



## **HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE OKUMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ\**

*Şenel ELALDI\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmada Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfında okuyan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri ölçütlerinde yer alan B2 (upper intermediate) seviyesine uygun gelişimi, cinsiyet ve mezun olunan lise değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve veriler beşli Likert tipi bir ölçek yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2010- 2011 öğretim yılı Bahar Döneminde hazırlık sınıfı 'Okuma' dersi alan 97 İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler okuma becerilerine yönelik "Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri"nde yer alan 'A1-A2 (başlangıç) seviye okuma becerileri', 'B1-B2 (orta ve ortanın üstü) seviye okuma becerileri' ayrıca 'okuma esnasında faydalanılan beceriler' ve 'okuma ile ilişkili geliştirilen beceriler' biçiminde dört bölüm olarak sınıflandırıldı. Ölçek 68 kız 26 erkek öğrenci olmak üzere toplam 94 öğrenciye uygulandı. Araştırmada okuma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulundu. Kız öğrencilerin okuma beceri seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek bulunmasına karşılık, erkek öğrencilerin de bu becerileri aktif şekilde ve çok boyutlu olarak kullanmada kız öğrencilere göre daha iyi ve pratik oldukları belirlenmiştir.

Mezun olunan okul değişkenine göre genel lise mezunu öğrencilerde okuma beceri düzeyi sınavla öğrenci alan liselerden mezun olan öğrencilere göre yüksek çıkmasına rağmen becerileri kullanmada daha az yetenekli bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Hazırlık sınıfı, Okuma becerileri, Yabancı dil, B2 (ortanın üstü) düzeyi

## **AN ASSESSMENT OF ENGLISH READING SKILLS OF PREPARATORY CLASS STUDENTS**

### **ABSTRACT**

In this research it was aimed to reveal the development of reading comprehension skills at B2 (upper intermediate) level taking place in Common European Framework Criteria of the English Language and

---

\* Doç. Dr., Fırat Ü. Eğitim Fak., Eğt. Bil. Bölümü, Elazığ. El-mek: nurigomleksiz@yahoo.com

\*\* Öğrt. Gör., Cumhuriyet Ü., Yabancı Diller Yüksek Okulu, Sivas. El-mek: senelelaldi@yahoo.com

Literature students attending the preparatory class of the School of Foreign Languages at Cumhuriyet University in Sivas in terms of gender and high school variable. The descriptive research method was used and data for the present study were collected with a five-point Likert-style scale. The study population consisted of ninety- seven students of English Language and Literature attending 2010 - 2011 academic year, spring term preparatory class 'Reading' course. The scale used in the study was developed by the researchers. The items were classified into four categories named 'A1- A2 (elementary) level reading skills', 'B1 (intermediate) B2 (upper intermediate) level reading skills', 'skills benefited from reading time' and 'skills improved via reading'. The scale was administered on totally 94 students. 26 of them were male, 68 were female. It was determined that reading comprehension skills were differed significantly in terms of gender variable and that female students' level was higher than that of males'. Even though male students' levels were determined relatively lower, they were found to be better and more practical than female students in terms of using these skills actively and multi-dimensionally. While the level of reading comprehension skills was determined higher among the students who graduated from public high schools than the ones who graduated from schools admitting their students through entrance exams, the latter students were observed to be more skilled than the former ones in terms of using their reading skills.

**Key Words:** Preparatory class, Reading skills, Foreign language, Level B2 (upper intermediate)

## Giriş

Okumanın insanoğlunun kişisel gelişimini sağlamasında ve etkili öğrenmesinde önemli bir yeri vardır. Bacon'un da dediği gibi "okumak bir insanı doldurur, konuşmak hazırlar, yazmak ise olgunlaştırır. Smith (2004, 4) okumak eylemini yazılanların yorumlanması olarak tanımlamış ve yazılı bir metni okumanın, bir insanın yüzünü okumaktan ya da dünyadaki herhangi bir şeye baktığımızı anlam çıkarabilmekten daha da zor olmadığını, bütün öğrendiklerimiz ve anladıklarımızın yorumla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Demirel'e (2000, 101) göre okuma, "bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir". Okumayı "psikolinguistik tahmin oyunu" olarak açıklayan McGuinness (2004, 108), ana hedefin okunan metnin özünü takip etmek olduğunu belirtmiştir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri algılamasıyla başlar. Okuma, beyinde tek başına oluşan bir etkinlik değildir. Görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdümlü olarak çalışır (Smith, 1984, 3). Sever (2004, 13) okumayı bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olarak nitelendirmiştir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğini ise yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreç olarak değerlendirmiştir. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Dolayısıyla okuyucudan da bir yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel 2000, 101). Anlama okumanın temel hedefidir (Smith, 2004, 176). Bu yüzden okuma yazılı bir metnin mekanik olarak tekrar edilmesi değil metinden anlam çıkarılmasıdır (Ocak, 2004, 20) yani anlamın yapılandırılmasıdır (Akyol, 2006, 29). Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri

## Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 6/3 Summer 2011

seslendirmenin ötesine geçemez (Demirel 2000, 101). Bu bağlamda okuma bir metnin ya da kelimeler grubunun söylenmesi olarak görülmektedir. Yazılı bir metnin hiçbir anlam oluşturmaksızın sadece kelimeleri doğru söyleyebilmek adına yani telâffuzu geliştirmeye yönelik okunması gerçek anlamda okuma değildir. Öğrencinin anlama gücünü geliştirmek için, önceki bilgileri ile bağlantı kurması, zihinsel canlandırmalar yapması, sorular sorması ve özet yapması gereklidir (Pressley, 2002, 16). İngilizcede genel dil becerilerini geliştirmede, İngilizce düşünmeyi sağlamada, kelime dağarcığını zenginleştirmede, yazma ve konuşma becerisini geliştirmede okumanın önemli bir yeri vardır (Mikulecky ve Jeffries, 1996, 1).

### **Okuma Becerisi**

Alıcı becerileri hem okuma hem de dinleme süreçlerinde insanların gördükleri ya da duyduklarından söylem veya anlam çıkarma yollarıdır (Harmer, 2001, 199). Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavrayarak, duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile planlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmede okumanın vaz geçilmez bir yeri vardır (MEB, 1998, 7). Okuduğunu anlama süreci, yazının anlamını bulup üzerinde düşünme, nedenlerini araştırıp sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden oluşmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de kapsamaktadır (Güneş, 2004, 59). Bir yabancı dili öğrenme sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Yazma ve konuşma becerilerini de kapsadığından ve anlamının ön koşullarından birini oluşturduğundan dolayı temel dört becerinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır (Brown, 2001, 298). Bu yüzden sadece yazılı metinleri anlama olarak görülmesinden ziyade bir ülkenin kültürünü tanıyabilmek, bilimsel konularda araştırmalar yapabilmek hatta gündelik hayattaki gelişmeleri takip edebilmek için dilin inceliklerini anlaşılır kılan okuma becerisinin gelişimine ihtiyaç vardır. Okuma becerisinin farklı bir özelliği ise bir dilde konuşma becerisini tam olarak kazanamamışken bile o dilde okuyabiliyor olmaktır (MEB, 2007, 8). Okuma becerisi, bazı zamanlarda okuma yazmayı öğrenmiş olmakla yani okur-yazarlık anlamında da kullanılmaktadır. Oysaki ilk okuma aşaması, okuma becerisinin sadece başlangıcını oluşturmaktadır ve “okuyabilme” ile okuma becerisi bir tutulmamalıdır. Okuma yazma öğrenilmiş olsa bile, bu temel beceri, ancak sürekli kullanıldığı ve geliştirildiği takdirde değer taşımaktadır (Coşkun, 2002, 233). Okuma becerileri geliştirme sürecinde öğrencilerin yabancı dil düzeyleri, ilgi ve yetenekleri, duygusal ve sosyal gelişimleri gibi bireysel farklılıklar önemli rol oynar. Barnett (1988, 151) kendi dillerinde başarılı okuma becerisi sergileyen öğrencilerin bu yeteneklerini yabancı dilde okuma becerilerine de aktarabildiklerini belirtmiştir. Greenall ve Swan (1995, 3) her bireyden kendi anadilinde bile etkili okuma becerisi sergilemesini beklemenin doğru olmadığını ve okuduğunu anlamada başarısızlıkların daha çok yaşandığını belirtmişlerdir.

### **Okuma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri**

Okuma becerisi geliştirmede sadece ana fikri çıkarma, kelime bilgisi ve önemli ayrıntıları anlayarak çıkarımlar yapmak değil aynı zamanda okuma sürecinde metindeki tüm bilgileri bir araya getirip kullanmak da önemlidir (Wiener, 1996, 200). İngilizce dersinde okuma becerisi kazanmadaki amaç; keyif için okumayı sağlamak, anlama becerisi kazanmak, İngilizce düşünmek ve hızlı okumayı sağlamaktır (Mikulecky ve Jeffries, 1996, 1). Okuma becerisi geliştirmedeki önemli etkinlikleri Greenall ve Swan (1995, 3 – 4) şöyle açıklamışlardır:

1. Her kelimenin anlamını bulmaktan ziyade genel anlamayı sağlamaya çalışıp ana fikir çıkarmak.

---

### **Turkish Studies**

2. Belirli bir amaç için gerekli bilgi aranıyorsa metnin tamamının okunması yerine özel amaç doğrultusunda okuma yapmak.
3. Paragraf oluşturmak için cümlelerin birbirine nasıl bağlandığı, paragrafların okuma parçasını nasıl oluşturduğu ve bu oluşumdaki ipuçlarını kapsayan metnin organizasyonu anlamak.
4. Bir parçayı okumadan önce konuyla ilgili kendimizin ve etrafımızdakilerin ne bildiğini düşünmek, merak etmek, tahminde bulunmak; yazarın parçada dolaylı olarak anlattığı ifadelerle neyi ima ettiği konusunda çıkarımlar yapabilmek.
5. Bilinmeyen kelimeleri veya ifadeleri genel bağlamdaki ipuçlarından faydalanarak tahmin etmek; üsluplarıyla ilgili olarak özellikle karmaşık cümlelere yazılarında yer veren yazarların karmaşık cümlelerini basitleştirerek anlamaya çalışmak.
6. Yazarın bazı özel kelime veya ifadeleri neden tercih ettiği, nasıl kullandığını fark ederek yazarın tarzını anlamak; eleştirel boyutta gerçek olan ile yazarın fikri arasındaki farkı anlayarak metni değerlendirmek.
7. Okuyucu bakış açısıyla metni yorumlayabilmek ve metni özetleyebilmek.

Okumada bu becerileri geliştirmedeki esas amaç yazarın vermeye çalıştığı mesajın ne olduğunu anlamadır. Hem yerel hem de evrensel yorumları ve açıklamaları kapsayan yazarın düşüncelerini, mesajlarını etkileşimli bir biçimde anlama becerisini geliştirme yeteneği sağlanırsa (Ocasio, 2006, 7) yani yazarın ne söylemek istediği anlaşılırsa okuma amacına ulaşılmış demektir. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini çekecek, acaba sonra ne olacak diye merak uyandıracak yazılar seçilmesi de okuma becerisi geliştirmede önemlidir (Harrison ve Salinger, 2002, 139). Bunun nedeni de *merak etmek* eyleminin bir metnin anlamını kavramada önemli bir yer tutmasından kaynaklanmaktadır. Yazarın niyetinin ne olduğunu, yazıyı yazarken ruh halinin nasıl olduğunu tahmin etmeye çalışmak merak uyandırmaya, tahminler geliştirmeye belki de yeniden dönüp okumaya yol açacaktır (Montgomery, vd., 2007, 9–10).

Okuma becerileri kazandırmada okula düşen görevler de vardır. Taylor ve Pearson, (2002, 6) bu görevleri şöyle sıralamışlardır:

- Etkili eğitsel liderlik yapması,
- Beklentileri yüksek tutması,
- Okuma güçlüğü olan çocukların sayısının nispeten az olmasını sağlaması,
- Okuma becerileri geliştirmede okuma üzerine güçlü bir vurgu yapması ve bunun sağlamak için düzenli, güvenli ve olumlu bir ortam oluşturması,
- Öğrenci ilerlemelerinin sık sık izlenmesi ve başarı düzeylerini aralıklarla değerlendirmesi,
- Ev-okul ilişkilerini beceri gelişiminde olumlu tutarak, işbirliğini sağlaması.

### **Okuma Öğretiminin Amacı**

Okuma öğretiminin amacı, kişinin okuduğunu kendisi ile bağdaştırarak metinden anlam çıkarması olarak tanımlanmaktadır (Saraç-Süzer, 2008, 3; Demirel, 1992, 326). Güleriyüz (1991, 125) ise okuma öğretimini “kişilere okuma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretim” olarak ifade etmiştir. Okumanın asıl amacının “anlamı kavramak” olduğunu vurgulayan Aytaş (2005, 463) okuma öğretimi hedefleri içerisinde “öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını

incelikleriyle ve derinlikleriyle kavrama” kabiliyetinin geliştirilmesinin yer aldığını belirtmiştir. “Doğru, hızlı, anlamlı bir okuma, okuduğunu anlama, anladığını anlatma, anlattığına yorum katma” amacı doğrultusunda (Demirel, 1995, 3), okuma öğretimi bir beceri olarak görülüp kelime veya dilbilgisi öğretmekten farklı düşünülmelidir (Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2009).

Demirel ve Şahinel (2006, 83) okuma öğretiminin amacını şöyle sıralamaktadırlar:

1. Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanmak
2. Sözcük hazinesini zenginleştirmek
3. Okumanın bilgi kazanmak yollarından biri olduğunu kavramak
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
5. Okumayı zevkli bir hale getirmek

Okuma öğretiminde temel amaç anlama becerisi kazandırmaktır. Bu beceri kazandırma süreci yazılı iletilerin duyu organları yoluyla algılanarak kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluştuğu için (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, 433) okunan metinden anlam çıkarma, okuduğunu kavrama, öğrenme, konuyla ilgili bilgiyi üretme, saklama ve gerektiğinde yeniden kurma okurun doğru ve etkin işletebilme becerisine bağlıdır (Karatay, 2010, 161). Okuyucuların bu bağlamda metindeki anlamlı ayrıntılar arasında ilişkilendirmeler yapmaları, açık olarak ifade edilenlerden öteye giderek sonuç çıkarmaları ve ortaya attıkları önemli hususları kabul etmeleri veya reddetmeleri de beklenen özelliklerdendir (Çelik ve Bulut, 2010, 204).

Okuduğunu anlama düzeyini, öğrencinin okuduğu metne ilgisi, metni okuma amacı, konu hakkında bilgisi, yabancı dil yeteneği, okuma sürecinin farkındalığı ve risk almada isteklilik düzeyi (Barnett, 1988), metnin fikir örüntüsü, okunan metnin güçlüğü yada anlaşılabilirliği (Dökmen, 1990, 397) gibi değişkenler etkilemektedir. Bu değişkenler temelde metin, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması bileşenlerinden oluşmaktadır (Calfée ve Drum, 1986, 834). Dolayısıyla bu bileşenler amaç, tutum ve taktik gibi faktörlerle okuma öğretimi olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedirler. Etkili bir okuma öğretiminde öğrencilerin okuyacakları metinlerde nelere dikkat edeceklerini bilmeleri açısından bu faktörlerin öğretmenler tarafından dikkate alınması gereklidir (Lucas, 1990, 27).

### **Yabancı Dil Öğretimi Programında Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri**

Avrupa Konseyi, Avrupa’da yabancı dil öğretiminin ortak bir felsefeye ve ortak ölçütlerle dayalı biçimde yapılmasını sağlamak için bir "Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri" (Common European Framework of Reference for Languages) hazırlamış ve bunun uygulanabilirliğini somutlaştırmak için de Avrupa Dil Portfolyosu’nu geliştirmiştir. Avrupa Dil Portfolyosu, öğrenenin kendisine ait bir öğrenme aracı olarak hem Avrupa’nın herhangi bir ülkesindeki bir bireyle aynı ortak ölçütlere göre kendisini değerlendirmesine hem de dilsel ve kültürlerarası deneyimlerini yaşam boyu öğrenme felsefesine dayalı biçimde kayıt altına almasına imkân sağlamaktadır (meb.gov.tr). Çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak bireyleri birden çok dil öğrenmeye teşvik etmektir (Demirel, 2003, 241). Yabancı dilde öğretim yerine yabancı dil öğretimi esas alınmakta ve yabancı dil öğretimine köklü bir değişim getirmektedir. Yani dil bilgisi kurallarını öğretmek yerine dil becerilerini öğretmek ön plana çıkmaktadır. Yeni yönelimlerle geleneksel anlayışın tersine öğrenciyi öğrenme ortamına katmak esas alınmaktadır ve bu da öğrencinin daha iyi öğrenmesine zemin hazırlamaktadır (Demirel, 2005). Avrupa Konseyinin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir

### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 6/3 Summer 2011

standartlar getiren ‘Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’, dile ilişkin yeterlik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir amaçlar koyan ve bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç niteliğindedir (MEB, 2006, 8).

Kültürler arası iletişimsel yeterlikte yabancı dil öğretiminin ön gördüğü hedefler Avrupa Dil Portfolyo Seminerinde şöyle tanıtılmıştır:

**Bilgi:** Öğretilen dillerin dil yapısı ve sistemi; uygulama esasları ve yazılı ve sözlü iletişimde dil olgusunun tipik kullanımı; öğrenilen dilin kültürel öğeleri; iletişim koşulları; farklı kültürlerin temsil ettiği partnerler arasındaki etkileşimin yansıtıldığı ulusal özellikler.

**Beceriler:** Genel olarak dilsel kimliği anlamak, başka bir dünya gözüyle metinleri anlamak, ortaya çıkarmak, başka kültürü temsil eden zihniyet ve değerleri tanımak (Little, 2009, 16).

Avrupa Dil Portfolyosunu oluşturan bölümlerden birisi de “dil pasaportu”dur. Bu belgedeki, Dinleme, Okuma, Karşılıklı Konuşma (Dialog), Sözlü Anlatım (Monolog), Yazılı Anlatım’dan oluşan dil becerileri "Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri"ndeki yeterlik düzeylerine göre tanımlanmaktadır (D.U. A.G, 2009). Dil pasaportunda belirlenen dil düzeyleri, ‘başlangıç’, ‘orta’ ve ‘ileri’ düzey olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır. Bu aşamalar ‘temel’, ‘bağımsız’ ve ‘yetkin’ dil kullanım aşamaları olarak da adlandırılmaktadırlar. Avrupa Konseyi A1 (Breakthrough), A2 (Waystage) düzeyleri dili temel seviyede kullanan, B1 (Threshold), B2 (Vantage) düzeyleri dili bağımsız kullanan ve C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery) düzeyleri de dili yetkin kullanan bireyleri nitelendirmek için bu düzeyleri kendi içerisinde de ikili aşamalara ayırmıştır (Güler, 2005, 93).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında bir çalışma grubu oluşturularak liselerde okuyan 15- 18 yaş grubu öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirilmiştir. 2002-2003 öğretim yılı başında, hazırlanan dil gelişim dosyası modeli, denemek amacıyla seçilen pilot iller Ankara ve Antalya’ya ve ayrıca her ilden pilot olarak seçilen 10 okula gönderilmiş ve böylece proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır (Akan, 2007, 16). 2004 yılında pilot okul sayısı 30’a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi planlanmıştır (Demirel, 2005). Avrupa Birliği ile uyum politikalarını benimsemiş olan ülkemiz, eğitim kurumlarının da bu sürece uygun hale getirilmesine büyük önem vermek durumundadır. Güler’e (2005, 98) göre üniversitelerin birinci ve ikinci sınıflarında devam ettirilen dil derslerinin bu ulaşılmış düzeylerin üzerine yapılandırılarak öğrencilerin dil yetileri geliştirilmelidir. Özellikle tüm eğitim kademelerindeki yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi ile ilgili yenilikleri yakından izleme sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yürütülen programlardan yararlanılarak dil becerilerini geliştirmek mümkündür. Bu programlar anaokulundan yüksek öğretime kadar tüm öğrenciler, öğretmenler, öğretim görevlileri, yönetici ve eğitim alanındaki diğer personellerin yararlanabileceği programlardır (Ungan, 2006, 219).

‘Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri’nde yer alan **okuma-becerisi** şöyle sıralanmıştır:

---

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 6/3 Summer 2011

Çizelge 1. Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri'nde yer alan okuma-becerileri

<b>Temel Dil Kullanımı</b>	<b>A1</b>	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
	<b>A2</b>	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.
<b>Bağımsız Dil Kullanımı</b>	<b>B1</b>	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.
	<b>B2</b>	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim
<b>Yetkin Dil Kullanımı</b>	<b>C1</b>	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanıyla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.
	<b>C2</b>	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

(<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>) adresinden uyarlanmıştır.

### Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksel Okulu Hazırlık Programının Hedefleri

Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık programı İngilizce dört beceri eğitimini, temel dilbilgisi ve akademik beceri kazandırmayı ve bu becerileri Upper-intermediate seviyesine getirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda bu programın amaçları; a) Temel dil bilgi ve becerilerini B2 düzeyinde geliştirmek (Avrupa Dil Pasaportu Kriterleri), b) Okuduğunu ve duyduğunu anlayıp kavrayabilmelerini sağlamak, c) Yazılı ve sözlü dille kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak, d) Mesleki, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan yabancı dil iletişimini sağlayabilme yeterliliğini kazanmalarına yardımcı olmak, e) Basılmış yayınları takip edebilmelerini sağlamak,

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 6/3 Summer 2011

e) Öğrencilerin çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli engellerdeki dil süreçlerini içeren dil aktivitelerine katılarak, gereken görevlerin başarılmasında en uygun olan stratejileri kullanmalarına yardımcı olmak olarak sıralanmaktadır.

Öğrencilerin bir yabancı dili öğrenmenin yanı sıra akademik düzeyde okuma ve not alma, özet çıkarma, literatürü takip etme, ders dinleme ve not alma, bir konuda sözel olarak görüş belirtme ve konuyu genişletme, bir konuda soru sorma ve tartışma yapma gibi akademik becerilere de sahip olarak programdan mezun olması amaçlanmaktadır. Okuma becerileri için okuldaki faaliyetlere ek olarak okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve hızlı okuma becerileri kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla üst seviyede İngilizce genel kültür kitapları ve romanlar sınıf içinde öğrencilere sunulmakta ve öğrenciler kendi zevkleri doğrultusunda kitaplar seçerek evde okuma yapmaktadırlar. Bitirdikleri kitaplarla ilgili çeşitli yöntemler kullanarak sunumlar hazırlarlar ve kitapları arkadaşlarının beğenilerine sunarak tavsiyede bulunurlar. Paylaşım saatleri, karakter ve konuların tartışıldığı, öğrencilerin konuşma, dinleme ve not alma becerilerini de geliştirebilecekleri olanaklar sağlar. Ayrıca günlük hayatta ve akademik düzeyde anlama becerilerine yardımcı olacak kelime dağarcığını genişletmeye yönelik kelime çalışmaları, kelime tahmin etme stratejileri de okuma dersine paralel olarak yürütülmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminin incelenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmede okuma dersinin etkinliğine ilişkin görüşlerine başvurularak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmede okuma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmede okuma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu 2010- 2011 öğretim yılı Bahar Döneminde hazırlık sınıfı 'Okuma' dersi alan 97 İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 51'i birinci öğretim 46'sı ikinci öğretim olarak hazırlık sınıfı programında yer almaktadır. Hem birinci öğretim hem de ikinci öğretim öğrencileri iki şube olarak derse devam etmektedirler. Çalışma grubunun tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örneklem seçimine gidilmemiş ve toplam 94 öğrenciye ulaşılmıştır.

### Yöntem

Tarama tipinde, betimsel nitelikteki bu çalışmada, konuya ilişkin var olan durum betimlenerek belirlenen değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Karasar'a (2009, 77) göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008, 222) göre betimsel yaklaşım, "ne" sorusuna yanıt bulmak için araştırmada toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin olarak neler söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ile ilgili bir yaklaşımdır.

### Turkish Studies



Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek hazırlanırken önce konu ile ilgili literatür taranmış ve maddeler Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri"ndeki "okuma" becerisi kazanımına ilişkin yeterli düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 'tamamen', 'çok', 'biraz', 'nadiren', 'hiç' olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. 31 maddeden oluşan ölçekte dört bölüm yer almaktadır. Avrupa Konseyinin "Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri"nde yer alan A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerilerine yönelik ilk hazırlanan sekiz madde birinci bölümü; B1(orta) 9, 10 ve 11. maddeler ve B2 (ortanın üstü) seviye okuma becerilerine yönelik 12, 13, 14, 15 ve 16. maddeler ikinci bölümü oluşturmaktadır. Ayrıca genel okuma becerilerine yönelik hazırlanan diğer 15 madde ise 'okuma esnasında faydalanılan beceriler' (18, 19, 24, 25, 26, 27 ve 31. maddeler) ve 'okuma ile ilişkili geliştirilen beceriler' (17, 20, 21, 22, 23, 28, 29 ve 30. maddeler) olmak üzere diğer bölümleri oluşturmaktadır. Hazırlanan ölçek formu ilgili uzmanlar tarafından incelenmiş ve ölçek maddeleri uzmanların görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son şeklini aldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilen ölçek öğrencilere bizzat uygulanmış, öğrencilere ölçeği doldurmaları için gerekli açıklama yapıp, belirli bir süre verildikten sonra toplanmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırılmış ve bu amaçla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan levne istatistiği sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Mann Whitney U levne testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları şöyledir: "hiç 1,00- 1,80", "nadiren 1,81-2,60", "biraz 2,61-3,40", "çok, 3,41-4,20", "tamamen 4,21-5,00".

## Bulgular

### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 2'de öğrencilerin, Avrupa Konseyinin "Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri"nde yer alan A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerilerine ilişkin maddelerin cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 2. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerileri düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
1. Kısa ve basit günlük hayattan seçilen metinleri anlayabilirim.								
Kız	68	4,59	0,63	92	.135	.714	.080	.937
Erkek	26	4,58	0,58					
2. İlanlardaki yazıları anlayabilirim.								
Kız	68	4,26	0,82	92	.269	.605	.169	.866
Erkek	26	4,23	0,99					

## Turkish Studies

4. Mönüleri anlayabilirim.								
Kız	68	4,18	0,85	92	.180	.673	-0,081	.936
Erkek	26	4,19	0,85					
5. Giriş formu, otel kayıt formu gibi belgeleri anlayabilirim.								
Kız	68	4,22	0,79	92	.462	.498	-0,714	.477
Erkek	26	4,35	0,69					
7. Kişisel mektuplarda belirtilen olayları anlayabilirim.								
Kız	68	4,47	0,72	92	.080	.779	.510	.611
Erkek	26	4,38	0,75					
8. Kısa ansiklopedik bilgileri okuduğumda anlayabilirim.								
Kız	68	3,62	1,05	92	1,553	.216	.009	.993
Erkek	26	3,62	1,17					

Çizelge 2'deki bulgulara bakıldığında hazırlık sınıfı öğrencilerinin, kısa ve basit günlük hayattan seçilen metinleri anlayabilme, ilanlardaki yazıları anlayabilme, mönüleri anlayabilme, giriş formu, otel kayıt formu gibi belgeleri anlayabilme, kişisel mektuplarda belirtilen olayları ve kısa ansiklopedik bilgileri okuduğunda anlayabilme maddelerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin görüşleri tamamen ve çok yönünde yoğunlaşmaktadır. Buna göre öğrencilerin belirtilen okuma becerilerinde sorun yaşamadıkları söylenebilir. Buna göre öğrencilerin A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerilerinde iyi düzeyde oldukları belirtilebilir.

Çizelge 3. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerileri düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları.

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
3. Kullanım kılavuzlarını anlayabilirim.					
Kız	68	48,34	3287,00	827,000	.611
Erkek	26	45,31	1178,00		

### Turkish Studies

Levene:0,028					
6. Bayram mesajı gibi kısa ve basit mesajları anlayabilirim.					
Kız	68	49,29	3352,00	762,000	.200
Erkek	26	42,81	1113,00		
Levene:0,033					

Çizelge 3'deki bulgular öğrencilerin kullanım kılavuzlarını ve bayram mesajı gibi kısa ve basit mesajları anlayabilmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre hazırlık sınıfına devam eden kız ve erkek öğrencilerin A1- A2 düzeyini oluşturan başlangıç seviyesinde okuduklarını anlama becerisi gelişimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin B1 - B2 seviye okuduklarını anlama becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
9. Günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim.								
Kız	68	4,41	0,83	92	1,270	.263	-0,687	.494
Erkek	26	4,54	0,71					
10. Meslekle ilgili metinleri okuduğumda anlayabilirim.								
Kız	68	3,60	0,98	92	2,315	.132	.265	.792
Erkek	26	3,54	1,24					
11. Kısa teknik bilgileri okuduğumda anlayabilirim								
Kız	68	3,72	0,94	92	.331	.566	.472	.638

Çizelge 4'ten devam

Erkek	26	3,62	1,02					
12. Güncel sorunlarla ilgili raporları okuduğumda anlayabilirim.								
Kız	68	3,96	0,90	92	.042	.837	.732	.466
Erkek	26	3,81	0,80					
13. Edebi metinleri okuduğumda anlayabilirim								
Kız	68	3,21	1,03	92	.234	.630	.670	.505

### Turkish Studies

Erkek	26	3,04	1,22					
14. Uzun ve karmaşık metinlerin temel içeriğini anlayabilirim.								
Kız	68	3,25	0,97	92	1,865	.175	.556	.580
Erkek	26	3,12	1,24					
15. Yazarların belirli görüşle ilgili makalelerini anlayabilirim.								
Kız	68	3,31	1,07	92	.056	.814	-0,776	.440
Erkek	26	3,50	1,07					
16. Yazarın tarzı ile ilgili ayrıntıları metinde fark edebilirim.								
Kız	68	3,34	1,22	92	.165	.686	.375	.708
Erkek	26	3,23	1,31					

Çizelge 4’de öğrencilerin günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlamaya dönük görüşlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Hem kız ( $\bar{X}=4,41$ ) hem de erkek öğrenciler ( $\bar{X}=4,54$ ) bu yöndeki görüşü ‘tamamen’ düzeyinde benimsemişlerdir. Buna göre öğrencilerin günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlamakta zorluk çekmedikleri söylenebilir. Öğrenciler meslekle ilgili metinleri, kısa teknik bilgileri ve güncel sorunlarla ilgili raporları okuduklarında anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu yöndeki öğrenci görüşleri çok düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, edebi metinleri okuduğunda anlayabilme, uzun, karmaşık metinlerin temel içeriğini anlayabilme ve yazarın tarzı ile ilgili ayrıntıları metinde fark edebilmede biraz düzeyinde görüş belirttikleri dikkat çekmekte ve her iki gruptaki öğrencilerin bu noktalarda sorun yaşadıkları görülmektedir. Yazarların belirli görüşle ilgili makalelerini anlayabilmeye ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyetlerine göre değişmektedir. Kız öğrenciler buna ilişkin becerilerinin biraz düzeyinde ( $\bar{X}=3,31$ ) olduğunu belirtirken, erkek öğrenciler ise çok ( $\bar{X}=3,50$ ) düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerine göre makaleleri anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir. B1 (orta) ve B2 (ortanın üstü) seviyesindeki okuma becerilerine yönelik öğrenci görüşleri cinsiyetlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri B1 düzeyinde de iyi olduğu ama B2 düzeyinde sorunlar yaşandığı ifade edilebilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma esnasında faydalandıkları becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Çizelge 5’te görülmektedir.

### Turkish Studies

Çizelge 5. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma esnasında faydalandıkları becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
19. Okuma esnasında bilmediğim kelimeleri sözlük yardımı olmaksızın tahmin etmeye çalışırım.								
Kız	68	3,50	0,91	92	1,002	.320	-4,425*	.000
Erkek	26	4,38	0,75					
24. Okuduğum metinde vurgu ve tonlamalarda sorun yaşamam.								
Kız	68	3,54	1,14	92	.366	.547	1,053	.295
Erkek	26	3,27	1,12					
25. Yüksek sesle okuma faaliyetlerinde telaffuz hatası yapmaktan korkmam.								
Kız	68	3,46	1,34	92	.107	.744	-0,758	.450
Erkek	26	3,69	1,38					
26. Hızlı okumada güçlük çekmem.								
Kız	68	3,75	1,18	92	.519	.473	-0,508	.613
Erkek	26	3,88	1,07					
27. Atasözü ve deyimlerin bulunduğu metinlerde mecaz anlamları anlayabilirim.								
Kız	68	3,18	1,21	92	.091	.763	-0,192	.848
Erkek	26	3,23	1,27					
31. Okurken etkili bir şekilde not alabilirim.								
Kız	68	3,38	1,07	92	.077	.782	.446	.656
Erkek	26	3,27	1,19					

\*p&lt;0,05

Çizelge 5’te belirtilen “Okuma esnasında bilmediğim kelimeleri sözlük yardımı olmaksızın tahmin etmeye çalışırım” maddesine ilişkin grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t= 4,425, p=.000). Kız öğrenciler ( $\bar{X}$  =3,50) ‘çok’ düzeyinde, erkek öğrenciler ise ( $\bar{X}$  =4,58) ‘tamamen’ düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. “Okuduğum metinde vurgu ve tonlamalarda sorun yaşamam” maddesine ilişkin görüşler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin yüksek sesle okuma faaliyetlerinde telaffuz hatası yapmaktan korkma ve hızlı okumada güçlük çekmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin bu yöndeki görüşleri ‘çok’ düzeyindedir. Buna göre öğrencilerin okurken telaffuz hatası yapmaktan korkmadıkları ve hızlı okumada güçlük çekmedikleri ifade edilebilir. Ancak, atasözü ve deyimlerin bulunduğu metinlerde mecaz anlamları anlayabilmede ve okurken etkili bir şekilde not alabilmede öğrenci görüşlerinin ‘biraz’ düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin bu alanlarda zorluk çektikleri söylenebilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma esnasında faydalandıkları becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma esnasında faydalandıkları becerilerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
18. Okuma esnasında sözlükten sık sık yararlanırım.					
Kız	68	51,47	3500,00	614,000*	.019
Erkek	26	37,12	965,00		
Levene:0,024					

\*p<0,05

Çizelge 6’daki bulgular incelendiğinde “Okuma esnasında sözlükten sık sık yararlanırım” maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (U=614,000, p=.019). Buna göre kız öğrencilerin okurken sözlükten daha çok yararlandıkları belirtilebilir.

Çizelge 7. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma ile ilişkili geliştirdikleri becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene	p	t	p
17. Yabancı gazete ve dergilerde yer alan olayları anlayabilirim.								
Kız	68	3,50	0,95	92	1,578	.212	-1,934	.056
Erkek	26	3,92	0,93					
20. Okuma metninde açık olmayan anlamları kavrayabilirim.								
Kız	68	3,16	0,89	92	.537	.465	-0,874	.385
Erkek	26	3,35	0,98					
21. Yazarın vermede çalıştığı mesajın ne olduğunu anlamada zorlanmam.								
Kız	68	3,65	1,03	92	.532	.467	-0,354	.724
Erkek	26	3,73	1,00					
22. Okuduğum metinden çıkarımlar yapabilirim.								
Kız	68	3,82	1,00	92	.195	.660	-1,113	.269
Erkek	26	4,08	0,93					
23. Okuduğum ile kendi vasantımdan örneklerle bağ kurabilirim.								
Kız	68	3,72	1,02	92	.720	.398	-0,662	.510
Erkek	26	3,88	1,21					
28. Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.								
Kız	68	3,65	0,97	92	1,636	.204	-0,910	.365
Erkek	26	3,85	0,88					

### Turkish Studies

29. Okuduğumu yorumlamakta sorun yaşamam.								
Kız	68	3,44	1,15	92	1,285	.260	-0,682	.497
Erkek	26	3,62	0,98					
30. Okuyucu bakış açısıyla eleştirel boyutta metni değerlendirebilirim.								
Kız	68	3,24	1,17	92	1,407	.239	-0,536	.593
Erkek	26	3,38	1,30					

Çizelge 7’de ölçekte öğrencilere yöneltilen “Yabancı gazete ve dergilerde yer alan olayları anlayabilirim”, “Yazarın vermeye çalıştığı mesajın ne olduğunu anlamada zorlanmam”, “Okuduğum metinden çıkarımlar yapabilirim”, “Okuduğum ile kendi yaşantımdan örneklerle bağ kurabilirim”, “Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim” ve “Okuduğumu yorumlamakta sorun yaşamam” maddelerine hem kız hem de erkek öğrencilerin ‘çok’ düzeyinde görüş belirttikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu maddelerde belirtilen becerilere ilişkin görüşleri cinsiyetleri açısından farklılaşmamıştır. Öğrencilerin “Okuma metninde açık olmayan anlamları kavrayabilirim” ve “Okuyucu bakış açısıyla eleştirel boyutta metni değerlendirebilirim” maddelerini ‘biraz’ düzeyinde benimsedikleri görülmüştür. Bu yöndeki öğrenci görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

### Okul Değişkenine İlişkin Bulgular

Çizelge 8’de öğrencilerin, Avrupa Konseyinin “Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri”nde yer alan A1- A2 (başlangıç) seviyesindeki okuma becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde okul değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 8. Öğrencilerin A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerileri düzeylerine ilişkin okul değişkenine göre t-testi sonuçları

Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
1. Kısa ve basit günlük hayattan seçilen metinleri anlayabilirim.								
Genel	55	4,56	0,63	92	.504	.479	-0,402	.688
Sınavla	39	4,61	0,59					
2. İlanlardaki yazıları anlayabilirim.								
Genel	55	4,31	0,79	92	.307	.581	.712	.478
Sınavla	39	4,18	0,97					
3. Kullanım kılavuzlarını anlayabilirim.								
Genel	55	3,91	0,82	92	1,144	.288	-0,359	.721
Sınavla	39	3,97	0,93					
4. Mönüleri anlayabilirim.								
Genel	55	4,20	0,85	92	.127	.722	.261	.795

### Turkish Studies

Sınavla	39	4,15	0,84					
5. Giriş formu, otel kayıt formu gibi belgeleri anlayabilirim.								
Genel	55	4,16	0,79	92	.718	.399	-1,394	.167
Sınavla	39	4,38	0,71					
6. Bayram mesajı gibi kısa ve basit mesajları anlayabilirim.								
Genel	55	4,51	0,89	92	.749	.389	-0,472	.638
Sınavla	39	4,59	0,72					
7. Kişisel mektuplarda belirtilen olayları anlayabilirim.								
Genel	55	4,49	0,74	92	.001	.981	.696	.488
Sınavla	39	4,38	0,71					
8. Kısa ansiklopedik bilgileri okuduğumda anlayabilirim.								
Genel	55	3,73	1,01	92	1,754	.189	1,179	.241
Sınavla	39	3,46	1,17					

Çizelge 8'deki bulgulara bakıldığında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin kısa ve basit günlük hayattan seçilen metinleri, ilanlardaki yazıları, kullanım kılavuzlarını, mönüleri, giriş formu, otel kayıt formu gibi belgeleri, bayram mesajı gibi kısa ve basit mesajları, kişisel mektuplarda belirtilen olayları ve kısa ansiklopedik bilgileri okuduğunda anlayabilmede mezun oldukları okul değişkeni açısından sorun yaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri farklılaşmamakta ve tamamen ya da çok düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Çizelge 9. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin B1 - B2 seviye okuduklarını anlama becerilerine ilişkin okul değişkenine göre t-testi sonuçları

Okul	n	$\bar{x}$	ss	sd	Levene	p	t	p
9. Günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim.								
Genel	55	4,49	0,79	92	.831	.364	.634	.528
Sınavla	39	4,38	0,81					
10. Meslekle ilgili metinleri okuduğumda anlayabilirim.								
Genel	55	3,64	1,08	92	.034	.854	.559	.577
Sınavla	39	3,51	1,02					
11. Kısa teknik bilgileri okuduğumda anlayabilirim								
Genel	55	3,78	0,94	92	.334	.565	1,082	.282

### Turkish Studies



Sınavla	39	3,56	0,99					
12. Güncel sorunlarla ilgili raporları okuduğumda anlayabilirim.								
Genel	55	4,04	0,90	92	.361	.549	1,611	.111
Sınavla	39	3,74	0,82					
13. Edebi metinleri okuduğumda anlayabilirim								
Genel	55	3,24	1,07	92	.345	.558	.817	.416
Sınavla	39	3,05	1,10					
14. Uzun ve karmaşık metinlerin temel içeriğini anlayabilirim.								
Genel	55	3,25	1,06	92	.269	.605	.458	.648
Sınavla	39	3,15	1,04					
15. Yazarların belirli görüşle ilgili makalelerini anlayabilirim.								
Genel	55	3,36	1,06	92	.035	.852	.021	.983
Sınavla	39	3,36	1,09					
16. Yazarın tarzı ile ilgili ayrıntıları metinde fark edebilirim.								
Genel	55	3,42	1,15	92	1,763	.188	1,022	.309
Sınavla	39	3,15	1,35					

Çizelge 9’da B1- B2 seviye okuma becerilerine yönelik olarak hazırlık sınıfı öğrencilerine yöneltilen “Günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim” maddesine ilişkin öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Hem genel lise ( $\bar{X} = 4,49$ ) hem de sınavla öğrenci alan lise mezunları ( $\bar{X} = 4,38$ ) bu görüşü ‘tamamen’ düzeyinde benimsemişlerdir. Buna göre öğrencilerin günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlamada zorluk çekmedikleri söylenebilir. Benzer biçimde öğrenciler meslekle ilgili metinleri, güncel sorunlarla ilgili raporları, yazarların belirli görüşle ilgili makalelerini ve kısa teknik bilgileri okuduklarında anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu yöndeki öğrenci görüşleri de mezun oldukları okul türü değişkeni açısından farklılaşmamıştır. Ancak öğrencilerin edebi, uzun ve karmaşık metinlerin temel içeriğini anlamada ve yazarın tarzı ile ilgili ayrıntıları metinde fark edebilmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okul değişkenine göre okuduklarını anlama becerilerinin B1 düzeyinde de iyi olduğu ama B2 düzeyinde sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Çizelge 10. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma esnasında faydalandıkları becerilerine ilişkin okul değişkenine göre t-testi sonuçları

Okul	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
18. Okuma esnasında sözlükten sıklıkla yararlanırım.								
Genel	55	3,27	1,19	92	.563	.455	.986	.327
Sınavla	39	3,03	1,20					

### Turkish Studies

19. Okuma esnasında bilmediğim kelimeleri sözlük yardımı olmaksızın tahmin etmeye çalışırım.								
Genel	55	3,64	0,89	92	.004	.947	-1,318	.191
Sınavla	39	3,90	1,02					
24. Okuduğum metinde vurgu ve tonlamalarda sorun yaşamam.								
Genel	55	3,45	1,12	92	.609	.437	-0,137	.891
Sınavla	39	3,49	1,17					
25. Yüksek sesle okuma faaliyetlerinde telaffuz hatası yapmaktan korkmam.								
Genel	55	3,65	1,38	92	.222	.639	1,139	.258
Sınavla	39	3,33	1,30					
26. Hızlı okumada güçlük çekmem.								
Genel	55	3,93	1,02	92	6,633	.012	1,417	.160
Sınavla	39	3,59	1,29					
27. Atasözü ve deyimlerin bulunduğu metinlerde mecaz anlamları anlayabilirim.								
Genel	55	3,33	1,17	92	.030	.862	1,285	.202
Sınavla	39	3,00	1,28					
31. Okurken etkili bir şekilde not alabilirim.								
Genel	55	3,51	1,10	92	.637	.427	1,678	.097
Sınavla	39	3,13	1,06					

Çizelge 10'daki bulgular, okuma esnasında sözlükten sıklıkla yararlanma, okuma esnasında bilmediği kelimeleri sözlük yardımı olmaksızın tahmin etmeye çalışma ve okuduğu metinde vurgu ve tonlamalarda sorun yaşamaya ilişkin öğrenci görüşleri arasında mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde yüksek sesle okuma faaliyetlerinde telaffuz hatası yapmaktan korkma, hızlı okumada güçlük çekme, atasözü ve deyimlerin bulunduğu metinlerde mecaz anlamları anlayabilme ve okurken etkili bir şekilde not alabilmeye dönük öğrenci görüşlerinin de okul değişkeni açısından değişmediği belirlenmiştir.

Çizelge 11. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma ile ilişkili geliştirdikleri becerilerinin okul değişkenine göre t-testi sonuçları

Okul	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	p	t	p
17. Yabancı gazete ve dergilerde yer alan olayları anlayabilirim.								
Genel	55	3,60	0,87	92	2,982	.088	-0,202	.840
Sınavla	39	3,64	1,09					

### Turkish Studies

20. Okuma metninde açık olmayan anlamları kavrayabilirim.								
Genel	55	3,24	0,90	92	.549	.461	.296	.768
Sınavla	39	3,18	0,94					
21. Yazarın vermeye çalıştığı mesajın ne olduğunu anlamada zorlanmam.								
Genel	55	3,51	0,94	92	.036	.850	-1,842	.069
Sınavla	39	3,90	1,10					
22. Okuduğum metinden çıkarımlar yapabilirim.								
Genel	55	3,51	1,01	92	.171	.680	.453	.652
Sınavla	39	3,90	0,97					
23. Okuduğum ile kendi yaşantımdan örneklerle bağ kurabilirim.								
Genel	55	3,75	1,06	92	.879	.351	.219	.827
Sınavla	39	3,79	1,10					
28. Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.								
Genel	55	3,67	0,98	92	.697	.406	-0,355	.723
Sınavla	39	3,74	0,91					
29. Okuduğumu yorumlamakta sorun yaşamam								
Genel	55	3,47	1,05	92	.766	.384	-0,172	.863
Sınavla	39	3,51	1,19					
30. Okuyucu bakış açısıyla eleştirel boyutta metni değerlendirebilirim.								
Genel	55	3,25	1,11	92	5,229	.025	-0,210	.834
Sınavla	39	3,31	1,34					

Çizelge 11'de yer alan bulgular incelendiğinde yabancı gazete ve dergilerde yer alan olayları anlayabilmede, yazarın vermeye çalıştığı mesajın ne olduğunu anlamada ve okuduğu metinden çıkarımlar yapabilmeye öğrenci görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenciler bu yöndeki görüşleri çok düzeyinde benimsemişlerdir. Buna göre öğrencilerin bu yöndeki okuma becerilerinin iyi olduğu ve bu becerileri yerine getirmede zorluk çekmedikleri söylenebilir. Benzer biçimde öğrencilerin okudukları ile kendi yaşantısından örneklerle bağ kurabildikleri, okuduklarıyla ilgili sorular sorabildikleri ve okuduklarını yorumlamakta sorun yaşamadıkları da belirlenen bir diğer durum olmuştur. Öğrenciler bu yöndeki görüşleri de çok düzeyinde benimsemişlerdir. Buna karşın öğrencilerin okuma metninde açık olmayan anlamları kavrayabilme ve okuyucu bakış açısıyla eleştirel boyutta metni değerlendirebilme yönündeki görüşleri biraz düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Buna göre

öğrencilerin metninde açık olmayan anlamları kavramada ve bir metni eleştirel boyutta değerlendirmede sorun yaşadıkları söylenebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre genel olarak değerlendirildiğinde, Avrupa Konseyinin “Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri”nde yer alan A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerilerinde hem kız hem de erkek öğrencilerin iyi seviyede oldukları belirlenmiştir. Alan yazında bu beceride kızların daha iyi olduğu yönünde araştırmalar yer almaktadır. Wei Wei, (2009) Çin’de yapılan bir çalışmada orta seviyede yabancı dil öğreniminde okuma becerisinde kızların erkeklere göre daha iyi olduğu bunun da sebebinin kızların teşvik ile çabuk motive edilebilmeleri ve başarıya duygusunun kız öğrencilerde daha önemli olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bir diğer araştırmada ise dil öğreniminde cinsiyet değişkeninin çok önemli rol oynamadığı özellikle başlangıç seviyesinde okuduğunu anlama becerisinin okuma metninin konusuyla, değerlendirme ölçütleriyle de bağlantılı olabileceği belirtilmiştir (Brantmeier, 2004).

Araştırmanın diğer ölçütünü ise öğrencilerin B1- B2 (orta ve ortanın üstü) seviye okuma becerileri oluşturmaktadır. Sonuçlara göre hem kız hem de erkek öğrencilerin B1 (orta) seviye okuma becerilerinde iyi oldukları ama B2 (ortanın üstü) seviyede her iki grubun da sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bügel ve Buunk (1996, 16), dil öğreniminde kızların erkeklerden daha iyi yabancı bir dili öğrenebildikleri yönündeki yaygın kanının kızların okuduklarını anlama becerilerinde iyi olmalarından kaynaklanmadığını, daha fazla motivasyona sahip olmalarından ve yabancı dil ağırlıklı bölümleri daha fazla tercih etmelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okuduğunu anlama ile ilgili cinsiyet değişkeninin çok önemli bir rolü olmayacağını çünkü okuma metninin içeriğiyle, o konuya aşina olmanın doğrudan anlamayla bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Birden çok konuyu içeren test maddeleriyle her iki cinsin anlama becerilerini ölçtüklerinde kız öğrencilerin daha çok insan ilişkileri, eğitim, sanat, felsefe alanlarında hazırlanan okuma metinleriyle ilgili sorularda, erkek öğrencilerin ise içeriği daha çok ekonomi, teknoloji, spor ya da şiddet konularını içeren metinlere ait sorularda başarılı olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu açıklama doğrultusunda giriş formu, kayıt formu doldurma, form bilgilerini anlama becerisinin kız öğrencilerde daha az çıkmasının sebebi ilgilerini çekmediğinden kaynaklanabilir.

Poole (2005), ABD’de orta batı ve güney üniversitelerinden altı üniversite ve bir devlet okulundan seçilen 110 kız 138 erkekten oluşan 248 yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin ileri derece okuma becerilerini belirlemiştir. Sonuç olarak kız ve erkek öğrenciler arasında okuma becerisine yönelik farkı olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmacı ileri düzeyde yabancı dil olarak İngilizce okuma becerilerinde öncelikli olarak cinsiyet dışındaki faktörlerin etkili olduğu üzerinde durmuştur.

Öğrencilerin başarı düzeyleri okuduklarını pasif olarak anlamaktan ziyade uygulamaya koymalarıyla yani konu hakkında yorum yapabilme, eleştirebilme, soru sorma, örneklendirme becerileriyle daha derinlik kazanmaktadır. Al-Shumaimeri’nin (2002, 13) üniversitede İngilizce bölümünde okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde erkek öğrenciler daha başarılı bulunmuştur.

Mevcut çalışmada öğrencilerin okuma esnasında anlamı tahmin etmeye çalışmada, telaffuz hatası yapmaktan korkmama, hızlı okumada güçlük çekmemede, yabancı gazete veya dergide yer alan olayları, yazarın metinde vermek istediği mesajı anlayabilmede zorluk çekmedikleri

### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 6/3 Summer 2011

belirlenmiştir. Benzer biçimde çıkarımlar yapabilmeye, kendi yaşantılarından örneklerle bağ kurabilmeye, yorum ve eleştiri yapabilmeye ve konuyla ilgili sorular sorabilmeye de iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin yabancı dil kaygısını daha az hissetmeleriyle ilişkilendirilebilir. Yabancı dil kaygısı ‘iletişim korkusu’, ‘sınav kaygısı’ ve ‘olumsuz değerlendirilme korkusu’ olarak kendini gösterebilir. İletişim korkusu, insanlarla iletişim kurmada duyulan, korku ya da kaygı ile kendini gösteren bir utangaçlık türüdür. Değerlendirilme korkusu, bireyin olumsuz değerlendirileceğini düşünmesinden kaynaklanır. Bu yüzden öğrenen başkalarının değerlendirmelerinden ve değerlendirilme ortamlarından kaçınır. ‘Sınav kaygısı’ ise yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan dil kaygısıyla ilişkilendirilen kaygı türüdür (Horwitz ve Cope, 1991; akt., Batumlu ve Erden, 2007 ). Jerath, Hasija ve Malhatra (1993) stres düzeyi yüksek olanların, stres düzeyi düşük olanlardan daha yüksek kaygıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Rezazadeh de (2009) İngilizce bölümünde okuyan öğrencilerde yabancı dil ve sınav kaygısı üzerine yaptığı araştırmasında kaygının kız öğrencilerde erkeklere nazaran daha yüksek olduğunu görmüştür. Salim (2004), yabancı dil kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını göstermiştir. Brown, (1994) kendine güvenen öğrencilerde kendilerine engel olacak yabancı dil kaygıları bulunmadığını veya varsa bile öğrenmelerine engel olmayacak seviyede olduğunu belirtmiştir. Bu durumda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre başkalarının önünde okuma becerileri sergilemede kendilerine daha çok güvendikleri sonucu çıkmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan diğer bir ölçüt ise okuma becerisi ile mezun olunan lise türü arasında bağlantı olup olmadığıdır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma becerileri okul değişkenine göre genel olarak değerlendirildiğinde, Avrupa Konseyinin “Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri”nde yer alan A1- A2 (başlangıç) seviye okuma becerilerinde hem genel hem de sınavla öğrenci alan liseler çok iyi seviyede beceriye sahip bulunmuşlardır. Biri diğerini geçecek düzeyde anlamlı bir seviye farkı göstermemiştir. Er (2007) B Kuru (Pre-Intermediate ) sınıfı üzerinde İngilizce okuduğunu anlama başarılarında mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyen araştırması sonucunda okul türünün İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

B1- B2 (orta ve ortanın üstü) seviye okuma becerilerine ilişkin okul değişkenine göre öğrenci görüşlerinin B1 düzeyinde iyi olduğu ama B2 düzeyinde her iki grupta da okuduğunu anlama becerilerinde orta seviyeyi geçince zorlanmalar başladığı belirlenmiştir. Tunç (2003; akt., Muhtar, 2006, 64) tarafından yapılan bir çalışma da fen lisesi mezunlarının en son sırada gelmesi de bu çalışmaya benzer bir durum ortaya çıkmasından dolayı dikkat çekicidir. Tunç (2006, akt., Muhtar, 2006) araştırmasında üniversitede İngilizce hazırlık öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarını, mezun olunan lise türü değişkeni açısından değerlendirmiş ve sonuçta, lise türüne bağlı olarak, meslek ve Anadolu meslek lisesi mezunları öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini en yüksek düzeyde kullandıkları ve sırasıyla, devlet okulu mezunları, özel okul mezunları, Anadolu lisesi, süper lise ve fen lisesi mezunları tarafından takip edildikleri ortaya çıkmıştır. Aydın’ın (2006) ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin başarı düzeyleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim türü, mezun olunan lise türü, daha önce hazırlık sınıfı okunup okunmadığı gibi değişkenler açısından değerlendirdiği çalışmasında İngilizce öğrenmede yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrenciler diğer liselerden mezun olanlara göre daha başarılı bulunmuştur. Yine Muhtar, (2006) öğrencilerin okuma becerilerinde kullandıkları stratejilere yönelik çalışmasında Anadolu lisesi, süper lise ve yabancı dil ağırlıklı özel liselerden mezun öğrencilerin okuma sürecine bakış açılarının daha olumlu olduğunu ve okuma becerilerini kullanmada daha yetenekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin daha uzun bir dil öğrenim yaşantılarına sahip olmalarından ve yabancı dil görev ve etkinlikleri ile daha yoğun düzeyde karşılaşmış olmalarından kaynaklanmaktadır.

### **Turkish Studies**

Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesi için şu önerilerde bulunmaktadır; Önceden ezberlenen kelime ya da bilgi ile her hangi bir okuma metni ile karşılaşıldığında pasif olarak anlamayı sağlama yerine, metinle ilgili çok boyutlu düşünmeyi, okuma becerisi ile birlikte diğer becerileri de kullanabilme sağlanmalıdır. Konuya ilişkin nitel boyutta çalışmalar yürütülerek, derinlemesine bilgi edinilebilir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin deneysel çalışmalar da yürütülerek, becerilerin geliştirilmesinde etkili olan faktörlerin neler olduğu uygulamalı biçimde ortaya konabilir.

## KAYNAKÇA

- AKAN, Sebahat Burcu (2007). **Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde ‘Konuşma’ Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlenim Önerisi**. Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- AKYOL, Hayati (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- AL-SHUMAIMERI, Yousef A. N. (2002), “Gender Differences in Reading Comprehension Performance in Relation to Content Familiarity of Gender Neutral Texts”, **The Educational Journal**, C. 24, S. 93, s.1- 23.
- AYTAŞ, Gıyasettin (2005). “Okuma Eğitimi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 3,S. 4, s.461-470. [www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005\\_cilt3/sayi\\_4/461-470.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/461-470.pdf) adresinden 14 Nisan 2011 tarihli erişim.
- AYDIN, Selami (2006). “İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.8, S. 2, s. 273- 285.
- BARNETT, Marva A. (1988). “Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension”, **The Modern Language Journal**, C. 72, S. 2, s.150-162. <http://www.jstor.org/stable/328238?seq=1> adresinden 12 Nisan 2011 tarihli erişim.
- BARNETT, Marva A. (1988). “Teaching Reading in a Foreign Language”, ED305829. **ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics**, Washington DC. <http://www.ericdigests.org/pre-9211/reading.htm> adresinden 12 Nisan 2011 tarihli erişim.
- BATUMLU, Didar Zeynep - ERDEN, Münire (2007). “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)**, C. 3, S. 1, s. 24-38.
- BRANTMEIER, Cindy (2004). “Gender, Violence- Oriented Passage Content and Second Language Reading Comprehension”, **The Reading Matrix**, C. 4, S. 2, s.1- 19.
- BROWN, H. Douglas (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**, PrenticeHall Regent, Englewood Cliffs.
- BROWN, H. Douglas (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Longman, A Pearson Education Company.

- BUGEL, Karin-BUUNK, Bram. P. (1996). "Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge". **The Modern Language Journal**, C. 80, S. 1, s. 15- 31.
- CALFEE, Robert - DRUM, Priscilla (1986). Research on Teaching Reading, Handbook of Research on Teaching, 3. Baskı, Macmillan Company, New York.
- COŞKUN, Eyyup (2002). "Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu", **TÜBAR-XI**, s.231- 244. <http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2002BAHAR/6eyupcoskun231-244.pdf> adresinden 10 Nisan 2011 tarihli erişim.
- ÇELEBİ, Mustafa Durmuş - SARICAOĞLU, Aysel (2009). "Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki. Erciyes Üniversitesi Örneği", Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar - **I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- ÇELİK, Yasemin – BULUT, Aysin (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinde Ana Fikri ve Konuyu Bulma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme", **9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, s.204-206.
- DEMİREL, Melek (1992). "Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci", **H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.8, s.325- 334.
- DEMİREL, Özcan (1995). **Türkçe Programı ve Öğretimi**, Usem Yayınları, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2000). **Yabancı Dil Öğretimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2003). **Avrupa Birliği Bütünleşme Bağlamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi. Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma**, Yediıldız, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü, s. 239-249.
- DEMİREL, Özcan (2005). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme". **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 176.
- DEMİREL, Özcan - ŞAHİNEL, Melek (2006), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DÖKMEN, Üstün (1990 ). "Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları", **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 2, s.395- 418.
- D. U. A. G. (2009). Common European Framework - Avrupa Ortak Dil Kriterleri Seviye Tanımları. <http://www.dogainternational.com/sayfa.php?ID=14> adresinden 20 Mayıs 2011 tarihli erişim.
- ER, Mustafa (2007). **Etkin Öğrenmenin Yabancı Dil Benlik Algısı ve İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkililiği**, Doktora Tez Çalışması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, İzmir.
- GREENALL, Simon - SWAN, Michael (1995). **Effective Reading**, Cambridge University Press, England.
- GÜLER, Gülten (2005). "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, , C. 6, S. 1, s. 89-105.

- GÜLERYÜZ, Hasan (1991). **Programlanmış İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı**, Semih Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2004). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ocak Yayınları, Ankara.
- HARMER, Jeremy (2001). **The Practice of English Language Teaching**. Longman, England.
- HARRISON, Colin - SALINGER, Terry (2002). **Assessing Reading I Teheory and Parctice: International Perspectives on Reading Assessment**. The Taylor & Francis e-Library, the U.S.A.
- JERATH, Jagat M. - HASIJA, Sudershan - MALHOTRA, Dalip (1993). "A Study of State Anxiety Scores in Problem Solving Situation", **Studia Psychologia**, C. 35, S. 2, s. 143–150.
- KARASAR, Niyazi (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayıncılık, 20. Baskı, İstanbul.
- KARATAY, Halit (2010). "Türkçe ders öğretim araçlarından yapılandırmacılık: Metinlerarasılık", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.7, S. 14, s.155- 178.
- LITTLE, David (2009). "8th European Language Portfolio Seminar (ELP)" **Graz –Austria**, 29 September (2pm) – 1 October (6pm) 2009. 1- 40.
- LUCAS, Michael A. (1990). "Four Important Factors in Reading", **English Teaching Forum**. C. 28, S. 3, s. 26-30.
- MCGUINNESS, Diane (2004). **Early Reading Instruction: What Science Really Tells Us About How to Teach Reading**. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.
- MEB (1998). **Lise Ders Programları**, MEB Yayınevi, Ankara.
- MEB (2006). Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil İspanyolca Dersi Öğretim Programı, s.1- 51 <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/ispanyolca.pdf> adresinden 19 Mayıs 2011 tarihli erişim.
- MEB (2007). Ortaöğretim Kurumları Genel Liseler 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, Ankara. <http://gmkal.k12.tr/belge/ingilizce9.pdf> adresinden 12 Nisan 2011 tarihli erişim.
- MIKULECKY, Beatrice. S. – JEFFRIES, Linda (1996). **More Reading Power**. Longman, Addison – Wesley Publishing Company, the U.S. A.
- MONTGOMERY, Martin - DURANT, Alan - FABB, Nigel - FURNISS, Tom – MILLS, Sara (2007). **Ways of Reading Advanced Reading Skills for Students of English Literature**, published in the Taylor & Francis e-Library, New York.
- MUHTAR, Sema (2006). **Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- OCAK, Gürbüz (2004), " İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi", **İlköğretim-Online**, C. 3, S. 2, s.19–25. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Nisan 2011 tarihli erişim.



- OCASIO, Tracy L. (2006). **A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To Improve Reading Comprehension** Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York.
- ODABAŞ, Hüseyin - ODABAŞ, Z. Yonca - POLAT, Coşkun (2008). “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği”. **Bilgi Dünyası**, C. 9, S. 2, s.431-465.
- POOLE, Alexander (2005). “Gender Differences in Reading Strategy Use Among ESL College Students”, **Journal of College Reading and Learning**, C. 36, S. 1, s.7- 20.
- PRESSLEY, Michael (2002). **Comprehension Strategies Instruction**. The Guilford Press, New York.
- REZAZADEH, Mohsen. (2009). “Investigating the Relationship Among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students”. **English Language Teaching**, C. 2, S. 4, s. 68- 74.
- SALİM Abu Rabia (2004). “Teacher’s Role, Learner’s Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL”, **Educational Psychology**, C. 24, S. 7, s. 11-721.
- SARAÇ SÜZER, Sezgi (2008). “Okuma ve Yazma Becerileri Öğretimi: Süreç İzlenesi ve Küresel Sorunlar”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. C. 5,S. 2, s. 1- 14.
- SEVER, Sedat (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SMITH, Frank (1984). **Reading Without Nonsense**, Teachers College Press, New York.
- SMITH, Frank (2004). **Understanding Reading : A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Printed in the United States of America.
- TAYLOR, Barbara M. - PEARSON, P. David (2002). **Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers**. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, New Jersey, London.
- UNGAN, Suat (2006). “Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 15, s. 217- 226.
- WEI WEI, Veronica (2009). **Gender Differences in Reading Comprehension for Chinese Secondary School Children**. In Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Master of Science in Education (Yüksek Lisans Tezi), University of Wisconsin-Platteville, the U.S.A.
- WIENER, Harvey S. (1996). **Any Child Can Read Better**. Oxford University Press, Oxford.
- YILDIRIM, Ali - ŞİMŞEK, Hasan (2008). **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık,7.Baskı, Ankara.
- <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?(30 Mart 2011 tarihli erişim)