilerlemelere yardım eder. Öte yandan, üstbilişsel stratejiler konusundaki öğretim ise, daha kalıcı uzun vadeli anlama kazançlarıyla sonuçlanır (Koda, 2005).

Bialystok (1983), bu konuda ders almış öğrencilerin, sözcük anlamlarını tahmin etmede daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Kern de, düşük yetenekli okurların, strateji eğitiminden, orta ve yüksek yeteneklilere göre, -orta yetenekliler büyük kazançlar sağlasa da-, daha çok yararlandıklarını ortaya koymuştur. Deneklerin görüşme protokollerinden strateji kullanım kategorilerini belirleyerek, Kern, strateji kullanım sıklığının anlamayı büyük oranda etkilemediği, fakat stratejilerin birlikte kullanılmalarının ayrı ayrı kullanılmalarına göre daha etkili oldukları sonucuna varmıştır (Barnett, 1989, s: 76).

Kern (1988) gibi, Barnett (1989, s: 77) de, strateji eğitiminin, okuyucu moraline ve güvenine yararlı olduğunu görmüştür.

Araştırmaların sonuçları, anlamsal haritalama ve yaşantı-metin-ilişkisi alanlarında, üstbilişsel strateji eğitiminin, ikinci dilde okumayı geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçları, özellikle akademik amaçlı ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programları olmak üzere, ikinci dil okuma eğitiminin, açıklamalı, anlama-geliştirici üstbilişsel strateji eğitiminden yararlanması gerektiğini göstermektedir (Carrell vd., 1989, s: 668).

Carrell'in (1991, s: 169) gerçekleştirdiği bir araştırmada, Carrell, özellikle de yabancı dil okurları olmak üzere, bazı okurların, ana dillerindeki iyi okuma becerilerini ana dillerinden ikinci dile aktarabilmeleri için, ikinci dil becerileri için, göreceli olarak daha çok yardıma gereksinim duydukları sonucuna varmıştır. Özellikle ikinci dil okurları olmak üzere, diğer

bazı okurların da, ikinci dildeki yeterlilik düzeyi ne olursa olsun, temel okuma becerileri konusunda göreceli olarak daha çok yardıma gereksinim duyabilirler.

Örneğin, Brown ve Palincsar'ın (1989), öğretim yaklaşımında, öğrencilere dört okuma stratejisi öğretilir: özet çıkarma, tahmin etme, açıklama (netleştirme) ve soru sorma. Bu uygulamanın çeşitli biçimleri ikinci dil öğrencileri üzerinde denenmiş ve yararlı oldukları görülmüştür (Janzen, 1996).

Araştırmaların sonucuna göre, öğrencilerin birinci dillerinde okumayı kullanmalarının toplumsal bağlam ve öğrencilerin metinlere ulaşabilirliği, öğrencilerin İngilizce'de akademik okuma becerilerini geliştirmek için yetenekleri üzerinde derin etkiler bırakabilir (Grabe, 1991; s: 389).

Salatacı'nın (1997) yüksek lisans tezindeki çalışmada öğrencilerin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları okuma stratejileri incelenmiş ayrıca İngilizce'de verilen bir eğitimin Türkçe ve İngilizce okuma stratejileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eğitim öncesi öğrencilerin İngilizce metni okurken kullandıkları tabandan-yukarı okuma süreci stratejilerinin kullanım sıklıklarının İngilizce'de daha fazla olduğu ve bu farkın manidar düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğrenciler eğitimden önce Türkçe metinleri okurken yukarıdan-aşağıya okuma süreci stratejilerini İngilizceden daha fazla kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitimden önce öğrencilerin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları denetleyici-düzenleyici stratejilerinin kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen diğer bulgular ise bu eğitimin öğrencilerin İngilizce ve Türkçe metinleri okurken kullandıkları stratejileri, okuma ve anlama yetisini sınav sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Son olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin bu eğitime olumlu tepki verdikleri saptanmıştır.

Şallı'nın (2002) hazırladığı bir yüksek lisans tezinin sonuçları, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğretmenlerin çoğunun, okuma stratejileri kavramıyla bir biçimde tanışık olduklarını göstermiştir. Söz konusu araştırma sonuçları, öğretmenlerin belirli okuma stratejilerini öğretmek için, Headway ders kitabını ve orta düzey seti kullandıklarını göstermiştir. Bu sonuçlara göre, bütün öğretmenler, okuma öncesi stratejilerini öğretmektedirler ve okuma sırası stratejilerini öğretmek için de bu okuma materyali için düzenlenmiş etkinliklere bağlı kalmaktadırlar. Fakat öğretmenler, okuma sonrası için az

sayıda etkinlik olduğunu ve öğrencilerin de bunlardan hemen sıkıldıklarını öne sürerek, okuma sonrası etkinlikleri büyük olasılıkla gözardı etmektedirler.

Uzunçakmak (2005) yüksek lisans tezindeki çalışmada (a) öğrenciler tarafından rapor edilen okuma stratejilerinin genel kullanımını ve (b) başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımında gösterdikleri farklılıkları incelemiştir. Çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümünde ileri seviye sınıflarında öğrenim gören 112 öğrencinin katılımıyla, 2005 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak 12 okuma stratejisini sıklıkla kullandıklarını ortaya koymuştur. Ancak, başarılı ve başarısız okuyucular arasında kullandıklarını rapor ettikleri okuma stratejileri ve strateji eğitimini hatırlama konularında bir farklılık görülmemiştir. Çalışmanın son kısmında uygulanan okuma alıştırmalarında ise, başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerinin kullanımı konusunda farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Başarılı okuyucular başarısız okuyuculardan daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını rapor etmişlerdir. Ayrıca, başarılı okuyucular ‘bütünden parçaya’ stratejilerini ve Temel İngilizce Bölümünde öğretilen stratejileri başarısız okuyuculara oranla daha sık kullandıklarını söylemişlerdir.

Sadık’ın (2005) yüksek lisans tezindeki çalışmada a) üniversite öğrencileri tarafından kullanılan okuma stratejileri b) kullanılmıyor olarak ifade edilen ancak görünüşte öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılayan stratejiler c) okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda gruplar arası ve grup içi analizler deneyden önce ve sonra öğrencilerin benzer okuma stratejileri profillerinin olduğunu ve de hiç bir grupta anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Ayrıca çalışma strateji eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımında olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, veri toplama yöntemleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan yöntem açıklanacak, araştırmanın uygulandığı kurum ve örneklem ve araştırmanın uygulanma süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Veri Toplama Yöntemleri

Bu araştırma, İngilizce okuma dersini veren öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinin eğitimini ders süresince verip vermediğini ve eğer böyle bir eğitim veriliyorsa hangi stratejilerin eğitiminin verildiğini inceleyen nitel bir araştırmadır.

Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s: 35).

Fraenkel ve Wallen’a (2000, s: 502) göre nitel araştırmaların genel özellikleri şöyledir:

- 1) Nitel araştırmada araştırmanın yapıldığı doğal ortam, toplanan verinin asıl kaynağı olmakla birlikte araştırmacı da araştırmadaki anahtar unsurdur.
- 2) Nitel veri rakamlar yerine kelimeler ve resimlerden meydana gelir.
- 3) Nitel araştırmacılar araştırmanın sonucu kadar süreciyle de ilgilenir.
- 4) Nitel araştırmacılar elde edilen verileri tümevarım yöntemiyle inceleme eğilimindedirler.
- 5) Nitel araştırmacılar araştırmadaki katılımcıların araştırılan konu hakkında ne düşündüklerini ve davranışlarının sebeplerini bilmek isterler.

Nitel araştırmanın en güçlü olduğu yön, araştırmacıya araştırılan problem hakkında ayrıntılı ve derinliğine bilgi sağlamasıdır (Sherman ve Webb, 1988).

Nitel araştırmada elde edilen verilerin geçerliği ve ulaşılan sonuçların doğruluğu hassas bir konu olduğu için, birçok araştırmacı birden fazla veri toplama yöntemini kullanarak elde ettiği verileri onaylamaya ve geçerliklerini çok boyutlu olarak kanıtlamaya çaba gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s: 88). Bu araştırmada da birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olan gözlem, görüşme, not alma ve ses kayıt bu araştırmada kullanılan başlıca veri toplama yöntemlerindendir. Veri toplama

yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgi diğer bölümlerde verilecektir (bkz. gözlem ve görüşme bölümleri).

3.2. Araştırmanın Uygulandığı Kurum

Bu araştırma, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO), İngilizce Hazırlık Programında yapılmıştır.

İngilizce Hazırlık Programının amacı öğrencilerin dört becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) geliştirerek öğrencilerin kendi fakültelerinde görecekları İngilizce alan derslerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktır. İTÜ’de eğitim dili %70 Türkçe %30 İngilizcedir. Fakat bu oran fakültelere göre değişiklik göstermektedir. Bazı fakültelerde alan derslerinin İngilizce okutulma oranı %80’i bulmaktadır.

İngilizce Hazırlık Programında her eğitim-öğretim yılının başlangıcı olan Eylül ayında İTÜ’nün bölümlerini kazanmış öğrencilerin İngilizce düzeylerini ölçen bir Yeterlik Sınavı uygulanır. Bu sınava o sene Öğrenci Seçme Sınavıyla İTÜ’nün bölümlerini kazanmış tüm öğrenciler, o yıl hazırlık programına devam etmiş ve o yıl için son sınav hakkı olan öğrenciler ve önceki yıl hazırlık programında başarılı olamamış beklemeli öğrencilerin yanında İTÜ’de yüksek lisans yapmak isteyen öğrenciler girebilir. Uygulanmakta olan Yeterlik Sınavı, İTÜ İngilizce Hazırlık Programı tarafından hazırlanan bir sınavdır. Yeterlik Sınavından 100 üzerinden en az 60 alan öğrenciler, İngilizceden yeterli bulunarak kendi fakültelerindeki alan derslerini alabilirler. 60’ın altında not alan öğrenciler İngilizce Hazırlık Programınca hazırlanan Yerleştirme Sınavına alınırlar. Öğrenciler bu sınavdan aldıkları notlara göre dört ayrı İngilizce düzeyindeki (A,B,C,D: en üst yeterlik düzeyinden en alt yeterlik düzeyine göre; A (orta üzeri düzey), B (orta düzey), C (orta altı düzey), D (başlangıç düzeyi) sınıflara yerleştirilirler. A kuru (orta üzeri düzey) öğrencileri birinci dönem sonunda (güz dönemi sonu) yapılan Yeterlik Sınavında 100 üzerinden en az 60 alırlarsa fakültelerinde alan derslerini almaya başlarlar. B kuru (orta düzey) öğrencileri de güz dönemi sonundaki Yeterlik Sınavına girme hakkına sahiptirler. Fakat bu öğrencilerin hazırlık programında güz dönemi boyunca almış oldukları derslerin not ortalaması 100 üzerinden 80 olması gereklidir. 80 ve üzeri not ortalamasına sahip B kuru (orta düzey) öğrencileri güz yarıyılı sonunda yapılan Yeterlik Sınavına girebilirler ve bu sınavdan en az 60 almaları koşuluyla fakültelerindeki alan derslerini almaya başlayabilirler. C kuru (orta altı düzey) ve D kuru (başlangıç düzeyi) öğrencilerinin bu sınava girme hakları yoktur ve iki dönem (güz ve bahar dönemi) hazırlık programındaki dersleri almak zorundadırlar.

Araştırma yapılan kurumda bir ders saati toplam 50 dakikadır.

Kurumda toplam 89 Türk öğretmen ve on iki İngiliz ve Amerikalı öğretmen ders vermektedir. Türk öğretmenler Genel İngilizce, yazma ve okuma; yabancı uyruklu öğretmenler yazma, dinleme ve konuşma derslerine girmektedirler. Dersler Genel İngilizce ve Beceri Dersleri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olarak ikiye ayrılmıştır.

3.3. Araştırmanın Uygulandığı Örneklem

Yabancı dil (İngilizce) okuma öğretiminde orta altı düzey İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine ders veren İngilizce öğretmenlerinin ders süresince öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinin eğitimi verip vermediği ve daha çok hangi stratejilerin eğitiminin verildiğini belirlemeye yönelik bu araştırma 2005-2006 akademik yılı Aralık ve Ocak aylarında İTÜ YDYO altı C kuru (orta altı düzey) İngilizce hazırlık sınıfında uygulanmıştır.

Bu araştırmaya C kuru (orta altı düzey) öğrencilerine İngilizce okuma dersi veren öğretmenler katılmıştır. Gözlem için orta altı düzeyde ders veren öğretmenlerin seçilmesinin nedeni, araştırmacının strateji eğitiminin verilmesi için yabancı dilde okumada öğrencilerin belirli bir dilbilgisi ve sözcük düzeyine sahip olmaları gerektiğinin düşünmesidir. Strateji eğitimi başlangıç düzeylerinde de verilebilir ama öğrencilerin kendilerini ifade edecek dil bilgileri yeterli olmayabilir ve sadece belirli stratejilerin eğitimi verilebilir. Diğer yandan araştırmacı, daha üst düzeylerde strateji eğitimi vermenin ve bunu uygulatmanın daha kolay olduğunu düşünmüştür.

C kurunda (orta altı düzey) güz döneminde toplam 27 sınıf bulunmaktadır. Bir öğretmen üç sınıfa haftada on sekiz ders saati okuma dersi vermektedir. Böylece bu düzeyde toplam dokuz öğretmen okuma dersi vermektedir. Bu öğretmenlerden birisi araştırmacının kendisidir. Sınıf gözlemleri yapılmadan önce öğretmenlerle tek tek konuşulup gözlem için izin istenmiştir. İki öğretmen dışında toplam altı öğretmen gözlem için izin vermiştir. Araştırmacının araştırılan konu hakkında bilgisi olduğu varsayılarak kendi dersi gözlemlenmemiştir.

Sınıflarda öğrenci sayısı ortalama 20 kişidir. Öğrencilerin çoğu Anadolu Lisesi mezunudur. Araştırma yapılan her sınıftaki kız öğrenci sayısı ortalama beş kişidir ve genelde sınıflarda erkek öğrenciler çoğunluktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması on sekizdir. Her sınıfta değişik fakültelerden öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu mühendislik fakülteleri öğrencileridir.

Araştırmaya katılan altı öğretmenle ilgili bilgiler

Ad-soyad	Cinsiyet	Yaş	İTÜ'deki Toplam Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	Diğer Kurumlardaki Toplam Öğretmenlik Deneyimi ve Kurumun Türü (özel- devlet)	Toplam Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	Mezun Olunan Lisans Programı ve Üniversite Adı	Mezun Olunan Yükseklisans Programı ve Üniversite Adı	Gözlem Yapılan İngilizce Düzeyi
Katılımcı 1	Bayan	49	13	-	13	İngilizce Öğretmenliği Marmara Üniversitesi	-	C (orta- altı düzey)
Katılımcı 2	Bayan	33	7	2 (özel)	9	İngilizce Öğretmenliği Marmara Üniversitesi	-	C (orta- altı düzey)
Katılımcı 3	Bayan	33	2	9 (devlet ve özel)	11	İngilizce Öğretmenliği Orta Doğu Teknik Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği Orta Doğu Teknik Üniversitesi	C (orta- altı düzey)
Katılımcı 4	Bayan	43	19	-	19	İngilizce Öğretmenliği Marmara Üniversitesi	-	C (orta- altı düzey)
Katılımcı 5	Bayan	37	7	6.5 (devlet)	13.5	İngilizce Öğretmenliği Hacettepe Üniversitesi	-	C (orta- altı düzey)
Katılımcı 6	Bayan	48	16	-	16	Mimarlık Mimar Sinan Üniversitesi	-	C (orta- altı düzey)

Tablo 3.3.1.

3.4. Araştırmanın Uygulanması

Bu araştırma için İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programı C kurunda (orta altı düzey) okuma dersleri veren altı öğretmenin dersi gözlemlenmiş ve daha sonra da altı öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Araştırmacı ilk önce C düzeyi koordinatöründen aldığı ders programlarına bakarak gözlem için derslerine gireceği öğretmenlerin ders programlarını çıkartarak kendine bir program yapmıştır. Daha sonra ders programı araştırmaya katılmaya uygun öğretmenlerle derslerini gözlemleyebilmek için konuşmuş ve izin almıştır. İki öğretmen dışında toplam altı öğretmen derslerinin gözlemlenmesini olumlu karşılamıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin gözlem günlerini unutabileceklerini göz önünde bulundurarak, gözlem için derslerine gireceği öğretmenlere gözlemden iki gün önce tekrar hatırlatmıştır. Nitel araştırmacılar, araştırma konusu olan bireyi ya da bireyleri etkilememek için çaba gösterebilirler dahi, belirli ölçüde bir etkilenme kaçınılmazdır. Hiçbir şey yapmadan bir sınıfta gözlem yapmak bile, öğrencileri ve öğretmenleri en azından başlangıç noktasında değişik bir tutum içine sokabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s: 98). Fakat her araştırmada, katılımcılarda araştırma koşullarından ve çeşitli nedenlerden kaynaklanan bir etkilenme olacağından bu etkilenme doğaldır.

Bir sonraki bölümde, bu araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan gözlem ve görüşme anlatılacaktır.

3.5. Gözlem

Bu bölümde ilk önce gözlem hakkında bilgi verilip daha sonra bu araştırmada yapılan gözlem süreci hakkında bilgi verilecektir.

Gözlem nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olmakla birlikte araştırmacıya ilk elden veri toplama olanağı sağlar. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir.

Bailey (1982) gözlemin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

“Güçlü yönleri:

1) Sözel olmayan davranış: Gözlem, araştırmacıya davranışı doğrudan gözleme olanağı verir. Gözlem ayrıca, çalışılan konuyla ilgili katılımcıların bütün yönleriyle ve derinlemesine irdelenmesini olanaklı kılar.

2) Doğal çevre: Gözlemin diğer bir yararı, çalışılan davranışın doğal çevresi içinde gözlemlenmesidir. Doğal ortamda gerçekleşen davranışlar gerçeği daha yakından temsil eder ve bu şekilde elde edilen bilgiler sonuçların geçerliğinin yüksek olmasına katkıda bulunur.

3) Zamana yayılmış- uzun süreli analiz: Araştırmacı gözlem süresini istediği kadar uzun tutabilir veya zamana yayabilir.

Zayıf yönleri:

Diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında, gözlemin bazı zayıf yönleri de vardır. Bunlar kontrolün olmaması, sayısallaştırma güçlüğü, örneklem küçüklüğü, alana giriş güçlüğü ve özellikle hassas konularda gizliliğin ortadan kalkmasıdır.”

Bu araştırmada yapılan gözlem türü ‘katılımcı gözlem’ (*participant observation*) denilen yöntemle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı gözlemde, araştırmacı davranışın geçtiği doğal ortama katılır ve araştırma yapılan ortamdaki diğer katılımcılar kendilerinin gözlemlendiğinden haberdardır (Fraenkel ve Wallen, 2000, s: 536; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s: 171). Bu araştırmada doğal ortam olarak sınıf ortamı alınmıştır.

Alan notları (*field notes*) araştırmacının gözlem ya da görüşme esnasında araştırma yapılan ortamlarla (sınıf ya da okul) ve/veya katılımcılarla ilgili aldığı ayrıntılı notlardır. Bu notlar araştırmacının veri toplarken duyduğu, gördüğü, denediği ve düşündüklerini yazdığı belgelerdir (Fraenkel ve Wallen 2000, s: 546).

Not alma gözleme dayalı çalışmalarda en sık kullanılan kaydetme yöntemidir. Araştırmacı, kendi geliştirdiği kısaltmalar yoluyla, gözlem sürecinde mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı not almaya çalışır. Ancak ayrıntılı ve eksiksiz not almak gözlem sürecinde mümkün değildir. Bu yüzden gözlem yapılırken gözden kaçabilecek verileri göze alarak araştırmacı ses kayıt cihazlarından da yararlanabilir.

Ses kayıt cihazları, gözlenen ortamda oluşan sözel iletişim sürecini kaydetmede kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss: 182–183). Daha sonra ses kayıtlarıyla alınan notlar karşılaştırıp gözden kaçan yerlere tekrar bakma imkânı elde edilir.

Gözlem yapılan tarihler

Katılımcılar	Gözlem Tarihleri
Katılımcı 1	15-Aralık-Perşembe-2005
Katılımcı 2	21-Aralık-Perşembe-2005
Katılımcı 3	8-Aralık-Perşembe-2005
Katılımcı 4	9-Aralık-Cuma-2005
Katılımcı 5	8-Aralık-Perşembe-2005
Katılımcı 6	15-Aralık-Perşembe-2005

Tablo 3.5.1.

Her öğretmenin bir okuma metnini işleyip bitirebilecek ders saati kadar dersi gözlemlenmiştir. Kurumdaki bir ders saati 50 dakikadır. Yaklaşık üç ders saati kadar her öğretmen gözlemlenmiş, notlar tutulmuş ve daha sonra gözden kaçan bir noktanın olup olmadığını tekrar incelemek için ses kayıtları dinlenmiş ve notlar çıkarılmıştır.

Elde edilen notlarla ders süresince öğretmenlerin öğrencilerin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinden hangilerinin eğitimini verdiği ile ilgili tutulan notlar gruplar haline getirilerek dökümü yapılmıştır. Bu grupların altında alt başlıklar olup ve daha sonra yapılacak yorumu ve sayısal incelemeyi kolaylaştırmak için hangi stratejilerin ne sıklıkta eğitimlerinin verildiğini ortaya çıkarmada kullanılmıştır. Bu bölüm içerik analizi yöntemiyle yorumlanacaktır (bkz. Verilerin Çözümlemesi bölümü).

Araştırmacı, gözlem yaptığı okuma derslerinde öğretmenlerin öğrencilere sordukları soruları ve yapmalarını istedikleri etkinlikleri not etmiştir. Daha sonra bu notlardan aşağıdaki stratejiler çıkartılmıştır:

- 1) Araştırmacının gözlemlediği okuma dersi öğretmenlerinin öğrencilerin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejileri (bu bölümle ilgili daha ayrıntılı inceleme ‘Verilerin Çözümlemesi’ bölümünde yapılmıştır),
- 2) Araştırmacının görüşme yaptığı okuma dersi öğretmenlerinin derslerinde kullandıklarını söyledikleri okuma stratejileri (bu bölümle ilgili daha ayrıntılı inceleme ‘Verilerin Çözümlemesi’ bölümünde yapılmıştır).

3.6. Görüşme

Bu bölümde bu araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama yöntemi olan görüşme anlatılacak daha sonra görüşme sorularının amacı ve görüşme sorularının hazırlanma süreci hakkında bilgi verilecektir.

Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (s:7) olarak tanımlamıştır. Patton’a (1987) göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız.

Görüşme yapılan katılımcılar, sorulan sorulara doğru yanıtlar vermeyebilir. Ya da söylediklerinde samimi olmamakla birlikte içinde bulundukları ortamı ya da davranışlarını yanlış algılayabilirler. Katılımcıların yaptıkları ve söyledikleri arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak için gözlem yöntemi tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s: 169).

Bu araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur” (Patton, 1987).

Bu tür görüşmede bütün katılımcılar aynı soruları cevaplandıkları için verilen cevaplar birbiriyle karşılaştırılabilir ve bu cevaplar belirli konular altında gruplandırılabilir. Toplanan verinin organizasyonunu ve incelemesini kolaylaştırır. Bu yaklaşım, bazı katılımcılardan daha yoğun ve çok, bazılarında da daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azaltır (Patton, 1990).

Bu tür görüşmede, görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını ve irdelenmesini engelleme olasılığı vardır. Bu nedenle, bu tür görüşmede bireysel farklılıklar, görüşme sürecinin akışına ve görüşmenin geçtiği duruma ilişkin değişiklikler dikkate alınmaz (Patton, 1987, s:114).

Görüşme sorularının amacı okuma öğretmenlerinden sınıfta öğrencilere eğitimini verdikleri okuma stratejileri hakkında daha ayrıntılı bilgi almak ve gözlem sırasında elde edilemeyen verileri elde etmektir. Bu araştırmada diğer bir veri toplama yöntemi olarak kullanılan görüşme yöntemi, gözlem yoluyla elde edilemeyen verilere ulaşmak için tercih edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin tercih edilmesindeki diğer bir neden de araştırmacının gözlem yoluyla

gözden kaçan verileri, görüşme yoluyla elde edilen verilerle yorumlamasının ve değerlendirmesinin araştırmayı daha nesnel bir duruma getirdiğini düşünmesidir.

Fraenkel ve Wallen (2000) da görüşmeyi, araştırmacının gözlem sırasında edindiği izlenimleri dikkatli ve araştırma konusuyla alakalı sorular sorarak elde ettiği verilerin doğruluğunu kontrol edip onaylamada veya çürütmede kullandığını belirtmiştir (s: 509).

Görüşme soruları hazırlanırken araştırmacı konusuna ışık tutabilecek ve daha ayrıntılı veri sağlayabilecek ama aynı zamanda katılımcıları sıkmadan ve yormadan görüşme sırasında sorabileceği soruların bir dökümünü yapmıştır. Araştırmacı görüşme sorularını hazırlarken kendi verdiği okuma derslerini düşünerek hazırlamıştır. Örneğin araştırmacı okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında derse nasıl başladığını, öğrencileri derse nasıl hazırladığını, hangi etkinlikleri yaptırdığını, öğrencilerin anlamasını kolaylaştırıcı hangi yöntemleri kullandığını, okuma sonrasında dersi nasıl bitirdiğini bu esnada hangi yöntemlerden yararlandığını düşünerek görüşme sorularını hazırlamıştır. Araştırmacı sorularını dolaylı yollardan sormayı tercih etmiştir çünkü okuma stratejileriyle ilgili doğrudan soru sormanın katılımcıyı yönlendirebileceğini düşünmüştür. Örneğin “Dersinizde hangi okuma stratejilerinin eğitimi veriyorsunuz?” diye doğrudan sormaktansa “Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz, örnek verir misiniz, bunları kullanmada belli amaçlarınız var mı, varsa nelerdir?” gibi sorular sormayı tercih etmiştir. Katılımcılara doğrudan “Hangi okuma stratejilerini öğretiyorsunuz?” diye bir soru sorulduğunda katılımcılarda okuma stratejileri eğitimi vermeleri gerektiği yönünde bir izlenim oluşturabileceği ve strateji eğitimi vermeseler bile o yönde görüş ifade edecekleri varsayıldığı için dolaylı olarak soru sorma tercih edilmiştir.

Araştırmacı, görüşme için hazırladığı soruların içeriğinin ve dilinin uygun olup olmadığından emin olabilmek için hazırladığı görüşme sorularını kurumda çalışmakta olan üç ayrı öğretmene göstermiş ve kontrol ettirmiştir. Alınan geri dönüte göre araştırmacı sorulardaki dilbilgisi ve ifade bozukluklarını düzeltmiştir. Bazı görüşme sorularının araştırma sorularına cevap veremeyeceği anlaşıncaya bu sorular atılmıştır. Böylece soruların diğer öğretmenlere gösterilmesinin ve onlardan yapıcı geridönüt alınmasının faydalı olduğu görülmüştür.

Araştırmacı görüşmeler için katılımcılarla görüşmüş ve gönüllü olanlardan uygun oldukları bir öğle arası veya derslerinin olmadığı bir zamana randevu almıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlere görüşmenin uzun sürmeyeceğini ve Türkçe yapılacağını söylemiştir. Toplam altı öğretmenle görüşme yapılabilmektedir.

3.6.1. Görüşmenin Uygulanması

Araştırmacı görüşmelerin rahatça yapılabilmesi ve ses kayıt cihazının net bir şekilde kayıt yapabilmesi için öğle aralarında ve öğretmenlerin derslerinin olmadığı bir zamanda boş olan sınıflarda görüşme yapmayı tercih etmiştir.

Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra da yazıya çevrilmiştir. Yazıya çevrilen görüşmeler daha sonra içerik analizi yöntemiyle (bkz.Verilerin Çözümlemesi bölümü) incelenip gözlem sırasında alınan notlarla karşılaştırılmıştır.

Görüşmelerin yapıldığı tarihler ve görüşme süreleri

Katılımcılar	Görüşme Tarihleri	Görüşme Süreleri
Katılımcı 1	4-Ocak-Çarşamba-2006	15 dakika 48 saniye
Katılımcı 2	2-Ocak-Pazartesi-2006	18 dakika 22 saniye
Katılımcı 3	5-Ocak-Perşembe-2006	14 dakika 36 saniye
Katılımcı 4	3-Ocak-Salı-2006	16 dakika 74 saniye
Katılımcı 5	3-Ocak-Salı-2006	32 dakika 25 saniye
Katılımcı 6	3-Ocak-Salı-2006	1 saat 18 dakika 45 saniye

Tablo 3.6.1.1.

3.6.2. Görüşme Soruları

Görüşme soruları iki gruba bölünmüştür. Birinci gruptaki sorular katılımcıların okumayla ilgili kendi yorumlarını soran sorulardır:

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır? Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Araştırmacının katılımcı öğretmenlere bu soruyu sormaktaki amacı, okuma dersi verirken nelerin önemli olduğunu düşündüklerini, okuma dersinden beklentilerini, okuma dersinde neleri öğretmeyi hedeflediklerini ortaya çıkartmaktır. Bu soruyla okuma dersinin içeriğinin ne olduğunu ve derslerde neleri uygulattıkları hakkında bilgi almaktır. Bütün bunlara verilen cevapların strateji öğretimini etkilediği düşünülmüştür.

İkinci gruptaki sorularda okuma dersinin öğrenciyle ilgili yönleri sorulmuştur:

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları kullanmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Bu sorunun sorulma amacı katılımcı öğretmenlerin okuma derslerinde öğrencilerin anlamasını kolaylaştıracak neler yaptıklarını ortaya çıkartıp bu yöntemlerden hangi stratejilerin eğitimini verirken yararlandıklarını bulmak ve okuma dersinde bu stratejileri kullanırken belirli amaçlarının olup olmadığını anlamak ve bu amaçların neler olduğunu ortaya çıkartmaktır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanmasında Kullanılan Yöntem

Bu bölümde verilerin çözümlemesinde kullanılan içerik analizi yöntemi anlatılacak ve daha sonra bu araştırmadaki verilerin bu yönteme göre nasıl incelendiği örneklerle açıklanacaktır.

Bu araştırmada gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005, s: 227) göre temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinin yapılışında izlenen birtakım aşamalar vardır. Bu aşamalardan ilki verilerin kodlanmasıdır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir yani kodlanır. Verilerin kodlanması nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlar. Kodlamada kullanılan kavramlar, araştırmacının kendisinden, okuduğu alanyazından ya da verinin içinden gelebilir. Araştırmacı, veriler arasında saptadığı anlamlı bir bölümü kavramlaştırırken ya da kodlarken, o bölümdeki anlamı en iyi yansıtabilecek bir kavram bulmaya çalışır. Gerekirse bu kavram daha sonra değiştirilebilir. Önemli olan kullanılan kavramın, o bölümde geçen anlamı ya da olayı en etkili bir biçimde yansıtabilmesidir. Strauss ve Corbin (1990) bazı kodlama türlerinden bahsetmişlerdir. Bu araştırmadan kullanılan kodlama türü verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamadır. Bu tür kodlamada araştırmacı verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde kod listesi oluşur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur. Toplanan verilerin tümünün kodlanması şart değildir. Araştırma sorularının dışında kalan veriler kodlama dışında bırakılabilir. Aşağıda bu araştırmadaki verilerin incelenmesinde kullanılan örnek bir inceleme ve kodlama verilmiştir:

Sınıf gözlemindeki verinin içerik analizine göre incelenmesi

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Öncesi Stratejileri	Öğretmenin Okuma Öncesinde Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
Tahmin ettirme (başlıklar ve resim yoluyla)	Katılımcı 1: Chapter 12. Alright, page 116. This is title. Serkan? <u>What can you say about the topic by looking at the title, looking at the picture, the first page, you know where to look at, what is the topic?</u> Alright. Öğrenci 1: Love. Katılımcı 1: Ayşe is clever, she looked at the content. It is already there for you, but suppose that you did not have the content. On the first page. <u>What can you do to find out the topic?</u> Let's do it together. <u>Look at the picture. So, what can you say about these people in the picture? A boy and a girl, right? Where are they?</u> Öğrenci 2: Cafe. Katılımcı 1: Both probably in a cafe. <u>Where are they looking?</u> Öğrenci 3: They are looking at each other. Katılımcı 1 : <u>Say something about how are they looking at each other?</u> Öğrenci 1: They are smiling. Katılımcı 1: They are smiling, right. <u>Can we say they are looking at each other's faces?</u> Öğrenci 3: They are fall in love. Katılımcı 1: <u>How do you know?</u> Öğrenci 3: Because from their faces. Katılımcı 1: We understand from their faces, somebody says, so Melahat? They are in love. Ok, you are so sure.

Tablo 3.7.1.

Katılımcı derse konuyu tahmin ettirmekle başlar ve bunun için öğrencilere başlığa ve resme bakarak konunun ne hakkında olduğunu söyleyebilirsiniz diye bir soru yöneltir. Katılımcı burada öğrencilerin metni okumadan önce konuya hazırlanmaları için onlara derse giriş soruları sorarak konuyu tahmin etmelerini ve aynı zamanda öğrencilerin konu hakkında düşünmelerini sağlar. Aslında metindeki başlık ve resim konunun tahmin edilmesi için birer ipucudur. Daha sonra öğrencilerden biri konunun aşkla ilgili olduğunu söyler. Araştırmacı

verilere verdiği kod adlarını diğer bir deyişle strateji adlarını kendi alanyazın bilgisi ve bu araştırmadaki alanyazın bilgisinden yararlanarak çıkarmıştır. Araştırmacı sınıf gözleminden elde ettiği bu verileri yorumlayarak bu stratejinin konuyu tahmin ettirme olduğu sonucuna varmıştır. Sınıf gözlemlerindeki diğer verilerde bu şekilde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Görüşmedeki ifadelerin içerik analizine göre incelenmesi

Soru: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları kullanmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir? Katılımcı 1: Kullandığım şeylerden biri <u>okuma parçasının paragraflarını karıştırarak bunları sıraya koymalarını isterim</u>, bu çok etkili oluyor. Ayrıca bazen <u>öğrenmelerini istemediğim, zaten bildikleri kelimeleri çıkararak textten, o kelimeleri texte geri koymalarını isterim, eğer gerçekten anlamışsa kolaylıkla koyar, anlamamışsa da bunu yaparken anlar</u>, bu etkili oluyor. <u>Kelime öğretirken de muhakkak o textin de dışına çıkıp context içinde muhakkak bir hikayeyle bir konusu olan bir cümleyle örnek vermek</u>, daha sonra da <u>ders bitince aynı kelimeleri gruplarım ben, birbiriyle related words. Onlarla mesela bir paragraf yazmalarını isterim</u>. Tabi bunu yarısı yapar yarısı yapmaz ama yapanların çok fayda sağladıklarını da duydum biliyorum.	1) Metindeki paragrafları karıştırıp, sıraya koymalarını isteme. 2) Metinden bazı kelimeleri çıkartıp, onları tekrar metne yerleştirmelerini isteme. 3) Metindeki kelimeleri başka bir bağlam içinde kullanma. 4) Okuma sonrasında benzer kelimeleri gruplama. 5) Okuma sonrasında öğrenilen kelimelerle bir paragraf yazdırma.
---	--

Tablo 3.7.2.

Görüşme verileri araştırmacı tarafından incelenmiş ve araştırmayla ilgisi olmayan veriler alınmamıştır. Araştırmacı görüşme verilerini incelerken sınıf gözlemindeki gibi kodlar kullanmamıştır çünkü katılımcılar belirli sorulara cevap verdikleri için ifadeler oldukça açıktır. Araştırmacı da soruya uygun olan cevapların altlarını çizmiş ve bunları maddeler halinde listelemiştir.

BÖLÜM 4

4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ, BULGULAR VE YORUM

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi bu araştırmanın amaçlarından birisi İTÜ YDYO İngilizce Hazırlık Programında okuma dersi vermekte olan öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinin eğitimini ders süresince verip vermediğini ve eğer böyle bir eğitim veriliyorsa hangi stratejilerin eğitiminin verildiğini ortaya çıkartmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda, bu araştırma için altı okuma öğretmenin derslerine girilerek gözlem yapılmıştır. Kurumdaki bir ders saati 50 dakikadır. Gözlem için her bir öğretmenin dersine üç ders saati girilmiş, notlar tutulmuş ve ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra alınan notlar ve ses kayıtları yazıya aktarılmış ve tekrar düzenlenerek incelenmiştir. Araştırmacı elde edilen verileri satır satır ve tekrar tekrar okuyarak içerik analizi yöntemine (bkz. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanmasında Kullanılan Yöntem bölümü) göre kodlamıştır.

Bu çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama yöntemi okuma öğretmenleriyle yapılan görüşmelerdir. Bu görüşmeler yazıya çevrildikten sonra yorumlanarak değerlendirilmiştir. Bu yorumlamalar yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcı öğretmenlerin kullandığı bazı terimlerden yararlanılarak ortaya bazı genel başlıklar çıkarılmıştır.

Bu bölümde ilk önce araştırmacının tuttuğu gözlem notları düzenlenmiş okuma evreleri başlıkları altında incelenerek yorumlanmış ve katılımcı öğretmenlerin görüşmelerde belirttikleri fikirlere yer verilmiştir. Son olarak da gözlem ve görüşmeler boyunca elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasından sonra buradan elde edilen verilerin ortak bir değerlendirmesi yapılmıştır.

4.1. Gözlem Notları ve Görüşmeler

Araştırmacı gözlem yaptığı her okuma dersinde, okuma öğretmenlerinin öğrencilere sorduğu sorular ve yaptırdıkları bütün etkinlikleri not etmiş ve aynı zamanda ses kayıtları almıştır. Daha sonra bu notlar, tutulan ses kayıtlarıyla karşılaştırılıp düzenlenmiştir. Bu bölümde tek tek bütün katılımcı öğretmenlerin derslerinde sordukları sorular ve yapılan etkinlikler gösterilip bunların hangi stratejilerin eğitimini vermek için kullanıldığı çıkarılmış ve bunlarla ilgili yorumlar yapılmıştır. Daha sonra katılımcıların görüşmelerde ifade ettikleri görüşler incelenmiş ve bu ifadelerle sınıf gözlemlerindeki veriler karşılaştırılmıştır.

4.1.1. Katılımcı 1'in Sınıf Gözlemi

Gözlem yapılan derste Lee ve Gundersen'in (2002) *Select Readings (pre-intermediate)* kitabından *Love At First Sight* adlı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ek 1).

Aşağıdaki tabloda Katılımcı 1'in okuma dersi verirken eğitimini verdiği öğrenci okuma stratejileri ve bu stratejilerin eğitimini verirken öğrencilere sorduğu sorular ve yapmalarını istediği etkinlikler verilmiştir.

Katılımcı 1

- Okuma Öncesi Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Öncesi Stratejileri	Öğretmenin Okuma Öncesinde Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Tahmin Ettirme (başlık ve resimle)	<i>What is the title of the text?</i> <i>What is the topic?</i> <i>Can we say anything about the title?</i> Metnin başındaki resimle ilgili sorular sorar: <i>Where are they?</i> <i>Where are they looking?</i> <i>How are they looking each other?</i> <i>Are they looking at each other's faces and smiling?</i> <i>How do you understand that they are in love?</i>
2) Bağlam Oluşturma a) derse giriş sorularıyla b) öğretim araçlarıyla	a) derse giriş sorularıyla: <i>When you look at someone else's eyes for the first time, do you believe in it?</i> <i>If you do not believe in love at first sight ;</i> <i>How does the love develop?</i> <i>What do you need for a deep love?</i> <i>What else? You do not mention what is very important?</i> (öğretmen öğrencilerden aldığı cevapları yeterli bulmadığı için ve asıl beklediği cevabı alamadığı için böyle bir soru sorar). <i>Has anybody in this class fallen in love?</i> <i>Do you have a girl/boy friend?</i> <i>When did you fall in love?</i> <i>How old are you?</i> <i>What about other ages? For example is it possible for me to fall in love at this age?</i> gibi sorular sorar.

	b) öğretim araçlarıyla: Öğretmen öğrencilere okuyacakları metindeki konuyla ilgili bir aşk şarkısı dinlettirir. Öğrenciler şarkıyı dinlerken öğretmenin kendi hazırlayıp verdiği etkinlikteki metindeki (bkz. Ek 5) boşlukları doldururlar. Daha sonra da dinledikleri şarkıdaki aşkla kitaptaki aşkı karşılaştırmalarını ister.
3) Tarama Yaptırma	Öğretmen okuma kitabındaki ‘Before Reading’ bölümünü yaptırır. Öğrencilerden anahtar kelimeleri bulmalarını ve tarama yapmalarını ister. <i>‘Quickly, look at the text and find the names of people and places. Just scan the text.’</i>
4) Kelime Öğretme	Öğretmen öğrencilere derse giriş soruları sorarken bu arada da bazı kelimeleri öğretir. <i>‘I believe you’</i> ve <i>‘I believe in you’</i> farkını verir.

Tablo 4.1.1.1

Ders katılımcının, öğrencilerden metindeki başlıklara ve resme bakarak konunun ne hakkında olduğunu tahmin etmelerini istemesiyle başlar. Konu ilk bakışta aşık olmakla ilgili olduğu için katılımcı, resimdeki kişilerin kim olduğunu, birbirlerine nasıl baktıklarını, onların birbirlerine aşık olduğunu nasıl anladıklarını sorarak öğrencileri derse hazırlamaya başlar. Böylelikle buradaki amaç öğrencilerin zihinlerinde konuyla ilgili bazı fikirler oluşturmaktır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre katılımcı derse giriş sorularını sormaya devam eder ve konuyla ilgili bir bağlam oluşturmuş olur. Daha sonra öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları ve çağrışım kurmaları için konuyla ilgili bir aşk şarkısı dinlettirir (bkz. Ek 5). Kitaptaki konudaki aşkla (bkz. Ek 1), dinledikleri şarkıdaki aşkı karşılaştırmalarını ister. Kitaptaki bir etkinlikte, metindeki kişi ve yer adlarının bulunması istendiği için öğrencilerden metni taramalarını ve anahtar kelimeleri bulmalarını ister. Kelime öğretiminin bir kısmını derse giriş soruları sorarken yapar.

Katılımcı okuma dersinin bu evresinde öğrencileri derse hazırlarken soru-cevap yöntemini kullanmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplara ve kitapta yapılması gereken etkinliklere göre dersi yönlendirmiştir. Öğrencileri derse katılım için *wh-* ve evet-hayır sorularıyla yönlendirmiştir. Katılımcı burada öğrencilere kendi öğretim yoluyla aslında bir şekilde strateji eğitimi vermektedir. Bu araştırma için kısıtlı bir süre okuma dersleri gözlemlendiği için katılımcının daha önceki derslerinde strateji eğitimi verip vermediğinden emin olunamamaktadır.

Katılımcı 1**-Okuma Sırası Stratejileri**

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sırası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sırasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni Sessiz Okuma	Öğretmen öğrencileri derse giriş sorularıyla okunacak metne hazırladıktan sonra tüm metni sessiz bir şekilde okumalarını ister. Okumaları bittikten sonra da metnin sonundaki çoktan seçmeli soruları yapmalarını ister. Öğretmen öğrencilere metni okumaları için belirli bir süre vermez ve sadece metni sessizce okumalarını ister. Belirli bir süre geçtikten sonra da okumayı bitirip bitirmediklerini anlamak için şu soruyu sorar ' <i>Ok. Are you ready?</i> '
2) Sözlük Kullanımı Bilgisi	Öğretmen öğrencilere metni okurken kendi sözlüklerine bakmamalarını zaten metnin altında kitabın kendi sözlüğü olduğunu söyler ve bu arada öğrenciler metni okurken öğretmen de tahtaya metindeki yeni kelimeleri yazar. <i>Do not use your dictionaries. You have already a glossary in the book. Look at the text and read. Then do the multiple choice exercises. I will put the new words on the board.</i>
3) Kelimelerin Altını Çizdirme (anahtar kelimelerin)	Kitaptaki ' <i>Before Reading</i> ' bölümündeki bir etkinliğin parçası olarak öğrencilerden metindeki anahtar kelimeleri bulmalarını ve altlarını çizmelerini ister. <i>Find the key words and underline them.</i>
4) Ana Fikri Buldurma	Dersin başında tahtaya <i>main idea</i> yazar ve yanına soru işareti koyar ve daha sonra <i>can we say something about the main idea before reading?</i> diye sorar, öğrencilerden <i>hayır</i> cevabı gelir ve öğretmen kendisi de <i>no, it is not possible</i> der. Öğretmen metni tam olarak okuyup bitirmeden ana fikrin bulunamayacağını belirtir.

Tablo 4.1.1.2

Katılımcı, öğrencilerin konuyu okumaya hazır olduklarını görerek metnin tümünü herhangi bir süre vermeden sessizce okumalarını ister. Katılımcı dersin bu evresinde öğrencilerden metni okurken sadece kitabın kendi sözlüğünü kullanmalarını ister. Bunu istemesindeki amaç metindeki bilinmeyen diğer kelimeleri öğrencilerin kendilerinin tahmin etmelerini istemesi de olduğu düşünülebilir. Katılımcı, buna ek olarak öğrencilerin metni okurken anahtar kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Burada katılımcının, öğrencilerin anahtar kelimeleri bulmalarını istemesi bu stratejinin eğitimini ya da uygulamasını daha önceki derslerde

yaptığını düşündürmektedir. Daha sonra katılımcı, öğrenciler metni okumadan onlardan ana fikri bulmalarını ister ve metni okumadan ana fikir bulmanın mümkün olup olmadığını sorar, öğrencilerden gelen cevabı onaylayarak ana fikri metni okumadan bulmanın imkansız olduğunu söyler. Buradan da anlaşılacağı gibi okuma sırası evresinde katılımcı tarafından sadece ana fikir buldurmayla ilgili bir strateji eğitimi verilmiştir.

Katılımcı 1**-Okuma Sonrası Stratejileri-**

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sonrası Stratejileri	Katılımcının Okuma Sonrasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Çıkarım Yaptırma	<i>Can you support your answer?</i> <i>Where is it in the text?</i> <i>Which sentence shows this?</i> <i>In inference questions you can not show it but you can get it</i> diyerek çıkarım yapmayla ilgili öğrencilere bilgi de verir.
2) Kelime Öğretimi (eşanlamlıları sorma)	Öğretmen kelime öğretimini okuma sonrasında ayrı bir bölüm olarak yapar. Eşanlamlılarla, resimler çizerek ve örnekler vererek kelimeler arasındaki farka önem verir. <i>Intense feelings? Use some adjectives instead of intense.</i> Cevap gelmeyince kendisi cevaplar ve <i>deep, serious, strong</i> der.
3) Sözlük Kullanımı Bilgisi	<i>Open the january</i> ve <i>raise the potatoes</i> örneğini vererek <i>open</i> ve <i>raise</i> kelimelerinin bu cümlede kullanılamayacağını çünkü <i>January</i> nin Ocak ayı anlamına geldiğini o yüzden ocağı açmaktaki ocağın <i>January</i> kelimesi olmadığını ayrıca <i>raise</i> in yetiştirmek anlamına geldiğini fakat burada patates yetiştirmenin <i>raise</i> fiiliyle anlatılamayacağını belirtir. Öğretmen burada öğrencilerin yanlış sözlük kullanımı üzerinde durmaktadır.
4) Metni Görselleştirme	Tahtaya resimler çizerek kelime farklarını verir. <i>Profession and occupation? Is there any difference? If yes, what?</i> diye sorar. Öğretmen tahtaya bir tuvalet resmi çizer ve üzerine <i>occupied</i> ve <i>vacant</i> yazar. Daha sonra öğrencilere <i>What is this?</i> diye sorarak öncelikle o resmin ne olduğunu bilmelerini ister, sonra <i>Which means that there is someone inside, occupied or vacant?</i> diye sorar. Böylece <i>occupation</i> kelimesinin bir yeri işgal etmek yani bir işte çalışmak olduğunu anlatmak ister. Şekil 2: Katılımcı 1'in metni görselleştirmesi
5) Metni Değerlendirme	<i>I want to learn your reaction to reading</i> der. Sonra <i>What is my reaction? I am 48. I am married; do I have another chance for love?</i> diye sorar öğrencilere. Kendi fikirlerini de söyler.

Tablo 4.1.1.3

Okuma sonrası evresinde etkinlik olarak kitaptaki metinle ilgili sorular cevaplandırılır. Katılımcı, öğrencilerden verdikleri cevabı ispatlamalarını, nasıl böyle bir sonuca vardıklarını, metinde hangi satırda söylenene göre böyle bir çıkarımda bulunduklarını doğrulamalarını ister. Çıkarım yaparken her söylenenin ispatlanamayabileceğini ama bir şekilde metinden ne demek istenildiğini çıkarılabileceğini vurgulamıştır. Böylelikle katılımcı burada çıkarım yapmayla ilgili strateji eğitimi vermiştir. Kelime öğretimi sırasında metinde geçen bilinmeyen kelimelerin eşanlamlıları öğrencilerden istenmiştir. Araştırmacı eşanlamlıların istenmesinin öğrencilere okul dışında herhangi bir metni okurken karşılaşacakları yeni kelimelerin eşanlamlılarını düşünmede kolaylık sağlayacağını düşünmektedir. Katılımcı, kelimeler arasındaki farkı verirken resimler ve eşanlamlılar kullanmıştır. Bu da aslında öğrencilerin kendi başlarına kelime öğrenirken karşılaşacakları yeni kelimeleri daha önce öğrendikleri kelimelerle karşılaştırarak öğrenmelerine ve bunları öğrenirken de alacakları notları yanına daha kolay akıllarında kalabilmesine yardımcı olacak resimler çizmelerine olanak sağlayacaktır. Bu evrede katılımcı aynı zamanda doğru sözlük kullanımının üzerinde de durmuştur. Öğrencilere yanlış sözlük kullanımıyla ilgili örnekler verir ve aynı zamanda öğrencileri sözlük kullanımı hakkında bilinçlendirmiş olur. Böyle bir bilgi verilmesinden sonra öğrencilerin kendi başlarına çalıştıkları zamanlarda daha dikkatli sözlük kullanacaklarını varsayabiliriz. Katılımcı kelime öğretimi yaparken kelimelerin anlamlarının daha net olması için tahtaya resimler (bkz. Tablo 4.1.1.3; Şekil 2) çizer böylelikle metni görselleştirmiş olur. Metni görselleştirme konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olan bir stratejidir.

Katılımcı bu evrede en son olarak öğrencilerin okudukları metinle ilgili görüşlerini sorar ve onlardan metni değerlendirmelerini ister. Katılımcı öğrencilere konuyla ilgili hem kendi tepkisini hem de öğrencilerin kendi tepkilerini sorar. Bu stratejiyle de metin bir kez daha tartışılmış olmakla birlikte ortaya çıkan sorulara da cevap bulunmuş olur.

Bu bölümde özet olarak, katılımcı sadece çıkarım yapma ve doğru sözlük kullanma stratejilerinin eğitimini vermiştir. Kısıtlı bir sürede dersler gözlemlendiği için katılımcının daha önce hangi stratejilerin eğitimini verip vermediğinden emin olunamamaktadır.

4.1.2. Katılımcı 1'in Görüşmesi

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır? Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Katılımcı 1: Okuma bir kere <u>söylenen şeyi anlama bazlı olmalı</u>. İçeriği, tabi ki bilgi var ama düşündürme de var. <u>Düşündürmeye yönlendirir öğrenciyi</u>. Okumada ne yapılır ? <u>İşte öğrencinin okuduğunu anlaması sağlanmaya çalışılır ve anlamış mı diye çeşitli yöntemlerle bu test edilir</u>. Yabancı bir dilde okuyor tabi ki, <u>yeni kelimeler kelime yapıları cümle içinde nasıl kullanılır yani teorik olarak bunu öğrenir, daha pratik olarak da işte konuşmak yine fikir bildirmek, bir dersi almak, sonuç çıkarmak</u>. Bir kere <u>kelime bazında çok katkısı var</u>. Değişik belki <u>gramer dersinde görmediği kullanımları görmesi açısından faydası var ve bir konu variety si olursa hani çeşit çeşit konular ve her konuda da karşısına çıkacak gelecek hayatında belki master yaparken, ne olursa olsun okuduğunu anlamaya katkısı var</u> tabi ki. Bir kere öncelikle bir <u>kültür edinmeli</u>, bir <u>bilgi edinmeli</u>, daha sonra da <u>okuma yazma iç içe, yazmasını da geliştirdiğini düşünüyorum, aynı konuyla ilgili bir paragraf yazmak, yeni öğrendiği bir kelimeyi zorla da olsa, yalan yanlış da olsa bir cümle içinde kullanmak</u>, bir kere yanlış yapar iki kere yapar üçüncü de öğrenir. Sorulan soruya texte göre cevap vermek kafasına göre değil, o yüzden mesela hiç aynı fikirde olmadıkları textlerde zorlandıklarını görüyorum cevap verirken, orada da işte <u>görüş bildirme</u> zorlukları çektikleri anlaşılıyor öğrencilerin, onu zorlarım, texte göre sizce ne demek istiyor falan.	1) Söylenenleri anlama bazlıdır ve düşündürmeye yönlendirir. 2) Okuduğunu anlama sağlanmaya çalışılır ve anlama ölçülür. 3) Teorik açıdan, kelimelerin ve yapıların kullanılışları cümle içinde görülür. 4) Pratik açıdan, konuşma, fikir bildirebilme, bir ders alma, sonuç çıkarma pekiştirilir. 5) Okumanın kelime öğrenmede katkısı vardır. 6) Okuma sayesinde çeşitli konular hakkında bilgi sahibi olunur ve bu edinilen bilgiler öğrencilerin sosyal ve mesleki yaşamlarına katkı sağlar. 7) Okuma ve yazma iç içe olursa, yazma becerisi de gelişir.
--	--

Tablo 4.1.2.1

Katılımcı okuma dersinin temelinde anlamamanın ve düşündürmenin olduğunu, bu derste kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının da bir bağlam içinde görüldüğünü, bu ders sayesinde öğrencilerin fikir bildirme, ders alma ve sonuç çıkarma yeteneklerinin geliştiğini vurgulamıştır. Okuma dersinin kelime öğrenmeye katkı sağladığını aynı zamanda okunan konular sayesinde kişinin bilgi sahibi olduğunu bunun da sosyal ve mesleki hayata katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Okuma ve yazmanın birlikte öğretilmesinin gerekliliğini de vurgulamıştır.

Bu görüşlerden yola çıkarak, katılımcı 1'in okuma dersi ve öğretimi hakkında bilinçli olduğunu düşünebiliriz. Katılımcının sınıf gözleminden çıkan sonuca göre de burada belirttiği kelime öğretiminin üzerinde durduğunu da görmekteyiz. Sınıf gözleminde öğrencilere konuyla ilgili birçok soru sorarak da onların görüşlerine, fikir bildirebilme ve ders çıkarma yeteneklerinin de gelişmesine önem verdiğini burada belirttiği görüşlerle karşılaştırma yaptığımız zaman görmekteyiz.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları yapmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Katılımcı 1: Kullandığım şeylerden biri okuma <u>parçasının paragraflarını karıştırarak bunları sıraya koymalarını isterim</u>, bu çok etkili oluyor. Ayrıca bazen <u>öğrenmelerini istemediğim, zaten bildikleri kelimeleri çıkararak textten, o kelimeleri texte geri koymalarını isterim, eğer gerçekten anlamışsa kolaylıkla koyar, anlamamışsa da bunu yaparken anlar, bu etkili oluyor. Kelime öğretirken de muhakkak o textin de dışına çıkıp context içinde muhakkak bir hikayeyle bir konusu olan bir cümleyle örnek vermek</u>, daha sonra da <u>ders bitince aynı kelimeleri gruplarım ben, birbiriyle related words. Onlarla mesela bir paragraf yazmalarını isterim</u>. Tabi bunu yarısı yapar yarısı yapmaz ama yapanların çok fayda sağladıklarını da duydum biliyorum.	1) Metindeki paragrafları karıştırıp, sıraya koymalarını isteme. 2) Metinden bazı kelimeleri çıkartıp, onları tekrar metne yerleştirmelerini isteme. 3) Metindeki kelimeleri başka bir bağlam içinde kullanma. 4) Okuma sonrasında; a) Benzer kelimeleri gruplama. b) Öğrenilen kelimelerle bir paragraf yazdırma.
---	---

Tablo 4.1.2.2

Katılımcının burada belirttiği görüşleri sınıf gözleminden çıkan sonuçlarla karşılaştırdığımızda bunlardan sadece metindeki kelimeleri başka cümleler içinde kullanma ve benzer kelimeleri gruplandırmayı kullandığını görmekteyiz.

4.1.3. Katılımcı 2'nin Sınıf Gözlemi

Gözlem yapılan derste Güldamlası ve İşli'nin (2004) *Reading Matters* kitabından *Phobias* adlı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ek 3).

Aşağıdaki tabloda Katılımcı 2'nin okuma dersi verirken eğitimini verdiği öğrenci okuma stratejileri ve bu stratejilerin eğitimini verirken öğrencilere sorduğu sorular ve yapmalarını istediği etkinlikler verilmiştir.

Katılımcı 2

- Okuma Öncesi Stratejileri-

Öğretmenin Geliştireceğini Stratejileri	Öğrencilerin Düşündüğü Okuma Yetisini Okuma Öncesi	Öğretmenin Okuma Öncesinde Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstediği Etkinlikler
1) Bağlam Oluşturma a) derse giriş sorularıyla		a) derse giriş sorularıyla: <i>What do you know about phobias?</i> <i>What is phobia?</i> <i>What is fear?</i> <i>Are there any differences between them?</i> <i>What words do you know about phobias?</i> <i>Are you a phobic person?</i> <i>What do you fear most?</i> <i>Do you fear anything in life?</i> <i>What are your fears?</i> <i>Do phobias affect our daily lives? In what ways?</i>

Tablo 4.1.3.1

Katılımcının verdiği okuma dersinde konu fobilerdir ve ders katılımcının öğrencilere sorduğu *fobiler hakkında ne biliyorsunuz, fobi nedir, korku nedir, bu ikisi arasında herhangi bir fark var mıdır, fobiyle ilgili ne tür kelimeler biliyorsunuz?* gibi soruları sormakla başlar. Böylece katılımcı, öğrencilere derse giriş soruları sorarak derse hazırlamış olur. Daha sonra fobi konusuyla ilgili sorduğu soruları öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek sormaya başlar. *Siz fobik bir kişi misinizdir, daha çok nelerden korkarsınız, korkularınız nelerdir, fobiler hayatımızı etkiler mi ve etkilerse hangi yönlerden etkiler* gibi sorular sorarak böylece

hem öğrencilerin kendi deneyimlerini hatırlamasını sağlar hem de öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri kullanmalarına olanak verir.

Özetle katılımcı okuma öncesi evresinde öğrencilere *wh-* soruları ve evet-hayır soruları sorarak konuya hazırlık yapmıştır. Bu evrede katılımcı, öğrencilere strateji eğitimi vermiştir. Katılımcının bu tür bir eğitimi her okuma dersinde yaptığını varsayarsak öğrenciler bu tür bir eğitimin farkına varıp kendileri de bir metin okurken bu yollarla kendilerini okunacak konuya hazırlayabilirler. Aksi takdirde sınıftaki her öğrenci bu tür bir eğitimin farkına varmayabilir. Bu araştırma için kısıtlı bir süre okuma dersleri gözlemlendiği için katılımcının daha önceki derslerde strateji eğitimi verip vermediği bilinmemektedir.

Katılımcı 2

-Okuma Sırası Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sırası Stratejileri	Öğretmen Okuma Sırasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni sesli okuma	Katılımcı öğretmen metni okumaya başlamadan önce öğrencileri sorduğu sorularla konuya hazırlar. Daha sonra sessiz okuma yaptırmaz bunun yerine öğrencinin birine ilk paragrafı sesli bir şekilde okutturur. Öğrenci ilk paragrafı sesli olarak okumayı bitirdikten sonra öğretmen aynı paragrafı satır satır kendisi sesli olarak okur ve açıklamaya başlar. Diğer paragrafları da bu şekilde okutturur.
2) Kelime öğretimi a) cümle içinde kullanarak b) ses tonu, hareket ve mimiklerle c) kelimelerin türlerini vererek	Katılımcı öğretmen paragrafları tek tek sesli bir şekilde okuyup açıklarken orada geçen neredeyse çoğu yeni kelimeyi öğrencilere öğretir. <i>Fainting</i> ve <i>dizzy</i> kelimelerini hareketlerle ve mimiklerle anlatır. Kelime öğretimi yaparken öğrencilerden o kelimelerin eşanlamlısını, zıtanlamlısını ve/veya türünü ister. Kelime öğretiminde eşanlamlılarını isterken aynı zamanda öğrencilere tahmin de ettirmeye çalışır. <i>Do you know a synonym for 'precaution'? It starts with 'm'?</i> <i>Do you know another word for 'symptom'?</i> <i>Do you know what 'dizzy' is?</i> <i>What is the noun form of 'dizzy'?</i>
3) Türkçeden yararlanma	Burada kelimenin anlamını öğretirken aslında onu bir bağlam içine yerleştirip öyle anlatır: <i>Yaşlı insanlar ATM'den para çekmeye korkarlar çünkü 'prejudice' var.</i> <i>Demiştim ya cancer develops between....</i> <i>Agorafobyalı insanlar o kadar şeydirler ki dışarı çıkamazlar. Nedir o şey?</i>

4) Metni görselleştirme	Katılımcı, metni daha iyi anlamak ve hatırlamak için zihinde metindeki fikirleri temsil eden imgeler yaratmaya çalışır. <i>From all walks of life</i> cümlesi için <i>Can you imagine it?</i> der.
5) Açıklama	Katılımcı paragrafları okurken zor dilbilgisi kalıplarını ve kelimeleri açıklama yaparak anlatır. Metni açıklarken basitleştirmeler yapar çünkü metin kelime ve dilbilgisi açısından yoğundur. <i>Must you persist in misunderstanding me?</i> <i>Are insist on and persist in similar or different? They look like similar but different.</i> Öğrencilerin anlayamadığını görünce tahtaya başka örnekler yazarak açıklama yapar. <i>You still persist in (to continue) causing trouble.</i>
6) Metni ve/veya yazarı eleştirme	Katılımcı metni okurken <i>Şimdi uzun bir cümle, do not panic, baştan alalım. Ha gayret!! Allahh!!</i> diyerek metnin zor olduğu sinyalini verir.
7) Kelimelerin altını çizme (önemli yerlerin)	<i>Could you please underline it? It is an important structure.</i> <i>Underline the sentence 'From all walks of life'.</i>
8) Farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma	Katılımcı, önceki derslerde öğrettiği bazı kelimeleri yeni metinde kullanır. <i>Accidentally? I taught you this word.</i>

Tablo 4.1.3.2

Katılımcı okuma dersinin bu evresinde öğrencileri konuya hazırladıktan sonra onlara metni sessiz bir şekilde okumaları için zaman vermez bunun yerine paragrafları sırayla ilk önce öğrencinin birisine sesli bir şekilde okutturur, öğrenci paragrafı okurken diğer öğrenciler ve öğretmen bu öğrenciyi kitaptan takip eder. Öğrenci ilk paragrafı sesli bir şekilde okumayı bitirdikten sonra bir kez de katılımcı öğretmen aynı paragrafı sesli bir şekilde okumaya başlar fakat bu kez öğretmen okurken aynı zamanda da satır satır açıklar. Metnin tümü bu şekilde okunur. Araştırmacı, bu evrede katılımcının metni sesli okutturmasını ve okumasını metnin içeriğinin ve bilinmeyen kelimelerin fazla oluşundan kaynaklandığını tahmin etmektedir.

Katılımcı kelime öğretiminin çoğunu bu evrede yapar. Kelime öğretirken birçok strateji kullanır. Bunlardan birisi metinde geçen yeni kelimeleri açıkladıktan sonra onları konu dışında farklı bir cümle içinde kullanması ve tahtaya yazmasıdır. Katılımcı kelime öğretimi yaparken aynı zamanda ses tonunu, hareketlerini ve mimiklerini iyi bir şekilde kullanır. Kelime öğretimi sırasında Türkçeden de yararlanır ve yeni öğretilen kelime Türkçe bir cümle içine yerleştirilir, bunun için katılımcı *yaşlı insanlar ATM'den para çekmeye korkarlar çünkü 'prejudice' var* gibi bir cümle kurmuştur. Öğrenciler de kendileri herhangi bir metni okurken orada geçen yeni kelimeleri bu gibi stratejilerle öğrenebilirler. Ayrıca katılımcı, öğrencilere yeni öğrenilen kelimelerin eş anlamlılarını, zıt anlamlılarını ve türlerini sorarak da

kelime öğretimi yapar. Katılımcı, öğrencilerin metni anlamasını kolaylaştırmak için metindeki bazı ifadeleri belirli imgeler yaratmaya çalışarak görselleştirme yoluna gider. *From all walks of life* ifadesi için öğrencilere *Can you imagine it?* der. Bu stratejilere ek olarak katılımcı metnin içeriğinin dilbilgisi ve kelime açısından yoğun olmasından dolayı sık sık açıklamalar ve basitleştirmeler yaparak konuyu anlatır. Katılımcı metni açıklarken metnin anlaşılmasının zor olduğunu ama öğrencilerin güdülenmesinin düşmemesi için *Ha gayret! Allah!* diye ifadeler kullanır. Aslında burada katılımcı metnin içerik bakımından ağır olduğunu vurgulayarak metni de eleştirmiştir. Katılımcının kullandığı diğer bir strateji ise öğrencilere metindeki önemli yerlerin altını çizdirmektir. Katılımcı, öğrencilere *Bu önemli bir yapıdır, lütfen altını çizer misiniz?* ve *From all walks of life* cümlesinin altını çizsin gibi ifadeler kullanarak metindeki önemli yerlere dikkat çekmiştir.

Özet olarak bu okuma metninde çok fazla yeni kelime olduğundan katılımcı daha çok kelime öğretimi üzerine yoğunlaşmış ve kendisi metni basitleştirerek dersi anlatmıştır. Araştırmacı, konuların içeriğinin ve bilinmeyen kelimelerin yoğun olmasının öğretmenlerin strateji eğitimi vermesini etkileyen etkenlerden biri olduğunu düşünmektedir.

Okuma sonrasında katılımcı sırasıyla kitaptaki etkinlikleri yaptırır ve dersi bitirir.

4.1.4. Katılımcı 2'nin Görüşmesi

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır? Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Katılımcı 2: birçok bir defa <u>kelime</u>. <u>Türkçe de dahil. Türkçe de bir şey</u> <u>okurken bir çok kelime öğrenmemize yardımcı olur. Nasıl okuyacağını</u> <u>göstermek çok önemli. İngilizce için işte hangi kelime ne şekilde hangi</u> <u>kelime grupları içerisinde kullanılmış, ne bileyim o cümle içerisinde o</u> <u>kelimenin anlamı, hangi farklı anlamlara gelebilir, çok büyüktür.</u> Valla tek tek kelimeleri. Tabiki de kelimeleri de öğrenecekler ama, mutlaka hani okurken ben hep öğrencilerime söylerim ‘<u>get the general gist</u>’ derim ‘<u>get the general idea</u>’, yani mutlaka bir şeyler anlarlar böyle tek tek her kelime üzerinde durmak çok kötü, ben öğrenciliğimden de bilirim sözlük elinden düşmez ve okuma dersi sıkıcı bir hal alır. <u>Sadece general idea yayı almak ya da işte çok hoşuna giden bir kelime olursa onun için sözlüğe bakmak güzel bir şeydir tabikide, ama general ideayı alıp onun genelini almak her zaman için güzeldir.</u> Okuma hangi amaca hizmet etmeli? Genel bir fikir ediniyorsak, <u>genel ana fikri elde ediyorsak tamamdır bence yani incik cıcık okumaya gerek yoktur ama çok beğenmiştir kelime üzerinde çok durur,</u> mesela ben öğrenciyken de tek tek kelimeleri bulmak bana sıkıcı gelmezdi bu kadar okumayı sevmememe rağmen, collocationlarını öğrenmek hoşuma giderdi ama her öğrenci için öyle değil değil tabi. <u>Genel olarak anlıyorsa ne mutlu ona. Zaten o kelime de ardından gelecektir okudukça.</u>	1) Kelime öğrenilir. 2) Bir metnin nasıl okunulacağı öğrenilir. 3) Kelimelerin eşdizimliliklerini göstermek önemlidir. 4) Metinde söylenmek istenen ana fikri anlamak ve de sadece belirli kelimelerin anlamlarını öğrenmek yeterlidir.
--	--

Tablo 4.1.4.1

Katılımcı okuma dersi sayesinde öğrencilerin hem Türkçede hem İngilizcede birçok kelime öğrendiklerini belirtirken Türkçede ya da İngilizcede güzel kompozisyon yazmanın o dilde çok kitap okumakla bağlantısı olduğunu vurgulamıştır. Katılımcının bu ifadelerini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak kelime öğretimine görüşmede de belirttiği gibi çok önem verdiğini görebiliriz. Katılımcı ayrıca bir okuma dersinde öğrencilere herhangi bir metni nasıl okuyacaklarını göstermenin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Buradan katılımcının okuma stratejileri hakkında bir eğitimin gerekli olduğunu belirttiği düşünülebilir çünkü öğrencilere nasıl okuyacaklarını öğretmek strateji eğitimiyle yakından ilgilidir. Katılımcı ayrıca öğrencilere kelimelerin eşdizimliliklerini de göstermenin faydalı olacağını vurgulamıştır. Katılımcı bir okuma dersinde çok fazla sözlük kullanımına karşı olduğunu sadece bazı kelimelerin ya da okuyucunun hoşuna giden kelimelerin anlamlarına bakılmasının doğru

olacağını aksi takdirde bilinmeyen her kelime için sözlüğe bakmanın okumayı sıkıcı bir hale getireceğinin üstünde durmuştur. Katılımcının bu ifadesini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak öğrencilerin sözlük kullanmasına gerek kalmadan katılımcı kendisi metindeki bilinmeyen neredeyse çoğu kelimeyi hareketlerle, mimiklerle, ses tonuyla, eşanlamlılarla, zıtanlamlılarla, bir sürü cümle kurarak ve büyük bir çaba sarfederek açıklamıştır. Metindeki her kelimenin anlamını açıklamak öğrenciye düşen sorumluluğu azaltmakla birlikte öğrenciyi kendi başına bir metin okurken her kelimenin anlamını öğrenme gereksinimi doğuracağı da gözardı edilmemelidir. Bunlara ek olarak katılımcı, öğrencilerin bir metinde sadece söylenmek istenen ana fikri anlamalarının yeterli olacağını da altını çizmiştir. Katılımcının sınırlı bir süre için dersi gözlemlendiği için diğer derslerinde dersi nasıl işlediği bilinmemektedir fakat diğerlerini de böyle işlediği varsayılırsa ana fikri anlamadan çok kelime öğretiminin üstünde daha fazla durduğu düşünülebilir. Aslında bu yöntem öğretmenin her kelimeyi güzel bir şekilde açıklaması yönünden öğrenci için iyi olmakla birlikte öğretmen için çok yorucudur.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları yapmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Katılımcı 2: bir defa onlara <u>collocation çok veririm ne neyle kullanılır bir kelimeyi öğretirken</u> collocationıyla beraber neyle kullanılır ve <u>key wordleri görmelerini sağlarım</u> çünkü ben de işte daha da önce dediğim gibi <u>key wordlerle okumayı severim, yönlendirir</u> beni ve <u>çok cümle kurarım onlara, cümle kurmalarını isterim onlardan da</u> ama kurmuyorlar, ben kurarım ve işte <u>word formationları noununu adjectiveni adverbini falan çeşitli formlarını veririm o kelimenin</u> çünkü <u>daha iyi anlamalarını sağlıyor, daha somut örnekler teşkil ediyor önlerinde</u>, defterlerinde yazılı olunca daha iyi anlayabiliyorlar, çünkü <u>kitapta gördükleri tek bir cümle halbuki onu beş altı cümleyle çeşitlendirirsek daha iyi anlıyorlar.</u>	1) Kelimelerin eşdizimliliklerini öğretmek. 2) Anahtar kelimeleri farketmek. 3) Cümle kurmak ve kurdurmak, 4) Kelimelerin çeşitli formlarını vermek örneğin bir kelimenin isim, sıfat, zarf, fiil halini vermek gibi.
--	--

Tablo 4.1.4.2

Katılımcıya, öğrencilerinin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yaptığı sorulduğunda, kelime öğretiminde kelimelerin eşdizimliliklerini kullandığını, öğrencilerin anahtar kelimeleri görmelerini sağladığını, birçok cümle kurduğunu, kelimeleri açıklarken çeşitli formlarını da verdiğini belirtmiştir. Katılımcının bu ifadelerini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak, gözlem yapılan derste katılımcının görüşmede ifade ettiği örneğin metni işlerken birçok cümle kurduğu, kelimelerin diğer türlerini de (sıfat, fiil, zarf gibi) verdiği gözlemlenmiştir. Katılımcı metinde geçen bilinmeyen kelimelerle ilgili birçok cümle kurmasının nedenini metinde bir kelimeyle ilgili sadece bir ya da iki cümle geçtiğini bunda o kelimenin pekişmesinde yeterli olmadığını bu yüzden daha fazla cümle içinde kelimelerin görülmesinin öğrenci açısından daha yararlı olacağını savunmuştur. Metin dışında başka bir bağlam içinde örneklerle çeşitlendirme yapmanın, öğrenilmesi hedeflenen kelimeleri anlamayı daha da kolaylaştırdığını da belirtmiştir.

4.1.5. Katılımcı 3'ün Sınıf Gözlemi

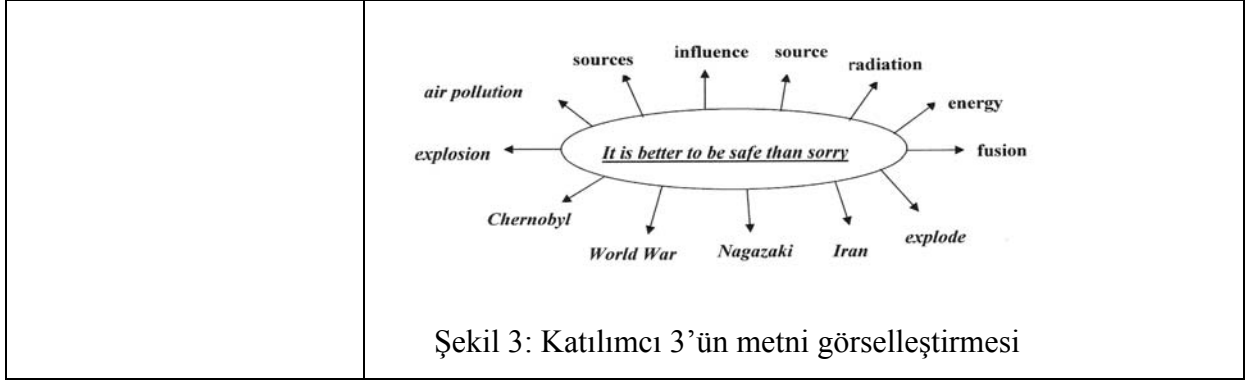
Gözlem yapılan derste Lee ve Gundersen'in (2002) *Select Readings (pre-intermediate)* kitabından *How Safe Is Nuclear Power* adlı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ek 2).

Aşağıdaki tabloda Katılımcı 3'ün okuma dersi verirken eğitimini verdiği öğrenci okuma stratejileri ve bu stratejilerin eğitimini verirken öğrencilere sorduğu sorular ve yapmalarını istediği etkinlikler verilmiştir.

Katılımcı 3

- Okuma Öncesi Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Öncesi Stratejileri	Katılımcının Okuma Öncesinde Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstediği Etkinlikler
1) Konuyu tahmin ettirme a) başlık ve resim yoluyla	Öğrencilerden okuma metnindeki başlıkları okumalarını ve metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmelerini ister. Metnin başındaki resmin altındaki yazıdan ne anladıklarını sorar. <i>What can you say about 'It is better to be safe than sorry'?</i> 'Safety measures'ı açıkladıktan sonra metnin ne hakkında olabileceğini sordu.
2) Bağlam Oluşturma a) derse giriş sorularıyla b) öğretim araçlarıyla	Öğretmen, öğrenciler okumaya başlamadan önce okuyacakları metindeki konuyla ilgili bir bağlam oluşturur. a) derse giriş sorularıyla: Öğrencilere Çernobil'i hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar ve kendisi hatırlatma yapar. Tahtaya <i>1986-Chernobyl Children</i> yazar ve böyle bir yazıdan bahseder. <i>Before we start do you think is it useful to use nuclear power?</i> <i>What are the advantages and disadvantages?</i> <i>Do you think we should use it?</i> Konuyla ilgili konuşulup beyin fırtınası yaptıktan sonra <i>we now know what we are going to read about</i> der. b) öğretim araçlarıyla: Okunacak metinle ilgili bir dinleme metni bulup, bunu dinlettirir ve bununla ilgili etkinlikler yaptırır. <i>Close your books, listen to the text to find the mistakes in paragraphs and underline the mistakes.</i>
3) Metni görselleştirme	Öğretmen tahtaya nükleer enerjiyle ilgili kelimeler ve cümleler yazar ve oklarla öğrencilerden gelen cevapları beyin fırtınası yaptırarak görselleştirir.



Tablo 4.1.5.1

Katılımcı derse öğrencilere metnin başındaki resmin altındaki cümleden ne anladıklarını sorarak başlar. Metin nükleer enerjiyle ilgili olduğundan resmin altındaki cümle de *önlem almak daha sonra üzülmekten iyidir (it is better to be safe than sorry)* yazar. Bu cümleden ne anladıklarını sorarken aynı zamanda metinde geçebilecek anahtar kelimeleri de tahtaya yazar ve öğrencilere *sizce bu metin nükleer enerjinin zararlarından mı yoksa güvenlik önlemlerinden mi bahsedecek* diye sorar. Böylece hem öğrencileri konuya hazırlamış olur hem de metinde geçecek kelimelere bir ön hazırlık yapmış olur. Katılımcı bu strateji sayesinde konu hakkında hiç bilgisi olmayan öğrencileri konuya hazırlarken, konu hakkında bilgisi olanların da tartışma yoluyla bilgisini arttırmış olur. Daha sonra derse giriş sorularıyla öğrencilerin nükleer kazalar hakkında bilgilerinin olup olmadığını ölçmek için onlara derse başlamadan önce *sizce nükleer enerji kullanmamız faydalı mıdır, nükleer enerji kullanmalı mıyız, nükleer enerjinin yararları ve zararları nedir?* gibi sorular sorar. Katılımcının burada kullanmış olduğu diğer bir strateji de aslında beyin fırtınasıdır. Daha sonra da öğrencilere *şimdi ne hakkında okuyacağımızı biliyoruz* der. Katılımcı daha sonra konuyla ilgili bir metin bulup öğrencilere bunu dinlettirir. Katılımcının eğitimi verdiği diğer bir strateji ise metinde geçen kelimeleri oklarla göstererek onları anlamlı bir şekilde görselleştirmesidir (bkz. Tablo 4.1.5.1; Şekil 3). Böylece öğrenciler metindeki kelimeleri ve kavramları görerek de pekiştirmiş olurlar.

Katılımcı 3**-Okuma Sırası Stratejileri-**

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sırası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sırasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni sesli okutma	Öğretmen öğrencilere sırayla paragrafları sesli bir şekilde okutturur.
2) Kelime öğretimi a) Cümle içinde kullanarak b) Kelimelerin türlerini vererek	Öğretmen bazı önemli kelimeleri, anlamlarını ve türlerini kendisi yazar ve güncel örnekler vererek açıklar bazı kelimelerin anlamlarını ve türlerini de öğrencilerden ister. <i>plant (noun)- factory, building</i> (bu kelimenin anlamını öğrencilere sorar). <i>pour- leak (noun-verb)- leakage (noun)</i> (metinde geçmeyen ama konuyla ilişkili olan bazı kelimeleri de verir) <i>Do not expose to direct sunlight, drugs, pills, some foods and drinks</i> örneklerine ek olarak, <i>Be exposed to English</i> örneğini verir ve bu kelimeyi sınıfta kullandığını belirtir.
3) Metni görselleştirme	Okuma sırasında öğrencinin birisi kelime öğrenmede zorluk çektiğini söylediğinde ona akılda tutabilmesi şöyle bir örnek verir: <i>Örneğin, American settlers var ve tribelar halinde gelirler diye hayal ederek aklında tutabilirsin.</i>
4) Türkçeden yararlanma	Kelime öğretirken de Türkiye'den de örnekler vererek pekiştirir. <i>Close-call</i> kelimesi <i>Fire in Esenboğa two weeks ago</i> örneğini düşünmelerini ister. <i>Biz buna Türkçede ne diyoruz</i> diye sorar ve <i>ucuz atlatmak</i> diye Türkçe cevaplar.

Tablo 4.1.5.2

Katılımcı, öğrencileri konuya hazırladıktan sonra öğrencilere sırayla paragrafları sesli bir şekilde okutturur. Öğrenciler okurken o sırada katılımcı metinde geçen kelimeleri açıklar ama her kelimenin anlamını açıklamaz bunun yerine bazı kelimelerin anlamını öğrencilerden ister. Paragraflar sesli bir şekilde okunurken öğrencilerden biri katılımcıya bazı kelimeleri öğrenmede ve akılda tutmada zorluk çektiğini söyler bunun üzerine katılımcı da öğrenciye kelimeleri akılda tutabilmesi için bir örnek verir ve örneğin *American settlers var ve tribelar halinde gelirler* gibi imgeler yaratarak akılda tutabileceğini belirtir. Katılımcının eğitimi verdiği diğer bir okuma stratejisi ise kelimeleri açıklarken Türkçeden yararlanmasıdır. *Close-*

call kavramı için *biz buna Türkçe’de ne diyoruz* diye sorar ve *ucuz atlatmak* diye de kendisi Türkçe olarak cevaplar.

Katılımcı 3

-Okuma Sonrası Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sonrası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sonrasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metnin konusunu buldurma	Etkinlik bittikten sonra öğrencilere <i>What is the text about?</i> diye sorar ve gelen cevaplara göre sınıfa <i>Do you agree?</i> diye sorar.
2) Metni değerlendirme	Öğrencilerin metindeki bilgileri birbirleriyle tartışmaları, değerlendirmeleri ve birbirleriyle paylaşmaları için; <i>Is one law enough to protect people?</i> diye sorar ve gelen cevaplar için <i>Do you agree?</i> diye sorar.
3) Kelime türlerine dikkat çekme	Soneklerin önemli olduğuna dikkat çekerken <i>related wordler önemlidir bunları da soruyoruz örneğin pollute ve pollutant</i> gibi der.
4) Özetleme	Öğretmen, öğrencilerden okudukları metni yazılı olarak özetlemelerini ister. <i>In one short paragraph write what you learnt from the text.</i> Bunun için öğrencilerin metinde öğrendikleri kelimeleri kullanmaları gerekir ve bunun için onlara beş dakika süre verir.

Tablo 4.1.5.3

Katılımcı bu evrede öğrencilerin metindeki konunun ne hakkında olduğunu anlayıp anlamadıklarını ölçmek için *metin ne hakkında?* diye bir soru sorar ve bazı öğrencilerden cevap gelir ve bunun üzerine öğrencilere, gelen cevaplara katılıp katılmadıklarını sorar. Daha sonra tekrar öğrencilerin tartışmaları, metni değerlendirmeleri ve bu fikirleri birbirleriyle paylaşabilmeleri için öğrencilere *söylenenlere katılıyor musunuz* diye bir soru yöneltir ve bu strateji sayesinde öğrenciler metindeki fikirleri kendi fikirleriyle karşılaştırmış ve diğer öğrencilerin fikirlerinden de yararlanmış olurlar. Böylece değişik fikirler ortaya çıkar ve öğrenciler de birbirlerinden öğrenmiş olurlar. Katılımcı, metinde önemli gördüğü kelimelere dikkat çeker ve soneklerin önemli olduğunu söylerken birbirleriyle aynı kökten gelmiş kelimelerin de önemli olduğunu belirtir ve sınavlarda örneğin *pollute* ve *pollutant* gibi aynı kökten türemiş kelimeleri de sorduklarını vurgular. Böylece öğrencinin kendi başına herhangi bir metni okurken bu tür kelimelere dikkat edeceği varsayılabilir. Son olarak

katılımcı bu evrede özetleme stratejisini kullanarak öğrencilerden konudan ne öğrendiklerini özetleyebilecekleri bir paragraf yazmalarını ve bu paragraf içinde de öğrendikleri kelimeleri kullanmalarını istediğini belirtir ve bunun için beş dakika süre verir.

Katılımcı okuma sonrası etkinliği için öğrencilere okudukları metinle ilgili anlık bir sınav verir. Daha sonra da öğrencilere kelimelerle ilgili bir oyun oynattırır. Öğrencileri gruplara bölerek okuma dersinde öğrenilen kelimelerle ilgili adam asmaca oyununu oynatır.

Özet olarak katılımcı metni bütün evrelerde güzel bir şekilde işlemiştir. Katılımcı genelde eşanlamlılar, zıtanlamlılar ve güncel örnekler vererek kelime öğretimi yapmıştır ve okuma öncesi yapılan ön tartışmanın yoğun olduğu gözlenmiştir. Katılımcının genel olarak kitaptaki etkinlikleri kullandığı gözlemlense de kendi hazırladığı etkinliklerden de çoğu kez yararlandığı görülmüştür.

4.1.6. Katılımcı 3'ün Görüşmesi

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır?

Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Katılımcı 3: <u>Okuma ders olarak bazı işte beceriler vardır teknikler vardır onların öğretilmesidir. Temel kelimelerin belki oluşturulmasıdır. Bir konuyla ilgili bir fikir edinmek için önceden ve sonradan konuyla ilgili tartışmak beyin fırtınası belki. Gerçi bunlar tanıma girmiyor bunlar dersi nasıl yaptığımı giriyor ama bütün bunların analizidir yani birleşmesidir.</u> <u>Okumanın dil öğrenimine büyük katkısı var çünkü ne kadar çok expose olursan o kadar çok öğrenirsin ve her bir gramer yapısını her bir kelimeyi tek tek kullanamayabilirsin ancak kullanılmış ve düzgün kullanılmış olanı okumak, onu analiz etmek, onunla ilgili kafa yormak önemlidir. Doğru yapıyı görüyor doğru kullanımı görüyor dolayısıyla orada hem gramer öğreniyor hem kelime öğreniyor hem kelimenin nasıl kullanılacağını öğreniyor bununla birlikte, dolayısıyla etkili. Artı tabi okuma sadece okuma diye kalmıyor yani integrated bir skill. Arkasından yazıyor öncesinde sonrasında konuşuyor, tartışması gerekebiliyor. Dinlemesi gerekiyor, gerek okuyan diğer bir arkadaşını gerek konuyla ilgili okuma parçasıyla ilgili söylenenleri ya da background information vesaire dolayısıyla dil öğrenimine katkısının çok büyük olduğunu düşünüyorum ayrıca okuma kendi kendine de yapılabilen bir çalışma. Dolayısıyla bir kompozisyon yazabilir doğru kendi kendine ama onun doğruluğundan çok emin olmayabilir. Oysa önerilen materyalleri okursa hem doğru dili görecektir hem kendi kendine öğrenecektir.</u> Birincisi yani ana olarak şeyi öğrenmeliler, <u>bölümlerinde de okuma yapacaklar ve bunlar az okuyup gelen çocuklar ve özellikle ödevler için projeler için detaylı okuma yapmaları gerekiyor. Dolayısıyla önce bir okuma tekniğini anlaması lazım</u> adamın. Bu çocuk <u>neyi nasıl okuyacağını bilmeli. Ne yaparsa daha rahat edeceğini bilmeli. Bir sınav sırasında yapacağı okumayla bir araştırma sırasında yapacağı okumanın aynı şey olmadığını olmaması gerektiğini bilmeli, bir roman okuyacaksa farklı bir şekilde yaklaşması gerektiğini bilmeli. Kendi tekniklerini geliştirebilmeli, buna yardım etmek lazım.</u> Tabi okumadan hedeflenen şey nedir bunu da bilmeli gerçi bunlar artık ilkokul ortaokulda olması lazım ama.	1) Okuma dersinde, bazı beceriler ve teknikler öğretilir. 2) Bir konuyla ilgili fikir edinmek için okuma öncesinde ve sonrasında beyin fırtınası yöntemiyle o konuyla ilgili tartışılır. 3) Bir dilin doğru kullanılışı görülür yani kem kelimelerin hem de dilbilgisi yapılarının kullanımı görülür. 4) Okuma diğer becerilerle birlikte yapılan bir derstir. Okuma dersinde konuşma, dinleme ve yazma da pekiştirilir. 5) Okuma aynı zamanda kendi kendine yapılan bir çalışmadır. 6) Ayrıntılı okuma yapmaları gerektiğini öğrenmeli bunun içinde okuma tekniklerini öğrenmeliler ve kendi okuma tekniklerini geliştirebilmeliler.
--	--

Tablo 4.1.6.1

Katılımcı okuma dersini bazı becerilerin, tekniklerin, temel kelimelerin öğretilmesi ve konuyla ilgili fikir edinmek için okuma öncesinde ve sonrasında beyin fırtınası yaparak tartışmak olarak tanımlamıştır. Katılımcının bu ifadelerini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak okuma öncesinde ve sonrasında beyin fırtınası yaptırarak tartışma ortamı yarattığı gözlemlenmiştir. Katılımcı ayrıca okuma dersinde öğrencilerin bir dilin doğru kullanımını gördüklerini ve metinlerde hem dilbilgisi kurallarının uygulanışını hem de kelimelerin nasıl kullanıldığını gördüklerini vurgulamıştır. Okuma becerisinin diğer becerilerle yani konuşma ve yazma becerileriyle birlikte gittiğini, okuma öncesinde ve sonrasında konuşma yapıldığını, okuma sonrasında yazma becerisinin kullanıldığını, dersin bütün evrelerinde de doğal olarak dinlemenin yapıldığını belirtmiştir. Okumanın kendi başına yapılan bir beceri olduğunun da altını çizmiştir. Katılımcı okuma dersinin en önemli hedefinin öğrencilere okuma tekniklerinin öğretilmesi gerektiğini, neyin nasıl okunması gerektiğini bilmelerinin önemini aynı zamanda ayrıntılı okuma yapmayı da öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi okuma tekniklerini geliştirebilmelerine yardım etmenin önemli olduğunu da vurgulamıştır. Katılımcının bu ifadelerini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak, katılımcının beyin fırtınası stratejisiyle öğrencilerin art bilgisini ortaya çıkarttığı, okuma öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tartışmalarına olanak verdiği, kelime öğretiminin üzerinde durduğu, daha önce öğrettiği kelimeleri başka derslerde kullanmaya dikkat ettiği gözlemlenmiştir.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları kullanmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Katılımcı 3: Yani <u>pre-reading questionlar falan olur, warm-up olur, konuyla ilgili tartışmak olur.</u> Konuyu sevmeyeceklerini bilsem de o konuyla ilgili onların ilgisini çekecek başka bir yandan yaklaşmak olur. Bilmiyorum <u>konuyla ilgili poster getirmek olur.</u> Bir gün Charles Schulz'u yapıyorduk Snoopy cartoonları getirdim falan bunlar olabilir. <u>İlgi uyandırmak için.</u> <u>Tabi şey var ne kadar ilgileri olsa da yeterli dilleri yoksa gene okuduklarını anlamayacaklar dolayısıyla önce bir kelime öğretme var o makalede baskın çok baskın past perfecti bilmeden okuduğu makaleyi anlayabilir ancak başka bir şey vardır gerçekten yoğunudur o gramer yapısını şöyle bir geçmek gerekir diye düşünüyorum bazen background information vermek gerekiyor çünkü bilmeyebiliyorlar ya da bazıları biliyor bazıları bilmeyebiliyor.</u> <u>kelime öğretmek, öğrencinin bir şeyi okuyarak onu yorumlayabilmesini sağlamak, bir texte bağlı olarak sorulara cevap vermesini sağlamak, anlayabilmesini sağlamak, ana fikri çıkarmasını sağlamak ya da işte ne bileyim özetini çıkarmasını sağlamak vesaire dolayısıyla bunlar birincil hedefimiz durumuna geliyor sınıfta.</u>	1) Okuma öncesinde: a) Derse giriş sorularıyla öğrencilerin konuya karşı ilgilerinin uyanmasını sağlamak. b) Öğrencilerin konuyla ilgili konuşmaya yetecek dil ya da kelime bilgileri yoksa önce bunlarla ilgili bir öğretim yapmak. c) Öğrencilerin hepsinin konuyla ilgili bilgisi olmayabilir o yüzden konuyla ilgili biraz art bilgi vermek. 2) Konuyla ilgili görsel araçlardan yararlanmak örneğin poster gibi. 3) Özet çıkarabilme.
--	--

Tablo 4.1.6.2

Katılımcıya öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz diye sorulduğunda katılımcı konuya başlamadan önce derse giriş sorularıyla öğrencileri derse hazırladığını, görsel araçlardan örneğin poster gibi yararlandığını belirtmiştir. Bu ifadeleri sınıf gözlemiyle karşılaştırsak katılımcının ders gereçleri dışında kendisinin dinleme metni bulduğu ve öğrencilere dinlettirdiği, konuyla ilgili sınav hazırladığı, ders sonunda öğrenilen kelimelerle adam asmaya gibi oyun oynattırdığı ve yine aynı kelimelerle bir paragraf içinde ne öğrendiklerini özetleme stratejisini kullandığı gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak bazen öğrencilerin konuya ilgisi olsa bile İngilizce düzeylerinin yeterli olmaması derse katılımı engellediği bunun içinde gerektiği zaman metne başlamadan önce bazı dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ve/veya art bilginin artırılması gerekliliğini de vurgulamıştır. Katılımcının burada belirttiği hedefleri örneğin konunun özetini çıkarabilme, metinle ilgili soruları cevaplayabilme, kelime öğretimi, okuma ve yorumlamayı geliştirebilmenin üzerinde durduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı ayrıca okuma kitabına ek olarak bazı etkinlikler hazırladığına da değinmiştir. Katılımcının sınıf

gözleminde bu etkinliklerden örneğin çalışma kâğıtları hazırladığı, kelime oyunu oynattığı, yazma çalışmaları yaptırdığı, okuma öncesi tartışma soruları hazırladığı gözlemlenmiştir.

4.1.7. Katılımcı 4'ün Sınıf Gözlemi

Gözlem yapılan derste Güldamlası ve İşli'nin (2004), *Reading Matters* kitabından *Aborigines* adlı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ek 4).

Aşağıdaki tabloda Katılımcı 4'ün okuma dersi verirken eğitimini verdiği öğrenci okuma stratejileri ve bu stratejilerin eğitimini verirken öğrencilere sorduğu sorular ve yapmalarını istediği etkinlikler verilmiştir.

Katılımcı 4 - Okuma Öncesi Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Öncesi Stratejileri	Öğretmenin Okuma Öncesinde Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İsteddiği Etkinlikler
1)Bağlam oluşturma a) derse giriş sorularıyla	Öğretmen, öğrenciler okumaya başlamadan önce okuyacakları metindeki konuyla ilgili bir bağlam oluşturur, soru-cevap yöntemiyle öğrencileri derse hazırlar, <i>wh-</i> ve evet-hayır soruları sorar. <i>Have you heard about these people before?</i> <i>Are you interested in their life styles?</i> <i>What do you know about them?</i> <i>Where do they live?</i> Bu sorulara verilen cevapları tahtaya listeler; <i>Let's make a list and see what we will see in the text.</i>
2) Konuyu tahmin ettirme	Metni okumaya başlamadan önce öğrencilerin Aborjinler hakkında merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri tahtaya liste halinde yazılır. Daha sonrada metin okunduktan sonra öğrenilenlerle merak ettikleri noktalar karşılaştırılır. <i>What do you think you are going to learn from the text?</i> <i>What do you wonder about the text? Let's guess</i> der ve öğrencilerin konuyla ilgili merak ettiklerini tahtaya listeler: 1- <i>their origin</i> 2- <i>their history</i> 3- <i>free time activities</i> 4- <i>their culture, belief, religion, marriage</i>
3) Kelime öğretme	Öğrenciler metni okumadan onlara kelime öğretir. Kitaptaki eşleştirme etkinliğindeki kelimeleri metni okumadan öğretirken diğer kelimeleri diğer evrelerde öğretir.

Tablo 4.1.7.1

Katılımcı derse, öğrencileri okunacak konuya hazırlamak için derse giriş soruları sorarak bir bağlam oluşturmayla başlar. Bu sorular, *aborjinler hakkında ne biliyorsunuz, nerede yaşarlar, onların yaşam şekilleriyle ilgili misinizdir* gibi *wh-* ve evet-hayır sorularıdır. Katılımcı aynı zamanda öğrencilerin aborjinler hakkında ne bildiklerini görmek ve bunları daha sonra öğrendikleriyle karşılaştırmak için bu sorulara verilen cevapları tahtaya yazar. Katılımcı, öğrencilere *metinden ne öğrenmeyi bekliyorsunuz ve ne merak ediyorsunuz haydi tahmin edelim* der ve öğrencilerin merak ettikleri başlıkları tahtaya yazar.

Daha sonra öğrencilere kitaptaki bir etkinlik olan kelime eşleştirmesini yapmalarını söyler. Aslında bu konuyla ilgili kelimelerin daha metin okunmadan öğretilmesidir. Fakat katılımcının bu etkinliği daha sonra da yaptırabileceği de düşünülebilir. Böylece katılımcının kelimelerin bir kısmını metni okumadan öğrettiğini bir kısmını da diğer evrelerde öğrettiği görülmektedir.

Katılımcı, öğrencilerden belirli bir süre vermeksizin metni sessizce okumalarını ister, metni okurken de bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini vurgular. Böylece öğrenciler okuma bittikten sonra metne geri döndüklerinde bilmedikleri kelimeleri bulmak için zaman harcamayacaklardır.

Katılımcı 4

-Okuma Sırası Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sırası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sırasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni sessiz okutma	Öğretmen, öğrencileri okunacak metne hazırladıktan sonra ve okuma için belirli bir süre vermeden metni sessizce baştan sona okumalarını ister.
2) (Bilinmeyen) Kelimelerin altını çizme	<i>Let's start reading. Underline the words that you do not know.</i>
3) Tahmin ettirme (bilinmeyen kelimelerin anlamlarını)	Öğretmen, öğrencilerden bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. <i>There is a word there. Can you guess that word?</i> <i>What does restrict mean? Try to guess its meaning. Restriction means putting limits</i> diye kendisi cevaplar.
4) Çıkarım yaptırma	<i>How did you understand this? Which line?</i>
5) Türkçeden yararlanma	Bazı kelimelerin anlamlarını verirken Türkçe kullanır: <i>'Took the shape?' Bunu birebir Türkçeye çevirebiliriz</i> der.

Tablo 4.1.7.2

Katılımcı dersin bu evresinde kelime öğretimi yapmadan öğrencilere bazı kelimelerin anlamlarını sorar ve onlardan tahminde bulunmalarını ister. *Orada bir kelime var, onu tahmin edebilir misiniz, restrict ne demektir anlamını tahmin edebilir misiniz* gibi sorular sorar ama öğrenciler cevap veremeyince kendisi yanıtlar.

Öğrencilerin bir soruya vermiş oldukları cevap üzerine o cevabın olduğunu nasıl anladıklarını ve hangi satırda geçtiğini sorar. Böylece öğrencilerin verdikleri cevapları da ispatlattırarak onları da bilinçlendirir. Katılımcı bazı ifadeleri açıklarken o ifadeyi birebir Türkçeye çevirebileceklerini de belirtir.

Katılımcı 4

-Okuma Sonrası Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sonrası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sonrasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Çıkarım yaptırma	Öğretmen, okuma öncesinde öğrencilerin konuyla ilgili merak ettikleri noktaları tahtaya listelemişti. Okuma sonrasında ise metinden öğrendiklerini bu listeyle karşılaştırırlar. Öğrencilerden birisi <i>Teknolojiyle ilgili bilgi yok parçada</i> der ve öğretmende <i>direk bilgi olmasa da çıkarım yapabiliriz</i> diye cevaplar.
2) Metni değerlendirme	Öğretmen, öğrencilerin metindeki bilgileri birbirleriyle tartışmaları, değerlendirmeleri ve birbirleriyle paylaşmaları için sorular sorar; <i>Did you learn something interesting from the text? Anything new or surprising?</i> <i>How much of the text did you understand? Think about yourself.</i> <i>My aim is how much you can understand before studying vocabulary. Think about exams, without help you should do it first.</i>
3) Kelime öğretimi	Öğretmen <i>Let's make a list about vocabulary</i> der ve metinde geçen kelimeleri tahtaya yazar; <i>evidence (n) harvest (n/v) restriction (n)</i> <i>set up (v) permanent (adj) conserve (v)</i> Tahtaya önemli kelimeleri yazar ve öğrencilere kendilerinin de eklemek istedikleri kelimelerin olup olmadığını sorar. Parantez içine kelimelerin türlerini de yazar. Tahtaya yazdığı kelimeleri tek tek açıklar. Öğrencilerden paragraf 4'teki <i>fleet</i> kelimesinin türünü cümleye bakarak söylemelerini ister. Bazı kelimelerin türlerini kendisi verirken bazılarını da öğrencilere sorar.

Tablo 4.1.7.3

Metin okunduktan sonra katılımcı, öğrencilere metni anlayıp anlamadıklarını ölçmek için hem kitapta verilen hem de kendi hazırlamış olduğu soruları sorar. Katılımcı dersin başında öğrencilerin aborjinler hakkında merak edip öğrenmek istedikleri ve o bilgilerin metinde olup olmadığını daha sonra kontrol edebilmek için tahtaya listelemişti. Okuma sonrasında da öğrencilere merak ettiklerini metinde bulup bulmadıklarını sorar. Bunun üzerine bir öğrenci aborjinlerin teknolojiyle ilgisinin olup olmadığını merak ettiğini ama metinde böyle bir bilginin olmadığını belirtir. Katılımcı da bu tür bir bilgi metinde olmasa da kendilerinin çıkarım yoluyla anlayabileceklerini vurgular ve metinde her zaman direk bir bilgi olmasa bile çıkarım yapabileceklerini ekler. Daha sonra katılımcı, öğrencilere metinden ilginç, yeni veya daha önce beklemedikleri herhangi bir bilgi edinip edinmediklerini sorar. Böylelikle öğrencilerin metin üzerine bir kez daha düşünmelerini, metindeki bilgileri değerlendirmelerini ve bunları birbirleriyle paylaşmalarını sağlamış olur. Daha sonra öğrencilerin metni ne kadar anlayıp anlamadıklarını kendilerinin görmesi ve fark etmesi için kendilerini düşünmelerini ve kelime bilgisi olmadan bir metni ne kadar anlayabildiklerini görmelerini sağlamak istediğini belirtir. Sınavlarda hiç yardım almadan metinle baş etmeleri gerekliliğini de vurgulamış olur. Son olarak ise katılımcı metinde geçen bilinmeyen kelimeleri tahtaya anlamlı gruplar halinde yazar ve parantez içinde bu kelimelerin türlerini yazarken bir kısım kelimenin türlerini de öğrencilerden cümleye bakarak bulmalarını ister. Metindeki kelimeler açıklandıktan sonra kitaptaki etkinlikler yapılmaya başlanır.

4.1.8. Katılımcı 4'ün Görüşmesi

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır?

Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Katılımcı 4: <u>Okuma okuduğunu anlamadır. Bilgilenme içerir.</u> <u>Dile hakim olmasını, yabancı kullanımı</u> hani bizim o saçma sapan İngilizce düşünün diye bir tezimiz vardır ya hiç kimse İngilizce düşünemez yani hiç kimse başka bir dilde düşünemez ama ne olur <u>okudukça kalıplara hakim olur, bir şeyi nasıl söyleyebileceğini anlar, öğrenir. İngilizce nasıl ifade edebileceğini öğrenir.</u> İşte bunu <u>bir skill olarak kazanmayı öğrenmeliler.</u> Şu anda İngilizce okudukları için İngilizcelere faydalı olacak bir şey olduğu için bu da sonuçta hangi amaca hizmet eder <u>İngilizcelerini geliştirmeye hizmet eder şu anda.</u> İngilizcelere hizmet ederken <u>okuma anlama yeteneklerini de geliştirir.</u> <u>İngilizceye hakimiyetlerini geliştireceğini düşünüyorum çocukların, yani o birebir kalıpsal bakış açısını yumuşatır, esnetir.</u>	1) Okuma okuduğunu anlamadır. 2) Bilgilenme içerir. 3) Metinlerde dilin kullanımı görülür. 4) Okudukça dildeki kalıplara hakim olmaya başlanır, İngilizcede ifade edebilme yeteneği gelişir. 5) Okuma öğrencilerin bir becerisi haline gelmeli. 6) Okuma öğrencilerin İngilizcelerini geliştirir bunun yanında okuma sayesinde öğrencilerin birebir kalıpsal bakış açısı esner.
---	---

Tablo 4.1.8.1

Katılımcı, okumayı okuduğunu anlama ve bilgilenme olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin okuma sayesinde dilbilgisi kurallarına, belirli kalıplara hâkim olduğunu, İngilizce ifade etme yeteneğinin geliştiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin birebir kalıpsal bakış açısını esnettiğini ve okumanın bir beceri haline gelmesi gerektiğinin de altını çizmiştir.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları kullanmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Katılımcı 4: <u>Sürekli context içinden konuyu takip etmelerini sağlayıcı ipuçları bulmalarına çalışırım.</u> <u>Kelimeleri tahmin etmelerini sağlarım. Paragrafların genelini anlamaya önem vermelerini söylerim.</u> <u>Burada amacım benim readingte her geçen şeyi anlamaları değil konu bütünlüğüyle başından sonuna getirebilmeleri, ne olmuş, nerede olmuş, nasıl olmuş.</u>	1) Öğrencilere bağlamdaki ipuçlarını farkettilme. 2) Öğrencilere kelime tahmin ettirme. 3) Öğrencilerin paragrafların genelini anlamalarını sağlama. Metinde geçen her noktayı anlamamanın değil konudan genel bir anlam çıkarabilmenin önemli olduğunu vurgulama.
---	--

Tablo 4.1.8.2

Katılımcıya öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz diye sorulduğunda öğrencilerin bağlam içindeki ipuçlarını bulmasına yardım ettiğini, kelimelerin anlamlarını tahmin ettirmeye çalıştığını ve paragrafların genelini anlamalarını sağladığını belirtmiştir. Katılımcı ayrıca okuma dersindeki amacının öğrencilerin metinde geçen her noktayı anlamalarını sağlamak olmadığını, metinden genel bir anlam çıkarabilmenin daha önemli olduğuna da değinmiştir. Katılımcının bu ifadelerini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak çıkarım yaptırma stratejisini kullanarak öğrencilere neye dayanarak böyle bir cevap verdiklerini söylemelerini istediği ve kelimelerin anlamlarını tahmin ettirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

4.1.9. Katılımcı 5'in Sınıf Gözlemi

Gözlem yapılan derste Lee ve Gundersen'in (2002) *Select Readings (pre-intermediate)* kitabından *How Safe Is Nuclear Power* adlı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ek 2).

Aşağıdaki tabloda Katılımcı 5'in okuma dersi verirken eğitimi verdiği öğrenci okuma stratejileri ve bu stratejilerin eğitimi verirken öğrencilere sorduğu sorular ve yapmalarını istediği etkinlikler verilmiştir.

Katılımcı 5

- Okuma Öncesi Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Öncesi Stratejileri	Öğretmenin Okuma Öncesinde Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstediği Etkinlikler
1) Bağlam oluşturma a) derse giriş sorularıyla	Öğretmen, öğrenciler okumaya başlamadan önce derse giriş soruları sorarak okuyacakları metindeki konuyla ilgili bir bağlam oluşturur <i>What kind of disasters do you know?</i> <i>Do you remember Chernobyl?</i> <i>What do you think about nuclear power?</i> <i>Should we build nuclear power plants?</i>

Tablo 4.1.9.1

Katılımcı derse öğrencileri okunacak konuya hazırlamak için derse giriş soruları sorarak başlar. Dersin konusu nükleer enerji olduğu için öğrencilere *ne çeşit felaketler biliyorsunuz, Çernobil'i hatırlıyor musunuz, nükleer enerji hakkında ne düşünüyorsunuz, sizce nükleer santraller kurmalı mıyız* gibi sorular sorarak öğrencileri hem konuya hazırlamış olur hem de konu hakkında bilgisi olmayan öğrencileri de bilgilendirmiş olur. Bu tür bir ön hazırlıktan sonra derse başlanması öğrencilerin derse ilgisini arttırmaya yardımcı olmasının yanında konuyu anlamalarını kolaylaştıracağı da düşünülebilir.

Katılımcı 5**-Okuma Sırası Stratejileri-**

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sırası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sırasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni sesli okutma	Öğretmen, öğrencilere metni sesli bir şekilde sırayla okutturur ve sonra açıklamalar yapar.
2) Metni görselleştirme	<i>Why were European countries affected mostly from Chernobyl? Imagine the map of the countries. There is Soviet Union here and European countries here. So, what do you think about the reason?</i>
3) Metni değerlendirme	<i>Can you say that nuclear energy should be used in countries? If you are qualified in something do you think you should not make mistakes?</i>
4) Önceki bilgilerini kullandırma	Öğretmen Çernobil ile ilgili Trabzon ve Karadeniz örneğini verir; <i>So, we can see lots examples in Trabzon as we mentioned it. So, what about the results in Trabzon? What sort of problems?</i>
5) Çıkarım yaptırma	<i>Was there a radiation leak in the atmosphere? Did it happen? How can you say that? Is there any information here? What is the writer trying to tell here as a message?</i>
6) Açıklama	Öğretmen <i>Who are opposed to nuclear energy?</i> diye sorar, öğrencilerden cevap gelmeyince soruyu başka bir şekilde sorarak basitleştirir: <i>Who does not support it?</i> Daha sonra öğretmen başka bir cümleyi de açıklama yapar ve öğrencilere de açıklama yapmaları için bir soru yöneltir. <i>What does it mean? Can you retell this sentence?</i>
7) Farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma	Okunmakta olan paragraftaki bir olayı bir önceki paragraftaki olayla karşılaştırır. <i>People inhaled the smoke</i> örneğindeki <i>inhale</i> kelimesini başka bir derste öğrendiklerine dikkat çeker.
8) Kelime öğretimi (eşanlamlı ve zıttanamlılarla)	<i>What is unless?</i> Tahtaya eşanlamlısını yazar; <i>unless: if not</i> diye. <i>Obviously?</i> Tahtaya yazar; <i>apparently, clearly.</i> <i>Aware of? Start to understand its results.</i>

Tablo 4.1.9.2

Katılımcı dersin bu evresinde öğrencilere metni sesli bir şekilde paragraf paragraf okutturur. Sonra *wh-* ve evet-hayır sorularıyla öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ölçer. Katılımcı, metni açıklarken anlamayı kolaylaştırmak için öğrencilere metinde söylenenleri imgeler yaratarak görselleştirir bunun için de *sizce neden en çok Avrupa ülkeleri Çernobil'den etkilendi, ülkelerin haritalarını hayal edin, eliyle havada işaret ederek burada Sovyetler*

Birliği burada Avrupa ülkeleri var, o zaman sizce sebep nedir? diye sorar. Bu stratejiyle coğrafya bilgisi olan öğrenciler haritayı gözlerinin önüne getirerek Çernobil'den en çok Avrupa ülkelerinin etkilene sebebi bulmuş olurlar. Katılımcı burada sebebi kendisi doğrudan söylemektense imgeler yaratarak öğrencilerin kendilerinin bulmasını sağladığı gözlemlenmiştir. Daha sonra katılımcı metinle ilgili kendi hazırlamış olduğu soruları öğrencilere yöneltir. Bu sorular öğrencilerin kendi fikirlerini almaya yöneliktir böylelikle sınıfta bir tartışma ortamı doğar ve bu strateji sayesinde de öğrencilerin metindeki bilgileri birbirleriyle tartışmaları, değerlendirmeleri ve birbirleriyle paylaşımları sağlanır. Katılımcı, öğrencilerin çıkarım yapmalarını gerektirecek *atmosferde radyasyon sızıntısı var mıydı, neye dayanarak bunun olup olmadığını söyleyebilirsiniz, burada herhangi bir bilgi var mı onunla ilgili, burada yazarın bize vermek istediğı mesaj nedir* gibi sorular sorar. Katılımcı bunlara ek olarak açıklama stratejisini de kullanır. Öğrencilere *nükleer enerjiye karşı olanlar kimler* diye bir soru yöneltir fakat öğrenciler 'karşı olmak' (*opposed to*) kelimesini anlamadıkları için cevap veremezler bunun üzerine katılımcı soruyu açıklama yaparak bir daha sorar ve *kim nükleer enerjiyi desteklemiyor* der. Daha sonra başka bir cümle için bu defa öğrencilerden açıklama yapmalarını ister ve *bu ne demek, bu cümleyi tekrar anlatır mısınız* diye sorar. Katılımcı metinde geçen bir kelimeye dikkat çekerek öğrencilere *inhale* (içine çekmek) kelimesini daha önceki derslerde öğrendiklerini hatırlatır. Böylelikle diğer derslerde geçen kelimeleri de öğrencilere hatırlatarak onları da pekiştirmiş olur. Öğrenciler de böylelikle aslında diğer derslerde öğrenilen kelimeleri ve/veya yapıları başka derslerde kullanabileceklerini görmüş ve farkına varmış olurlar. Araştırmacı, bu stratejinin öğrenci tarafından kullanılabilmesi için öğretmenlerin diğer derslerde sık sık kullanması ve öğrencilere de kullandırması gerektiğini düşünmektedir. Ancak böylelikle öğrenciler bu stratejilerin öğrenciler farkına varıp kullanabilirler. Dersin bu evresinde katılımcının kullandığı son stratejisi ise kelime öğretimi yaparken yeni kelimelerin eş anlamlılarını ve zıt anlamlılarını öğrencilere sormasıdır. Bu şekilde öğrenciler yeni bir kelimeyi öğrenirken hem eşanlamlısını hem de zıtanlamlısını öğrenmiş olur. Genelde açıklama stratejisi ve soru-cevap yöntemiyle metin işlenir.

Katılımcı 5**-Okuma Sonrası Stratejileri-**

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sonrası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sonrasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni değerlendirme	Öğrencilere metni anlayıp anlamadıklarına dair <i>wh-</i> ve evet-hayır soruları sorar. <i>What happened in Three-Mile Island?</i> <i>What a close call mean?</i> <i>Did it happen?</i> <i>Did something worse happen?</i> <i>What is a reactor melt-down?</i> (Bu soruların bazılarını kitaptaki etkinlikten alıp sorar bazılarını ise kendiliğinden sorar)
2) Ana fikir için özarama	<i>So, how do we find a main idea in a text? You skim the text you read quickly.</i> <i>We read the the text now.</i> <i>What is the next step now?</i> <i>Skim means reading the text quickly to get the gist of the text.</i> <i>You should ask yourself a question. What sort of question was it?</i> <i>What is the writer trying to give us in this text? What is the writer's aim, purpose to write this text? Ask this question to yourself when you get the answer, it is the main idea.</i> <i>But be careful, sometimes you have problems when finding a main idea especially when there are choices for you. Let me show it.</i>
3) Metnin yapısına ve düzenine dikkat çekme a) ana fikre b) konuya c) konu cümlesine	<i>Do you know the bodies in a text? The first paragraph is introduction. What about the last paragraph in a text? Paragraf organizasyonunu sorar.</i> <i>What about the others? Body paragraphs? Why do we have bodies? Body paragraphs support the main idea. Each paragraph has what? Main idea. They call it topic sentence.</i> <i>Do not confuse the topics of the paragraph with the main idea. In the exam, three choices are given as the topic sentences of the paragraphs. But only one of them is the main idea of the whole text. Do not just look at the first body or the others to find the main idea. Look overall to find the main idea in a text. This is the key for the main idea.</i>

Tablo 4.1.9.3

Katılımcı bu evrede, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için bazıları kitaptan bazıları da kendi hazırladığı sorular olmak üzere öğrencilere metinle ilgili *wh-* ve evet-hayır soruları sorar. *Three-Mile Island*'da ne oldu, *close-call* ne demek, olay gerçekleşti mi, kötü bir olay oldu mu, reaktör erimesi ne demektir gibi sorular sorarak öğrencilerin ne kadar anladıklarını görmeye çalışmıştır. Daha sonra öğrencilere ana fikri bulma için özarama stratejisiyle ilgili strateji eğitimi vermiştir. İlk önce öğrencilere *bir metinde ana fikri nasıl buluruz* diye bir soru yöneltir. Daha sonra kendisi açıklamaya başlar. *İlk önce metni çok çabuk okuruz, peki bir sonraki basamak nedir* diye sorar. Özarama stratejisi için *metni hızlı bir şekilde, ne demek istediğini anlamak için okumadır* diye bir açıklama yapar. *Kendinize bir soru sormalısınız, peki nasıl bir sorudur bu* diye öğrencilere bir soru yöneltir. *Ana fikri bulabilmek için kendinize bu metinde yazar bize ne demek istiyor, yazarın amacı nedir* diye sorular sormanız gerekiyor ve eğer bu sorulara cevap bulduysanız işte o ana fikirdir diye ekler. Katılımcı ayrıca öğrencilere *fakat yine de ana fikir bulurken dikkatli olun çünkü sınavda seçenekler veriliyor ve o zaman bazı sorunlar yaşatabiliyorsunuz* diye uyararak tahtada bir örnek verir. Dersin bu evresinde katılımcı, öğrencilere ana fikir bulma için öz arama stratejisiyle ilgili strateji eğitimi vermiştir. Katılımcının bu evrede eğitimini verdiği diğer bir strateji ise metnin yapısına ve düzenine dikkat çekmedir. Öğrencilere *bir metinde gelişme paragraflarını biliyor musunuz, ilk paragraf giriştir, peki son paragraf hakkında bilginiz var mı* diye paragraf organizasyonu hakkında sorular sorar. Daha sonra konu cümlesi ve ana fikir arasındaki farkı anlatır.

4.1.10. Katılımcı 5'in Görüşmesi

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır?

Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Katılımcı 5: <u>Okuma, kişinin herhangi bir materyali anlamaya, öğrenmeye yönelik bir çaba/aktivite göstermesidir.</u> <u>Kendi görsel açıdan gördüklerini kendisinin de kullanıp uygulayabilmesi.</u> Örneğin ben o metinde aa şu da kullanılmış çünkü ben bunu öğrencilerde gördüm, <u>o metinlerde gördüklerini kelimeler olsun kalıplar olsun fikirler olsun hepsini kendileri de writing e aktarıyorlar veya konuşarak ifade ediyorlar, biz bunu burada görmüştük şeklinde. Günlük hayata geçirebilmeleri, yansıtabilmeleri açısından.</u> <u>Okul etkiler bence, hangi okulda okuma dersi yapıyorsun. Mesela İngilizce öğretmenliği bölümünde bu dersin daha farklı hedefleri olur. Ama burası bir yüksekokul ve çocukları fakültelere hazırlamaksa hedef orada reading de amacı farklı olabilir bence. Genel olarak bir amaç belirlersek genel olarak İngilizceyi kullanabilme, kullanıldığını görebilme o contextlerde ve gördüğü metinleri anlayabilme diyebilirim.</u> Ben bir de şeye değineceğim bir de hani bu grameri öğretiyoruz hep ayrı ayrı yani <u>o öğrettiğimiz gramer yapılarının reading parçalarıyla nasıl özdeşleştiğini görebilme yani daha doğrusu çocuk onları parça parça öğrenmektense parçanın içinde onları görebilmesi nasıl kullanıldığını görmüş olması oluyor.</u> A bak bu burada kullanılıyormuş ifadesi oluşuyor sonra çocukta, aa bu böyle kullanılıyormuş. <u>Bir bütün sağlanmış oluyor, burada writing inde katkı payı çok tabi.</u> <u>Bir de çocukları sosyalleştirmiş olmuyor mu okuma dersi? Tabi güncelleştirmiş oluyorsun. Çünkü çocuk açıp okumayacak bizim okuttuğumuz şeyleri, neler okutturuyoruz. Gerçekten yani her alanda her konuda okumamız lazım yani tek bir konuda değil bence. aslında çocuğun küçüklüğünde okuması çok önemli.</u> Ben onun hep eksikliğini duymuşumdur hayatım boyunca. <u>Okuma alışkanlığı hayatımızın en önemli dönüm noktası bence.</u> Ben ona çok inanıyorum çünkü kendi tecrübelerimden dolayı.	1) Okuma, kişinin herhangi bir materyali anlamaya, öğrenmeye yönelik bir çaba göstermesidir. 2) Öğrencilerin okuma dersinde öğrendikleri kelimeleri, fikirleri, kalıpları günlük hayatlarına yani yazma ve konuşma becerilerine aktarabilmeleri ve uygulayabilmeleridir. 3) İngilizcenin kullanımını çeşitli bağlamlarda görebilme. 4) Okuduğu metinleri anlayabilme önemlidir. 5) Okuma dersinde bir bütün sağlanmış olmakla birlikte yazma becerisinin de önemi çok büyüktür. 6) Okuma öğrencileri sosyalleştirir çünkü günlük hayatlarında derste okumak zorunda oldukları metinleri okumadıkları için okuma dersi sayesinde güncelleşmiş de oluyorlar.
---	--

Tablo 4.1.10.1

Katılımcı okumayı kişinin herhangi bir materyali anlamaya ve öğrenmeye yönelik bir çaba göstermesidir diye tanımlamıştır. Öğrencilerin okuma dersinde öğrendikleri kelimeleri, fikirleri ve kalıpları kendilerinin de bir paragraf yazarken ya da konuşurken kullandıklarını böylece derste öğrenilenleri diğer becerilere aktarabildiklerini belirtmiştir. Katılımcı bu ifadeyle öğrencilerin okuma dersinde öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilmelerinin ve kullanabilmelerinin önemini vurgulamıştır. Okuma dersinin öğrencilerin İngilizceyi genel olarak kullanabilmesini sağladığına, dilin kullanımını çeşitli bağlamlarda görmeye yardımcı olduğuna, okuduğunu anlayabilmesini geliştirdiğine ve de yazma becerisinin okuma becerisiyle birlikte pekiştirmeye katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları kullanmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Katılımcı 5: Var, biz İngilizce öğrettiğimiz için şey oluyor <u>çocukların anlayamayacağı seviyede olduğunu hissettiğim anda orada paraphrase e başvurabilirim, yani hepsi kilit olmuşlarsa, sınıfın çoğu anlayamıyorsa zaten orada bir problem vardır demek, veya o bölümü soru-cevap yöntemiyle parçayı götürmeye çalışırım. Hep arada teşvik edecek sorular sormaya çalışırım.</u>	1) Öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları görüldüğü anda açıklama stratejisini kullanmaya başlama, metindeki anlaşılamayan bölümleri öğrencileri teşvik edecek soru cevap yöntemini kullanarak aşmaya çalışma.
---	--

Tablo 4.1.10.2

Katılımcı, öğrencilerin okumalarını kolaylaştıracak açıklama stratejisini kullandığını, soru-cevap yöntemiyle öğrencileri derse katılmaya teşvik edecek sorular sorduğunu ifade etmiştir. Katılımcının bu ifadelerini sınıf gözlemiyle karşılaştırsak öğrencilerin konuyu anlamadıkları noktalarda açıklama stratejisine başvurduğu, soru-cevap yöntemiyle öğrencileri yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Katılımcı okuma dersinin hedefi olarak öğrencilerin fakültelerine geçtiklerinde orada karşılaşacakları metinleri anlayabilmelerini göstermiştir. Bu hedefin gerçekleşmesi için de kurumdaki okuma derslerinde öğrencilerin metinleri anlayabilmesinin, o konu üzerinde düşünebilmesinin ve de farklı bağlamlarda farklı kelimeleri anlayabilmelerinin geliştirilmesini önemli bulduğunu ifade etmiştir.

4.1.11. Katılımcı 6'nın Sınıf Gözlemi

Gözlem yapılan derste Lee ve Gundersen'in (2002), *Select Readings (pre-intermediate)* kitabından *Love At First Sight* adlı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ek 1).

Aşağıdaki tabloda Katılımcı 6'nın okuma dersi verirken eğitimini verdiği öğrenci okuma stratejileri ve bu stratejilerin eğitimini verirken öğrencilere sorduğu sorular ve yapmalarını istediği etkinlikler verilmiştir.

Katılımcı 6

- Okuma Öncesi Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Öncesi Stratejileri	Öğretmenin Okuma Öncesinde Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Bağlam oluşturma a) derse giriş sorularıyla b) öğretim araçlarıyla	a) derse giriş sorularıyla: <i>Is it possible to fall in love at the very first moment? What do we call it in English? Do you believe it?</i> <i>Love Story</i> filminden bir sözü tahtaya yazar ve ne anlama geldiğini sorar. <i>Love means never having to say you are sorry. What does it mean?</i> <i>What do you think about love? Do you believe love at first sight? Why? Why not?</i> b) öğretim araçlarıyla: Metinle ilgili aşk şarkısı (bkz. Ek 6) dinlettirir ve bu şarkıyla ilgili sorular sorar.
2) Metni okumadan kelime öğretme	Derse giriş soruları soruları sorarken bu arada öğrencilerden gelen cevapları tahtaya yazar ve beyin fırtınası yaptırarak kelime de öğretmiş olur. <i>Everybody thinks something about love. What expressions do you know about love? Any phrase, any word? I am looking for specific words about love.</i>

Tablo 4.1.11.1

Katılımcı derse konuyla ilgili bir bağlam oluşturmak için *ilk bakışta aşık olmak mümkün müdür, İngilizce'de biz ona ne diyoruz, ilk bakışta aşka inanır mısınız* gibi derse giriş soruları sorarak başlar. Tahtaya *Love Story* filminden bir cümle yazar ve bu cümlemin ne anlama geldiğini sorar. Daha sonra konu ilk bakışta aşkla ilgili olduğu için ve öğrencileri biraz daha konuya hazırlamak için aşkla ilgili bir şarkı dinlettirir ve ardından bu şarkıyla ilgili sorular sorar. Öğrencileri derse giriş sorularıyla konuya hazırlarken bir yandan da gelen cevapları

tahtaya yazar ve *herkes aşkla ilgili bir şeyler düşünür, siz aşkla ilgili ne gibi ifadeler veya kelimeler biliyorsunuz, ben sizden aşkla ilgili belirli kelimeler istiyorum* diye ekleyerek de bu sorularla aynı zamanda öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak konuyla ilgili kelime de öğretmiş olur. Katılımcı daha sonra öğrencilerin kendi deneyimlerini aktarabilecekleri *aşka inanır mısınız, ilk bakışta aşka inanır mısınız, niçin* gibi sorular sorarak öğrencileri okuyacakları metni kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerine olanak sağlar. Böylelikle öğrencileri düşünmeye ve tartışmaya yönlendirmiş olur.

Katılımcı 6

-Okuma Sırası Stratejileri-

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sırası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sırasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Metni sessiz okuma	<i>Let's read our passage about love now. Loves at first sight. I want you to read it.</i>
2) (Bilinmeyen) Kelimelerin altını çizme	<i>Underline the unknown words while reading.</i>

Tablo 4.1.11.2

Katılımcı öğrencileri konuya hazırladıktan sonra belirli bir süre vermeden *haydi şimdi aşkla ilgili olan metnimizi okuyalım, sizin okumanızı istiyorum* diyerek öğrencilerin sessiz bir şekilde metni okumasını ister. Katılımcı, okuma sırası evresinde öğrencilere metni okurken bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini söyler ve bu strateji sayesinde öğrencilerin okumayı bitirdikten sonra bilmedikleri kelimeleri bulmak için bir daha metne dönmeleri gerekmeyecektir.

Katılımcı 6**-Okuma Sonrası Stratejileri-**

Öğretmenin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Okuma Sonrası Stratejileri	Öğretmenin Okuma Sonrasında Öğrencilere Sorduğu Sorular ve Yapmalarını İstedığı Etkinlikler
1) Sözlük kullanımı bilgisi	Öğretmen, kitaptaki bir etkinliğe dayanarak, küçük sarı İngilizceden Türkçeye, Türkçeden İngilizceye olan sözlükleri sevmediğini çünkü kelimenin sadece bir anlamını verdiğini söyler.
2) Metni değerlendirme	<i>What does Mark use to express his first emotion? Does he use any specific vocabulary about love? What does 'shared experience' mean? Can you give me an example for a couple?</i>
3) Dilbilgisi kurallarını farketme	Okuma metniyle ilgili soru sorarken öğrencilerin öğrendikleri metin içindeki bazı dilbilgisi kurallarına dikkat çeker. <i>What about Sarah? At the end what does she say? What kind of grammatical structure does she use? (if-conditional-type 2-imaginary situation)</i>
4) Çıkarım yaptıırma	Öğrencilerden okudukları metinle ilgili çıkarımlar yapmalarını ister. Bir öğrenci ara verildiğinde tahtaya şunu yazmıştır: <i>'A bird and a fish are in love with eachother, but where can they build their home?'</i> Öğretmen de bu cümleyle ilgili nasıl bir çıkarım yapabileceklerini sorar.
5) Türkçeden yararlanma	Öğretmen tahtaki yazıyı Türkçeye çevirmek isteyen bir öğrenciye: <i>Do not translate it because it loses its meaning</i> der. Öğretmen öğrencilerin bazı sorularını cevaplandırırken çok az da olsa Türkçe kullanır.

Tablo 4.1.11.3

Katılımcı, dersin okuma sonrası evresinde bir öğrencinin sözlüğüne bakması üzerine sözlük kullanımıyla ilgili bilgi verir ve küçük sarı sözlükleri sevmediğini çünkü kelimenin sadece bir anlamını verdiğini belirtir. Burada katılımcı aslında Türkçeden İngilizceye, İngilizceden Türkçeye sözlüklerin kullanımına izin verdiğini fakat her sözlüğün kaliteli olmadığını ve öğrencilerin buna dikkat etmeleri gerektiğini vurgular. Daha sonra öğrencilere metinle ilgili sorular sorarak onların konuyu anlayıp anlamadıklarını ölçmeye çalışır. Katılımcı bu tür soruları sorarken aynı zamanda da metin içinde geçen bazı dilbilgisi yapılarının kullanılmasına dikkat çeker ve *Sarah burada ne tür bir dilbilgisi yapısı kullanmış* diye sorarak da öğrencilerin metin içindeki dilbilgisi yapısını fark etmesini ve o yapıları bir bağlam içinde görmesini sağlamış olur. Bu stratejiyle öğrenci eğer bilinçliyse kendi başına bir metin okurken bu tür dilbilgisi yapılarının kullanılmasını da bağlam içinde görmüş ve pekiştirmiş

olacaktır. Derse ara verildiğinde bir öğrenci tahtaya *bir kuşla bir balığın birbirlerine aşık olduğunu ama yuvalarını nereye yapabilecekleriyle ilgili* bir cümle yazmıştır ve katılımcıya bu cümleyi okutturur. Katılımcı da öğrencilere bu cümleyle ilgili nasıl bir çıkarım yapabileceklerini sorarak öğrencilerin düşünmesini sağlar. Katılımcı dersin bu evresinde öğrencilerin sorularını cevaplarken çok az da olsa Türkçeden yararlanır fakat bir öğrencinin tahtadaki bir cümleyi Türkçeye çevirmek istemesi üzerine de çeviri yapmamalarını çünkü çeviri yapınca cümlenin anlamını yitirdiğini vurgulamıştır.

4.1.12. Katılımcı 6'nın Görüşmesi

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır?

Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

Katılımcı 6: <u>Ders olarak okuma, bence öğrenilen dilin bir şekilde üretkenliğe geçme aşaması yani bütün o öğrendikleri kurallar, kelimeler okurken hayat buluyor. Yani bunların tam olarak nasıl iç içe kullanıldığını, cümle yapısını görmeleri için en iyi yol.</u> <u>Bence dili öğrenmenin, kendi kendine yapılabilecek, kendini geliştirmek, tek başına insanın gelişebileceği en önemli şey okuma. Bir kişi yapabilir bunu çünkü. En basit en pratik yolu.</u> Ben şimdi düşünüyorum bize hakikaten iyi İngilizce öğretiler kolejde. Biz bunu okumaya borçluyuz. <u>Bize çok yüklü bir okuma programı uygularlardı.</u> En az altı yedi kitap okurduk sene içinde. <u>Ondan sonra da tabi onun üstüne yazabilmek yani okumanın ilk aşaması derken üretkenliğe geçiş bunu bir şekilde yazıya da yansması lazım, okuduklarından yola çıkarak yazma. Okurken bütün dilbilgisi yapıları, zamanlar, kelimeler, hepsinin kullanılışını görebilmesi için çocuğun tek fırsatı okuma.</u> Bunu konuşmada yakalayamayabilir. Üretirken oradan fikir alarak <i>bak o onu öyle kullanmıştı</i> diyebilir. Ben hep öğretirken onlara söylüyorum <i>bakın bu kelime bunla kullanılmış, bu tense kullanılmış burada, neden? çünkü pozisyon böyle</i> diye. Yani bunu görebilecekleri en iyi yer okuma metinleri. <u>hem dili kullanmayı öğreniyor,</u> ve bizim hep context içinde sınavlarımız. <u>Context tanımayı öğreniyor bir kere.</u> Direkt olarak oraya ne geleceğini alttaki seçenekleri görmeden bile biliyor çünkü o tanıyor sürekli okuduğu için. Tamam İngilizce film de seyredin diyorum hani duyarak ama o görme olayı bir tek okumada bence gelişebiliyor yani. Bir kere <u>reading dersinde dilin kullanılışının öğrenilmesi lazım tabi bununla beraber kelime de önemli.</u> Çünkü İngilizcede çokengin bir kelime hazinesi var. Türkçe gibi değil. Ben öğrencilere hep şu örneği veririm, mesela Türkçe’de bir <i>‘karıştırmak’</i> diyoruz biz, her türlü karıştırmayı kastediyoruz, İngilizce’de o yok işte, <i>shuffle</i> var <i>mix</i> var <i>confuse</i> var <i>stir</i> var değil mi?, yani hepsi karıştırmak, onun için kelime hazinesi de çok geniş, bunu da en iyi, göre göre okuya okuya öğrenirsiniz. <u>okuma dersinin amacı bence öğrenilen dilin pekiştirilmesidir. Ayrıca bu çocuklar için akademik reading de çok önemli.</u>	1) Okuma metinleri, daha önce öğrenilenlerin (dilbilgisi yapıları ve kelimeler) anlamlı bir bağlam içinde görüldüğü yerdir. 2) Okuma dili tek başına öğrenmenin en pratik yollarından biridir. 3) İlk önce yoğun bir okuma eğitiminin verilmesi ve okumanın ikinci aşaması olarak okunulan metinden öğrenilenlerin yazıya geçirilmesi yani üretkenlik aşaması. 4) Öğrenci metindeki bağlamda hem kelime hem de dili kullanmayı öğreniyor. 5) Dilin kullanılışı ve kelime öğrenilir. 6) Akademik okuma önemlidir.
--	--

Tablo 4.1.12.1

Katılımcı okuma dersinde öğrenilenlerin üretkenliğe geçtiğini, diğer derslerde öğrenilen dilbilgisi kurallarının ve kelimelerin bir bağlam içinde kullanılışının görüldüğünü belirtmiştir. Okumanın tek başına da yapılan bir beceri olmasından dolayı insanın kendini geliştirebileceği en pratik yolun okuma olduğunu ifade etmiştir. Okumanın ikinci aşaması olarak da yazma becerisinin önemine değinmiştir. Okuma dersinin öğrenciye hem kelime bilgisi kazandırdığını, hem dilin kullanılışını görmeye yardım ettiğini, hem de bağlam tanımayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Katılımcının ifade ettiği bu görüşleri sınıf gözlemiyle karşılaştırdığımız zaman öğrencinin ilgisini çekmek için konuyla ilgili olan şarkı dinlettirdiği gözlemlenmiştir. Katılımcı okuma dersinde öğrencilerin daha önce öğrenilen dilbilgisi yapılarını bir bağlam içinde görme imkanı elde ettiğine değinmiştir. Fakat her ne kadar bu yapılar okuma metinlerinde olsa da öğrenci her zaman farketmeyebilir. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilere farkındalık kazandırması daha faydalı olacaktır. Katılımcının sınıf gözleminde örneğin *Sarah burada ne tür bir yapı kullanmış* gibi sorular sorarak öğrencilere öğrendikleri dilbilgisi yapılarıyla ilgili farkındalık kazandırdığı gözlemlenmiştir.

Katılımcı ders olarak okumayı daha önce öğrenilenlerin görüldüğü bir bağlam olarak tanımlar. Bu da diğer derslerde öğrenilen dilbilgisi yapılarının ve öğrenilen kelimelerin anlamlı bir okuma metninde görülmesinin öğrenci açısından daha kalıcı ve yararlı olacağını göstermektedir. Ayrıca katılımcı, bir insanın okuyarak tek başına dili öğrenebileceğine de değinmiştir. Burada katılımcı aslında öğrenilmekte olan dilin bağlam içinde görülmesini okuyucunun dil öğrenimine katkıda bulunduğunu anlatmak istemiştir. Katılımcı kendi aldığı eğitime dayanarak çalıştığı kurumda yoğun bir okuma programının uygulanması gerektiğini dile getirmiştir. Daha sonrada okuma dersinde öğrenilenlerin bir sonraki aşamaya yani yazma aşamasına aktarılmasını vurgulamıştır. Sınıf ortamında okunulan metinlerde öğrenilen yapıların ve kelimelerin hemen sonrasında uygun bir etkinlikle üretkenliğe aktarılmasının önemli bir aşama olduğunu da buradan anlayabiliriz.

Katılımcı okuma dersinin dil öğrenimine çok büyük katkısının olduğunu belirtmiştir. Öncelikle öğrencinin bağlam tanımayı öğrendiğini bunun da öğrenilen dilin pekişmesinde çok yararlı olduğunu vurgulamıştır. Bağlam sayesinde öğrenci hem öğrendiği dili görüyor bunu pekiştiriyor hem de yeni yapılar yeni kelimeler ve yeni kalıplar öğrenmeye devam ediyor.

Katılımcı bir okuma dersinde öğrencilerin dilin kullanılışı yanında bir sürü yeni kelime ve bu kelimelerin bir bağlam içinde kullanılışını öğrendiklerini ifade etmiştir. Gerçekten de öğrenilen yapılar ve kelimeler eğer anlamlı bir bütün içinde pekiştirilirse bunun daha kalıcı ve

anamlı olması kaçınılmazdır. Katılımcı ayrıca akademik okumanın öğrenciler için çok önemli olduğunu da belirtmiştir.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları yapmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Katılımcı 6: şimdi <u>ilk önce kelimeleri tahmin etme, onu iyi anlamalarını, onun yöntemlerini öncelikle öğretirim</u>, o çok önemli diye düşünüyorum. Çünkü <u>sürekli sözlüğe bakarak bir şey okunduğu zaman hem o okumadan bıktırır hem de çok sıkıcı bir şey haline gelir</u>. Mümkün olduğu kadar kelime tahmin ettirerek okumalarını sağlamaya çalışıyorum. <u>Recognition çok önemli bu okumada. Recognitiondan ne kastediyorum, yani bir takım şeyleri collocationları tanıyabilmeleri</u>, çünkü öğrenciler Türkçe düşündükleri zaman çok yanlış düşünüyorlar. <u>Onların dikkatini çekiyorum</u> yani <u>bu burada nasıl kullanılmış yani bir awareness oluşturmaya çalışıyorum</u> ama çok başarılı olduğumu söyleyemem. Öğrencilerin algılaması çünkü o yönde değil. <u>Bir de anlayamayacakları dilbilgisi yapıları yani mesela participlelar gibi işte reduced clauselar gibi onlara dikkatlerini çekiyorum</u>. İşte bu bu yüzden burada kullanılmış falan diyorum ki onu karıştırmaları diye. <u>Sonra kelimenin değişik formlarına dikkat çekmeye çalışıyorum yani işte adjective, noun, verb, adverb gibi</u>. Okurken de başka türlü şeyleri öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum ki birkaç işe yarasın. Bazen aynı kelimenin değişik formları geçebiliyor aynı metin içinde, o yüzden bari bir taşla iki kuş vursunlar diye o kelimeyi gördükleri zaman başka formlarını da tanıyabilsinler istiyorum. Bir de mesela bir şeyi ifade etmek için orada nasıl bir dil kullanılmış. Yani bazen mesela <u>kısa söyleniş biçimlerine dikkatlerini çekiyorum yani uzun uzun bizim üç cümlede yazacağımız şeyin bir takım kısa yollarla ifadesi vardır ya hani, onlara dikkatlerini çekiyorum ki onlar da bunu kullansın diye</u>. <u>Bağlaçlara dikkatlerini çekiyorum yani orada bir bağlaç varsa o bütün anlamı değiştirir, ona dikkat edin diyorum</u>. İşte orada bir bağlayıcı bir kelime varsa bir however varsa o anlamı nasıl değiştiriyor ya da therefore varsa nasıl değiştiriyor ki onlar da kendileri kullansın hem de gördükleri zaman tanısinlar çünkü dümdüz okuyorlar. Onlara fazla ayrıntıya girmeden, <u>negatifler var mesela bazı yerlerde değil mi, mesela non varsa bir şeyin önünde, o hiç ona dikkat etmiyor halbuki o bütün anlamı</u>	1) Bilinmeyen/yeni kelimelerin anlamlarını tahmin ettirme. 2) Dikkat çekme; farkındalık kazandırma: a) Öğrencilerin daha önce öğrendikleri konulara, b) Dilbilgisi yapılarına, c) Kelimelerin değişik hallerine, d) Kısa söyleniş biçimlerine dikkat çekme, e) Bağlaçlara dikkat çekme, e) Önek ve soneklere dikkat çekme,
---	--

<u>değiştirebilir.</u> Bunları kullanmada amacım, <u>okumalarını daha kolay bir hale getirmek, reading comprehension geliştirmek çünkü bunların hepsine ilerde çok ihtiyaçları olacak.</u> <u>Bence fakültelerinde kullanacakları en önemli skill okumadır.</u> Çünkü en çok ona dayalı olarak geliştirecekler kendilerini. Speakingi geliştirmemiz zor. İlerde fakülteyi bitirdikleri zamanda daha çok okumayla olacak işleri, daha çok yayın takip edecekler bu çocuklar. Yani en çok onun gelişmesi gerekiyor, yardımsız bir şekilde. Dolayısıyla onların ilerdeki akademik hayatına yönelik okumanın çok önemli olduğunu düşünüyorum o yüzden bunları kullanıyorum. <u>Aslında okuma sonrasında vaktimiz keşke olsa da her okuma bir writinge dönüşebilse. Mesela parçadaki en önemli şeyin oradaki ilgili kelimeleri kullanarak bir şey yazmaları olduğunu düşünüyorum ki o zaman oradaki kelimeler onların kelimeleri oluyor, kullanmadıkları sürece o havada kalıyor çünkü.</u>	3) Okumalarını kolaylaştırma, 4) Okuduklarını anlayabilmelerini geliştirme, 5) Öğrencileri gelecekte yapacakları okumalara hazırlama (akademik okumanın önemli olduğu düşüncesi), 5) Okuma metninde öğrenilen kelimelerin yazmada kullanılması gerektiği vurgulanıyor. Öğrencilerin okuma metninde geçen fikirleri kendi hayatlarına, kendi deneyimlerine aktararak bir kompozisyon ya da bir paragraf yazabilmeleri.
--	--

Tablo 4.1.12.2

Katılımcı, öğrencilerin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayan bazı stratejilerden faydalandığını belirtmiştir. Bunlardan ilkinin bilinmeyen kelimeleri tahmin ettirme olduğunu, ikinci olarak da daha önce öğrendikleri konulara dikkat çekme yani farkındalık kazandırma olarak belirtmiştir. Katılımcı, öğrencinin dikkatini daha önce öğrenilen dilbilgisi yapılarına, kelimelerin değişik hallerine yani aynı kelimenin isim, sıfat, zarf hallerine, bazı ifadelerin özellikle kısa söyleniş biçimlerine, bağlaçlara, önek ve soneklere öğrencilerin dikkatini çektiğini söylemiştir. Bütün bunlardan yola çıkarak, okuma dersinin sadece öğrenciye yeni bir konuyu okutmakla, orada geçen yeni kelimeleri öğretmekle kalmadığını, aynı zamanda daha önce öğrenilen ya da henüz öğrenilmeyen noktaların anlamlı bir bağlam içinde öğretilebileceği ve gösterilebileceği bir yer olduğunu da belirtebiliriz.

Katılımcıya yukarıda bahsedilenleri kullanmada belli bir amacının olup olmadığı sorulduğunda bu yöntemleri kullanmadaki amacının öğrencilerin okumalarını kolaylaştırmak, okuduklarını anlayabilme becerilerini daha da geliştirebilmek ve öğrencileri gelecekte yapacakları okumalara hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Bunlardan da anlaşılacağı gibi bütün

bu yöntemlerin kullanılma nedeni temelde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek bunun yanında onları akademik okuma metinlerini daha iyi anlayabilecek hale getirmektir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın sınırlılıkları ve yeni araştırmalar için öneriler, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü tüm stratejilerin listesi, stratejilerin kullanımına göre katılımcı sayısı, okuma evrelerine göre katılımcıların strateji kullanımı, strateji eğitimi veren katılımcılar ve stratejileri, görüşme verilerinin değerlendirilmesi ve sonuçlar yer almaktadır.

5. 1. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yeni Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırmada, İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Hazırlık Programındaki öğretmenlerin, okuma derslerinde öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündükleri okuma stratejilerinin eğitimini verip vermediği ve aynı zamanda eğer böyle bir strateji eğitimi veriliyorsa hangi okuma stratejilerinin eğitiminin verildiği incelenmiştir. Bu araştırma için orta-altı İngilizce düzeyinde ders vermekte olan altı okuma öğretmenin dersi gözlemlenmiş ve daha sonra da bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırma için daha fazla sınıfta ve diğer İngilizce düzeylerinde okuma dersi veren öğretmenler gözlemlenseydi kurum içinde bir genellemeye gidilebilirdi. Buradaki sınırlılık gözlemlenen öğretmen sayısının altı kişiyle sınırlı kalmasıdır. Dolayısıyla elde edilen bulgular bu kurumda görev yapan altı okuma öğretmenin dersinin gözlemlenmesinden elde edilmiştir ve kurumdaki diğer öğretmenlerin derslerini ve görüşlerini yansıtmaz. Bu durumda, araştırmanın daha fazla katılımcı ile yürütüldüğü bir durumda çıkan sonuçların farklı olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler sınırlı bir süre gözlemlenmişlerdir. Her bir öğretmen bir ders saati 50 dakika olmak üzere yaklaşık üç ders saati gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenler daha fazla ders saati gözlemlenirse, daha fazla fark yaratan sonuçlar elde edilebilir.

Bu araştırmaya 2005-2006 eğitim-öğretim yılının güz dönemi ortasında yapılmaya başlandığı için katılımcı öğretmenlerin araştırmadan önceki veya sonraki derslerinde strateji eğitimi verip vermedikleri bilinmemektedir. Oysa bu çalışmaya ders yılı başlangıcında başlanıp daha

uzun bir zaman dilimine örneğin bir öğretim dönemine yayılıp yapılırsa öğretmenlerin strateji eğitimi verip vermediği daha sağlıklı bir şekilde incelenebilir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin okuma dersinde öğrencilere strateji eğitimi verip vermedikleri incelenmiştir. Bir başka araştırmada eğitimi verilen stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadıkları incelenebilir.

Bu araştırmada gözlem yapılan sınıflarda iki ayrı okuma kitabından dört farklı okuma metni işlenmiştir (bkz. Ekler). Dolayısıyla farklı sınıflarda, farklı metinler işlendiği için farklı stratejiler ortaya çıkabilir. Fakat aynı metnin işlendiği zamanlarda gözlem yapılsaydı bile her öğretmenin ve her sınıftaki öğrencilerin farklı olduğu düşünüldüğünde yine farklı stratejilerin çıkması beklenebilirdi. Ayrıca araştırmacı sınıf gözlemlerindeki verileri çözümlerken okuma stratejisi olarak gördüğü bazı verileri belirli adlar vererek kodlamıştır. Oysa başka bir araştırmacı elde edilen verileri başka şekilde kodlayabilir ve buna bağlı olarak da başka sonuçlar çıkabilirdi.

5.2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Tüm

Stratejilerin Listesi

- 1) Tahmin ettirme
 - a) Başlık ve resim yoluyla konuyu
 - b) Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını
- 2) Bağlam oluşturma
 - a) Derse giriş sorularıyla
 - b) Öğretim araçlarıyla
- 3) Tarama yaptırma
- 4) Metni görselleştirme
- 5) Kelime öğretme
- 6) Sözlük kullanımı bilgisi
- 7) Kelimelerin altını çizme
- 8) Ana fikir buldurma
- 9) Metni sessiz okutma
- 10) Metni sesli okutma
- 11) Türkçeden yararlanma

- 12) Açıklama
- 13) Metni ve/veya yazarı eleştirme
- 14) Farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma
- 15) Çıkarım yaptırma
- 16) Önceki bilgilerini kullandırma
- 17) Metni değerlendirme
- 18) Metnin konusunu buldurma
- 19) Kelime türlerine dikkat çekme
- 20) Özetleme
- 21) Metnin yapısına ve düzenine dikkat çekme
- 22) Dilbilgisi yapılarını fark ettirme
- 23) Ana fikir için özarama

Tüm Okuma Stratejileri

Katılımcı Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Yetisini Geliştireceğini Düşündüğü Stratejilerin Listesi	Okuma Öncesi Stratejileri ve Katılımcılar	Okuma Sırası Stratejileri ve Katılımcılar	Okuma Sonrası Stratejileri ve Katılımcılar	Toplam (kullanan katılımcı sayısı)
1) Tahmin ettirme				
a) Konuyu tahmin ettirme (başlıklar ve resimlerle)	Katılımcı 1,3,4			3
b) Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını		Katılımcı 4		1
2) Bağlam oluşturma				
a) Derse giriş sorularıyla	Katılımcı 1,2,3,4,5,6			6
b) Öğretim araçlarıyla	Katılımcı 1,3,6			3
3) Tarama yaptırma	Katılımcı 1			1
4) Metni görselleştirme	Katılımcı 3		Katılımcı 1	2
5) Kelime öğretme	Katılımcı 1,4,6	Katılımcı 1,2,3,5	Katılımcı 4	6 (Katılımcı 1: hem okuma öncesinde hem okuma sırasında, Katılımcı 4: hem okuma öncesinde hem okuma sonrasında)
6) Sözlük kullanımı bilgisi		Katılımcı 1	Katılımcı 1,6	2

				(Katılımcı 1: hem okuma sırasında, hem okuma sonrasında)
7) Kelimelerin altını çizdirme		Katılımcı 1,2,4,6		4
8) Metni sessiz okutma		Katılımcı 1,4,6		3
9) Metni sesli okutma		Katılımcı 2,3,5		3
10) Türkçeden yararlanma		Katılımcı 2,3,4	Katılımcı 6	4
11) Açıklama		Katılımcı 2,5		2
12) Metni ve/veya yazarı eleştirme		Katılımcı 2		1
13) Farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma		Katılımcı 2,5		2
14) Çıkarım yaptırma		Katılımcı 4,5	Katılımcı 1,4,6	4 (Katılımcı 4: hem okuma sırasında hem okuma sonrasında)
15) Önceki bilgilerini kullandırma		Katılımcı 5		1
16) Metni değerlendirme		Katılımcı 5	Katılımcı 1,2,3,4,5,6	6 (Katılımcı 5: hem okuma sırasında hem okuma sonrasında)
17) Metnin konusunu buldurma			Katılımcı 3	1
18) Kelime türlerine dikkat çekme			Katılımcı 3	1
19) Özetleme			Katılımcı 3	1
20) Metnin yapısına ve düzenine dikkat çekme			Katılımcı 5	1
21) Dilbilgisi yapılarına dikkat çekme			Katılımcı 6	1
22) Ana fikir buldurma		Katılımcı 1		1
23) Ana fikir için özarama			Katılımcı 5	1

Tablo 5.2.1.

Bu araştırmada, araştırmacının çözümlediği sınıf gözlemleri verilerine göre çıkan strateji sayısı 23'tür.

5.3. Stratejilerin Kullanımına Göre Katılımcı Sayısı

Bu araştırmada toplam altı katılımcının okuma dersi gözlemlenmiştir. Buna göre;

Bağlam oluşturma, kelime öğretme ve metni değerlendirme stratejilerinin her biri bütün katılımcılar tarafından kullanılmıştır.

Kelimelerin altını çizdirme, Türkçeden yararlanma ve çıkarım yaptırma stratejilerinin her biri dört katılımcı tarafından kullanılmıştır.

Tahmin ettirme, metni sessiz okutma ve metni sesli okutma stratejilerinin her biri üç katılımcı tarafından kullanılmıştır.

Metni görselleştirme, sözlük kullanımı bilgisi, açıklama ve farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma stratejilerinin her biri iki katılımcı tarafından kullanılmıştır.

Tarama yaptırma, metni ve/veya yazarı eleştirme, önceki bilgileri kullandırma, metnin konusunu buldurma, kelime türlerine dikkat çekme, özetleme, metnin yapısına ve düzenine dikkat çekme, dilbilgisi yapılarına dikkat çekme, ana fikir buldurma ve ana fikir için özarama yaptırma stratejilerinin her biri sadece bir katılımcı tarafından kullanılmıştır.

5.4. Okuma Evrelerine Göre Katılımcıların Strateji Kullanımı

Okuma öncesinde;

- | | |
|---|------------------|
| 1) Bağlam oluşturma (derse giriş sorularıyla) | : Altı katılımcı |
| 2) Tahmin ettirme (başlık ve resimle) | : Üç katılımcı |
| 3) Kelime öğretme | : Üç katılımcı |
| 4) Tarama yaptırma | : Bir katılımcı |
| 5) Metni görselleştirme | : Bir katılımcı |

Çıkan sonuçlara göre, okuma öncesi evresinde katılımcıların hepsi derse giriş soruları sorarak okunacak metinle ilgili bağlam oluşturmuşlardır. Bu stratejiden sonra katılımcıların yarısının en çok kullandığı strateji okunacak metnin konusunu başlık ve resim yoluyla tahmin ettirmedir. Aynı şekilde katılımcıların yarısı bu evrede konuya hazırlık olması açısından kelime öğretmişlerdir. Kelime öğretirken de eşanlamlı, zıtanlamlı, kelime türleri ve kelimelerin eşdizimliliklerinden faydalanmışlardır. Bu evrede sadece birer katılımcı tarama ve metni görselleştirme stratejilerinden faydalanmıştır.

Okuma sırasında;

- | | |
|---|------------------|
| 1) Kelimelerin altını çizdirme | : Dört katılımcı |
| 2) Kelime öğretme | : Üç katılımcı |
| 3) Metni sessiz okutma | : Üç katılımcı |
| 4) Metni sesli okutma | : Üç katılımcı |
| 5) Türkçeden yararlanma | : Üç katılımcı |
| 6) Açıklama | : İki katılımcı |
| 7) Farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma | : İki katılımcı |
| 8) Çıkarım yaptırma | : İki katılımcı |
| 9) Tahmin ettirme | : Bir katılımcı |
| (bilinmeyen kelimelerin anlamlarını) | |
| 10) Sözlük kullanımı bilgisi | : Bir katılımcı |
| 11) Metni ve/veya yazarı eleştirme | : Bir katılımcı |
| 12) Önceki bilgilerini kullandırma | : Bir katılımcı |
| 13) Metni değerlendirme | : Bir katılımcı |
| 14) Ana fikir buldurma | : Bir katılımcı |

Çıkan sonuçlara göre, okuma sırası evresinde dört katılımcı öğrencilerden önemli kelimelerin ve bilinmeyen kelimelerin altlarını çizmelerini istemiştir. Bu evrede en çok faydalanan strateji kelimelerin altlarını çizdirmedir. Üç katılımcı kelime öğretimini bu evrede yapmıştır. Üç katılımcı metni sessiz okutturmayı tercih ederken üç katılımcı ise sesli okutturmayı tercih etmiştir. Yine üç katılımcı metni işlerken anlaşılamayan bazı yerleri açıklarken Türkçeden faydalanmıştır.

Açıklama, farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma ve çıkarım yaptırma stratejilerinin her biri bu evrede sadece iki katılımcı tarafından kullanılmıştır. Bu evrede en az yani sadece bir katılımcı tarafından kullanılan stratejiler ise şunlardır; bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin ettirme, sözlük kullanımı bilgisi, metni ve/veya yazarı eleştirme, önceki bilgilerini kullandırma, metni değerlendirme ve ana fikir buldurmadır.

Okuma sonrasında;

1) Metni değerlendirme	: Altı katılımcı
2) Çıkarım yaptırma	: Üç katılımcı
3) Kelime öğretme	: İki katılımcı
4) Sözlük kullanımı bilgisi	: İki katılımcı
5) Metni görselleştirme	: Bir katılımcı
6) Türkçeden yararlanma	: Bir katılımcı
7) Metnin konusunu buldurma	: Bir katılımcı
8) Kelime türlerine dikkat çekme	: Bir katılımcı
9) Özetleme	: Bir katılımcı
10) Metnin yapısına ve düzenine dikkat çekme	: Bir katılımcı
11) Dilbilgisi yapılarına dikkat çekme	: Bir katılımcı
12) Ana fikir için özarama	: Bir katılımcı

Çıkan sonuçlara göre, okuma sonrası evresinde katılımcıların hepsi metni değerlendirmeye ilgili hem kendi sorularını hem de metnin sonundaki okuma-anlamayla ilgili soruları öğrencilere sormuşlardır. Böylelikle öğrencilerin hem okuduklarını ne derece anladıkları ölçülmüş olur hem de fikirlerini birbiriyle paylaşmış olurlar. Bu evrede sadece üç katılımcı çıkarım yaptırma stratejisinden faydalanmıştır. İki katılımcı kelime öğretimiyle ilgili stratejilerin bir kısmını bu evrede kullanmıştır. İki katılımcı da sözlük kullanımıyla ilgili bilgiyi bu evrede vermiştir. Metni görselleştirme, Türkçeden yararlanma, metnin konusunu buldurma, kelime türlerine dikkat çekme, özetleme, metnin yapısına ve düzenine dikkat çekme, dilbilgisi yapılarına dikkat çekme ve ana fikir için özarama stratejilerinin her biri bu evrede sadece birer katılımcı tarafından kullanılmıştır.

5.5. Görüşme Verilerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde katılımcıların görüşmeler esnasında ifade ettikleri fikirler sorulara göre düzenlenmiş ve gruplara bölünerek daha açık hale getirilmiştir. Ayrıca her bir ifade tek tek incelenmiş ve bu ifadelerin hangi katılımcılar tarafından söylendiği belirtilmiştir.

Soru 1: Ders olarak okumayı nasıl tanımlarsınız? Okuma dersi ne içerir neler yapılır? Okuma dersinin öğrencinin dil öğrenimine katkısı nedir? Bir okuma dersinde öğrenciler ne öğrenmeli? Okuma dersi sizce hangi amaca hizmet etmeli?

- 1) Okuma, okuduğunu anlamadır: Katılımcı 1, 3, 4, 5, 6.
- 2) Okuma dersinde kelime ve kelimelerin eşdizimlilikleri öğrenilir: Katılımcı 1, 2, 3, 6.
- 3) Öğrenilen kelimelerin ve dilbilgisi yapıları anlamlı bir bağlam içinde görülür ve pekiştirilir: Katılımcı 1, 3, 4, 5, 6.
- 4) Okuma ve yazma becerisinin birbiriyle ilişkisi ve okumada öğrenilenlerin yazmada pekiştirilmesi: Katılımcı 1, 3, 4, 5.
- 5) Okuma, bilgilenme içerir: Katılımcı 1, 4, 5.
- 6) Okuma, dili kendi kendine öğrenmenin en pratik yoludur: Katılımcı 5, 6.
- 7) Öğrenciler kendi bölümlerine geçtiklerinde ayrıntılı okuma yapmaları gerektiğinden onlara okuma teknikleri öğretilmeli ve beceri haline getirilmeli: Katılımcı 2, 3, 5, 6.
- 8) Okuma yapıldıkça dildeki kalıplara hâkim olunur ve İngilizce ifade etme, konuşma, fikir bildirebilme, ders alma ve sonuç çıkarma pekiştirilir. Bu yüzden yoğun okuma yapılması gereklidir: Katılımcı 4, 6.
- 9) Okumada önemli olan metindeki ana fikri ve belirli kelimelerin anlamlarını anlamaktır: Katılımcı 2, 3.

Soru 2: Öğrencilerinizin okumalarını kolaylaştırıcı ya da okuduklarını daha iyi anlayabilmelerini sağlayacak neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz? Bunları yapmada belli amaçlarınız var mı? Varsa nelerdir?

Kelime öğretimiyle ilgili;

- 1) Kelimelerin anlamlarını tahmin ettirme: Katılımcı 4, 6.
- 2) Metindeki bazı kelimeleri çıkartıp tekrar metne yerleştirme: Katılımcı 1.
- 3) Metindeki kelimeleri başka bir bağlam içinde kullandırma: Katılımcı 1, 2.
- 4) Okuma sonrasında benzer kelimeleri grupta: Katılımcı 1.

- 5) Okuma sonrasında öğrenilen kelimelerle paragraf yazdırma: Katılımcı 1, 6.
- 6) Kelimelerin eşdizimliliklerini ve diğer türlerini öğretme: Katılımcı 2.
- 7) Okuma öncesinde konuyla ilgili kelime öğretme: Katılımcı 3.

Dikkat çekme (farkındalık kazandırma);

- 1) Anahtar kelimelere: Katılımcı 2.
- 2) Daha önce öğrenilenlere: Katılımcı 6.
- 3) Dilbilgisi yapılarına: Katılımcı 6.
- 4) Kelimelerin türlerine ve eşdizimliliklerine: Katılımcı 6.
- 5) Kısa söyleniş biçimlerine: Katılımcı 6.
- 6) Bağlaçlara: Katılımcı 6.
- 7) Önek ve soneklere: Katılımcı 6.
- 8) Bağlamdaki ipuçlarına: Katılımcı 4.

Diğerleri;

- 1) Paragrafları karıştırıp sıraya koyma: Katılımcı 1.
- 2) Açıklama yapma: Katılımcı 5.
- 3) Görsel araçlardan yararlanma: Katılımcı 3.
- 4) Okuma öncesinde derse giriş sorularıyla ilgi uyandırma: Katılımcı 3.
- 5) Okuma öncesinde dilbilgisi yapılarını öğretme: Katılımcı 3.
- 6) Okuma öncesinde kelime öğretme: Katılımcı 3.
- 7) Metinden genel bir anlam çıkarabilme: Katılımcı 4.
- 8) Konunun özetini çıkarabilme: Katılımcı 6.

5. 6. Sonuçlar

Gözlemlenen derslerde katılımcılar, öğrencilere konuyla ilgili derse giriş soruları sorarak derse hazırlamaya başlamışlardır. Lee ve Gundersen'in (2002) *Select Readings-Pre-Intermediate* adlı okuma kitabında her konudan önce bir resim ve resmin altında da konuyla ilgili bir söz vardır. Katılımcıların çoğu, bu resim ve söz hakkında sorular sorarak derse başlarlar. Bazı katılımcılar okuma öncesinde metinle ilgili şarkılar bulup öğrencilere dinlettirmişlerdir. Okuma öncesi için hem kitaptaki soruları hem de kendi hazırlamış oldukları soruları öğrencilere sormuşlardır. Dersler soru-cevap yöntemiyle işlenmiştir. Öğrencilerin katılımcı öğretmenlerin sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin soruları değişmiş ve çeşitlilik kazanmıştır. Katılımcılar yoğun olarak kelime öğretiminin üzerinde durmuşlardır. Araştırmacı, konuların içeriğinin ve bilinmeyen kelimelerin yoğun olmasının öğretmenlerin strateji eğitimini etkileyen etkenlerden olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenler bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklama ve metindeki ifadeleri açıklama yoluna gitmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri de okuma metnindeki öğrencilerin henüz öğrenmediği dilbilgisi yapılarının ve bilinmeyen kelime sayısının fazla olması olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada toplanan verilerin incelenmesi sonucunda;

Okuma öncesinde katılımcı öğretmenler, bağlam oluşturma (derse giriş sorularıyla), tahmin ettirme (başlık ve resimle), kelime öğretme, tarama yaptırma ve metni görselleştirme stratejilerinin eğitimini vermişlerdir.

Okuma sırasında katılımcı öğretmenler, kelimelerin altını çizdirme, kelime öğretme, metni sessiz okutma, metni sesli okutma, Türkçeden yararlanma, açıklama, farklı metinlerdeki bilgileri hatırlatma, çıkarım yaptırma, tahmin ettirme (bilinmeyen kelimelerin anlamlarını), sözlük kullanımı bilgisi, metni ve/veya yazarı eleştirme, önceki bilgilerini kullandırma, metni değerlendirme ve ana fikir buldurma stratejilerinin eğitimini vermişlerdir.

Okuma sonrası stratejileri için katılımcıların daha çok okuma kitabındaki etkinliklere bağlı kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu evrede katılımcılar metni değerlendirme, çıkarım yaptırma, kelime öğretme, sözlük kullanımı bilgisi, metni görselleştirme, Türkçeden yararlanma, metnin konusunu buldurma, kelime türlerine dikkat çekme, özetleme, metnin yapısına ve düzenine

dikkat çekme, dilbilgisi yapılarına dikkat çekme ve ana fikir için özarama stratejilerinin eğitimini vermişlerdir.

Sonuç olarak, altı katılımcı öğretmenin ders esnasında öğrencilerin okuma yetilerini geliştirecek okuma stratejilerinin eğitimini verdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf gözlemlerinden çıkan sonuçlara göre bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin eğitimini verdiği okuma stratejilerinin sayısı toplam 23'tür.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, İngilizce okuma dersinde öğrencilerin okuma yetisini geliştirecek stratejilerin eğitiminin verilmesi, öğrencilere hem akademik hem de günlük yaşantılarında okuma yaparken fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aebersold, J. A. ve Field, M. L., (1997), *From Reading To Reading Teacher, Issues and Strategies for Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

Alderson, J.C. ve Urquhart A.H., (1984), *Reading in a Foreign Language*, New York, Longman.

Anderson, N. J., (1991), “Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing”, *The Modern Language Journal*, 75(4): 460–471.

Anderson, N., (1999), *Exploring Second Language Reading, Issues and Strategies*, Canada, Heinle and Heinle.

Auerbach, E.R. ve Paxton, D., (1997), “It’s Not the English Thing: Bringing Reading Research into the ESL Classroom”, *TESOL Quarterly*, 31(2).

Bailey, K. D., (1982), *Methods of social research* (2. baskı), New York, The Free Press.

Baker, L. ve Brown, A. L., (1984), “Metacognitive skills and reading”, *Handbook of reading research*, (Derl.), P. D. Pearson, 353–394, New York, Longman (ERIC Document Reproduction Service, No. 195 932).

Barnett, M.A., (1989), *More Than Meets The Eye, Foreign Language Reading Theory and Practice*, New Jersey, Prentice Hall.

Bartu, H., (2001), “Can’t I Read Without Thinking? Reading in a Foreign Language *Journal of the International Education Centre*, 13(2):593–614, Spring, Plymouth.

Bernhardt, E.B., (1991), *Reading Development in a Second Language, Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

Bialystok, E., (1983), “Inferencing: Testing the ‘Hypothesis-Testing’ hypothesis”, *Classroom oriented research in second language acquisition*, (Derl.), H. W. Seliger & M. H. Long,

104–133, Rowley, MA, Newbury House.

Block, E., (1986), “The Comprehension Strategies of Second Language Readers”, *TESOL Quarterly*, 20(3): 463–489.

Brown, D., (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman, White Plains, NY.

Brown, A. ve Palincsar, A., (1989), “Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition”, *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, (Derl.), L. B. Resnick, 393–451, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Carrell, P. L., (1985), “Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure”, *TESOL Quarterly*, 19(4): 727–743.

Carrell, P. L. ve Eisterhold, J. C., (1987), “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”, *Methodology in TESOL*, (Derl.), M. H. Long ve J. C. Richards, 219–233, USA, Newbury House.

Carrell, P.L., Devine, J. ve Eskey, D.E, (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, USA, Cambridge University Press.

Carrell, P. L., Pharis, B. G. ve Liberto, J. C., (1989), “Metacognitive Strategy Training for ESL Reading”, *TESOL Quarterly*, 23(4): 647–669.

Carrell, P. L., (1991), “Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?”, *Applied Linguistics*, 12(2): 159–171.

Casanave, C. P., (1988), “Comprehension Monitoring in ESL Reading: A Neglected Essential”, *TESOL Quarterly*, 22(2): 283–299.

Chamot, A. U. ve O’Malley J. M., (1994), *The CALLA handbook*, Reading, MA, Addison Wesley.

Clarke, M. A. ve Silberstein, S., (1977), "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class", *Language Learning*, 27(1): 135–153.

Coady, J., (1979), "A psycholinguistic model of the ESL reader", *Reading in a second language: Hypotheses, organization, and practice*, (Derl.), R. Mackay, B. Barkman ve R. R. Jordan, 5–12, Rowley, MA, Newbury House.

Cohen, A., (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London, Longman.

Day, R.R. ve Bamford, J., (1998), *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Dubin, F., Eskey, D. E. ve Grabe, W., (1986), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, USA, Addison-Wesley.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E., (2000), *How to Design and Evaluate Research in Education*, Boston, McGraw-Hill.

Gebhard, J. G., (1987), "Successful Comprehension: What Teachers Can Do before Students Read", *English Teaching Forum*, April, 21-23.

Goodman, K. S., (1970), "Reading: a psycholinguistic guessing game", *Theoretical Models and Processes of Reading*, (Derl.), H. Singer ve R. B. Ruddell, 259–271, Newark, Del, International Reading Association.

Grabe, W., (1991), "Current Developments in Second Language Reading Research", *TESOL Quarterly*, 25(3): 375–397.

Grellet, F., (1984), "Reading and reading comprehension", *Developing Reading Skills*, July 23.

Güldamlaşı, Y. ve İşli, Ö., (2004), *Reading Matters*, İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İstanbul.

- Hyland, K., (1990), "Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills", *English Teaching Forum*, April, 14–17.
- Janzen, J., (1996), "Teaching Strategic Reading", *TESOL Journal*, 6(1): 6-9.
- Lee, L. ve Gundersen, E., (2002), *Select Readings, Pre-Intermediate*, Oxford, Oxford University Press.
- Lopes, D., (1991), "From Reading to Writing Strategies", *English Teaching Forum*, No:4: 42 44.
- Kern, R. G., (1989), "Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability", *The Modern Language Journal*, 73(2): 135–147.
- Koda, K., (2005), *Insights into second language reading a cross-linguistic approach*, USA, Cambridge University Press.
- McKay, S., (1987), "Cultural Knowledge and the Teaching of Reading", *English Teaching Forum*, April, 18–20.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. ve Kupper, L., (1985b), Learning strategy applications with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19: 557–584.
- Oxford, R. L., (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle and Heinle.
- Pani, S., (2004), "Reading strategy instruction through mental modelling", *ELT Journal*, 58(4): 355–363.
- Paris, S.G., Wasik, B. A. ve Turner, J. C., (1991), "The development of strategic readers", *Handbook of Reading Research*, (Derl.), P. D. Pearson ve diğerleri, 609–40, New York, Longman.

Patton, M. Q., (1987), *How to use qualitative methods in evaluation*, Newbury Park, CA, Sage.

Patton, M. Q., (1990), *Qualitative evaluation and research methods* (2. baskı), Newbury Park, CA, Sage.

Pirozzi, R., (1995), *Strategies for Reading and Study Skills*, Chicago, NTC.

Resnick, L. B. ve Weaver, P. A., (1979), *Theory and Practice of Early Reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Rubin, J., (1987), “Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology”, *Learner strategies in language learning*, (Derl.), A. Wenden & J. Rubin, 15–30, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Sadık, S., (2005), *The Effects of Strategy Instruction Focus Activities on Students’ Reading Strategy Use*, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış), Ankara.

Salatacı, R., (1997), *Reading Strategies in Turkish and English: A Case Study of Eight Turkish EFL Students*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Shih, M., (1992), “Beyond Comprehension Exercises in the ESL Academic Reading Class”, *TESOL Quarterly*, 26(2): 289–311.

Şallı, A., (2002), *Teachers’ Perceptions of Strategy Training in Reading Instruction*, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış), Ankara.

Stewart, C. J. ve Cash, W. B., (1985), *Interviewing: Principles and Practices* (4. baskı), Dubuque, IO, Wm. C. Brown Pub.

Strauss, A. L. ve Corbin, J., (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA, Sage.

Urquhart, S. ve Weir, C., (1998), *Reading In A Second Language: Process, Product and Practice*, New York, Addison Wesley Longman Limited.

Uzunçakmak, P., (2005), *Successful and Unsuccessful Readers' Use of Reading Strategies*, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayımlanmamış), Ankara.

Williams, M. ve Burden, R.L., (1997), *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek,H., (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EKLER

EK 1: Select Readings (Pre-Intermediate), Love At First Sight, Chapter 12.

EK 2: Select Readings (Pre-Intermediate), How Safe Is Nuclear Power, Chapter 11.

EK 3: Reading Matters, Phobias, Chapter 13.

EK 4: Reading Matters, Aborigines, Chapter 11.

EK 5: How am I supposed (Katılımcı 1'in dinlettirdiği şarkı)

EK 6: Love is a many-splendored thing (Katılımcı 6'nın dinlettirdiği şarkı)

Chapter **12** Love at First Sight



*“Love at first sight—
I can’t explain it,
but it’s real and
happens all the time.”*

—Taylor Stanley,
American actress (1976–)

Chapter Focus

CONTENT:

Falling in love

READING SKILL:

Asking yourself questions while you read

BUILDING VOCABULARY:

Using a learner’s dictionary

LANGUAGE FOCUS:

Using the past continuous

Before You Read

- A. Look at the two people on page 116. What is their relationship?
Check a box and compare answers with a classmate.

- | | |
|---|--|
| ☐ good friends | ☐ two people who just met |
| ☐ brother and sister | ☐ classmates |
| ☐ boyfriend and girlfriend | ☐ husband and wife |

- B. Scan the reading on pages 117–119 and complete the chart.

PREVIEWING CHART

Title of the article: _____

Names of people and
places in the article

(List three more.)

Anne _____

Key words (What words
appear several times?)

(List three more.)

love _____

Based on your chart, what do you think the article is about?

Reading Passage

LOVE AT FIRST SIGHT

1 *It was love at first sight.* It's always exciting to hear those words. But
do people *really* believe in love at first sight? We asked 40 Americans
this question—18 men and 22 women. Thirteen people (32%) said they
believed in love at first sight; 27 people (68%) said they didn't.

5 Next, we wanted to find out who believed in love at first sight and
who didn't. We were surprised to find that both younger and older
people believed they could fall in love in a few short seconds. We also
learned that people from many different professions had love-at-first-
sight experiences. These people included a scientist, an artist, a
10 dancer, and a computer programmer.

What was the most interesting thing we learned in our study? More
men believed in love at first sight than women: 44% of the men

believed in this kind of love, while only 27% of the women did. Here's what some of the men and women in our survey said about love at first sight.

Name: John

Occupation: Artist

Age: 30

- 15 "Yes, I believe in love at first sight. It happened to me. I was at a party several years ago when I saw Luisa. I knew she was the one for me when her eyes flashed back at me.¹ It was like they looked into my heart, read my life story, and said, 'I like what I see, and want to be with you.' That night at the party, I went over to Luisa and asked her to dance. She said, 'Of course, I was waiting for you to ask.' That was three years ago, and we're still together."



Name: Mark

Occupation: Salesman

Age: 35

- "I didn't use to believe in love at first sight, but now I do. About four years ago, I was giving a sales presentation when this amazing² woman walked into the room. We made eye contact³ and my heart started beating faster.⁴ After my presentation, I introduced myself, and she and I went out for dinner the next night. We talked and talked, and by the end of the evening, I was truly in love with her. That feeling of love at first sight was like nothing else. In just a few seconds, I was filled with intense⁵ energy and passion. Anne and I got married a year later."



¹ **her eyes flashed back at me** she looked into my eyes with a lot of emotion

² **amazing** fantastic

³ **made eye contact** looked into each other's eyes

⁴ **heart started beating faster** heart began to move very quickly

⁵ **intense** very strong

Name: Emily

Occupation: College student

Age: 23

- 40 “No, I don’t believe in love at first sight. Love comes later in a relationship. When I met my boyfriend, I felt something tingly.⁶ I guess you could call it puppy love,⁷ but it wasn’t true love. It took about a year for true love to develop between us.”



Name: Carol

Occupation: Writer

Age: 37

- 50 “Do I believe in love at first sight? No, not really. Love is based on trust and shared experiences and values.⁸ Love takes time to develop. You fall in love slowly by talking to a special person, writing him love letters, fighting, making up.⁹ The key to love is staying excited about the other person, month after month, year after year.”



Name: Sarah

Occupation: High school senior

Age: 18

- 60 “I don’t think love at first sight happens very often, but of course it happens sometimes. It makes me happy to think that it might happen to me. If I didn’t believe love at first sight was possible, it would be really depressing.”



⁶ **felt something tingly** had feelings of excitement

⁷ **puppy love** early feelings of love that are not serious

⁸ **shared experiences and values** things that two people do together and ideas they agree on

⁹ **making up** apologizing to each other after an argument

About the Survey

The authors sent an e-mail message to 75 Americans, asking them to answer some questions about love at first sight. Forty people responded. The youngest person who answered the questions was 15, and the oldest person was 62. Many of the people who responded were students; others were teachers, lawyers, and other professionals.

After You Read**Understanding the Text**

A. Multiple choice. For each item below, circle the best answer.

1. This reading is primarily about _____.
 - a. the difference between love and friendship
 - b. falling in love at first sight
 - c. how true love develops
2. The following statement is true about the people in the study:
 - a. 32% of the men and women don't believe in love at first sight.
 - b. 56% of the men believe in love at first sight.
 - c. 27% of the women believe in love at first sight.
3. We know for certain that John and Luisa _____.
 - a. are married
 - b. met three years ago
 - c. are going to get married
4. The following people believe in love at first sight _____.
 - a. John, Mark, and Sarah
 - b. Mark, Emily, and Sarah
 - c. John, Mark, and Carol

5. You can infer that:
- Emily has had a love-at-first-sight experience.
 - Anne is in love with Mark.
 - John, Emily, and Carol are very good friends.
6. In line 60 of the reading passage, the word *depressing* means:
- impressive
 - exciting
 - sad
7. The author's purpose in writing this article was to ____.
- show that only young people believe in love at first sight
 - report on an informal study about love at first sight
 - report on a serious, scientific study about love at first sight

NAME, PROFESSION, AGE	BELIEVES IN LOVE AT FIRST SIGHT?	REASON
John, artist, 30	Yes	It happened to him.
Mark,		
Emily,		
Carol,		
Sarah,		

B. Consider the issues. Work with a partner to answer the questions below.

- In the reading, five people give their opinions about love at first sight. Look at the reading and complete this chart.
- What can you conclude from the information in the chart above? Check (✓) one or more of the boxes below.
 - ☐ Both of the men believe in love at first sight.
 - ☐ All of the women believe in love at first sight.
 - ☐ The three people in their 30's believe in love at first sight.
 - ☐ The people who have experienced love at first sight believe it's real.

3. Which statement describes your reaction to the reading. Check (✓) one or more statements or write your own.

- ☐ I think this study was interesting.
- ☐ This study was not scientific, so it was not interesting to me.
- ☐ I was surprised that more men believed in love at first sight than women.
- ☐ I would like to see a similar study of 40 people from my country.
- ☐ _____

Reading Skill

Asking yourself questions while you read

As you read, it helps to stop and ask yourself questions to check your comprehension. Here are some questions you can ask yourself while you are reading:

- Do I understand this?
- Do I know what this word means?
- What information do I remember?
- Do I need to read this again?

A. Reread the **first paragraph** of the article on page 117 and then ask and answer these questions:

QUESTIONS	ANSWERS
1. Do I understand the information in this paragraph?	_____
2. Do I know what the phrase "love at first sight" means?	_____
3. Do I need to read this again?	_____

B. Reread the **second paragraph** on page 117 and ask and answer these questions:

QUESTIONS	ANSWERS
1. Do I understand the information in this paragraph?	_____
2. Do I know what a "love-at-first-sight experience" is?	_____
3. What information do I remember from this paragraph?	_____

- C. Now reread the **third paragraph** on page 117–118. Ask yourself three questions of your own. Share your questions with a partner.

QUESTIONS**ANSWERS**

1. _____
2. _____
3. _____

Building Vocabulary**Using a learner's dictionary**

You can get a lot of useful information from a dictionary for English language learners. Here are some things you can find:

- sample sentences to help you understand new words
- information to help you pronounce words
- the meaning of idioms

- A. Read these statements and check (✓) True or False. Then use the dictionary entry below and on page 124 to check your answers.

True False

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. The word <i>love</i> can be a noun or a verb. | ☐ | ☐ |
| 2. The opposite of <i>love</i> is <i>hate</i> . | ☐ | ☐ |
| 3. In tennis, the word <i>love</i> means <i>one</i> . | ☐ | ☐ |
| 4. The phrase <i>to fall in love</i> is an idiom. | ☐ | ☐ |

love *noun* **1** a very strong feeling of affection for somebody/something: a. *It was love at first sight.* b. *I don't think she's marrying him for love!* c. *his love for his country* ♢ The opposite is **hate** or **hatred**. **2** [sing] a strong feeling of interest in or enjoyment of something: *a love of adventure* **3** a thing in which you are very interested: *Computers are the love of his life these days.* **4** a person who is loved: *Of course, my love.* **5** (used in tennis) a score of zero: *"15-love," called the umpire.* **6** (informal) a way of ending a letter to a friend or a member of your family: *Lots of love from us all, Denise.*

IDIOM be in love (with somebody) to have a strong feeling of affection and attraction (for somebody): *They're very much in love (with each other).*

IDIOM fall in love (with somebody) to start to feel a strong affection and attraction for somebody: *They fell in love and were married within two months.*

love verb 1 to have a strong feeling of affection for somebody/ something: a. "Do you love him?" "Yes, very much." b. *It's wonderful to be loved.* **2** to love very much or to enjoy: a. *I love summertime!* *My father loves to listen to music.* c. "Would you like to come?" "I'd love to." *The cat just loves it when you pet her right here.*

- B. Identify the word **love** in each sentence below as a noun or verb. Then write the number of the dictionary definition from Activity A.

	Noun	Verb	Definition #
1. I'd love to see you again sometime.	☐	☒	<u>2</u>
2. Come live with me and be my love.	☐	☐	<u> </u>
3. I love you more than I can say.	☐	☐	<u> </u>
4. I've lost my love for car racing.	☐	☐	<u> </u>
5. Blond is the color of my true love's hair.	☐	☐	<u> </u>
6. The score is 30-love.	☐	☐	<u> </u>

- C. Choose six words from the reading that you want to remember. Add them to your vocabulary log on page 174.

Language Focus

Using the past continuous

Form: *was/were* + present participle

Meaning: The past continuous shows that an activity was ongoing or continued over a period of time in the past.

Example:

- She said, "I **was waiting** for you to ask."
- I **was giving** a presentation when this amazing woman walked in the room.

- A. Circle the simple past or past continuous verb in parentheses that best completes each sentence.
1. I was at a party several years ago when I (met / was meeting) Luisa.
 2. My wife and I met when we (studied / were studying) at Boston University.
 3. The chair (broke / was breaking) when I sat down on it.
 4. The police stopped him because he (drove / was driving) very fast.
 5. No one (called / was calling) while you were out of the office.
 6. She (traveled / was traveling) to the Philippines three times last year.

Discussion & Writing

- A. **Group work.** What do you think these quotes mean? For each quote, write a short explanation in the chart below. Then compare ideas with the other groups in your class.

Quote	Explanation
Love is a great beautifier. <i>Louisa May Alcott (1832–1888), American writer</i>	<i>Love makes a person more beautiful. When you are in love you are happy. When you are happy, you look better.</i>
Love makes the world go round. <i>French Proverb</i>	
Love is blind. <i>William Shakespeare (1564–1616), English playwright and poet</i>	
Love conquers ¹¹ all things. <i>Virgil (70–19 B.C.), Roman poet</i>	

- B. **Group work.** In a group of four to six people, discuss one of the questions below.
- Do you think it's possible to fall in love at first sight?
 - Do you think love makes a person more beautiful?
 - Do you think love makes the world go round?
 - Do you think love conquers all things?

¹¹ **conquers** wins over

Now follow the steps below.

Step 1. Ask each person in your group to answer the question you chose and record their answers below. Then add your own answer.

Question: _____

Classmates' Names	Yes	No
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Step 2. Count the number of people who answered yes. Then report your group's answers to the class.

Example: *Four people believe in love at first sight.*
Two people don't believe in love at first sight.

Step 3. Listen to the other groups' reports. Do your classmates' answers surprise you? Why or why not?

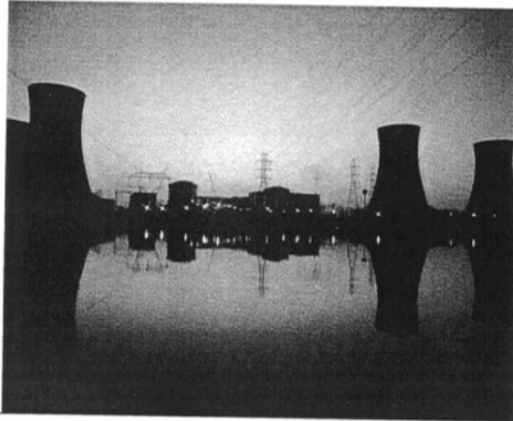
WORDS TO REMEMBER

NOUNS	VERBS	ADJECTIVES
eye contact	be based on	amazing
profession	fall (in love)	depressing
(love at first) sight	get married	intense
survey	include	
	make up	

Chapter



11

How Safe
Is Nuclear
Power?

Nuclear power provides 16% of the world's electricity. There are more than 400 nuclear power plants in operation in the world today.

*It's better to be safe
than sorry.*

—American saying

Chapter Focus

CONTENT:

Nuclear power

READING SKILL:

Writing margin notes

BUILDING VOCABULARY:

Learning word forms

LANGUAGE FOCUS:

Using a verb + *that* clause

Before You Read

A. What forms of energy are used where you live? Check (✓) your answers.

- | | |
|--|--|
| ☐ coal | ☐ solar (sun) power |
| ☐ oil | ☐ wind power |
| ☐ nuclear power | ☐ _____ |

B. Scan the reading on pages 108–109 and complete the “Previewing Chart” below.

PREVIEWING CHART

Title of the article: _____

Names of places in
the article

(List three more.)

Japan

Key words (What words
appear several times?)

(List three more.)

radiation

Based on your chart, what do you think the article is about?

Reading Passage

HOW SAFE IS NUCLEAR POWER?

- 1 On September 30, 1999, there was an accident at a nuclear plant in Tokaimura, Japan. On that day, three plant employees accidentally poured too much uranium into a tank,¹ which led to a leak of radiation.² At least 90 people were exposed to³ high radiation. One
5 worker died.

Other countries have had similar accidents. There was a close call⁴ at a nuclear plant at Three Mile Island in the United States. On March 28, 1979, there was a reactor meltdown at this plant. A reactor

¹ **tank** large metal container

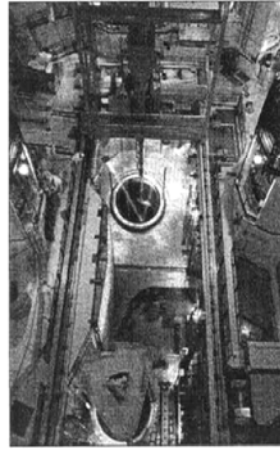
² **leak of radiation** dangerous nuclear material going into the air

³ **were exposed to** had contact with

⁴ **a close call** a dangerous situation that could have been worse

10 meltdown happens when the fuel inside a reactor melts.⁵ Unless immediate safety measures⁶ are taken, a meltdown can lead to radiation leaking into the atmosphere.⁷

Probably the most famous nuclear accident occurred at a plant in Chernobyl, in the **former Soviet Union**. The accident happened on April 26, 1986, when things went terribly wrong⁸ during an experiment. This caused a meltdown so serious that the top of a reactor exploded into the sky. Radiation leaked into the atmosphere for more than a week. Wind carried some of the radioactive pollution over large parts of Europe. Many deaths and birth defects throughout Europe have resulted from this horrible event.



Reactor core and cooling pool in a nuclear power plant

25 The idea of using nuclear power as a form of energy grew out of weapons research⁹ before and during **World War II** (1939–1945). Nuclear power was first used to make electricity on December 20, 1951. By the 1960s, nuclear energy was becoming cheap to produce, and utility companies¹⁰ were building plenty of plants. However, in 30 the 1970s, there were concerns about the possibilities of nuclear disasters and environmental problems. Then, those concerns came true¹¹ with the tragedy at Chernobyl and the near-disaster at Three Mile Island.

35 Today, supporters of nuclear energy say it is a necessary source of power. This is especially true in countries like Japan, which depends on nuclear energy for about 35% of its power. Obviously, taking away that source of energy could badly hurt the economy. Also, while minor accidents sometimes happen at nuclear plants, most are contained without deaths or serious injuries.

40 For now, nuclear energy is probably not going away. Citizens should demand that government agencies have very strict safety measures for nuclear power plants. At the same time, we must find other safer and cheaper sources of energy.

⁵ **melts** changes from a solid to a liquid

⁶ **safety measures** actions to make something safe

⁷ **atmosphere** air around our earth

⁸ **things went terribly wrong** very bad things happened

⁹ **weapons research** work to develop military equipment for war

¹⁰ **utility companies** companies that provide gas, electricity, or water

¹¹ **come true** happen; become real

After You Read

Understanding the Text

A. True or False? Read the sentences and check (✓) True or False.

- | | True | False |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. The main idea of this reading is that nuclear energy is a safe source of power. | ☐ | ☐ |
| 2. The accident at a nuclear plant in Tokaimura, Japan occurred because workers forgot to put uranium into a tank. | ☐ | ☐ |
| 3. A reactor meltdown occurs when the fuel inside a nuclear reactor melts. | ☐ | ☐ |
| 4. A meltdown is dangerous because radiation can leak into the atmosphere. | ☐ | ☐ |
| 5. As a result of the accident at Chernobyl, people in the area were exposed to small amounts of radiation. | ☐ | ☐ |
| 6. The pronoun <i>it</i> in line 34 refers to <i>today</i> . | ☐ | ☐ |
| 7. The words <i>taking away</i> in line 36 mean <i>removing</i> . | ☐ | ☐ |
| 8. You can infer from lines 25–28 that nuclear power was not used to generate electricity in the 1940s. | ☐ | ☐ |

Work with your classmates to correct the false statements.

B. What happened at the places below? Look for information on pages 108–109 to complete the chart.

DATE	PLACE	WHAT HAPPENED?
March 28, 1979	Three Mile Island Country: <u>U.S.</u>	a nuclear reactor _____
_____	Chernobyl Country: _____	a nuclear accident; the top of a nuclear reactor _____
_____	Tokaimura Country: _____	a radiation _____

Compare charts with your classmates.

C. Consider the issues. Work with a partner to answer the questions below.

1. What are the advantages and disadvantages of using nuclear power? Make a chart like this on a piece of paper. Add these ideas to it.

- ~~it produces cheap electricity~~
- radiation might leak into the atmosphere
- people might be exposed to radiation
- radioactive pollution can cause birth defects
- serious nuclear accidents are rare

ADVANTAGES	DISADVANTAGES
It produces cheap electricity	

Compare ideas with a classmate.

A: One advantage of using nuclear power is that . . .

B: I agree. But one disadvantage is that . . .

2. What is your opinion? Check (✓) "I think" or "I don't think." Then finish the sentence with a reason.

Example:

I think



I don't think



nuclear power is dangerous

because radiation might leak into the atmosphere.

I think



I don't think



nuclear power is dangerous

- a. because _____.

I think



I don't think



we should stop using nuclear

- b. power because _____.

I think



I don't think



nuclear power will be more popular

- c. in the future because _____.

Compare your ideas with a partner.

Reading Skill

Writing margin notes

As you read, try writing your thoughts and reactions in the margin. Your margin notes might be questions, phrases, single words, or symbols. Writing margin notes can help you read more carefully and actively.

Example:

*

For now, nuclear energy is probably not going away. Citizens should demand that government agencies have very strict safety measures for nuclear power plants. At the same time, we must find other safer and cheaper sources of energy.

How do we do this?

Agree.

Write margin notes as you read the paragraph below. Use two of the phrases or symbols in the box below.

Sample margin notes

Phrases	Symbols
Interesting.	!
Very interesting.	!!
I don't understand.	?
Important.	*
I agree.	✓
I disagree.	×

We all breathe the air that surrounds earth. The air is made up mainly of gases: around 78% nitrogen, 21% oxygen, and 1% carbon dioxide, other gases, and water vapor. Human beings breathe more than six quarts (5.7 liters) of air every minute. Because air is so basic to life, it is very important to keep the air clean by reducing or preventing air pollution.

—*The World Almanac*

Compare your notes with a partner.

Building Vocabulary

Learning word forms

When you learn a new word, it's useful to learn other forms of the same word. You can find these forms in a dictionary. For example, if you know the verb *react*, you can use a dictionary to find the noun forms *reaction* and *reactor*.

- A. Complete the chart below by adding the missing noun form(s). Then check your ideas by looking in a dictionary.

Nouns	Verbs
1. <u>reaction, reactor</u>	react
2. _____	radiate
3. _____	pollute
4. _____	result
5. _____	research
6. _____	electrify
7. _____	contain
8. _____	support
9. _____	injure
10. _____	inspect

- B. Complete each question with a noun from Activity A. Then ask a partner your questions.

- Are you a s _____ of nuclear power?
- Why is air p _____ a problem in the world today?
- Is nuclear r _____ dangerous?
- What do you use e _____ for?
- Have you ever had a serious i _____?
- What was one r _____ of the nuclear meltdown at Chernobyl?

- C. Choose six words from the reading that you want to remember. Add them to your vocabulary log on page 174.

Language Focus

Using a verb + that clause

We often use the verbs below to state an idea or opinion. It is common to use a *that* clause after these verbs.

admit	believe	explain	know	think
agree	claim	feel	reply	
argue	estimate	insist	say	

Examples:

I agree that we need stricter safety measures for nuclear power plants.

I think that nuclear plants need to have stricter safety measures.

You can remove the word *that* after all of the verbs above except *argue*, *explain*, or *reply*.

Examples:

I thought **that** he was right. **OR** I thought he was right.

BUT

He argued **that** he was right. **OR** She explained **that** she was Jon's mother.

- A.** The word **that** was removed from each of these sentences. Put the word **that** in the appropriate place in each sentence.

Example: *Even though people know ^{that} they use too much electricity, they refuse to be more careful.*

1. Some people say we should close down all nuclear power plants.
2. How many of you agree we need to stop using so much electricity?
3. Many people think we need to build more nuclear power plants.
4. I feel we should spend more money on new technologies that can provide cheap and safe electricity.
5. He said he didn't have an opinion about nuclear power.

- B.** Complete each sentence with your own idea.

1. I think that nuclear power _____
2. The article in this chapter said that _____
3. Supporters of nuclear power agree that _____
4. I believe that in the future _____

Read each sentence to your partner. Then, read each sentence again without **that**.

Discussion & Writing

A: Pair work. How could we reduce the amount of pollution in the world? Add your suggestions to the chart below.

Suggestions for reducing pollution

- use solar-powered cars
- limit the number of cars per family
- close factories that pollute the air
- _____
- _____
- _____

Share suggestions with your classmates and then complete the sentence below.

I think the best suggestion is to _____

B. What are the most serious problems in the world today? Add two ideas to the list below.

terrible diseases like _____

starvation

terrorism

air pollution

For each item on your list, think of something people can do to help solve this problem.

Example: *To help end starvation in the world, people can send money to poor countries.*

WORDS TO REMEMBER			
NOUNS	VERBS	ADJECTIVES	ADVERBS
accident	come true	environmental	accidentally
atmosphere	depend on	horrible	terribly
energy	explode	necessary	
injury	go wrong		
pollution	melt		
safety measures	react		
reaction	result from		
source	take away		

EK 3

Phobias

PRE-READING ACTIVITIES:

Part 1. Discussion

- What's phobia? What's fear? Are they different? How?
- Are you a phobic person? If yes, what do you fear most?
- When did this phobia start? What do you do when you encounter the object / situation?
How do you handle this fear?
- Do phobias affect our daily life? How?



Part 2. Vocabulary / Matching

- | | |
|--------------------|--|
| 1. interfere(with) | a. succeed in dealing with (a problem), illness, etc. |
| 2. tremble: | b. keep away from |
| 3. accompany: | c. cause to happen / function |
| 4. trigger: | d. highest degree |
| 5. precaution: | e. find / attempt to find |
| 6. overcome: | f. shake involuntarily |
| 7. seek (sought): | g. prevent from continuing or being carried out |
| 8. avoid: | h. occur or do at the same time as another event/happening |
| 9. extreme: | i. an action to prevent something dangerous or unpleasant from happening |

Part 2. Vocabulary

Fill in the chart *after scanning* the text. Use your dictionary if necessary:

WORDS	Part of Speech	Definition or similar words	Examples of use in context	Synonyms/ Antonyms	Related Words
distress		extreme anxiety/ suffering			
humiliate					humiliated humiliating
anticipate					
irrational				= rational	
severe					relieve
relief					severely

Reading

Part 1. *This text is about phobias. Read it carefully.*

"My heart starts beating so fast . . . it feels like it's going to explode. My throat closes and I can't breathe. My hands start sweating. I get so dizzy that I have to hold onto the furniture or the wall to keep from falling or fainting. I know I'm going to die. I want to run, but I don't know where."

This reaction describes how people generally feel when they are suffering from a phobia. Phobias are emotional and physical reactions to feared objects or situations. People can develop phobic reactions to animals (e.g., spiders), activities (e.g., getting on an airplane), or social situations (e.g., eating in public or simply being out in public). Phobias affect people of all ages, from all walks of life, and in every part of the country. The National Institute of Mental Health has reported that 5.1%–12.5% of Americans have phobias. *They* are the most common psychiatric illness among women of all ages and are the second most common illness among men older than 25.



"TELL ME ABOUT YOUR FEAR OF POLICEMEN."

Symptoms

Phobias can **interfere with** your ability to work, socialize, and go about a daily routine. They may focus on something as common as germs and viruses, or they may arise whenever you leave home. A phobia that interferes with daily living can create **extreme** disability and should be treated.

Symptoms of a phobia include the following:

- Feelings of panic, horror, or terror
- Recognition that the fear goes beyond normal boundaries and the actual threat of danger
- Reactions that are automatic and uncontrollable,
- Rapid heartbeat, shortness of breath, **trembling**, and a great desire to run away from the situation—all the physical reactions associated with extreme fear
- Extreme **precautions** to **avoid** the feared object or situation

When avoidance causes **distress** or interferes with the ability to work, socialize, or care for day-to-day needs, a psychiatric help should be **sought**.

Categories of Phobias

Phobias are divided into categories according to the cause of the reaction and avoidance.

Agoraphobia

Agoraphobia is the fear of being alone in any place or situation from which it seems escape would be difficult. People with agoraphobia avoid being on busy streets or in crowded stores, theaters, or churches. Some people with agoraphobia become so disabled that they literally will not leave their homes. If they do, they do so only with great distress or when they are with a friend or family member.

Two-thirds of *these* people are women. Symptoms develop between the ages of 18 and 35. The attack may be sudden or gradual.

Most people with agoraphobia develop the trouble after first suffering from one or more spontaneous panic attacks—feelings of intense, overwhelming terror **accompanied** by symptoms such as sweating, shortness of breath, or faintness. These attacks seem to occur accidentally and without warning. Therefore, it seems impossible for a person to predict what situation will **trigger** such a reaction.

Panic attacks are unpredictable and this "trains" individuals to **anticipate** future panic attacks and, therefore, to fear any situation in *which* an attack may occur. As a result, they avoid going into any place or situation where previous panic attacks have occurred.

Social Phobia

A person with social phobia fears that he is being watched or **humiliated** while doing something in front of others. As a result, he or she avoids such situations. Social phobias generally develop after puberty, adolescence in other words and peak after the age of 30.

The activity that they fear is often as routine as signing a personal check, drinking a cup of coffee, buttoning a coat, or eating a meal. The most common social phobia is the fear of speaking in public. Many people have a generalized form of social phobia, in which they fear and avoid interpersonal interactions. *This* makes it difficult for them to go to work or school or to socialize at all.

Specific Phobia

People with a specific phobia generally have an **irrational** fear of specific objects or situations. The disability caused by this phobia can be **severe** if the feared object or situation is a common one.

The most common specific phobia in the general population is fear of animals—particularly dogs, snakes, insects, and mice. Other specific phobias are fear of closed spaces (claustrophobia) and fear of heights (acrophobia).

Most simple phobias develop during childhood and eventually disappear. *Those* that persist into adulthood rarely go away without treatment.

Treatment

Fortunately, phobias are very treatable. In fact, most people who seek treatment completely **overcome** their fears for life. Effective **relief** can be gained through either behavior therapy or medication.

In behavior therapy, *one* meets with a trained therapist and faces the feared object or situation in a carefully planned, gradual way and learns to control the physical reactions of fear. By facing rather than escaping from the object of fear, the person gets used to it and can lose the feeling of terror, horror, panic, and dread he or she once felt.

Medications are used to control the panic during a phobic situation as well as the anxiety aroused by anticipation of that situation. With proper treatment, the great majority of phobia patients can completely overcome their fears and be symptom free for years, if not for life. For example, somebody with a phobia of spiders might use the following hierarchy to get over the problem:

1. Reading about spiders
2. Looking at and then touching a photograph of a spider
3. Looking at/touching a plastic model of a spider
4. Looking at/touching a jar with a small spider in it
5. Picking the spider out of the jar



Funny Phobias

Most of the people in the world have a fear of one kind or another and there are many people in the world that suffer from polyphobia, which simply means to have more than one fear. Not so common, but there are some people that live with vestiophobia (fear of clothes) and gymnophobia (fear of nudity). Another example is people with achluophobia (fear of darkness) and photophobia (fear of light). What a contradiction!

Not all phobias have been in existence for thousands of years. I'm sure that brontophobia (fear of thunder and lightning), febriphobia (fear of fever), and ophidiophobia (fear of snakes) have existed since the Black Ages. Some of the phobias that have formed in the last two centuries would be electrophobia (fear of electricity), motorphobia (fear of automobiles), and aviophobia (fear of flying). In 1945, a brand new phobia was quickly created and escalated drastically in the 1950's. It is called nucleomituphobia, which is the fear of nuclear weapons. But that's not the newest phobia in existence as of today. This threat is called cyberphobia (fear of computers). In mild cases, people may be afraid to use a computer or an ATM. In today's society, technology is deeply integrated. Computers are used in calculators, cars, microwaves, power tools, and many more. Therefore, these phobias must surely be cured. Otherwise, phobias can deeply impact a person's life. A person with chronophobia (fear of time) probably won't make it to his 10:00AM dentist appointment on time. A person with chaetophobia (fear of hair) is most likely bald, has no eyelashes, no eyebrows, etc. A person with cibophobia (fear of food) usually hasn't eaten in weeks and could easily be anorexic. This proves how serious and destructive phobias can be.

Watch out! Within the next seven years, you will probably get married and you will suffer from pentheraphobia, which is one of the rarest phobias in existence, the fear of your mother-in-law!



Part 2. Detailed Reading

I. Choose the best answer:

1. What is the **main** idea of the text?

- a) There is a great variety of phobias some of which are really strange and funny.
- b) The life of some phobics is so distressful that they can't carry on their responsibilities without the help of a therapist or psychiatrist.
- c) Medication and therapy are two basic ways to treat phobias.
- d) There are many stages a phobic go through when confronted with the feared object/situation.

2. What **can't** you infer from the text?

- a) Phobic person has a lot of reactive physical changes when confronted with the feared object/situation.
- b) In order to deal with the phobia, a phobic person must certainly avoid the feared object / situation.
- c) Unsociability sometimes results from a social phobia.
- d) When phobias interfere with daily activities, they must be taken seriously and treated.

II. What do these refer to?

- a) *They* (para.1):
- b) *these* (para.1 Section Agorophobia):
- c) *which* (para.3 Section Agorophobia):
- d) *This* (para.2 Section Social Phobia):
- e) *Those* (para.3 Section Specific Phobia):
- f) *one* (para.2 Section Treatment):

III. Answer the questions below according to the text in your own words:

1. What is a Phobia?
2. What physical changes can be observed when a person confronts the object/situation that he fears?
3. How does the person feel in the above situation?
4. When is a psychiatric help necessary?
5. What is the situation for agoraphobics in their daily lives?
6. How can you explain 'panic attacks'?
7. As a result of panic attacks, what do sufferers do / don't do?
8. Can you summarize the process of phobia treatment by generalizing them?

Part 3. Vocabulary Exercise

Fill in the blanks with the words below and make the necessary changes:

humiliate / interfere with / accompany / overcome / distress / relief /

anticipation / irrational / extreme / phobia / avoid

1. The ⁽¹⁾ _____ of a big earthquake in Istanbul in 30 years time has caused a great anxiety in the public.
2. Though it is not very common, some people suffer from objects like paper (papyrophobia), things like moon (selenophobia) or words (logophobia). For us, as outsiders, these phobias are ⁽²⁾ _____, aren't they? Actually, most phobias are! They can't be explained logically.
3. Most people develop their ⁽³⁾ _____ during childhood or teenage years. Some of them get rid of these fears, but some others keep suffering, which requires professional help.
4. The basic symptom of panic attacks is intense terror in the first place. Then some physical changes such as trembling, sweating, fast heart beat and shortness of breath ⁽⁴⁾ _____ this terror.
5. During Hitler's reign in Germany in World War II, many Jews were ⁽⁵⁾ _____ by Nazis. For example, some of them were forced to take off their clothes in front of their families, friends and relatives.
6. When the rescuers came close, the survivors of the sinking ship had a big ⁽⁶⁾ _____ because it was the end of the ⁽⁷⁾ _____ at last!
7. A phobic should ask this question to himself at the beginning of his recovery period: "To what extent can I ⁽⁸⁾ _____ this object / place / thing / situation? I have to face up to it immediately and learn how to ⁽⁹⁾ _____ this fear which ⁽¹⁰⁾ _____ many aspects of my life and bothers me a lot." After making the first step, he should consult a doctor.
8. A large number of people suffer ⁽¹¹⁾ _____ discomfort each winter in the Eastern Anatolia because most village roads are closed due to heavy snow storms.



FOR YOUR INFORMATION!**A**

Ablutophobia- Fear of washing or bathing
 Aerophobia- Fear of swallowing air
 Ambulophobia- Fear of walking
 Anemophobia- Fear of wind
 Anthophobia- Fear of flowers
 Arithmophobia- Fear of numbers

B

Barophobia- Fear of gravity
 Basophobia- Fear of walking
 Batophobia- Fear of being close to high buildings
 Bibliophobia- Fear of books

C

Cathisophobia- Fear of sitting
 Catoptrophobia- Fear of mirrors
 Chionophobia- Fear of snow
 Chromatophobia- Fear of colors
 Chronophobia- Fear of time
 Cibophobia- Fear of food
 Clinophobia- Fear of going to bed

D

Deciophobia- Fear of making decisions
 Dendrophobia- Fear of trees
 Didaskaleinophobia- Fear of school

E

Eleutherophobia- Fear of freedom
 Eosophobia- Fear of daylight
 Ergophobia- Fear of work
 Ereuthophobia- Fear of the color red

G

Geliophobia- Fear of laughter
 Geumaphobia- Fear of taste
 Graphophobia- Fear of writing

H

Heliophobia- Fear of the sun
 Hemophobia- Fear of blood
 Hippopotomonstrosesquippedaliophobia- Fear of long words
 Hypnophobia- Fear of sleep

I

Ideophobia- Fear of ideas

K

Kainophobia- Fear of anything new
 Kathisophobia- Fear of sitting down

L

Lachanophobia- Fear of vegetables

Leukophobia- Fear of the color white

Logophobia- Fear of words

M

Melanophobia- Fear of the color black

Melophobia- Fear of music

Mnemophobia- Fear of memories

N

Neophobia- Fear of anything new

Nephophobia- Fear of clouds

Nomatophobia- Fear of names

O

Octophobia- Fear of the number 8

Ommetaphobia- Fear of eyes

Oneirophobia- Fear of dreams

P

Panophobia- Fear of everything

Paraskavedekatriaphobia- Fear of Friday the 13th

Peladophobia- Fear of bald people

Phengophobia- Fear of daylight

Phobophobia- Fear of fear

Photophobia- Fear of light

Phronemophobia- Fear of thinking

Pogonophobia- Fear of beards

S

Sciophobia- Fear of shadows

Scolionophobia- Fear of school

Selenophobia- Fear of the moon

Siderophobia- Fear of stars

Sitophobia- Fear of food

Sophophobia- Fear of learning

Stasibasiphobia- Fear of walking

T

Thaasophobia- Fear of sitting

Trichopathophobia- Fear of hair

Triskadekaphobia- Fear of the number 13

V

Verbophobia- Fear of words

X

Xanthophobia- Fear of the color yellow

EK 4

The World's Oldest Inhabitants? Aborigines



PRE-READING ACTIVITIES:

Part 1. Discussion

- Do you know anything about Aborigines?
- Do you think they still exist? Where?

Part 2. Matching

Match the words below with the examples/explanations that have a link to them:

ancient site / continent / watercraft / ancestor(s) / cut down forests / ceremony / shape

- a) : the Gökturks, the Huns
- b) : square (□), triangle (Δ), rectangular (▭)
- c) : Asia, Australia, etc.
- d) : funeral, wedding, 'kına gecesi'
- e) : boat, ship
- f) : Bergama
- g) : one of the major reasons for global warming caused by the ozon hole.

Part 3. Vocabulary

I. By adding -er / -or suffixes, we make nouns from these verbs and you will come across some of the words given below in the text. Find out the ones you don't know using your dictionaries and fill in the missing ones, and then check your answers with your partner:

invade →
 → settler
 collect →
 research →
 discover →
 provide →
 begin →
 use →

trade →
 → traveler
 → hunter
 paint →
 give →
 cut →
 → camper

II. Fill in the chart *after scanning the text*. Use your dictionary if necessary:

WORDS	Part of Speech	Definition	Examples of use in context	Synonyms/ Antonyms	Related Words
fleet					
evidence		anything that proves sth.			
set up					
harvest					
route(s)					
permanent					
restriction					
conserve					conservation



Reading

Part 1

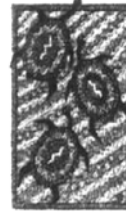
This text is about the Aborigines. Read it carefully.

⁽¹⁾ The word "aboriginal" means "the first" or "earliest known". The word was first used in Italy and Greece to describe people who lived there, natives or old inhabitants, not newcomers, or invaders.

⁽²⁾ Australia may be the home of the world's first people. Some stone tools discovered in New South Wales, in 1971 show that humans lived in Australia at least twelve thousand years before *they* appeared in Europe.

⁽³⁾ So far three early sites have been discovered in Australia; the Penrith, about forty-seven thousand years old, a Western Australian site forty thousand years old and *another* in Lake Mungo, New South Wales, thirty-five thousand years old.

⁽⁴⁾ To put this in perspective, since the first **fleet** arrived in 1788 there have only been 8 generations of settlers. On the other hand, there have been more than 18,500 generations of aboriginals!!!



The History and Culture of Aborigines

⁽⁵⁾ More than 30,000 years ago the population of the world was small, and people lived in family groups, hunting, fishing and food gathering. At *that time*, during the last great Ice Age, Australia was joined to New Guinea. Islands such as Java and Borneo were larger than today, and sea passages between them narrower, so it was possible for the **ancestors** of the people now called Australian Aborigines to reach Australia from lands to the north.

⁽⁶⁾ It is not known from where the Aborigines began their journey, but it is certain that people with some kind of watercraft crossed the 100 - 160 kilometres of water between the islands to the north; and reach the southern continent. This sea voyage is the earliest **evidence** of sea travel by prehistoric man.

⁽⁷⁾ As the ice began to melt, the sea level rose and isolated Australia, and made the sea passages too wide. Then it was not possible to cross the sea by the simple forms of watercraft. About 10,000 years ago Tasmania became separated from the main land, and about 5,000 years ago the Australian continent took on the shape of that *it* has today.

⁽⁸⁾ Nobody knows how long the Aborigines took to reach Australia, or how they settled the continent. At present archaeologists are searching ancient camping sites for evidence of their history, and each new discovery provides links in their history. It is certain that man reached Australia more than 40,000 years ago.



⁽⁹⁾ The Aborigines settled and developed a great culture there. They usually lived in the desert, inland non-desert areas, the coast and Tasmania. Aborigines are natives to Australia and Tasmania. They have lived there for about 35,000 to 70,000 years. Their skin and hair are both dark. There are about 500 recorded tribes, some of which are Aranda, Bidjandjadjara, Gurindji, Tiwi, Wailbri, and Yir-yoront. Moving to watering places and **setting up** camps there, Aboriginal tribes didn't usually stay in one place for long. Aborigines lived in families and clans. Each clan has a place on their land where their spirits return when they die. The men were usually tool-makers and hunters. The women took care of the children and gathered and fixed their food. The Aborigines used the land wisely and knew when to **harvest** the many plants they ate. Dingoes, a kind of dog, protected their homes and helped the men hunt. The Aborigines were also traders. There were trade **routes** across the country. They traded stones, shells, and boomerangs.

⁽¹⁰⁾ The Aborigines were totally isolated until 1788, when the English arrived. Their traditions included music, singing, dancing and art. They did paintings on dried tree bark with natural black, brown, yellow, white and sometimes red colors originally for tribal ceremonies. In the 1940s, however, the paintings became popular with art collectors. At the time when Sydney was settled by the British, there were 300,000 Aborigines in Australia and about 250 different languages were spoken. Since they didn't have a system of government, no **permanent** settlement, and no land ownership, the British made them move. Many of the Aborigines suffered from certain diseases, such as influenza, pneumonia, and tuberculosis and died. European invaders cut down forests and brought foreign animals to Australia. By 1860 there were 20 million sheep in Australia. The cattle and sheep destroyed the Aborigines' water holes. White settlers and Aborigines were at war for the land and water. By 1900, traditional Aboriginal society was still in small groups in central and northern Australia. In the early 1900s, laws to protect the Aborigines were passed in every state. **They** also made **restrictions** for the Aborigines on owning land, where they could live, and even to whom they could marry. In 1967 the Australians voted Aborigines real citizens. They were given the same rights as everyone else.



⁽¹¹⁾ In 1971, Geoffrey Bardon, who had a close relationship with a local tribe, and one of the few non-Aboriginal people who was allowed to take part in the rituals and ceremonies, began painting a wall mural with his students and some tribe members. This was the first example of shared Aboriginal artwork. After that, the Australian government realized that Aboriginal artwork was a resource and tried to **conserve** it. This is how they live today and still try to keep their culture alive.



Part 2: Comprehension

I. What information can you give about these dates according to the text?

What happened?

1. 40,000 years ago →
2. 5,000 years ago →
3. 1788 →
4. 1940s →
5. 1971 →

II. Answer the following questions in your own words:

1. More than 30,000 years ago, during the last great Ice Age, what was the geography like around Australia?
2. What happened when the ice began to melt?
3. Has the geography changed in this area? How?
4. What does the text tell us about the Aborigines' life styles?
5. What kind of artistic tradition did they have?
6. What can be said about their method of painting?
7. In what ways were their lives different from in the past after the British arrived?
8. Until the Aborigines were given the same rights as the white population in 1967, how had they been treated politically in the eyes of the law?
9. How was Aboriginal artwork born?
10. What basic information about Aborigines have you learnt from this text?

III. What do the pronouns in **bold** refer to?

1. **they** (paragraph 2.):
2. **another** (paragraph 3.):
3. **that time** (paragraph 5.):
4. **it** (paragraph 7.):
5. **they** (paragraph 10.):

Part 3. Vocabulary

I. Use the words below in their proper places (there are extra words):

evidence / gather / site / invader / permanent / route / set up / pass (a law) /
cut down / settle / perspective / isolate / ancient / provide / conserve / vote (x2)

1. After the British arrived in Australia, politicians ⁽¹⁾ _____ only to protect this selfish minority. At the same time, the Aborigines were struggling to ⁽²⁾ _____ their traditions and life styles and also trying to get their rights on this land.
2. The students ⁽³⁾ _____ on the sit-in protest. The majority of them ⁽⁴⁾ _____ yes, so they decided to go on.
3. When I was a kid, we used to go to my grandfather's farm, which I always looked forward to. I had a great time there since I love nature and animals so much. In the mornings, it was my job to ⁽⁵⁾ _____ eggs for breakfast and feed the chickens afterwards.
4. Many influential people have tried to ⁽⁶⁾ _____ dialogues between Israel and Palestine, but without any concrete results.
5. The U.S. army has attacked Iraq and they are still on Iraqi land as ⁽⁷⁾ _____. After the election the new government headed by Talabani is trying to make peace with the Americans.
6. Concentration on an idea ⁽⁸⁾ _____ you from the environment as long as you keep on thinking about it.
7. There is no real ⁽⁹⁾ _____ to suggest where and when the next earthquake will happen. If it was technologically possible, lots of lives would be saved.
8. The 'Silk Road' was an important trade/business ⁽¹⁰⁾ _____ starting from Europe, going through Anatolia and ending in the east of Asia in ⁽¹¹⁾ _____ times.

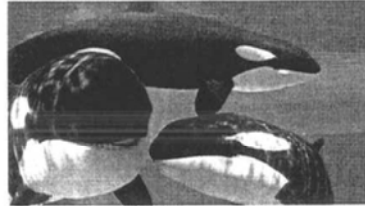
II. Confusing Words

Discuss the differences in the meanings of the following words below and do the exercise afterwards using some of the words below:

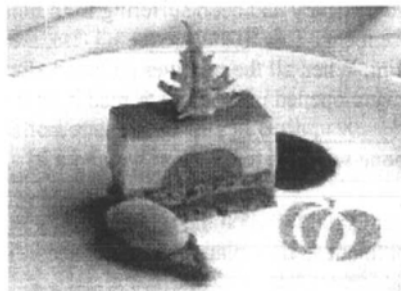
1. old vs. ancient →
2. discover vs. explore vs. invent →
3. voyage vs. travel vs. journey vs. trip →
4. develop vs. progress vs. advance →
5. wise vs. intelligent →
6. take care of vs. look after →
7. desert vs. dessert →
8. right vs. right →
9. live vs. alive vs. living →
10. cut vs. cut down vs. cut up →
11. die vs. death vs. dead vs. died →
12. rise vs. raise →

1. Sherry, a French widow, met her husband, Nahüm, an Indian prince, during a long sea ⁽¹⁾ _____ from London to Bombay, where they arrived after days of hard ⁽²⁾ _____. In fact, she had first decided to go on a ⁽³⁾ _____ to London, but then she made up her mind to travel a long way, which, by chance, brought her life long happiness.
2. Hodja Nasreddin has always been regarded as one of the ⁽⁴⁾ _____ men in Turkish literature. Remembering those unbelievably bright ideas and words he uses to react to situations or to solve problems, we literally remain speechless.
3. According to IQ scores, Stephen Hawking is the most ⁽⁵⁾ _____ man in the world. Formerly, it was Albert Einstein.
4. Aunt Hillary had been suffering from lung cancer and despite all sorts of treatments, she ⁽⁶⁾ _____ last month leaving all her wealth to her cat, Mini. When all the relatives gathered after her ⁽⁷⁾ _____, Hillary's lawyer opened up her will to read it. In the meantime, there was ⁽⁸⁾ _____ silence in the room! But since she was ⁽⁹⁾ _____, noone was able to question her about it!
5. Seamen know when the sea level ⁽¹⁰⁾ _____ on the coasts of the continent so they plan their routes accordingly.
6. He wants to buy the chest of drawers on four legs that ⁽¹¹⁾ _____ it about 75 cm. from the ground.
7. Prices ⁽¹²⁾ _____ too often, so as a community, we should ⁽¹³⁾ _____ our voices to protest.

8. He has finished the project successfully and now is planning to ask his boss for a ⁽¹⁴⁾ _____.
9. During the safari in northern Africa, they spent two nights in the middle of the Sahara ⁽¹⁵⁾ _____ *the Great Sahara*, which was magnificent.
10. Look at all those whales lying still on the shore! Do you think they are ⁽¹⁶⁾ _____ or ⁽¹⁷⁾ _____?
11. When men keep on ⁽¹⁸⁾ _____ the forests, they harm not only the trees but also all the ⁽¹⁹⁾ _____ in the nature.
12. "You must do all these exercises regularly in order to walk again. If you don't, I'm afraid you won't ⁽²⁰⁾ _____ any further," his doctor warned him. He added that his muscles needed to be stronger with the help of physiotherapy.
13. Just before and after 'Bayrams' in Türkiye, unbelievable chaos ⁽²¹⁾ _____ on almost all the roads. As a result, there are many accidents every year. The feast-like journeys turn into a disaster with many deaths and casualties.



desert



dessert

EK 5

TITLE : *How Am I Supposed To Live Without You?*
 ARTIST : *Michael Bolton (American)*
 ALBUM : *Soul Provider, 1989*
 LEVEL : *X*
 COUNTER : *52*
 ANSWER KEY : *Page 82*

HOW AM I SUPPOSED

(1)..... could hardly believe it
 When I heard the news(2)
 I had to come and get it straight(3) you
 I said " You're leaving
 (4)..... swept your heart away "
 From the look upon your face
 I see it's true
 So tell me all about it
 (5)..... me about the plans you're making
 Tell me(6) thing more
 Before I go
 Tell me how am I supposed to live without you
 Now then I've been loving you so long
 And how am I supposed to carry on
 When all that I've been living(7) is gone
 To cut the crying
 Didn't(8) here to break down
 It's just the dream of mine is(9) to an end
 How can I blame(10)
 When I built my world around
 The hope that one day
 We'd be so much more than(11)
 I don't(12) to know
 The price I'm gonna pay for dreaming
 Even(13) it's more than I can take

EK 6

- Love is a Many - Splendored Thing

-
Love is a many-_____ thing,
It's the april rose that only _____ in the
early spring,
Love is nature's _____ of giving a _____ to be
living,
The golden _____ that _____ a man a king.
_____ on a high and windy hill,
In the morning _____ two lovers kissed and the
world _____,
When our fingers _____ my silent heart has
_____ us how to
sing,
Yes, true love's a many-_____ thing.

ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi	01-11-1976	
Doğum yeri	İstanbul	
Lise	1987-1994	Özel Ahmet Şimşek Lisesi
Lisans	1994-1996	Anadolu Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksek Okulu
	1996-2000	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2004-2006	Yıldız Teknik Üniversitesi SBE Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar

2000-2002	Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Okutmanı, Eskişehir
2003- Devam ediyor	İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Okutmanı, İstanbul