

# YABANCI DİLDE OKUMA STRATEJİLERİ: FARKLI ZEKÂLARI BASKIN ÖĞRENCİLERLE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Sıla Ay

## Özet

*Bu çalışma, Çoklu Zekâ Kuramında söz edilen yedi zekâ türünden yola çıkılarak farklı zekâ türleri baskın öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini belirleme amacıyla yapılmış bir durum çalışması niteliğindedir.*

*Çalışmanın sonunda ulaşılan bulgular, farklı zekâları baskın öğrencilerin okuma eylemi sırasında farklı stratejiler kullanmakla birlikte ortak stratejilerin sayısının da oldukça fazla olduğunu, 'bellek' ve 'telafi edici' stratejilerden çok 'bilişsel' stratejilerin yeğlendiğini, kullanılan stratejilerle zekâ özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını, öğrenciler arasındaki farkın daha çok, kullanılan stratejilerin çeşitliliğinden kaynaklandığını göstermektedir.*

**Anahtar sözcükler:** yabancı dilde okuma, stratejiler, çoklu zekâ kuramı.

## READING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY ON LEARNERS WHO ARE SMART IN DIFFERENT WAYS

### Abstract

*This study is a case study on finding out the strategies used for foreign language reading comprehension by students who are smart in different ways and the relation between the reading strategies and the characteristics of the student's intelligences. It has been employed with the help of the findings of Multiple Intelligence Theory.*

*According to the data of this study, though the students who are smart in different ways use different reading strategies, there are many common strategies used by all of them. Readers who are the participants of this study use 'cognitive strategies' more than 'memory strategies' and 'compensating strategies'. Students who are smart in different ways are not affected by the characteristics of their intelligence. The difference in the strategies used by the students are mostly quantitative.*

**Key words:** foreign language reading, strategies, multiple intelligence theory.

## 1. Giriş

Yabancı dil öğretimi, bir dizi işlem basamağı içeren bir süreçtir. Bilgi ilk önce kısa süreli belleğe yerleşir, daha sonra uzun süreli belleğe aktarılır, ardından yeni öğrenilen bilgi yeniden kullanılabilir biçimde düzenlenir ve son olarak, var olan bilgiyle yani eski bilgiyle bütünleşir. Bu işlemlerin gerçekleşme sürecinde birtakım stratejilerden yararlanır. Çoğu zaman yeni bir bilgi öğrenilirken bu stratejiler bilinçsizce uygulanır ve çoğu zaman da bu stratejiler amaca uygun değildir.

Amaca uygun stratejileri belirlemek için izlenecek en geçerli yol, başarılı öğrencilerin uyguladıkları stratejileri incelemektir. Böylece, başarıya ulaşmak için hangi stratejilerin öğretilmesi gerektiği de belirginleşmiş olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden söz edilir: Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri. Ancak, Mc Donough ve Shaw (2003) gibi kimi araştırmacılara göre okuma en çok önem verilmesi gereken becerilerden biridir. *“Dünyanın birçok yerinde, özellikle öğrencilerin kendi alanlarında İngilizce kaynaklar okumaları gerektiği ancak konuşmalarının gerekmediği ülkelerde -ki bu durum ‘Kütüphane dili olarak İngilizce’ olarak adlandırılır- okumanın en önemli dil becerisi olduğu tartışılmaz”* (Mc Donough ve Shaw, 2003, s. 89). Ülkemizde de benzer bir durum gözlenmektedir. Okuma, özellikle yabancı dilde eğitim veren üniversitelerde, seçilen alanla ilgili kaynaklardan yararlanma ve gelişmeleri izleme amacıyla sıklıkla kullanılan bir beceridir. Ancak, yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yeteri kadar çalışma yapılmadığı, özellikle okuma stratejileri konusunun geri planda kaldığı görülmektedir. Sınırlı sayıdaki strateji çalışmalarında, üzerinde fazlaca durulmamış olan önemli bir nokta da her öğrencinin başarıya ulaşmak için farklı stratejiler kullanıyor olmasıdır. *“Yabancı dilde okuma öğretmenleri her öğrencinin okuma sürecine kendi deneyimlerini, duygusal ve zihinsel süreçlerini, bilişsel gelişim düzeylerini ve konuya ilişkin ilgi düzeylerini eklediklerini fark edince, her okuma stratejisinin her öğrenci için etkili olamayacağını anlamışlardır”* (Barnett, 1988, s. 2). Bunun nedenlerinden biri de öğrencilerin, öğrenme sürecinde, baskın olan zekâlarının özelliklerinden etkilenmeleridir.

Yıllarca, insanların doğuştan geldiğine inanılan belli bir zekâyâ sahip olduğu, yaşamlarını bu zekâ ile sürdürdükleri görüşü etkili olmuştur. Ancak, günümüzde insan zekâsının sınırları, araştırmalarla birlikte yeniden çizilmeye başlanmıştır. 1900’lü yılların başlarından 1980’li yıllara kadar, eğitimciler çoğunlukla yalnızca Matematiksel-Mantıksal ve Sözel-Dilsel becerilerin işlendiği zekâ kavramı üzerinde çalışmışlar ve bu zekâyı ölçmek için IQ (Intelligenz-Quotient) adı verilen bir kavram geliştirmişlerdir. 1980’lere kadar, bir insanın zeki olarak tanımlanabilmesi için o kişinin normalin üzerinde bir IQ puanı alması gerektiği düşünülmüştür. Oysa günümüzde, IQ’ nun yaşamdaki başarı konusunda zayıf bir gösterge olduğuna ilişkin pek çok bulgu ortaya çıkarılmıştır.

1980’li yıllar, insan beyni üzerinde yapılan çalışmaların en yoğun yaşandığı yıllar olmuştur. İnsan beyni üzerinde yapılan çalışmaların hızlanması ile elde edilen bulgular, pek çok kuramın da geçerliliğini yitirmesine neden olmuştur. İnsan zekâsı, beyinle ilgili elde edilen son gelişmeler ışığında yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır.

1980’lerde Howard Gardner, kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş ve birbirinden bağımsız çalışan farklı yetenekler olduğu sonucuna varmış ve bu yeteneklerin zekâ olarak adlandırılabilmesi için sekiz ölçüt belirlemiştir (bkz. Ay, 2003, ss. 15-34). Gardner, ‘Frames of Mind’ (1983) adlı kitabında, söz konusu sekiz ölçüte uyan yedi farklı zekâdan söz eden ‘Çoklu Zekâ Kuramı’na ortaya atmıştır. Bunlar; Dilsel Zekâ (Linguistic Intelligence), Mantıksal Matematiksel Zekâ (Logical Mathematical Intelligence), Uzamsal Zekâ (Spatial Intelligence), Bedensel Devinimsel Zekâ (Bodily Kinesthetic Intelligence), Müzikal Zekâ (Musical Intelligence), Toplumsal Zekâ (Interpersonal Intelligence), Özedönük Zekâ (Intrapersonal Intelligence)dır. Gardner, Çoklu Zeka Kuramı’nda zekânın çok yönlü bir olgu olduğunu vurgulamıştır. Bu kurama göre yaşam, matematiksel ve sözel etkinliklerle sınırlandırılmayacak kadar renkli ve zengindir; insanlar, bir zeka türü ile sınırlı tutulmamalıdır.

Gardner, daha sonraları, kurama yenilikler getirdiği ‘Intelligence Reframed’ adlı kitabında ise ‘Başka zekâlar da var mı?’ (Are there additional intelligences?) başlıklı bölümde (1999, ss. 47-67) üç yeni zekâ türünden daha söz eder; Doğalcı Zekâ (Naturalist Intelligence), Ruhsal Zekâ (Spiritual Intelligence) ve Varoluşçu Zekâ (Existential Intelligence) (Ay, 2003).

## **2. Yabancı Dilde Okuma Stratejileri**

Yabancı dil öğretiminde yapılan okuma çalışmaları genellikle, ya öğrencilerin düzeylerine göre özel olarak hazırlanmış metinlerle ya da özgün malzeme ile sınırlandırılmakta ve bu çalışmalarda öğrencilerin bireysel özellikleri fazlaca dikkate alınmamaktadır. Oysa, yabancı dilde okuma becerilerinin gelişimi, kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bunun başlıca nedenlerinden biri de her bireyin kendine özgü okuma stratejileri kullanıyor olmasıdır.

Stratejiler, “*öğrencilerin amaçladıkları hedefe ulaşabilmek için seçtikleri ve denetledikleri belirli eylemler*” biçiminde tanımlanabilir (Winograd ve Hare, 1988, s. 123). Bu tanım, öğrencinin okuma sırasında büründüğü etkin rolü vurgulamaktadır. Garner, Macready ve Wagoner (1984, s. 301) da *stratejinin bir dizi etkinlik olduğunu, öğrenciler bu dizinin hepsini değil de yalnızca birkaç tanesini edinmiş olabileceklerini vurgulamaktadırlar*. Öğrencilerin, amaçlanan sonuca ulaşabilmek için okuma stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerekmektedir.

Son yıllarda araştırmacılar, okuma süreci, anlamın metinden nasıl çıkarıldığı ve öğrencilerin bu beceride ustalık kazanmasına en iyi şekilde nasıl yardımcı olunabileceği konularına eğilmekte-dirler. Ders ortamında metnin geleneksel rolü, ileti veren bir araç olmaktan çok, dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretmektir. Okumanın ileti veren bir araç olduğu düşüncesi ile birlikte etkin beceriler ve stratejiler araştırılmış; ardından da öğrencileri, okumanın bu becerileri ve stratejileri konusunda eğitmek için kullanılacak öğretim uygulamalarının belirlenmesine yönelik çalışmalar başlamıştır.

Okuma stratejileri ve becerilerine ilişkin terimler ve bu terimlere yüklenen anlamlar konusunda alanyazında çeşitlilik gözlenmektedir. Bazı yazarlar terimleri eşanlamlı kullanırken bazıları da kendi tanımlarını getirmektedir. Terimler ve bu terimlere yüklenen anlamlar konusunda alanyazında ortak görüşlerin azlığı dikkat çekmektedir. Bu da, aynı alanla ilgili farklı terimler kullanan, hatta aynı terimlere değişik anlamlar yükleyen farklı çalışmalar incelenirken sorunlara neden olmaktadır.

Örneğin, Nuttall (1996) beceri ve strateji terimlerini eşanlamlı olarak kullanmaktadır. Oysa, Williams ve Moran (1989, s. 223) “...beceri otomatikleşmiş ve bilinçsizce gerçekteşen bir yetenek; strateji ise bir sorunu çözmek için uygulanan bilinçli bir süreçtir” diyerek bir ayırım getirmektedirler. Çalışmamızda da, strateji ve beceri terimleri Williams ve Moran’ın bu tanımı kabul edilerek kullanılmıştır.

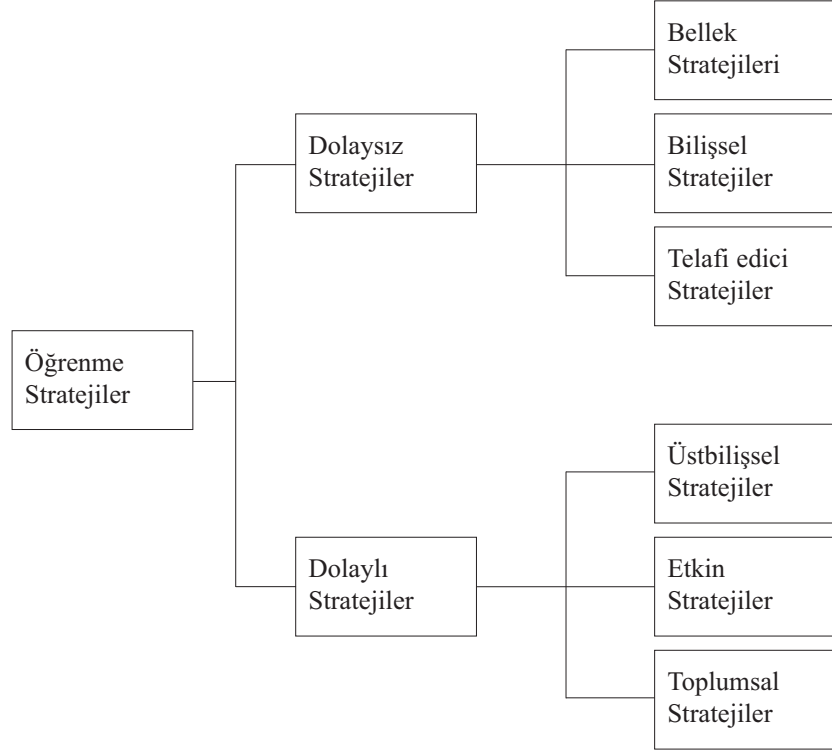
Bu ayırım, Anderson’ın öğrenmeye ilişkin bilgi-işleme modelinde (Ellis, 1994 içinde) de destek bulan bilinçli/bilinçsiz ayırımıdır. Anderson (1999) modelinde beceri öğrenimini üç aşamada ele almaktadır: Bilişsel aşama, bağdaştırıcı aşama ve otomatik aşama.

Bu modele göre strateji teriminin iki olası yorumu bulunmaktadır: Birinci yorumda stratejiler yalnızca ilk aşamada, yani bilinçli aşamada ortaya çıkarlar ama daha sonraki aşamalarda otomatik olarak uygulandıkları zaman, strateji olarak kabul edilmez olurlar. İkinci yoruma göre de, stratejiler üç aşamanın her birinde ortaya çıkmakta ve sonunda “öğrenci onları kullanmakta olduğunun artık bilincinde olmadığı zaman” bilinçsiz duruma gelmektedir (Ellis, 1994, s. 533).

Stratejiler, öğrenci metni okuma sürecinde bir sorunla karşılaştığı zaman ortaya çıkarlar. Bir sorunla karşılaşılmadığı durumlarda öğrenci, geliştirdiği becerileri otomatik olarak kullanacak, ancak, metnin anlamını kavramakta güçlük çektiğinde belirli stratejileri bilinçli olarak uygulamaya yönelecektir.

Yabancı dil öğretimi alanında bireysel farklılıklardan biri olarak ele alınan öğrenme stratejileri, genellikle Oxford’un (1990) yaptığı ulamlamalar temel alınarak incelenmektedir. Çalışmamız da söz konusu ulamlar temel alınarak gerçekteştirilmiştir.

Oxford'a göre öğrenme stratejileri *dolaylı* ve *dolaysız stratejiler* olmak üzere ikiye ayrılır (bkz. Şekil 1). Bu çalışmada, başarılı öğrencilerin sıklıkla kullandıkları *dolaysız stratejiler* üzerinde durulmuş ve bu stratejilerin farklı zekaları baskın başarılı öğrenciler tarafından nasıl kullandıkları incelenmiştir.



Şekil 1. Öğrenme Stratejilerinin Ulamları (Oxford, 1990: 17)

## 2.1 Dolaysız Stratejiler

Doğrudan hedef dil öğrenimine ilişkin olan dil öğrenme stratejileri, *dolaysız stratejiler* olarak adlandırılır. Tüm dolaysız stratejiler, dilin zihinsel olarak işlenmesini gerektirir ancak, dolaysız stratejilerin her bir alt ulamı (bellek, bilişsel ve telafi edici) bu işlemeyi farklı amaçlar için farklı biçimlerde gerçekleştirir. Örneğin, 'gruplandırma' ya da 'imge kullanımı' gibi *bellek stratejilerinin* bilgiyi yeniden kazanma ve depolama gibi özel bir işlevi vardır. 'Özetleme' ya da 'tümdengelimli usa vurma' gibi *bilişsel stratejiler*, öğrencilerin yeni dili farklı anlamlarıyla anlamalarını ve üretmelerini sağlar. 'Yordama' ya da 'eş anlamlısını kullanma' gibi *telafi edici stratejiler* ise öğrencilerin bilgi açıkları olmasına karşın dili kullanabilmelerine yardımcı olur.

*Bellek stratejileri* (zihinsel bağlantılar yaratma, imge ve sesleri uygulama, yineleme, devinim uygulama), düzenleme, ilişkilendirme ve yineleme gibi ilkeler içeren ve anlama odaklanan stratejilerdir. Yeni bir dili öğrenebilmek için düzenlemelerin ve bağlantıların öğrenci için anlaşılır nitelikte olması ve yinelenen malzemenin özellikli olması gerekir.

*Bilişsel stratejiler* (uygulama, ileti alma ve gönderme, çözümlenme ve usa vurma, girdi ve çıktı için yapı oluşturma), yinelemeden, ifadelerin çözümlenmesine ve özetlemeye kadar çok çeşitli stratejileri içerir. Tüm bu çeşitliliğine karşın öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerden olan *bilişsel stratejilerin* ortak bir işlevi vardır: Hedef dilin öğrenci tarafından düzenlenmesi ya da aktarımı.

*Telaifi edici stratejiler* (yordama, konuşma ve yazmada sınırları aşma), bilgi sınırlılıklarına karşın öğrencilerin yeni öğrendikleri dili anlama ya da üretme amacıyla kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu stratejileri sık kullanan öğrencilerin çoğu zaman, sözcük ve yapı bilgisi daha iyi olan öğrencilere göre iletişim kurmakta daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir (Oxford, 1990, Ay, 2003 içinde ss.31-44).

### 3. Uygulama

Yukarıda betimlenen bilgiler ışığında “*Farklı zekâları baskın olan yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri ile baskın olan zekâlarının özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusunun yanıtını bulmak amacıyla yapılan çalışmada\* Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Lisesi sekizinci sınıf öğrencilerinin tümüne, daha önce yedinci sınıf öğrencileri ile ön çalışması gerçekleştirilmiş ve geçerlilik güvenilirlik istatistikleri yaptırılmış olan bir Çoklu Zekâ Sormacası (bkz. Ek 1) uygulanmıştır.

Ardından, dört şubede toplam yetmiş beş öğrenciye uygulanan sormacadan elde edilen verilerin ışığında öğrenciler, baskın olan zekâ türlerine göre yedi grupta toplanmıştır. Baskın zekâ türlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin Çoklu Zekâ Sormacasında, herhangi bir zekâ türünden 8, 9 ve 10 puanlarından birini almış olmaları ölçüt oluşturmuştur. Buna göre: Dilsel zekâsı baskın olan 5 öğrenci, mantıksal matematiksel zekâsı baskın olan 6 öğrenci, uzamsal zekâsı baskın olan 1 öğrenci, bedensel devinimsel zekâsı baskın olan 3 öğrenci, toplumsal zekâsı baskın olan 8 öğrenci, özedönük zekâsı baskın olan 2 öğrenci ve müzikal zekâsı baskın olan 13 öğrenci belirlenmiştir.

Bu belirlemenin ardından öğretmenlerin, söz konusu öğrencilerin İngilizce okuma başarılarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler ve belirlenen öğrenci-

\* Bu çalışma, 2003 yılında, A.Ü. Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak yapılmıştır.

cilerin İngilizce okuma sınavlarında aldıkları notlar ışığında, farklı zekâları baskın en başarılı yedi öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Farklı zekâları baskın, başarılı İngilizce öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerini belirlemek ve baskın olan zekâlarının özellikleri ile aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla sormaca (Çoklu Zekâ Sormacası ve Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacası), sesli düşünme tekniği ve gözlem teknikleriyle veri toplanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere kendilerinden istenilenin açıklanmasının ardından her biriyle birer ders saati -45 dakika- süren Sesli Düşünme uygulamaları yapılmıştır. Sesli Düşünme tekniği, çalışma grubundaki öğrencilerin yaşları ve farklı zekâlarının baskın oluşu nedeniyle araştırmacının yönlendirmesi ile yapılmış, çalışmanın amacı ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda kendilerine sorular sorulmuştur. Sesli Düşünme uygulamasında, “Reward-Upper Intermediate” (Greenall, 1998) adlı kitaptan seçilmiş olan iki metin kullanılmıştır. Sözü edilen kitabın seçilme nedeni, çalışmaya katılan öğrencilerin bu kitabı okumamış olmalarına karşın, çalışılan kurum ve öğretmenleri tarafından düzeylerine uygun olarak belirlenmiş olmasıdır.

Her iki metin de öğrencilerin bilmedikleri bazı yapılar ve sözcükler içermesi bakımından strateji kullanmalarını gerektirecek nitelikte metinlerdir. Metin içeriklerinin seçiminde konuların, öğrencilerin ilgisini çekecek konular olmasına dikkat edilmiştir.

Sesli Düşünme Tekniği ve Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasında (bkz. Ek 2), çalışma grubundaki öğrencilerin kullandıkları dolaysız okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin baskın olan zekâlarının özellikleri olan davranışlarının da belirlenebilmesi amacıyla bir gözlem formu da (bkz. Ek 3.) hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanmasında yedi zekâ türünün özellikleri dikkate alınmış, Sesli Düşünme uygulaması sırasında yapılan ses kayıtları, uygulama ile eşzamanlı yapılan gözlem sırasında alınan notlarla birleştirilerek yazıya geçirilmiştir.

#### **4. Bulgular**

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler çözümlenmiş ve bunların sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular sırasıyla, öğrencilerin gözlemlenen strateji kullanımlarını ve kendi öz bildirimleri sunmaktadır. Bu bulguların bütünleştirilmeden sunulmalarındaki başlıca neden, öğrencilerin çoğu zaman, kullanmakta oldukları stratejilerin farkında olmamaları ve çalışmada kullanılan metinlerde kullanmak durumunda kalmadıkları stratejileri başka metinleri okurken kullanıyormuş olabileceklere gerçeğidir.

Çalışma grubundaki *dilsel zekâsı baskın öğrenci*, Sesli Düşünme Uygulaması sırasında bellek stratejilerinden *'imge kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'yineleme'*, *'çeviri'*, *'işaretleme'* ve *'anlatım çözümleme'* stratejilerini kullanmıştır. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda ise, bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'imge kullanma'*, *'yapılandırılmış yineleme'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'özetleme'*, *'anlatım çözümleme'*, *'karşıtsal çözümleme'*, *'çeviri'*, *'aktarım'* ve telafi edici stratejilerden *'dilsel ipuçlarını kullanma'* ile *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.

*Mantıksal matematiksel zekâsı baskın öğrenci*, bellek stratejilerinden *'imge kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'yineleme'* ve *'anlatım çözümleme'* stratejilerini kullanmıştır. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda ise, bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'imge kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'özetleme'*, *'anlatım çözümleme'*, *'karşıtsal çözümleme'*, *'çeviri'*, *'aktarım'* ve telafi edici stratejilerden *'dilsel ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.

*Bedensel devinimsel zekâsı baskın öğrenci*, metinleri okurken, bellek stratejilerinden *'imge kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'yineleme'*, *'çeviri'*, *'işaretleme'* ve *'anlatım çözümleme'* ve telafi edici stratejilerden *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini kullanmıştır. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda da, bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'yapılandırılmış yineleme'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'çeviri'* ve telafi edici stratejilerden *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.

*Toplumsal zekâsı baskın öğrenci*, bellek stratejilerinden *'imge kullanma'* ve *'mekanik teknikler kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'yineleme'*, *'çeviri'*, *'not tutma'*, *'özetleme'*, *'işaretleme'* ve *'anlatım çözümleme'* stratejilerini kullanmıştır. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'imge kullanma'*, *'yapılandırılmış yineleme'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'karşıtsal çözümleme'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'anlatım çözümleme'*, *'çeviri'*, ve telafi edici stratejilerden *'dilsel ipuçlarını kullanma'* ile *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.



*Özedönük zekâsı baskın öğrenci*, okuma sırasında, bellek stratejilerinden *'imge kullanma'* ve *'mekanik teknikler kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'çeviri'*, *'not tutma'*, *'işaretleme'* ve *'anlatım çözümlene'*; telafi edici stratejilerden *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini kullanmıştır. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'imge kullanma'*, *'yapılandırılmış yineleme'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'özetleme'*, *'anlatım çözümlene'*, *'aktarım'* ve telafi edici stratejilerden *'dilsel ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulduğu yaş grubunda en az rastlanan baskın zekâ *uzamsal zekâ* olmuştur. Çalışma grubuna seçilen *uzamsal zekâsı baskın öğrenci*, bellek stratejilerinden *'imge kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'yineleme'*, *'çeviri'*, *'işaretleme'* ve *'anlatım çözümlene'* stratejilerini ve telafi edici stratejilerden de *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejisini kullanmıştır. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'imge kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'karşıtsal çözümlene'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'özetleme'*, *'anlatım çözümlene'*, *'çeviri'*, *'aktarım'* ve telafi edici stratejilerden *'dilsel ipuçlarını kullanma'* ile *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulduğu yaş grubunda en çok rastlanan baskın zekâ ise müzikal zekâ olmuştur. *Müzikal zekâsı baskın öğrenci*, metinleri okurken, bellek stratejilerinden *'imge kullanma'*, *'mekanik teknikler kullanma'*; bilişsel stratejilerden *'düşünceyi çabuk algılama'*, *'iletiyi almak için kaynak kullanma'*, *'yineleme'*, *'çeviri'*, *'işaretleme'* ve *'anlatım çözümlene'* ve telafi edici stratejilerden *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini kullanmıştır. *Müzikal zekâsı baskın öğrenci*, Okuma Stratejilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasına verdiği yanıtlarda bellek stratejilerinden *'ilişkilendirme'*, *'bellekteki sesleri tanımlama'*, *'yapılandırılmış yineleme'*; bilişsel stratejilerden *'yineleme'*, *'iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma'*, *'özetleme'*, *'anlatım çözümlene'*, *'çeviri'* ve telafi edici stratejilerden *'dilsel ipuçlarını kullanma'* ile *'diğer ipuçlarını kullanma'* stratejilerini uyguladığını belirtmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre, farklı zekâları baskın öğrenciler değişik stratejiler kullanmakla birlikte kullandıkları ortak stratejilerin sayısı da oldukça fazladır. Çalışma grubundaki öğrenciler, 'bellek' ve 'telafi edici' stratejilerden çok, 'bilişsel' stratejileri kullanmakta, kullandıkları stratejiler bakımından da zekâ özelliklerinden çok fazla etkilenmemektedir. Aralarındaki farklılık daha çok, kullandıkları stratejilerin çeşitliliği bağlamında oluşmaktadır.

## 5. Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular da göstermektedir ki, yabancı dilde okuduğunu anlama süreci, bireysel farklılıklardan doğrudan etkilenmektedir. Farklı zekâları baskın öğrencilerin çeşitli okuma stratejileri kullanmaları, okuma sürecinde bir sorunla karşılaşıldığında kullanılacak stratejilerin çeşitliliğini de gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğrencilere ne kadar çok çeşitli okuma stratejisi öğretilirse sınıf genelinde başarının sağlanması olasılığının yükselebileceği unutulmamalıdır. Yabancı dilde okuma becerisini öğreten öğretmenler, sınıflarında çeşitli stratejiler kullanan, farklı zekâları baskın öğrenciler olduğunun bilincinde olmalı ve öğrettikleri okuma stratejilerini çeşitlendirmelidir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumunun sekizinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ‘müzikal zekâ’larının baskın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu rastlantısal olabileceği gibi öğrencilerin yaş grubunun genel eğiliminin müzikal konulara yönelmek olduğu da düşünülebilir. Elde edilen bu bulgu ışığında, söz konusu yaş grubundan (genç ergen / ergen) oluşan yabancı dil sınıflarında ‘müzikal zekâ’sı baskın başarılı öğrencilerin okuma stratejileri üzerinde durulması uygun olabilir. Bu stratejilerin öğretilmesi durumunda, daha çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlamada başarılı olacağı düşünülmektedir.

Okuma etkinliğinin, ‘bedensel devinimsel’ zekâsı baskın öğrencilerin, bu özelliklerinden dolayı zorlandıkları bir etkinlik olduğu görülmektedir. Okumanın daha az devinimsel bir etkinlik olması bakımından, bu özelliğe sahip öğrenciler tarafından tercih edilmemektedir. Yine de bedensel devinimsel zekâsı baskın öğrencilerin okumada başarılı oldukları ve bunu az sayıda strateji kullanarak başardıkları gözlenmiştir.

Çalışma grubundaki farklı zekâ türleri baskın tüm öğrenciler tarafından:

*‘Yeni konular ile daha önceden bilinenler arasında bağlantı kurma’,*

*‘Yeni sözcüğü akılda tutabilmek için seslerin ve imgelerin bileşiminden yararlanma’,*

*‘Daha önceden öğrenilen bilgileri tazelemek için geri dönüşlerde bulunma’,*

*‘Sözlükçe ya da sözlük gibi kaynaklar kullanma’,*

*‘Bilinmeyen sözcüklerin üzerinde durmaksızın okuma’* stratejileri kullanıldığından, özellikle bu beş stratejinin tüm öğrencilere öğretilmesi önerilmektedir.

Son olarak dikkat edilmesi gereken bir nokta da öğrencilerin, ders sırasında okuma, sınav amaçlı okuma ve ev ödevi olarak okuma durumlarında farklı stratejiler kullanma eğiliminde olmalarıdır. Farklı okuma amaçları ve farklı okuma alt becerileri için kullanılacak stratejilerin ve farklı zekâlara uygun stratejilerin çeşitliliği

ürkütücü görünse de, belki de en doğrusu, yabancı dil öğrencilerine olabildiğince çok stratejiyi tanıtmak ve gerektiğinde hangisini kullanacakları kararını onlara bırakmak olacaktır.

#### **Kaynakça**

- Alderson, J.C. ve Urquhart, A.H.(ed.),(1984). Reading in a Foreign Language, London: Longman.
- Anderson, N., (1999). Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies, Canada: Heinle & Heinle.
- Ay, S., (2003). Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı.
- Barnett, M. A., (1988). "Teaching reading in a foreign language", ERIC Digest, ED 305829.
- Block, E., (1986). "The comprehension strategies of second language readers", TESOL Quarterly, 20 (3), s. 463 – 497.
- Ellis, R., (1994). The Study of Second Language Acquisition, New York: Oxford University Press.
- Garner, R., Macready, G.B., Wagoner, S., (1984). "Reader's acquisition of the components of the text – lookback strategy", Journal of Educational Psychology, 76, s. 300 – 303.
- Gardner, H., (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, 2. Baskı, London: Fontana Press.
- Gardner, H., (1999). Intelligences Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century, New York: Basic Books.
- McDonough, S. ve Shaw, C., (2003). Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide, 2. baskı, Cornwall: Blackwell.
- Nuttall, C., (1996). Teaching Reading Skills in a Foreign Language, 6. baskı, Oxford: Heinemann.
- Oxford, R., (1990). Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know, New York: Newbury House Publishers.
- Williams, E. ve Moran, C., (1989). "Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English", Language Teaching, 22 (4), s. 217 – 228.
- Winograd, P. ve Hare, V.C., (1988). "Direct instruction of reading comprehension strategies. The nature of teacher explanation", C.E. Weinstein, E.T. Goetz ve P.A. Alexander (eds.) içinde, s. 121 – 139.

**Ekler**

**Ek 1. Çoklu Zekâ Sormacasından örnek bir bölüm**

**Directions:** For each sentence, decide how strongly you agree with it. For your favorite sentences that are most true about you, circle the **2**. If a sentence is true for you sometimes, or you agree with it a little, circle the **1**. If a sentence does not describe you, circle the **0**.

A. I hear the words in my mind when I read or talk	0	1	2
B. I enjoy counting things and sorting them into groups	0	1	2
C. I am good at drawing, so I sketch or doodle a lot.	0	1	2
D. I play active sports at the breaks like football.	0	1	2
E. I do well at leading a group during class, or at leading a team during the break.	0	1	2
F. I enjoy spending quiet time in my room	0	1	2
G. I like listening to music	0	1	2

**Ek 2. Okuma Becerilerine Yönelik Strateji Kullanımı Sormacasından örnek bir bölüm**

*İngilizce bir metin okurken;*

1. Yeni konular ile daha önceden bildiklerim arasında bağlantılar bulurum.	Evet	Hayır	Bazen
2. Yeni bir sözcüğün sesletimini benzer bir sözcüğün sesletimi ile ilişkilendiririm.	Evet	Hayır	Bazen
3. Yeni gördüğüm sözcüğü mırıldanırım.	Evet	Hayır	Bazen
4. Yeni sözcüğü, hayal ederek ya da resmini çizerek aklımda tutmaya çalışırım.	Evet	Hayır	Bazen
5. Yeni sözcüğü hecelemeye çalışırım.	Evet	Hayır	Bazen

**Ek 3. Gözlem Formundan örnek bir bölüm**

	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
Sesli okuyor. Bilmediği sözcükleri mırıldanıyor.		
Zorlandığı yerleri mırıldanıyor.		
Bilmediği sözcükle karşılaşır karşılaşmaz sözlüğe bakıyor.		
Geri dönüşler yapıyor.		