



**TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİNDE ÖĞRENİM GÖREN ARAPÇA
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNE YÖNELİK
FARKINDALIKLARI**

Emrullah DALMIŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ARAP DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emrullah

Soyadı : Dalmış

Bölümü : Arapça Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Türkiye Yükseköğretiminde Öğrenim Gören Arapça Öğrencilerinin Okuma Stratejilerine Yönelik Farkındalıkları.

İngilizce Adı: Awareness On Reading Strategies Of Students Studying Arabic In Turkish Higher Education.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emrullah Dalmış

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emrullah DALMIŞ'ın “Türkiye Yükseköğretiminde Öğrenim Gören Arapça Öğrencilerinin Okuma Stratejilerine Yönelik Farkındalıkları” başlıklı tezi, jürimiz tarafından Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Ethem POLAT

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Murat DEMİR

(Arapça Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 11/07/2018

Bu tezin Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazım sürecinde değerli görüşleriyle yolumu aydınlatan, performansı ve motivasyonu eksilmeksizin Arapça alanına yaptığı katkılarla örnek bir akademisyenin nasıl olması gerektiğini bana öğreten saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca bana yol gösteren, gelişmemi sağlayan bölümümdeki tüm hocalarıma, tez yazma süreci ile ilgili bildiklerini bana aktaran, yol gösteren çalışma arkadaşlarıma, her daim yanımda olan, kendime inancımı kaybettiğim zamanlarda bana inanan, beni motive eden ve bu tezin her aşamasında emeği olan sevgili eşim Selin DALMIŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİNDE ÖĞRENİM GÖREN ARAPÇA ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI

Yüksek Lisans Tezi

**Emrullah DALMIŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2018**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik farkındalıklarını ölçmek ve ideal bir Arapça okuma dersinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında farklı üniversitelerin Arap Dili Eğitimi, Arap Dili Edebiyatı ve Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören 252 öğrenciye okuma stratejileri farkındalık anketi uygulanmış ve Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri kullanma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin okuma esnasında erkek öğrencilere nazaran daha sık strateji kullandığı ve öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arapça öğrencilerinin akademik başarı puanları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Becerisi, Okuma Stratejileri, Arapça Okuma Etkinlikleri, Arapça Öğretimi.

Sayfa Adedi : 97

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

**AWARENESS OF READING STRATEGIES OF STUDENTS
STUDYING ARABIC IN TURKISH HIGHER EDUCATION**

Master's Degree

Emrullah DALMIŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL EDUCATION SCIENCES

July-2018

ABSTRACT

The aim of this study is to measure the awareness of reading strategies of students studying Arabic in Turkish Higher Education and to demonstrate how an ideal Arabic reading lesson should be carried out. In this research, a questionnaire on reading strategies awareness was conducted to 252 students from departments of Arabic Language Education, Arabic Language Literature and Arabic Translation and Interpretation at different universities in Turkey. According to the findings, the level of the students' use of reading strategies is high. Also, female students use strategies more frequently than male students during reading, and there is no statistically significant difference among the universities in view of the level of using reading strategies. In addition, there is a significant correlation at low level between the students' academic achievement and their level of using reading strategies.

Keywords : Reading Skill, Reading Strategies, Arabic Reading Activities, Arabic Teaching.

Page Number: 97

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar	5
Araştırmanın Soruları	5
Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II	7
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
Batı’da Okuma Çalışmaları.....	7
Asya’da Okuma Çalışmaları.....	8
Arap Dünyasında Yapılan Çalışmalar	9
Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	11
BÖLÜM III.....	14
YÖNTEM.....	14
Araştırmanın Modeli	14

Evren ve Örneklem	14
Veri Toplama Araçları	17
Okuma Stratejileri Ölçeği	17
<i>Üç Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeği</i>	17
<i>İki Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeği</i>	20
Verilerin Analizi.....	22
BÖLÜM IV	26
Okuma ile İlgili Kavramlar.....	26
Okuma.....	26
Okuma Süreçleri	27
Bütünleştirici Okuma Süreci (Bottom-up).....	27
Çözümleyici Okuma Süreci (Top-Down)	28
Etkileşimsel Okuma Süreci (Interactive)	29
Okuma Türleri	29
Sessiz okuma	29
Sesli okuma	30
Göz gezdirerek okuma	30
Özetleyerek okuma.....	30
Not ederek okuma	30
İşaretleyerek okuma.....	31
Eleştirel okuma.....	31
Sözcük Düzeyi (Bottom-up) ve Metin Düzeyi (Top-down) Okuma Stratejileri	34
Yabancı Dilde Okuma Becerisi Öğretimi	36
BÖLÜM V.....	37
Bulgular ve yorum	37
Arapça Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Metni Okumadan Önce, Okuma Esnasında ve Okuduktan Sonraki Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular?	37

Arapça Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Bütünleştirici (BT) Okuma Süreci ve Çözümleyici (T) Okuma Sürecine İlişkin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular?.....	39
Arapça Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Metni Okumadan Önce, Okuma Esnasında ve Okuduktan Sonraki Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	40
Arapça Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Bütünleştirici (BT) Okuma Süreci ve Çözümleyici (T) Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	42
Arapça Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Metni Okumadan Önce, Okuma Esnasında ve Okuduktan Sonraki Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular	43
Arapça Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Bütünleştirici (BT) Okuma Süreci ve Çözümleyici (T) Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeylerine Yönelik Bulgular	45
Arapça Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Metni Okumadan Önce, Okuma Esnasında ve Okuduktan Sonraki Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Yönelik Bulgular	47
Arapça Öğrencilerinin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Bütünleştirici (BT) Okuma Süreci ve Çözümleyici (T) Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasında Farklılığa Yönelik Bulgular	49
Arapça Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Metni Okumadan Önce, Okuma Esnasında ve Okuduktan Sonraki Strateji Düzeyleri Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular	50
Arapça Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Bütünleştirici (BT) Okuma Süreci ve Çözümleyici (T) Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular.....	51
Arapça Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeğinin Bütünleştirici Okuma Süreci ve Çözümleyici Okuma Süreci ile Metni Okumadan Önce, Okuma Esnasında ve Okuduktan Sonraki Strateji Düzeyleri Arasında İlişkiye Yönelik Bulgular?	52
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
KAYNAKLAR	60
EKLER.....	66
Ek-1. Ders İzlenesi 1.....	66
Ek-2. Okuma Metni 1	67
Ek-3. Ders İzlenesi 2.....	68

Ek-4. Okuma Metni 2	69
Ek-5. Ders İzlenesi 3.....	70
Ek-6. Okuma Metni 3	71
Ek-7. Ders İzlenesi 4.....	72
Ek-8. Okuma Metni 4	73
Ek-9. Ders İzlenesi 5.....	74
Ek-10. Okuma Metni 5	75
Ek-11. Ders İzlenesi 6.....	76
Ek-12. Okuma Metni 12	77
Ek-13. Ders İzlenesi 7.....	78
Ek-14. Okuma Metni 7	79
Ek-15. Arapça Okuma Stratejileri Farkındalık Anketi	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları...	16
Tablo 3.2 Birinci Düzey Üç Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri.....	17
Tablo 3.3 Üç Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları.....	19
Tablo 3.4 Birinci Düzey İki Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri.....	20
Tablo 3.5 İki Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları.....	22
Tablo 3.6 Arapça Öğrencilerinin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	24
Tablo 3.7. Model Değerlendirmeye Yönelik Kriterler.....	25
Tablo 5.1 Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına ilişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Kullanım Düzeylerinin Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	37
Tablo 5.2 Öğrencilerin Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Kullanım Düzeylerinin Dağılımlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	39

Tablo 5.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Kullanım Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	40
Tablo 5.4 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 5.5 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	43
Tablo 5.6 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	45
Tablo 5.7 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	47
Tablo 5.8 Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 5.9 Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50

Tablo 5.10 Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	51
--	----

Tablo 5.11 Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Bütünleştirici ve Çözümleyici Okuma Süreçleri İle Metni Okuma Öncesi, Esnası ve Sonrasına İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	52
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Birinci düzey üç faktörlü DFA modelinin şematik gösterimi	18
<i>Şekil 2.</i> Birinci düzey iki faktörlü DFA modelinin şematik gösterimi	21

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek, bir şeyin anlamını çözmek, değerlendirmek gibi anlamlara gelen okuma, günümüzde bilgi aktarımının en önemli ögesi konumundadır. Bilgiye erişim kanallarının oldukça çoğaldığı günümüz dünyasında okuma daha da önem kazanmıştır.

Okuma oranlarının geçtiğimiz yüzyıllara nazaran oldukça arttığı ve insanlık tarihinin okuma yazma oranının belki de en yüksek olduğu günümüz dünyası, insanların okumaya verdiği önemi ortaya koymaktadır. Bu verilen önem neticesinde okulların sayısı artmış, eğitim zorunlu hale gelmiş ve eğitim sistemleri, daha iyi bir eğitime ulaşmak için sürekli bir değişim içerisinde girmişlerdir.

Günümüz eğitim politikalarına bakıldığında eğitimin öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli hâle geldiğini gözlemlemek mümkündür. Öğrenci merkezli eğitime bakıldığında ise öğrencinin hazır bilgiyi öğrenen değil, öğrenmeyi öğrenen ve öğrenme işlemini kendi kendine yönetebilen bir konumda olması istendiği görülmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında bilgi edinmede en çok kullanılan yollardan birisi olan okuma eylemi ayrı bir önem kazanmaktadır. “Harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve

yorumlanmasına dayanan duyuşal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç” (Karatay, 2009) olan okuma eyleminin, belli stratejiler izlenerek öğretilmesinin, okuma esnasında kelime ve yapılaraya yoğunlaşmak yerine, verilen mesajı yakalamaya çalışan, ne okuduğunu bilen ve okuduğu metni değerlendirebilen *nitelikli okuyucuların* yetiştirilmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Ülkemizde Arapça okuma becerisi öğretimi genellikle diğer dil becerileri ile iç içe yapılmakta ve okuma derslerinde çeviri-gramer metodu sıklıkla kullanılmaktadır. Okuma dersinde genellikle sınıftaki her bir öğrenci, belirlenen okuma parçasından birkaç cümleyi doğru harekelendirmeye ve gramer yapılarına dikkat etmeye özen göstererek okur. Bu süreçte öğrencinin gramer yapılarına ve kelimelerin son harekelerine aşırı yoğunlaşması anlamdan kopmasına yol açar ve öğrenci okuduğu cümleleri çevirirken öğretmenden yardım almak zorunda kalır. Böylece amacı öğrenciye okuma becerisi kazandırmak olan okuma dersleri daha çok yeni kelimelerin öğretilmesine ve gramer kurallarının özömsenmesine hizmet eder. Okuma derslerinde öğretmenin rolü ise öğrenciye okuma becerisi kazandırmak değil, öğrencinin kendi kendine kazandığı okuma becerisini kontrol etmek ve varsa hatalarını düzeltmektir. Ancak Cemiloğlu ve Oğur (2016) çalışmasında, okuma işlemlerinin verimli olması için, uygulanan okuma etkinliklerinin bilimsel bir bakış açısı ile uygulanması gerektiğini ve bu bilimsel bakış açısının, okuma ile ilgili zihin işlemlerinin, yani bilişsel işlemlerin stratejik okuma stilleriyle gelişebileceğini ve okuma ile ilgili bilişsel zihin işlemlerinin kalıcı bir alışkanlığa dönüşmesinin de onların üst-biliş tarafından sürekli olarak kontrol altında tutulmasına bağılı olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle yabancı dilde okuma becerisi öğretiminin geleneksel uygulamalarla değil öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel aktivitelerini geliştirmeye yönelik bilimsel dayanakları olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna varmak mümkündür.

Problem Durumu

Arapçada kelimeler ve sonekler (harekeler) cümlede bulundukları konuma göre değişkenlik gösterir. Dolayısıyla doğru bir okuma yapabilmek için geniş bir kelime hazinesinin yanı sıra gramer kurallarını bilmek de önemlidir. Bu durum Arapça okuma derslerinde, okuma becerisi öğretiminden çok, kelime yapılarının ve doğru harekelendirmenin öğretilmesine yol açmaktadır. Okuma dersleri, okuma parçalarının bir bütün olarak ele alındığı ve anlama ulaşmak için en kısa sürede en üst verimin sağlandığı anlam odaklı bir okuma becerisi dersi yerine, parçadaki gramer kurallarının tespit edildiği ve kelimelerin teker teker harekelendirilerek tercüme edildiği bir derse dönüşür. Dolayısıyla okuma derslerinde öğrenci okuma parçasını anlamaya çalışmaktan ziyade gramatik yapılarla uğraştığı için cümleler ve paragraflar arasındaki bağlantıyı yakalayamaz, okuma parçasını bir bütün olarak anlamlandıramaz. Genel anlama ulaşamama durumunda öğrenci önceki okuduğu bilgilerden hareketle yeni gördüğü kelimelerin okunuşu için tahminlerde bulunamaz. Dolayısıyla okuma parçasındaki her bir cümle, hakkında fikir sahibi olmadığı ve çözümlemek için ekstra çaba sarfedeceği bir metin olmaktan öteye geçmez.

Yabancı dil becerileri bir biri ile bağlantılıdır. Özellikle okuma becerisi diğer dil becerileri ile iç içedir. Bu durum okuma becerisi dersinde okuma becerisinin öğretiminden çok diğer dil becerilerinin öğretilmesine yol açmamalıdır. Yabancı dil becerileri eş zamanlı ve entegre bir şekilde öğretilmelidir. Okuma derslerinde diğer dil becerileri öğretimi yerine öğrenciye anlam odaklı okuma yapma becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Okuma stratejilerinden yararlanmadan anlam odaklı doğru bir okuma yapmanın mümkün olmadığı düşünülmektedir. Diğer dil becerilerinin gelişiminde de etkisi olan okuma becerisinin bilimsellikten uzak ve geleneksel yöntemlerle öğretilmesi okuma derslerinden yeteri kadar verim alınmamasına yol açtığı gözlemlenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dilde okuma becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde karşımıza pek çok araştırma çıkmaktadır. Bu araştırmaların daha çok bir yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Türkiye’de Arapça okuma becerisinin öğretimi üzerine yapılan çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı literatür boşluğunu doldurmak ve ideal bir Arapça okuma dersinin nasıl olması gerektiğini saptamaktır. Bu çalışmada Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık düzeyleri ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma stratejileri kullanma düzeyleri ile akademik başarıları, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri üniversite değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir..

Araştırmanın Önemi

Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yolların ve uygulanan yöntemlerin tümü anlamına gelen strateji, dil öğretiminde kullanılmaktadır. Dilin dört temel becerisinden biri olan okuma becerisi belli stratejiler izlenerek daha etkili bir şekilde öğretilir.

Anlam odaklı doğru bir okuma yapmanın asıl amaç olması gereken yabancı dilde okuma becerisi öğretiminde, bilimsel stratejilerden yararlanmanın ders verimini artıracak ve öğrencilerin yabancı dilde okuma yapmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Literatür taramasında ülkemizde Arapça alanında okuma stratejilerini konu alan çalışmalara çok fazla rastlanmamakla birlikte, Arapça okuma dersinde yabancı dil öğretim metotlarından gramer-çeviri metodunun sıklıkla kullanıldığı ve okuma stratejilerinden yeteri kadar yararlanılmadığı görülmektedir.

Varsayımlar

1. Türkiye yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık anketine verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

Araştırmanın Soruları

Araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır.

1. Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri nedir?
2. Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji kullanım düzeyleri nedir?
3. Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
4. Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
5. Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
6. Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
7. Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü üniversiteye göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

8. Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü üniversiteye göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
9. Arapça öğrencilerinin akademik başarıları ile okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
10. Arapça öğrencilerinin akademik başarıları ile okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
11. Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici okuma süreci ve çözümleyici okuma süreci ile metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri ile Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan anket çalışmasıyla sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dünyada okuma üzerine yapılan birçok çalışma mevcuttur. Günümüzde, okumanın insan hayatındaki vazgeçilmez yeri ve önemi araştırmacıların okuma üzerine yoğunlaşmalarını sağlamıştır. Araştırmacılar okuma sürecinin doğasını ortaya koyarak ideal bir okuma eğitiminin nasıl olması gerektiğini tartışmıştır.

Batı’da Okuma Çalışmaları

Eğitimde birçok alanda ve konuda olduğu gibi okuma ve okuma eğitimi konusunda da öncülük etmiş olan Batı dünyasında, yirminci yüzyılın başlarında başlayan okuma ile ilgili araştırmalar, yetmişli yıllarda ivme kazanmış ve günümüze kadar önemini koruyarak gelmiştir.

Baker ve Brown (1980) üstbilis becerileri ve okuma adlı çalışmasında, eleştirel okuma sürecinde üstbilisin etkilerini ele almışlardır.

Grabe (2004) çalışmasında, daha önce yabancı dilde okuma üzerine yapılan çalışmaları inceleyerek, kelime öğrenimini vurgulamak, arka plan bilgisini harekete geçirmek, okuma motivasyonu sağlamak gibi yabancı dilde okuma yaparken yararlanılacak bir dizi çıkarımda bulunmuştur.

Grabe (2014) çalışmasında, yabancı dilde okuma gelişiminde karşılaşılan temel problemlere değinmiştir. Daha etkili bir öğretim ve öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesi için sunduğu taslakta, öncelikle akademik bağlamda okuma becerisinin doğasını ana hatlarıyla ortaya koymuş ve yabancı dilde okuduğunu anlamada ihtiyaç duyulan temel bilgi ve becerileri tanımlayarak anadil ve yabancı dilde okumanın farklılıklarını ortaya koymuştur.

Mokhtari ve Reichard (2002) çalışmasında, üstbilişsel okuma stratejileri envanterini geliştirmiş ve akademik okuma veya okul materyallerini okuma sürecinde uygulanan okuma stratejilerini genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve destekleyici okuma stratejileri olarak üç başlık altında toplamıştır. Çalışmada ayrıca üstbilişsel okuma stratejileri envanterinin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış ve envanterin kullanımı ve puanlaması hakkında bilgi verilmiştir.

Afflerbach, Pearson ve Paris (2008) çalışmasında, kavram karmaşasının önüne geçmek için okuma stratejileri ile okuma becerileri arasındaki farkları ortaya koymuştur.

Singhal (2001) çalışmasında, okuma sürecinde üstbilişsel farkındalığı inceleyen, yabancı dil öğrencileri ve okuma stratejilerini ele alan çalışmaları inceleyerek aşağıdaki soruları ele almıştır: Okuma stratejileri, üstbilişsel farkındalık ve okuma yeterliliği arasındaki ilişki nasıl tanımlanabilir? Bu alandaki araştırmalar okuma süreci hakkında neler söylüyor? Üstbilişsel farkındalık ve okuma stratejilerini araştırmak için hangi araştırma metodolojileri kullanılabilir? Okuma sürecinde yabancı dildeki mevcut kavramsal anlayışı iletirmek için bu alanda ele alınması gereken araştırmalar ve metodolojiler nelerdir?

Asya’da Okuma Çalışmaları

Dünyada okuma becerisine olan yönelimin Asya’da da karşılık bulduğunu söylemek mümkündür. Asya’da yapılan okuma çalışmaları incelendiğinde, anket çalışmalarının yoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır.

Akbari (2014) çalışmasında, 130 İranlı üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada dilbilgisinin yabancı dilde okumaya olan etkisini araştırmış ve dilbilgisinin yabancı dilde okuduğunu anlama konusuna benzersiz bir katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Zhang ve Wu (2009) çalışmalarında, Çinli 270 lise öğrencisinin okuma stratejisi kullanımını araştırmış ve öğrencilerin yüksek düzeyde strateji kullandıklarını rapor etmiş ve bulguların pedagojik etkilerini değişen Çin toplumu açısından tartışmışlardır.

Bang ve Zhao (2007) öğrencilerin ana dillerinde geliştirilen kelime tanıma ve işleme becerilerinin, İngilizce okurken bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını belirlemede kullanılan stratejilerin türünü nasıl etkileyebileceğini belirlemek için Koreli ve Çinli üçer lisansüstü öğrencisi üzerinde okuma stratejileri anketi uygulamış ve Koreli öğrencilerinin fonolojik stratejilere dayanma eğilimi gösterdikleri, Çinli öğrencilerin ise İngilizce metinleri okurken görsel-işitsel stratejilere güvenme eğiliminde oldukları sonucuna varmıştır.

Aghaie ve Zhang (2012) çalışmasında, strateji eğitiminin yabancı dilde okumaya olan etkilerini araştırmak için İranlı öğrencilere ön test uyguladıktan sonra deney grubuna dört aylık strateji eğitimi vermiştir. Eğitimin sonunda deney grubu lehine okuma stratejisi kullanımında anlamlı farklar bulunmuştur.

Arap Dünyasında Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de Arapça okuma alanında yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır fakat Arap dünyasında okuma üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur.

Malcolm (2009) çalışmasında, Bahreyn’deki bir tıp fakültesinde öğrenim gören 160 öğrenciye anket uygulamış sonuç olarak öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde okuma stratejisi kullandıkları, dil yeterliği yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilerden daha fazla okuma stratejisi kullandığı, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin okuma yaparken çeviriye daha çok başvurduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca diğer araştırma sonuçları ile

kıyaslandığında öğrencilerin ABD’de bulunan bir üniversitedeki öğrencilerden daha fazla okuma stratejisi kullandığı sonucuna varmıştır.

Alsamadani (2009) çalışmasında, Suudi öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları ile yabancı dilde okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş, sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir bağ bulunamadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla strateji kullandığı ve öğrencilerin bilgi birikimi, sözcük dağarcığı, okumaya olan ilgileri ve okuma amaçlarının okuduğunu anlama düzeylerine önemli ölçüde etki ettiği sonuçlarına varmıştır.

Abbott (2006) çalışmasında, farklı kültüre sahip öğrenciler tarafından en çok kullanılan aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma stratejilerini belirlemek için Arapça ve Mandarin dili konuşan iki farklı öğrenci grubuna anket uygulamış ve Mandarin dili konuşan öğrencilerin kelimeyi parçalarına bölme, tarama, yeniden yazma ve uyarlama stratejilerini sıklıkla kullandıkları; Arapça konuşan öğrencilerin ise yüzeysel tarama, bağlam kurma ve anlam çıkarma stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna varmıştır.

Alsheikh ve Mokhtari (2011) çalışmasında, ileri düzeyde İngilizce bilgisine sahip Arapça konuşan öğrencilerin, anadil ve yabancı dilde okuma yaparlarken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini ve üstbilişsel farkındalıklarını araştırmıştır. Araştırma öğrencilerin yabancı dilde okuma yaparken okuma stratejilerinden daha fazla yararlandıklarını ortaya koymuştur.

Mokhtari ve Reichard (2004) çalışmasında, 141 Amerikalı ve 209 Faslı olmak üzere toplam 350 üniversite öğrencisinin İngilizce akademik okumaya yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak iki öğrenci grubunun tamamen farklı sosyokültürel ortamlarda eğitim görmelerine rağmen İngilizce akademik okuma yaparken benzer üstbilişsel farkındalıklara sahip oldukları ve Faslı öğrencilerin Amerikalı öğrencilerden daha sık benzer stratejiler kullandığını ortaya koymuştur.

Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde yabancı dilde okuma eğitimi üzerine yapılan araştırmalar genellikle yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin öğretimi veya İngilizce okuma becerisi öğretimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Arapça okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar mevcut ise de okuma eğitimi konusunda literatür boşluğu olduğunu söylemek mümkündür.

Bulut (2016) ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için Kastamonu ili merkez ilçesine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 372 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının cinsiyet, sınıf, ve okumayı sevme gibi değişkenlere göre farklılaştığını saptamış ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Topuzkanamış (2009) öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri adlı yüksek lisans tezinde, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan 569 öğrenciye, (Karatay 2007) tarafından geliştirilen bilgilendirici ve öyküleyici iki metne dayalı okuduğunu anlama testleri ile okuma stratejileri ölçeğini uygulamış ve öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğu, okuma stratejilerini kullanma bakımından ise orta düzeyde oldukları sonucuna varmıştır.

Kuş ve Türkyılmaz (2010) Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinden 577 öğrenciye anket uygulamış, çalışma sonucunda genel itibariyle öğretmen adaylarının okuma sıklıkları düşük bulunmuş, kız öğrencilerin okuma sıklıkları ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmış ve okuma sıklığı ile okuma stratejisi kullanma sıklığı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kantarıcı (2006) Yüksek lisans tezinde, Strateji eğitimi yoluyla bilinç artırma programının etkilerini ölçmek için, önce Erciyes Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim gören orta seviyedeki 20 öğrenciye okuma stratejileri anketini uygulamış, üç hafta süren eğitimin ardından aynı ölçeği tekrar uyguladıktan sonra elde ettiği veriler neticesinde öğrencilerin eğitimden sonra daha sık strateji kullanımına başvurdukları sonucuna ulaşmıştır.

Özbay ve Bahar (2012) çalışmasında disiplinler arası bir yaklaşımla eğitim ve edebiyat alanlarında okuma eyleminden tarihten bu yana neler beklendiği ve bu iki alanda günümüzde becerileri sıralanan “ileri okur” ile üstbilis becerilerini kullanan okurun benzer özelliklerinin neler olduğunu betimleyerek, Türkçe öğretiminde üstbilis stratejilerini edinmiş bir ileri okur yetiştirmede neler yapılabileceğine dair öneriler sunmuştur.

Cemiloğlu ve Ogur (2016) çalışmasında okuma öğretiminde bilis ve üst-bilis stratejilerini irdelemiş ve eğitim öğretim çalışmalarından sonuç alabilmek için önce okuma metinleri üzerinde her türlü okuma stratejisinin defalarca uygulanması gerektiğini daha sonra, gerçekleştirilen işlemlerin öğrenciler tarafından bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik üst-bilis farkındalığı çalışmalarına geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tür uygulamaların bilişsel işlemler ile üst-bilis işlemlerinin birlikte çalışmasını sağlayacağı ve sonunda öğrenenin okuma alışkanlığı edinmesine katkı sağlayacağı sonucuna varmışlardır.

Karatay (2009) çalışmasında öğrencilerin akademik okumalarında herhangi bir metni kavramak, eleştirmek ve değerlendirmek için gerekli olan okuma sürecini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ön uygulama yaptıktan sonra ölçeğin çalışmayan maddelerini düzeltmiş, geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek için ilköğretimde 381, orta öğretimde 466 ve üniversitede 491 öğrenciden elde ettiği veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere okumayı; planlama 9, düzenleme 14 ve değerlendirme 9 olmak üzere toplam 32 maddelik bir ölçme ve değerlendirme aracı sunmuştur.

Uzunçakmak (2005) yüksek lisans tezinde, öğrenciler tarafından rapor edilen okuma stratejilerinin genel kullanımını ve başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerinin kullanımında gösterdikleri farklılıkları incelemek için, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümünde ileri seviye sınıflarında öğrenim gören 112 öğrenciye anket uygulamış, anket sonuçlarına göre belirlediği 17 başarılı ve 17 başarısız öğrenciye birinci dönem aldıkları strateji eğitimini ne kadar hatırladıkları hakkında veri sağlamak için ikinci bir anket daha uygulamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin genel olarak 12 okuma stratejisini sıklıkla kullandığını ancak, başarılı ve başarısız okuyucular arasında kullandıklarını rapor ettikleri okuma stratejileri ve strateji eğitimini hatırlama konularında bir farklılık görülmediğini, başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımı konusunda farklılık gösterdiklerini ayrıca başarılı okuyucuların başarısız okuyuculardan daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını tespit etmiştir.

Yurdışık (2007) yüksek lisans tezinde üniversitelerin hazırlık okullarında çalışan okutmanların okuma öğretimi ve okuma stratejileri ile ilgili görüş ve yaklaşımlarını görmek amacıyla, 2006-2007 öğretim yılında Çağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi hazırlık okullarında çalışan 50 okutman üzerinde anket uygulamış, sonuç olarak okutmanların yabancı dilde okuma konusunda karşılaştıkları en büyük problemin öğrencinin daha önce karşılaşmadığı konu ve kelimelerin olduğu ayrıca iyi bir okuma dersinde strateji eğitimini gerekli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan okutmanların okuma öncesi stratejileri okuma sonrası stratejilerden daha fazla kullandıkları ve günlük hayatlarında okuma stratejileri kullanan katılımcıların derste daha fazla okuma stratejileri üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim Tercümanlık anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri farkındalıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenlerine göre okuma stratejileri farkındalıkları arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak ve öğrencilerin akademik başarıları ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Karasar'a (2007, s.77) göre, tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade eden araştırma yaklaşımlarıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arap Dili Eğitimi, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim

Dalı öğrencileri, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencileri, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencileri ile Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencileri olmak üzere toplam 722 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma evreni temsil edebilecek %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı göz önünde bulundurularak belirlenen 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile belirlenen 251 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin hesaplanmasında aşağıda yer alan eşitlik kullanılmıştır:

$$= \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad (\text{Eşitlik 3.1})$$

Eşitlik 3.1’de yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta, p (belirli bir özelliğe sahip olma) ve q (belirli bir özelliğe sahip olmama) anlamlılık değeri 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde $n_0=384,16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, S. 93). n_0 formülünde yer alan d^2 ’deki d değeri araştırma evreninin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili göz ardı edilmek istenen aralık genişliğini tanımlar ve en fazla $\pm 5,0$ puanı göz ardı edecekse d miktarı 0,05 olarak hesaplanır. Örnekleme hesaplarken formülde n_0 yerine konulduğunda;

$$= \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{722}} = 250,76 = 251$$

olarak hesaplanmıştır. Örnekleme ulaşmak için kullanılan kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde

mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122). Araştırma örnekleminde yer alan 3. sınıf öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	202	80,5
	Erkek	49	19,5
Öğrenim Gördüğü Bölüm	Arap Dili Eğitimi	83	33,1
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	54,6
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	12,4
Öğrenim Gördüğü Üniversite.	Gazi Üniversitesi	39	15,5
	Adıyaman Üniversitesi	44	17,5
	Ankara Üniversitesi	28	11,2
	İstanbul Üniversitesi	32	12,7
	Selçuk Üniversitesi	43	17,1
	Dicle Üniversitesi	34	13,5
	Kırıkkale Üniversitesi	31	12,4
Toplam		251	100,0

Tablo 3.1’e bakıldığında Arapça öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin 202 (%80,5) kız ve 49 (%19,5) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları incelendiğinde Arap Dili Eğitimi alanında öğrenim gören 83 (%33,1) öğrenci, Arap Dili ve Edebiyatı alanında 137 (%54,6) öğrenci ve Arapça Mütercim Tercümanlık alanında 31 (%12,4) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören 39 (%15,5) öğrenci, Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören 44 (%17,5) öğrenci, Ankara Üniversitesinde öğrenim gören 28 (%11,2) öğrenci, İstanbul Üniversitesinde öğrenim gören 32 (%12,7) öğrenci, Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören 43 (%17,1) öğrenci, Dicle Üniversitesinde öğrenim gören 34 (%13,5) öğrenci ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 31 (%12,4) öğrenci bulunmaktadır. Genel itibarıyla araştırmaya katılan 251 (%100,0) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okuma Stratejileri Ölçeği

Araştırmanın amacına uygun olarak Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) tarafından geliştirilen ve Uzunçakmak (2005) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında kullanılan “Okuma Stratejileri Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Üç Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeği

Araştırmacı tarafından Arapça öğrencilerine uygulanan ölçeğin belirlenen örnekleme daha önceden tanımlanan üç faktörlü 45 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde her bir maddenin üç faktörde toplandığı t değerleri incelendiğinde 17, 26 ve 34. maddelerin uyum göstermediği kalan 42 maddenin üç faktörlü yapıda uyum gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamında 251 Arapça öğrencilerine uygulama yapılarak toplanan veriler ile kurulan DFA analizi sonucu elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 3.2’de görülmektedir.

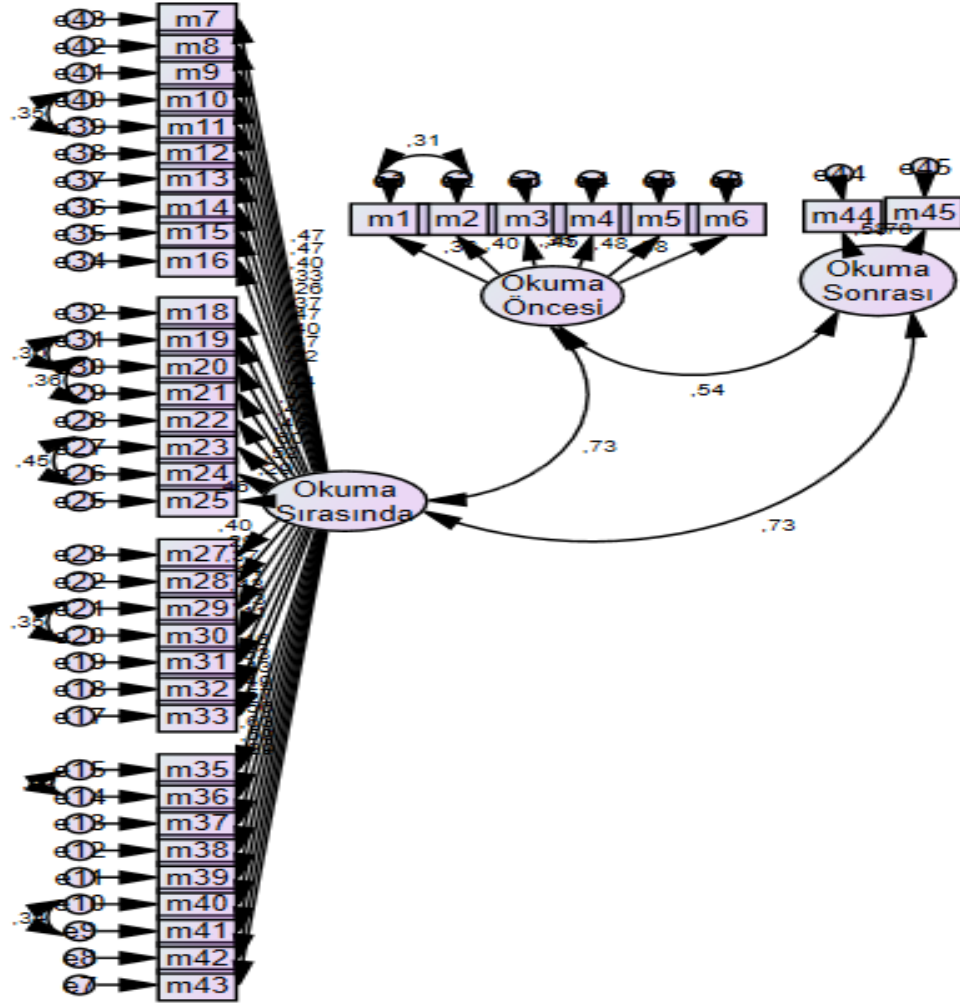
Tablo 3.2

Birinci Düzey Üç Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Faktör	CMIN/DF	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	TLI/NNFI
Üç Faktörlü Yapı	1614,68/808=1,998	0.063	0.92	0.89	0,97	0.96

Tablo 3.2’ye bakıldığında üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin Arapça öğrencilerine uygulanması sonucu toplanan veriler kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizine dayalı uyum indeks değerleri incelenmiştir. DFA modeline ilişkin χ^2 istatistiği 1,998 değerine sahip olduğu bu ki-kare değerinin kritik değer ile karşılaştırıldığında $0 \leq \chi^2/(sd) \leq 2$ aralığında olması iyi uyum sergilediğini göstermektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Arapça öğrencilerinden elde edilen verilere ait RMSEA değeri incelendiğinde bu değer 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

GFI, AGFI ve TLI değerleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. CFI değeri incelendiğinde iyi uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Arapça öğrencilerine uygulanan üç faktörlü 42 maddelik ölçek uygulanarak toplanan veriler ile kurulan 1. Düzey Üç Faktörlü DFA modelinin doğrulandığı ve modele ilişkin path diyagramı Şekil 1’de ifade edildiği görülmektedir.



Şekil 1. Birinci düzey üç faktörlü DFA modelinin şematik gösterimi

Araştırma kapsamında kullanılan üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenirlik analiz sonuçları Tablo 3.3.’de görülmektedir.

Tablo 3.3

Üç Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

	Okumadan Önce	Okuma Esnasında	Okuduktan Sonra	Üç Faktörlü Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	6	34	2	42
Cronbach α	0,66	0,89	0,62	0,90

Tablo 3.3'e bakıldığında Arapça öğrencilerine uygulanan 42 maddelik üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğine ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan 0,90'lık güvenirlilik katsayısının yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir. Metni okumadan önce alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde 6 maddenin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,66 olduğu ve kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Metni okuma esnasında alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde 34 maddenin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,89 olduğu ve yüksek düzeyde güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Metni okuduktan sonra alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde 2 maddenin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,62 olduğu ve kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin 0,60-0,80 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,91-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıların kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

İki Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeği

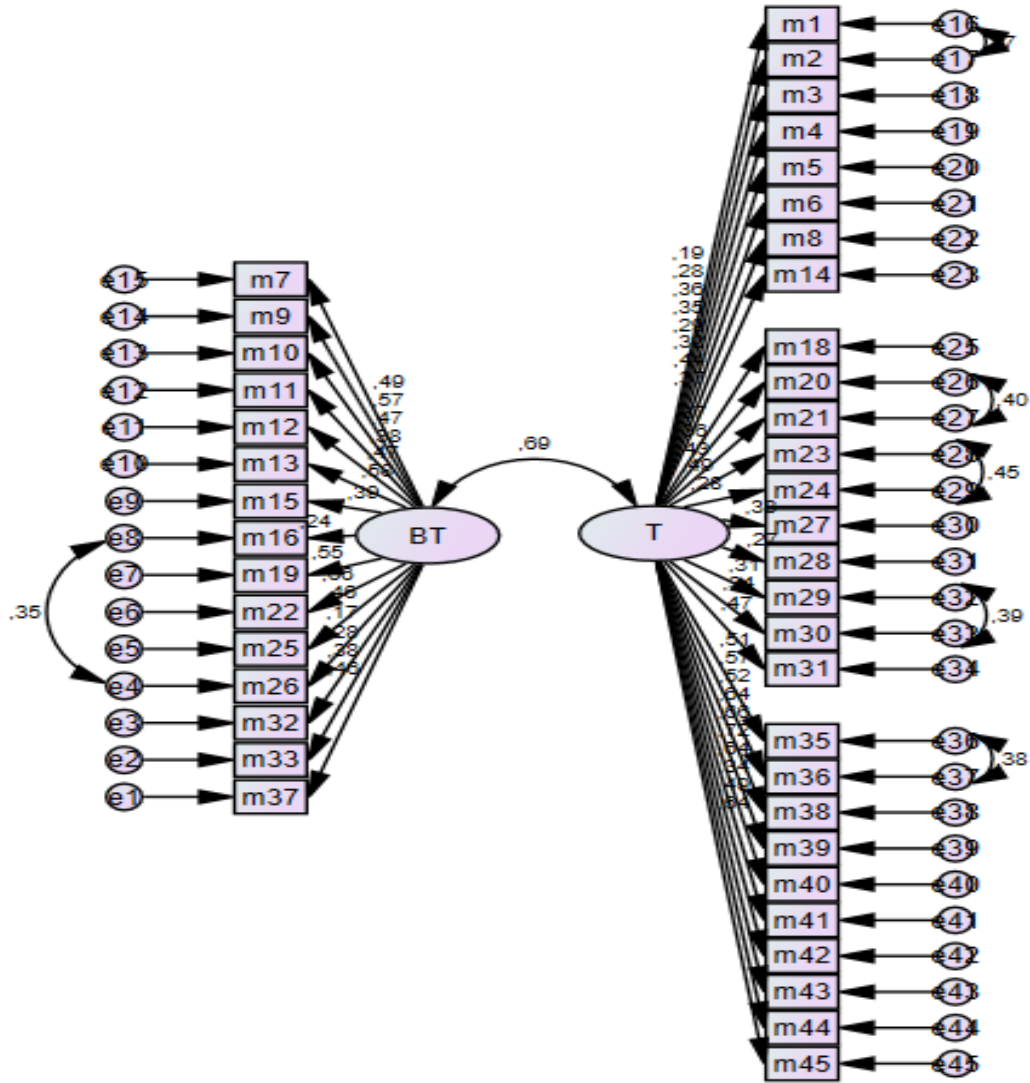
Araştırmacı tarafından Arapça öğrencilerine uygulanan ölçeğin belirlenen örnekleme daha önceden tanımlanan iki faktörlü 45 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde her bir maddenin iki faktörde toplandığı t değerleri incelendiğinde 17 ve 34. maddelerin uyum göstermediği kalan 43 maddenin iki faktörlü yapıda uyum gösterdiği görülmektedir. Araştırma kapsamında 251 Arapça öğrencilerine uygulama yapılarak toplanan veriler ile kurulan DFA analizi sonucu elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 3.4'te görülmektedir.

Tablo 3.4

Birinci Düzey İki Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Faktör	CMIN/DF	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	TLI/NNFI
İki Faktörlü Yapı	1686,00/853=1,977	0.062	0.94	0.91	0,97	0.96

Tablo 3.4'e bakıldığında iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin Arapça öğrencilerine uygulanması sonucu toplanan veriler kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizine dayalı uyum indeks değerleri incelenmiştir. DFA modeline ilişkin χ^2 istatistiği 1,977 değerine sahip olduğu bu ki-kare değerinin kritik değer ile karşılaştırıldığında $0 \leq \chi^2 / (sd) \leq 2$ aralığında olması iyi uyum sergilediğini göstermektedir. Arapça öğrencilerinden elde edilen verilere ait RMSEA değeri incelendiğinde bu değerin 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir. GFI ve TLI değerleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. AGFI ve CFI değeri incelendiğinde iyi uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Arapça öğrencilerine uygulanan iki faktörlü 43 maddelik ölçek uygulanarak toplanan veriler ile kurulan 1. Düzey İki Faktörlü DFA modelinin doğrulandığı ve modele ilişkin path diyagramı Şekil 2'de ifade edildiği görülmektedir.



Şekil 2. Birinci düzey iki faktörlü DFA modelinin şematik gösterimi

Araştırma kapsamında kullanılan iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenirlik analiz sonuçları Tablo 3.5.'de görülmektedir.

Tablo 3.5

İki Faktörlü Okuma Stratejileri Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

	Bütünleştirici Okuma Süreci	Çözümleyici Okuma Süreci	İki Faktörlü Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	28	15	43
Cronbach α	0,87	0,77	0,90

Tablo 3.5'e bakıldığında Arapça öğrencilerine uygulanan 43 maddelik iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğine ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan 0,90'lık güvenirlilik katsayısının yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir. Bütünleştirici okuma süreci alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde 28 maddenin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,87 olduğu ve yüksek düzeyde güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Çözümleyici okuma süreci alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayıları incelendiğinde 15 maddenin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,77 olduğu ve yüksek düzeye yakın yani kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. İki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıların kabul edilebilir ve yüksek düzeyde güvenirlilik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren veri olmadığı tespit edilmiştir. Okuma stratejileri ölçeğinin iki faktörlü ve üç faktörlü yapılarından elde edilen ortalama puanların çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir. Arapça öğrencilerinin demografik özelliklerine göre ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklılığa ve ölçekler arasındaki ilişkiye bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve levene homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere ait

ölçeğin geneli ve alt faktörüne ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelemiş $p>,05$ 'e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.

Kolmogorov-Smirnov testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul & Güzeller, 2014, s.491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir. Tablo 3.6'da normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p>,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007, s. 152-161).

Tablo 3.6

Arapça Öğrencilerinin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N=251	Çarpıklık	Basıklık
Okumadan Önce	-,333	-,267
Okuma Esnasında	-,167	,224
Okuduktan Sonra	,074	-,630
Üç Faktörlü Ölçeğin Geneli	-,140	,121
Bütünleştirici Okuma Süreci	-,183	,181
Çözümleyici Okuma Süreci	-,084	-,056
İki Faktörlü Ölçeğin Geneli	-,127	,217
Akademik Başarı Puanları	,076	-,377

Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenlerine göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığına One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ve akademik başarıları ile ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin üç faktörlü ve iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin alt faktörleri ve genelinden elde edilen puanların dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde ikiden fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014, s. 152). Ölçeklerin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla ölçeklerin son şekli uygulanarak çapraz geçerlilik çalışması bağlamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin DFA analizi için IBM AMOS-23 programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliğini test etmek amacı ile Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel,

Moosbrugger ve Müller (2003)'in belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler Tablo 3.7'de görülmektedir.

Tablo 3.7.

Model Değerlendirmeye Yönelik Kriterler

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
p value	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
p value for test of close fit ($RMSEA < .05$)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Confidence interval (CI)	close to <i>RMSEA</i> , left boundary of CI = .00	close to <i>RMSEA</i>
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
<i>NFI</i>	$.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$.90 \leq NFI < .95$
<i>NNFI</i>	$.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$.95 \leq NNFI < .97^c$
<i>CFI</i>	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97^c$
<i>GFI</i>	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
<i>AGFI</i>	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, close to <i>GFI</i>	$.85 \leq AGFI < .90$, close to <i>GFI</i>

BÖLÜM IV

OKUMA İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Okuma

Bilgiye erişimin anahtarı sayılan okuma eylemi üzerine birçok tanım yapılmıştır. Karatay’a (2011) göre okuma farklı bileşenlerden meydana gelen, bilişsel süreçlerin ve duyu organlarının eş zamanlı işlemlerini gerektiren karmaşık bir süreç (s.12), Gündüz ve Şimşek’e (2011) göre “sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” (s.13), Arıcı’ya (2008) göre ise “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (s.11).

Birçok araştırmaya konu olmuş ve hakkında birden fazla tanım yapılmış olan okuma becerisi, insan hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır. İnsanoğlunun gelişimi, bilgiye ulaşması ve öğrendiği yeni bilgileri işleyebilmesine bağlıdır. Yeni bilgiler edinmek için en çok kullanılan yolların başında ise okuma gelmektedir. Özellikle günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve bilgiye erişimin kolay bir hale gelmesi okuma kavramının gelişmesine ve derinleşmesine yol açmıştır. Bunun sonucunda okurdan beklentiler de artmış, okurun metin üzerinde sadece gözlerini gezdirmesi değil, metnin doğrudan ve dolaylı tüm mesajlarını anlaması, metni eleştirel bir bakış açısıyla bir bütün olarak çözmesi beklenmektedir (Karatay, 2011, s.18).

Okuma; görme, tanıma, kavrama/algılama, belleme/akılda tutma olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. (Gündüz & Şimşek, 2011, s.35) Dil becerileri birbiriyle bağlantılıdır ve birbirini tamamlar. Okuma becerisi diğer dil becerilerinin öğretimi için hayati önem arz etmektedir. Bu durum okuma üzerine birçok çalışma yapılmasına ve okuma becerisinin önemsenmesine yol açmıştır. Türkiye’de Arapça okuma eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde aynı şeyleri söylemek mümkün değildir. Ülkemizde Arapça okuma eğitimi geleneksel yollarla yapılmakta olup doğru telaffuz, anlama ulaşma çabasının önüne geçmektedir. Karatay (2011)’ın da dediği gibi, herhangi bir metni okuma sonucunda zihinde onunla ilgili bir anlamın gerçekleşmesi beklenir. Sözcükleri doğru telaffuz etmeye gayret ederek, metinden anlam çıkarmadan yapılan okuma, anlamın önemsenmediği bir okuma çalışmasıdır (s.15). Okumanın amacı anlamak olmalıdır. Anlamın dikkate alınmadığı bir okuma eylemi zaman kaybıdır (Gündüz & Şimşek, 2011, s.43).

Arap dilinde, okuma eğitimi esnasında okuma stratejileri öğretimi, okuma yaparken karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek ve anlama ile neticelenen doğru okuma yapabilmek için kullanılabilecek etkili bir yoldur.

Okuma Süreçleri

Okuma sürecinde, gözlerdeki ve zihindeki gelişmeleri inceleyen araştırmalar sonucunda; bütünleştirici okuma süreci (bottom-up), çözümleyici okuma süreci (top-down) ve etkileşimli okuma süreci (interactive) kavramları ortaya atılmıştır (Anderson&Treiman’dan Karatay , 2014, s.30).

Bütünleştirici Okuma Süreci (Bottom-up)

İç doğrultulu veya aşağıdan yukarıya olarak da bilinen ve ilk defa 1972’de Gough tarafından ortaya atılan bu okuma sürecine göre; okuyucu önce harfleri, sözcükleri daha

sonra da cümleleri algılar ve anlamlandırır. Okuyucu bu süreçte bütünleştirmenin nerede biteceği konusunda zorlandığı için, metnin anlamını kavramaktan çok harfleri ve kelimeleri seslendirmek için çaba sarf eder (Karatay, 2011, s.35). Bu süreçte okuyucular metindeki bilgileri küçük parçalar halinde birleştirerek metni anlamaya çalışırlar (Grabe & Stoller'dan aktaran Razi, 2007, s.30). Arka plan bilgisini kullanmanın esas olmadığı bu okuma sürecinde okuyucu doğru okuma çabasıyla, metnin her bir harfine kelimesine ve cümlesine odaklanır. Sonuç olarak okuyucu küçük parçalara yoğunlaştığı için metni anlamlandıramaz. Dolayısıyla bu okuma modeli daha çok, düşük seviyedeki dil kullanıcıları tarafından tercih edilir demek mümkündür (Salataci'dan aktaran Razi, 2007, s.30).

Çözümleyici Okuma Süreci (Top-Down)

Dış doğrultulu veya yukarıdan-aşağıya model olarak da bilinen ve 1976'da Goodman tarafından ortaya atılan bu modele göre okuma bir tahmin oyunudur ve okurun tahminleri okumaya yön verir (Karatay , 2014, s.30). Bu süreçte okuyucu metinle ilgili arka plan bilgilerine başvurur ve cümledeki ipuçlarından hareketle metni anlamlandırırken tahminlerde bulunur. Bu okuma sürecinde anlama ön plana çıkmaktadır. Okuyucu metnin küçük parçalarını anlamlandırmak yerine metinle ilgili arka plan bilgisine başvurarak genel bir anlama ulaşmaya çalışır. Bütünleştirici okuma süreci ile çözümleyici okuma sürecinin arasındaki farkı daha iyi anlayabilmek için orman ve ağaç karşılaştırması yapılabilir. “Buna göre bütünleştirici okuma süreci bir ormandaki ağaçları tek tek inceleyerek tanımaya çalışmaya, çözümleyici okuma süreci ise ormana bir bütün olarak bakmaya benzetilebilir” (Harmer'dan aktaran Razi, 2007, s.33).

Etkileşimsel Okuma Süreci (Interactive)

Bütünleyici ve çözümleyici okuma süreçlerine yöneltilen eleştiriler ve bu süreçlerin okuma eylemini açıklamada yetersiz kalmaları sonucunda etkileşimsel okuma süreci kavramı ortaya çıkmıştır. Bu sürece göre okuma esnasında okur ile metin, ortam, öğretmen, öğrenci, geçmiş bilgiler vb. öğelerle sürekli bir etkileşim mevcuttur. Okurdan, etkileşime girdiği öğelerden yararlanarak okuduğu metni doğru anlamlandırması beklenir. Etkileşimsel okuma süreci, bütünleştirici okuma süreci ile çözümleyici okuma sürecine ait öğeler içerir. Bu modelde okuyucuların harfleri hızlı bir şekilde tanıyabilmesi gerekir. Bütünleştirici okuma sürecinde olduğu gibi, etkileşimli okuma sürecinde de arka plan bilgisi ve bunun okunan metne yansıtılması büyük önem taşır (Razı, 2007, s.32).

Okuma Türleri

Okuma ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, farklı isimlerde yaklaşık 15 okuma türünün karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada okuma stratejileri kullanımı ile ilgili okuma türleri incelenecektir. Okuma amacı, yapılacak okuma türünü etkiler. Okuma türlerinin, belirli bir amaç doğrultusunda okuma yapan, metinle etkileşime giren, okuma amacına uygun gelen okuma türünü belirleyebilen stratejik okuyucular için önem arz ettiği düşünülmektedir.

Sessiz okuma

“Sessiz okuma, göz hareketlerine ve beynin metinde geçen konu, fikir ve bilgileri algılama ve kavrama sürecine odaklanmaktadır” (Karatay , 2014, s.59). Dolayısıyla okuyucunun metni kavrama çabası dışında herhangi bir amacı yoktur. Bu durum okuyucunun anlam kurmasını ve metni kavramasını hızlandırır. Sessiz okuma, dil becerisi kazanma amacı gütmeyen, okunan metinden haz almak veya bilgilenmek için yapılan okumalarda tercih edilebilir.

Sesli okuma

Sessiz okumanın aksine sesli okumada, yeni karşılaşılan kelime ve kalıpların doğru telaffuz edilmesi ve dilbilgisi kurallarına uygun bir okuma yapılması amaçlanır. Sesli okuma esnasında hataların anında düzeltilmesi için bir dinleyicinin bulunabileceği gibi tek başına sesli okuma yapmak da mümkündür. Sesli okuma esnasında okuyucunun, doğru okuma amacı ve okuma hatası yapmama çabası neticesinde doğru okuma yapma oranı yüksek olacaktır. Ayrıca metnin yüksek sesle okunması, okuyucunun yaptığı hataları fark etmesini kolaylaştırır ve sessiz okumaya oranla dilbilgisi kurallarına uyma açısından daha doğru bir okuma yapmaya olanak tanır.

Göz gezdirerek okuma

Okuyucunun metni anlamlandırmada tahmin yürütebilmesi ve arka plan bilgilerinden yararlanması için metinde geçen ve metnin içeriği hakkında bilgiler içeren başlık, tablo veya kelimeleri yakalamak adına yaptığı stratejik bir okuma türüdür.

Özetleyerek okuma

Bir metni okuduktan sonra okuyucunun metni kendi cümleleri ile özetlemesi okuma sonrası stratejilerindendir. Okurun okuma süreci sonrasında metindeki bilgileri ve metnin ana fikrini kendi cümleleri ile özetlemesi, okur-metin etkileşimini arttırarak metinde geçen bilgilerin ve yazarın bakış açısının okur tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Not ederek okuma

Okuma esnasında metnin kavranması için önemli görülen bilgilerin kavramların vb. okur tarafından not edilmesidir. Her okurun kendine has bir not alma biçimi olabilir; bu, anahtar kelimelerin yazımı olabileceği gibi sadece okurun anlayabildiği bir takım işaretler koyma

da olabilir. Not ederek okumada okur metinde geçen bilgileri sembolize eder, bu semboller okurun metnin içeriğini hatırlamasına yardımcı olarak metnin daha iyi kavranmasına olanak tanır.

İşaretleyerek okuma

Okuma esnasında kelimelerin altının çizildiği veya yuvarlak içine alındığı okuma türüdür. Anlamı bilinmeyen bir kelimenin daha sonra sözlükten bakmak için altı çizilebildiği gibi parçanın anlaşılması için önemli görülen yerlerin de altı çizilebilir. Okur aklında tutması gereken yerlerin altını çizerek gerektiğinde tekrar okur böylece parçayı daha iyi anlar ve kavrar.

Eleştirel okuma

Teknolojinin gelişimi ve internet sayesinde günümüzde bilgi kaynakları neredeyse sınırsız hale gelmiş, günümüz insanının bilgiye erişim kanalları da aynı ölçüde artmış ve kolaylaşmıştır. Bu bilgi deryasında insanların doğru bilgiye ulaşmaları ve ulaştıkları bilgileri süzgeçten geçirmeleri, eleştirel düşünebilen, üretken ve yaratıcı birer birey olabilmeleri için gereklidir. “Eleştirel okuma, okurun metindeki konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti olarak tanımlanabilir” (Karatay , 2014, s.66). “Ayrıca eleştirel okuma becerisine sahip birey, dilsel ve simgesel kodları çözerken eleştirel becerileri kullanır... eleştirel bakış açısıyla metni yeniden üretebilir” (Özbay & Bahar, 2012).

Okuma Stratejileri

Strateji belirli bir hedefe ulaşmak için tutulan yollar ve uygulanan yöntemler anlamına gelmektedir. Okuma becerisi eğitiminde strateji öğretimi; okuduğunu daha iyi kavrayan,

anlama ulaşma yolunda bir problemle karşılaştığında çözüm üretebilen ve öğrendiği bilgileri eleştirel düşünce süzgecinden geçirebilen stratejik okuyucuların yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma stratejileri, okuyucuların bir metni kavrama şekillerini, okuduklarından anlam çıkarma yöntemlerini ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarını ifade eder. Bu stratejiler anlama ulaşmak ve metni daha iyi kavramak için okuyucu tarafından işe koşulur (Kıroğlu'ndan aktaran Erdem, 2012). Okuma stratejilerinin amacı en kısa zamanda en yüksek seviyede anlamayı sağlamak; anlama başarısızlıkları durumunda okuyucunun sorunu çözmesi için ona yardımcı olmaktır (Çeçen & Alver, 2011).

Okuma stratejileri ile ilgili kaynaklar incelendiğinde stratejilerin; bilişsel (cognitive), bilişüstü (metacognitive), sözcük düzeyi (word level) ve metin düzeyi (text level) okuma stratejileri olarak farklı sınıflandırmalara tabi tutulduğu göze çarpmaktadır (Yetgin'den aktaran Uzunçakmak, 2005, s.20).

Bilişsellik, kavramaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamı (Karatay, 2014, s.34), bilişsel stratejiler ise dilsel ve sosyodilbilimsel süreçlerde kullanılan zihinsel işlemler olarak tanımlanmıştır (Wenden & Rubin'den aktaran Uzunçakmak, 2005, s.20). Bu stratejiler, yeni öğrenilen bilgiyi ve mevcut bilgiyi ilişkilendirir ve yeni bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bilişsel okuma stratejileri tahmin yürütme, ana temayı bulma, yazarın fikrini ve olguları birbirinden ayırma, özetleme, not almayı kapsar (Kantarıcı, 2006, s.18).

“Bilişüstü (metacognitive) okuduğunu kavramaya ilişkin okurun sahip olduğu bilgiyi zamanında ve yerinde işletebilme, etkin kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir” (Karatay, 2009). Bilişsel okuma stratejileri metnin kavranmasını, yeni bilgilerin kolayca öğrenilmesini ve karşılaşılan okuma zorluklarının üstesinden nasıl gelineceğini gösteren zihinsel süreçleri kapsar. Okurun kendi zihinsel işlemlerinin farkında olması, gerektiğinde zihinsel süreçlerini işe koşması, hangi stratejinin ne zaman kullanılacağını bilmesi ise üstbilişsel okuma stratejilerine girer. Üstbilişsel okuma stratejileri izleme, düzenleme, değerlendirme ve planlamayı içerir (Uzunçakmak, 2005, s.21).

Okuma stratejilerine yönelik yapılan bir diğ er sınıflandırma ise sözcük düzeyi (bottom-up) ve metin düzeyi (top-down) okuma stratejileridir. Sözcük düzeyi (bottom-up) okuma stratejileri, tıpkı “bottom-up” okuma türünde olduğu gibi metni kelime düzeyinde anlamlandırarak metin düzeyine taşımayı hedefler (Kantarcı, 2006, s.19). Sözcük düzeyi okuma stratejileri; bağlamı kullanarak tahminlerde bulunma, sözcükleri gramatik olarak tanımlama, kelimelerin anlamını bulmak için kelime türleri ve varyasyonlarını kullanmayı içerir (Oxford’dan aktaran Uzunçakmak, 2005, s.22).

Goodman’dan aktaran Razı (2007)’ya göre; okuma sürecinde hedeflenen anlama ulaşamama durumuna okumada kısa devre (short circuit) denir. Kelime hazinesinin önemi tam da burada ortaya çıkmaktadır. Okuma sürecinde kelime hazinesi yetersiz olan okuyucular anlama ulaşamadıkları için sürekli kısa devre yapacak ve nihayetinde metinden tamamen kopacaklardır. Kelime düzeyi okuma stratejilerinin kullanımı bu gibi durumların önüne geçmek için okura büyük kolaylık sağlayacaktır.

Metin düzeyi (top-down) okuma stratejileri, sözcük düzeyi okuma stratejilerinin aksine metne genel bir anlam vermek için kullanılır. Okur metindeki her bir kelimeyi anlamaya çalışmak yerine, başlığı kullanma, metnin içeriğini tahmin etme, tarama, göz atma, geçmiş bilgi birikiminden yararlanma gibi metin düzeyi okuma stratejilerini kullanarak metni anlamlandırmaya çalışır.

Okuma stratejileri ile ilgili araştırmalarda stratejiler içerik bakımından farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bu stratejilerin ayrıca kendi içerisinde de okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak   e ayrıldığı görülmektedir.

Okuma  ncesi stratejiler okuyucuyu okuma eylemine hazırlar ve okuyucunun metin hakkında genel bir kanıya varmasını sağlar. Okuma  ncesi hazırlık doğru bir okuma yapmanın anahtarı sayıldığı için okuma öncesi kullanılan stratejiler, okuma esnasında ve okumadan sonra kullanılan diğer stratejiler kadar önemlidir (Aktaş, 2015, s.8).

Okuma esnasında kullanılan stratejiler, okuyucuya anlam odaklı, doğru bir okuma yapma fırsatı tanır ve karşılaştığı okuma zorluklarının üstesinden gelmesi için yardımcı olur. Okuma amacına uygun bir şekilde okuma yapmak için okuyucuya yol gösterir niteliktedir. Okuma sonrası stratejiler metnin daha iyi kavranmasını sağlar. Okur ile metin etkileşimini arttırarak okura eleştirel okuma yapma fırsatı sağlar. Bu sayede okur, yazarın fikirlerini genel-geçer bilgilerden ayırt ederek, metni kendi bakış açısıyla ele alıp düzenleme yapabilir.

Sözcük Düzeyi (Bottom-up) ve Metin Düzeyi (Top-down) Okuma Stratejileri

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası sözcük düzeyi (bottom-up) ve metin düzeyi (top-down) okuma stratejileri aşağıda yer almaktadır. Ayrıca bu tezde kullanılan okuma stratejileri anketindeki maddeler aşağıda yer alan stratejileri ölçmektedir.

Tablo 4.1

*Okuma Stratejileri Anketindeki Maddelerin Sınıflandırması**

	Madde No	Strateji	Strateji Tipi
Okumadan Önce	1	Başlıktan yararlanarak metnin içeriğini tahmin etme	Çözümleyici
	2	Metnin türünü göz önünde bulundurmak	Çözümleyici
	3	Metni ana hatlarıyla okumak	Çözümleyici
	4	Belirli bilgileri bulmak için metni taramak	Çözümleyici
	5	Görsel öğelere dikkat etmek	Çözümleyici
	6	Tahminlerde bulunmak için bilgi birikiminden yararlanma	Çözümleyici
Okuma Esnasında	7	Cümle içindeki sözcük grubu ve yan cümleciklere dikkat etme	Bütünleştirici
	8	Her bir paragrafın başını ve sonunu dikkatlice okuma	Çözümleyici
	9	Cümlelerin zamanlarına dikkat etme	Bütünleştirici
	10	Metindeki her bir kelimeyi kavramaya çalışma	Bütünleştirici
	11	Metindeki her kelimeyi çevirme	Bütünleştirici
	12	Metni birinci paragraftan başlayıp sonuna kadar okuma	Bütünleştirici
	13	Cümle yapılarına dikkat etme	Bütünleştirici
	14	Okurken zorluk yaşansa bile okumaya devam etme	Çözümleyici
	15	Okuma hızını metnin zorluğuna göre ayarlama	Bütünleştirici
	16	Metnin zor bölümlerini yüksek sesle okuma	Bütünleştirici
	17	Metnindeki bilinmeyen kelimeleri atlama	Çözümleyici
	18	Metnin içeriği ve bilgi birikimi arasında bağlantı kurma	Çözümleyici
	19	Bilinmeyen bir kelimeyi parçalarına ayırarak anlamaya çalışma	Bütünleştirici
	20	Bilinmeyen kelimeleri parçadan yola çıkarak tahmin etme	Çözümleyici
	21	Kelimelerin anlamlarını bulmak için bilgi birikimini kullanma	Çözümleyici
	22	Zamirlerin neyi kastettiğini anlama	Çözümleyici
	23	Önemli yerlerin altını çizme	Çözümleyici
	24	Önemli yerleri işaretleme	Çözümleyici
	25	Metnin zor bölümlerini tekrar okuma	Bütünleştirici
	26	Bütün metni sesli bir şekilde okuma	Bütünleştirici
	27	Metinde anlatılanları gözünde canlandırma	Çözümleyici
	28	Metni çevirmeden anlamaya çalışma	Çözümleyici
	29	Önceki cümlelere başvurma	Çözümleyici
	30	Anlatılanlar arasında bağlantı kurma	Çözümleyici
	31	Kendine sorular sorma	Çözümleyici
	32	Okunan satırı parmakla veya kalemle takip etme	Bütünleştirici
	33	Cümleyi çizgi çekerek parçalara bölme	Bütünleştirici
	34	Anlaşılmayan cümleleri atlama	Çözümleyici
	35	Metinde daha sonra anlatılacakları tahmin etme	Çözümleyici
	36	Yapılan tahminlerin doğru veya yanlış olduğunu kontrol etme	Çözümleyici
	37	Bağlaçlara dikkat etme	Bütünleştirici
	38	Anahtar kelimeleri yazma	Çözümleyici
	39	Nesnel ve öznel cümleleri birbirinden ayırma	Çözümleyici
	40	Her paragrafın ana fikrini bulma	Çözümleyici
	41	Metnin ana fikrini ve bunu destekleyici detayları birbirinden ayırma	Çözümleyici
	42	Dolaylı anlatılan fikirlere dikkat etme ve onları anlamaya çalışma	Çözümleyici
	43	Metni okumadan önce soruları anlamaya çalışma	Çözümleyici
Okumadan Sonra	44	Metni özetleme	Çözümleyici
	45	Metni ve yazarını değerlendirme	Çözümleyici

*Kantarci, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tablo 4.1'e bakıldığında stratejilerin, okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonra olmak üzere üç kısma ayrıldığı ayrıca bu stratejilerin de kendi içerisinde çözümleyici (metin düzeyi) ve bütünleştirici (sözcük düzeyi) olarak iki kısma ayrıldığı gözlemlenmektedir. "Bütünleştirici" okuma stratejileri metni kelime düzeyinde ele

alan stratejiler iken “çözümleyici” okuma stratejileri ise metni bir bütün olarak ele alıp anlamlandırmaya yarayan okuma stratejileridir.

Yabancı Dilde Okuma Becerisi Öğretimi

Dört temel dil becerisi içerisinde en önemli konuma sahip olan okuma becerisi birçok yabancı dil öğretim yönteminde üzerinde en çok durulan dil becerisi olmuştur (Razı, 2007). Okuma günlük hayatımızın her anında karşımıza çıktığı gibi yabancı dil öğretiminde de sürekli karşımıza çıkmaktadır. Anderson’dan aktaran Razı’ya 2007 göre; bir dil öğrencisi ne kadar çok okumayla yüzleşirse, genel dil becerileri o denli gelişir. Okumayı bilmeden bir yabancı dili her anlamda öğrenmek imkânsızdır. Zaten yabancı dil öğretim metotlarının hepsinde okuma becerisi etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Tarihsel süreçte en çok kullanılan ve günümüzde özellikle Arapça öğretiminde sıklıkla başvurulmuş çeviri-gramer yönteminin bel kemiğini okuma becerisi oluşturmaktadır. Sadece konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yabancı dil öğretim yöntemleri mevcuttur fakat bu tarz yöntemlerde dahi cümle ve kelime kalıplarını daha kolay ezberleyebilmek için okuma becerisi şarttır. Bu durumda okuma becerisi yabancı dil öğretiminde üzerinde en çok durulması gereken dil becerilerindendir (Carrel, Grabe & Stoller’dan aktaran Razı, 2007).

Planlı ve programlı olarak yönetilmesi gereken bir süreç (Arıcı, 2008, s. 33) olarak karşımıza çıkan okuma eğitimi; öğrencinin bir metni okurken nelere dikkat edeceği, okuduğu metin türüne göre nasıl çıkarımlarda bulunacağı ve hangi noktaları önemseyeceği gibi bir çok amacı da taşımaktadır (Topuzkanamış’tan aktaran Aktaş, 2015, s.4).

Öğrencilerin yabancı dilde okuma yaparken karşılaştıkları sorunları belirleyerek bu sorunlara uygun çözüm yolları geliştirmenin yanı sıra öğrencilere sorunların üstesinden nasıl gelineceğini öğretmek de önemlidir. Öğrencinin karşılaştığı soruna yönelik uygun çözüm yollarını bilmesi ve gerektiğinde bunu uygulaması da strateji temelli ve öğrenci merkezli okuma etkinliklerinin uygulandığı bir okuma dersi ile mümkündür.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin istatistiki sonuçlara ve elde edilen sonuçlara yönelik araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri nedir?

Tablo 5.2

Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Kullanım Düzeylerinin Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$ (Ortalama)	S
Okumadan Önce	251	13,00	30,00	21,97 (3,66)	3,50
Okuma Esnasında	251	65,00	168,00	118,47 (3,48)	17,34
Okuduktan Sonra	251	2,00	10,00	5,88 (2,94)	2,17
Üç Faktörlü Yapı Genel	251	82,00	202,00	146,32 (3,48)	20,62

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 5.1'e bakıldığında Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerini bir metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonra kullanma sıklıklarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. "Okumadan Önce" okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ilişkin ortalamanın $\bar{X}=21,97$ (S=3,50) olduğu görülmektedir. Metni okumadan önce okuma

stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 3,66 olduğu ve bu değerin 3,40-4,19 aralığında olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Metni okumadan önce okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Okuma Esnasında” okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ilişkin ortalamanın $\bar{X}=118,47$ (S=17,34) olduğu görülmektedir. Metni okuma esnasında okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 3,48 olduğu ve bu değerin 3,40-4,19 aralığında olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Metni okuma esnasında okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Okuduktan sonra” okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ilişkin ortalamanın $\bar{X}=5,88$ (S=2,17) olduğu görülmektedir. Metni okuduktan sonra okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 2,94 olduğu ve bu değerin 2,60-3,39 aralığında olması sebebiyle orta düzeyde olduğu görülmektedir. Metni okuduktan sonra okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Üç faktörlü yapının geneline ilişkin okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ait ortalamanın $\bar{X}=146,32$ (S=20,67) olduğu görülmektedir. Üç faktörlü yapının geneline ait okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 3,48 olduğu ve bu değerin 3,40-4,19 aralığında olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Üç faktörlü yapının geneline ait okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji kullanım düzeyleri nedir?

Tablo 5.3

Öğrencilerin Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Kullanım Düzeylerinin Dağılımlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$ (Ortalama)	S
Bütünleştirici Okuma Süreci	251	29,00	73,00	52,99 (3,53)	8,17
Çözümleyici Okuma Süreci	251	48,00	134,00	96,04 (3,43)	14,70
İki Faktörlü Yapı Genel	251	78,00	207,00	149,02 (3,47)	21,00

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 5.2'ye bakıldığında Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerini bütünleştirici okuma süreci, çözümleyici okuma süreci ve iki faktörlü yapının geneline ilişkin kullanma sıklıklarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. “Bütünleştirici Okuma Sürecinde” okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ilişkin ortalamanın $\bar{X}=52,99$ (S=8,17) olduğu görülmektedir. Bütünleştirici okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 3,53 olduğu ve bu değerin 3,40-4,19 aralığında olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bütünleştirici okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Çözümleyici Okuma Sürecinde” okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ilişkin ortalamanın $\bar{X}=96,04$ (S=14,70) olduğu görülmektedir. Çözümleyici okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 3,43 olduğu ve bu değerin 3,40-4,19 aralığında olması

sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Çözümleyici okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

İki faktörlü yapının geneline ilişkin okuma stratejilerine kullanma sıklıklarına ait ortalamanın $\bar{X} = 149,02$ ($S=21,00$) olduğu görülmektedir. İki faktörlü yapının geneline ait okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 3,47 olduğu ve bu değerin 3,40-4,19 aralığında olması sebebiyle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İki faktörlü yapının geneline ait okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.4

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Kullanım Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Okumadan Önce	Kız	202	22,31	3,45	3,22	249	,001*
	Erkek	49	20,55	3,38			
Okuma Esnasında	Kız	202	119,54	16,59	2,00	249	,046*
	Erkek	49	114,04	19,72			
Okuduktan Sonra	Kız	202	5,92	2,18	,60	249	,551
	Erkek	49	5,71	2,16			
Üç Faktörlü Yapı Genel	Kız	202	147,77	19,87	2,29	249	,023*
	Erkek	49	140,31	22,73			

*p<,05

Tablo 5.3'e bakıldığında Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Metni okumadan önce kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X} = 22,31$) ile erkek

öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=20,55$) arasında $t_{(249)}=3,22$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Metni okumadan önce öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Metni okuma esnasında kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=119,54$) ile erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=114,04$) arasında $t_{(249)}=2,00$, $p=,046<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Metni okuma esnasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Metni okuduktan sonra kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=5,92$) ile erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=5,71$) arasında $t_{(249)}=,60$, $p=,551>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Metni okuduktan sonra öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=147,77$) ile erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=140,31$) arasında $t_{(249)}=2,29$, $p=,023<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütümleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.5

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütümleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Örneklem (Independent-Sample) T-Testi Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Bütümleştirici Okuma Süreci	Kız	202	53,53	7,66	2,17	249	,031*
	Erkek	49	50,73	9,75			
Çözümleyici Okuma Süreci	Kız	202	97,01	14,35	2,15	249	,033*
	Erkek	49	92,02	15,57			
İki Faktörlü Yapı Genel	Kız	202	150,54	20,16	2,35	249	,020*
	Erkek	49	142,76	23,33			

*p<,05

Tablo 5.4'e bakıldığında Arapça öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütümleştirici, çözümleyici okuma süreçleri ve iki faktörlü yapının geneline ilişkin strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bütümleştirici okuma sürecine ilişkin kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}$ =53,53) ile erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}$ =50,73) arasında $t_{(249)}=2,17$, $p=,031<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bütümleştirici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Çözümleyici okuma sürecine ilişkin kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}$ =97,01) ile erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}$ =92,02) arasında $t_{(249)}=2,15$, $p=,033<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Çözümleyici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin,

erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

İki faktörlü okuma strateji ölçeğine ilişkin kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=150,54$) ile erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ($\bar{X}=142,76$) arasında $t_{(249)}=2,35$, $p=,020<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İki faktörlü okuma stratejileri ölçeğine ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.6

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F(2-248)	p	Post Hoc (Tukey)
Okumadan Önce	Arap Dili Eğitimi	83	21,58	3,46	1,56	,213	
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	22,32	3,53			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	21,45	3,41			
Okuma Esnasında	Arap Dili Eğitimi	83	115,23	17,59	5,03	,007*	3>1, 3>2
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	118,58	16,39			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	126,61	18,57			
Okuduktan Sonra	Arap Dili Eğitimi	83	5,80	2,12	2,03	,133	
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	5,77	2,15			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	6,61	2,35			
Üç Faktörlü Yapı Genel	Arap Dili Eğitimi	83	142,60	20,76	4,01	,019*	3>1
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	146,67	19,94			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	154,68	21,30			

* $p<,05$ Kategoriler: Arap Dili ve Eğitimi=1; Arap Dili ve Edebiyatı=2; Arapça Mütercim Tercümanlık=3

Tablo 5.5'e bakıldığında Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Okumadan önce ve okuduktan sonra öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $p < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Okuma esnasında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(2-248)}=5,03$, $p=,007 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Arapça Mütercim Tercümanlık alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma esnasında okuma strateji kullanım düzeylerinin ($\bar{X}=126,61$), Arap Dili ve Edebiyatı alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma esnasında okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=118,58$) ve Arap Dili Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma esnasında okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=115,23$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin metni okuma esnasında okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(2-248)}=4,01$, $p=,019 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Arapça Mütercim Tercümanlık alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma strateji kullanım düzeylerinin ($\bar{X}=154,68$), Arap Dili Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=142,60$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü bölüme göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.7

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F(2-248)	p	Post Hoc (Tukey)
Bütünleştirici Okuma Süreci	Arap Dili Eğitimi	83	51,08	8,46	5,12	,007*	3>1
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	53,39	7,46			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	56,29	9,27			
Çözümleyici Okuma Süreci	Arap Dili Eğitimi	83	94,02	14,69	2,90	,057	
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	96,04	14,53			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	101,42	14,56			
İki Faktörlü Yapı Genel	Arap Dili Eğitimi	83	145,11	21,36	4,23	,016*	3>1
	Arap Dili ve Edebiyatı	137	149,43	20,11			
	Arapça Mütercim Tercümanlık	31	157,71	21,75			

*p<,05 Kategoriler: Arap Dili ve Eğitimi=1; Arap Dili ve Edebiyatı=2; Arapça Mütercim Tercümanlık=3

Tablo 5.6'ya bakıldığında Arapça öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici, çözümleyici okuma süreçleri ve iki faktörlü yapının geneline ilişkin strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bütünleştirici okuma sürecinde öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(2-248)}=5,12$, $p=,007<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Arapça Mütercim Tercümanlık alanında öğrenim gören öğrencilerin bütünleştirici okuma süreçlerine ilişkin okuma strateji kullanım düzeylerinin ($\bar{X}=56,29$), Arap Dili Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=51,08$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin bütünleştirici okuma süreçlerine

ilişkin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çözümleyici okuma sürecinde öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(2-248)}=2,90$, $p=,057>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Çözümleyici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(2-248)}=4,23$, $p=,016<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Arapça Mütercim Tercümanlık alanında öğrenim gören öğrencilerin okuma strateji kullanım düzeylerinin ($\bar{X}=157,71$), Arap Dili Eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=145,11$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü üniversiteye göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.8

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	Üniversite	N	$\bar{X}$	S	F(6-244)	p	Post Hoc (Tukey)
Okumadan Önce	1.Gazi	39	22,33	2,75	2,22	,042*	4>2, 4>6
	2.Adıyaman	44	20,91	3,89			
	3.Ankara	28	22,71	4,09			
	4.İstanbul	32	23,28	3,47			
	5.Konya Selçuk	43	22,26	3,32			
	6.Dicle	34	21,18	3,14			
	7.Kırıkkale	31	21,45	3,41			
Okuma Esnasında	1.Gazi	39	116,21	14,58	1,83	,095	
	2.Adıyaman	44	114,36	20,01			
	3.Ankara	28	120,21	17,73			
	4.İstanbul	32	119,88	16,11			
	5.Konya Selçuk	43	117,21	14,61			
	6.Dicle	34	117,76	18,11			
	7.Kırıkkale	31	126,61	18,57			
Okuduktan Sonra	1.Gazi	39	5,74	1,96	1,73	,115	
	2.Adıyaman	44	5,84	2,27			
	3.Ankara	28	5,61	2,02			
	4.İstanbul	32	6,13	2,15			
	5.Konya Selçuk	43	5,19	2,30			
	6.Dicle	34	6,29	1,92			
	7.Kırıkkale	31	6,61	2,35			
Üç Faktörlü Yapı Genel	1.Gazi	39	144,28	16,70	1,63	,139	
	2.Adıyaman	44	141,11	23,89			
	3.Ankara	28	148,54	22,48			
	4.İstanbul	32	149,28	18,70			
	5.Konya Selçuk	43	144,65	18,23			
	6.Dicle	34	145,24	21,36			
	7.Kırıkkale	31	154,68	21,30			

*p<,05

Tablo 5.7'ye bakıldığında Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü üniversiteye göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Metni okumadan önce öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=2,22$, $p=,042<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, İstanbul Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin metni okumadan önce okuma strateji kullanım düzeylerinin ($\bar{X}=23,28$), Adıyaman Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin metni okumadan önce okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=20,91$) ve Dicle Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin metni okumadan önce okuma strateji kullanım düzeylerinden ($\bar{X}=21,18$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İstanbul Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin metni okumadan önce okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metni okuma esnasında öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=1,83$, $p=,095>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Metni okuma esnasında öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metni okuduktan sonra öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=1,73$, $p=,115>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Metni okuduktan sonra öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=1,63$, $p=,139>,05$ 'e

göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Üç faktörlü ölçeğin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin öğrenim gördüğü üniversiteye göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5.9

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Üniversiteye Göre Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki Farklılığa Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Okuma Stratejileri Ölçeği	Üniversite	N	$\bar{X}$	S	F(6-244)	p
Bütünleştirici Okuma Süreci	1.Gazi	39	50,85	6,52	1,88	,086
	2.Adıyaman	44	51,30	9,93		
	3.Ankara	28	54,32	7,64		
	4.İstanbul	32	52,94	8,16		
	5.Konya Selçuk	43	53,86	6,73		
	6.Dicle	34	52,47	7,70		
	7.Kırıkkale	31	56,29	9,27		
Çözümleyici Okuma Süreci	1.Gazi	39	95,85	12,08	1,63	,140
	2.Adıyaman	44	92,41	16,65		
	3.Ankara	28	97,07	16,81		
	4.İstanbul	32	98,88	13,20		
	5.Konya Selçuk	43	93,35	13,83		
	6.Dicle	34	95,91	14,63		
	7.Kırıkkale	31	101,42	14,56		
İki Faktörlü Yapı Genel	1.Gazi	39	146,69	16,75	1,67	,128
	2.Adıyaman	44	143,70	24,86		
	3.Ankara	28	151,39	22,70		
	4.İstanbul	32	151,81	19,05		
	5.Konya Selçuk	43	147,21	18,48		
	6.Dicle	34	148,38	21,26		
	7.Kırıkkale	31	157,71	21,75		

*p<,05

Tablo 5.8'e bakıldığında Arapça öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici, çözümleyici okuma süreçleri ve iki faktörlü yapının geneline ilişkin strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı

incelenmiştir. Bütünleştirici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=1,88$, $p=,086>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bütünleştirici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çözümleyici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=1,63$, $p=,140>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Çözümleyici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeyleri arasında $F_{(6-244)}=1,67$, $p=,128>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. İki faktörlü ölçeğin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin akademik başarıları ile okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 5.10

Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Okuma Stratejilerinin Okuma Öncesi, Esnası, Sonrasına İlişkin Düzeyleri ve Toplam Strateji Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

N=251		Okumadan Önce	Okuma Esnasında	Okuduktan Sonra	Üç Faktörlü Yapı Toplam
Akademik Başarıları	r	,16(*)	,24(*)	,11	,24(*)
	p	,014	,000	,080	,000

Tablo 5.9'a bakıldığında Arapça öğrencilerinin akademik başarıları ile metni okumadan önce, okuma esnasında, okuduktan sonra ve üç faktörlü ölçeğin geneline ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile metni okumadan önce okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(251)}=.16$, $p=.014<.05$ 'e göre düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile metni okuma esnasında okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(251)}=.24$, $p=.000<.05$ 'e göre düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile metni okuduktan okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(249)}=.11$, $p=.080>.05$ 'e göre anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(251)}=.24$, $p=.000<.05$ 'e göre düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Arapça öğrencilerinin akademik başarı puanları ile metni okumadan önce, metni okuduktan sonra ve üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin genelinde okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin akademik başarıları ile okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici (BT) okuma süreci ve çözümleyici (T) okuma sürecine ilişkin strateji düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 5.11

Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Okuma Stratejileri Farkındalıklarının Bütünleştirici, Çözümleyici ve Genel Okuma Sürecine İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

N=251		Bütünleştirici Okuma Süreci	Çözümleyici Okuma Süreci	İki Faktörlü Yapı Toplam
Akademik Başarıları	r	,22(*)	,21(*)	,23(*)
	p	,000	,001	,000

* $p<.05$

Tablo 5.10'a bakıldığında Arapça öğrencilerinin akademik başarıları ile bütünleştirici okuma süreci, çözümleyici okuma süreci ve iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile bütünleştirici okuma sürecine ilişkin önce okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(251)}=.22$, $p=.000<.05$ 'e göre düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile çözümleyici okuma sürecine ilişkin önce okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(251)}=.21$, $p=.000<.05$ 'e göre düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin önce okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında $r_{(251)}=.23$, $p=.000<.05$ 'e göre düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Arapça öğrencilerinin akademik başarı puanları ile bütünleştirici okuma süreci, çözümleyici okuma süreci ve iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin genelinde okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici okuma süreci ve çözümleyici okuma süreci ile metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Tablo 5.12

Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Bütünleştirici ve Çözümleyici Okuma Süreçleri İle Metni Okuma Öncesi, Esnası ve Sonrasına İlişkin Strateji Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

N=251		Okumadan Önce	Okuma Esnasında	Okuduktan Sonra
Bütünleştirici Okuma Süreci	r	,41(**)	,87(**)	,38(**)
	p	,000	,000	,000
Çözümleyici Okuma Süreci	r	,68(**)	,92(**)	,67(**)
	p	,000	,000	,000

* $p<.05$

Tablo 5.11'e bakıldığında Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin bütünleştirici okuma süreci ve çözümleyici okuma süreci ile metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonraki strateji düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma strateji düzeyleri ile metni okumadan önceki strateji düzeyleri arasında $r_{(251)}=.41$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma strateji düzeyleri ile metni okuma esnasında strateji düzeyleri arasında $r_{(251)}=.87$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma strateji düzeyleri ile metni okuduktan sonra strateji düzeyleri arasında $r_{(251)}=.38$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Arapça öğrencilerinin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile metni okumadan önce ve metni okuduktan sonra strateji kullanım düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ve metni okuma esnasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin çözümleyici okuma sürecine ilişkin okuma strateji düzeyleri ile metni okumadan önceki strateji düzeyleri arasında $r_{(251)}=.68$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çözümleyici okuma sürecine ilişkin okuma strateji düzeyleri ile metni okuma esnasında strateji düzeyleri arasında $r_{(251)}=.92$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çözümleyici okuma sürecine ilişkin okuma strateji düzeyleri ile metni okuduktan sonra strateji düzeyleri arasında $r_{(251)}=.67$, $p=.000<.05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Arapça öğrencilerinin çözümleyici okuma sürecine ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile metni okumadan önce ve metni okuduktan sonra strateji kullanım düzeyleri arasında yüksek düzeye yakın anlamlı ilişkilerin olduğu ve metni okuma esnasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veriler incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuma stratejisi kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden akademik olarak daha başarılı olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sorusunda yer alan, öğrencilerin okuma stratejisi kullanım düzeyi ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, akademik başarı ile strateji kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum akademik olarak daha başarılı olan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere nazaran daha fazla strateji kullanımlarını açıklar niteliktedir.

Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalıklarının yüksek düzeyde çıkması, yabancı dil becerilerinin iç içe olması ve özellikle Arapça bölümlerinde neredeyse bütün derslerin okuma odaklı olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okumadan önce ve okuma esnasında strateji kullanım düzeylerinin yüksek çıkması buna karşın okumadan sonra strateji kullanımlarının orta düzey bulunmasının strateji türünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okumadan önce ve okuma esnası stratejiler daha pratik ve uygulaması kolay stratejiler iken okuma sonrası stratejiler zaman alan ve daha fazla efor harcanması gereken stratejilerdir. Metni kendi cümleleriyle özetleme, metni ve yazarını değerlendirme gibi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkeni kapsamında okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olması buna karşılık öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm bazında Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ve Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla okuma stratejisi kullanımları; Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı kapsamında sadece bir üniversiteye anket uygulanmış olmasından buna karşılık Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı için iki üniversite ve Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı için dört üniversiteye anket uygulanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerine uygulanan Okuma Stratejileri Farkındalık Anketinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuma stratejisi kullanımını artırmak ve okuma derslerinin verimli geçmesi için önerilere yer verilecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler Arapça öğrencilerinin metni okumadan önce ve metni okuma esnasında okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğunu, öğrencilerin metni okuduktan sonra okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin üç faktörlü yapının geneline ait okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bütünleştirici ve çözümleyici okuma sürecinde okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu ve iki faktörlü yapının geneline ait öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin metni okumadan önce ve metni okuma esnasında strateji kullanım düzeyleri, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olduğu, metni okuduktan sonra öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları incelendiğinde kız öğrencilerin strateji

kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İki faktörlü okuma stratejileri ölçeğine ilişkin öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetleri ve strateji kullanımlarını arasındaki ilişkiyi ölçen veriler incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullandığı göze çarpmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini ele alan diğer araştırmaların sonuçları incelendiğinde bu durumu destekleyen bulguların olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin; Kuş ve Türkyılmaz (2010) ve Bulut (2016) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla strateji kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin metni okuma esnasında okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin bütünleştirici ve okuma süreçlerine ilişkin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu, çözümleyici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin ise birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri kullanma düzeylerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İstanbul Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin metni okumadan önce okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin

stratejileri kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu, metni okuma esnasında ve metni okuduktan sonra öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu ve üç faktörlü ölçeğin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bütünleştirici ve çözümleyici okuma sürecine ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin eşit olduğu, iki faktörlü ölçeğin geneline ilişkin öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ve bölüm ile okuma stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen veriler ışığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkeni açısından strateji kullanımlarının birbirine denk olduğu; öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm bazında ise Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı öğrencilerinin Diğer Anabilim Dallarında öğrencilerinden daha fazla strateji kullandıklarını söylemek mümkündür.

Arapça öğrencilerinin akademik başarı puanları ile metni okumadan önce, metni okuduktan sonra ve üç faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin genelinde okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu, Arapça öğrencilerinin akademik başarı puanları ile bütünleştirici okuma süreci, çözümleyici okuma süreci ve iki faktörlü okuma stratejileri ölçeğinin genelinde okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile metni okumadan önce ve metni okuduktan sonra strateji kullanım düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu, öğrencilerin bütünleştirici okuma sürecine ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile metni okuma esnasında strateji kullanım düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arapça öğrencilerinin çözümleyici okuma sürecine ilişkin okuma stratejilerini kullanım düzeyleri ile metni okumadan önce ve metni okuduktan sonra strateji kullanım düzeyleri arasında yüksek düzeye yakın anlamlı ilişkilerin olduğu, metni okuma esnasında strateji kullanımları arasında ise yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri kullanma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin okuma esnasında erkek öğrencilere nazaran daha sık strateji kullandığı ve öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre okuma stratejileri kullanım düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Türkiye Yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalıklarının rakamsal olarak olumlu görünmesine karşın daha gerçekçi ve kapsamlı hükümler çıkarılması amacıyla Arapça öğrencilerinin diğer dil becerilerine yönelik strateji kullanım düzeyleri ele alınabilir ve elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

Arapça okuma dersi diğer dil becerilerinin öğretildiği bir ders haline getirilmemelidir.

Okuma becerisi öğrencinin kendi kendine kazandığı bir beceri olmaktan çıkarılmalı, öğretmen sadece öğrencilerin gelişimini takip edici değil aynı zamanda yol gösterici de olmalıdır.

Öğrencilerin okuma zorluklarının üstesinden gelmeleri ve doğru okuma yapabilmeleri için Arapça okuma becerisi dersinde strateji öğretimi hayati önem taşımaktadır.

Okuma becerisi dersi sınıftaki tüm öğrencilerin sırayla okuma parçasından bir kesit okuduğu bir ders olmak yerine öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli okuma etkinliklerinin yer aldığı bir ders olmalıdır.

Okuma becerisi dersinde uygulanacak etkinliklerin diğ er dil becerilerinden daha çok okuma becerisini geliştirmeye yarayan etkinlikler olmasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin okuma stratejileri kullanımını artırmak ve öğrencilere okuma zorluklarının üstesinden nasıl gelebileceklerini öğretmek için Arapça okuma becerisi dersinde bu tezin ekler kısmında yer alan strateji temelli ders izlenceleri takip edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. L. (2006). ESL rading strategies: Differences in arabic and mandarin speakers test performance. *Language Learning*, 56(4), 633-670.
- Afflerbach, P., Pearson, D. P., & Paris , S. G. (2008). Clearifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Aghaie, R., & Zhang, L. J. Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6),1063-1081.
- Akbari, Z. (2014). The role of grammar in second language reading comprehension:iranian ESP context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(2014), 122-126.
- Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4), 253-265.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alsamadani, H. A. (2009). *The relationship between saudi EFL college-level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension*. Doctoral Dissertation, The College of Education of Ohio University, Ohio.
- Alsheikh, N. O., & Mokhtari, K. (2011). An examination of the metacognitive reading strategies used by native speakers of arabic when reading in english end arabic. *English Language Teaching*, 4(2), 151-160.

- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 158-173.
- Aytaş, G. (2005, 12 01). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağçeci , B., Döş, B., & Sarıca , R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baker , L., & Brown, A. L. (1980). *Metacognitive skills and reading*. (Rapor No: 188), Urbana: Center For The Study of Reading.
- Bang, H. J., & Zhao, C. G. (2007). Reading strategies used by advenced korean and chinise ESL graduate students: a case study. *The Reading Matrix*, 7(1), 30-50.
- Baysal, Z., Ayvaz, A., Çekirdekçi, A., & Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(7), 68-81.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 625-644.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem
- Cerar, A. (2010). *Ecmel eş'ar nizar kabbani fi el-hub*. http://mawdoo3.com/أجمل_أشعار_نزار_قباني_في_الحب sayfasından erişilmiştir.

- Cemiloğlu, M., & Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 118-137.
- Fadıl, C. (2016). Hel kane şeksbîr min ‘usûl arabîyye. *Al-Arabi*, 697, 122-125
- Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çeçen, M. A., & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (giresun üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Dilci, T., & Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2005), 208-218.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(2004), 44-69.
- Grabe, W. (2014). *Key issues in L2 reading development*. Paper presented in CELC Symposium, National University of Singapore, Singapore.
- Güler, İ., Günday, H., Şahin, Ş., (2002). *Arapça modern metin okumaları*. İstanbul:Alfa
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlama etkinlikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Hava durumu (2018). <http://www.aljazeera.net/news/arabic/2018/4/27/فيضانات-وسيل-جافة-عربية> adresinden erişilmiştir.

Kabbani, N. (1970). *Aşkın kitabı* (M.H. Suçin, Çev.). Ankara: Hece.

Kaçar, H. İ. (2012). Arapça öğretiminde ideal bir okuma-anlama becerisi üzerine. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 167-184.

Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbilis okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120.

Kantarcı, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst bilis hakkında bir gözden geçirme: üstbilis çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan

Kiremitçi, O. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine birinceleme. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(3), 29-40.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem

Kuş, Z., & Türkyılmaz, Z. (2010). Sosyal bilgiler ve türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.

- Malcolm, D. (2009). Reading strategy awareness of arabic-speaking medical student studying in english. *System*, 37(4), 640-651.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic processes of first and second language readers in two different cultural context. *System*, 32(3), 379-394.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL*, 42(1), 1-48.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pekkanlı, İ., & Kartal, E. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının anadil ve yabancı dilde okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 91-105.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seyf el-İslam, M. (2016) el-Nakd el-mesrehiy el-arabi itlale 'ala bidayetihi we tetawwurihi. *Al-Arabi* 697, 170-171.

- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *Reading Matrix*. 1(1).
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Tübar-XXVII*, 27(1), 655-677.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdaışık, A. (2007). *Teachers' views about and approaches to reading instruction and reading strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

EKLER

Ek-1. Ders İzlenesi 1

1. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
1. Hafta: 1
2. Sınıf: 3
3. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
4. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
5. Alt Öğrenme Alanı: Çözümleyici okuma stratejilerinden: Metinde daha sonra anlatılacakları tahmin etme ve yapılan tahminlerin doğru veya yanlış olduğunu kontrol etme
BÖLÜM 2
6. Öğrenci Kazanımları: Metinde daha sonra anlatılacakları tahmin eder. Yapılan tahminlerin doğru veya yanlış olduğunu kontrol edebilir.
7. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, metni tamamla, uygulama, bireysel çalışma
8. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 1) materyaller, yazı tahtası
9. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a) Öğretmen öğrencilere derste işlenecek olan metnin bir paragrafının yazılı olduğu kâğıtları dağıtır.
b) Öğrencilerden ilk paragrafı yazılı olan metni, içeriğini göz önünde bulundurarak tamamlamaları istenir. Gelişme ve sonuç kısmı içerecek şekilde birer cümleden az olmamak kaydıyla yazmaları gerektiği hatırlatılır. Etkinlik için 15 dakika süre verilir.
c) Öğretmen öğrencilere yazmış oldukları metni ders süresi bitimine kadar sesli bir şekilde sırayla okutur.
d) Öğretmen yapılan etkinlikten yola çıkarak derste işlenen iki stratejiyi açıklayarak okuma sürecinde ne gibi faydaları olduğunu anlatır.
e) Etkinlikte ilk paragrafı kullanılan okuma parçasının tamamı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden kendi yazdıkları metin ile dağıtılan okuma parçasını karşılaştırmaları ve gerçek metne ne kadar yaklaştıklarını kontrol etmeleri istenir.
f) Okuma parçası öğrencilerle birlikte işlenir.

السيارة

السيارة إحدى وسائل النقل والمواصلات في العالم. هناك أكثر من 400 مليون سيارة ركاب وما يزيد على 100 مليون شاحنة خفيفة مقفلة أو مكشوفة. ويستخدم ملايين الأشخاص سياراتهم لتساعدهم على كسب الرزق أو السفر بهدف المتعة. توجد معظم السيارات العالم في كل من الولايات المتحدة وكندا واليابان وأوروبا الغربية. وقد تغيرت أساليب الحياة في جميع هذه الدول تغيرا كبيرا بسبب السيارة. فلم يعد سكان المناطق الزراعية يعيشون في عزلة. ففي معظم الدول تتيح لهم سياراتهم إمكانية الوصول بسهولة إلى المدن والحوضر. وأدى ازدياد قابلية الانتقال لجميع فئات الشعب إلى استمتاع أكبر بأوقات الفراغ. إذ مكن تطور السيارة سكان المدن من السفر إلى الريف لقضاء فترة استجمام كما صار بإمكان الناس زيارة أقاربهم القانطين في مناطق بعيدة أو نائية.

حدد استخدام السيارة على نحو واسع سمات كثيرة مميزة للحياة العصرية. يرتبط الكثير من هذه السمات بالولاية المتحدة، الدولة الأولى التي أصبح استخدام السيارة شائعا فيها. وتشمل هذه السمات إنشاء مراكز تجارية وفنادق خارج المدن وإنشاء أنواع مختلفة من الأماكن التي يمكن ارتيادها بالسيارات بما في ذلك المطاعم والمصارف ودور السينما. وتوجد في دول كثيرة طرق عامة ضخمة أنشئت بالدرجة الأولى للسيارات. قبل أن يمتلك الناس السيارات كانوا يمشون أو يركبون الدراجات لقطع مسافات قصيرة. وكان السفر لمسافات طويلة يتم في معظمه بالقطار أو بالترام أو بنوع من العربات بلا أحصنة.

كيف تعمل السيارة؟

يتم تجهيز معظم السيارات في الوقت الحاضر بمحرك يعمل بالبنزين مركب في مقدمتها وبمجموعة نقل حركة يدوية أو تلقائية وبمجموعة إدارة بالعجلات الأمامية.

(Güler, Günday & Şahin, 2002)

Ek-3. Ders İzlenesi 2

Tablo 2

2. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
1. Hafta: 2
2. Sınıf: 3
3. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
4. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
5. Alt Öğrenme Alanı: Çözümleyici okuma stratejilerinden: Görsel öğelere dikkat etme
BÖLÜM 2
6. Öğrenci Kazanımları: Metinle beraber verilen resimlere, grafiklere ve diğer yardımcı öğelere dikkat eder.
7. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, resimleme, uygulama, bireysel çalışma
8. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 2) ve görsel materyaller, yazı tahtası, projeksiyon veya akıllı tahta.
9. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a) Öğretmen derste işlenecek olan metinle ilgili resim, fotoğraf, karikatür gibi görsel unsurları projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtır.
b) Öğrencilerin resimlere bakarak bir dakika düşünceleri ve okuyacakları metin ile ilgili tahminde bulunmaları istenir.
c) Öğrenciler okuyacakları metinle ilgili tahminlerini en az birer cümle ile ifade eder.
d) Öğretmen yapılan etkinlikten yola çıkarak derste işlenen stratejiyi açıklayarak okuma sürecinde ne gibi faydaları olduğunu anlatır.
e) Okuma parçası öğrencilerle birlikte işlenir.

التَّصَحَّر

التصحّر هي الكلمة العربية التي تحمل معنى كلمة الإنجليزية وهي الأخرى لم تكن شائعة الاستعمال حتّى أوائل السبعينات من القرن الماضي عندما رُوّع العالم بمشكلة الجفاف في المنطقة الساحل الإفريقي (الحزام المجاور للحافة الجنوبية للصحراء الكبرى) والذي أدى إلى كوارث خطيرة تعرض لها الإنسان ومملكاته بالإضافة إلى انتشار الفقر والجوع والأمراض وما نتج عن ذلك من هجرة السكان إلى مناطق أخرى طلباً للرزق وازدياد الضغط على الموارد الطبيعية كالترية والمياه و الغطاء النباتي.

لابد لنا أن نميز بين التصحر وزحف الصحراء. وقبل الدخول في ذلك يجب أن نتذكر أنّ الصحراء عبارة عن مناطق قد تحتوي على غطاء نباتي خفيف، وقد تكون مجردة منه تماماً ، وعندما يكون سطح الأرض معرضاً مباشرة إلى تأثير العناصر المناخية وأنّ العامل المحدد بشأن الصحراء هو الماء.

والتصحّر يعبر ذا مضمون نسبي وعادة ما يعبر عن مراحل التدهور المختلفة لمنطقة ما نسبة إلى حالتها الطبيعية. يُعرف من التصحر عدد من الدرجات، ويصيب مناطق مختلفة وأنظمة بيئية متعددة. وإن كل ما يعنيه ذلك هو حدوث خلل في مكونات نظام كغياب أحد مكوناته أو حدوث خلل في نسب مكوناته. إنّ زحف الكثبان الرملية وتملح التربة وجفاف آبار المياه ليس إلا سمات ومظاهر للتصحّر. تعريف التصحر: هناك العديد من التعريفات للتصحّر، ومن أهمها يُعرف برنامج الأمم المتحدة للبيئة التصحر بأنه انتشار وزيادة الظروف الصحراوية التي ينتج عنها انخفاض إنتاجية المادة الحية فينخفض إنتاج المحاصيل.

عرف المؤتمر الدولي التصحر بأنه انخفاض وتدهور الطاقة الحيوية الأرض والذي يؤدي إلى ظروف مشابهة للصحراء. ويرى روزانوف استخدام التعريف التالي: التصحر عملية تحول غير عكسي في الأرض الجافة والغطاء النباتي يؤدي إلى الجفاف وتضاؤل الإنتاجية الحيوية التي قد تنتهي في الحالات الشديدة إلى تمام تلف المجال الحيوي وتحول الأرض إلى صحراء. ويقصد بالتحول غير العكسي تغير الأرض أو الغطاء النباتي الذي يستوجب تدخل الإنسان لمعالجته أو أنّ العمليات الطبيعية تعيده إلى حالته الطبيعية الأصلية.

(Güler, Günday & Şahin, 2002)

Ek-5. Ders İzlenesi 3

Tablo 3

3. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
10. Hafta: 3
1. Sınıf: 3
2. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
3. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
4. Alt Öğrenme Alanı: Çözümleyici okuma stratejilerinden: Her paragrafın ana fikrini bulma, anahtar kelimeleri yazma
BÖLÜM 2
5. Öğrenci Kazanımları: Her paragrafın ana fikrini bulabilir, anahtar kelimeleri yazabilir.
6. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, yap-boz, uygulama, bireysel çalışma
7. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 3) materyaller, yazı tahtası
8. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a.) Öğretmen öğrencilere derste işlenecek olan metnin ilk üç paragrafını cümleleri karıştırılmış bir şekilde dağıtır. Öğrencilerden, cümleleri anlam bütünlüğüne ve olay örgüsüne dikkat ederek düzenlemeleri istenir. Öğretmen öğrencilerden paragrafın ilk cümlesi olması gereken cümleyi söylemelerini ister. Tüm öğrenciler tahminde bulunduktan sonra öğretmen doğru cümleyi açıklar. Aynı işlem paragrafın diğer cümleleri için de tekrar edilir. Etkinlik sonunda oluşturulan her paragraf için bir ana fikir istenir.
b) Okuma parçasının işlenmesine geçilir.
c) Okuma parçası işlendikten sonra öğrencilerden her paragrafın ana fikri hakkında tahminlerde bulunmaları ve paragrafın anahtar kelimesi olabilecek kelimeleri söylemeleri istenir. Sınıf içinde tartışarak her paragrafın ana fikri için ortak karara varılır.
d) Öğretmen yapılan etkinlikten yola çıkarak derste işlenen iki stratejiyi açıklayarak okuma sürecinde ne gibi faydaları olduğunu anlatır.

أخيراً .. اكتشاف سفينة من عصر نوح

مؤرخ بلغاري يعلن اكتشاف أقدم مركب في العالم بمياه البحر الأسود. والاكتشاف محاولة للبحث عن بقايا حضارة ابتلعها الطوفان منذ سبعة آلاف سنة. أعلن المؤرخ البلغاري بويدار ديعيتروف الإثنين أن صيادي السمك البلغار اكتشفوا أقدم مركب في العالم في مياه البحر الأسود. وقال البروفسور ديعيتروف إنه أقدم مركب بحري اكتشف حتى يومنا هذا ، مقدراً عمر المركب بين سنة وسبعة آلاف عام. وأضاف أن سفينة نوح -حسب التسمية التي أطلقها عليها- اكتشفت السبت علي بعد 30 ميلاً شرقي مطار سوزوبول في البحر الأسود على عمق 120 متراً وانتشلت في شباك الصيادين.

وشرح ديعيتروف، الاختصاصي في العصور الوسطى وعلم الآثار في الأعماق المائية ، أن المركب مصنوع من خشب الدردار ويبلغ طوله 4.5 أمتار. وهو محفوظ بشكل ممتاز لغياب الأوكسجين على أعماق تفوق 90 متراً.

وكانت بعثة أميركية-بلغارية بدأت البحث عن بقايا حضارة ابتلعها البحر الأسود منذ 7 آلاف و600 عام إثر فيضان هائل ربما قد ولد أسطورة الطوفان. وانتهت البعثة في 31 آب/أغسطس برئاسة العالم الأميركي روبرت بالارد ، الذي سبق أن اكتشف هيكل سفينة تاييتانيك الشهيرة في أعماق المحيط الأطلسي عام 1985 دون أن تصل إلى شيء.

(Güler, Günday & Şahin, 2002)

Ek-7. Ders İzlenesi 4

4. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
1. Hafta: 4
2. Sınıf: 3
3. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
4. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
5. Alt Öğrenme Alanı: Bütünleştirici okuma stratejilerinden: Bilinmeyen bir kelimeyi parçalarına ayırarak anlamaya çalışma; top-down okuma stratejilerinden: bilinmeyen kelimeleri parçadan yola çıkarak tahmin etme, kelimelerin anlamlarını bulmak için bilgi birikiminden yararlanma
BÖLÜM 2
6. Öğrenci Kazanımları: Bilinmeyen bir kelimeyi parçalarına ayırarak anlamaya çalışır, bilinmeyen kelimeleri parçadan yola çıkarak tahmin eder, kelimelerin anlamlarını bulmak için bilgi birikiminden yararlanır.
7. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, bilinmeyeni bul, uygulama, bireysel çalışma
8. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 4) materyaller, yazı tahtası
9. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a) Öğretmen öğrencilere derste işlenecek olan metni dağıtır. Metinde öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı en az on tane kelimenin altı çizilidir.
b) Öğrencilere metni okuma esnasında altı çizili kelimelerin anlamlarını, bilgi birikiminden yola çıkarak, bağlamdan yararlanarak veya kelimeyi kök harflerine ayırarak tahminde bulunabilecekleri hatırlatılır ve birer örnek gösterilir.
c) Metnin işleyişine geçilir.
d) Öğretmen, metin okunurken öğrencilerden altı çizili kelimelerin anlamını bulmak için hangi stratejiyi kullandıklarını ve nasıl bir tahminde bulunduklarını söylemelerini ister.

مهام الصندوق الأسود في الطائرة

ما هو الصندوق الأسود في الطائرة؟ هو الشاهد العدل والوحيد بعد الله سبحانه وتعالى على تحطمها، فهو لا يقبل الغش والتدليس إلا إذا وقفت خلفه أياد بشرية تغير مجرى الحقائق كما هو الحال في تحطم الطائرة المصرية وطائرة طيران الخليج في البحرين، فلا يعرف السبب الحقيقي وراء تحطم الطائرتين إلى اليوم.

مواصفات الصندوق الأسود: يتكون من مسجلين أحدهما ذو مهام نظرية والآخر ذو مهام رقمية، وهما متشابهان في المظهر الخارجي ويختلفان في التركيب الداخلي. ومقاييس الصندوقين هي أنه يبلغ طوله ٢٠ بوصة وعرضه ٥ بوصات، والارتفاع ٦ بوصات، ويكون في ذيل الطائرة للزيادة الحماية لهما. والحوادث التي تحطم الطائرة، وهي سبب التسمية: سمي الصندوق الأسود لارتباطه بالكوارث الجوية في الحقيقة صندوق ذو لون برتقالي.

تاريخ الصندوق وفوائده: الصندوق يسجل جميع المعلومات كبيرها وصغيرها داخل الطائرة من مترا ارتفاع الطائرة وسرعة الهواء والاتجاه الوصولي وزمني و التسارع العمودي، ويقاس بالجراف 9.80665 grav مترا في الثانية المربعة.

وقد تبنت وكالة الطيران الاتحادية الأمريكية هذه المعايير في ترخيص صناعة وتشغيل الطائرات على الخطوط الجوية.

(Güler, Günday & Şahin, 2002)

Ek-9. Ders İzlenesi 5

5. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
1. Hafta: 5
2. Sınıf: 3
3. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
4. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
5. Alt Öğrenme Alanı: Bütünleştirici okuma stratejilerinden: Metindeki her bir kelimeyi kavramaya çalışma, metindeki her kelimeyi çevirme, metni birinci paragraftan başlayıp sonuna kadar okuma; Çözümleyici okuma stratejilerinden: metindeki bilinmeyen kelimeleri atlama, metni çevirmeden anlamaya çalışma, anlaşılmayan cümleleri atlama
BÖLÜM 2
6. Öğrenci Kazanımları: Metindeki her bir kelimeyi kavramaya çalışır, metindeki her kelimeyi çevirir, metni birinci paragraftan başlayıp sonuna kadar okur. Metindeki bilinmeyen kelimeleri atlar, metni çevirmeden anlamaya çalışır, anlaşılmayan cümleleri atlar.
7. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, uygulama, bireysel çalışma
8. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 5) materyaller, yazı tahtası
9. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a) Sınıf iki gruba ayrılır, derste işlenecek olan okuma metni tüm öğrencilere dağıtılır.
b) Öğretmen birinci gruptan ilk paragrafı, her kelimesini çevirmeye çalışmadan, bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştıklarında o kelimeyi atlayarak okumalarını ve neler anladıklarını birkaç cümle ile ifade etmelerini ister. Öğretmen ikinci gruptan ise metindeki her kelimenin anlamını kavramaya çalışarak, her cümleyi Türkçeye çevirerek paragrafı baştan sona okumalarını ve neler anladıklarını birkaç cümle ile ifade etmelerini ister.
c) Etkinlik bitiminde öğrenciler paragraf ile ilgili ne anladıklarını açıklar.
d) Aynı etkinliği gruplar ikinci paragraf için de yer değiştirerek uygular. İlk etkinliğin aksine birinci grup metindeki her kelimenin anlamını kavramaya çalışarak, her cümleyi Türkçeye çevirerek paragrafı baştan sona okur, ikinci grup ise paragrafı, her kelimesini çevirmeye çalışmadan, bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştıklarında o kelimeyi atlayarak okur. Her iki gruptan da neler anladıklarını birkaç cümle ile ifade etmeleri istenir.
e) Okuma parçasının devamı öğrencilerle birlikte işlenir.

هل كان شكسبير من أصول عربية؟

إن هذا الشاعر والمسرحي الإنجليزي ، بل كان فخر -الصناعة- الأدبية الانجليزية عبر التاريخ، مثله مثل المتنبي عند العرب ، أو جونه عند الألمان، أو هيفو عند الفرنسيين. ولاشك في أن الإنجليز لو بلغهم أن العرب ينازعونهم شكسبير، ويدعون عروبته ، لفقدوا عقولهم ، نسبوا هذا الادّعاء إلى العنجهية والغرور، ولتساءلوا: وهل كثير على انجلترا أن تنجب شاعرًا ومسرحيًا عظيمًا مثل شكسبير وهي التي أنجبت عددًا كبيراً من الأدباء والشعراء الكبار في تاريخها؟ فإذا استيقظوا من التعجب والاستغراب عادوا إلى التفاخر بأعظم كاتب في تاريخهم ، وتذكروا كلمة أديبهم الكبير الآخر برناردشو، التي يقول فيها إن الإنجليز لو خُيروا بين شكسبير والهند لاختاروا شكسبير حتماً.

(Fadıl, 2016)

النقد المسرحي العربي " ... إطلالة على بدايته وتطوره "

يضعنا د. حسن المنيعي أمام مقاربة جديدة ، ومتعمقة لقضايا النقد المسرحي العربي ، حيث يتساءل لدى رصده للممارسات الأولى للنقد المسرحي الأدبي العربي ، ماذا كان رد فعل النقد المسرحي تجاه هذا الفن الجديد الذي يسعى إلى خلق علاقات قوية مع المجتمع، وإلى الحرص على أن يظل دوماً في تفاعل مع أوضاعه الحياتية، والسياسية، والاقتصادية؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تطلبت من المؤلف القيام بجرد تاريخي لحركة النقد الحديث في العالم العربي، وذلك للوقوف على أبعادها (حركة النقد المسرحية، مشيراً إلى أن هذا النقد "ارتبط في الغالب بأوضاع المسرح العربي الذي كان يعيش من حين لآخر حالات تأرجح بين الازدهار، ولانحسار ،كما ارتبط أيضاً بندرة النقاد المتخصصين ، وهذا ما دفع الكثير من الباحثين إلى التأكيد على عدم وجود نقد مسرحي عربي حقيقي في مرحلة التأسيس ، في حين ظهر نقد بديل يهتم بالنص المسرحي، من حيث هو كتابة أدبية.

(Seyf el-İslam, 2016)

Ek-11. Ders İzlenesi 6

6. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
1. Hafta: 6
2. Sınıf: 3
3. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
4. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
5. Alt Öğrenme Alanı: Top-down okuma stratejilerinden: Nesnel ve öznel cümleleri birbirinden ayırma, metnin türünü göz önünde bulundurma
BÖLÜM 2
6. Öğrenci Kazanımları: : Nesnel ve öznel cümleleri birbirinden ayırır, metnin türünü göz önünde bulundurur.
7. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, rol oynama, uygulama, bireysel çalışma
8. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 6) materyaller, yazı tahtası
9. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a) Öğretmen sınıfa farklı metin türlerinden örnekler olan kâğıtları dağıtır. Kağıtta yer alan metinlerin üst tarafında metin türünü yazmak için boşluk vardır.
b) Öğrencilerden metinleri içlerinden hızlıca okumaları istenir ve metinlerin üst tarafında bulunan boşluklara metnin türü ile ilgili bulundukları tahminleri yazmaları istenir.
c) Öğretmen öğrencilerden sırayla metin türleri için tahminlerini söylemelerini ve metinleri tahminde bulundukları türün okuyucusu olarak okumalarını ister. Örneğin birinci metin türü için haber metni tahmininde bulunan öğrencinin spiker gibi, ikinci metin türü için şiir tahmininde bulunan öğrencinin şair gibi metinleri okumaları istenir. Ayrıca öğrencilerin metin türlerine yönelik tahminlerinde ilk yazdıkları metin türüne sadık kalmaları ve değişiklik yapmamaları ve okuma yaparken yazdıkları metin türüne göre okuma yapmaları istenir. Örneğin haber metni türüne şiir metni tahmininde bulunan öğrenciden haber metnini şiir gibi okuması istenir.
d) Öğretmen öğrencilerden okunan metinlerde yer alan öznel ve nesnel cümlelerden örnekler vermelerini ister.
e) Öğretmen yapılan etkinlikten yola çıkarak derste işlenen iki stratejiyi açıklayarak okuma sürecinde ne gibi faydaları olduğunu anlatır.

نزار قباني ديبلوماسي، وشاعر، وناشر سوري، ولد في 21 مارس/آذار 1923 في دمشق، وتوفي في 30 أبريل/نيسان 1998 في لندن، ويعدّ أحد أبرز وأشهر الشعراء العرب، وأكثرهم جدلاً في العصر الحديث. حصل على البكالوريا من مدرسة الكلية العلمية الوطنية بدمشق، ثم التحق بكلية الحقوق بالجامعة السورية. كان يتقن اللغة الإنجليزية، خاصةً وأنه تعلّم تلك اللغة على أصولها، عندما عمل سفيراً لسوريا في لندن بين عامي 1952 1955.

(Cerar, 2010)

تشهد بعض الدول العربية، خاصة المطلة على البحر المتوسط لليوم الثالث على التوالي، أحوالاً جوية متقلبة، تصاحبها أمطار غزيرة تصل لحد السيول أحياناً، مصحوبة بعواصف رعدية تسببت حتى صباح الجمعة بقتل العديد من الأشخاص وإصابة العشرات إلى جانب خسائر مادية كبيرة.

(Aljazeera 2018)

الحب يا حبيبتي
قصيدة جميلة مكتوبة على القمر
الحب مرسوم على جميع أوراق الشجر
الحب منقوش على
ريش العصافير، وحبّات المطر
لكن أيّ امرأة في بلدي
إذا أحببت رجلاً
ثُرّمى بخمسين حجر
(Suçin, 2010)

وضعت قدميها على الدرج القطار. وقفت لحظة واستدارت رأسها إليه. بدت مشوشة التفكير. كأن قلبها يقول لا تذهبي وعقلها يقول اذهبي بعد قليل غلب عقلها على قلبها وركبت القطار. ما ان دخلت غرفتها حتى سمعت صوت اسعاف القطار الذي مزق احشاءها. اتجهت نحو النافذة نظرت اليه. احست كأنها خلفت جزءاً منها ورائها. تحرك القطار وآخر شيء راته عينيّن مبتلتين ويداً معلقة بالهواء.

المقال يفصح استعمال ثلاثة مراحل مختلفة في تعليم اي نص في فهم المقروء، هذه المراحل هي: ما قبل القراءة، خلال القراءة، وما بعد القراءة. وأيضا يعرض ويصف المقال كل مرحلة بمزاياها الخاصة بها ويوضح العلاقة بينهما. زد على ذلك، فإن المقال يزود القارئ بأمثلة واستراتيجيات عن كل مرحلة، وهذه بدورها تساعد على التشجيع التفكير النقدي، وتزيد من الفهم وتحسن الاستيعاب السهل. وأخيرا فإن المقال يزود القارئ أيضا بدرس نمذجي وبدوره يبين للقارئ المراحل الثلاثة وظيفية تطبيقها بطريقة ناجحة.

(Igbaria, 2002)

Ek-13. Ders İzlenesi 7

7. Hafta Ders Planı

BÖLÜM 1
1. Hafta: 7
2. Sınıf: 3
3. Dersin Adı: Arapça İleri Okuma Becerisi
4. Öğrenme Alanı/Konu: Okuma stratejileri
5. Alt Öğrenme Alanı: Çözümleyici okuma stratejilerinden: Belirli bilgileri bulmak için metni taramak, metni okumadan önce soruları anlamaya çalışma
BÖLÜM 2
6. Öğrenci Kazanımları: Belirli bilgileri bulmak için metni tarar. Metni okumadan önce soruları anlamaya çalışır
7. Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, soru-cevap, uygulama, bireysel çalışma
8. Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç-Gereçler: Konuyla ilgili yazılı (okuma metni 7) materyaller, yazı tahtası
9. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri ve Uygulama Basamakları:
a) Öğretmen öğrencilere derste işlenecek olan metni dağıtır. Okuma parçasının üst kısmında metinde geçen bazı ifadelerle ilgili sorular yer almaktadır.
b) Öğrencilerden önce soruları incelemeleri ardından soruların cevapları için metni taramaları istenir.
c) Metin okuma işlemi bittikten sonra ilk sorudan başlayarak, tüm sorular cevaplandırılır. Öğretmen sorunun cevabını sorduğunda ilk söz hakkı isteyene cevap için söz verir.
d) Okuma işlemi etkinlikten sonra devam eder.
e) Öğretmen, etkinlikten yola çıkarak etkinlik esnasında uygulanan iki stratejiyi açıklar ve okuma becerisine katkısını anlatır.

لماذا يتأثر الناس بالقهوة؟

هناك اعتراضات كثيرة حول القهوة وقد كان ذلك في بدايات ظهور القهوة في أوروبا خلال النصف الثاني من القرن السابع عشر فقد أعلن الكثير من الأطباء عن أضرار القهوة وعدوها نوعاً من أنواع السموم يجب منعها وأصر بعضهم على أنها من المشروبات المفيدة ، ولكن بعد ذلك انتشر شرب القهوة في المقاهي الموجودة في كل مكان.

من الممكن أن تتحول القهوة إلى أحد السموم حين إعطائها بكمية كبيرة للحيوانات في المختبرات العلمية، كما أنها يمكن أن تسبب الأطفال حالات من التشنج وهي في النهاية ليست مؤذية ولا سامة إذا شربها الإنسان البالغ بكميات معتدلة. وتحتوي حبة البن على 1% من المادة المعروفة بالكافيين والتي تتحد في العادة مع الحموض.

ويعتقد معظم الناس أن الكافيين هو سبب جميع التأثيرات التي تحصل للجسم ولكن هناك مواد أخرى تدخل في تركيب حبة البن وتأثر على جسم الإنسان وتعد رائحة القهوة نفسها سبباً من أسباب التنبيه الذي يحدث من جراء استنشاقها ، كما تساعد في توسيع الأوعية الدموية ولكنها تخلص الدماغ من بعض المتاعب الشمية في الوقت نفسه.

وشرب القهوة يزيد من نبضات القلب مما يزيد نشاط العضلات وبذلك تزيد فاعلية العمل كما أن للقهوة تأثيراً مسهلاً على الأمعاء فهي تنشط عملية هضم الغدد الهضمية كما يساعد شربها في التخلص من الأملاح الموجودة في الدم. وفي الواقع للقهوة مؤثرات عديدة على الجسم في مختلف أوقات النهار : فقهوة الصباح على سبيل المثال نفيد الكليتين وتخلص الجسم من الفضلات التي تكونت خلال الليل، أما القهوة التي تشرب بعد الغذاء فتقوم بتنبيه الغدد الهضمية وتسهيل عمليات الهضم، أما قهوة الليل فهي تفيد في تنبيه العقل والخيال.

(Güler, Günday & Şahin, 2002)

أجب عن الأسئلة الآتية:

- يعتقد معظم الناس أن الكافيين هو.....؟
- شرب القهوة يزيد من.....؟
- تحوي حبة البن على.....؟
- للقهوة تأثير مسهل على.....؟
- شرب القهوة يساعد.....؟

Ek-15.Arapça Okuma Stratejileri Farkındalık Anketi

Değerli arkadaşlar,

Bu anket Arapça bir metni nasıl okuduğunuza dair bilgi edinmek için hazırlanmıştır. Toplanan verileri Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerine olan farkındalıkları üzerine hazırladığım yüksek lisans tezimde kullanacağım.

Arapça bir metni okumadan önce, okuma esnasında ve okuduktan sonra hangi sıklıkla okuma stratejileri kullandığınızı uygun numarayı işaretleyerek gösteriniz. 1 “hiçbir zaman” anlamındayken, 5 “her zaman” anlamına gelmektedir.

Maddeleri ne yapmanız gerektiğine göre değil, Arapça okurken ne yaptığınızı düşünerek cevaplandırınız. Ankete verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

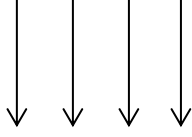
Bölüm:

Sınıf:

Genel Not Ortalaması:

Bir metni okumadan önce:

	Hicbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Metnin içeriğini tahmin etmek için konu başlığını kullanırım.	1	2	3	4	5
2. Ne tür bir metin olduğunu (gazete makalesi, bilimsel yazı, hikâye, vb.) göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
3. Metni önce ana hatlarıyla okurum, daha sonra geri döner detaylı bir şekilde okurum.	1	2	3	4	5
4. Metinde geçen tarih, isim, numara gibi belirli bilgileri bulmak için metnin hepsini okumadan gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5. Metinle beraber verilen grafiklere, resimlere ve diğer yardımcı öğelere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
6. Metnin konusunu tahmin etmek için o konuyla ilgili geçmiş bilgi birikimimden yararlanırım.	1	2	3	4	5

Bir metni okumam sırasında:

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
7. Cümlelerin içindeki sözcük grubu ve yan cümlecik gibi parçalara dikkat ederim.	1	2	3	4	5
8. Her bir paragrafın başlangıç ve sonunu dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
9. Fiillerin zamanlarına dikkat ederim (mazi, muzari vb.)	1	2	3	4	5
10. Metindeki her kelimenin anlamını kavramaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11. Metindeki her cümleyi Türkçeye çeviririm.	1	2	3	4	5
12. Okumaya birinci paragraftan başlayıp metni sonuna kadar okurum.	1	2	3	4	5
13. Cümle yapılarına (özne, yüklem, nesne) dikkat ederim.	1	2	3	4	5
14. Okurken zorluk yaşasam da okumaya devam ederim.	1	2	3	4	5
15. Okuma hızımı, metnin zorluk derecesine göre değiştiririm.	1	2	3	4	5
16. Metnin zor bölümlerini yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
17. Metnin içindeki bilmediğim kelimeleri atlarım.	1	2	3	4	5
18. Metnin içeriği ve o konuyla ilgili önceden bildiklerim arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
19. Bilmediğim bir kelimenin anlamını kök harflerine inerek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Bir sözcük ya da sözcük grubunu anlamadığım zaman, metindeki ipuçlarını kullanarak anlamını tahmin ederim.	1	2	3	4	5
21. Bir sözcük ya da sözcük grubunu anlamadığım zaman, metnin konusuyla ilgili bilgilerimi kullanarak anlamını tahmin ederim.	1	2	3	4	5
22. Metindeki her bir zamirin neyi kastettiğini kontrol ederim.	1	2	3	4	5
23. Metindeki önemli yerlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
24. Metindeki önemli yerleri renkli kalem kullanarak ya da yanına yıldız çizerek işaretlerim.	1	2	3	4	5
25. Metnin zor bölümlerini birkaç kere gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26. Bütün metni sesli bir şekilde okurum.	1	2	3	4	5
27. Metinde anlatılanları kafamda canlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Metni Türkçeye çevirmeden anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Anlamakta zorluk çekersem önceki cümlelere dönerim.	1	2	3	4	5
30. Metni okurken anlatılanlar arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
31. Metni okurken metinle ya da anladıklarım ile ilgili kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
32. Okumakta olduğum satırı parmağım ile ya da kalemimle takip ederim.	1	2	3	4	5
33. Bir cümleyi gramer kurallarına göre ayırmak için çizgiler (/) çizerim.	1	2	3	4	5
34. İçindeki bütün kelimeleri anlamama rağmen bir cümleyi anlamadıysam, o cümleyi atlarım.	1	2	3	4	5
35. Metinde daha sonra neler anlatılacağını tahmin ederim.	1	2	3	4	5
36. Metni okudukça yaptığım tahminlerin, çıkarımların doğru olup olmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
37. “على الرغم من” ve “إضافة إلى ذلك” gibi bağlaçlara dikkat ederim, böylece cümlelerin yapısını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
38. Anahtar kelimeleri yazarım.	1	2	3	4	5
39. Metinde geçen nesnel cümlelerle, yazarın kendi düşüncelerini anlatmak için kullandığı öznel yargıları birbirinden ayırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Metindeki her bir paragrafın ana fikrini çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
41. Metindeki ana fikri ve onu desteklemek için verilen detayları birbirinden ayırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
42. Metinde dolaylı olarak anlatılan fikirlere dikkat eder ve ne anlama geldikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
43. Önce soruları okuyup sonra metni okumaya geçerim.	1	2	3	4	5
Bir metni okuduktan sonra:					
44. Metni kendi cümlelerimle özetlerim.	1	2	3	4	5
45. Metni detaylı şekilde okuduktan sonra metnin ve yazarın bakış açısını değerlendiririm.	1	2	3	4	5

* Kantarcı, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara kaynağından uyarlanmıştır.