

**ANLAMLI GRUPLANDIRMA STRATEJİSİNİN İKİNCİ DİLDE OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİ**

Gizem KÖŞKER
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2010

**ANLAMLI GRUPLANDIRMA STRATEJİSİNİN İKİNCİ DİLDE OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİ**

Gizem KÖŞKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak, 2010

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ.....	ii
ABSTRACT.....	v
RÉSUMÉ.....	viii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	xi
ÖNSÖZ.....	xii
ÖZGEÇMİŞ.....	xiv
GRAFİK LİSTESİ.....	xv
TABLO LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1.Okuma.....	3
1.1.1.1.İkinci dilde okuma.....	6
1.1.1.2.İkinci dilde okumanın güçlükleri.....	6
1.1.2. Strateji kavramı.....	9
1.1.2.1.Öğrenme stratejileri.....	10
1.1.2.2. Okuma stratejileri.....	10
1.1.2.3. İkinci dilde okumada kullanılan stratejiler.....	11
1.1.3. Okuma hızı.....	15
1.1.4. Anlamlı gruplandırma stratejisi.....	19
1.1.4.1. Anlamlı grup tanımları.....	20
1.1.4.2. İlgili çalışmalar.....	24
1.2.Amaç	29
1.3.Önem.....	30
1.4.Sayıltı.....	31
1.5.Sınırlılıklar	31
1.6. Tanımlar.....	32
2.YÖNTEM	34
2.1.Araştırma modeli	34
2.2.Evren ve örneklem	35
2.3. Uygulamacı.....	35
2.4. Bağımlı ve bağımsız değişkenler.....	35



2.5. Deney süreci.....	36
2.6. Veri toplama araçları.....	39
2.7. Veri toplama.....	39
2.8. Verilerin analizi.....	40
2.9. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması.....	41
3. BULGULAR ve YORUM	42
3.1. Anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile geleneksel okuma yöntemi (strateji olmadan) ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında ön test-son test farklarını gösteren bulgular ve yorumlar.....	42
3.1.1. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular ve yorumlar.....	42
3.1.2. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular ve yorumlar	43
3.1.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular ve yorumlar.....	44
3.1.4. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	45
3.2. Denel işlem uygulanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden betimsel analiz için örneklem alınarak çalışılmış çizgi grafiğine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	47
3.2.1. Deney grubu güz dönemi sonu metin okuma dersi başarı ortalamaları.....	47
3.2.2. Kontrol grubu güz dönemi sonu metin okuma dersi başarı ortalamaları.....	48
3.2.3. Başarılı öğrencilere ilişkin bulgular ve yorumlar.....	49
3.2.4. Orta düzeyde başarılı öğrencilere ilişkin bulgular ve yorumlar.....	51
3.2.5. Zayıf öğrencilere ilişkin bulgular ve yorumlar.....	54
3.3. Görüş Anketi ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	55
3.3.1. Anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkıları ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	57
3.3.2. Anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeyleri üzerine etkileri ile ilgili bulgular ve yorumlar	59
3.3.3. Anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanan dil çalışmaları dersine ilişkin öğrencilerin düşünceleri ile ilgili bulgular ve yorumlar.....	62
4. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	64

4.1. Sonuçlar	64
4.2. neriler.....	65
EKLER.....	67
EK-1 Anlamly gruplandırma stratejisi ile ilgili görüş anketi.....	67
EK-2 Anlamly gruplandırılma yapılmış uygulama metinleri.....	68
EK-3 n test- son test	78
KAYNAKÇA.....	83

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ANLAMLI GRUPLANDIRMA STRATEJİSİNİN İKİNCİ DİLDE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Gizem KÖŞKER

Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2010

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Bu araştırmada okuma stratejilerinden *anlamli gruplandırma* stratejisinin, ikinci dil olarak Fransızca okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir.

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılı, bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hazırlık Sınıfları Öğrencileriyle iki grupta yürütülmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eş olasılıkla (random) atanmıştır. Toplam 40 öğrenciyle yürütülen araştırmada, "kontrol gruplu öntest-sontest deseni" kullanılmıştır. Deney grubunda okuma stratejilerinden *anlamli gruplandırma* stratejisi işe koşulmuş, kontrol grubunda ise *anlamli gruplandırma* stratejisi işe koşulmadan okuma öğretimi yapılmıştır. Denenceleri test etmek üzere "t" testi kullanılmıştır. Denel işlemde ulaşılan sonuçları daha detaylı incelemek amacıyla grupları kendi içlerinde başarılı, orta düzeyde başarılı ve zayıf öğrenciler olarak daha detaylı incelemek ve betimsel analizlerle açıklamak için çizgi grafiği ve anlamli gruplandırma stratejisi uygulanan deney grubu öğrencilerine bu strateji ile ilgili görüş almak için açık uçlu sorulardan oluşan görüş anketi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, *anlamli gruplandırma* stratejisinin kullanıldığı deney grubu ile *anlamli gruplandırma* stratejisinin kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamli fark vardır. Bir başka deyişle, *anlamli gruplandırma* stratejisi, bu strateji kullanılmadan işlenen okuma öğretimi yöntemi ile karşılaştırıldığında, ikinci dilde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

2. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, denel işlemin {*anlamli gruplandırma* stratejisinin işe koşulmasının), deney grubunun ön test-son test başarı puanları arasında anlamli bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, *anlamli gruplandırma* stratejisinin, Fransızca okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

3. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, *anlamli gruplandırma* stratejisinin işe koşulmasının, deney grubundaki başarılı öğrencilerin (*okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin*) test puanlarında anlamli bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, *anlamli gruplandırma* stratejisinin, *başarılı öğrencilerde*, Fransızca okuduğunu anlama açısından etkili olduğunu göstermektedir.

4. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, *anlamli gruplandırma* stratejisinin işe koşulmasının, deney grubundaki orta düzeyde başarılı öğrencilerin test puanlarında anlamli bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, *anlamli gruplandırma* stratejisinin, *orta düzeyde başarılı öğrencilerde*, Fransızca okuduğunu anlama açısından etkili olduğunu göstermektedir.

5. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, *anlamli gruplandırma* stratejisinin işe koşulmasının, deney grubundaki zayıf öğrencilerin (*okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin*) test puanlarında anlamli bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, *anlamli gruplandırma* stratejisinin, *zayıf öğrencilerde*, Fransızca okuduğunu anlama açısından etkili olduğunu göstermektedir.

6. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, *anlamli gruplandırma* stratejisinin kullanıldığı deney grubunun, bu strateji ile işlenen okuma dersleri ile bu stratejinin kullanılmadığı okuma dersleri ile ilgili görüşlerinin incelemesi, öğrencilerin *anlamli gruplandırma* stratejisinin kullanıldığı okuma derslerine ilgilerinin arttığını

göstermektedir.

7. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri, bu strateji ile işlenen okuma dersleriyle ilgili görüşlerinin sorulduğu ankette, anlamlı gruplandırma stratejisi ile okuma hızlarının da arttığını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle, anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanımı, öğrencilerin okuma hızlarını da arttırdığı varsayılabilir.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CHUNKING STRATEGY ON SECOND LANGUAGE READING COMPREHENSION

Gizem KÖŞKER

Master of Arts (MA) Degree

Program in French Language Teaching

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, January 2010

Advisor: Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ

In this research, the effect of chunking strategy, one of the reading strategies for reading comprehension, on reading comprehension of French texts has been studied.

The research was carried out in two groups of preparation classroom students at Anadolu University, Faculty of Education, Department of French Language Education, in spring semester of 2008-2009 Academic Year. The students were randomly assigned to experimental and control groups. In the present research, which was carried out with 40 students in total pretest-posttest control group design was used. In the experimental group's lessons chunking strategy was taught by the instructor and used by the students, while in the control group's lessons this strategy was neither taught nor used. T-test was used in order to test the hypothesis. In order to examine the results of the empiric procedure in detail, line graphic was applied for descriptive analysis to the experimental and control groups. Also an opinion questionnaire consisting of open-ending questions was applied in order to get the experimental group students' opinions about reading lessons in which chunking strategy was employed (strategy training and use). It is possible to sum up the findings of the research by following articles:

1. When the results of the research were studied, between the experimental group for which chunking strategy was employed and the control group for which the current strategy was not employed there was a meaningful difference in favor of the experimental group. In other words, when compared to teaching reading without chunking strategy employment, chunking strategy employment improved the students' reading comprehension in the second language, French.

2. When the results of the research were studied, it was observed that empiric procedure (employing chunking strategy) created a meaningful difference between pretest-posttest scores of the experimental group. This situation indicates that chunking strategy is effective on reading comprehension in the second language, French.

3. When the results of the research were studied, it was also observed that employing chunking strategy created a meaningful difference in the test scores of the experimental group's successful students (the students whose reading comprehension is at high level). This situation shows that chunking strategy is effective on successful students' reading comprehension in the second language, French.

4. When the results of the research were studied, it was also observed that employing chunking strategy created a meaningful difference in test scores of the experimental group's moderately successful students (the students whose reading comprehension is at moderate level). This situation shows that chunking strategy is effective on moderate students' reading comprehension in the second language, French.

5. When the results of the research were studied, it was also observed that employing chunking strategy created a meaningful difference in the test scores of the experimental group's insufficient students (the students whose reading comprehension is at low level). This situation shows that chunking strategy is effective on insufficient students' reading comprehension in the second language, French.

6. When the results of the research were studied, the chunking strategy employed experimental group students' opinions about the reading lessons in which chunking strategy was employed and the reading lessons in which chunking strategy was not employed indicate that students' interests rose in the reading lessons in which chunking strategy was employed.

7. When the results of the research were studied, in the questionnaire of the chunking strategy employed experimental group students' opinions about the reading lessons in which chunking strategy was employed, they expressed that their reading speed was improved by the help of employing chunking strategy. In other words, it can be assumed that using chunking strategy improved students' reading speed.

RÉSUMÉ

L'EFFICACITÉ DE LA STRATÉGIE DE "LECTURE PAR SYNTAGMES" À LA
COMPRÉHENSION EN LANGUE SECONDE

Gizem KÖŞKER

Programme de Maîtrise de l'enseignement du français
Institut des Sciences de l'éducation, Université Anadolu, Janvier 2010
Sous la direction de Mme. Le Professeur Gülnihal GÜLMEZ

Dans cette recherche, nous avons analysé l'efficacité de la stratégie de "lecture par syntagmes" sur la compréhension en français langue seconde.

Cette recherche a été réalisée avec 40 étudiants des classes préparatoires au printemps 2008-2009, dans le département d'Enseignement du français de la Faculté de Pédagogie, à L'Université Anadolu. Dans cette recherche où il a été utilisé le modèle pré-test-post test avec groupe contrôle, les participants ont été répartis entre le groupe contrôle et le groupe expérimental de manière aléatoire (randomisation) Dans le groupe expérimental, nous avons fait les cours en appliquant « la stratégie de lecture par syntagmes » et dans le groupe contrôle les cours ont été faits en appliquant la méthode traditionnelle, c'est à dire sans utiliser ladite stratégie. Pour mesurer les différences entre les deux groupes, nous avons utilisé le test t. Ensuite, pour analyser plus en détail les résultats de cette opération expérimentale nous avons eu recours à la graphique de ligne, et dans le but d'affiner les données de la recherche, un questionnaire a été administré pour collecter les opinions des étudiants du groupe expérimental. Les résultats de la recherche sont présentés ci-dessous:

1. L'analyse des résultats de cette recherche a montré qu'il y a une différence significative entre les niveaux de compréhension écrite en langue seconde des étudiants du groupe expérimental pour lequel l'on a utilisé la stratégie de lecture par syntagmes et ceux des étudiants du groupe du contrôle pour lequel l'on a utilisé la méthode traditionnelle. C'est à dire, lorsque l'on compare la stratégie de lecture par syntagmes et la méthode traditionnelle, il est possible d'affirmer que la stratégie de lecture par syntagmes améliore la compréhension écrite des étudiants.
2. L'analyse des résultats de cette recherche a montré que l'opération expérimentale (application de la stratégie de lecture par syntagmes) a créé une différence significative entre les résultats du pré-test et ceux du post-test du groupe expérimental. C'est à dire, la stratégie de lecture par syntagmes est efficace sur la compréhension écrite en français langue seconde.
3. Dans le groupe expérimental, les résultats concernant les étudiants forts (ceux qui ont un haut niveau de réussite en compréhension écrite) indiquent une différence significative entre les scores obtenus au début de l'expérience et ceux obtenus à la fin de l'expérience. C'est à dire, la stratégie de lecture par syntagmes s'avère efficace sur la capacité de compréhension écrite des étudiants forts.
4. Dans le groupe expérimental, les résultats concernant les étudiants qui ont un niveau moyen de réussite en compréhension écrite indiquent une différence significative entre les scores obtenus au début de l'expérience et ceux obtenus à la fin de l'expérience. C'est à dire, la stratégie de lecture par syntagmes s'avère efficace sur la capacité de compréhension écrite des étudiants qui ont un niveau moyen de réussite en compréhension écrite.
5. L'analyse des résultats de cette recherche a montré que l'utilisation de la stratégie de lecture par syntagmes a créé une différence significative quant aux résultats obtenus par les étudiants faibles (ceux qui ont un bas niveau de réussite en compréhension écrite) au début et à la fin de l'expérience. C'est à dire, la

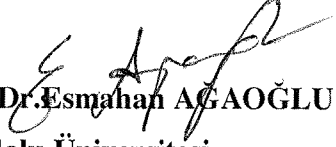
stratégie de lecture par syntagmes s'avère efficace sur la capacité de compréhension des étudiants faibles.

6. Selon les résultats du questionnaire appliqué pour collecter les opinions des étudiants du groupe expérimental sur l'utilisation de la stratégie de lecture par syntagmes dans les cours de compréhension écrite, on a constaté que cette stratégie a augmenté l'intérêt des étudiants.
7. Dans leurs réponses au questionnaire, les étudiants du groupe expérimental ont exprimés que cette stratégie a fait augmenter leur vitesse de lecture en français langue seconde. Donc, on peut supposer que la stratégie de lecture par syntagmes contribue également à augmenter la vitesse de lecture en langue seconde.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gizem KÖŞKER'in "Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin İkinci Dilde Okuduğunu Anlamaya Etkisi" başlıklı tezi 11.01.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Gülnehal GÜLMEZ	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Cihan AYDOĞU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL	


Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Okumanın doğru ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinin en temel koşulu okuduğunu anlamadır. Uzun yıllardır okullarda, okuma dersleri işlenmektedir ve eğitimciler öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşadığını belirtmektedir.

Okullarımızın çoğunda, okuma dersleri hâlâ, genellikle metnin önce öğretmen sonra öğrenciler tarafından okunması; ardından metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının açıklanması ve metnin içeriği ile ilgili soru- cevap şeklinde gelişen okuma dersleri şeklinde işlenmektedir. Bu derslerde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirecek okuma stratejilerinden yeterli ölçüde yararlanılmamaktadır. Bu nedenle uygun stratejiler kullanılmadan yürütülen okuma dersleri alan öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşadığı gözlemlenmektedir. Buna karşılık, çeşitli okuma stratejilerinin işe koşulduğu okuma derslerinde öğrencilerin daha başarılı oldukları da gözlemlenen bir durumdur.

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konan stratejilerden biri de anlamlı gruplandırma stratejisidir.

Bu araştırma, anlamlı gruplandırma stratejisinin ikinci dil olarak Fransızca'da okuduğunu anlama üzerine etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaç, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıkları yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili diğer araştırmalara da yer verilmektedir.

İkinci bölümde araştırmada kullanılan yöntem, araştırma modeli, deney süreci, veri toplama araçları ile verileri çözümleme ve yorumlama süreci açıklanmaktadır.

Üçüncü bölümde bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

Dördüncü bölümde ise, araştırmada varılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayanılarak yapılan öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın son kısmında, araştırmada yararlanılan ekler ve kaynaklar da bulunmaktadır.

Bu araştırma süresince beni yönlendiren ve cesaretlendiren danışmanım Prof. Dr. Gülnihal Gülmez başta olmak üzere, çalışmamın uygulama kısmında bana uzman görüşleri ile yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Veda Aslım Yetiş ve Yrd. Doç. Dr. Cihan Aydoğu'ya, çalışmamın yöntem kısmında yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e, deneysel çalışmamda verilerin istatistiksel analizi kısmında verdiği destek için Öğr.Grv. Halil Eryılmaz'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu zamana kadar hayatımda hiçbir anımda beni yalnız bırakmayan, bana her konuda sonsuz destek veren sevgili aileme, bu çalışmanın farklı anlarını da benimle paylaştıkları için çok teşekkür ederim.

Ocak 2010

Gizem KÖŞKER

ÖZGEÇMİŞ**GİZEM KÖŞKER**

Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans
Programı

Eğitim

Lisans	2006	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
Lise	2001	Kalaba Anadolu Lisesi

İş

2006 - Araştırma Görevlisi Anadolu Üniversitesi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve tarihi: Ankara, 1983 Cinsiyeti: Bayan Yabancı dili: Fransızca, İngilizce

GRAFİK LİSTESİ

Grafik	Sayfa
1. Deney ve Kontrol Grubundaki Başarılı Öğrencilerin Ön test-Son testten Aldıkları Puanlar.....	49
2. Deney ve Kontrol Grubundaki Orta Düzeyde Başarılı Öğrencilerin Ön test-Son testten Aldıkları Puanlar.....	51
3. Deney ve Kontrol Grubundaki Zayıf Öğrencilerin Ön test-Son testten Aldıkları Puanlar.....	54

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlar.....	42
2. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlar.....	43
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlar.....	44
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testinden aldıkları puanlar.....	45
5. Görüş anketine katılan öğrenci sayısı ve belirlenmiş temalara verilen yanıt yüzdeleri.....	56
6. Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkılarının alt maddelere dağılımı (R1).....	57
7. Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeyleri üzerine etkisinin alt maddelere dağılımı (R2).....	59
8. Anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı Dil Çalışmaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin alt maddelere dağılımı (R3).....	62

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına ilişkin bilgiler verilecektir.

1.1. Problem

Bir yandan hızla artan dünya nüfusu, öte yandan bilim ve teknolojiye kaydedilen ilerlemeler günümüzde milyarlarca insanı birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmaya zorlamakta veya yönlendirmektedir. Gelişen iletişim ağı sonucunda yaklaşan toplumların yanı sıra, tek bir toplumda bile birden fazla dilin konuşulması nedeniyle dünyada, ikinci dil öğretimi 20. yüzyıldan itibaren her zamankinden daha büyük bir öneme sahip olmuştur (Kocaman; 1983, s.1).

Yabancı dile gereksinim sadece küresel boyutta iletişim amacıyla sınırlı kalmamaktadır. Bunun yanında eğitim, iş bulma ya da uluslararası ilişkiler gibi farklı alanlarda yabancı dil bilmenin önemi büyüktür. Bununla birlikte, uluslararası düzeyde, ülkeler ve kuruluşlar arası ticari, siyasi ve kültürel alanlarda gerçekleşen anlaşmalar da yabancı dili, sadece iletişim veya kariyer amaçlı bir araç olmaktan çıkartıp, kişilerin yaşadıkları toplumun gelişimine uyum sağlamaları için bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle, artık, bireylerin hem iş çevresi hem de sosyal alanda çağa ayak uydurabilmesi için birden fazla yabancı dil bilmesi bir zorunluluk haline gelmektedir.

Yukarıda belirtilen nedenlerin bir sonucu olarak, “...beraberinde getirdiği önemli ve vazgeçilmez unsurlardan dolayı, son yıllarda Türkiye’de de yabancı dil eğitime önem verilmektedir” (MEB, 2004, ss.1-2). Ancak, Türkiye’de ikinci dil eğitimi ulusal düzeyde genellikle tek bir dile odaklı olarak yapılmaktadır. Günümüzde birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de birinci yabancı dil olarak İngilizce seçilmektedir. Bu durum, gerek siyasi gerek bilimsel ve kültürel alanlarda İngilizce’nin uzun yıllardır dünya genelinde evrensel dil olarak kabul edilmesi ve uluslararası ilişkileri kolaylaştırmasının doğal bir sonucudur. Ancak uluslararası alanda tek bir dilin kullanılması beraberinde, yabancı dil olarak tek bir dilin egemenliğini gündeme getirmektedir.

Avrupa Konseyi'nin öncülüğünde 47 ülkenin katılımıyla 2001 yılı "Avrupa Diller Yılı" olarak kabul edilmiştir. Bu karar diğer Avrupa Dilleri'nin önemini artırmak için alınmış bir önlemdir. Alınan karar doğrultusunda ülkemizde de bu konu üzerinde bazı çalışmalar yapılmaktadır. Polat (2001, ss. 33), yabancı dil öğretim programlarının tek bir dille sınırlı tutulmasının, Avrupalılık bağlamında artık aşılması ve değiştirilmesi gereken bir anlayış olduğunu belirtmektedir. Nitekim 1995 yılında Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ikinci bir yabancı dil öğrenilmesi - öğretilmesi konusunda alınan kararlar birlikte, Türkiye'de de öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenmeleri gündeme gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yaptığı çalışmalarda bu konuyu dikkate alıp eğitim sisteminde bu yönde değişikliklere gitmiş ve 1997-1998 öğretim yıllarında uygulanmaya başlanan eğitim reformu ile ikinci yabancı dil dersi, ilköğretim altıncı sınıftan itibaren seçmeli bir ders olarak sunulmuştur. Çalışmalar ikinci yabancı dilin orta öğretimde de okutulmasını gerçekleştirecek şekilde sürdürülmüştür. Bunun sonucunda 2000-2001 öğretim yılından başlayarak orta öğretim kurumlarında da ikinci yabancı dilin zorunlu ders olarak öğretim programlarına konulması kararı alınmıştır. Bu bağlamda, son yıllarda ikinci yabancı dil olarak Almanca ile beraber Fransızca eğitiminin de okullarda yaygınlaştığı gözlenmektedir. Bugün ülkemiz genelinde öğretilen ikinci diller, % 85 İngilizce, % 7- 8 Almanca, % 4- 5 Fransızca'dır ¹ (Doğan, 1996,s. 11).

Okullarda eğitimi verilen bu yabancı dillerin etkin şekilde kullanılabilmesi için, dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kazandırılması gerekmektedir. Bir dilin başarılı bir şekilde kullanımı, büyük ölçüde okuduğunu ve dinlediğini anlama gücüne, bildiklerini düşünüp, tasarladıklarını sözlü veya yazılı olarak

¹ Hint- Avrupa dil ailesinden Latince kökenli Roman dillerinden olan Fransızca, dünya üzerinde en çok konuşulan dillerden biridir. Fransa'da konuşulmasının yanı sıra Belçika, İsviçre ve Kanada, Lüksemburg, Haiti, 15'ten fazla Afrika ülkesi, Karayipler'de Guadelope ve Martinique, Güney Amerika'da Fransız Guyanası, Hint Okyanusunda Reunion Adaları, Güney Pasifik'te Yeni Kaledonya ve Tahiti'nin resmî dillerinden birisidir. Ayrıca Fransızca birçok ülkede de resmî dil olmayan ikinci dil olarak konuşulmaktadır. Bu ülkelere örnek olarak Fas, Tunus, Cezayir, Lübnan, Suriye, Kamboçya, Laos ve Vietnam verilebilir. Fransızca dünya üzerinde 75 milyon insanın anadilidir ve kayda değer bir seviyede kullanılmaktadır (Dil okulu, 2009). Günümüzde Avrupa'da Fransızca dahil yaklaşık 20 resmî dil konuşulmaktadır. Avrupa Birliği'nin Fransa, Belçika, Hollanda, Almanya, Lüksemburg ve İtalya'dan oluşan altı kurucu ülkesinin üçünün resmî dili olan Fransızca, bu nedenle ayrı bir yere sahiptir. Hem yazı hem konuşma dili olarak Avrupa Komisyonu'nun çalışma dillerinden biri olarak yerini alırken, Avrupa Toplulukları Adalet Mahkemesi ve Uluslararası Ceza Mahkemesi'nde tek tartışma dilidir. Ayrıca Birleşmiş Milletler'in altı resmî dilinden biri de yine Fransızca'dır.

anlatma becerisine, kısacası, bahsedilen dört beceriyi de kullanabilmeye bağlıdır. Dilin, dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikleri anlama; konuşma ve yazma ile ilgili olanları ise anlatma eylemi oluşturur (Çelenk, 2001, s. 65). Anlama etkinliklerinden biri olan okuma becerisi, dinlemede olduğu gibi, gerçek zaman diliminde akıcı bir şekilde gerçekleştirilebilmelidir.

1.1.1.Okuma

Okuma aktif olmayı gerektiren bir etkinliktir. Çünkü anlama, bireyin edilgen olduğu bir süreç değildir. Okuma etkinliği, okuyucunun verilen bilgi ile kendi ön yaşantısı arasında bir bağlantı kurduğu, karşılıklı etkileşim gerektiren bir sürece bağlıdır. Kurulan bu bağlantı, okuyucunun verilen bilgiyi anlamasını ve bundan bir anlam çıkarmasını sağlamaktadır. Okuyucu verilen bilgide görsel, anlamsal ve dilbilgisel ipuçlarını belirler ve bunları anlam ile ilgili varsayımlarda bulunmak için kullanır. Okuyucu okumada ilerledikçe, bu varsayımları kimi zaman doğrular, kimi zaman çürütür, kimi zaman da bu varsayımlara eklemelerde bulunur (Tagliante, 2006). Bu nedenle, modern çalışmalarda, okuma etkinliği edilgen bir süreç olarak düşünülmemektedir. Başka bir deyişle, okuma yalnızca metinde yer alan bilginin edilgen olarak emildiği bir etkinlik olarak görülmemektedir. Okuyucu, sürekli olarak, okuduğu metin hakkında tahminlerde ve kestirimlerde bulunur, metindeki ipuçlarını kontrol eder ve sorular sorar. Bu sayede, etkin bir şekilde okuma sürecine katılır ve metnin anlamını çıkartmaya çalışır (Çetinkaya, 2004, s. 16).

Okuma amaçlı bir süreçtir. Bir başka deyişle, okuma sürecini, okuma amacı yönlendirir. Belirli bir konuyu öğrenmek için yapılan okuma ile belirli bir bilgiyi aramak için yapılan okuma farklıdır. Farklı okuma amaçları farklı beceri ve stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Okuma süreci; okuma amacını belirleme, okuma amacına uygun biçimde dikkat, ön yaşantı ile ilişkilendirme, anlama, metinde yer alan bilgileri değerlendirme gibi birçok bilişsel süreci kapsamaktadır. Okuma amacına göre bu süreçlerin farklılaşması da okuma sürecini oldukça karmaşıklaştırmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, okuma karmaşık bir bilgi işlem süreci içermektedir. Bu bilgi işlem sürecine, gündelik yaşamda okul, iş ortamı gibi farklı mekânlarda ihtiyaç duyulmaktadır (Anderson, 1999, s.460).

Okuma, iletişimde, dolayısıyla dil kullanımında önemli bir yer tutmaktadır. Bunun nedeni çeşitli ihtiyaçlara cevap vermesidir. Başka bir deyişle her okuma farklı bir amaç için yapılır ve farklı işlevleri yerine getirir. Bu anlamda ele aldığımızda okumanın üç farklı amacı olduğu söylenilebilir. Bunlardan birincisi bilgi edinmek amacıyla okumadır. Örnek olarak fotoğraf makinesinin nasıl çalıştığını öğrenmek amacıyla el kitabını okumak gösterilebilir. İkincisi duygusal güdülerden kaynaklanan okumadır. Buna örnek olarak da bir kimsenin sevdiği romanı okumasını verilebilir. Üçüncü okuma amacı ise, anlamak amacıyla yapılan okumadır. İkinci dil öğrenen bir kişinin, bu dilde yazılmış kısa öyküleri okuması gibi (Hohmann, 2002).

Okuma sosyal hayat dışında, bilimsel ortamda da çok önemli rol oynamaktadır. Bilimsel ortamda bilginin paylaşıp, kişiden kişiye aktarılmasını, böylelikle bilginin yayılmasını sağlamaktadır.

Okuma, okuyucunun ve metnin etkileşim içinde olduğu karmaşık bir bilişsel süreçtir. Başka bir deyişle, yazar tarafından dilbilgisel bir kodlama (yazarın dil ve üslubu) ile başlayan ve okuyucu tarafından anlamlandırılan bir psiko-dilbilimsel süreçtir (Carrell, Devine ve Eskey, 2004, ss. 94-96). Dil ve okuma arasında zorunlu bir etkileşim vardır ve bu etkileşim sürecinde de yazar bir dil kullanarak metni kodlar. Okuyucu bu kodu sadece yazarın kullandığı dil ile çözebilir. Bu bağlamda, okuyucunun okuma yeteneği ile metin kodunu çözme arasında dinamik bir ilişki vardır. Okuyucu bu kodu çözmek ve metinden anlam çıkarmak için, metin içinde geçen yazılı sembollerden (harflerden) yararlanır. Genel anlamıyla yazılanın kodunu çözme ve anlam çıkarma olan okumanın özünü oluşturan unsurlar farklı bakış açılarıyla tanımlanabilir (Koda, 2005). Okumanın okuyucu ile arasındaki etkileşimli doğasını, bilişsel açıdan yansıtan, kod çözme, metni anlamlandırma- yapılandırma ve ön yaşantıda edinilmiş bilgiyi kullanarak metni özümseme olarak tanımlanabilecek üç aşama, okuma etkinliğinin özünü oluşturur. Koda, okuma sırasında gelişimsel açıdan, kod çözme ve anlamlandırma aşamalarının, okuyucu için, metni yapılandırma ve ön yaşantıda edinilmiş bilgiyi kullanarak metni özümseme aşamalarına kıyasla daha çok önem taşıdığının altını çizer. Bunun nedenini, okuma etkinliğinin temel amacının, okunan metni çözme ve anlama olmasıyla açıklar.

Bu bağlamda, metin okuma ile kod çözme ve anlamlandırma arasında işlevsel bir bağımlılık olduğunu belirtir (Koda, 2005).

Okumada, bireyin daha önce edindiği bilgiler, konuya olan tanışıklığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür. Bu nedenle, okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşur (Carrell ve diğerleri, 2004).

Okullarda öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlama düzeyinin önemini öne çıkarmaktadır. Okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında yüksek ilişki gösteren araştırma bulguları da bu yargıyı desteklemektedir (Demirel, 1993, s. 52).

Egeoğlu (1993,s.229) araştırma sonuçlarında, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin okuduğunu anlama düzeyine bakarak yorumlanabildiğini ve öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılırsın, bireylerin okuduğunu anlama beceri düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyi üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceğini göstermektedir.

Okumanın tanımı yapılırken, tanıma ve algılamanın önemini vurgulanmaktadır. Tanıma; harflerin, sözcüklerin tanınması olup duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır, hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Smith ve Dechant, 1961, akt. Dökmen, 1994, s. 13).

Bu bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden, oluştuğu belirtilmektedir (Smith ve Dechant, 1961, akt. Dökmen, 1994, s. 13):

1. Grafik sembollerle (sözcüklerle), bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
2. Sözcüklere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,

4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
5. Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

Sıralanan bu öğelerden de anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama becerisi, genel yetenekle yakından ilişkilidir. Yapılan incelemeler, okuduğunu anlamanın ve dolayısıyla okuma becerisinin, genel yetenekle ve çeşitli bilişsel becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir

1.1.1.1. İkinci Dilde Okuma

İkinci dil öğrenenler için okuma, dil edinim sürecinin önemli bir basamağını oluşturur. Çünkü bu öğrencilerin, ikinci bir yabancı dil ile ilgili bütün bilgilere ulaşabilmeleri için, bu bilgileri okuyabilmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde bilgilere ve anlama ulaşırlar. Öğrenmek istedikleri sorulara cevap ararlar. Öğrenmekte oldukları dili keşfederler. Bu dili tanıdıkça, onu daha rahat ve etkin kullanabilirler. Bu nedenle okuma ikinci dilde çeşitli ihtiyaçlara cevap vermektedir ve dil öğreniminde önemi büyüktür. (Carrell, Devine ve Eskey, 2004, s. 12).

İkinci dilde okuma sırasında, zihinde, tıpkı anadilinde okumada olduğu gibi, anlam oluşturma gibi zihinsel işlemleri içeren karmaşık bir süreç oluşmaktadır. Anadilinde bu karmaşık süreç, ön yaşantıdan gelen dile yatkınlık ve dilbilgisel-sözcüksel yeterlilik sayesinde kolay çözülebilirken; ikinci dilde okuma sırasında ortaya çıkan bu karmaşık sürece, bir bölümü dilbilgisel beceriye, bir bölümü dile yatkınlığa, bir bölümü de yetersiz sözcük hazinesine bağlı olan başka sorunlar da eklenmektedir. Bu durumda ikinci dilde okumada yaşanan zorlukları daha iyi anlamak ve bunların sebeplerini ortadan kaldırmak için, öncelikle anadilinde ve ikinci dilde okumanın özelliklerini iyi tanımlamak gerekmektedir (Cornaire, 1999).

1.1.1.2. İkinci Dilde Okumanın Güçlükleri

İkinci dilde yeterli sözcük hazinesine, dilbilgisi temeline ve okuma deneyimine sahip olmayan öğrenciler, bu dilde okurken bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu konuda Haris ve Spay (1971, akt. Tazebay, 1997, ss. 17-18) okumada karşılaşılan güçlüklerin:

- Temel becerilerin kazandırılmasında,
- Metnin kurallara uygun ve doğru okunmasında,
- Metnin uygun hızda okunmasında,
- Anlam çıkararak yorumlamada,
- Okumadan zevk duyma gibi alanlarda yoğunlaştığını belirtmektedir.

Yavaş okuma:

Anadilinde okuyanların göz hareketleri ile ikinci dilde okuyanların göz hareketleri karşılaştırıldığında, ikinci dil okuyucularının, okurken, çok daha fazla göz sıçraması yaptıkları, bu sıçramaların çok daha uzun süreli olduğu ve okunan yerlere geriye dönüşlerin sayısının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Laboratuvar çalışmaları, sessiz okuma sırasında, ikinci dil okuyucularında anadili okuyucularından farklı olarak gırtlak seviyesinde belli bir etkinlik üretildiğini saptamıştır. İkinci dilde okuyucu düşük ses tonuyla okur ve okuma işlemini zihninde gerçekleştirir. İkinci dil okuyucuları, anadili okuyucularına göre çok daha sık zihinde okumaktadırlar. Bu zihinde okuma etkinliğinin, okumayı yavaşlattığı ve anlamada zorluklar yaşanmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Çok daha sık ve çok daha uzun yapılan göz sıçramaları, geriye dönüşler, zihinden okumaya eğilim, ikinci dilde okuduğunu anlamayı zorlaştıran ve okuma hızını yavaşlatan etkenlerin başında gelmektedir (Bernhardt, 1986, ss. 112-113).

Harf harf ve parçalı okuma:

Anadilindeki başarılı bir okuyucuda sözcükleri tanıma, onları aralarındaki ilişkiye göre sınıflandırma, başka bir deyişle bellekte bilgi oluşturma gibi işlemler çok hızlı bir şekilde, kendiliğinden gerçekleşmektedir. Buna karşılık, ikinci dilde okuyucu, metin boyunca harf harf, her sesi dikkatle tanımak için çaba göstererek okuma eğilimindedir. Okuma sırasında, bilgi ayrı ayrı parçalar halinde kısa süreli belleğe taşınmaktadır. Belleğin bu kısmı aşırı bilgi yüklemesinin yapıldığı yerdir. Bu nedenle bilgiler yığını nedeniyle karışık olan bu kısımda, sözcükler arası bağlantıyı gerçekleştirebilmek için bazı kaynaklar eksik kalabilir. Bu durum ise okumanın parçalı ve kopuk olmasına sebep olur (Cziko, 1980, akt. Cornaire, 1999, s. 48) .

Sınırlı dilbilgisel beceri ve yetersiz sözcük dağarcığı:

Uzun yıllardır sürdürülen çalışmalar, ikinci dil öğrencilerinin çok çaba sarf ederek okumaya çalışmaları ile dilbilgisi kurallarını özellikle de sözdizimsel yapıları iyi bilmemeleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dilbilgisinden öte, sınırlı bir sözcük hazinesi de, bir metni anlama kapasitesini kısıtlayabilmektedir. Bu konuda bazı araştırmacılar 1500- 2000 arası sözcük bilgisinin gerçek metinleri doğru bir biçimde (anlayarak ve akıcı bir şekilde) okuyabilmek için yetersiz olduğunu belirtmektedir (Cornaire, 1999, ss. 48-49).

İkinci dilde okuma, anadilinde okuma ile kod çözme, bir başka deyişle anlam çıkarma özelliklerinden ötürü benzerlik göstermektedir. Çünkü her iki dilde yapılan okumada da amaç, okunan materyalden bir anlama ulaşmak ve bu anlamı özümsemektir. Ancak anadilinde okuma üzerine yapılan araştırmalarda ele alınmayan şey, öğrencinin eğitim geçmişidir. Bu süreçteki dil edinimi ve sosyal bağlamdaki farklılıklar gibi bazı etkenler önem taşımaktadır. İkinci dil öğrenen öğrenciler, bu dildeki okuma sürecine anadilinde okuyan okuyuculardan farklı bir bilgi düzeyi ile başlarlar. Ana-dilinde okuyanlar, okumaya başlamadan önce 5000- 7000 arasında sözcüğü önceden öğrenmiş bulunmaktadır. Bunun yanında anadiline dilbilgisi açısından da tanındırtılar. Buna karşın, ikinci dil öğrenenler, zengin bir sözcük hazinesinden yoksundurlar ve ikinci dilin dilbilgisel özellikleri hakkında kısıtlı bilgiye sahiptirler (Grabe, 1991, s.376).

Sesbilimsel Yetersizlikler:

Anlayarak ve akıcı bir şekilde gerçekleştirilen okumadaki önemli etkenlerden biri de okuyucunun sesbilimsel yeterliliğidir. Konuşma dilinden tanıdık olduğu sözcüklerin ses yapıları, telaffuzları gibi sesbilimsel özelliklerine hakim olmak okumanın hızlı ve akıcı olmasına yardımcı olmaktadır. İkinci dil öğrenenlerin, anadillerindeki sesbilimsel yeterlilikleri, henüz anadili öğrenmeye başlamadan önce günlük yaşantıda kendiliğinden edinilmektedir. Bu sesbilimsel bilgiler, ikinci dilde okurken de kullanılmaktadır. İki dil arasındaki ses farklılıkları nedeniyle de okumada güçlüklerle karşılaşmaktadır. Başarılı bir ikinci dil okuyucusunun güçlüklerle karşılaşmaması için ikinci dilde de sesbilimsel açıdan belli bir düzeye gelmiş olması gerekmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, s. 281).

Sınırlı ve Yetersiz Strateji Dağarcığı:

İkinci dil öğrenimine yeni başlamış bir okuyucu, bu yeni öğrendiği dili kullanmakta oldukça beceriksizdir. Anadilinde başarılı bir okuyucunun, okuma alışkanlıklarını ve stratejilerini, kendiliğinden, ikinci dile aktaramadığı ortaya konmuştur. Başka bir deyişle anadilinde okuma stratejilerini kullanarak, anlayarak ve akıcı bir şekilde okuyan bir okuyucu, ikinci dilde okuma söz konusu olduğunda bu okuma stratejilerini kullanmakta sıkıntılar yaşamaktadır (Lehmann ve Moirand 1980, akt. Cornaire, 1999, s. 50).

Başarılı okuyucuların metin okuma süreçleri incelendiğinde; bu kişilerin okuma sırasında birçok farklı strateji kullandıkları gözlenmiştir. Bunlar; metnin anlamını zihinde tutma, geniş cümlelerle okuma, cümlenin genel anlamı içinde önemsiz görülen sözcükleri atlama ve bir okuyucu olarak kendine güvenme gibi stratejilerdir. Buna karşın, zayıf okuyucularda öne çıkan özellikler kodu çözer çözmez cümlenin anlamını kaybetme; kısa cümleler içerisinde okuma; cümlenin genel anlamı içerisinde bütün sözcüklere aynı değeri verme; önemsiz sözcükleri nadiren atlama ve bir okuyucu olarak kendine güvenmemedir (Coady ve Huckin, 1997).

Yukarıda bahsedilen ikinci dilde okumada yaşanan tüm bu zorlukların üstesinden gelmek ve anlayarak, doğru ve akıcı bir okuma gerçekleştirmek için bazı stratejilerin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1.2. Strateji Kavramı

Strateji terimi önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 1998). Kişiler belirledikleri hedeflere başarı ile ulaşmak için kendilerin en uygun gelen yolu seçmektedirler. Bu nedenle strateji kullanımı kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Çünkü herkesin uyum sağladığı ve başarılı olduğu yol farklıdır.

1.1.2.1. Öğrenme Stratejileri

Son yıllarda öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımını vurgulayan yaklaşımlardan biri de öğrenme stratejilerinin kullanılmasıdır (Belet, 2005, s.71). Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmeyle ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmeye ilişkin olarak materyalin sunuluşunun öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerinde durulurken, bilişsel yaklaşımda gelen bilginin bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı anlaşılmaya çalışılır (Demirel, 1993, s. 53). Başka bir deyişle, öğrenme stratejileri bilgiyi işleme ve şifreleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s. 32) En yalın tanımıyla öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir (Özer, 2002, s. 17). Buna göre bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin duyuşsal durumunu etkilemek ya da öğrenenin yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Weinstein ve Mayer, 1986: 315, akt: Belet, 2005).

1.1.2.2. Okuma Stratejileri

Okuma stratejileri, okuyucuların bir metne nasıl yaklaştıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Böyle stratejiler hızlı ve etkin bir okuma gerçekleştirmeye ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yardımcı olur. Böylelikle, okuma stratejilerinden yararlanan kişiler anlayarak, daha hızlı, etkili ve akıcı bir şekilde okurlar(Kıroğlu, 2002, s. 16) .

Okuyucular, etkili stratejiler kullandıklarında, metinlere etkin olarak belli işlemler uygularlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda artan bilgileriyle, yeni bilgiyi bütünleştirirler. Okuyucular tarafından kullanılan okuma anlama stratejileri, onların okumayı nasıl algıladıklarını, ne tür metinsel ipuçlarını yakaladıklarını, okuduklarını nasıl algıladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını gösterir (Block, 1986, s. 465).

Anlama stratejileri konusundaki araştırmalar temel olarak okuyucuların metinleri anlamadaki kaynaklarını sına ve tanımlamaya odaklanmaktadır. Bu araştırmaların, bir bölümü okuyucuların anadillerindeki metinleri anlamadaki kaynaklarını betimlemeye odaklanırken, bir bölümü de ikinci dildeki metinleri anlamadaki kaynaklarını betimlemeye odaklanmaktadır. Birçok araştırmacı, okuyucuların ikinci dilde ve anadilinde okuma süreçleri konusunda çeşitli görüşler öne sürmekte ve bu iki süreç arasındaki ilişki üzerinde durmaktadır (Rumelhart, 1977, s.265).

1.1.2.3. İkinci Dilde Okumada Kullanılan Stratejiler

Araştırmacılar, ikinci dilde başarılı olan öğrencilerin sadece bazı stratejileri bilmek ile sınırlı kalmadıklarını, aynı zamanda bu stratejileri kendi öğrenmelerini kolaylaştırmak için kullanmayı bildiklerini gözlemlemişlerdir. İkinci dil öğrenimi gören öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda günümüzde “sınıflandırma” olarak bilinen strateji tipolojisi ortaya çıkmıştır (O’Malley ve diğeri, 1985, akt. Cornaire, 1999, s. 43).

Bu tipoloji üç stratejiden oluşmaktadır: bilişötesi, bilişsel ve duyuşsal. Yazarlar, bilişötesi stratejilerin, öğrenciyi daha iyi yönlendirme olanağı sağladığından, her çeşit öğrenmede uygulandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, kendi gelişimlerini değerlendirmesi buna bir örnek olarak gösterilebilir. Bilişsel stratejiler doğrudan gerçekleştirilen göreve bağlıdır ve özne ile öğrenim materyali arasında gizli bir etkileşim gerektirir. Sözlük kullanmak, metinde geçen göstergeleri kullanmak, çıkarsama yapmak gibi doğrudan sözlü ya da yazılı anlama etkinliğine bağlı olan stratejiler bilişsel stratejilerdir (Cornaire, 1999, s.43). Dil öğreniminde başlangıç ve orta seviyedeki öğrencilerin bilişsel stratejileri, bilişötesi stratejilere göre daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Duyuşsal stratejiler ise eğitimci ya da gruptaki diğeri öğrenciler arasındaki etkileşim sırasında kullanılmaktadır. Örneğin; eğitimci özel bir konunun açıklamasını sormak ve bir etkinlik sırasında grup arkadaşları ile işbirliği yapmak gibi (O’Malley ve diğeri, 1985, akt. Cornaire, 1999, s. 43).

Bu üç kategorideki stratejilere, eğitimciler genelde hatırlatıcı (belleği kuvvetlendiren) ve ödünleyici stratejileri de eklemektedirler. Hatırlatıcı stratejiler, öğrencinin bellekteki

yeni bir bilgiyi korumasına yardım eden ve gerektiği zaman bu bilgiyi yeniden bulup kullanmasını sağlayan tekniklerdir. Bir metinde önemli noktaların altını çizmek, önemli öğeleri gruplayan tablolar oluşturmak gibi. Ödünleyici stratejiler ise, bazı bilgiler eksik olduğunda koltuk değneği görevi görmektedir. Yazılı anlatımda sözcükler ve cümleler arasında bağlantı kurarak bir sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalışmak bu grup stratejilere örnek gösterilebilir (Cornaille, 1999, s. 43).

İkinci dil öğrenenler ile yapılan görüşme ve gözlemlerden yola çıkılarak, yüksek sesle okuma tekniği sayesinde, ikinci dilde okuyucuların okuma sırasında bazı stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu stratejiler arasında en bilinenler süpürme, gözden geçirme, bağlantı kurma, zorluklara karşı hoşgörü, eleştirel okuma, çıkarsama yapma, ön bilgileri kullanmadır. Her ne kadar bu stratejiler okuma stratejileri olarak nitelendirilse de, aralarında bazıları öğrenme stratejilerine de dahil edilmektedir. Zorluklara karşı hoşgörü ve ön bilgileri kullanma buna örnek gösterilebilir (Cornaille, 1999, s. 44).

Mokhtari ve Reichard (2002, ss. 249-259) araştırmalarında, okuma stratejilerini üç temel grupta toplamışlardır: Bunlardan birincisi, metnin analizi amacıyla kullanılan genel okuma stratejileridir. Bu stratejiler; önceki bilgileri kullanma, metnin amaca uygunluğu kontrol etme, konusunu tahmin etme, tahminleri değerlendirme, metnin anlamını gözden geçirme, özelliklerini anlama için tarama, hangi bölümlerinin ayrıntılı okunacağını belirleme, içeriği ile ilgili ipuçlarını, yapısını ve metnin diğer özelliklerini kullanmadır. İkinci grup ise sorun çözmeye yönelik stratejilerden oluşur ve okuma sırasında metnin okumasının zorlaştığı kısımlarda uygulanan stratejileri içerir. Yavaş ve dikkatli okuma, okumaya özen gösterme, okuma sırasında ara verme, tekrar okuma, okunan bilgiyi görselleştirme, sesli okuma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmedir. Üçüncü grup ise okumayı destekleyen stratejilerdir. Bunlar öncelikle okuma sırasında okumayı ve okuduğunu anlamayı destekleyici stratejilerdir. Örnek olarak, not alma, açıklama, okunan yerleri tekrar inceleme, kendi kendine soru sorma, sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, metnin altını çizme, başkaları ile okunan metin üzerine tartışma, okunan yerleri özetleme stratejileri verilebilir. Genel okuma stratejileri

çoğunlukla başarılı okuyucular tarafından tercih edilirken; sorun çözücü stratejiler de ortalamanın üstündeki okuyucular tarafından kullanılmaktadır.

Seng ve Hashim (2006, ss. 29-31) okuma stratejileri üzerine yaptıkları araştırmada, stratejileri genel olarak metin temelli ve okuyucu temelli olmak üzere iki başlık altında incelemişlerdir. Metin temelli stratejilere örnek olarak tekrar okuma, özetleme, alt başlıkları kullanma, içeriği kullanma, metin yapısını kullanma, sözcükle ilgili sorgulama, tema ile ilgili sorgulama, sözcük ilgili tanımlama, sözlük kullanımı verilebilir. Okuyucu temelli stratejilere örnek olarak ise çeviri, tahmin etme, çözümleme, metni yeniden gözden geçirme, önceki bilgileri kullanma, tahmini değerlendirme, kavrama gösterilebilir.

McNamara (2007) da, ikinci dilde okumaya yönelik stratejileri metin odaklı veya okuyucu odaklı okuma stratejileri olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmaya göre; metin odaklı okuma stratejileri, okuma sırasında bazı sözcüklerin ve cümlelerin yorumlanması üzerine kurulmuştur. Bu stratejilerin en bilinenleri açıklamalı okuma, yeniden okuma ve anlamlı gruplandırma stratejileridir. Açıklamalı okuma stratejisi metnin belli bir bölümünün genellikle bir veya iki cümlesinin daha tanıdık sözcükler kullanılarak yeniden ifade edilmesidir. Yeniden okuma stratejisi okuyucunun metinde anlayamadığı yerlere geri dönerek anlaşılmayan bölümleri veya idrak edilmemiş yerleri yeniden okumasıdır. Anlamlı gruplandırma stratejisi ise okuyucunun cümle içerisindeki sözcükleri kısa ve anlamlı ifadeler (genellikle 3-5 sözcük arası) halinde öbeklere ayırmasıdır. Bu stratejide hedeflenen, okuyucuya karmaşık ve uzun cümleleri, anlayabileceği gruplara böldürmektir.

Okumada yararlanılan stratejileri, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında stratejiler kullanılan stratejiler şeklinde gruplara ayırmak okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Yılmaz, 2006).

Okuma Öncesinde Kullanılabilen Stratejiler

Öğrenci metni okumaya başlamadan önce dikkat stratejilerinden bir ya da birkaçını kullanabilir. Dikkat, bilincin bir noktaya odaklanmasını ifade eder. Okuyucunun

okumaya başlamadan önce dikkat stratejilerini kullanması, okuyacağı metinle ilgili ön bilgilerini örgütleyeceğinden metnin daha kolay anlaşılmasını sağlar. Öğrencinin okuma öncesi kullanabileceği dikkat stratejileri şunlardır (Yılmaz, 2006, s. 112):

a) Beklenti oluşturma stratejisi: Öğrencinin okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemesi gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metin üzerine yoğunlaşmasını sağlar. Öte yandan, okuyucunun okumaya başladığı bir metin bildiği bir konuyla ilgiliyse, ne okuyacağına dair bir fikri var demektir. Yani anlam belirsizliği daha baştan azalmıştır. Okunan metnin konusu ne kadar tanıdıksa, o kadar kolay anlaşılır. Araştırmalar ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasının okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Blaha ve Bennett, 1993, s. 40, akt. Yılmaz, 2006).

b) Şema oluşturma stratejisi: Öğrencinin okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve şemaları incelemesidir. Bu strateji öğrencinin metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olur. Öğrenci okuma öncesi anlamaya yardımcı başka stratejiler de kullanabilir. Bunlar; kendine güven duyma ve içten güdüleme ile başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisidir.

c) Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi: Kendine güven duyan okuyucular, zor metinleri bile okuyabilirler. Ayrıca okuyucunun içten güdülenmesi, okumaya karşı istekli hale gelmesine yol açar. İstekli olan okuyucu okuduğunu daha iyi anlar.

d) Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi: Anlamayı geliştirmenin bir yolu da başkasına öğretiyormuş gibi okumaktır (Sekman, 1998, s. 181). Öğrencinin okurken öğretmenin rollerini düşünüp, öğrencilere ders anlatıyormuş gibi okuması, metni daha iyi anlamasına yardımcı olabilir.

Okuma Sırasında Kullanılabilen Stratejiler

Öğrenci okuma sırasında da anlamasına yardımcı olan stratejiler kullanabilir (Yılmaz, 2006). Örneğin:

a) Altını çizme stratejisi: Öğrencinin okuma sırasında önemli gördüğü yerlerin altını çizmesidir. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar.

b) Metnin kenarına not alma stratejisi: Öğrencinin okurken metnin kenarına açıklamalar yapması ya da işaretler koymasısıdır. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Burada da önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etme söz konusudur.

c) Sözcüklerin değil, düşüncelerin takibini yapma stratejisi: Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekman, 1998, s. 181). Okuyucunun okurken tek tek sözcüklerin anlamını değil, cümlelerin anlamını göz önünde bulundurması gerekir.

Okuma Sonrasında Kullanılabilen Stratejiler

Okuyucunun okuma bittikten sonra da kullanabileceği stratejiler arasında şunlar sayılabilir (Yılmaz, 2006):

a) Okunan metni tekrar etme stratejisi: Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi bellekteki kalıcılığını artırır. Öğrencinin metin okunduktan sonra kendi cümleleriyle metni tekrar etmesi, okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar. Öğrenilen bilgi ne kadar çok tekrarlanırsa zihinde kalma olasılığı da o kadar artar.

b) Anlamlandırma stratejisi: Okuyucunun, okuduğu metinden öğrendiği yeni bilgileri eski bilgilerinin üzerine anlamlandırarak inşa etmesidir. Bu stratejide okuyucunun metnin ana fikrini ortaya koyması, metinde anlatılanları kendi cümleleriyle ifade etmesi, hatırlamayı kolaylaştırıcı unsurlar kullanması ve özet çıkarması söz konusudur (Selçuk, 2000, s. 197). Bu şekilde öğrenilen bilgi yapılandırılır.

Bu bölümde bahsedilen okuma stratejilerinin hepsinin ortak amacı, okuduğunu anlayarak akıcı bir şekilde okumayı sağlamaktır. Anlama olmadan gerçekleştirilen bir okuma ne kadar hızlı ve akıcı olursa olsun, amacına ulaşmayan, başarısız bir eylem olarak kabul edilmektedir.

1.1.3. Okuma Hızı

Okuma hızı bir dakika içinde okunan sözcük sayısı olarak tanımlanmaktadır. Okuma hızını bilimsel olarak ölçmek için sözcük sayısının zamana bölünmesi formülü kullanılmaktadır. Bir yetişkinin ortalama olarak okuma hızı dakikada 200- 240 kelime kadardır. Bu sonuç ise ancak ilk ve orta derece eğitim düzeyinde olan kişileri için

geçerlidir. Orta öğretimde eğitim gören öğrencilerin okuma hızlarını gözle görülür biçimde geliştirebildikleri gözlenmiştir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin eğitim düzeyleri ve okuma hızları ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır (Buzan, 2008).

Eğitim düzeyi	Okuma hızı
İlköğretim	200 sözcük/dakika
Ortaöğretim	250 sözcük/dakika
Yükseköğretim	325 sözcük/dakika
Yüksek lisans-doktora	400 sözcük/dakika

Aşağıda verdiğimiz sınıflamaya bakarsak, Türkiye’de okuma hızı ortalaması dakikada 160 – 220 sözcük aralığındadır. Buna karşın, insan beyninin ve gözünün koordineli bir şekilde, yüksek bir anlama oranıyla, dakikada 500 kelimedenden daha fazla okuyabilme kapasitesi vardır. Sahip olunan bu yüksek okuma hızı kapasitesine ulaşabilmek için şüphesiz bazı özel stratejileri bilmek veya öğrenmek gerekmektedir. Yüksek bir okuma hızına ulaşan bir kişi öğrenciyse akademik anlamda bu hıza ulaşamamış kişilere göre daha başarılı olma, iş dünyasında ise diğerlerine göre kariyerinde daha hızlı yükselme şansına sahiptir (Duyar, 2009).

Dakikada 80 - 160 Kelime: Yavaş okuyucu. Böyle çok yavaş bir hızda düşük bir konsantrasyon vardır. Bu hızdaki okuyucuların genellikle anlama oranları da düşüktür.

Dakikada 160 - 220 Kelime: Bu değer Türkiye ortalamasıdır. Bu hızdaki konsantrasyon ve anlama oranı da genellikle düşüktür.

Dakikada 220 – 320 Kelime: Bu aralık Türkiye’de hemen ortalama üstü iken, bu değer birçok batı ülkesinde sadece ortalamadır.

Dakikada 320 - 500 Kelime: Bu değer ortalama üstü bir değer olup, okuma hızı açısından konsantrasyonun artma başlangıç noktasıdır.

Dakikada 500 – 800 Kelime: Bu değer hem Türkiye, hem de gelişmiş batı ülkeler okuma hızı ortalamalarına göre hızlı bir okuma değeridir. Bu hız aralığında okuyan çoğu kişinin interaktif ve doğru bir hızlı okuma eğitimine veya kursuna katıldığı

anlaşılmaktadır. Bu gruptaki okuyucuların okuma hızlarıyla birlikte anlama oranları da yüksektir.

Dakikada 800 – 1300 Kelime: Fiziksel açıdan dakikada 1300 kelime üzerine çıkmak teorik olarak imkânsızdır. Bu aralıkta çok hızlı okuyan okuyucular genellikle dakikada 500-800 aralığındaki okuma hızına oranla, bir miktar anlama kaybına uğrarlar. Ancak bazı çok özel hızlı okuma eğitimlerinde dakikada 800 kelimenin üzerindeki okumalarda da anlama oranını yüksek tutmayı sağlayan özel stratejiler öğretilmektedir (Duyar, 2009).

Okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi birbirlerinden soyutlanmamaktadır; yapılacak istatistiksel değerlendirmelerde okuyucunun belli bir sürede okuduğu miktar ile anladığı miktar birlikte ele alınmaktadır. Bunun nedeni, gerek okuma hızının, gerekse okuduğunu anlama düzeyinin, benzer ölçütlere dayanıyor olmasıdır. Bir okuyucunun okuduğunu anlama düzeyini şu ölçütler belirler (Dökmen,1990):

- 1) Okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği,
- 2) Parçanın dil ve fikir örüntüsü,
- 3) Okuyucunun genel yeteneği,
- 4) Okuyucunun okuma becerisi,
- 5) Okuyucunun konuya ilişkin bilgi birikimi,
- 6) Okuyucunun okuma amacı.

Okuyucunun okuma hızını belirleyen ölçütleri belirtmek istediğimizde, anlamaya ilişkin olarak yukarıda sıraladığımız altı ölçütü tekrarlamamız gerekecektir. Söz konusu bu altı ölçüte belki bir tek "okunaklılık" ölçütünü ekleyebiliriz; çünkü bir yazının okunaklılık düzeyi, öncelikle okuyucunun hızını etkiler (Dökmen,1990).

Okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızı arasındaki ilişki ile ilgili olarak günlük yaşamda ileri sürülen yargılar yanlıştır. Yani "hızlı okuyan az anlar, yavaş okuyan daha iyi anlar" yargısı yanlıştır. Bunun yanı sıra "yavaş okuyan kötü, hızlı okuyan iyi okuyucudur" yargısı da yanlıştır. Önemli olan her metni, o metnin gerektirdiği hızla okuyabilmektir. Okuma hızı metnin niteliğine göre ayarlayabilmeye "esneklik" adı verilir. Başarılı okuyucu, esnek okuma hızına sahip olan okuyucudur; başarılı

okuyucular, gerek kendi özelliklerini, gerekse metnin özelliklerini dikkate alarak okuma hızlarını belirlerler. "Başarılı" olarak tanımlayabileceğimiz bir okuyucu, zor, anlaşılması güç metinler karşısında okuma hızını düşürür, kolay parçalar karşısında ise, çok yüksek okuma hızlarına ulaşabilir. "Zayıf" olarak tanımlanan okuyucular ise, zor metinleri de kolay metinleri de aynı hızla okumaya çalışırlar. Zayıf okuyucuların okuma hızları, genelde zor metinlere uygun düşük bir hızdır; zayıf okuyucular, kolay metinler karşısında bu hızlarını artırmayı beceremezler (Dökmen, 1990).

İnanılanın aksine gözler okuma sırasına her zaman soldan sağa düzenli ve akıcı bir hareketle çalışmazlar. Sözcükleri doğru özümlemek için, bir ya da en fazla iki sözcüğü emici, küçük ve hızlı atlamalarla, sıçramalarla kısa molalar verirler. Bu küçük sıçramalar, satırlar ile azaltılıp, bir ya da iki sözcüğü gruplandırmak yerine dört ya da beş sözcüğü bir araya getirerek küçük gruplar oluşturularak daha hızlı bir okuma gerçekleştirilmektedir (Buzan, 2008).

Ancak, bu durumun tam tersine okullarda yavaş ve sözcük-sözcük okumanın gerekliliği doğrultusunda bir eğitim verilmektedir. Oysa hızlı ve akıcı bir okuma için, sözcüğü anlamını yitirmeden çabuk okumak gerekmektedir. Dahası bir metin ne kadar hızlı okunursa, okuma sırasında ne kadar çok sözcük grubu oluşturulup ne kadar çok göz sıçraması yapılırsa, metin o kadar iyi özümlemekte ve o kadar iyi anlaşılmaktadır. Aşağıda yazılmış olan cümle bu duruma örnek olarak verilmektedir (Buzan, 2008).

Diffi cile de li re de cet te ma nière ?

(Bu şe kil de oku mak zor de ğil mi ?)

Bu cümle yavaş ve sözcük-sözcük okunmaya çalışıldığında hem okuma hızı düşmekte, hem de okuduğunu anlama yavaşlamaktadır. Bellek bir cümleyi bu kadar yavaş ve sözcük-sözcük okuyarak özümseyecek şekilde çalışmamaktadır (Buzan, 2008).

Beynin, okumanın yönünü değiştirecek bir eğilimi vardır. Bu nedenle, bir metin çok yavaş bir şekilde okunduğu zaman, beyin bu uğraştan bunalır ve başka şeylerle meşgul olma arayışına girer. Aşağıda verilen cümle, sözcükleri gruplayarak ve birbirleriyle

bağlantılı bir bütün oluşturarak okunduğu zaman, okuma kolaylığı açısından aradaki fark anlaşılmaktadır(Buzan, 2008).

On a constaté que / grâce aux yeux / le cerveau / peut absorber plus aisément / des informations / quand elles sont rassemblées / dans des groupes / qui ont un sens.

(Beynin, / gözler sayesinde, / anlamlı gruplar içinde toplanan bilgileri / daha kolay kaydettiği / gözlemlenmiştir.)

Birçok kişi metinde geçen bazı sözcükleri ve bölümleri tekrar tekrar okuma eğilimindedir. Bazıları okudukları metni tam olarak anlayamayacaklarını düşündükleri için bilinçli olarak okunan yerleri tekrar tekrar okumaktadır. Diğerleri için ise bu okuma sırasında yeniden ortaya çıkan bir alışkanlık olmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için cümle içinde geçen sözcükleri anlamlı birimler oluşturacak şekilde gruplandırmak gerekmektedir. Bu şekilde hızlı, akıcı ve anlayarak yapılan bir okuma gerçekleşmektedir (Buzan, 2008).

1.1.4. Anlamlı Gruplandırma Stratejisi

Anlamlı gruplandırma stratejisi, okuyucunun bir cümle içerisinde geçen ve anlam açısından birbirine yakın ve dilbilgisel açıdan birbirine uyumlu olan sözcükleri bir araya getirerek gruplar oluşturmasını sağlayan bir okuma stratejisidir. Kiroğlu (2002, s. 23) çalışmasında, anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Fraser (2004, s.154) ise, Türkçe’de yine anlamlı gruplandırma diye adlandırabileceğimiz bu stratejiyi (lecture par syntagmes), “dizimsel öbeklere ayırarak okuma, bir metindeki sözdizimsel yapıları otomatik olarak fark edebilme becerisini geliştirmeye dayalı bir öğretim tekniği” olarak açıklamıştır. Aynı şekilde Fraser da çalışmasında anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızını artırmada da etkili olabileceği konusunda görüş belirtmiştir.

Bu stratejinin etkinliğini araştıran çalışmalarda kullanılan farklı terimleri hatırlatmak, kavramı açıklığa kavuşturmak açısından yararlı olacaktır.

1.1.4.1. Anlamlı grup tanımları

Anlamlı gruplandırma stratejisinden söz edilen çalışmalarda sık sık karşımıza çıkan “chunk” teriminin günümüze kadar farklı tanımları yapılmış ve tek bir ortak tanımda uzlaşmamıştır. Sözcük olarak “grup” veya “öbek” anlamına gelen “chunk” terimi; dilbilim, anlambilim, edebiyat, psikoloji, iletişim vb. disiplinlerde kullanılmakta ve farklı anlamları içerebilmektedir. Dilbilimde chunk, bir veya birden fazla sözcükten oluşmasına karşılık, okuma sırasındaki molalar, ara vermeler ve diğer sözcüklerin birleşmesi ile tek bir birim olarak ifade edilen sözcük grubudur (Free Dictionary, 2008). Başka bir tanıma göre chunk, sözdizimi kurallarına uygun biçimde birleştirilerek oluşturulmuş ve bir birim olarak işlev gören sözcük grubudur (Your Dictionary, 2008). Dilbilimde “chunk” sözcüğünün bir başka tanımı ise, birden çok sözcükten oluşan, fakat yapı ve anlamındaki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir öge gibi işlem gören söz dizisidir (Akalın, Toparlı, Kaçalın, Çiçekler, Dağlı, Aydın, Kahraman ve Çavuşoğlu, 2006). Örnek olarak; ad tamlaması, sıfat tamlaması, iyelikli tamlama, ikilemeli tamlama, birleşik ad, edat grubu, birleşik fiil vb. verilebilir.

Anlambilimde ise “chunk” anlamsal bir birimi gösterir. Öğeleri anlamsal açıdan birbirinden ayrılmayan bir bütün oluşturan göstergeler kesitidir. Başka bir deyişle, bir solukta okunduğu zaman anlamlı olan en küçük sözcük grubudur. (Montero, 2004). Diğer bir tanıma göre ise “chunk” özel bir sözcük bilgisinin yardımı olmadan, anlamları açıkça tanımlanabilen sözcükler ile birbirlerine bağlanabilen ve birbirlerini takip eden sözcük grubudur. (Carroll ve diğerleri, 1998).

Polguère (2000, ss. 75-97) sözlükbilimsel (lexical) yaklaşımda, dilin, daha önceden, sözdiziminin kurallarına uygun olarak oluşmuş, “chunk” adı verilen cümle bölümlerinden oluştuğunu öne sürmüştür. Okumada akıcılık için, öğrencinin bu cümle bölümlerinden yararlandığını ve bu bölümlerin, öğrencilerin, dil yetisi kazanmasını kolaylaştırdığını savunmuştur. Bir dilden bir diğer dile geçişin de, sözcük sözcük karşılıklar arayarak değil, bu cümle bölümleri arasında kurulan bağlantı sayesinde gerçekleşebileceğini vurgulamıştır.

Dilbilim ile anlambilimde karşımıza çıkan ve “chunk” (grup) sözcüğünden türemiş “chunking” terimi genellikle bir cümle içinde geçen ve anlam açısından birbirine bağlantılı sözcükleri gruplama yöntemi anlamında ilk kez Miller (1956) tarafından öne sürülmüştür. Bu stratejiyi temel alarak geliştirdiği ve psikoloji alanındaki uygulamalarını anlattığı çalışmasında, “chunking” stratejisini, önceden bellekte oluşturulmuş grupların, daha büyük gruplar içerisinde kaynaştırılması ile ortaya çıkan birimler olarak tanımlamıştır. Önceden belleğe ayrı ayrı parçalar halinde depolanmış bilgilerin, daha sonra bir araya gelerek gruplar oluşturarak bütünleşmesi ve yeniden kullanılması söz konusudur. “Chunking” stratejisi, insanların belleklerinde çok sık başvurdukları bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Newell’in (1990) geliştirdiği kurama göre; insanlar günlük yaşantılarında farkında olmadan, bilinçsizce belleklerinde “anlam grupları”(chunks) oluşturur, bu grupların bellekteki sayısı arttıkça belleğin de gücü artar ve bilgiler insanlar tarafından daha kolay hatırlanırlar. Bilgiler bu şekilde anlamlı gruplar oluşturulmadan belleğe yollanırsa, bir süre sonra bellek dolar ve birbirinden ayrı şekillerde, parça parça depolanmış bilgileri siler.

Wray (2002) “chunking” stratejisini, bellekte bir bütün olarak saklanan ve bir bütün olarak hatırlanan, önceden yapılandırılmış sözcük dizisi olarak tanımlarken, Hakuta ve Cancino (1977), ikinci dil edinimi hakkındaki yaklaşımları inceledikleri araştırmalarında, chunking” stratejisini, önceden yapılandırılmış, kendi içlerindeki yapılara ilişkin herhangi bir bilgiye gereksinim duyulmaksızın öğrenilebilen, iletişimde önemli bir yer tutan ve bir bütün olarak öğrenilen sözcük grupları oluşturma stratejisi olarak tanımlamışlardır. Pawley ve Syder (1983, ss.192) ise bu stratejiyi, belli dilbilgisi kuralları ile şekillenen yan cümlecik veya sözcük grupları olarak açıklamışlardır.

Cümleleri anlamlı birimlere bölmenin okuduğunu anlamaya yardımcı olduğu görüşünü savunan Mason ve Kendall (1979) gibi araştırmacılar ise, anlamlı birimler için “meaningful units” terimini kullanmaktadırlar. Yine anlamlı gruplara bölme ile ilgili bir yayınlanmamış doktora tezinde Grist (1983) anlamlı birim olarak “meaningful syntactic units” temel almış ve çalışmasında, öğrencilere okuttuğu hikâyeleri anlamlı öbeklere göre bölümlemiştir.

Fransızca kaynaklarda karşımıza “chunk” teriminden çok, anlam birimleri (unités de sens) terimi çıkmaktadır. Wiolland (1991, s. 34) Fransızca’nın sesbilgisi sistemini incelediği kitabında, vurgunun yerini belirtirken, anlam birimleriyle ritmik grupların örtüştüğünü belirtir. Bir öğrencinin, okurken, sözcükleri mümkün olduğunca kısa ritmik gruplara bölmek için okuduğunu anlama ve akıcı okumada yararlı olacağını belirtmiştir. Ritmik grupları, genelde dört heceden oluşacak şekilde, eğik çizgilerle belirtmiştir. Bu eğik çizgiler, sadece okuma sırasında duraksama yapılacak yerleri göstermekle kalmaz, aynı zamanda her bir ritmik grubun cümle içindeki diğer ritmik gruplarla bağlantısını gösterir. Bir ritmik grubun içindeki duraksama, Fransızcanın alışlagelmiş ritmini bozarsa, anlamaya da zarar verebilmektedir. Bu ritmik grubun sonunda yer alan eğik çizgi yani duraksama, aynı zamanda bir anlam grubunu temsil ettiği için, anlamayı geliştirmektedir. Yazar, bu duruma örnek olarak şu cümleleri vermektedir:

/ Elle s’appelle / Catherine. /
 / Comment / ça va? /
 /Rendez-vous / à midi. /
 /Viens, / on est en retard./
 / Ce soir / nous sortons / dîner / chez des amis. /

Ritmik gruplar 1- 6 heceden oluşabilmektedir. Bunun nedeni bazı kişilerin diğerlerine göre daha hızlı konuşması ve bir solukta çok daha fazla ses üretebilmeleridir. Bir cümledeki, vurgulu hecelerin sayısı, ¹ritmik grupların sayısına göre farklılık göstermektedir (Abry, 2007, ss. 13-14). Bu durumu gösteren birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

Ce matin très tôt, il a téléphoné. ---- 2 ritmik grup ---- 2 vurgu

Ce matin très tôt, il a téléphoné. ---- 3 ritmik grup ---- 3 vurgu

Si tu as le temps, demain, viens avec moi chez le docteur. ---- 4 ritmik grup ---- 4 vurgu

Si tu as le temps, demain, viens avec moi chez le docteur. ---- 3 ritmik grup ---- 3 vurgu

¹ Fransızca sözcükler, bağımsızken, son hecelerinin üzerine bir vurgu alırlar: enfant, se chamille gibi. Bununla birlikte, bu sözcükler başka sözcüklerle bir araya gelerek sesbilimsel (phonique) bir birim oluşturmaktadır ve bu sözcük sonundaki vurgu yerini sözcük gruplarının vurgusuna bırakmaktadır. Örneğin; un enfant polisson se chamille avec sa sœur (Garric, 2001, s.48).

göstermektedir (Abry, 2007, ss. 13-14). Bu durumu gösteren birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

Ce matin très tôt, il a téléphoné. ---- 2 ritmik grup ---- 2 vurgu

Ce matin très tôt, il a téléphoné. ---- 3 ritmik grup ---- 3 vurgu

Si tu as le temps, demain, viens avec moi chez le docteur. ---- 4 ritmik grup ---- 4 vurgu

Si tu as le temps, demain, viens avec moi chez le docteur. ---- 3 ritmik grup ---- 3 vurgu

Ritmik grup bir sözcenin iki vurgusu arasını kapsayan heceler bütünüdür. Tanımı, hiç kuşkusuz, söylemin çeşidine de bağlı olarak, cümlelerin (yan cümlecikten çok daha fazlası) sözdizimsel ve anlamsal düzenlemesi belirlemektedir. Ritmik grup, sesçil (phonétique) çevriyazıda vurgunun hecenin önüne konulan “ ’ ” işareti ile gösterilmektedir (Garric, 2001, s.47):

[lemodyfRă'se aletaizɔ'le Rəswavœak'să syrladεRnjεRsi'lab]

[seta'luʝi kəzεpRɛtedlaR'ʒă]

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, yazılı bir metni temel alan ritmik grupların tanımı bir kişiden diğerine değişebilmektedir. Ritmik gruplar aralıkları farklı olabilmektedir. Bununla beraber, bir sesbilimsel birim ölçülü, anlamsal ve sözdizimsel her zaman bir bölümlemeye yön vermek zorundadır (Garric, 2001, s.48). Aşağıda bu açıklamaya uygun örnekler verilmiştir:

“ Le récit / se situe en Italie / ,une Italie / plus proche de celle de Corinne / et de Goethe / que de celle de Stendhal / ; maints détails / lui donnent parfois l'allure / d'un Baedeker / ou plutôt d'un De Brosses / . Quant à l'intrigue / , elle emprunte au romantisme / tous ses thèmes / et toutes ses ficelles / : actrices idéales / , rencontres suprenantes / , aveugles touchantes / , amours sidérales / . Et le héros / , enfant pauvre / élevé par de riche protecteurs / , “vole de succès en succès /” grâce à son incomparable talent d'improvisateur / . C'est de la pure rêverie éveillée/. Mais l'intéressant / est que cette rêverie / présente le simple reflet /de la vie réelle /.”

Nihayet, Fraser de (2004, s.154), “dizimsel öbeklere ayırarak okuma” (lecture par syntagmes) tekniğini önermektedir. Dizimsel öğelere ayırarak okuma, ikinci dil öğrenen öğrencilere, yazının sese ve buradan hareketle, dilbilgisel çözümlemeye özel bir önem vermek suretiyle anlama yansıtılması için, odaklandırılmış ve sistematik bir uygulama olanağı sunmaktadır. Dolayısıyla, bu uygulama da kolayca okumayı geliştirmeye yardımcı olacak bir potansiyele sahiptir.

Dizimsel öbeklere ayırarak okuma tekniğinin uygulanmasıyla hedeflenen, ilk başlarda, yazılı dilde sözdizimsel yapıları belirlemeyi (dilbilgisel çözümleme) öğrenmeye çalışan öğrenciye eşlik etmek, daha sonraki aşamada da, metni sesli olarak anlam aktarıcı bir ifadeyle okumayı başarması beklenen öğrenciye, sözcedeki sözdizimsel yapıları öne çıkaran vurgulamayı ve durak yerlerini kullanabilecek şekilde bu yapılardan yararlanması için yardım etmektir.

1.1.4.2. İlgili Çalışmalar

Anderson’un (1999, s.57) belirttiği gibi anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanımı, başarılı bir okuyucuda kendiliğinden gerçekleşen, cümleyi parçalara ayırma sürecini uygulama olanağı sağlamaktadır. Wray ve Perkins (2000, ss.1-4) dilbilimsel verileri kullanarak anlamlı grupların işlevleri ve şekilleri arasındaki değişkenliği açıklamaya yönelik olarak yaptıkları araştırmalarında, kişilerin bazı zamanlarda anlamlı gruplama stratejisine gereksinim duymalarının nedenlerini aşağıda verilen etkenlere bağlamışlardır:

- dil hakkındaki genel bilgisi ve/veya bilişsel gelişim durumu
- dinleyicileri etkileme için konuşmanın amacı
- konunun ciddiyeti ve karmaşıklığı
- etkileşim ve hitap

Zyzik (2006), anadili İngilizce olan ve ikinci dil olarak İspanyolca öğrenen kişilerin, anadillerinde olmayan; ama öğrendikleri ikinci dilde var olan ön eklerin edinimi ve kullanımına yönelik yaptığı araştırmasında, anlamlı gruplandırma stratejisinin, dilin edinim sürecinin özellikle ilk aşamalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Nation (2001), anlamlı gruplandırma stratejisinin, sözcük dağarcığı geliştirmedeki etkisi üzerine yaptığı araştırmasında, bu stratejinin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu; özellikle de çok sık kullanılan *unable* gibi bileşik sözcüklerin *anlamlı gruplar* halinde belleğe alındığını; buna karşın az kullanılan *unambiguousness* gibi bileşik sözcüklerin de belleğe birimlere ayrılarak alındığını gözlemlemiştir. Bunun sonucunda birimlere ayrılarak belleğe alınan ve ezberlenen bileşik sözcüklerin, bellekte daha az yer işgal ettiği ortaya çıkmıştır. Anlamlı gruplar halinde ezberlenen bileşik sözcüklerin anlamlarını hatırlama daha hızlı gerçekleşirken, birimlere ayrılarak belleğe alınan bileşik sözcükler için bellekte tekrar yapılandırılmaya gereksinim duyulduğundan hatırlama daha yavaş gerçekleşmektedir.

Field (2004), anlamlı gruplandırma stratejisini psiko-dilbilim alanındaki anahtar kavramlardan biri olarak ele almış ve konuşmacıların durmadan, ara vermeden cümleleri birbirlerine bağlayarak akıcı bir şekilde kullanmalarına olanak sağladığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Carver (1970), anlamlı gruplandırma stratejisini kullanarak 52 kişi üzerinde okuma, dinleme ve kavrama üzerine yaptığı çalışmada, bu stratejinin algılama üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Buna karşın algılamada, dilbilgisi ve sözcük bilgisinin daha önemli olduğunu ve anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanılması için kişinin algılama düzeyinin belirli bir seviyeye ulaşmış olması gerektiğini belirtmiştir. Schreiber (1991) çalışmada cümlelerin anlamlı gruplara ayrılabilceğini belirtmiş ve bu yapıların dil edinimi sürecinde önemli bir rolü olduğunu söylemiştir. Bu anlamlı grupları ses bilgisi ile ilişkilendirmiştir. Bütünbilimsel (prosodic) olarak cümlelerin alt ifadelerle; bir başka deyişle anlamlı gruplara bölünmesinin okuyucuya okuma akıcılığı kazandıracağını belirtmiştir. Buna karşın; sözü geçen strateji, Fransızca gibi okunduğu gibi yazılmayan dillerin öğreniminin ilk aşamalarında, yazım sırasında sıkıntılar yaratabilmektedir.

Taylor, Wade ve Yekovich (1985) ise anlamlı gruplandırma stratejisi ile tekrar okuma stratejisinin ayrı ayrı ve bir arada uygulanmasının okuma üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında, 45 beşinci sınıf öğrencisinin dört farklı koşuldaki başarılarını gözlemlemiştir: tekrarlı ve anlamlı gruplandırılmalı okuma, tekrarsız ve anlamlı gruplandırılmalı okuma, tekrarlı ve anlamlı gruplandırılmasız okuma ve tekrarsız

ve anlamlı gruplandırmasız okuma. Çalışmanın sonuçlarına göre anlamlı gruplandırma stratejisi, kişilerin belleklerini daha fazla kullanmasını gerektirdiği için hatırlama başarısını düşürmekte ancak bu durum tekrarlı okuma stratejisinin de kullanılmasıyla ortadan kalkmaktadır. Bundan dolayı anlamlı gruplandırma stratejisi ile tekrar okuma stratejisinin beraber kullanılması, okuduğunu anlama ve okuma hızının artması konularında daha etkin sonuçlara ulaştırmaktadır.

Yapılan araştırmalar, normalde tek bir sözcükten daha geniş fakat uzunluk açısından bir cümleden daha kısa olan küçük anlam birimlerinin okumadaki gerekliliğini desteklemektedir. Bu birimler genelde deyim düzeyindeki bileşenlerden oluşmaktadır. Epstein (1967) cümleleri birimlere bölmenin anlamayı kolaylaştırdığını gözlemlemiş ve bu bölme işlemini tanımlamak için “segmenting” terimini kullanmıştır. Carver (1970) anlamlı gruplandırma anlamına gelen bu bölümlenme stratejisinin, okuma materyallerinde kullanıldığında okuma hızı ve okuduğunu anlama üzerine etkisini incelemiştir. Bu bağlamda “chunk”lar okumada kolaylık sağlayan anlam birimleridir.

Ahearn’ın (1990) 15 seansta verdiği “chunking” eğitiminin okuduğunun anlama üzerine etkisini ölçtüğü çalışmasında, bu stratejinin zayıf okuyucularda, anlamlı bir gelişme sağlarken; başarılı okuyucular olarak tanımlanan kişilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Ahearn (1999), bu çalışmasında “chunking” terimini okuduğunu anlamayı geliştirmek için sözcüklerden anlamlı birimler oluşturan bir metot, yöntem olarak tanımlamıştır. Araştırmacı, bu anlamlı birimleri birbirinden ayırmak için, cümle içindeki sözcük gruplarını, her metne uygulanabilecek şekilde eğik çizgiler kullanarak ayırmaktadır.

O’shea ve Sindelar (1983) yazılı metinlerde, cümleleri anlamlı birimlere bölümlenmenin başarılı ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama düzeyleri üzerine etkililiğini ölçtükleri çalışmalarında, anlamlı birimlerle gruplandırılarak bölünmüş cümlelerin hem başarılı hem de zayıf okuyuculara yardım ettiği sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada yapılan korelasyon analizleri ise, bu stratejinin özellikle yavaş ama doğru okuyan kişiler için etkili olduğunu göstermiştir.

Uzun yıllardır, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaya yarayan bir okuma stratejisinin belirlenmesi için birçok girişimde bulunulmuştur. Bu araştırmaların sonunda altı çizilen görüş ise cümleleri anlamlı birimlere bölmenin (meaningful units) okuduğunu anlamaya yardımcı olduğudur. Bu savı ispatlamak amacıyla Mason ve Kendall (1979) sadece yetişkin okuyuculardan oluşan ve bu okuyucuları başarılı ve zayıf okuyucular şeklinde iki ayrı grupta topladıkları çalışmalarında, bu iki grupta okuyucuların okuduklarını anlamada kullandıkları okuma stilleri ve becerilerinde, sözdizimsel ipuçlarını kullanmalarında kayda değer farklılıklar gözlemlemişlerdir. Cromer (1970) birçok zayıf okuyucunun sözcük-sözcük okuma akımına (word-by-word fashion) uyduğunu ve sözcükleri anlamlı gruplara ayırmadıklarını belirtmiştir. Cromer bu önermesini lise öğrencileri üzerinde test etmiştir. Bu çalışmada cümleler anlamlı gruplara (meaningful phrases) ayrıldığında, zayıf okuyucuların okuduğunu anlama başarısı, başarılı okuyucularinkiyle benzerlik göstermiştir. Yazılı bir metin sözcük-sözcük okunduğunda ise hem zayıf hem de başarılı okuyucuların okuduğunu anlama düzeylerinde düşüş görülmüştür. Bu nedenle sözcük-sözcük okuyan zayıf okuyucular için, Cromer okuduğunu anlama düzeyini yükselten bir belirleyici göstermiştir. Bu belirleyici gruplandırma yöntemidir. Bu yönteme göre cümledeki sözcükler öbekler halinde birleşir ve okuyucuları cümleler arasındaki ilişkiye yönlendirecek ipuçları oluşturur. Bu yöntem, okuma ve okuduğunu anlamaya kolaylık sağlamaktadır.

Mason ve Kendall (1979) söz zincirini bölümlendirmenin (segmented discourse) okuyucunun, okumadaki gelişim seviyesini yükseltmesine katkı sağlayabilecek bir etkisi olduğunu öne sürmüşlerdir. Zayıf okuyucuların bölümlere ayrılmış cümleleri, cümle içindeki sözcükleri anlamlı gruplara ayırarak okudukları zaman, okuduğunu anlama testleri puanlarında anlamlı bir yükseliş olduğunu gözlemlemişleridir. Buna karşın orta ve iyi seviyedeki okuyucuların okuduğunu anlama testleri puanları arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Genç okuyucularda ise bu sorunun temelinde akıcı bir şekilde sözcük tanıyamama yatıyor olabilir. Sözcükleri bütünle ilişkisini kurmadan tek başlarına anlamaya odaklanan zayıf okuyucular sözcük-sözcük okurlar ve sözcükler ve deyimler arası

sözdizimsel ilişkilere dikkat etmezler. LaBerge ve Samuels (1974) ün öne sürdüğü özişlerlik (automaticity), modeli ise gruplamayı, okuyucunun bir cümle bütünü anlamını, tek başına bir sözcüğünki kadar iyi anlamasını sağlayan, okuyucuyu yeterli akıcılığa ulaştıran bir ipucu olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle bölümlenme (segmenting) etkileri ölçülürken okumadaki akıcılık ve hız da hesaba katılmalıdır. Son derece akıcı okuyanlar, cümle öbeklerinden eş zamanlı bir şekilde anlamlı birimler oluşturabilmektedir. Daha düşük akıcı okuma seviyesindekiler ise cümleleri bölümlenme (segmenting) yönteminden yararlanmamaktadırlar (O'Shea ve Sindelar, 1983).

Perfetti ve Goldman (1976) zayıf okuyucuların sözcük dizilerini kısa süreli belleklerinde başarılı okuyucular kadar iyi tutamadığını göstermiştir. Waller (1976) başarılı ve zayıf okuyucuları cinsiyet, yaş ve IQ seviyelerine göre eşleştirdiği ve bir okuyucuya sırayla kısa hikayeler okuttuğu çalışmada, zayıf okuyucuların okuduğunu anlamayla sözdizimsel ipuçları arasında ilişki kuramadıklarını, bununla birlikte sözcük dizilerini de akıllarında tutamayıp genelde eylemlerin zamanı ve cümlelerde geçen rakam değişiklikleri üzerine odaklandıklarını ortaya koymuştur. Pike (1977) ise başarılı ve zayıf okuyucuları incelediği çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Cromer (1970) sözcük-sözcük okuyan ve okuduğunu çok az anlayan okuyucular için okuma materyalini önceden anlamlı sözcük gruplarına ayırdığı bir çalışma düzenlemiştir. Bu çalışmada zayıf okuyucuların okuduğunu anlama düzeyleri yükselirken, başarılı okuyucular bu önceden hazırlanmış gruplama işleminden etkilenmemişlerdir.

Oaken, Weiner ve Cromer (1971) başarılı ve zayıf okuyuculardan oluşan toplam 15 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerine sözdizimsel öbeklere (syntactic phrases) göre doğru şekilde gruplandırılmış hikayeleri önce okutmuş sonra da dinletmişlerdir. Ardından hikayeleri sözcük-sözcük okutarak aynı işlemleri uygulamışlardır. Çalışmalarının sonunda zayıf okuyucuların uygun biçimde sözdizimsel gruplara ayrılmış parçalarda en iyi performanslarını gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Lefevre (1964) okumada en küçük anlam birimi olarak sözcük üzerine odaklanmıştır. Grist (1983) ise yayınlanmamış doktora tezinde metinlerin anlamlı gruplara (meaningful syntactic units) ayrılmasının okuma hızı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Hem başarılı hem zayıf okuyucuların gruplandırılmış metinlerde daha yüksek puanlar aldıklarını gözlemlemiştir.

Vellutino (1979) çocuklar ile yürüttüğü çalışmasında okumayı öğrenmede zorluk yaşayan çocukların konuşma dilindeki sözlü ifadelerinde bir işlevsizlik olabileceğini, bu işlevsizliğin de dilin üç bileşeninden birinden kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Bu üç bileşen anlambilimsel (semantic), sözdizimsel (syntactic) ve sesbilimsel (phonology) dir. Özellikle kısa süreli bellek, dinlediğini anlama ve anlamlı gruplara (chunking) ayrılmış metinler üzerinde yapılan araştırmalar sözlü ifadede zorluk yaşayan bu çocukların çoğunun sözdizimsel bileşende sıkıntı yaşadığını göstermiştir. Bu çocuklar sözcük-sözcük okurlar ve metinden anlamlı sözcük gruplarını üretemezler.

Yukarıdaki ilgili çalışmalar kısmında anlatıldığı gibi, hem anadilinde hem de ikinci dilde okumada, öğrencilerin pek çoğu okuduğunu anlama konusunda benzer problemler yaşamaktadır. Bu problemlere sonuç bulmak amacıyla da okuma stratejilerinden biri olan anlamlı gruplandırma stratejisi ile ilgili çalışmalar ve araştırmalar gerçekleştirilmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışma anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Sonuç olumlu çıkarsa, bu strateji okuma öğretiminde yararlı bir yöntem olarak kullanılabilecektir.

Yukarıda tartışılanlar çerçevesinde bu araştırma aşağıdaki soruya cevap aramayı amaçlamaktadır: 2008- 2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü'nde ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin Fransızca metinlerde okuduğunu anlama düzeylerine, anlamlı gruplandırma stratejisinin etkililiği nedir? Bu genel amaca ulaşmak için oluşturulan alt amaçlar ise şöyledir:

Anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanarak eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile geleneksel yöntemle eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir fark var mıdır? Varsa hangi gruptan kaynaklanmaktadır?

Anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanarak eğitim alan öğrencilerin bu strateji ile işlenen okuma dersiyle ilgili olan görüşleri ile bu strateji işe koşulmadan işlenmiş metin okuma dersiyle ilgili görüşleri arasında bir fark var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma için yapılan alanyazın taramasında, anlamlı gruplandırma stratejisinin, okuduğunu anlama düzeyine etkililiği üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların genelinin İngilizce öğretimine yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de ise, anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkililiğini ölçen tek bir çalışmaya rastlanmıştır (Kıroğlu, 2002). Ayrıca, Fransız dili eğitimi alan yazınında, anlamlı gruplandırma stratejisinin; okuduğunu anlama düzeyine etkililiğini inceleyen bir çalışmaya bugüne kadar yaptığımız araştırmalarda henüz rastlanmamıştır. Bu çalışmada, anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanarak yapılan okumanın anlama üzerindeki etkililiği araştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci dilde metin okuma ile ilgili yapılacak sistematik çalışmalardan biri olması ve iki farklı öğretim yöntemini (anlamlı gruplandırma stratejisi kullanarak okuma öğretimi ve geleneksel okuma öğretimi) karşılaştırması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Yapılan Fransız dili eğitimi alanyazın çalışmalarında bu konuyla ilgili bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın ikinci dil olarak Fransız dili eğitimi alanında bir eksikliği gidereceği, elde edilen bulguların ileride öğretmenlere ikinci dilde okuma becerisi kazandırma amacıyla geliştirilecek yöntemlere katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma ikinci dilde metin okuma konusunda farklı yöntemlerin araştırılacağı başka çalışmalara da kaynak olabilir.

1.4. Sayıtlı

Bu araştırmanın sorunu ve bu soruna çözüm getirmek amacıyla saptanan alt sorunlara ile bunların yanıtlarını oluşturacak bulguların yorumu, aşağıdaki sayıtlılara dayanmaktadır:

Araştırmadaki deneysel çalışmanın gereklerinin yerine getirilebilmesi için sınıf ortamında uygulama yapan araştırmacı (uygulayıcı), her iki sınıfta kullanılan yöntem dışında farklı davranmamıştır.

Her iki sınıfta kullanılan yöntemler, öğrencilerin aynı konuyla ilgili aynı davranışları kazanmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.

Araştırmada yer alan denekler, kendilerine verilen veri toplama araçlarına içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler, sonucu anlamlı şekilde etkilememiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın problemi ve bu probleme çözüm getirmek amacıyla saptanan alt sorular ile bunların yanıtlarını oluşturan bulguların yorumu, aşağıda belirtilen yönlerle sınırlıdır:

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, 2008-2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü'nde ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen tüm hazırlık sınıfı öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, 2008- 2009 eğitim yılı bahar döneminde şubat ve nisan ayları arasında, deney grubunda her hafta iki ders saati ve kontrol grubunda her hafta iki ders saati olarak yürütülen uygulamalardan toplanan verilerle sınırlıdır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, deney grubunda Fransızca metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin artırmada kullanılacak anlamlı gruplandırma stratejisi ile kontrol grubunda Fransızca metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin artırmada bu strateji işe koşulmadan gerçekleştirilen uygulamalardan toplanan veriler, her iki gruptan ikişer tane başarılı, orta düzeyde başarılı ve zayıf öğrencinin öntest- son testten almış oldukları puanları gösteren çizgi grafiği ile deney grubuna anlamlı gruplandırma stratejisi ile ilgili görüşlerin sorulduğu anketten elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Anlamlı Grup: Dizimsel ilişkiler ve anlam açısından birbirini tamamlayan ve bir solukta okunacak şekilde gruplanmış sözcük öbekleri.

Anlamlı gruplara ayrılmış metin: Anlamlı grupların eğik çizgilerle ayrılarak belirtildiği yazılı metin. (deney grubuna uygulama sürecinde uygulanan metinler)

Anlamlı gruplara ayrılmamış metin: Düzenli ve normal şekilde, sözcükleri beyaz boşluklarla birbirinden ayırarak basılmış metin.(kontrol grubuna uygulama sürecinde uygulanan metinler)

Zayıf okuyucu: Ortalama bir okuma testinden % 30 un altında başarı elde eden okuyucu.

Ortalama okuyucu: Ortalama bir okuma testinden % 45- 55 arası başarı elde eden okuyucu.

Başarılı okuyucu: Ortalama bir okuma testinden % 70 in üstünde başarı elde eden okuyucu.

Anket: Bu çalışmada, deney grubunu oluşturan öğrencilerin doğrudan okuyup yanıtlandıracakları, herkesin aynı şekilde anlayacağı tarzda yoruma açık olmayan kısa, açık ve sorulardan oluşan bir liste olarak sunulan veri toplama yöntemi.

Okuma stratejileri: Okuyucunun istenilen amaçlara ulaşmak için etkin olarak seçtiği ve kontrol ettiği eylemler.

Anlamlı Gruplandırma Stratejisi: Bu çalışmada, okuyucunun bir cümledeki anlamsal açıdan birbirini tamamlayan ve sözdizimsel açıdan birbiriyle bağlantılı olan, aynı zamanda da bir ritmik grup oluşturan sözcükleri bir araya getirerek gruplar oluşturmalarını sağlayan bir okuma stratejisi.

Bağımlı Değişken: Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile öğrencilerin anlamlı gruplandırma stratejisi hakkındaki görüşleridir.

Bağımsız Değişken: Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri, Fransızca metin okumada kullanılan anlamlı gruplandırma stratejisi ile bu strateji işe koşulmadan işlenen okuma öğretimidir.

Deney Grubu: Bu çalışmada, Fransızca metinlerde okuduğunu anlama düzeyini artırmada anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı grup.

Etkililik: Bu çalışmada, öğrencilerin ön test- son test puanlarının tam puana (100'e) göre yüzdesi.

Okuma: Anlamı oluşturmada okuyucu ve okuma materyeli arasında etkileşimi kapsayan etkin ve akıcı bir süreçtir.

Geleneksel Metin Okuma: Bu çalışmada, öğretmenin, anlamlı gruplara ayrılmamış metin kullanarak işlediği okuma dersi.

Kontrol Grubu: Bu çalışmada, Fransızca metinlerde okuduğunu anlama düzeyini artırmada anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanılmadığı grup.

Ön Test: Bu çalışmada, çalışmanın başında her iki gruptaki öğrencilere, deney grubuna anlamlı gruplandırma stratejisi, kontrol grubuna ise bu strateji olmadan verilen okuma

öğretiminden önce, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan test.

Okuma Hızı: Bu çalışmada, öğrencinin bir dakika içindeki okuduğu sözcük sayısı.

Son Test: Bu çalışmada, deney grubuna anlamlı gruplandırma stratejisi; kontrol grubuna ise bu strateji olmadan verilen okuma öğretimi uygulandıktan sonra, çalışmanın başında her iki gruptaki öğrencilere de uygulanan ve çalışma sonunda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini, ön test ile karşılaştırma yaparak ölçmek amacıyla öğrencilere uygulanan test.

İkinci dil: İnsanların doğduğu ülkede konuşulmayan, ancak başka bir milletle iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dil.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, denekler, uygulamacı, bağımlı ve bağımsız değişkenler, deney süreci, veri toplama araçları, verileri toplama, toplanan verilerin çözümü ve yorumlanmasında kullanılacak istatistiksel yöntem, betimsel analiz için çizgi grafiği ve görüş anketi açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

2008-2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü'nde ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen tüm hazırlık sınıf öğrencilerinin Fransızca metinlerde okuduklarını anlama düzeylerinin artırılmasında, anlamlı gruplandırma stratejisinin etkililiğini test etmeye yönelik bu çalışma, deneysel olarak, *kontrol grublu ön test-son test modeline* (Bkz: Ek 3) uygun olarak desenlenmiştir. Daha sonra, bu modelden elde edilen istatistiksel bulgular betimsel analiz için *çizgi grafiği* (Bkz: Grafik 1,2,3) ile detaylı incelenmiştir. Araştırma sonunda, deney grubuna, uygulanan ve etkililiği ölçülen anlamlı gruplandırma stratejisi ile ilgili görüş anketi (Bkz: Ek 1) uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008- 2009 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlık sınıfında okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Bu özelliğiyle araştırmanın evreni, *hedef evren (target population)* özelliği taşımaktadır (McMillan, 2004). Bir başka deyişle, araştırmacı deneklerini gerçekçi olarak seçmiş ve araştırmada evreni oluşturan tüm katılımcılar deneysel çalışmaya katılabilmektedir.

2.3. Uygulamacı

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun olan *uygulamacı*; şu anda Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Fransız Dili Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. *Uygulamacı*, aynı zamanda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransızca Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans programına devam etmektedir.

2.4. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Deney için katılımcıların yansız atamalarının yapılabildiği bir çevresel değişken *bağımsız değişken*; bağımsız değişkenin etkisinin gözlemlendiği değişken ise *bağımlı değişken* olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2001; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Hovardaoğlu, 2000; McMillan, 2004). Bu bağlamda, araştırmanın *bağımlı değişkenleri*, öğrencilerin Fransızca yazılmış bir metinde okuduklarını anlama düzeyleri ve öğrencilerin anlamlı gruplandırma stratejisi ile ilgili görüşleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın *bağımsız değişkenleri* ise Fransızca metin okumada kullanılan anlamlı gruplandırma stratejisi ile bu strateji işe koşulmadan işlenen okuma öğretimidir. Araştırmanın deney aşaması, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişimlerin yapılması ve sonuçların izlenmesiyle gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2001; Trochim, 2006).

Ölçme kolaylığı sağlayabilmek için bu çalışmada araştırmacı *bağımlı değişken* olarak ölçülecek davranışların basit ve karmaşıklığından uzak olmasına dikkat etmiştir. Büyüköztürk (2001), Gay, Mills ve Airasian (2006) ve McMillan'ın da (2004), ölçülecek davranışların basit ve karmaşıklığından uzak olması, *bağımlı değişken* üzerinde

etkili olabilecek olası bozucu değişkenleri daha kolay biçimde kontrol etme olanağını araştırmacıya sağlamıştır. Araştırmacı, araştırma etiğinin sınırları içinde, çalışmanın bağımlı değişkeni seçiminde katılımcıların günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilecek *katılımcı kaybını ve gerçeği temsil etmeyen veri toplama olasılığını* en aza indirecek tutum içinde olmuştur (Hovardaoğlu, 2000).

2.5. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci aşağıdaki basamakları kapsamaktadır:

Uygulama öncesi öğrencilere dağıtılacak metinlerin hepsi, öğretim amaçlı değişik materyallerden, çoğunlukla da web ortamından derlenen özgün metinlerdir ve öğrencilerin dil seviyelerine göre seçilmiştir. Ayrıca, metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekecek biçimde güncel konularla ilgili olmasına ve beraberlerindeki anlamayı ölçme sorularının uygunluğuna da dikkat edilmiştir (Bkz: Ek 2). Bu metinler ve soruları, Avrupa Dil Konseyi tarafından ulusal ve bölgesel diller için belirlenen performans kriterlerine göre, Avrupa Ortak Referans Dilleri Komisyonu ve Fransız Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla DELF sınavlarında amaçlanan ölçütlere uygun olarak hazırlanmış metinler ve sorulardan seçilmiştir. Öğrencilerin metinlerdeki sorulara vermiş oldukları cevaplar, bu metinlerin orjinal cevap anahtarları ile değerlendirilmiş ve puanlandırılmıştır.

Seçilen metinlerdeki cümleler, anlamlı gruplara, yani dizimsel ilişkiler ve anlam açısından birbirini tamamlayan ve bir solukta okunacak şekilde gruplanmış sözcük öbeklerine ayrılmıştır. Bu öbekler çok büyük çoğunlukla 2-5 sözcükten oluşup, bir ilgeç ve ona bağlı öbek, özne görevindeki bir ad ve tanımlayıcılarından oluşan öbek ya da eylem ve tümleci olabilmektedir (Bkz: Ek 2).

Anlamlı gruplama aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur: Üç uzman, kendilerine yazılı olarak verilen “anlamlı grup” tanımı doğrultusunda ve birbirlerinden bağımsız olarak metinleri anlamlı gruplara ayırmışlar, bu üç uzmanın vardığı sonuçlar karşılaştırılmış ve oy birliğinin olmadığı durumlarda çoğunluk görüşü gözetilerek karar verilmiştir.

Anlamalı gruplandırma, özellikle uzun cümlelerin, daha kolay ve anlayarak okunmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bir başka deyişle, amaç, öğrenciyi sözcük sözcük okumaktan uzaklaştırarak, bunun yerine, dikkatini mantıksal olarak birlikte bulunmaları gereken sözcük grupları üzerinde yoğunlaştırmasını sağlamak olmuştur. Dizimsel ilişkilerle birbirine bağlanan sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan bu öbekler, cümle içerisinde, eğik çizgilerle birbirlerinden ayrılmıştır.

Bu çalışmada, anlamalı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama üzerine etkililiğini ölçmek için, deney sürecinde uygulama metinlerinde geçen grupta örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

/ Aventure globale / vous invite / à faire le tour du monde / en bateau, / à bord d'un magnifique voilier. /

/ Koko, / une gorille femelle de 33 ans, / résidant dans un institut de recherche, / a une particularité / tout à fait exceptionnelle./

/ Nous accusons réception / de votre demande / concernant la réservation d'une chambre / pour trois personnes / du 03 au 16 juillet. /

/ Après avoir visité / une sélection de 200 boulangeries, / les auteurs / ont fait un classement. /

/ Plus qu'un moyen de déplacement, / le roller est devenu / sans conteste / ces dernières années, / un loisir pratiqué / par des millions de personnes. /

/Adieu la ville et le stres, / bonjour la campagne, / le bon air, / les petits oiseaux / et le calme! /

Bu şekilde, uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere verilecek olan tüm metinler önceden anlamalı grupta ayrılarak hazırlanmıştır. Daha sonra, ön test (Bkz: Ek 3) olarak kullanmak üzere, üç farklı metin ve her metin için okuduğunu anlama soruları

hazırlanmış, testler her iki gruba da dağıtılmıştır. Ön testlerde metinler anlamlı gruplara ayrılmamıştır. Bu testin ardından 5 hafta boyunca, her hafta iki farklı okuma metni ve bu metinlere ait okuduğunu anlama testleri ile (deney grubunda anlamlı gruplara ayrılmış olarak; kontrol grubunda anlamlı gruplara ayrılmamış şekilde) okuma dersleri işlenmiştir. Her derste, metinler öğrencilere dağıtıldıktan sonra, deney grubundaki öğrenciler eğik çizgilerle anlamlı gruplara ayrılmış olarak verilen metinleri önce sessiz olarak okumuşlardır. Daha sonra, uygulamacı metni bu bölümlemelere dikkat ederek, sınıfta yüksek sesle okumuş, sonra sınıftan rasgele seçtiği 3 öğrenciye aynı metni, gruplara dikkat ederek yani her dizimsel öbeği bir solukta okuyacak şekilde yüksek sesle okutturmuştur. Ardından öğrenciler, okuduğunu anlama sorularına verilen süre içerisinde yanıt vermişlerdir. Süre bitiminde uygulamacı, bu çalışmada veri olarak kullanmak üzere tüm metinleri ve testleri toplamıştır. Ardından aynı metinlerin birer kopyasını yeniden öğrencilere dağıtmış ve tüm sınıfın katılımı sağlanarak, metinlerdeki sorular cevaplanmıştır. Beş hafta süren uygulamadan sonra, 6. haftada her iki gruba da ilk hafta uygulanan ön test sorularının aynısı son test (Bkz: Ek 3) olarak verilmiştir. Öğrenciler metinleri okumuş ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlamışlardır.

Araştırmacı kontrol grubuna;

- ön test vermiş;
- 5 hafta boyunca, haftada iki ders saati anlamlı gruplandırma stratejisini işe koşmadan Fransızca okuma eğitimi vermiştir;
- Bu 5 haftalık uygulama süreci boyunca, öğrencilerin durumunu takip edebilmek amacıyla her ders sonrası okuduğunu anlamayı ölçen metinler uygulamıştır;
- 5 haftalık uygulama sonucunda 6. hafta gruba ön test olarak verdiği testi son test olarak vermiştir.

Araştırmacı deney grubunu oluşturan sınıfa;

- Ön test vermiş;
- 5 hafta boyunca, haftada iki ders saati anlamlı gruplandırma stratejisini işe koşarak Fransızca okuma eğitimi vermiştir;
- Bu 5 haftalık uygulama süreci boyunca, öğrencilerin durumunu takip edebilmek amacıyla her ders sonrası okuduğunu anlamayı ölçen metinler uygulamıştır;

- 5 haftalık uygulama sonucunda 6. hafta gruba ön test olarak verdiği testi son test olarak vermiştir.

Son test uygulamasından sonra ise deney grubu öğrencilerine “Anlamli gruplandırma stratejisi uygulanarak eğitim alan öğrencilerin bu strateji ile işlenen okuma dersiyle ilgili olan görüşleri ile bu strateji kullanılmadan işlenmiş metin okuma dersiyle ilgili görüşleri arasında bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt almak amacıyla görüş anketi uygulanmıştır.

Görüş anketindeki sorular belirlenirken uzman görüşüne başvurulmuştur (Bkz: Ek 1).

2.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın ölçme araçlarını, *kontrol gruplu ön test- son test modeli, betimsel analiz için çizgi grafiği* ve açık uçlu sorulardan oluşan *görüş anketi* araçları oluşturmuştur. Araştırmacı, görüş anketinde, anket hazırlama stratejilerinin gerektirdiği şekilde, araştırmanın amacına yönelik olarak sorular hazırlamıştır. Bu çalışmada uygulanacak olan *ön test- son test*’in amacı öğrencilerin iki farklı yöntem ile (anlamli gruplandırma stratejisi işe koşularak ve bu strateji kullanılmayarak) Fransızca metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin ölçülmesidir. Bunun yanında ön test ölçümü, deney ve kontrol grupların uygulama öncesi denklğini belirtmemizi de sağlamıştır. Araştırma sonunda ön test olarak verilen Fransızca metin okuma beceri testi, son test olarak tekrar verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan *görüş anketi*, deney grubundaki öğrencilerin anlamli gruplandırma stratejisi uygulanarak işlenen okuma derslerine ilişkin düşüncelerini öğrenmek için uygulanmıştır. Bu süreç araştırmacı tarafından hazırlanan soruların, öğrenciler tarafından verilen yanıtlarının yorumlanması sürecini kapsamaktadır.

2.7. Veri Toplama

Bu çalışmanın verileri, deney ve kontrol gruplarına uygulanan *ön test- son test* uygulamalarından, bu uygulamalardan elde edilen istatistiksel sonuçların incelendiği *çizgi grafiğinden* ve *görüş anketinden* elde edilmiştir. Çalışmanın olgusal verileri, gerçeklere dayalı, araştırmacının yorumunu gerektirmeyen ve değişme olasılıkları zayıf

(zamana ve koşullara bağlı olarak olası) nitelikteki bilgileri içermektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2006; McMillan, 2004; Trochim, 2006).

2.8. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın deneysel kısmında, *ön test- son test* uygulamalarından elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin anlamlı gruplandırma stratejisi kullanarak ve bu strateji kullanmadan yanıtladıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı (manidar) bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bunu için “t” testi kullanılmıştır. Ardından ön test- son test puanları arasındaki süreçte grupların gelişimlerini daha detaylı incelemek amacıyla, her iki gruptan altı olmak üzere (iki başarılı, iki orta düzeyde başarılı, iki zayıf) toplam on iki öğrencinin ön test- son test puanlarının incelenmesi amacıyla çizgi grafiği kullanılarak inceleme yapılmıştır. *Görüş anketi* uygulamasından elde edilen verilerin analizinde ise deney grubu öğrencilerinin kullanılan metin okuma yöntemlerine (işe koşulan anlamlı gruplandırma stratejisi ile bu strateji kullanılmadan işlenen okuma öğretimi) ilişkin var olan görüşleri olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın anlamlılık (manidarlık) düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle; araştırmacı, deney ve kontrol gruplarında uygulanan farklı Fransızca metin okuma stratejilerinin etkili olup olmadığı hiçbir denencesinin (null hipotezinin) kabul ya da ret edilmesinin bir sonucu olarak, bu etkinin manidar (anlamlı) olup olmadığı söylemiştir. Çalışmada elde edilen tüm veriler *SPSS 11.5 for Windows* istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, öğrencilere araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilerek kendilerinin bu araştırma içinde yer aldıkları söylenmiş, öğrenciler araştırma konusunda bilgilendirilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına “ön test” (Bkz: Ek 3) verilmiştir. 2008- 2009 öğretim yılı bahar döneminde Şubat- 2009-nisan 2009 tarihleri arasında toplam beş haftalık bir süre içinde gerçekleştirilen uygulama süresince, Dil Çalışmaları dersi kapsamında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik okuma öğretimi yapılmıştır. Altıncı haftada ise uygulama öncesinde verilen ön test, son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Araştırma süresince yapılan tüm uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanımıyla gerçekleştirilen okuma dersleri yapılmıştır. Denel işlemin tamamlanmasından sonra deney grubu öğrencilerine öğretimle ilgili olarak gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin yazılı görüşlerinin alındığı açık uçlu anketler dağıtılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise, metinleri okuyarak, bilinmeyen sözcükler açıklanarak ve karşılıklı soru-cevap şeklinde geçen öğretmen merkezli geleneksel bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

2.9. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İstatistiksel hesaplamalar deney grubunda 21, kontrol grubunda 19 olmak üzere toplam 40 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin puanları kodlanmadan önce teker teker kontrol edilmiş, bu kontrol sonucu elde edilen bilgiler bilgisayara aktarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları elde edildikten sonra, her iki grupta bulunan öğrencilerin ön test- son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı “t” testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

İkinci bir aşama olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanlarının aritmetik ortalamaları “t” testi ile sınıandıktan sonra çıkan sonuçları desteklemek ve daha derinden incelemek için, her iki gruptan da, güz dönemi sonunda, metin okuma dersinden almış oldukları başarı puanlarının akademik ortalamaları temel alınarak ikişer tane başarılı, orta düzeyde başarılı ve zayıf öğrenci seçilmiştir. Her iki gruptan altışar tane olmak üzere seçilmiş toplam on iki öğrencinin ön test- son testten almış oldukları puanlar ayrı ayrı hesaplanmış ve bilgisayara aktarılmıştır. Bu puanlar grafik üzerinde incelenmiş ve betimsel analizlerle açıklanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerden ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulmasında, “iç uygunluk” ilkesi göz önünde bulundurularak amaçlarda izlenen sıra izlenmiştir.

3.1. Anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanarak eğitim alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile geleneksel okuma yöntemi (strateji olmadan) ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında ön test-son test farklarını gösteren bulgular ve yorumlar

3.1.1. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular ve yorumlar

1. Araştırmada ilk olarak deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları ön test- son test puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark “t” testi ile sınanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney grubunun okuduğunu anlama ön test- son test puanlarıyla ilgili bulgular

Bağımlı İki Örnek t Testi (Deney grubu öğrencileri için)

	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	Serbestlik Derecesi	Olasılık Değeri
ÖN TEST-SON TEST	-6,4286	3,72252	-7,914	20	0,000

H_0 : Deney grubunun ön test- son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 :Deney grubunun ön test- son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Bağımlı t testi sonucu $t =$ Tablo 1 de görüldüğü gibi -7,914'e karşılık gelen olasılık değeri $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ olduğundan H_0 RED edilir. Dolayısıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada, deney grubunun ön test- son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3.1.2. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular ve yorumlar

2. Araştırmada ikinci olarak kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları ön test- son test puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark "t" testi ile sınanmıştır. Kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden ve son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test-son test puanlarıyla ilgili bulgular

Bağımlı İki Örnek t Testi (Kontrol grubu öğrencileri için)

	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	Serbestlik Derecesi	Olasılık Değeri
ÖN TEST-SON TEST	-1,6842	2,38170	-3,082	18	0,006

H_0 : Kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Bağımlı t testi sonucu $t =$ Tablo 2 de görüldüğü gibi -3,082'ye karşılık gelen olasılık değeri $p = 0,006 < \alpha = 0,05$ olduğundan H_0 RED edilir. Dolayısıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ile

gerçekleştirilen bu çalışmada, kontrol grubunun ön test- son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3.1.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular ve yorumlar

3. Araştırmada üçüncü olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark “t” testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanlarıyla ilgili bulgular

Bağımsız İki Örnek t Testi (Ön test puanlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencileri karşılaştırma)

	Ortalama Fark	Farkın Standart Hatası	t değeri	Serbestlik Derecesi	Olasılık Değeri
ÖN TEST	,4687	1,17977	0,397	38	0,693

H₀: Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Independent Sample t testi sonucu t = Tablo 3 de görüldüğü gibi 0,397’ye karşılık gelen olasılık değeri, df=38 serbestlik derecesinde, $p = 0,693 > \alpha = 0,05$ olduğundan H₀ KABUL edilir. Dolayısıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bir başka deyişle, “Anlamlı Gruplandırma Stratejisi”nden yararlanarak işlenen Dil Çalışmaları dersine katılan deney grubu ile

geleneksel olarak işlenen Dil Çalışmaları dersine katılan kontrol grubu uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları puanlarda Fransızca okuduğunu anlama açısından denktir.

3.1.4. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları ile ilgili bulgular ve yorumlar

4. Araştırmada dördüncü olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki fark “t” testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testinden aldıkları puanlarla ilgili bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları son test puanlarıyla ilgili bulgular

Bağımsız İki Örnek t Testi (Son test puanlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencileri karşılaştırma)

	Ortalama Fark	Farkın Standart Hatası	t değeri	Serbestlik Derecesi	Olasılık Değeri
SON TEST	5,2130	,89690	5,812	38	0,000

H_0 : Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Independent Sample t testi sonucu t = Tablo 4 de görüldüğü gibi, 5,812’ye karşılık gelen olasılık değeri, $df=38$ serbestlik derecesinde, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$ olduğundan H_0 RED edilir. Dolayısıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, “anlamlı gruplandırma

stratejisi”nden yararlanarak işlenen Dil Çalışmaları dersine katılan deney grubu ile geleneksel okuma öğretimiyle işlenen Dil Çalışmaları dersine katılan kontrol grubu arasında Fransızca okuduğunu anlama açısından deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bu bulgu doğrultusunda, anlamlı gruplandırma stratejisinin ikinci dilde okuduğunu anlamının geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi geliştirdiğine ilişkin bu bulgu, Kasımoğlu (2002), Grist (1983), O’shea ve Sindelar (1983), Mason ve Kendall (1979), LaBerge ve Samuels (1974), Carver’ın (1970), Epstein (1967) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.2. Denel İşlem Uygulanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinden Betimsel Analiz İçin Örneklem Alınarak Çalışılmış Çizgi Grafiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3.2.1.2008-2009 Yılı Anadolu Üniversitesi Fransızca Hazırlık Programı 1. Grup (Deney Grubu) Güz Dönemi Sonu Metin Okuma (HZF003 Compréhension Ecrite) Dersi Başarı Puanı Ortalamaları

Öğrenci Kodu	Ortalama Puan
N 1	65,5
N 2	68,5
N 3	63
N 4	62,5
N 5	70
N 6	61,5
N 7	68
N 8 * B	81
N 9 * O	72,5
N 10 * O	75
N 11	68
N 12	63
N 13	Girmedi
N 14	77,5
N 15	Girmedi
N 16 * Z	43
N 17	76,5
N 18	72,5
N 19	72,5
N 20	63,5
N 21	68,5
N 22 * B	83
N 23 * Z	55,5
N 24	Girmedi

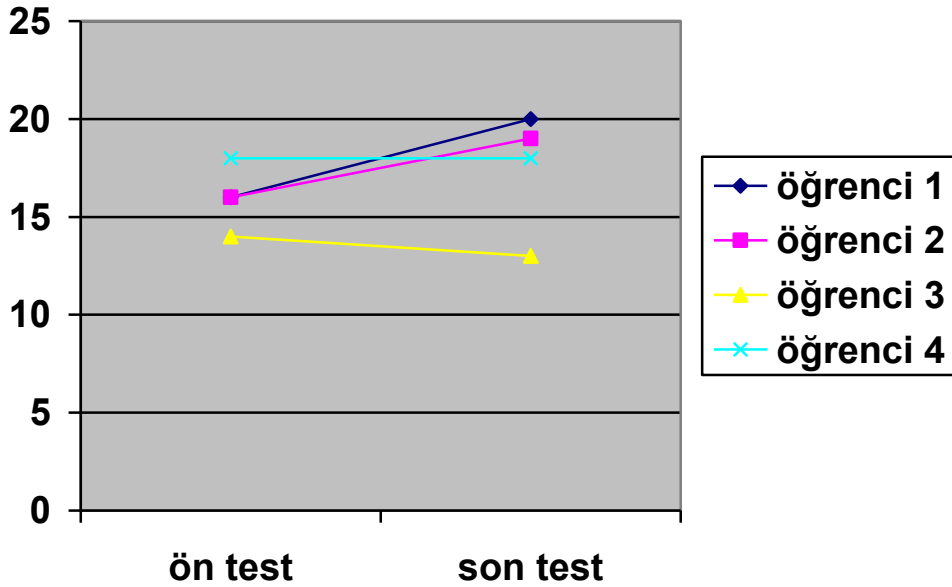
**3.2.2. 2008-2009 Yılı Anadolu Üniversitesi Fransızca Hazırlık Programı 2.
Grup (Kontrol Grubu) Güz Dönemi Sonu Metin Okuma (HZF003 Compréhension
Ecrite) Dersi Başarı Puanı Ortalamaları**

Öğrenci Kodu	Ortalama Puan
M 1	62
M 2 * Z	29,5
M 3 * O	75
M 4 * B	82
M 5	55,5
M 6 * O	75,5
M 7	Girmedi
M 8	71,5
M 9	74
M 10	Girmedi
M 11	66
M 12	72,5
M 13	66,5
M 14	79,5
M 15	79
M 16	69,5
M 17	74,5
M 18 * B	82
M 19	59
M 20	74,5
M 21	Girmedi
M 22	73,5
M 23	79
M 24 * Z	45,5

Grafik 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Başarılı Öğrencilerin Ön test-Son testten Aldıkları Puanları Gösteren Çizgi Grafiği

Testler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	öğrenci1 (N 22)	öğrenci2 (N 8)	öğrenci3 (M 4)	öğrenci4 (M 18)
ön test	16	16	14	18
son test	20	19	13	18



3.2.3. Başarılı öğrencilere ilişkin bulgular ve yorumlar

Yukarıda daha önceki bölümde verilmiş olan “t” testinden elde edilen sonuçların daha detaylı betimsel bir incelemesi yapılması amacıyla verilen grafikte, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencileri ile yürütülen bu çalışma sonucunda, dönem sonu akademik başarı puanları dikkate alınarak, hem deney hem kontrol gruplarından, en yüksek nota sahip olan 2 şer öğrenci örneklem alınmıştır. Grafikte 1. (N 22) ve 2. (N 8) öğrenciler, çalışmaya deney grubunda katılmış başarılı öğrenciler; 3. (M 4) ve 4. (M 8) öğrenciler ise çalışmaya

kontrol grubunda katılmış başarılı öğrencileri göstermektedir. Bu öğrencilerin ön test-son testten almış oldukları puanlar her öğrenci için tek tek hesaplanmış ve çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Her testte tavan puan 24'tür ve hesaplama 24 puan üzerinden yapılmıştır. Testlerden alınan başarı puanları arasındaki artış ve düşüşlerin yüzdelik hesapları yapılırken virgülden sonraki iki basamak dikkate alınmıştır.

Bu değerlendirmeden yola çıkarak, grafik 1 de görüldüğü gibi, deney grubunda uygulamaya katılmış olan 1. başarılı öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 16 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta uygulanan son test başarı puanını 20'ye yükseltmiştir. Daha önceki bölümde "t" testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 25'lik bir artış gözlenmiştir.

Deney grubunda uygulamaya katılmış olan 2. başarılı öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 16 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 19'a yükseltmiştir. Daha önceki bölümde "t" testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 2. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 18,75'lik bir artış gözlenmiştir.

Kontrol grubunda uygulamaya katılmış olan 3. başarılı öğrenci ön testte 24 puan üzerinden 14 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 13'e düşürmüştür. Grafikte de görüldüğü gibi 3. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ön test ve son test puanları arasında % 7,14'lük bir düşüş görülmüştür.

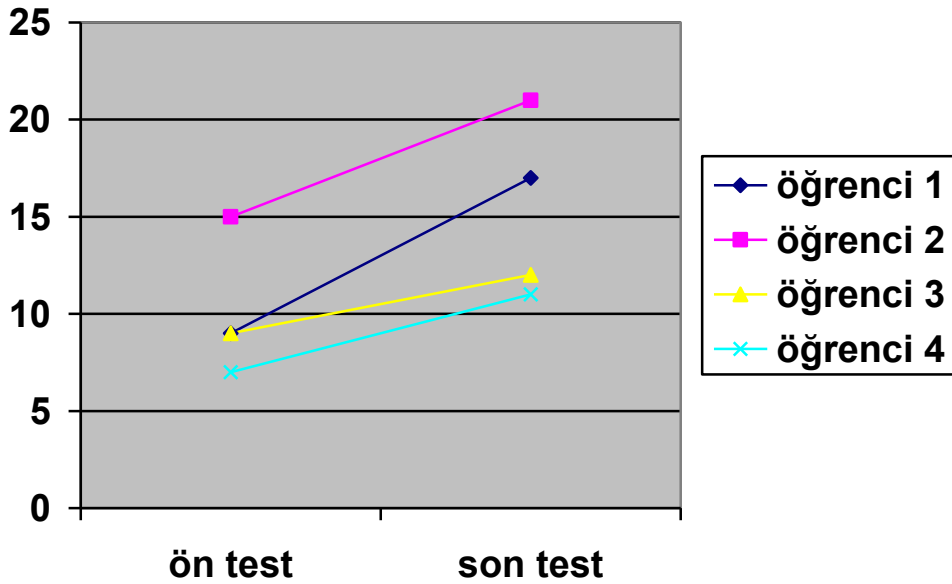
Kontrol grubunda uygulamaya katılmış olan 4. başarılı öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 18 puan almıştır. Aynı öğrencinin 6. hafta dağıtılan son test başarı puanı hâlâ 18'dir. Grafikte de görüldüğü gibi 4. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. 4. öğrencinin ön test ve son test başarı puanlarının aynı olduğu gözlenmiştir.

Grafikte de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarından seçilen toplam 4 başarılı öğrenciden, deney grubunda anlamlı gruplandırma stratejisi kullanılarak uygulamaya katılmış olanların ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Geriye kalan bu stratejinin uygulanmadığı kontrol grubunda çalışmaya katılmış öğrencilerin ise ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Grafik 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Orta Düzeyde Başarılı Öğrencilerin Ön test-Son testten Aldıkları Puanları Gösteren Çizgi Grafiği

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Testler	öğrenci1 (N 9)	öğrenci2 (N 10)	öğrenci3 (M 3)	öğrenci4 (M 6)
ön test	9	15	9	7
son test	17	21	12	11



3.2.4. Orta düzeyde başarılı öğrencilere ilişkin bulgular ve yorumlar

Yukarıda daha önceki bölümde verilmiş olan “t” testinden elde edilen sonuçların daha detaylı betimsel bir incelemesi yapılması amacıyla verilen grafikte, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencileri ile yürütülen bu çalışma sonucunda, dönem sonu akademik başarı puanları dikkate alınarak, hem deney hem kontrol gruplarından, orta düzeyde başarıya sahip olan 2 şer öğrenci örneklem alınmıştır. Grafikte 1. (N 9) ve 2. (N 10) öğrenciler, çalışmaya deney grubunda katılmış orta düzeyde başarılı öğrencileri; 3.(M 3) ve 4.(M 6) öğrenciler ise çalışmaya kontrol grubunda katılmış orta düzeyde başarılı öğrencileri göstermektedir. Bu öğrencilerin ön test-son testten almış oldukları puanlar her öğrenci için tek tek hesaplanmış ve çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Her testte tavan puan 24’tür ve hesaplama 24 puan üzerinden yapılmıştır. Testlerden alınan başarı puanları arasındaki artış ve düşüşlerin yüzdelik hesapları yapılırken virgülden sonraki iki basamak dikkate alınmıştır.

Bu grafiğe göre, deney grubunda uygulamaya katılmış olan 1. orta düzeydeki öğrenci ön testte 24 puan üzerinden 9 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 17’ye yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 88,88’lik bir artış gözlenmiştir

Deney grubunda uygulamaya katılmış olan 2. orta düzeydeki öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 15 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 21’e yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 2. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 2. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 40’lık bir artış gözlenmiştir.

Kontrol grubunda uygulamaya katılmış olan 3. orta düzeydeki öğrenci ön testte 24 puan üzerinden 9 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 12’ye yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu

grafikte de 3. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 3. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 33,33'lük bir artış gözlenmiştir.

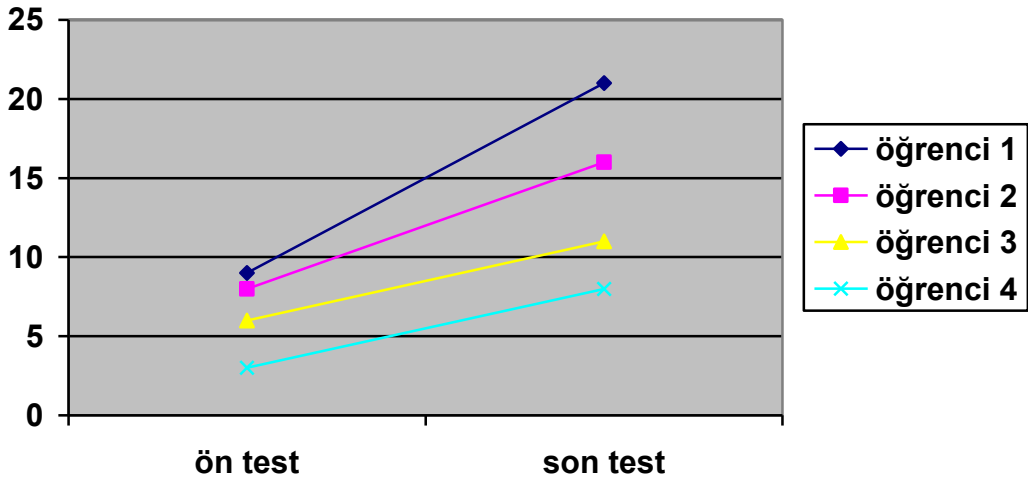
Kontrol grubunda uygulamaya katılmış olan 4. orta düzeydeki öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 7 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 11'e yükseltmiştir. Daha önceki bölümde "t" testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 4. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 4. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 57,14'lük bir artış gözlenmiştir.

Grafikte de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarından seçilen toplam 4 orta düzeyde başarılı öğrenciden, hem deney grubunda anlamlı gruplandırma stratejisi kullanılarak uygulamaya katılmış olanların hem de bu stratejinin kullanılmadığı kontrol grubunda çalışmaya katılmış öğrencilerin, ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

Grafik 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Zayıf Öğrencilerin Ön test-Son testten Aldıkları Puanları Gösteren Çizgi Grafiği

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Testler	öğrenci1 (N 16)	öğrenci2 (N 23)	öğrenci3 (M 2)	öğrenci4 (M 24)
ön test	9	8	6	3
son test	21	16	11	8



3.2.5. Zayıf öğrencilere ilişkin bulgular ve yorumlar

Yukarıda daha önceki bölümde verilmiş olan “t” testinden elde edilen sonuçların daha detaylı betimsel bir incelemesi yapılması amacıyla verilen grafikte, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencileri ile yürütülen bu çalışma sonucunda, dönem sonu akademik başarı puanları dikkate alınarak, hem deney hem kontrol gruplarından, en düşük nota sahip olan 2 şer öğrenci örneklem alınmıştır. Grafikte 1.(N 16) ve 2.(N 23) öğrenciler, çalışmaya deney grubunda katılmış zayıf öğrencileri; 3.(M 2) ve 4.(M 24) öğrenciler ise çalışmaya kontrol grubunda katılmış zayıf öğrencileri temsil etmektedir. Bu öğrencilerin ön test-son testten almış oldukları puanlar her öğrenci için tek tek hesaplanmış ve çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Her testte tavan puan 24’tür ve hesaplama 24 puan üzerinden yapılmıştır. Testlerden alınan başarı puanları arasındaki artış ve düşüşlerin yüzdelik hesapları yapılırken virgülden sonraki iki basamak dikkate alınmıştır.

Grafikte de görüldüğü gibi, deney grubunda uygulamaya katılmış olan 1. zayıf öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 9 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 21’e yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 133,33’lük bir artış gözlenmiştir.

Deney grubunda uygulamaya katılmış olan 2. zayıf öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 8 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 16'ya yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 2. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 100'lük bir artış gözlenmiştir.

Kontrol grubunda uygulamaya katılmış olan 3. zayıf öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 6 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 11'e yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 2. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 1. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 83,33'lük bir artış gözlenmiştir.

Kontrol grubunda uygulamaya katılmış olan 4. zayıf öğrenci ön testten 24 puan üzerinden 3 puan almıştır. Aynı öğrenci 6. hafta dağıtılan son test başarı puanını 8'e yükseltmiştir. Daha önceki bölümde “t” testi analizlerinde de belirtildiği gibi, bu grafikte de 4. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. 4. öğrencinin ön test ve son test başarı puanları arasında % 166,66'lık bir artış gözlenmiştir.

Grafikte de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarından seçilen toplam 4 zayıf öğrenciden, hem deney grubunda anlamlı gruplandırma stratejisi kullanılarak uygulamaya katılmış olanların hem de bu stratejini uygulanmadığı kontrol grubunda çalışmaya katılmış öğrencilerin, ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

3.3. Görüş Anketi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmaya deney grubunda katılmış 21 öğrencinin açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Bu ankette amaçlanan, uygulamaya katılmış öğrencilerin anlamlı gruplandırma stratejisinin uygulandığı Dil Çalışmaları dersine ilişkin görüşlerini tespit etmektedir.

Ankette 4 tane açık uçlu soru verilmiştir. Bu soruları yanıtlamak için ise 20 dakika süre verilmiştir.

Açık uçlu sorulardan oluşan bu anket, anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkılarını, okuma üzerine etkilerini ve bu stratejinin uygulandığı Dil Çalışmaları dersine ilişkin görüşlerini incelemektedir. Değerlendirme yapılırken, anket içinde ölçülmesi hedeflenen maddeler genelden özele doğru olmak üzere 3 ana tema altında toplanmıştır:

- 1- Anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkıları (R1)
- 2- Anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeyleri üzerine etkileri (R2)
- 3- Anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanan Dil Çalışmaları dersine ilişkin öğrencilerin düşünceleri (R3)

Tablo 5

Ankete katılan öğrenci sayısı ve öğrencilerin belirlenmiş temalara verdikleri yanıt yüzdeleri

Görüşmeye katılan toplam öğrenci sayısı	R F %	R2 F %	R3 F %	TOPLAM F %
21	51 % 37	53 % 38,4	34 % 24,6	138 %100

Bu tabloya göre, toplam 21 öğrencinin katıldığı ve maddelerin 3 ana temada gruplandırıldığı bu ankete toplam 138 cevap verilmiştir. Bu 138 cevaptan 53'ü anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerine etkileri (R2), 51'i anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkıları (R1), 34'ü anlamlı gruplandırma uygulanan Dil Çalışmaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinden (R3) oluşmaktadır.

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilirken, 3 ana temaya ayrılmış ve bu ana temalarda kendi içlerinde sıklık kıstası temel alınarak alt maddelere ayrılmıştır.

3.3.1. Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkıları ile ilgili bulgular ve yorumlar

Tablo 6 Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkılarının alt maddelere dağılımı (R1)

R1. Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilere genel katkıları: $\frac{n^*}{21}$	%
- Öğrenmeyi geliştiriyor.	19
- Motivasyonu arttırıyor.	12
- Akademik başarıyı yükseltiyor.	20
	95

Bu tabloya göre, anketi cevaplandıran öğrencilerin büyük çoğunluğu (21 kişiden 20 kişi) anlamli gruplandırma stratejisinin, akademik başarıyı yükselttiğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler bu strateji sayesinde metin okuma derslerindeki notlarının da arttığını ifade etmiştir. Sözcük ve dilbilgisi gibi başka konularda da eksikliklerini de, bu stratejinin yardımı ile giderdiklerini ve daha başarılı olduklarını öne sürmüşlerdir. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye vermiş oldukları yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö13] Bu dersteki alıştırmalar sayesinde metin okuma derslerindeki notlarımda artış gözlemledim.

[Ö12] Bu stratejik öğrenme stili gerçekten başarıya giden kestirme yol gibi...

[Ö07] Bu derste öğrendiğimiz stratejiyi diğer bütün derslerde de kullanabiliriz. Ben faydasını gördüm.

[Ö04] Bu çalışma sayesinde metin okuma dersinde de notlarım yükseldi.

Yukarıdaki tablonun gösterdiği gibi, ankete göre büyük çoğunluk (21 kişiden 19 kişi) anlamlı gruplandırma stratejisinin öğrenmeyi geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler bu strateji sayesinde çok daha kolay öğrendiklerini ve yine bu strateji ile öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Stratejinin uygulandığı bir dersten çıkarken çok şey öğrenmiş olmanın keyfini yaşadıklarını ve kendilerindeki bu gelişmenin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye vermiş oldukları yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö06] Bu strateji ile Fransızca'yı daha iyi öğrendiğimi söyleyebilirim.

[Ö18] Bu strateji ile daha iyi ve kolay öğreniyorum.

[Ö11] Öğrenmede kalıcılıkta çok yardımcı oldu.

[Ö19] Çok etkili bir yöntem.

[Ö10] Daha iyi öğrendim.

[Ö02] Daha anlaşılır olduğu için daha iyi öğrendim.

Tabloya göre, ankete katılan öğrencilerin yarısından fazlası (21 öğrenciden 12'si) anlamlı gruplandırma stratejisinin motivasyonu arttırdığını ifade etmiştir. Bu stratejinin uygulandığı derslerin çok zevkli ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca strateji sayesinde, derslere daha iyi konsantre olduklarını ve dikkatlerinin dağılmadığını belirterek, bu derslerde hiç sıkılmadıklarını eklemişlerdir. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye vermiş oldukları yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö09] Bu çalışma bulmaca çözmek kadar zevkli geldi. Kısacası bu çalışmalarda hem eğlendik, hem öğrendik.

[Ö11] Bu strateji dikkatimi toplamada yardımcı oldu. 2.dönem (anlamlı gruplandırma stratejisinin uygulandığı dönem) derslerin daha zevkli geçtiğine inanıyorum. Dersi daha

çok sevdim. Sıkılmadım 6 hafta boyunca. Bu çalışmaya başlamadan önce, dikkatimi toplamakta zorlanıyordum. Ama şimdi daha rahat konsantre oluyorum.

[Ö08] Uyguladığımız bu strateji sayesinde dersler daha eğlenceli geçiyor.

[Ö05] Bu strateji bana zevk kattı.

[Ö03] 2.dönem (stratejinin uygulandığı dönem) akıcı ve zevkli geçti.

3.3.2. Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeyleri üzerine etkileri ile ilgili bulgular ve yorumlar

Tablo 7 Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeyleri üzerine etkisinin alt maddelere dağılımı (R2)

R2. Anlamli gruplandırma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeyleri üzerine etkileri:

	<u>n*/21</u>	<u>%</u>
- Anlamayı kolaylaştırıyor.	21	100
- Okuma hızını arttırıyor.	11	52
- Yaşanan sorunları ortadan kaldırıyor.	21	100

Tabloya göre, ankete katılan bütün öğrenciler (21 kişiden 21'i) anlamli gruplandırma stratejisinin anlamayı kolaylaştırdığını söylemiştir. Bu strateji sayesinde okudukları metinleri, sözcüklerin tek tek anlamlarına takılmadan, çok daha iyi ve kolay anladıklarını belirtmişlerdir. Stratejinin anlama düzeylerini geliştirdiğini ve bu nedenle bir metni okumaya başlamadan önce anlamli gruplandırma stratejisini uygulamadan önceki zamanlarda olduğu gibi, metni anlayamamaktan korkma nedeniyle tedirgin olmadan rahatça okuyabildiklerini ifade etmişlerdir. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye vermiş oldukları yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö09] Bu çalışmaya başlamadan önce (anlamli gruplandırma stratejisi uygulanmadan önce) bir parçayı okumayı başlamadan önce tedirgin oluyordum. Bilmediğim birçok

kelime var, anlayamam diye. Ama metni bölerek okumaya başlayınca, metindeki konu okurken hafızamda şekillenmeye başladı. Bu çalışmaları yaptığımız her hafta ilerleme kaydettiğimi, değerlendirme sorularındaki cevaplarımdan anladım.

[Ö20] Gruplara ayırarak metinleri daha iyi anlıyorum ve sorulara daha rahat cevap veriyorum.

[Ö19] Bu stratejiyi uyguladıktan sonraki kendimdeki gelişmeyi fark edebiliyorum. Çoğu zaman boş boş okuduğum metinler anlam kazandı.

[Ö13] Zor bir metinle karşılaştığımda bocalıyordum, anlamada biraz güçlük çekiyordum ama artık önyargısız yaklaşıp, yapabileceğime inanarak bakıyorum paragraflara. Bu strateji ile anlama yeteneğimin geliştiğini hissettim.

[Ö10] Önceden 3- 4 cümleyi kesintisiz okurdum ve daha anlamadan karıştırdım. Şimdi okuduğum an anlıyorum ve arkadan gelen kelimelerin anlamlarını karıştırmıyorum. Okuduğumu daha hızlı anlıyorum.

[Ö18] Dersten çıktıktan sonra daha çok şey anlamış hissediyorum kendimi.

[Ö17] Bir metni okurken bilmediğim kelimelere çok fazla zaman harcıyordum, kelimeler üzerinde çok düşünüyordum. Bu yöntemle parçayı bir bütün olarak anlamayı, kelimelere takılmamayı öğrendim.

[Ö21] Bu strateji metni parçalara ayırıp daha kolay nasıl anlayabilirim konusunda pratik bilgiler gösterdi.

[Ö08] Bu strateji ile okurken takılmalarım ve bilmediğim kelimeler yüzünden parçanın tamamını anlayamama sorunumu çözdüm.

Tabloya göre, öğrencilerin yarısından çoğu (21 kişiden 11'i) anlamlı gruplandırma stratejisinin okuma hızlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Bu stratejiyi uygulayarak

okuduklarında kelimelere takılıp duraksamak yerine, metni anlamlı gruplara ayırarak çok daha hızlı ve akıcı okuduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında bu strateji sayesinde daha vurgulu okuduklarını belirtenler de olmuştur. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye vermiş oldukları yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö06] Bu metot sayesinde, kelimelere takılmadan parçaları daha hızlı okuyorum.

[Ö17] Bu stratejinin okumada bana hız kazandırdığını düşünüyorum.

[Ö01] Bu strateji ile artık daha hızlı okuyup anlayabiliyorum metinleri.

[Ö19] Bu strateji ile daha iyi ve daha akıcı okumaya başladım.

[Ö15] Bu strateji ile daha vurgulu okumaya başladım.

Tabloya göre, anket sorularını cevaplayan bütün öğrenciler (21 kişiden 21'i) anlamlı gruplandırma stratejisinin daha önce (strateji kullanılmadan önce) yaşanan sorunlara çözüm getirdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bu stratejinin, okudukları metni çok daha kolay anlayabilmelerine katkı sağladığını belirtirken, bazıları bu strateji ile metinleri çok daha hızlı ve akıcı okuduklarını söylemişlerdir. Diğerleri ise, strateji ile sözcüklere takılmadan, gruplara ayırarak okunan metinlerden daha çok zevk aldıklarını, dikkatlerinin dağılmadığını ve derse ve okunan metne daha iyi konsantre olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda stratejinin farklı derslerdeki eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olurken, öğrenme ve başarı düzeylerinin yükselmesine de fark edilir katkılar sağladığını vurgulamışlardır. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye vermiş oldukları yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö21] Metnin hem zaman hem anlam bakımından nasıl en güzel şekilde değerlendirildiğini öğrendim.

3.3.3. Anlamli gruplandırma stratejisi uygulanan dil çalışmaları dersine ilişkin öğrencilerin düşünceleri ile ilgili bulgular ve yorumlar

Tablo 8 Anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı Dil Çalışmaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin alt maddelere dağılımı (R3)

Anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı Dil Çalışmaları dersine ilişkin öğrenci görüşleri:

	<u>n*/21</u>	<u>%</u>
- Anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı dersi tercih etme:	19	90
- Anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı ders daha yararlı ve verimli:	15	71

Tabloya göre, bu ankette büyük çoğunluk, (21 kişiden 19 kişi) anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı dersi stratejinin uygulanmadığı Dil Çalışmaları dersine tercih etmişlerdir. Bu strateji ile işlenen Dil Çalışmaları dersinin, geleneksel yöntem ile işlenmiş Dil Çalışmaları dersine göre çok daha öğretici olduğunu belirtirken, aynı zamanda bu derslerin çok daha eğlenceli ve zevkli geçtiğini eklemişlerdir. Bu nedenlerden ötürü, bu stratejinin uygulandığı dersi daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö21] 2. dönemi (anlamli gruplandırma stratejisinin uygulandığı dönem) tercih ederim. 2. dönemde metinleri anlamaya dair daha eğlenceli ve daha öğretici alıştırmalar var.

[Ö17] 2. dönem Dil Çalışmaları dersinde, okuma üzerine stratejiler öğrendik ve ben bunun beni daha fazla geliştirdiğine inandığım için 2.dönemi tercih ediyorum.

[Ö14] 2.dönem Dil Çalışmaları dersinde öğrendiğimiz metin okuma stratejileriyle gramer, kelime her türlü eksikimizi giderdiğimizi düşünüyorum. Tabii ki 2.dönemi tercih ederim.

[Ö13] 2.dönem 1. döneme göre daha anlamaya yönelik, zevkli metinler işleyerek anlama yeteneğimin geliştiğini hissettim.

[Ö12] 2.dönem Dil Çalışmaları dersini tercih ederim. Çünkü okumama, anlamama ve bunları hızlı yapmamda katkı sağladı.

Tabloya göre, bu ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu (21 kişiden 15 kişi) anlamlı gruplandırma stratejisinin uygulandığı Dil Çalışmaları dersinin daha yararlı ve verimli olduğunu söylemiştir. Bu strateji sayesinde çok daha iyi anladıklarını ve daha çok şey öğrendiklerini söylemişlerdir. Bazı öğrenciler, bu strateji sayesinde kendilerinde gerçekleşen ilerlemeyi gözlemlediklerini ve bu nedenle bu stratejiyi çok faydalı ve öğretici bulduklarını eklemişlerdir. Ankete katılan bazı öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiştir:

[Ö01] 2.dönem sınıfın durumuna bağlı olarak bir sürü yeni çalışmalar denendi. Sınıftaki herkesin katılımı sağlandı.

[Ö02] 2.dönem Dil Çalışmaları dersi daha verimli geçti. Daha fazla şey öğrendik.

[Ö05] 1 dönem hiçbir şey anlamıyordum ama 2.dönem bu strateji sayesinde daha iyi anladım, daha çok çalıştım ve zevk aldım.

[Ö07] 2.dönem gerçekten yararlı olan bir çalışma yaptık. Üstelik verimli ve öğretici bir çalışmaydı. Ayrıca bu derste öğrendiklerimizi diğer bütün derslerde de kullanabiliriz. Ben faydasını gördüm.

[Ö09] 2.dönem Dil Çalışmaları dersi 1.döneme göre daha faydalı oldu. Çünkü kendi seviyemizi ölçmüş, yaptığımız hataları görmüş olduk.

[Ö18] 2.dönemi daha ağır ve bir o kadar da faydalı görüyorum. Dersten çıktıktan sonra daha çok şey anlamış hissediyorum kendimi.

[Ö19] 2.dönemin daha faydalı geçtiğine inanıyorum. Bu stratejiyi uyguladıktan sonraki kendimdeki gelişmeyi fark edebiliyorum.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı deney grubu ile anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, anlamlı gruplandırma stratejisi, geleneksel okuma öğretimi yöntemi (sözü geçen stratejinin işe koşulmadığı) ile karşılaştırıldığında, ikinci dilde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı deney grubunun ön test- son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, Fransızca okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının, deney grubundaki başarılı öğrencilerin test puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, başarılı öğrencilerde, Fransızca okuduğunu anlama açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının, deney grubundaki orta düzeyde başarılı öğrencilerin test puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, orta düzeyde

başarılı öğrencilerde, Fransızca okuduğunu anlama açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin işe koşulmasının, deney grubundaki zayıf öğrencilerin test puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, zayıf öğrencilerde, Fransızca okuduğunu anlama açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı deney grubunun, bu strateji ile işlenen okuma dersleri ile geleneksel okuma öğretimi yönteminin (sözü geçen stratejinin işe koşulmadığı) okuma dersleri ile ilgili görüşlerinin incelemesi, öğrencilerin anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı okuma derslerine ilgilerinin arttığını göstermektedir.

Üniversitede ikinci dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı Dil Çalışmaları dersinde okuma stratejilerinden anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri, bu strateji ile işlenen okuma dersleriyle ilgili görüşlerinin sorulduğu ankette, anlamlı gruplandırma stratejisi ile okuma hızlarının da arttığını ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle, anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanımı, öğrencilerin okuma hızlarını da arttırdığı varsayılabilir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

İkinci dilde okuma derslerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, öğrencilere okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğretilmeli ve bu stratejileri kullanmaları sağlanmalıdır.

Okuma stratejilerinin ikinci dil derslerinde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli ve üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde olunmalıdır. Bu genel öneriler dışında, çalışmamızla yakından ilgili şu önerilerde de bulunmak isteriz:

1. Anlamli gruplandırma stratejisinin farklı dillerde okuduğunu anlama üzerine etkililiğini ölçen çalışmalar yapılabilir.
2. Anlamli gruplandırma stratejisinin okuma hızı üzerine etkisini ölçen çalışmalar yapılabilir.
3. Anlamli gruplandırma stratejisi ile tekrar okuma stratejisi gibi farklı stratejilerinin beraber kullanıldığında okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerine etkisini ölçen farklı çalışmalar yapılabilir.
4. Anlamli gruplandırma stratejisinin anadilinde okuduğunu anlama üzerine etkililiğini ölçen çalışmalar yapılabilir.
5. Anlamli gruplandırma stratejisinin, çocuklarda, okuduğunu anlama ve okuma hızı üzerine etkisini ölçen çalışmalar yapılabilir.

EKLER**EK-1**

Soyadı:

Adı:

Kimlik Bilgileri:

Cinsiyet: () Erkek () Kadın

Doğum tarihi: / /

- 1- Anlamalı gruplandırma stratejisi kullanarak, dil çalışmaları dersinde okuduğunuz metinlerde daha başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu başarı veya başarısızlığınızı nasıl açıklarsınız?
- 2- Bu strateji, metin okumada yaşadığınız hangi zorluklara çözüm getirdi veya getirmedi?
- 3- Bu strateji ile daha iyi öğrendiğinizi söyleyebilir misiniz?
- 4- 1. dönem dil çalışmaları dersiyle. 2. dönem dil çalışmaları dersi arasında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz? Hangisini tercih edersiniz?

EK-2

1.HAFTA UYGULANAN METİNLER

Nouveau message

Fichier Edition Affichage Insertion Format ?

Envoyer

A... german.thoris@breizh.fr

Cc...

Objet : Réservation - Hôtel le Blanc Menhir

Monsieur,

Nous accusons réception de votre demande concernant la réservation d'une chambre pour trois personnes du 03 au 16 juillet. Conformément à votre demande, la chambre dispose d'un lit deux places, d'un lit enfant ainsi que d'une salle de bain avec baignoire. Nous vous rappelons que vous devez vous présenter le jour de votre arrivée à l'accueil à partir de 11h00. Une carte magnétique vous sera fournie pour accéder au parking privé de l'hôtel.

Nous vous remercions pour le paiement de l'acompte. Nous vous rappelons que vous devrez payer le solde à la fin de votre séjour.

Dans l'attente du plaisir de vous accueillir,

Sandrine Keradec service de réservation
Hôtel le Blanc Menhir
Gouesnou 29 850 /

1. Ce document est:
☐ une publicité ☐ une annonce ☐ un message de confirmation

2. M. Thoris a réservé une chambre pour
☐ 2 adultes ☐ 2 adultes et 1 enfant ☐ 3 adultes

3. Le client a déjà payé la totalité de son séjour :
☐ vrai ☐ faux ☐ on ne sait pas

4. Le client peut arriver à n'importe quelle heure
☐ vrai ☐ faux ☐ on ne sait pas

Lisez la lettre suivante et répondez aux questions.

/Hiroyuki Ishida/ /4-3-9/Shin Nakano/ /Tokyo/T 123-60056/ /JAPON/	/Axelle Lavalette/ /Alliance française de Lyon/ /12,rue Pierre Bourdan/ /69003/LYON/ /FRANCE/
/Objet : demande d'informations/	
/Tokyo, le 13 mai 2005/	
/Madame, Monsieur/	
/Je suis étudiant/en langue française/depuis 1 an/à l'Athénée français de Tokyo/ /J'ai 22 ans/et je souhaite prendre des cours de français/pendant le mois de septembre/ /à l'Alliance française de Lyon/Pouvez-vous m'envoyer/votre documentation/sur les cours de niveau intermédiaire/ainsi que les prix ?/ /J'aimerais aussi savoir/quelles sont les possibilités d'hébergement à Lyon/pour cette période./Je vous remercie d'avance/pour les informations/que vous voudrez bien/me faire parvenir./	
/Je vous prie d'agréer,/Madame,/Monsieur,/l'expression/de ma plus respectueuse considération./	
/Hiroyuki Ishida/	

1. Nom de la personne qui a écrit cette lettre :
2. Nom du destinataire :
3. Nom de l'organisme auquel la lettre est envoyée :
4. De quelle ville, cette lettre est-elle écrite ?
5. Cette lettre est écrite pour :
 - a. ☐ demander des informations
 - b. ☐ confirmer une inscription
 - c. ☐ donner des informations
 - d. ☐ passer une commande
6. Elle concerne :
 - a. ☐ une réservation d'hôtel
 - b. ☐ un voyage en France
 - c. ☐ la recherche d'un travail
 - d. ☐ des cours de français

2. HAFTA UYGULANAN METİNLER

La roller attitude



Plus qu'un moyen de déplacement, le roller est devenu, sans conteste, ces dernières années, un loisir pratiqué par des millions de personnes. L'occasion pour petits et grands de se retrouver ensemble ou seul et goûter au plaisir de belles promenades tout en découvrant ou redécouvrant sa région. Professionnels ou amateurs, des rendez-vous sont régulièrement donnés dans les grandes villes de France et sont pour certains devenus incontournables, créant ainsi de véritables communautés de riders. Ces balades se déclinent essentiellement en deux sortes : pour ceux qui maîtrisent comme des chefs les quatre roues, des randonnées sportives sont organisées assez régulièrement sur des parcours assez longs et à rythme effréné. Pour ceux qui, au contraire, recherchent des sensations un peu moins fortes ou tout simplement une occasion de se détendre et de partager cette passion avec des milliers d'autres, outre les balades familiales ou entre amis, des rencontres où chacun va à son allure se déroulent là encore un peu partout dans l'hexagone.

1. Répondez aux questions:

	vrai	faux	on ne sait pas
Le roller est considéré uniquement comme un moyen pour se déplacer.	☐	☐	☐
Le roller n'est pas très populaire.	☐	☐	☐
Les balades concernent surtout les sportifs.	☐	☐	☐
On ne connaît pas le prix des balades.	☐	☐	☐
Pour participer il faut s'inscrire par téléphone à l'office du tourisme.	☐	☐	☐
Le mercredi, on peut trouver une « balade roller » à Paris.	☐	☐	☐

2. Trouvez un synonyme de « riders » dans le texte :

3. Il y a combien de lieux de rendez-vous le week-end ?

Il y en a .

Lisez la lettre de Karine et répondez aux questions.

(Böblingen/le 30 juillet/

Chère Gaëlle,/

Je passe quelques semaines en Allemagne à Böblingen, une petite ville de la région de Stuttgart. Je travaille comme jeune fille au pair dans une famille allemande très sympa. Ils ont deux petits garçons de 4 et 7 ans, Kai et Olaf. Ils sont mignons mais un peu difficiles.

Ils habitent dans une grande maison avec un jardin et une piscine. C'est génial. Comme il fait chaud, on se baigne tous les jours et je suis toute bronzée. Je passe mes journées avec les garçons et on se promène, on fait du vélo, on joue... On s'amuse bien. Je dois aussi faire la cuisine de temps en temps. C'est une bonne expérience. Je parle allemand tout le temps et je progresse. Avec la maman, Uta, on discute beaucoup. On s'entend bien.

Et toi, qu'est-ce que tu fais pendant ces vacances ? Est-ce que tu es partie quelque part ?

J'espère revenir dans la même famille l'année prochaine. Si tu veux, je peux essayer de trouver une famille pour toi. Est-ce que ça te plairait ?

à bientôt, bises /

Karine /

1. Où est Karine pendant les vacances ?
2. Uta est l'amie de Karine. ☐ oui ☐ non
3. Karine écrit à son amie pour :
 - a. ☐ lui demander un service
 - b. ☐ lui proposer de se rencontrer
 - c. ☐ lui donner des nouvelles
4. Combien de personnes composent la famille ?
5. Dans quelle ville habitent-elles ?
6. Les activités de Karine sont :
 - a. ☐ fatigantes
 - b. ☐ amusantes
 - c. ☐ étranges
 - d. ☐ ennuyeuses

3. HAFTA UYGULANAN METİNLER

Objet : Salut les copains

Bonjour à tous !
 Nous venons de déménager / Adieu la ville et le stress / bonjour la campagne / le bon air / les petits oiseaux / et le calme.
 Mais vous nous manquez / Alors on a décidé d'organiser un « week-end copains » le 1^{er} juin / On espère tous / vous voir / Nous pouvons loger une dizaine de personnes / dans la maison / et on peut planter des tentes / dans le jardin / Pour ceux qui aiment leur confort / il y a un hôtel charmant / dans le village.
 Pas d'excuse pour ne pas venir : les beaux jours sont revenus / la région est magnifique / on y mange très bien / Un petit paradis !
 Alors, dites-nous très vite / OUI / quand et comment vous arrivez.
 A très bientôt /
 Marie / Paul / Arthur / et Jeanne

**Vous venez de recevoir ce message sur votre ordinateur.
 Répondez aux questions en cochant (X) la bonne réponse.**

❶ Il s'agit d'un message :

- ☐ publicitaire.
- ☐ amical.
- ☐ administratif.

❷ On peut camper chez les Adam ?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.
- ☐ On ne sait pas.

❸ A quelle occasion, la famille Adam organise-t-elle une fête ?

- ☐ un anniversaire.
- ☐ un mariage.
- ☐ une réunion d'amis.

❹ Cochez (X) la bonne réponse et justifiez votre réponse en citant deux phrases ou expressions.

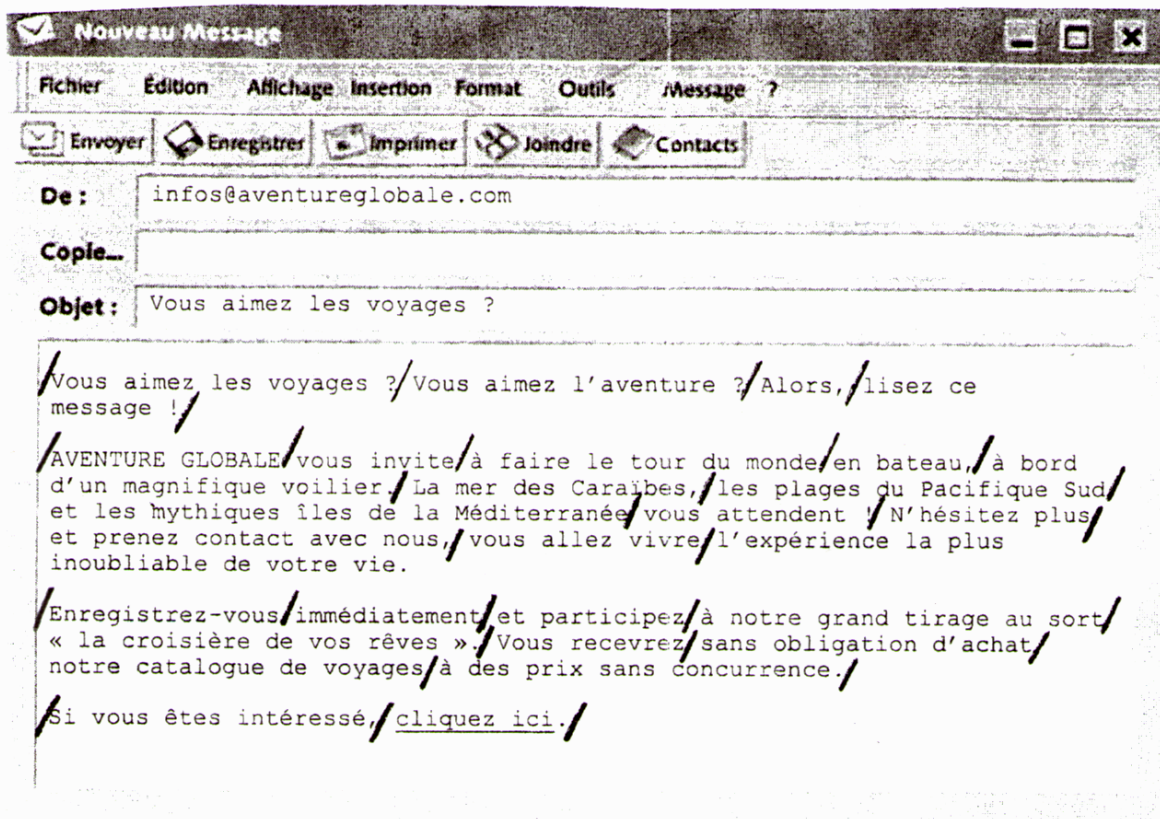
Les Adam sont-ils contents d'avoir quitté la ville ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Justification :

.....

.....



Vous venez de recevoir ce message sur votre ordinateur. Répondez aux questions.

1. Il s'agit :

- ☐ d'un message publicitaire.
- ☐ d'une lettre amicale.
- ☐ d'un article de presse.

2. « Aventure Globale » est le nom :

- ☐ d'un film.
- ☐ d'un bateau.
- ☐ d'une agence de voyages.

3. Si vous cliquez à l'emplacement indiqué, que va-t-on vous envoyer ?

4. On peut gagner un voyage gratuit :

- ☐ VRAI
- ☐ FAUX

Justifiez votre réponse en citant une phrase du texte :

4. HAFTA UYGULANAN METİNLER

LE GORILLE* LE PLUS INTELLIGENT DU MONDE/RÉCLAME UN DENTISTE

Grâce à la langue des signes, Koko/a soigné ses maux de dents.

Koko, une gorille femelle de 33 ans, résidant dans un institut de recherche, a une particularité tout à fait exceptionnelle : elle maîtrise parfaitement la langue des signes. Ainsi, Koko peut communiquer avec les humains. Elle est aussi intelligente qu'un enfant de 4 ou 5 ans. Or, la semaine dernière, Koko a indiqué qu'elle avait mal aux dents. Ses soigneurs lui ont demandé de situer le niveau de sa douleur sur une échelle de 1 à 10 et Koko/a indiqué 9. Aussitôt, une équipe de dentistes et de médecins a été convo-

quée pour soulager* la gorille et pratiquer une opération. (...) Quand Koko a réalisé qu'elle n'avait plus mal, elle a remercié ses soigneurs. Elle a même avalé la carte de visite d'un des dentistes, ce qui constitue, paraît-il, un geste de gratitude* absolue.

D'après *Les Sciences du Langage* N° 384
Semaine du 28 août au 3 septembre 2004

*Gorille : le plus grand et le plus fort de tous les singes

*soulager : réduire la douleur

*gratitude : remerciement

Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez (X) la case correspondante.

	Vrai	Faux	On ne sait pas
❶ Koko vit en liberté dans son milieu naturel.			
❷ Les dentistes ont réussi à soigner Koko.			
❸ Koko sait compter.			
❹ Koko est née dans cet institut de recherche.			
❺ Koko était endormie pendant l'opération.			
❻ Koko était en colère après l'opération.			

Cochez (X) la bonne réponse.

Justifiez votre réponse en citant une phrase ou une expression du texte.

Cet article a été écrit dans :

- ☐ un quotidien.
☐ un mensuel.
☐ un hebdomadaire.

Justification :

.....

.....

.....

Lisez le texte puis répondez aux questions.

Les boulangeries de Paris

Les deux auteurs du guide « classement 2005 des boulangeries de Paris » ont élu les meilleures boulangeries de la capitale. D'abord, ils ont jugé la qualité du service, la présentation et la décoration des boutiques. Ensuite, ils ont goûté la baguette et le croissant au beurre. Après avoir visité une sélection de 200 boulangeries, les auteurs ont fait un classement. Ce guide est disponible dans toutes les librairies au prix de 6 euros. Les Parisiens sauront maintenant où aller acheter leur pain !

1. Quelle est la fonction du document ?

- ☐ Informer.
☐ Critiquer.
☐ Inviter.

2. Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte.

	VRAI	FAUX
1. Les boulangers sont jugés seulement sur la qualité de leur pain.		
Justification : _____		
2. Les auteurs du guide ont visité toutes les boulangeries de Paris.		
Justification : _____		
3. Le classement des meilleures boulangeries peut être connu de tous.		
Justification : _____		

5. HAFTA UYGULANAN METİNLER

Lisez l'article.

50 ans après l'invention du vaccin contre la polio : mission presque accomplie

À Washington, le Musée National de l'Histoire Américaine inaugure aujourd'hui une exposition en l'honneur du professeur Jonas Salk. C'est à ce chercheur de l'université de Pittsburgh que l'on doit le premier vaccin contre la poliomyélite. Il y a tout juste 50 ans, le 12 avril 1955, il a annoncé l'invention d'un vaccin « efficace et sans danger ». Des

moyens exceptionnels avaient permis au chercheur de lancer une véritable guerre contre cette terrible maladie : des dizaines de milliers d'enfants, avaient participé à son enquête et des centaines de milliers de citoyens américains y avaient financièrement participé. Pour comprendre cette mobilisation, il faut rappeler que l'on enregistrait aux États-Unis, plus de

16 000 cas de polio par an. Car, avant l'invention du vaccin, rien ne pouvait arrêter la progression du virus : riches ou pauvres, malades ou bien portants, des milliers d'enfants perdaient la vie ou se retrouvaient paralysés à jamais. Aux États-Unis, la maladie a officiellement disparu en 1979.

D'après Marianne,
12 avril 2005

Répondez aux questions.

① Quel est l'objectif de l'article ?

- ☐ Informer.
☐ Critiquer.
☐ Conseiller.

② Cochez VRAI ou FAUX et recopiez la phrase (ou la partie de phrase) qui justifie votre réponse.

	VRAI	FAUX
1. L'exposition en hommage au professeur Jonas Salk est organisée à Pittsburgh. Justification :		
2. Dans les années 50, beaucoup d'Américains ont soutenu l'action du professeur Jonas Salk. Justification :		
3. Il reste aujourd'hui aux États-Unis quelques personnes malades de la poliomyélite. Justification :		



LE SAVIEZ-VOUS/

68 % des 15-25 ans estiment que les jeunes s'informent avant tout par la télévision, Internet vient en deuxième position (17 %), devant la radio (13 %). La presse écrite arrive en dernier, citée par seulement 1 % des jeunes interrogés. Paradoxalement 74 % estiment ne pas être suffisamment informés par le journal télévisé. La presse gratuite est jugée inférieure aux journaux payants par 8 jeunes sur 10, mais la majorité (58 %) estime qu'elle suffit pour s'informer. Le divorce de la jeunesse avec la presse écrite n'est pas dû à une prétendue difficulté de lec-

ture. 78 % des jeunes déclarent que les journaux sont plutôt simples à lire. Toutefois 61 % pensent que la presse écrite nécessite un apprentissage. Les jeunes de 15-25 ans n'ont pas de grief particulier contre la presse écrite. Mais ils sont en demande de sujets qui les concernent plus directement (38 %) avec un contenu plus riche (37 %) et une présentation plus séduisante (33 %).

Enquête BVA, 2004
Maine-et-Loire. Magazine du Conseil général
Avril-mai 2005, n°30

1. Ce texte est tiré :

- a. ☐ d'un journal
- b. ☐ d'un magazine
- c. ☐ d'un guide touristique
- d. ☐ d'un livre

2. Le principal moyen d'information chez les jeunes est :

- a. ☐ la radio
- b. ☐ Internet
- c. ☐ la télévision
- d. ☐ les journaux

3. Cochez si l'affirmation est vraie ou fausse et justifiez en relevant les mots du texte.

	Vrai	Faux
a. 68 % des jeunes pensent que le journal télévisé ne les informe pas assez bien. Justification :	☐	☐
b. Les journaux gratuits sont de moins bonne qualité. Justification :	☐	☐
c. La presse écrite est difficile à comprendre pour 78% des 15-25 ans. Justification :	☐	☐
d. Les jeunes veulent plus d'informations sur des thèmes intéressants pour eux. Justification :	☐	☐
e. Ils n'aiment pas du tout lire les journaux. Justification :	☐	☐

EK-3 ÖN TEST- SON TEST

Atelier/Action Théâtre/

3 passage des Marchands/
91450 NANTERRE/

Marianne Béranger/
5 rue du Sénégal/
75020 Paris/

Nanterre, le 28 juin 2005/

/Mademoiselle,/

/Nous avons bien reçu votre bulletin d'inscription et votre paiement de
325 euros pour le stage théâtre organisé par notre Atelier du 16 au 28 août/
L'AAT ouvrira ses portes aux stagiaires le 16 à partir de 8 heures/ Les activités
débuteront à 10 heures et se finiront à 18 heures/

/Vous êtes priée de choisir vos 4 ateliers dès votre arrivée lundi matin à l'accueil
avant 9 h 30./

/Nous vous rappelons que vous devez porter des tenues confortables (type
vêtements de sport) pour toutes les activités./

/Dans l'attente de vous rencontrer, recevez, Mademoiselle, nos sincères
salutations./

/Didier Désiron/
/Pour L'équipe de l'AAT/

Lisez ce document et répondez aux questions.

1. Ce document est :
 - a. ☐ une lettre d'invitation
 - b. ☐ une lettre de réclamation
 - c. ☐ une lettre de confirmation
 - d. ☐ une lettre amicale

2. Quel est l'objet de la lettre ?
 - a. ☐ dire que l'inscription au stage est faite
 - b. ☐ demander de régler le stage
 - c. ☐ demander des informations
 - d. ☐ inviter quelqu'un à l'Atelier pour un stage

3. Il s'agit d'un stage de danse. ☐ vrai ☐ faux
 Justification :

4. À quelle heure faut-il arriver à l'Atelier le lundi 16 ?

5. Pour ce stage, il faut s'habiller avec des vêtements :
 - a. ☐ élégants
 - b. ☐ décontractés
 - c. ☐ originaux
 - d. ☐ bon marché

/DEMAIN, JE ROULE/EN DEUX ROUES/

/Avec les beaux jours,/l'envie vous titille/de plaquer¹
titine²/pour un scooter flambant neuf/ou une petite
125 cm³ d'occasion./Avez-vous les reins/assez solides ?/
Gros plan/sur les prix./

À scooter/comme à moto/vous
économisez/les frais d'horodateurs/et
les contraventions/sur le pare-brise./En
prime/vous êtes zen/et vous arriver à
l'heure/à vos rendez-vous./Adieu
bouchon/et embouteillage !/Vous
gagnez du temps/et le temps/c'est de
l'argent/pas vrai ?

D'un autre côté/rouler en deux roues/
ça taxe un max⁴ ! Prévoyez un budget
moyen annuel/de 1700 euros/sans
compter/l'investissement de départ/et
le coût/de la panoplie complète/du
parfait « rider » : casque/blouson/..

Chantal Masson

1 : Abandonner.

3 : Machine qui sert à payer les parkings.

2 : Surnom pour une voiture.

4 : Cela coûte très cher.

1. Quel est le sujet de l'article ?

- a. ☐ Rouler en voiture
- b. ☐ Se déplacer à vélo
- c. ☐ Circuler à moto ou à mobylette
- d. ☐ Prendre les transports en commun

2. Cet article présente :

- a. ☐ les avantages
- b. ☐ les dangers
- c. ☐ les utilisateurs
- d. ☐ les bons et les mauvais côtés

} de ce moyen de transport.

3. Voici les avantages et les inconvénients de ce moyen de transport. Pouvez-vous retrouver les expressions qui expriment la même idée dans le texte ? Notez-les dans le tableau.

	Expressions du texte
a. Vous évitez les bouchons.	
b. L'équipement n'est pas bon marché.	
c. Vous n'êtes plus en retard.	
d. Vous ne perdez pas de temps.	
e. Le parking est gratuit.	
f. Vous ne recevez pas d'amende.	

4. Combien faut-il prévoir d'argent par an pour l'utilisation et l'entretien de ce moyen de transport ?

Lisez l'article et répondez aux questions.

TGV/EST EUROPÉEN : /37 millions de Français/ et d'Européens/plus proches

Juin 2007/Dans deux ans et demi, les voyageurs/qui préféreront/
le TGV EST EUROPÉEN/relieront Paris à Strasbourg/en 2 heures
20/ soit presque 2 heures de moins/ qu'aujourd'hui. Ils rejoindront/
Metz ou Nancy/ en 1 heure 30/ (presque 3 actuellement).
Reims/ en 45 minutes/ (soit 45 minutes de gagnées). Ils iront aussi/
par exemple/ directement/ de Strasbourg à Nantes/ en un peu
plus de 5 heures/ et ils prendront/ le temps d'aller/ vraiment plus
vite/ la vitesse commerciale/ de ce nouveau matériel TGV/ pou-
vant être poussée/ à 320 km/h/ contre 300/ (seulement) sur les
autres lignes/ dédiées/ à la grande vitesse.

TGV Magazine, mars 2005.

1. De quoi parle-t on dans cet article ?

.....

2. Quel est l'origine ce document ?

- a. ☐ une lettre publicitaire
- b. ☐ un guide touristique
- c. ☐ un magazine

3. À partir de juin 2007, quelles seront les nouvelles lignes de train proposées aux Français ? Relevez les noms des villes de départ et d'arrivée des trains.

- a. →
- b. →
- c. →
- d. →

4. Combien de temps faut-il actuellement pour faire le voyage entre Paris et Metz ou Nancy ?

.....

5. Combien de temps faudra-t il en 2007 pour aller de Nantes à Strasbourg en TGV ?

.....

6. Quelle sera la vitesse du TGV sur ces nouvelles lignes ?

.....

KAYNAKÇA

Abney, S. (1996), *Chunk stylebook*. Tuebingen Universitesi Teknik Raporları.

Internet Erişim: Mayıs 24, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.sfs.nphil.uni-tuebingen.de/~abney/96i.ps.gz>

Abry, D., Abry .J. V. (2007). *La Phonétique- audition, prononciation, correction*. Cle International: Paris

Ahearn, G.K. (1990). Chunking: An aid to comprehension. Ed. D., University of Massachusetts Lowell

Akalın, Ş. H., Toparlı, R., Kaçalin, M. S., Çiçekler, M., Dağlı, Y., Aydın, B., Kahraman, S. A. ve Çavuşoğlu, B. (2006). *Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu (TDK).

Internet Erişim: Mayıs 18, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://tdkterim.gov.tr/>

Akkurt, B. (2004). İkinci dille eğitim nedir, ne değildir? *Bilim.ORG*.

Internet Erişim: Mayıs 17, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.bilim.org/?s=haber&haberid=41>

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Toronto: Heinle & Heinle Publishers.

Barrera, M., Liu, K., Thurlow, M., ve Chamberlain, S. (2006). Use of chunking and questioning aloud to improve the reading comprehension of english language learners with disabilities (ELLs with Disabilities Report 17). Minneapolis, MN: *University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes*.

Internet Erişim: Mayıs 25, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/ELLsDis17>

Baş, T. (2006). *Anket- Anket nasıl hazırlanır? Anket nasıl uygulanır? Anket nasıl değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Belet, ř., Yaşar, ř. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1): 69- 86.

Bernhardt, E.B. (1986). Cognitive processes in L2: An examination of reading behaviors. *Reading Research Quarterly* , 38(1), 112-113. California, USA, Stanford University.

Blaha, B. A. ve Bennett J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. (Çev. Doğan şahiner), İstanbul: Reprosel Matbaası.

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

Buzan, T. (2008). Lecture rapide.

Internet Erişim: Kasım 16, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.references.be/art3525>, <http://www.references.be/art3528>.

Büyüköztürk, ř. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Carrell, P. L., Gaydusek, L., Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, 26(1-2), 97-112.

Internet Erişim: Ocak 28, 2009 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/mar/carell.html>.

Carrell, P. L., Devin, J. ve Eskey, D. (editörler) (2004). Interactive approaches to second language reading. *The Cambridge Applied Linguistics Series*, 93-100. Cambridge, UK: Cambridge University.

Carver, R. P. (1970). "Chunked" test items as measures of reading and listening comprehension. *Journal of Educational Measurement*, 7(3), 141- 150.

Carroll, J., Briscoe, T., Calzolari, N., Federici, S., Montemagni, S., Pirrelli, V., Grefenstette, G., Sanfilippo, A., Carroll, G., ve Rooth, M. (1996). Specification of phrasal parsing, Deliverable 1, Work Package 1, EC Project SPARKLE. *Shallow Parsing and Knowledge Extraction for Language Engineering Final Raporu*.

Coady, J. ve Huckin, T. (eds) (1997). Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy. *The Cambridge Applied Linguistics Series*. New York, NY: Cambridge University Press.

Cornaire, C. ve Germain, C. (1991). *Le point sur la lecture*. Paris: Cle Internationale.

Cromer, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 61(6), 471-483.

Çelenk, S. (2001). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya, Ç. S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davis, J.N. (1992). Reading literature in the foreign language: The comprehension/response connection. *The French Review*, 65(3), 359-370.

Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.

Dil Okulu Online (2009). Fransızca konuşulan ülkeler.

Internet Erişim: Nisan 30, 2009 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.dilokulu.com>

Dimitrov, M. ve Rumrill, Phillip D. Jr. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of Change. *Work*, 20, 159–165.

Doğan, M. (1996). İkinci dil Öğrenimi ve İkinci dilde Öğretim, *Bilge Dergisi*, 10, 11-14.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.

Dökmen, Ü. (1990) Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 2.

Internet Erişim: Nisan 30, 2009 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6155.pdf>

Durgunoğlu, A. Y., ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281–299.

Duyar, M. (2009). Hızlı Okuma.

<http://www.hizliokuma.org>.

Internet Erişim: Mayıs 15, 2009 tarihinde ulaşıldı:

Egeoğlu, V. (1993). Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi, *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri* 1, 24- 28 Eylül 1990. Ankara.

Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. Londra, UK: Routledge.

Fraser, C.A. (2004). Lire avec facilité en langue seconde. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 61(1), 135- 160.

Free Dictionary Online (2008). Phrase definition.

İnternet Erişim: Mayıs 24, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.thefreedictionary.com/phrase>

Garric, N. (2001). *Introduction à la linguistique*. Paris: Hachette Livre

Gay, L. R., Mills, Geoffrey E. ve Airasian, P. (2006). *Educational reserach. competencies for analysis and applicaiton*. Columbus, OH: Pearson.

Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında ikinci dil öğretimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107- 111.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25(3), 375-406.

Grabe, W. (2002). Foundations for L2 readers instruction. Northern Arizona University.

İnternet Erişim: Mayıs 25, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/grabe>

Grabe, W. ve Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading: Applied linguistics in action*. New York: Longman.

Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Hakuta, K. ve Cancino, H. (1997). Trends in second language acquisition research. *Harvard Educational Review*, 47(3), 294- 316.

Hohmann, A. (2002). *Reading in Foreign Language Teaching and Learning*. Munich, Germany: Grin Verlag.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA.

Hunston, S. ve Francis, G. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-driven approach to the lexical grammar of english*. Herndon, VA: John Benjamins.

Isakson, R., Miller, J. (1976). Sensitivity to syntactic and semantic cues in good and poor comprehenders. *Journal of Educational Psychology*, 68, 787-792.

Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk Dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kayalar, M. (1992). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Real Yayınları.

Kıroğlu, M.K. (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocaman, A. (1983). İkinci dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379, 379-380.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge, UK: Cambridge University.

Kuhn, M.R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127–146.

Laberge, D., Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 65, 19-24.

Lefevre, Carl A. 1964. *Linguistics and the teaching of reading*. New York: McGraw-Hill.

Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities theories diagnosis and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company. *The Journal of Educational Research*, 25, 68-76.

Mason, J.M., Kendall, J.R. (1979). Facilitating reading comprehension through text structured manipulation.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston, MA : Pearson

Mcnamara, D. S. (ed). (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our capacity for processing information. *Psychol. Rev.* 63, 81-97.

Miller, W. H. (1972). *The First R Elementary Reading Today*. New York: Holt Rinehart And Winston mc

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2004). *Orta Öğretim Kurumları Hazırlık Sınıfı İkinci İkinci dil Fransızca Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mokhtari, K. ve Reichard, Carla, A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249–259.

Montero, D. (2004) Translation Units. *Ders Notları*.

Internet Erişim: Mayıs 20, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.davidmontero.net/LgTeachingFiles/Traduction/unit%E9s.pdf>

Nation, I.S. Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge; UK: Cambridge University.

Newell, A. (1990). *Unified Theories of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University.

Oaken, R., Weiner, M., Cromer, W. (1971). Identification, organization and reading comprehension for good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 62, 71-78.

O'shea, L. J. ve Sindelar, P. T., (1983). The Effects of Segmenting Written Discourse on the Reading Comprehension of Low- and High-Performance Readers. *Reading Research Quarterly*, 18(4), 458-465.

Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi, B. Özer (Ed.) Türkçe öğretimi. (36-48) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51- 58.

Pawley, A. ve Syder, F. H. (1983). Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. In J. Richards and R. Schmidt (ed.) *Language and Communication*. 191–226, London: Longman.

- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Polat, T. (2001). Avrupailık Bağlamında Kùltùr Boyutuyla Yabancı Dil, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi-Studien zur Deutschen Sprache und Literatur XIII*, Herausgegeben von der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, Istanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakùltesi Yayınları, 29–40.
- Robinson, R. St Good T. L. (1987). *Becoming On Effective Reading Teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schreiber, P.A. (1991). Understanding Prosody's Role in Reading Acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158 -164.
- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Seng, G.H. ve Hashim, F. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 29- 54.
- Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, 1(1).
- Internet Erişim: Mayıs 18, 2008 tarihinde ulaşıldı:
<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/article.pdf>

Somuncuoğlu Y., Yıldırım A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar, *Eğitim ve Bilim*, 22(110),31-39.

Steele, R. (2006). *The French Way: The Keys to the Behavior, Attitudes, and Customs of the French*. New York, ABD: The McGraw-Hill

Tagliante, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européen commun de reference. *Le Français dans le Monde*, Mars-avril 2006, (344).

İnternet Erişim: Haziran 23, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.fdlm.org/file/article/344/344cadre.php>

Taguchi, N. (2007). Chunk Learning and the Development of Spoken Discourse in Japanese as a Foreign Language Classroom. *Language Teaching Research*, 11(4), 433–457.

Taylor, N.E., Wade, M.R., ve Yekovich, F.R. (1985). The Effects of Text Manipulation and Multiple Reading Strategies on the Reading Performance of Good and Poor Readers. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 566-574.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Tekin, H. (1980). Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi, Ankara: Mars Matbaası.

Trochim, W. M.K. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*.

İnternet Erişim: Mayıs 19, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.socialresearchmethods.net/kb/contents.php>

Türk Dil Kurumu (2008). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*.

İnternet Erişim: 24 Mayıs 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.tdkterim.gov.tr>

Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA: MIT Pres.

Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge; UK: Cambridge University.

Wray, A. ve Perkins, M. R. (2000). The Functions of Formulaic Language: An Integrated Model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

Yılmaz, M. (2006). *Okuduğunu anlama ve dikkat arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı,1, 112- 120.

Yılmaz, M. (2008). Türkçe’de Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 131-139.

Your Dictionary Online (2008). Phrase Definition.

İnternet Erişim: Mayıs 24, 2008 tarihinde ulaşıldı:

<http://www.yourdictionary.com/phrase>

Zavialoff, N. (1990). *Le sens et l’émotion-Tome 3*. Paris: Editions L’Harmattan.

Zoltan, D. (1994). Reviewed work(s): Lexical Phrases and Language Teaching by James R. Nattinger; Jeanette S. DeCarrico. *TESOL Quarterly*, 28(3), 639-642.

Zyzik, E. (2006). Learners’ Overgeneralization of Dative Clitics to Accusative Contexts: Evidence for Prototype Effects in Carol A. Klee ve Timothy L. Face (eds) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, 122- 134. Somerville, MA, USA.