

Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi: Stratejiler ve Modeller

Eğitim Dünyası Araştırma
ve Geliştirme Dergisi
Cilt: 1 Sayı: 1
Sayfa Aralığı: 46-55
10.5281/zenodo.15349329
e-ISSN: 3062-3863
edagonline.com
© Eğitim 2023 Derneği

Dr. Buket Selin SAYIN ŞENER 
Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: sayinselin@gmail.com

Kaynak Göster:

Sayın Şener, B. S. Yabancı dil Öğretiminde okuma becerisi: Stratejiler ve modeller. *EDAG Online*, 1(1), 56–78.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15349329>

ÖZET

Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde dört dil beceri arasında öğrencileri akademik çalışmalarda zorlayan becerilerden biri olarak bilinmektedir. Küreselleşen dünyada öğrenciler daha fazla okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde okuma becerisine verilen önem giderek artmaktadır. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin okuma becerilerini istenen düzeye getirebilmek için öğrencilerin okuma stratejilerini ve modellerini bilmesi çok önemlidir. Bu sebeple, bu çalışmada yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin önemi açıklanmış, okuma becerisinde başarılı olmak için öğrenilmesi gereken okuma stratejileri ve okuma modelleri hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, okuma becerisi, okuma stratejileri, okuma modelleri.

ABSTRACT

Reading skills are known as one of the four language skills that challenge students in academic studies in foreign language teaching. In a globalizing world, students need more literacy skills. In this context, the importance given to reading skills in foreign language teaching is increasing. In order to bring students' reading skills to the desired level in foreign language classes, it is very important for students to know reading strategies and models. For this reason, the importance of reading skills in a foreign language teaching is explained in this study, and information is given about the reading strategies and models that need to be learned in order to be successful in reading skills.

Key Words: Foreign language teaching, reading skill, reading strategies, reading models.

GİRİŞ

Son yıllarda yabancı dil öğretimi alanında okuma becerisi ile ilgili artan sayıda araştırma yürütülmektedir. Araştırmalar önemli sonuçlara ulaşsa da önemli bir dil becerisi olan okuma süreciyle ilgili hala bilgi boşlukları bulunmaktadır. Okuma, bireylerin bilgi kapasitesini artıran ve düşüncelerine yön veren etkin düşünsel bir süreçtir. Bu sürecin esas amacı “anlama”dır. Okuma süreci ile ilgili alanyazında çok fazla tanım yapılmıştır. Okuma, bilişsel tutumlar ve devinimsel becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2014b, s. 109). Koda (2013) okuma yetisini bilişsel, gelişimsel ve okuma vitesi kuramı açısından ele almıştır. Bilişsel bakış açısında kod çözme, metin-anlam oluşturma ve özümseme aşamaları yer alırken, okumanın etkileşimsel yönü vurgulanmıştır. Gelişimsel bakış açısında ise kod çözme ve anlamlandırma aşamaları ve aşamaların sıralaması önemlidir. Okuma vitesi kuramı ise okuyucu amacı gibi yeni bir faktör eklemiştir. Ayrıca, okuma sadece harfleri tanıma, birleştirme ve seslendirme değildir aynı zamanda bunların ötesine geçmektir. (Samuels ve Farstrup, 2011).

Okuma becerisinin hedefi, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve dilsel bilgileri öğrenmelerine fırsat tanımaktır. (Yu, 2007). Okuma geleneksel yabancı dil öğretiminde dil öğretiminin dayanak noktası olmuştur. Okuma iki sebepten dolayı hem öğrenciler hem de öğretmenler için çok değerli bir beceri olarak görülmektedir. İlk olarak, yabancı dil okuyucuları bilgi, eğlence, kariyer ve çalışma amaçları için okuma becerisini edinmeyi amaçlamaktadır. İkinci olarak, yazılı metinler bazı eğitim bilimsel fırsatlar sunmaktadır.

Bir öğretmen ya da beceri olarak okuma, bilgi kaynağına ulaşmak için son derece önemlidir (Celce-Murcia, 2001). Bu bakımdan, öğrenciler beceriler ile meşgul olurken okuma becerisinde zorluklar ile karşılaştıkları için, bu durum araştırmacıların bu alanda önemli araştırmalar yapmalarına fırsat tanımaktadır.

Okuduğunu anlama yetisi, yazılı bir metinden anlamı çıkarımlayabilmektir (Greller, 2006). Barnett (1988) okuduğunu anlama becerilerinin 1970’lerin sonuna kadar edinildiğini ve daha kolay okuma süreci için okuyucuların bazı okuduğunu anlama stratejilerini kullandığını ifade etmektedir. Okuduğunu anlamayı artırmak için, öğretmenler öğrencileri okuma stratejilerinden haberdar etmeleri ve onları uygun bir şekilde kullanmalarını sağlamaları gerekmektedir (Yiğiter, Sarıçoban ve Gürses, 2005). Okuma stratejileri farkındalığı, öğrencilerin metni kavramasını düzenlemektedir, okuma ve öz kontrol mekanizmaları hakkında öğrencilerin bilişsel bilgisidir (Mokhtari ve Reichard, 2002, s. 249). Bu kontrollü mekanizmaya yaygın bir şekilde üstbiliş denilmektedir. Üstbiliş bireyin kendi dil öğrenmesini planlaması, düzenlemesi, değerlendirmesi ve takip etmesidir (O’Malley ve Chamot, 1990). Bir başka deyişle, üstbiliş, bireyin öğrenme sürecini yönetmedeki farkındalığıdır. Üstbiliş, dil öğrenme stratejilerinin hükmündedir ve okuduğunu anlamada çok büyük etkisinin olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil öğrencileri okuduğunu daha iyi anlamaları için öğrenme stratejilerini bilmeleri gerekmektedir. Okuyucular metnin mesajını ortaya çıkarmak ve anlamı yükseltmek için çeşitli öğrenme stratejilerine, düşüncelere ya da davranışlara başvurmaktadır. Bu sebeple, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin eşit öğrenme koşullarında ilerlemeleri, daha iyi düşünürler ve

okuyucular olmalarını sağlamaları için öğrencilerine öğrenme stratejilerini öğretmeleri gerekmektedir (Wilson/Conyers, 2016).

Okuma anlama stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar, "iyi ve zayıf" okuyucuları karşılaştırmaktadır (Pearson, 1994, s. 5). Okuma becerisinin sürecini bilen, stratejileri kullanabilen ve kendi stratejilerinin farkında olan okuyucular iyi okuyucular olarak ifade edilmektedir. Geçmiş deneyimlerini ortaya koyma, metin değerlendirmesi yapabilme, metnin türüne ve okuma hedeflerine göre uygun strateji seçme iyi okuyuculara ait özelliklerdir. Bir başka ifade ile, iyi okuyucular, okuma hedeflerini önceden saptayabilmekte, bir metindeki önemli bilgiyi diğer bilgilerden ayırt edebilmekte ve metnin diğer bölümlerinde ne yazılacağı ile ilgili öngöründe bulunabilmektedir.

Bu doğrultuda, okuyucuların okuma sürecini, üstbilişlerini daha iyi yönetmelerini ve metnin türüne göre strateji seçmelerini sağlamak için bu çalışmada okuma becerisinin sürecine, okuma stratejilerine ve okuma modellerine değinilmiştir.

“Okuma Becerisi” Nedir?

Okuma becerisi, öncelikle edilgen bir dil becerisi olarak ifade edilmiştir ancak sonrasında okumanın etken bir dil becerisi olduğu vurgulanmış ve son olarak okumanın etkileşimli bir dil becerisi olduğu belirtilmiştir (Wallace, 2001).

Nassaji (2003)'ye göre okuma tek faktörlü bir süreç değildir. Anderson (1999a)'a göre de okuma etken ve akıcı bir süreç olarak ifade edilmiştir. Bu sebeple, okuma, okuyucu ve okunan metnin karşılıklı etkileşimini gerektirmektedir. Bir başka deyişle, bir okuyucunun bir metin okurken artalan bilgisine başvurması ve okuduğundan ne anladığını artalan bilgisi ile birleştirmesi gerekmektedir.

Grabe ve Stoller (2002)'a göre, okuma becerisi, okunan bir metinden anlam çıkarımlayabilme ve bu çıkarımı yorumlayabilmektir. Okumanın hedefe ulaşabilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel ya da devinduyumsal yolla girdiye dönüşmesi gerekmektedir (Alderson, 2000).

Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi gereken önemli bir dil becerisi olarak düşünülmektedir (Carrell, 1988a; Grabe ve Stoller, 2001). Badrawi (1992) “Okuma becerisinde bir süreç vardır ve bu sürecin sonunda anlama başka bir ifade ile bir ürüne ulaşılmaktadır” diye vurgulamaktadır. Bu ürün, Alderson (2000) tarafından aşağıdaki gibi üç farklı şekilde açıklanmaktadır;

- 1- Metni olduğu gibi anlamak
- 2- Metindeki tümceler arasındaki ilişkiye dikkat ederek metni anlamak
- 3- Artalan bilgiyi kullanıp yorum yaparak metni anlamak

Richards ve Renendya (2002) okumanın, yabancı dil öğretiminde önemli bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Anderson (1999b), bir öğrencinin dil eğitiminde ne kadar çok okuma yaparsa, diğer dil becerilerinin o denli gelişeceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, okuma becerisinin

yabancı dil öğretimindeki yeri göze çarpmaktadır.

Goodman (1988) ise okuma becerisinin, önemli olduğu kadar ayrıca karmaşık bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Nuttall (1996), bir tümcenin dört farklı anlam ifade edebildiğini belirtmiştir. Bir başka ifade ile, bir sözcüğün tek başına ifade ettiği anlam kavramsal, bir tümcenin tek başına ifade ettiği anlam teklifsel, bir tümcenin bir metne göre içerdiği anlam bağlamsal ve okuyucu ve yazarın etkileşimi sonunda ortaya çıkan anlam ise faydacı olarak belirtilmektedir.

Benzer olarak Grabe (2002) de okuma becerisindeki süreci aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. Sözcükleri tanıma;
2. Geniş bir sözcük dağarcığı kullanma;
3. Sözcükleri ve tümceleri işleyerek anlam çıkarma;
4. Stratejik işlem basamakları uygulama;
5. Artalan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama;
6. Metni kendi okuma hedeflerine göre değerlendirme.

Okuma Becerisi ve Okuma Stratejisi Arasındaki Fark Nedir?

Okuma ile ilgili tartışma konusu olan önemli hususlardan birisi okuma becerileri ve okuma stratejileri arasındaki farkı ayırmaktır. Harris ve Hodges (1981, 298; Akt. Hudson, 2007) beceriyi “edinilmiş iyi uygulama yeteneği; ustalık” olarak tanımlamaktadır. Proctor ve Dutta (1995) ise beceriyi uygulamayla edinilmiş ve az çaba ile ortaya konan amaçlı ve organize davranış olarak ifade etmektedir (Proctor ve Dutta, 1995; Akt. Hudson, 2007).

Wallace (2007) okuma becerisini belli bir görevi tamamlama olarak değerlendirmektedir, örneğin; harfleri seslendirme bir beceridir. Beceride bir amaç vardır ve o amaca ulaşmak önemlidir. Fakat okuma stratejisi, okumayı bir süreç olarak ele almaktadır ve bu süreç bölünerek alt beceriler oluşturulmamaktadır. Wallace (2007) beceri ve strateji arasındaki farka bakış açısını öz bir ifadeyle şöyle açıklamıştır; “Beceride, belirlenen bir hedefe ulaşma vardır yani önemli olan hedefte yetkinliğe ulaşmaktır. Bu hedefe ulaşmak için kullanılan yöntemler ve metnin anlamı önemli değildir. Stratejide ise, okuma becerisini daha etkin gerçekleştirmek için kullanılan yöntemler önemlidir ve bu stratejiler bir taraftan okumayı anlamlandırmayı sağlarken öte yandan okumayı kolaylaştırmaktadır”. Örneğin; öğrencinin okumada zorlandığı bir durumda öğretmenine danışıp bu zorluğu aşmak için uyguladığı yollar stratejidir; eğer bu stratejide belli bir yetkinliğe ulaşır ve kullandığı bu yollar onun düşünmeden ve daha az çaba ile yaptığı hareketlere dönüşürse yani otomatikleşme gerçekleşirse strateji beceriye dönüşmüş olacaktır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Bu bilgiler ışığında, strateji tabanlı okuma öğretiminde amaç, öğrencilere verilen görevin tamamlanması için sunulan yaklaşımlardan hangisinin doğru olduğuna karar verilmesine yardımcı olmaktır. Beceri tabanlı okuma öğretiminde ise amaç, öğrencinin okuma hızını, etkinliğini ve akıcılığını artırmak için uygulama yapmak ve geribildirim vermektir (Afflerbach vd., 2008).

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamının gerçekleşemediği durumlarda, okuyucunun okuduğunu anlayabilmesine yardımcı olan bilişsel araçlar olarak ifade edilmektedir (Piloneita, 2006, s. 27). Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucunun okuduğunu anlamasını sağlayan ve anlamı yapılandıran bir süreçtir. Etkin okuyucuların, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ifade edilmektedir. Benzer olarak, etkin yabancı dil öğretmenleri okuma amacına göre öğrencilerinin metindeki anlamı yapılandırmaya yardımcı olan okuduğunu anlama stratejilerini süreçte kullanmalarına rehberlik etmektedir. Metindeki anlamı yapılandırma, öğrencinin metni okuyabildiği, ön deneyimlerini metinle birleştirebildiği ve tahmin yapabildiği etkileşim içinde olmayı gerektiren bir süreçtir. Bir öğrencinin etkin bir okuyucu olması, öğrencinin okuduğunu anlamada etkin olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda, etkin bir okuyucu, artalan bilgisini, farklı okuma tekniklerini ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak metinden yeni anlamlar çıkarmaktadır.

Okuduğunu anlama stratejileri; öğrencilerin etkin ve bilinçli bir okuyucu olmalarına yardımcı olan, yabancı dil öğretiminde öğrenilebilen ve öğretilebilen yöntemlerdir. Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucular tarafından metin okuma sırasında kullanılabilmektedir. Okuyuculara, bu yöntemler öğretildiği zaman okuyucular yardım almadan metinle etkileşime geçebilmektedir (Pressley, 2001, s. 177). Trabasso ve Bouchard (Pressley, 2001, s. 176) da okuduğunu anlama stratejilerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

Tablo 1:

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Kavramayı izleme
Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma
Etkin dinleyici olma
Zihinsel benzetmeler, semboller kullanma
Belleksel öğretim yapma
Ön bilgileri kullanma
Soru yanıtlama
Soru üretme
Öykü yapısı oluşturma
Özetleme
Sözcük bilgisi öğretimi
Çoklu geçiş stratejisi

Kaynak: Trabasso ve Bouchard (Pressley, 2001, s. 176).

Okuyucuların okuduğunu anlamasını sağlayan stratejiler dört ana başlık altında toplanabilir, (Daly I11 vd. , 2005).

- 1- Okuma öncesinde uygulanan stratejiler
- 2- Okuma sırasında uygulanan stratejiler
- 3- Okuma sonrasında uygulanan stratejiler
- 4- Okuma sürecinin tamamında uygulanan stratejiler

Okuma Modelleri

Okuma, öncelikle edilgen bir beceri olarak düşünülmüş, sonraları okumanın etken bir beceri olduğu ifade edilmiş ve en son olarak okuma etkileşimli bir dil becerisi olarak belirtilmiştir (Wallace, 2001). Okuma, okuyucu ve okunan metin arasında etkileşimi gerektiren bir süreç olduğu için okuyucunun bir metin okurken artalan bilgisine başvurması ve okuduklarından anladığını artalan bilgisiyle bağdaştırması gerekmektedir.

Alanyazında okumanın çok karmaşık bir süreç olduğunu ifade eden birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımların bir sonucu olarak da birçok farklı okuma modelleri ortaya çıkmıştır (Grabe ve Stoller, 2002, s. 31). Okuma modelleri, mecazi ve özel okuma modelleri olmak üzere iki ana başlık altında toplanmaktadır. Mecaзи okuma modelleri adı verilen grupta yer alan *aşağıdan yukarıya*, *yukarıdan aşağıya* ve *etkileşimli okuma modelleri*, diğer özel okuma modellerine de dayanak sağlamaktadır. Böylece, okuma modellerinin tarihsel gelişim sırasına edilgen, etken ve etkileşim bakımından dikkat ederek diğer okuma modellerinin bu üç mecazi okuma modeliyle olan ilişkilerini anlayabilmek gerekmektedir. Söz konusu okuma modelleri şunlardır:

- 1) Aşağıdan yukarıya modeli
- 2) Yukarıdan aşağıya modeli
- 3) Etkileşimli model

Aşağıdan Yukarıya Okuma Modeli

Grabe ve Stoller (2002)'a göre aşağıdan yukarıya okuma modelinde, okuyucular metni küçük adımlar halinde birleştirerek anlamaya çalışmaktadır. Anderson (1999a), bu modelde metin ile okuyucunun artalan bilgisi arasında bir etkileşim olmadığını ya da bu etkileşimin az olduğunu belirtmektedir.

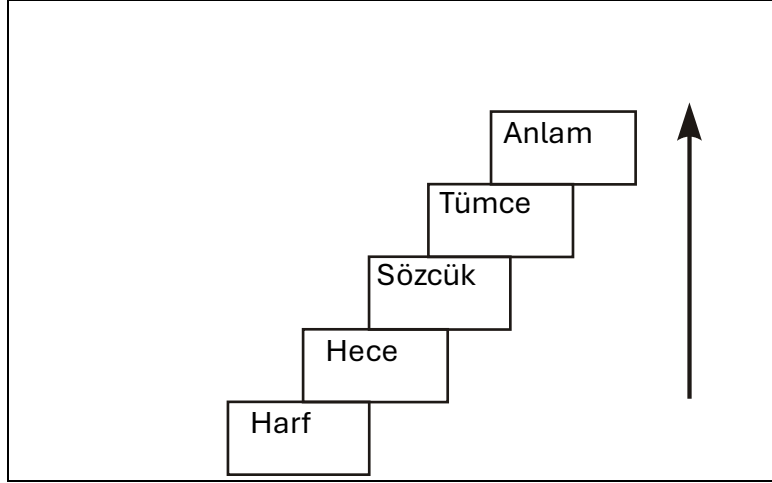
Buna göre, okuyucular bu modelde ilk olarak harfleri tanımayı hedeflemektedir (Carrell, 1988a; Anderson, 1999a). Okuyucular, harfleri birleştirerek heceleri oluşturduktan sonra, heceleri birleştirerek sözcükleri ortaya çıkartmaktadır. Okuyucular, bir tümce içindeki tüm sözcükler için bu süreci takip etmektedir ve bir tümceyi bu uzun sürecin sonunda elde ettikleri sözcükleri birleştirerek okuyabilmektedir. Okuyucuların, bir paragrafı okuması için, o paragraftaki tüm tümceleri benzer şekilde çözümleyip birleştirmeleri gerekmektedir. Okuyucular, bir metnin anlamına sadece çözümlediği bu paragrafları birleştirerek ulaşmaktadır.

Görüldüğü gibi bu okuma modelinde okuyucular küçük parçaları birleştirerek büyük parçalar elde etmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, bu türden bir okuma seri model olarak adlandırılmaktadır. Çünkü, bu seri süreçte okuyucu harfleri tanımakta, birleştirmekte, sese dönüştürmekte, sözcükleri

tanımakta ve anlamı çözmektedir (Paran, 1997; Alderson, 2000). Bir başka ifade ile, okuyucunun bir sonraki basamağa geçebilmek için, içinde bulunduğu basamakta başarılı olması gerekmektedir.

Şekil 1

Aşağıdan Yukarıya Okuma Modelinde İzlenen Yol



Yukarıdan Aşağıya Okuma Modeli

Aşağıdan yukarıya okuma modelinden farklı olarak, yukarıdan aşağıya okuma modelinde okuyucuların metinle ilgili artalan bilgilerine başvurmaları esastır. Grabe ve Stoller (2002) bu modelde okuma sürecinin okuyucunun hedefleri ve beklentileri bakımından yönlendirildiğini vurgulamaktadır. Metni okurken okuyucunun bu beklentileri ya gerçekleştirmektedir ya da okuyucu beklentilerinin metinle nasıl örtüşmediğinin farkına varmaktadır.

Alderson (2000) yukarıdan aşağıya okuma modelinde *şema* 'nın okuyucunun okuma sürecinde metne faydasını vurgulamaktadır. Yukarıdan aşağıya okuma modelinin temeli *Şema Teorisi* 'ne dayanmaktadır. Artalan bilgisinin önemini belirten *Şema Teorisi*, artalan bilgisinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Bu teoriye göre, şema geçmiş yaşantılar sonucu zihinde oluşan bilgiyi temsil etmektedir. Yaşanılanlardan edinilen yeni deneyimler bu şemalar içine depolanmaktadır ve bu şemalar birbirleriyle ilişki içindedir.

Etkileşimli Okuma Modeli

Aşağıdan yukarıya okuma modeline yapılan eleştiriler, yukarıdan aşağıya okuma modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Benzer şekilde, yukarıdan aşağıya modeline yapılan eleştiriler de etkileşimli okuma modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Anderson (1999a) ve Grabe ve Stoller (2002)'a göre etkileşimli okuma modeli, yukarıda bahsedilen iki okuma modeline ait özelliklere sahiptir. Etkileşimli modelde, okuma sürecinde okuyucuların harfleri hızlı bir şekilde tanıması esastır. Ayrıca, sözcüklerin hızlı ve etkili bir şekilde tanınması gerekmektedir. Aşağıdan yukarıya okuma modelinde olduğu gibi, etkileşimli okuma modelinde de artalan bilgi ve bunun okunan metne yansıtılması oldukça büyük önem taşımaktadır.

Grabe (1991) etkileşimli okuma modeliyle ilgili iki farklı görüşten bahsetmektedir. Birincisi, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimdir. İkincisi ise, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modelleri arasındaki etkileşimdir. İlk etkileşimden kasıt, okuyucuların metne taşıdıkları artalan bilgileridir. Bu nedenle, metni okumadan önce artalan bilgilerini aktif hâle getiren okuyucular okuduklarını daha iyi anlayabilmektedir. İkinci iletişimden kasıt ise, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinde etkin okuyucuların kod çözmede ve yorumlamada kullandıkları becerilerdir.

SONUÇ

Okuma, bireyin yazılı sembolleri anlamlandırarak bilgi edinmesini sağlayan bilişsel bir süreçtir (Snow, 2002). Okuma süreci yalnızca sözcükleri tanıtmaktan ibaret olmayıp, anlam oluşturma, eleştirel düşünme ve bilgiyi yapılandırmayı da içermektedir (Perfetti ve Stafura, 2014). Ayrıca, okuma süreci, alt ve üst düzey bilişsel mekanizmaların etkileşimi ile gerçekleşen dinamik bir süreçtir.

Okuma becerisi stratejilerinin içselleştirilmesi; akademik başarı, kariyer gelişimi, zihinsel yetkinlikler ve günlük yaşamda bilinçli kararlar almak açısından büyük faydalar sağlamaktadır. Ek olarak, okuma becerilerinin geliştirilmesi hem akademik başarıyı artırmakta hem de bireyin eleştirel düşünme yeteneğini güçlendirmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinde okuma stratejilerinin öğretilmesi ve bilinçli okuma alışkanlıklarının kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, okuduğunu anlama stratejilerini bilmek, öğrencilerin metinleri daha etkili şekilde anlamalarına ve yabancı dili daha verimli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Nuttall, 2005). Bu sayede, öğrencilerin hem okuma hızları artmakta hem de anlama becerileri gelişmektedir. Ayrıca, farklı bağlamlarda karşılaşılan sözcükler sayesinde okuyucuların sözcük dağarcığı genişlemekte ve yabancı dilin dilbilgisi yapıları doğal bir şekilde öğrenilmektedir. Anlam kurma, tahmin etme, bağlamdan çıkarım yapma, ana fikri belirleme gibi stratejiler; yabancı dil öğrencilerinin yalnızca sözcük düzeyinde değil, bütünsel olarak metni kavramalarını sağlamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin karşılaştıkları zorlayıcı sözcüklere rağmen metnin içeriğini anlayabilmelerine olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin okuma becerisi sürecine hâkim olması ve okuduğunu anlama stratejilerini bilmesi, yabancı dil öğrenme sürecini hem kolaylaştırmakta hem de okuyucuları daha yetkin hale getirmektedir. Bu nedenle, yabancı dil sınıflarında, okuma becerisi sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek, öğrenmek ve uygulamak yabancı dil eğitiminde başarılı olmanın temel yollarından biridir.

Yazar Katkıları : Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarların katkıları eşit seviyede olmuştur.

Finansman : Bu çalışmada finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurum ya da kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Verilerin erişilebilirliği için çalışmanın yazarlarından izin alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J. (1999a). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Anderson, N. J. (1999b). Improving reading speed. *English Teaching Forum*, 37 (2): 2-5.
- Barnett, M. (1988). More than meets the eye. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall Regents, (p.66)
- Badrawi, N. (1992). The reading dilemma: meeting individual needs. *English Teaching Forum*, 30 (3): 16-19, 31, 35.
- Carrell, P.L. (1988a). Introduction: interactive approaches to second language reading. P.L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* (1-7). New York: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001) *Teaching English as a Second or foreign Language*. 3rd Edition, Heinle & Heinle Publisher, Boston.
- Daly İm, E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. (2005). *Interventions For Reading Problems*, NewYork : The Guilford Press
- Demirel, Ö. (2014b). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Grabe, W.(1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3): 375-406.
- Grabe, W.ve L. F.Stoller (2001). Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (187-203). Boston: Heinle & Heinle.
- Grabe, W.ve L. F.Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading* (p. 107). Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87 (2): 261-276.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*.
- Paran, A. (1997). Bottom-up and top-down processing. *English Teaching Professional*, 3: 11- 14.
- Pearson, U. B. (1994). *Reading for understanding: an empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. (Rapor No. 41). Sweden:
- Linköping University, Department of Education and Psychology
- Perfetti, C. A., ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Piloneita, P. (2006), Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of

Miami, <http://www.proquestcompany.com>.

Pressley, M. (2001), *Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report*, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.

Samuels, S.J., ve Farstrup, A.E. (Eds) (2011). *What research has to say about reading instuction* (4th ed.) Neeark, DE: International Reading Association.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. Taylor, W. L. (1953). "Cloze procedure: A new tool for measuring readability." *Journalism Quarterly*, 30(4), 415-433.

Wallace, C. (2001). 'Reading.' R. Carter ve D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (21-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, C. (2007). *Reading*. OUP.