DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISININ HAZIRLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine AKKAŞ BAYSAL

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Aralık, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISININ HAZIRLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Emine AKKAŞ BAYSAL

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2019

Bu Tez Çalışması BAP'ça Desteklenmiştir. Proje No:17.SOS.BİL.16

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06/12/2019

Emine AKKAŞ BAYSAL

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ — İmza

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gürbüz OCAK .....

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Aytunga OĞUZ .....

: Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN .....

: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE .....

: Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR .....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim (Dumlupınar Üniversitesi İle Ortak) Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Emine AKKAŞ BAYSAL' ın **"Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi"** başlıklı tezi, 29.11.2019 tarihinde saat 10:00' da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği' nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek (X) oy birliği – ( ) oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISININ HAZIRLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine AKKAŞ BAYSAL

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Aralık 2019

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Günümüz dünyasında öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmelerini ve başarmalarını etkileyen unsurlar eğitimciler tarafından önemli bir konu olarak görülmektedir. Başarılı olan öğrencilerin nasıl başarılı oldukları ve izledikleri yol ile başarısız olan öğrencilerin başarısızlık nedenlerine ilişkin merak ve ilgi giderek artmaktadır. Öğrencilerin başarı durumlarını ve öğretme-öğrenme ortamlarını önemli ölçüde etkileyen unsurlardan biri de dil öğrenme stratejileridir.

Bu çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik dil öğrenme stratejileri öğretim programı tasarısının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yine dil öğrenme stratejileri öğretim programına maruz kalan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyindeki ve İngilizce akademik başarılarındaki değişimi ortaya çıkarmak çalışmanın bir diğer amacıdır. Çalışma karma yöntem çeşitlerinden açımlayıcı desene göre tasarlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Fatih Anadolu Lisesinde öğrenimlerine devam eden toplamda 6 adet dokuzuncu sınıf öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Bulgulara göre, öğretim programı uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol grupta yer alan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri,

İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri ve İngilizce akademik başarı düzeylerinin birbirine çok yakındır. Yedi haftalık uygulama sonrasında yapılan ara değerlendirme testleri ve toplanan nitel veriler, uygulamanın yapıldığı deney-1 grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz-yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı düzeylerinin artmaya başladığını göstermektedir. Ara değerlendirme sonrasında deney-2 grubundaki öğrencilere de dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmaya başlamıştır. Yedi hafta süren bu uygulama sonrasında, deney-1 grubundaki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullanma eğiliminde oldukları, İngilizce öz-yeterlik inançlarının ve akademik başarılarının diğer gruplardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney-2 grubu ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırmalar ise deney-2 grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıklarını, İngilizce öz-yeterlik inançlarında ve akademik başarılarında pozitif yönde bir artış olduğunu göstermektedir. Ancak deney-1 grubundaki öğrencilerin tüm ortalamaları deney-2 grubuna göre daha yüksektir. Bu durum deney-1 grubundaki öğrencilere deney-2 grubundaki öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanmasından kaynaklanabilir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz-yeterlik, program geliştirme

ABSTRACT

THE PREPARATION, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES CURRICULUM DRAFT

Emine AKKAŞ BAYSAL

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2019

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

In today's world, learning a foreign language has become an obligation beyond necessity. The factors that affect students' learning and achieving a foreign language are seen as an important subject by the educators. There is a growing interest in the reasons for the failure of the students and the success of the students and the way they are successful. Foreign language learning strategies are one of the factors affecting the students' success levels and teaching-learning environments.

In this study, it is aimed to prepare, implement and evaluate the language learning strategies curriculum for the ninth grade students in secondary education. Another aim of this study is to reveal the changes in self-efficacy beliefs and academic achievement of the students who are exposed to the language learning strategies curriculum. In this study, it is designed according to the explanatory pattern of mixed methods. The research group of this study consisted of 6 class who are in ninth grade and attend Afyonkarahisar Fatih Anatolian High School in 2018-2019 academic year.

The findings obtained from the study showed that the levels of language learning strategies, English self-efficacy beliefs and academic achievement were very close to each other before the curriculum was applied. The data obtained from

the mid-term evaluation tests and the qualitative data after seven weeks of implementation show that the level of usage of language learning strategies in the experimental-1 group in which the curriculum was performed, the levels of English self-efficacy beliefs and the level of English academic achievement began to increase. However, in this mid-term evaluation, there was no difference in the levels of language learning strategy usage, English self-efficacy levels and English academic achievement levels of the students in the experimental-2 group and in the control group. After the mid-term evaluation, the language learning strategies curriculum was started to be applied to the students in the experimental-2 group. The final tests and qualitative data show that the students in the experimental-1 group tend to use more strategies than the students in the other groups, and that their English self-efficacy beliefs and academic achievement are higher than the students in other groups. The comparisons between the experimental-2 group and the control group show that the students in the experimental-2 group use more strategies than the students in the control group. However, the level of language learning usage, the level of English self-efficacy and academis success of the students in the experimental-1 group were higher than those of the experimental-2 group. This may be due to the fact that the students in the experimental-1 group are exposed to more language learning strategies than the students in the experimental-2 group.

Keywords: Language learning strategies, English self-efficacy, curriculum development

ÖNSÖZ

İnsanların hayatında önemli bir role sahip olan dil, bireylerin birbirini anlamasını ve iletişim kurmasını sağlayan temel araçtır. Dolayısıyla her geçen gün daha da küreselleşen dünyada bireylerin ortak noktada buluşabilmesi ve iletişimi sağlayabilmesi için bir ihtiyaç olmanın ötesinde gerekliliktir. Farklı kültürleri tanıyarak ufkumuzu açmak, teknolojik ve kültürel gelişmeleri yakından takip etmek ve eğitim seviyemizi yükseltmek gibi sebepler bu gerekliliğin altını bir kez daha çizmektedir. Yabancı dil bilmek 21. yüzyıl becerilerinin de ortaya koyduğu girişimcilik, yaratıcılık, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi pek çok temel özelliğin kazanılmasına öncülük etmekte ve uluslararası bir boyut kazandırmaktadır.

Dil bilmenin öneminden ve bu çoklu işlevselliğinden hareketle bu çalışmada dil öğrenme stratejilerine ilişkin bir program tasarısı hazırlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumuna, önemine, sayıltı, sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin sınıflandırılmasından, daha sonra dil öğrenme stratejileri, sınıflandırılması ve öğretilmesinden, öz-yeterlik ve İngilizce öz-yeterlik inancından, program geliştirme süreçlerinden bahsedilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünü ise araştırmanın yöntemi oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik, güvenirlik çalışmalarına ilişkin deneyimler ile araştırmadan elde edilen deneyimlere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular; beşinci bölümde ise sonuç tartışma yer almıştır.

Doktora sürecinin en başından itibaren çalışmamın her aşamasıyla titizlikle ilgilenen, sabırla süreci yürütmeme yardım eden ve engin bilgileriyle hep yanımda olan danışman hocam Prof. Dr. Gürbüz Ocak'a, değerli görüşleriyle tez çalışmama büyük katkı sağlayan ve sabırla inceleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Aytunga Oğuz'a ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih Güngör'e, derin bilgilerinden hep istifade ettiğim Prof. Dr. Mustafa Ergün'e, tez izleme komitesinde yer alarak görüşleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Çavuş Şahin ve Prof. Dr. Erdoğan Köse'ye, sevgili babam ve annem Faruk-Fadime Akkaş'a, müthiş bir sabırla her anımda yanımda olan sevgili eşim Mehmet Selami ve oğlum Hamza Kerem Baysal'a teşekkür ediyorum.

Emine AKKAŞ BAYSAL

Aralık 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ ..... **i**
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **ii**
ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
ÖNSÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**

GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM
ALANYAZIN TARAMASI

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ **19**
1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI 19
1.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI 24
1.2.1. Weinstein ve Mayer'in Sınıflandırması **26**
1.2.2. Derry ve Murphy'nin Sınıflandırması **29**
1.2.3. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper'in Sınıflandırması **31**
1.2.4. Nisbet ve Shucksmith'in Sınıflandırması **33**
1.2.5. Gagne'nin Sınıflandırması **34**
1.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİLMESİ 35
1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR 45
1.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR 48
2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ **52**
2.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI 52
2.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI 62
2.2.1. Stern'in Sınıflandırması **62**
2.2.2. Rubin'in Sınıflandırması **64**
2.2.3. Naiman'ın Sınıflandırması **64**
2.2.4. O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması **66**
2.2.5. Oxford'un Sınıflandırması **67**
2.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANILMASINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER 81
2.4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİLMESİ VE STRATEJİ ÖĞRETİM MODELLERİ 84
2.5. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 95
2.6. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR 98
2.7. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR 102
3. ÖZ-YETERLİK İNANCI **108**
3.1. ÖZ-YETERLİK İNANCININ TANIMI 109

3.2. ÖZ-YETERLİK İNANCININ KAYNAKLARI 113
3.3. İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI 116
3.4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI ARASINDAKİ İLİŞKİ 118
3.5. ÖZ-YETERLİK İNANCI İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR 122
3.6. ÖZ-YETERLİK İNANCI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR 124
4. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME 127
4.1. PROGRAM GELİŞTİRME 127
4.1.1. Okul Temelli Program Geliştirme 129
4.1.1.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci 131
4.2. PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI 134
4.3. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM PROGRAMI 136
4.3.1. Eğitim Programının Temel Ögeleri 137
4.3.1.1. Hedef-Kazanımlar 137
4.3.1.2. İçerik 138
4.3.1.3. Öğretme-Öğrenme Yaşantıları 139
4.3.1.4. Değerlendirme 140
4.4. PROGRAM GELİŞTİRMEDE İHTİYAÇ BELİRLEME 140
4.4.1. Dil Öğretim Sürecinde İhtiyaç Belirleme 142
4.5. PROGRAM GELİŞTİRME VE OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR 144
4.6. PROGRAM GELİŞTİRME VE OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR 146

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 148
1.1. KARMA ARAŞTIRMA 149
1.1.1. Nicel Araştırma Bölümü 150
1.1.1.1. Yarı Deneysel Araştırma Deseni 150
1.1.2. Nitel Araştırma Bölümü 151
1.1.2.1. Eylem Araştırması 151
2. EVREN VE ÖRNEKLEM 155
2.1. İHTİYAÇ ANALİZİ KATILIMCILARI 156
2.2. ÖĞRENCİLER 158
2.3. ARAŞTIRMACI-UYGULAYICI 160
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 160
3.1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 162
3.2. İHTİYAÇ BELİRLEME İÇİN HAZIRLANAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI 162
3.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ 163
3.4. İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ 164
3.5. İNGİLİZCE BAŞARI TESTLERİ 164
3.6. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ 165
3.7. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARI 166
3.8. GÖZLEM FORMLARI 166
3.9. YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI 167

3.10. ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÜNLÜKLERİ 168
3.11. EV ÖDEVLERİ 169
4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 169
4.1. İHTİYAÇ BELİRLEME SÜRECİ 170
4.2. EYLEM PLANI UYGULAMA VE İZLEME 173
4.3. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME, YANSITMA VE YENİDEN DÜZENLEME 173
4.4. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİ 173
5. VERİLERİN ANALİZİ 173
5.1. İHTİYAÇ BELİRLEME SÜRECİNDE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ 174
5.2. EYLEM PLANI UYGULAMA VE İZLEME SÜRECİNDE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ 174
5.3. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME, YANSITMA VE YENİDEN DÜZENLEME SÜRECİNDEKİ VERİLERİN ANALİZİ 175
5.4. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ 176
6. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI 176
7. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER 177
8. ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN DENEYİMLER 178

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. İHTİYAÇ ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR (PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR) 180
1.1. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR 180
1.2. ÖĞRENCİLERİN MEVCUT DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYİ (ÖN-TEST BULGULARI) ... 197
1.2.1. Birinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Kullanım Düzeylerine" İlişkin Bulgular 198
1.2.2. İkinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejisi Ortalamalarının Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular 199
1.2.3. Üçüncü Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2, Kontrol) Arasındaki Farka" İlişkin Bulgular 200
1.2.4. Dördüncü Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnancı Düzeylerine" İlişkin Bulgular 201
1.2.5. Beşinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular 203
1.2.6. Altıncı Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2, Kontrol) Arasındaki Farka" İlişkin Bulgular 203
1.3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANMADAN ÖNCE İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARINA İLİŞKİN BULGULAR 204

1.3.1. Yedinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarına" İlişkin Bulgular 204
1.3.2. Sekizinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular 205
1.3.3. Dokuzuncu Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce İngilizce Akademik Başarı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2, Kontrol) Arasındaki Farka" İlişkin Bulgular 206
1.4.İHTİYAÇ ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR DOĞRULTUSUNDA ORTAYA ÇIKAN PROGRAM ÖNERİ PAKETİ 207
2. EYLEM PLANI, UYGULAMA VE İZLEME AŞAMASINA İLİŞKİN BULGULAR (PROGRAM UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR) 213
2.1. BİRİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 213
2.2. İKİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 219
2.3. ÜÇÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 223
2.4. DÖRDÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 228
2.5. BEŞİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 233
2.6. ALTINCI EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 238
2.7. YEDİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 243
2.7.1. Onuncu Alt Problem "Öğretim Programı Uygulama Sürecinde Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular 248
2.7.2. On Birinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulama Sürecinde Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular 250
2.9. DOKUZUNCU EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 258
2.10. ONUNCU EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 264
2.11. ON BİRİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 269
2.12. ON İKINCI EYLEM DÖNGÜSÜNE İLIŞKIN BULGULAR 274
2.13. ON ÜÇÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 280
2.14. ON DÖRDÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 286
2.15. ON BEŞİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR 291
3. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME, YANSITMA VE YENİDEN DÜZENLEME AŞAMASINA İLİŞKİN BULGULAR (PROGRAM UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR) 296
3.1. ON İKİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1, DENEY-2 VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİNE" İLİŞKİN BULGULAR 297
3.2. ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR 299
3.4. ON BEŞİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1, DENEY-2 VE KONTROL

GRUPLARDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE" İLİŞKİN BULGULAR 301
3.5. ON ALTINCI ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR 302
3.6. ON YEDİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI DENEY-1, DENEY-2 GRUPLARI VE PROGRAMIN HİÇ UYGULANMADIĞI KONTROL GRUBUN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ FARKA" İLİŞKİN BULGULAR 303
3.7. ON SEKİZİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1, DENEY-2 VE KONTROL GRUPLARDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYLERİNE" İLİŞKİN BULGULAR 304
3.8. ON DOKUZUNCU ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR 306
3.9. YİRMİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBU İLE PROGRAMIN HİÇ UYGULANMADIĞI KONTROL GRUBUN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ FARKA" İLİŞKİN BULGULAR 307
4. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR (PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR) 308
4.1. YİRMİ BİRİNCİ ALT PROBLEM "DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMINI, İHTİYAÇ BELİRLEME, KAZANIM, İÇERİK, ÖĞRENME ORTAMI, ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UNSURLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRMEYE" İLİŞKİN BULGULAR 308

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 312
KAYNAKÇA 331
EKLER DİZİNİ 373
ÖZGEÇMİŞ 704

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Nisbet ve Shucksmith'in Öğrenme Stratejileri Sınıflaması 34
Tablo 2. Naiman'ın Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması..... 66
Tablo 3. İhtiyaç Belirleme Sürecine Katılan Katılımcıların Kişisel Bilgileri 157
Tablo 4. Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları..... 161
Tablo 5. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğrenci Görüşme Talep Formu 170
Tablo 6. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğretmen Görüşme Talep Formu 171
Tablo 7. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğretim Görevlisi Görüşme Talep Formu 172
Tablo 8. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri..... 181
Tablo 9. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri 187
Tablo 10. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri 193
Tablo 11. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Öncesi Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri 198
Tablo 12. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının t-testi Bulguları 200
Tablo 13. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları..... 201
Tablo 14. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Öncesi Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik Düzeyleri..... 202
Tablo 15. İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının t-Testi Bulguları..... 203
Tablo 16. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları..... 204
Tablo 17. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarı Puanlarının Dağılımları..... 205
Tablo 18. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi İngilizce Akademik Başarısı Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına İlişkin t-Testi Bulguları..... 206
Tablo 19. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi İngilizce Akademik Başarı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları..... 206
Tablo 20. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizinin Sonuçlarını İçeren Taslak Öneri Paketi..... 208
Tablo 21. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Uygulanması Esnasında Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının İngilizce Akademik Başarılarına Ait t-Testi Bulguları..... 249

Tablo 22. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Uygulanması Esnasında Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının İngilizce Öz-yeterlik İnançlarına Ait t-Testi Bulguları 250
Tablo 23. Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrenci Portfolyolarına Ait Cohen's Kappa Analizi Bulguları 293
Tablo 24. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Düzeyleri 297
Tablo 25. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının t-testi Bulguları 299
Tablo 26. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları 300
Tablo 27. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulandıktan Sonra Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplardaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarı Dağılımları 302
Tablo 28. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrasında İngilizce Akademik Başarı Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına İlişkin t-Testi Bulguları 303
Tablo 29. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası İngilizce Akademik Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları 304
Tablo 30. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulandıktan Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri 305
Tablo 31. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulandıktan Sonra İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Düzeyi Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına İlişkin t-Testi Bulguları 306
Tablo 32. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları 307

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sistemi 69
Şekil 2. İki Sınıflı, Altı Gruplu ve On Dokuz Alt Gruplu Strateji Sisteminin Diyagramı 70
Şekil 3. Bellek Stratejilerinin Diyagramı 72
Şekil 4. Bilişsel Stratejilerin Diyagramı 73
Şekil 5. Telafi Stratejileri Diyagramı 74
Şekil 6. Üstbilişsel Stratejilerin Diyagramı 76
Şekil 7. Duyuşsal Stratejilerin Diyagramı 78
Şekil 8. Sosyal Stratejilerin Diyagramı 79
Şekil 9. Program Geliştirmede Çekirdek Aktiviteler 129
Şekil 10. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci 133
Şekil 11. Araştırmanın Yöntemi 148
Şekil 12. Açımlayıcı Desenin Modeli 149
Şekil 13. Araştırmanın Eylem Araştırması Süreci Planı 154
Şekil 14. Araştırmanın Yürütüldüğü Sınıfın Krokisi 159
Şekil 15. Birinci Eylem Döngüsü Şeması 214
Şekil 16. İkinci Eylem Döngüsü Şeması 219
Şekil 17. Üçüncü Eylem Döngüsü Şeması 224
Şekil 18. Dördüncü Eylem Döngüsü Şeması 228
Şekil 19. Beşinci Eylem Döngüsü Şeması 234
Şekil 20. Altıncı Eylem Döngüsü Şeması 239
Şekil 21. Yedinci Eylem Döngüsü Şeması 244
Şekil 22. Sekizinci Eylem Döngüsü Şeması 252
Şekil 23. Dokuzuncu Eylem Döngüsü Şeması 259
Şekil 24. Onuncu Eylem Döngüsü Şeması 264
Şekil 25. On Birinci Eylem Döngüsü Şeması 269
Şekil 26. On İkinci Eylem Döngüsü Şeması 275
Şekil 27. On Üçüncü Eylem Döngüsü Şeması 281
Şekil 28. On Dördüncü Eylem Döngüsü Şeması 287
Şekil 29. On Beşinci Eylem Döngüsü Şeması 292

GİRİŞ

Tüm dünyada teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmelerin sebep olduğu değişen paradigmalar ile öğretme-öğrenme ortamında ortaya çıkan bilişsel kuramlar ve öğrenci merkezli yaklaşımların öznelliğe yaptığı vurguyla birlikte bireysel farklılıkların önemi daha da gün yüzüne çıkmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, öğretim ortamında yer alan her bir öğrenci öğrenme ortamlarında karşılaştığı uyarıcılara farklı tepkiler ortaya koymakta, bireysel özelliklerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal, sosyal açılardan uyarıcıyı farklı algılamakta, bilgiyi işleyerek onu şekillendirmekte ve kendi öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Başka bir ifade ile öğrenciler sahip oldukları bireysel özellikleri ile öğrenme ortamında kendi özel yaklaşımlarını kullanarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Bu durum farklı özelliklere sahip bireylerin öğrenme süreçlerini farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanarak biçimlendirdiği şeklinde özetlenebilir. Bireylerin öğrenmesini etkileyen bu bireysel farklılıklar cinsiyet, yaş, zeka, yetenek, öğrenme stili, öğrenme stratejileri, hazırbulunuşluk düzeyi, ilgileri, güdülenmişlik düzeyi vb. özellikler olarak sıralanabilir. İyi bir öğretim, öğrencinin sahip olduğu bu bireysel farklılıklarını kullanarak nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl motive edeceğini ve kendi öğrenmesini nasıl kontrol altına alacağını öğrenciye kazandırmalıdır (Smith ve Ragan, 1999: 55). Bu sebeple farklı disiplinlere ilişkin düzenlenecek öğrenme ortamları öğrencilerin bu özelliklerini dikkate alarak tasarlanmalı ve öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırılmalıdır. Yabancı dil de bu disiplinlerden biridir. Yabancı bir dili öğrenme sürecinde hem öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi hem de öğrencilerin kendi dil öğrenme sürecini yürütebilecekleri becerileri edinmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmelerini ve başarmalarını etkileyen unsurlar eğitimciler tarafından önemli bir konu olarak görülmektedir. Başarılı olan öğrencilerin nasıl başarılı oldukları ve izledikleri yol ile başarısız olan öğrencilerin başarısızlık nedenlerine ilişkin merak ve ilgi giderek artmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini etkileyen unsurlar dikkate alınmalı öğrenme ortamı buna göre oluşturulmalıdır.

Larsen-Freeman ve Long (1991) yabancı dil öğrenmeyi etkileyen unsurları dış ve iç unsurlar olarak ikiye ayırmışlardır. Dış unsurlar; öğrenme-öğretme ortamı ile bu ortama giren girdiler arasındaki ilişkidir. İç unsurlar başka bir ifadeyle bireysel unsurlar ise yaş, doğuştan gelen yetenekler, motivasyon ve tutum, kişilik, bilişsel tarz, beyin yarı kürelerinin uzlaşması ve dil öğrenme stratejileridir. Bu sıralanan faktörler arasında öğrencilerin başarı durumlarını ve öğretme-öğrenme ortamlarını önemli ölçüde etkileyen dil öğrenme stratejileri dil öğrenme üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bu stratejiler "öğretmen bir dilin kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesine nasıl katkı sağlayabilir?" ya da "öğretmen farklı dil öğrenme stillerini ve farklı anlama seviyelerini dikkate alarak dil öğrenme ortamını nasıl zenginleştirebilir?" sorularının cevabını verir (Miller, 2017). Bu soruların cevabı hem dil öğrenme ortamlarının verimliliğinin nasıl artırılacağı hem de öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerini nasıl yönetebilecekleri ile ilgili ipuçlarını ortaya çıkarır.

Gass ve Selinker (2008), dil öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen unsurları dokuz boyutta incelemiş ve bunları kültür şoku, kaygı, sosyal farklar, yaş farkı, tutum, motivasyon, kişilik, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri olarak sıralamışlardır. Bu unsurlardan "öğrenme stratejileri" dil öğrenme sürecini etkileyen psikolinguistik faktörler başlığının altında ele alınmıştır. Öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri onların bilgileri anlamasına ve problem çözmesine yardım eden ipuçlarıdır. Bir öğrenme stratejisi kişinin öğrenmeye ve bilgiyi kullanmaya olan yaklaşımını gösterir (Dörnyei, 2005: 169). Bu yaklaşım öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkiler. Öğrencinin karşılaştığı bir dil problemine ya da durumuna stratejik yaklaşması onun ortaya koyacağı çözüm önerilerini hızlandıracak ve etkili kılacaktır.

Son yıllarda öğrenme stratejilerine ve dil programlarında öğrenmeyi öğrenme konuları üzerine olan ilgi ve merak giderek artmaktadır. Öğrenci merkezli felsefenin sunduğu fırsatları harekete geçirdiğine ve öğrencileri etkili öğrenenler haline getirdiğine dair genel bir inanış vardır (Nunan, 1995). Bu durum strateji ve stratejiye dayalı öğrenme süreçlerini ilgi odağı haline getirmiştir. Bu sebeple önce strateji kavramına daha sonra da dil öğrenme stratejisi kavramına bakmak yerinde olacaktır.

Genel anlamıyla strateji, bir amaca ulaşmak için tasarlanan plan ya da bilinçli bir şekilde atılan adımlardır. Bireyin sahip olduğu ve kullandığı strateji onun hedefe ulaşmasında bir araçtır ve hedefe amaçlı bir şekilde gitmesine sebep olur. Nickols (2016), strateji teriminin Yunanca "strategia" kelimesinden geldiğini ve "liderlik, önderlik" anlamı taşıdığını ifade eder. Sıklıkla askeriye terimi olarak kullanılan strateji kelimesi düşmanlar gerçekten hedefe ulaşmadan önce askeri kuvvetleri uygun yerlere getirmek anlamına gelir. Steiner (1979), stratejiyi üst yönetimin organizasyonu için büyük önem taşıdığını ifade etmiş alınan temel yönlü kararları, amaçları ve misyonları ifade ettiğini vurgulamıştır. Strateji, bu yönergelerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan önemli eylemlerden oluşur.

Strateji görev değildir, aksine görevi başarmak için işe koşulan planlardır (Jonas, 2000). Strateji perspektiftir, konumdur, plan ve modeldir. Strateji, bir yanda politika veya yüksek düzey hedefler ile diğer yanda taktik veya somut eylemler arasındaki köprüdür. Strateji ve taktik, birlikte sonuçlar ve anlam arasındaki boşluğu kaplar (Nickols, 2016). Kısacası, strateji, kişinin belirli amaçları yerine getirebilmesi için atılacak adımlarda ona rehberlik eden, akılcı çözümler getirerek amaca kısa sürede ulaşılmasını sağlayan ve bunun için çeşitli çözüm önerilerinin birbirine mantıklı bir şekilde bağlı olduğu bir mekanizmadır.

Öğrenme stratejisi ise, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine hazırlık aşamasında, öğrenme süreci içerisinde ya da öğrenme sürecinin sonunda bilgileri zihinsel işlemlerden geçirerek ona anlam vermesi, kendi çabalarıyla eldeki verileri daha anlaşılabilir hale getirmesi, hatırlaması ve öğrenmeyi kendine mal etmesidir. Schumaker ve Deshler (2006), öğrenme stratejilerini "bir göreve ilişkin bireysel yaklaşımlar" olarak tanımlamışlardır. Öğrenme stratejileri bir bireyin planlama yaparken, planı yürütürken, performansı ve onun çıktılarını değerlendirirken nasıl düşündüğü ve hareket ettiğidir. Öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmek onların akademik performanslarının gelişmesine katkı sağlar (Protheroe ve Clarke, 2008). Öğrenme süreci sırasında öğrenciler zihinlerinde farkında olarak ya da farkında olmadan bazı eylemler gerçekleştirirler. Genellemeler yapmak, analizler yapmak, sonuç çıkarmak, ilişki kurmak gibi zihinsel eylemler, bireyin kullandığı öğrenme stratejileri olarak nitelendirilebilirler. Öğrenciler bu zihinsel eylemler ile kendi öğrenmelerini artırmayı ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmeyi amaçlarlar.

Strateji ve öğrenme stratejisi kavramından hareketle dil öğrenme stratejileri ele alındığında ise, dil stratejileri öğrencinin öğrenmek istediği hedef dili daha etkili, daha kendine yönelik, daha başarılı, daha kolay hale getirmek için atılan adımlar olarak tanımlamak mümkündür. Scarcella ve Oxford (1992: 63), dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmeleri için kullandığı, konuşma ortaklarını bulmak veya zorla mücadele etmek için kendine cesaret vermek gibi, spesifik davranışlar, adımlar veya teknikler olarak tanımlamışlardır. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmek için kendi tercih ettikleri dil öğrenme davranışlarıdır. Öğrenci tarafından yabancı bir dili anlamak, yabancı dildeki bilgilerini arttırmak, hedef dili anlamayı kolaylaştırmak ve hedef dili kullanma pratiğini geliştirmek için bilinçli bir şekilde tercih edilirler. Öğrenci tarafından tercih edilen bu zihinsel ve iletişimsel işlemler öğrenme sürecinin daha aktif ve etkili olmasına yardım eder. Oxford (1990: 8), bir dil stratejisini öğrenci için pozitif ve kullanışlı hale getiren unsurları şu şekilde sıralamıştır:

a. Strateji eldeki dil görevi ile ilgili ise faydalı ve kullanışlıdır.
b. Strateji eğer öğrencinin öğrenme stili tercihlerine uyuyor ise işe yarar.
c. Öğrenci öğrendiği stratejiyi etkili bir şekilde kullanır ve diğer stratejiler ile ilişkilendirirse işe yarar.

Dil öğrenme stratejileri öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, öz yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara transfer edilebilir hale getirirler. Öğrenme stratejileri öğrenciyi yaşam boyu öğrenen, otonom ve bağımsız bir öğrenen haline getirir (Allwright, 1990; Little, 1991). Öğrenci yeni öğrendiği bir dil öğrenme stratejisini yeni bir durumda da kullanarak zamandan ve çabadan kazançlı çıkabilir. Öğrenci tarafından bilinçli bir şekilde dil öğrenme sürecinde seçilebilen dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin dil öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullandıkları davranışlar olarak ele almak mümkündür. Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin yabancı bir dili daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrenmelerine yardım eden işlemlerdir. Yabancı bir dili öğrenmede başarılı olma büyük ölçüde öğrencinin bu işlemleri bilmesine, kendi öğrenme yollarının farkında olmasına ve kendi öğrenmesini yönlendirebilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, yabancı bir dili öğrenmede öğrencinin rolü öğrenme sürecini tercih ettiği stratejiler ile planlaması, düzenlemesi ve öğrenme sürecini

şekillendirmesidir. Öğretmenin rolü ise öğrencilerin amaca uygun stratejileri etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktır.

Yabancı bir dili öğrenirken, öğrencilerin genellikle en çok dile getirdikleri sorun öğrenirken karşılaşılan güçlüklerdir. Zaman zaman bazı öğrenciler ders çalışmak istedikleri halde ders çalışamamaktan yakınırken, bazıları da çok çalıştıkları halde başarılı olamamaktan şikayet etmektedirler. Bununla birlikte daha az ve kısa süreli çalışarak daha çok ve uzun süreli çalışan öğrenciler kadar başarılı olanlar ve hatta onlardan daha başarılı olan öğrenciler de vardır. Ayrıca bazen yabancı bir dilin öğrenildiği sınıflarda öğretmenler bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha hızlı ve etkili öğrendiklerini gözlemlerler. Aynı sınıf ortamında bulunan bu öğrencilerin nasıl daha kolay ve daha etkili öğrendikleri de merak konusudur. Bu durumlarda ortak sorunlar büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanmamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanır. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bir öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin gerçekçi yargılara ulaşması ve buradan hareketle kendisi için en verimli olacağını düşündüğü öğrenme stratejisini belirleyerek kullanması neyi nasıl öğreneceğini bilmesi açısından önemlidir.

Yabancı bir dili öğrenme sürecini daha etkili, daha verimli, hızlı ve kalıcı hale getirebilecek olan dil öğrenme stratejilerinin gücünü çoğu zaman öğrenciler fark edemezler ya da öğrenciler farkında olmadan kullandıkları stratejileri farklı durumlara uyarlayamazlar. Bu nedenle öğrenciler kullandıkları stratejileri neden kullandıklarına çalışırlarsa ve daha fazla stratejinin farkında olurlarsa dil öğrenimleri daha etkili ve daha verimli hale gelecektir. Dil öğrenme ortamında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalığının artırılması, sahip oldukları dil öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi ve onların yaygın bir şekilde kullanılması konusunda öğretmenin rolü büyüktür.

Tüm bu gerçeklerden hareketle, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırmak amacıyla hazırlanacak bir programın uygulama sürecinde nasıl geliştirileceğinin bu sayede öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki ihtiyaçlarının nasıl giderilebileceğinin incelenmesi ve araştırılması son derece önemli görülmektedir.

Problem Durumu

Toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması, iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin tarih boyunca süregelen dil öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur. Günümüzde hızlı bir şekilde dünya dili rolünü üstlenen İngilizce, uluslararası platformda yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Dünya üzerinde ortalama olarak 380 milyon kişi ana dil olarak, 300 milyon kişi ikinci dil olarak ve buna ek olarak 100 milyon kişi de yabancı dil olarak İngilizceyi konuşmaktadır. İngilizce; bilimin, hava ulaşımının, bilgisayarın, diplomasinin ve turizmin dilidir. UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalar en az 60 ülkede İngilizcenin resmi ya da yarı resmi dil olarak konuşulduğunu, bilim adamlarının üçte ikisinin çalışmalarını İngilizce yazdıklarını, İngilizcenin bilgi depolanması ve iletilmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim düzeyinde 50 milyon ve ortaöğretim düzeyinde 80 milyon öğrenci İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmektedirler (Mahu, 2012; Crystal, 1997). Küreselleşme ile sürekli iç içe olan toplumlarda iletişim aracı rolünü üstlenen İngilizce toplumların etkileşimi açısından son derece önemlidir. Bu etkileşimler sürecinde bireyler bilgi alışverişinde bulunmak, ekonomik ilişkileri yürütmek, kendi düşüncelerini ifade etmek, fikir paylaşımında bulunmak için birbirleriyle aynı dili konuşarak iletişim kurarlar. Bu sebeple çeşitli toplumların iletişimini sağlayacak, tüm dünya uluslarının bir ortak noktada buluşmasını sağlayacak olan İngilizceyi öğrenmek son derece önemli görülmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğrenme ile ilgili olan süreç 1980'li yıllarda kuramsal olarak başlamıştır. Türkiye'de okullarda yabancı dil eğitiminin uygulanmasına temel oluşturan "Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu" 1983 yılında kabul edilmiştir. 14-10-1983 tarihli ve 2923 sayılı bu kanunun amacı eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir. 1988-1989 eğitim ve öğretim yılında yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu ders olma statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirilmiştir. 1980'li yılların ortasında tüm Türkiye çapında yabancı dilde eğitim yapan Anadolu Liseleri açılmaya başlanmıştır. Anadolu liselerinde 6. sınıftan önce bir yıl İngilizce hazırlık programı uygulanmıştır. 1997 yılında öğretim sekiz

yıla çıkartılmış ve yabancı dille eğitim yapan Anadolu liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. 9. sınıftan önce 1 yıllık hazırlık programı uygulanmaya başlanmıştır. Eğitimin 8 yıla çıkarılması ile 6. sınıftan önceki 1 yıllık hazırlık sınıfı kaldırılmış ve 6., 7. ve 8. sınıflardaki yoğun yabancı dil dersleri azaltılmıştır. Her ne kadar 9. sınıftan önce 1 yıllık hazırlık sınıfı konulsa da öğrenciler 9. sınıftan itibaren hızlı bir şekilde çok zor olan üniversite sınavına hazırlandıkları için yabancı dile yeterince odaklanılmamıştır. Yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu gidermek amacıyla yabancı dil öğretimine ilkokulların dördüncü sınıfından başlanmasına karar verilmiştir. 4306 sayılı yasa, yabancı dil eğitimi açısından daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılmasını ve ilköğretim okullarının 6. sınıfından itibaren öğretim programına seçmeli ikinci yabancı dil seçeneğinin eklenmesini sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılmıştır. İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişiklikle birlikte ilkokul 2. sınıftan itibaren haftada iki saat yabancı dil dersi yer almıştır. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında ilk kez 2. sınıflarda yabancı dil dersi okutulmaya başlanmıştır (Özbay, 2010; Ekuş ve Babayiğit, 2013).

1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformunu izleyen yıllarda, mevcut sistemde yer alan eksiklerin giderilmesi yolunda adımlar atılmış ve bu çerçevede Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan ve 2006 yılından beri uygulanan yeni bir yabancı dil öğretim programı hazırlanmıştır. Önceki öğretim programı ile karşılaştırıldığında, yeni öğretim programı, yabancı dil eğitimi açısından pek çok yeni yaklaşımı içermektedir. Gerek ilköğretim öğretim programında gerekse ortaöğretim öğretim programında geleneksel yaklaşımın terk edilmesi yönünde ciddi adımlar atıldığı görülmektedir. Yeni öğretim programının, dil bilgisel kuralları öğretmek yerine, öğrenci odaklı olup, dil öğreniminin değerlendirmesinde sürece dayalı bir yaklaşımın benimsediği görülmektedir. Benzer şekilde, yöntemsel açıdan dilin gramer kurallarının analizine dayalı bir yaklaşımdan çok, günlük yaşamda dili

işlevsel olarak kullanabilmeyi gerçekleştirici öğretim tekniklerine yer verilmiştir (Haznedar, 2010). Yukarıda da görüldüğü gibi, ülkemizde yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim programlarında bir süreklilik söz konusu değildir. Öğretim programları geliştirilmenin ötesinde sürekli kökten değişikliklere maruz kalmaktadırlar. Yapılan bu değişikliklerde, dil öğrenme stratejileri zaman zaman göz ardı edilmekte tam bir istikrar sağlanamamaktadır. Bu nedenle dil öğrenme stratejilerinin, İngilizce öğretim programının dışında ayrı olarak verildiğinde daha verimli ve etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, özellikle son yıllarda gerçekleşen değişimler önceki yıllarda benimsenen dil öğrenme yaklaşımlarının aksine çok daha öğrenci odaklı olmuştur. Küçük yaşlardan itibaren zorunlu ders kapsamına alınması, dileyen öğrencilerin bu zorunlu derslere ek olarak seçmeli derslerden de yararlanabilme fırsatını yakalaması dil öğrenimine verilen önemin en büyük göstergeleri arasında yerini almaktadır.

Ancak Türkiye'de yabancı dil eğitiminin tarihçesi ve özellikle son yıllarda öğretim programlarında yapılan güncellemelere rağmen dil başarısının istenilen düzeyde olmadığı hem ulusal değerlendirmeler hem de uluslararası değerlendirmeler (TEOG; YDS; PIAAC vb.) sonucunda görülmektedir. Çeşitli İngilizce konuşma ölçütlerine göre Türkiye sürekli olarak çok düşük sıralarda yer almaktadır. Örneğin, English First tarafından geliştirilen 2013 İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) Türkiye'yi 60 ülke arasında 41. sıraya yerleştirmektedir. 2016 yılında ise bu sıra 51'e düşmüştür. Ayrıca Türkiye'de ulusal düzeyde yapılan sınavlardaki dil puanı ortalamaları da yabancı dilde arzu edilen düzeyde eğitim alınmadığını göstermektedir. Örneğin KPSS Özel Alan Bilgisi Testinde 2013 ve 2014 İngilizce ortalamaları 50 soruda 28,90 ve 26,77'dir. 2016 verileri ise bu ortalamanın 27,29 olduğunu göstermektedir. İngilizce özel alan doğru cevap ortalaması soru sayısının neredeyse yarısı kadardır. Bu ortalamalar değerlendirilirken bu testi sadece yabancı dil öğretmeni adaylarının aldığı düşünüldüğünde yabancı dil öğretimindeki yetersizlikler daha net ortaya çıkmaktadır (EnglishFirst, 2016; Coşkun Demirpolat, 2015; ÖSYM, 2016). Yabancı dil eğitimi ile ilgili durumu gösteren bir başka resim de üniversiteye giriş sınavlarında yabancı dil alanlarındaki puan ortalamalarıyla ortaya konulmaktadır. 2016 LYS sınav sonuçlarına LYS-5 yabancı dil İngilizce sınavına katılan 88.672 adayın 80 soru üzerindeki dil ortalaması 22,73'tür (ÖSYM,

2017). Bu durum dil eğitiminde yapılan yapılandırmacı değişikliklerin istenen etkileri bırakmadığını, bireylerin dil edinme sürecinde modern dil öğrenme yaklaşımlarına ek olarak bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayacak unsurları öğrenmelerinin gerekliliğini göstermektedir.

Uluslararası ve ulusal veriler göz önünde tutulduğunda "Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?" sorusuna halen yanıt aranmaktadır. Ancak yabancı dil öğretimindeki bu başarısızlığın sebebini tek bir etmene bağlamak doğru olmaz. Birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen pek çok unsur yabancı dil öğretimi sorununa çeşitli şekillerde katkıda bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili yetersizlikler, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme sürecine has sorunlar, kalabalık sınıflar ve donanım yetersizliği gibi fiziksel şartlarla ilgili sorunlar, eğitim materyallerinin nitelik sorunları, yabancı dil öğretimiyle ilgili ortak bir öğretim yöntemi ve felsefesinin benimsenmemesi ve yabancı dil öğretim sürecinin denetlenmemesi gibi unsurların yabancı dil öğretiminde Türkiye'nin sınıfta kalmasına sebep olduğu söylenebilir (Coşkun Demirpolat, 2015). Öğrencilerin başarı durumlarını ve öğretme-öğrenme ortamlarını önemli ölçüde etkileyen unsurlardan biri de dil öğrenme stratejileridir.

Dil öğrenme stratejileri elbette bir dili öğrenmede karşılaşılan sorunları çözmedeki tek çözüm değildir. Bilişsel kuramlar ve öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımlarla birlikte yabancı dil öğretiminde de öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak öğrenenlerin bireysel özellikleri önem kazanmıştır. Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin hangi stratejileri daha sık tercih ettikleri ve iyi bir öğrenenin özelliklerinin neler olduğu birçok araştırmanın konusu olmuştur (Cohen, 1990; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987). Bu bağlamda dil öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirmelerine yardımcı olması, dil becerilerini geliştirmesine sağladığı katkı açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin zihinsel işlemler yapmalarına ve kendilerine sunulan bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olan dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendilerine en uygun öğrenme yolunu seçmelerini ve kendi kendilerini yönlendirmelerini sağlar. Yabancı dil öğretmenlerinin ders içerisindeki rollerini kolaylaştırır. Stratejiler, yabancı dil öğrenme esnasında sorun yaşayan öğrencilere çeşitli alternatifler sunarak onların çözüme farklı yollardan ulaşmalarına olanak tanır.

Dil öğrenme stratejilerini her ne kadar zaman zaman öğrenciler farkında olmadan kullansalar da bu stratejiler öğretilebilir. Ancak öğrenci öğretilen bu stratejiler arasından kendi kullanacağı stratejiyi seçer ya da öğrendiği stratejiyi kendine göre uyarlayabilir. Esnek oldukları için farklı durumlara uyarlanabilir. Öğrenci yeni öğrendiği bir yabancı dil öğrenme stratejisini yeni bir durumda da kullanarak zamandan ve çabadan kazançlı çıkabilir.

Gagne'e (1980) göre, ilgili ve duruma uygun öğrenme stratejilerinin şekillendirilme yeteneği stratejik problem çözme kapasitesinin bir şeklidir ve geleneksel metotlarla etkili bir şekilde öğretilemezler. Her ne kadar öğrenme stratejileri plan çıkarma, hafıza tekniklerini kullanma ve diğer genellenebilir çalışma davranışları gibi öğretilebilir entelektüel becerilerin gelişimini sağlasa da, öğrenme yeteneğinin görünen diğer yönlerini de zekanın ve tecrübenin bir fonksiyonu olarak derece derece geliştirmelidir. Bu noktada Erhamn ve Oxford (1990), yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin kendi öğrenmelerinde bir takım stratejiler kullandıklarını ancak, hangi stratejileri kullandıklarını bilmedikleri için getirdiği avantajlardan tam manasıyla yararlanamadıklarını ifade etmişler; öğrencilere formal bir şekilde bir gösterim yapılmadığında kullandıkları stratejilerin gerçekte ne işe yaradığını anlayamayacaklarını ifade etmişlerdir. Elbette, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini profesyonel bir şekilde öğrenmeleri onların bu stratejileri öğrenme sürecine dahil etmelerini kolaylaştıracaktır. Bu sebeple dil öğrenme stratejilerinin öğrenciye kazandırılmasının bir öğretim programı kapsamında yapılması önem arz etmektedir. Richards'a (2001) göre, dil öğretimine yönelik sağlıklı kazanımlar, öğretilen konunun yapısını anlamaya, öğrenenlerin değişik düzeylerde ulaşabilecekleri öğrenme seviyelerinin bilincinde olmaya ve hedeflerin iyi yapılandırılmış birimler olarak tanımlanma becerisine dayanmaktadır. Programın içerik boyutu ise öğretilmesi gerekenler hakkında ve bu içeriğin nasıl seçilmesi ve hangi sırayı izlemesi gerektiğiyle ilgili bilgi vermektedir (Nunan, 1994). Avrupa Konseyi'ne göre, öğretme öğrenme sürecinde kullanılacak yöntemler öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme işinin gerçekleştiği bağlam ışığında kazanımlara ulaşmada en etkili olanlar arasından seçilmelidir. Bu doğrultuda, pek çok yabancı dil programında öğretim materyalleri anahtar bir bileşendir (CEF, 2009; Richards, 2001). İyi geliştirilmiş yabancı dil öğretim materyalleri etkili olmalı, öğrencilerin rahat hissetmesini

sağlamalı, öğrencilere dilin gerçek kullanımını göstermeli, hedef dili iletişim amacıyla kullanma fırsatı sunmalı, öğrencilerin zihinsel, estetik ve duygusal olarak dahil olmalarını sağlamalı, çok fazla kontrollü çalışmaya dayanmamalı ve geri bildirime olanak vermelidir (Tomlinson, 1998). Kullanılan yöntem ve teknikler öğrenenin dili kullanmaya ihtiyaç duyduğu iletişimci durumları destekleyen materyaller içerirse, öğrenme daha etkili ve kalıcı olacaktır (Mackey, 1967).Yabancı dil öğretiminde program geliştirmenin son boyutu ölçme-değerlendirmedir. Yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlar davranışçı bir bakış açısından daha iletişimci ve bütünleyici bir bakış açısına doğru değişmiştir (Brown, 2004). Kısacası, dil öğrenme sürecini hızlı ve daha etkili hale getirmeye yardımcı olan dil öğrenme stratejileri bir öğretim programı dahilinde profesyonel bir şekilde kazandırılmalıdır. Matematik, edebiyat, İngilizce vb. disiplinlerin öğretim programında olduğu gibi dil öğrenme stratejileri öğretim programı da programın temel ögeleri olan kazanım, içerik, öğrenme ortamı, ölçme-değerlendirmeyi kapsamalıdır.

Kısacası, dil öğrenme stratejileri öğrencilere kendine has bir öğretim programı vasıtasıyla öğretilmelidir. Bu şekilde öğrenciler hem stratejilerin neler olduğunu hem de bu stratejilerin öğrenme sürecinde nasıl uygulandığını öğrenirler. Tam bu noktada Oxford'un (2017) belirttiği gibi, bir öğrenen dil öğrenme stratejileri eğitimine katılıp yeni bir strateji öğrenense bile, bu strateji basit bir şekilde strateji eğitimin bir ürünü olarak isimlendirilemez, bu bir süreci temsil eder. Stratejiler, bir öğretim programı eşliğinde, çeşitli yazılı materyaller, kitaplar, çalışma kitapları ile birlikte iş birliği içerisinde kazandırılabilir ve bu tek bir ürüne odaklanmaktan öte bir süreç içerisinde gerçekleşir. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu, öğretmenin sık sık dil öğrenme problemleri ile karşılaştığı ve bu problemleri birebir çözme imkanın olmadığı, strateji konusunda donanımlı öğretmen sayısının az olduğu ya da hiç olmadığı durumlarda dil öğrenme stratejilerinin bir öğretim programı ve bir öğretmen vasıtasıyla kazandırılması oldukça etkili olacaktır.

Bu gereksinimden hareketle öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine aşina olmalarını sağlamak, sahip oldukları stratejileri çeşitlendirmek ve bu stratejileri kullanmalarını sağlamak için bir programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bilindiği gibi yeni bir programın hazırlanması

için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu çalışma, öncelikle öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin istenilen düzeyde olmayışının stratejik nedenlerini belirlemeyi konu edinecektir. Burada ortaya çıkan ihtiyaçtan hareketle, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme ögelerinin yer aldığı bir eğitim programının hazırlanması planlanmaktadır.

Bir eğitim programının geliştirilmesi sürecinde takip edilmesi gereken adımlar vardır. Bunlar; ihtiyaçların belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçlara cevap verecek hedeflerin oluşturulması, belirlenen hedeflerin kazanılmasını sağlayacak içeriğin belirlenmesi ve öğretim ortamlarının oluşturulması ile değerlendirme sürecini kapsar. Eğitim programının bu dört temel ögesi arasındaki ilişkiler bütünü de program geliştirme sürecini oluşturmaktadır. Program geliştirme, programın planlanması, uygulanması ve uygulama sonunda elde edilenlerin değerlendirilmesi sürecidir. Hazırlanan bir eğitim veya öğretim programının etkililiğini belirlemek amacıyla programı hazırlayanların, uygulayanların, öğrencilerin ve diğer paydaşların görüşlerini alarak düzenlemeler yapmak, daha etkili sonuçların elde edilmesini sağlar. Bu bağlamda bu çalışmada, dil öğrenme stratejilerini kapsayan bir öğretim programı tasarısının hazırlanması, uygulanması ve programının etkililiğinin değerlendirilmesi planlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız bilgi çağında öğrencilerin kendilerini geliştirebilme, kendi kendilerine öğrenebilme ve kendi öğrenmelerini takip edebilme yeterliğini kazanabilmeleri için öğrenme sürecinin içinde bizzat yer almaları gerekmektedir. Öğrenme sürecinin merkezinde yer alan öğrencilerin başarılı bir öğrenme durumuna sahip olmaları için nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, nasıl güdülenmeleri gerektiğini bilmeleri önemlidir. Bu nedenle okullarda öğrenciler belli disiplinlere ait temel kavram ve ilkeleri öğrenirken öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme sürecini hızlandıracak yolları da öğrenmelidirler. Temel eğitimden başlayarak öğretim kademelerinin her birinde farklı disiplinlere uyarlanabilecek çeşitli stratejileri öğrenmek öğretme-öğrenme sürecinin kalitesini etkileyecektir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yer alan öğrenciler dil derslerinde derse ilişkin bilgilerin yanı sıra bu bilgileri nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, nasıl motive olacaklarını öğrenmeye gereksinim duyarlar. Yabancı bir dili nasıl öğreneceklerini bilmeden öğrenme çabası içerisinde olan öğrenciler, ders konularını öğrenmede güçlüklerle karşılaşmakta, daha fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle öğrenme sürecinin içerisinde yer alan öğrencilerin öğrenme başarılarını daha az zaman ve enerji harcayarak artırmak için onların neye ihtiyaç duydukları bilinmelidir.

Bu bağlamda görülmektedir ki, öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştıracak olan dil öğrenme stratejilerinin öğrenilmesinin gerekliliği kaçınılmazdır. Aynı zamanda başarılı bir dil öğretimi için öğrencilere stratejilerin öğretilerek farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Bunu yapmanın en etkili yolu da dil öğrenme stratejilerinin nasıl uygulanacağının açık bir şekilde öğretilmesidir. Strateji eğitiminin amacı yabancı dil öğrenmeyi daha anlamlı hale getirme, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkiyi geliştirerek yabancı dil öğrenme ortamında işbirliği sağlama, öğrencilerin dil öğrenmelerinin kontrolünü kendilerinin yapmalarına olanak tanıma ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme imkanı sağlamadır. Bu çalışmada konu edinilecek olan dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi bu noktada önemlidir. Dil öğrenme stratejilerinin nasıl uygulanacağının açık bir şekilde dil öğretim öğretim programlarına konulması, öğrencilere bu stratejilerin nerede, ne zaman ve ne şekilde kullanılacağının öğretilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ortaöğretimde uygulanan İngilizce öğretim programlarında, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmalarına ve dolayısıyla İngilizce öğrenirken İngilizce öz-yeterliğe ilişkin inanç düzeylerinin ve akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin derslerinde, öğrencilere dil öğrenme stratejisi kazandırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesine yol açabilir. Dil akademik başarısının, dil öğrenme stratejileri ile açıklanabilmesine, öğrencileri merkeze alan, yeni bir yabancı dil öğrenme modeline ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın sonunda öğretmenler öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini derslerinde daha fazla dikkate almalarını sağlama yönünde katkı sağlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin dil

öğrenme stratejilerini kullanarak İngilizce öz-yeterlik inanç düzeylerinin artmasına ve başarılarının yükselmesine katkı sağlayabilirler. Dil öğrenme stratejilerini öğrenen öğrenciler öğrendikleri bu stratejileri farklı dilleri öğrenmeye uyarlayarak bireysel öğrenmelerine katkı sağlayabilirler. Bu çalışmanın sonunda öğrenciler İngilizceyi nasıl öğreneceklerine dair fikir sahibi olabilirler, bu durum onların akademik başarılarını ve İngilizce öz-yeterlik inançlarını etkileyebilir ve dili daha etkin bir şekilde kullanıp iletişimsel hedefi gerçekleştirebilirler. Uluslararası yapılan İngilizce Yeterlik Sınavlarına daha stratejik bir şekilde katılıp İngilizce yeterlik seviyelerini artırabilirler. Bu bağlamda çalışmada; Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerine yönelik, dil öğrenme stratejileri öğretim programı tasarısının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yanı sıra hazırlanan bu öğretim programının öğrencilerin İngilizce akademik başarılarına ve İngilizce öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisi ele alınacaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi "Geliştirilen dil öğrenme stratejileri öğretim programı, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini nasıl etkilemektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem doğrultusunda aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranacaktır:

Alt Problemler

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulama öncesine ilişkin alt problemler;

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce;

1. deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri nasıldır?
2. dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri açısından araştırma grupları (deney-1, deney-2 ve kontrol) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?

5. İngilizce öz-yeterlik inançları açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyi açısından araştırma grupları (deney-1, deney-2 ve kontrol) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının dağılımı nasıldır?
8. İngilizce akademik başarı açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. İngilizce akademik başarı açısından araştırma grupları (deney-1, deney-2 ve kontrol) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Program uygulama sürecine ilişkin alt problemler;

10. Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 grubu ile programın uygulanmadığı deney-2 grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney grubu ile programın uygulanmadığı deney-2 grubunun İngilizce öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Program uygulama sonrasına ilişkin alt problemler;

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra;

12. deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri nasıldır?
13. dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
14. dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 ve deney-2 grupları ile programın hiç uygulanmadığı kontrol grubunun dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark mıdır?
15. deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının dağılımı nasıldır?
16. İngilizce akademik başarı açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

17. dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 ve deney-2 grupları ile programın hiç uygulanmadığı kontrol grubunun İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
18. deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?
19. İngilizce öz-yeterlik inancı açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
20. dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 ve deney-2 grupları ile programın hiç uygulanmadığı kontrol grubunun İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
21. Dil öğrenme stratejileri öğretim programının hedeflere ulaşma düzeyi, kullanılan içeriğin hedeflere uygunluğu, öğrenme ortamında kullanılması ve ölçme değerlendirme ögelerinin uygulanabilirliği açısından nasıl değerlendirilebilir?

Sayıltılar

- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.
- Veri toplama amacıyla kullanılacak olan ölçme araçlarının geçerliliği konusunda alan uzmanı görüşleri yeterli sayılmıştır.
- Öğrencilerin süreçte doldurdukları yansıtıcı değerlendirme formlarında ve günlüklerde gerçek görüşlerini yazıya aktardıkları varsayılmıştır.
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcıların doğal davranış sergiledikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Fatih Anadolu Lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1. ve 2. dönem yürütülen İngilizce dersinin 15 haftalık ders süresiyle sınırlıdır.

- Araştırmanın başında yapılan ihtiyaç analizi çalışmasının paydaşlarını oluşturan öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısı araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan yabancı dil başarı testi ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihleri Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden (DÖSE) elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inancı tercihleri İngilizce Öz-yeterlik Ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin programa ilişkin değerlendirmeleri yansıtıcı değerlendirme formlarına ve günlüklerine yansıttıkları görüşler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Program Geliştirme: Program geliştirme kavramı, konu alanının, öğrenenin ve toplumun gereksinimlerini göz önünde bulundurularak; okulun hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerle ilgili eğitim yaşantılarının oluşturulması, bu yaşantıların organizasyonu ve hedeflerin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Olivia, 1998).

Eğitim Programı: Eğitim programı, eğitsel yararları olan durum ve etkinlikleri öğrencilere sunmak amacıyla düzenlenmiş bir dokümandır (Saylor ve Alexander, 1974).

Öğretim Programı: Öğretim programı, okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzenidir (Doll, 1986).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenenin kodlama sürecine odaklanarak öğrenme sırasında sahip olduğu tutumlar ve ortaya koyduğu düşüncelerdir (Weinstein ve

Macdonald, 1986: 257). Diğer bir tanıma göre ise öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından bilgi edinimine, depolamaya, telafi etmeye ve bilgiyi kullanmaya yardım eden işlemlerdir (Oxford, 1990: 8).

Dil Öğrenme Stratejisi: Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da tekniklerdir (Oxford, 1990: 1).

Yabancı Dil: Dilin öğrenildiği toplum içerisinde olmayan, o toplum tarafından konuşulmayan dildir (Cohen, 2014).

İkinci Dil: Dilin öğrenildiği toplum içerisinde ana dilin dışında konuşulan dil ikinci dildir (Cohen, 2014).

Öz-yeterlik: Öz-yeterlik inancı bireylerin hayatlarını önemli ölçüde etkileyecek olaylara ilişkin, performansta bulunabilme yeteneğine ait inançlardır, ki bu inançlar, bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirler (Bandura, 1994).

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Tez çalışmasının detaylarını ele almadan önce bu çalışmanın ana konusuna temel oluşturacak öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inancı ve program geliştirme kavramlarına ve bunlara yönelik yapılan araştırmalardan oluşan alan taramasına bu bölümde yer verilecektir.

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI

İnsan öğrenmesine odaklanan çalışmalar, yıllarca psikoloji düşünce okulundaki davranışçı okullar tarafından yürütülmüştür. Bu durum, edinilen bilgilerin belirlenmesine dışsal olayların etkilerinin tam bağımsızlığı ile sonuçlanmıştır. Başka bir ifade ile öğrenenlerin öğrenme süreçlerine etki eden unsurları sadece dışsal faktörler olarak ele almışlardır. Ancak zaman içerisinde öğrenenlerde gerçekleşen bilgi transferi ve yönetimsel süreçlerin rolüne olan ilginin artmasıyla, pek çok araştırmacının odak noktası insan zihnindeki kara kutu olmuştur (Melton ve Martin, 1972). Bu çalışmalarda öğrencilerin öğrenmesindeki ve öğrendiklerini hatırlamasındaki en önemli rolün öğrencinin kendi rolü olduğunu göstermiştir (Weinstein, 1986). Öğrenme, davranışçıların iddia ettiği gibi sadece dışsal faktörlerden değil içsel faktörlerden de etkilenmektedir. Bu durumda öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü değişmiş, kendi öğrenmesinden sorumlu bir birey haline gelmiştir.

Alanyazında öğrenme stratejilerinin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı ve sınıflandırıldığı görülmektedir (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper, 1985; Weinstein ve Mayer, 1986; Nisbet ve Shucksmith, 1986; Levin, 1986; Gagne, 1988; Oxford, 2017). Öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları, bu kavramın kapsamının genişliğini göstermekte

ve öğrenme stratejileri konusunda bir görüş birliği olmadığı anlamına gelmektedir (Cesur, 2008). Örneğin, Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri anlayışı Entwistle (1988) ve Pask (1976; 1988) ile benzerlik göstermemektedir. Weinstein ve Mayer (1986: 315) öğrenme stratejilerini, bilişsel becerilerin birleşimi olarak nitelendirmişler ve öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışlar ve düşünceler olarak tanımlamışlardır. Entwistle (1988) ile Pask (1976, 1988) ise öğrencilerin öğrenmede eğilimli oldukları bireysel davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Benzer kavramlar içerisinde bile tipik bir stratejiyi neyin oluşturduğuyla ilgili tartışmalar söz konusudur (Rothkopf, 1988). Diğer yandan, insanlar her zaman aynı durumlarda aynı kavramı kullanmazlar; bu da kavramların ortak bir tanımının olmamasına neden olur. Örneğin, Colley ve Beech (1989) "bilişsel beceriler"; Gagne (1985), Kirby (1984) "bilişsel stratejiler"; Rothkopf (1988), Garner (1988) "çalışma becerileri"; Zimmerman (1989) "özdenetim"; Bransford, Stein, Shelton ve Owings (1981) "öğrenmeyi öğrenme"; O'Neil (1978), O'Neil ve Spielberger (1979); Weinstein, Goetz ve Alexander (1988) "öğrenme stratejileri" olarak isimlendirmişlerdir. Snowman ve McCown (1984) ise öğrenme stratejilerini öğrenme taktiklerinden ayırarak faklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Öğrenme stratejileri, bir öğrenme görevini ele alırken şekillendirilen genel plan iken; öğrenme taktiği stratejiye hizmet eden çok daha özel bir beceridir şeklinde ifade etmiştir. Son olarak ta Oxford (2017), Oxford sözlüğünü (2016) temel alarak ve Proto-Indo-European kaynaklarından türeterek "bir öğrenme stratejisinin deneyimler, çalışmalar ya da öğretilenler yoluyla arzu edilen izleri takip etmek ya da bulmak amacıyla öğrenenin yaptığı hareket planlarıdır" şeklinde tanımlamıştır. Ancak tüm farklı bu tanımların buluştuğu ortak bir nokta vardır. Her ne kadar tanımlar farklı şekillerde ifade edilse de öğrenme stratejileri öğrenenin kendine özgü bir şekilde geliştirdiği, ya da mevcut stratejiler içerisinden kendine uygun olanı seçtiği ve içselleştirerek kendi öğrenmesini kolaylaştırmak adına kullandığı eylemlerdir.

Öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme modelinde bilgi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek yöntem ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 30). Başka bir ifadeyle, öğrenme sürecinde öğrencinin düşünce ve davranışları olarak

tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı bilinçli planlardır (Yüksel ve Koşar, 2001: 29). Öğrenme stratejileri, öğrencinin yeni bilgiyi seçme, edinme, organize etme ve bütünleştirme yeteneğini ortaya çıkaran düşünce ve davranışlardır (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, öğrenenlere nasıl öğreneceklerini öğretmek için tasarlanırlar (Jonassen, 1985). Etkili öğrenme, herhangi bir öğrenme durumunda etkili olmayan bir stratejiyi terk etmeye ek olarak, belirli bir stratejiye nasıl ulaşılacağını ve yine belirli bir stratejinin ne zaman kullanılacağını bilmeyi kapsar. Hem az yeterli öğrenciler hem de yeterli öğrenciler etkili öğrenme stratejilerini geliştirebilirler (Jones, Sullivan Palincsar, Sederburg Olge ve Glynn Carr, 1987). Öğrenme stratejileri, öğrencinin yeni bilgi ve beceriyi edinmesi, anlamlandırması ve daha sonra transfer etmesini kolaylaştıran duygular, inançlar, davranışlar ve düşüncelerdir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Öğrenme stratejileri sadece bilişsel süreçleri kapsayan adımlar değildir. Öğrencinin öğrenme sürecinde sahip olduğu inançlar, duygular ve düşünceler gibi içsel unsurlar da öğrencinin tercih edeceği stratejilere yön verir. Hatta öğrenme stratejileri vasıtasıyla öğrencinin öğrenmeye karşı olan inançları, duyguları ve düşünceleri değişebilir.

Öğrenme stratejileri, eğitim alanında uzun zamandır ele alınan önemli bir konudur. Ancak, öğrenme stratejileri bir öğrenciden diğerine önemli ölçüde değişebileceği için, eğitim öğretim sürecinde öğrenme stratejilerini tasarlamak ve uygulamak kolay bir iş değildir. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğretim tasarımcıları için de kritik bir konudur. Çünkü her öğrencinin öğrenme stratejilerine uygun olacak öğretim sistemlerini oluşturmak, onlara hem grup eğitimi hem de bireysel öğrenme sağlamak kapsamlı bir süreçtir (Şimşek ve Balaban, 2010). Bu sebeple öğrenme ortamlarında stratejilere dayalı öğretim sistemi kurmak öğrencilerin bireysel özelliklerini ve öğrenci grubunun grup dinamiğini iyi analiz etmeyi gerektirmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğretme-öğrenme sürecine etki etmektedir. Bu süreç içinde bazı yararlı yönler barındırmaktadır. Bu yararlar; öğrenciyi bilinçli hale getirmek ve öğrenmedeki verimliliğini artırmak; bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmak; zevk alarak öğrenmesine yardım etmek; öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlamak şeklinde sıralanabilir (Özer, 2002: 20). Öğrenme

stratejileri bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek için öğrenen tarafından gerçekleştirilen bilinçli eylem ve düşüncelerdir. Stratejik öğrenme, öğrenenin kendi düşünmesi ve öğrenme yaklaşımı hakkında üstbilişsel bilgiye sahip olması, verilen bir görevle ilgili iyi bir anlamaya sahip olması ve hem öğrenme görevinin taleplerini hem de kendi öğrenmesindeki güçlü yönleri bir araya getirme yeteneğidir (Chamot, 2004). Öğrenme stratejileri, bireylerin yaşam boyu okuryazar, üretici ve bağımsız birer öğrenen olmasını sağlar. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri; öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesi, bir işi yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmesi, kendi yanlışlarını fark etmesi ve onları düzeltmesi, kendi öğrenmelerini ve davranışlarını değerlendirmesi, hafızasını güçlendirmesi, öğrenme düzeyini artırması, nasıl öğreneceğini bilmesi, kendi öğrenme sürecini geliştirmesi ve kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlar (Beckman, 2002: 3). Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi yeterliklerinin ve güçlerinin farkına varmalarını sağlayan, bu yeterlik ve güçlerini kontrol etme fırsatı sunarak gelişim imkanı veren ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini çok yönlü olarak geliştiren dinamik bir süreçtir.

Öğrenciler eğitim sürecinde ve sonrasında başarılı olabilmek için, kendilerini geliştirebilme, kendi kendine öğrenebilme ve öğrenmelerini izleme gibi yeterlilikleri edinmelidirler. Öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini sağlayabilir. Bu sebeple öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir. Böylelikle öğrenenler bağımsız öğrenen olabilir ve öğrenme süreçlerini takip ederek değerlendirme yapabilirler (Cesur, 2008). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir role sahiptir. Öğrencinin akademik alanda benimsediği öğrenme stratejileri, öğrenme sonucunda ulaştığı çıktıların kalitesini pozitif olarak etkilemektedir (Covington, 2000; Watkins, McInerney, Akande ve Lee, 2003). Öğrenme stratejisi geliştirebilen, bunları kullanabilen, kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere "stratejik öğrenciler", "öz-öğretimli öğrenciler", "bağımsız öğrenciler" gibi adlar verilir (Senemoğlu, 2003: 561). Bu öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu ele alan, kendi öğrenmelerini yönlendiren, hızlandıran ve daha etkili hale getiren öğrencilerdir. Ayrıca bu stratejik öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacaklarını, bu bilgileri

nasıl kullanacaklarını bilirler ve bu durum onların akademik performanslarını olumlu yönde etkiler.

Öğrenme stratejileri amaçlıdır, öz yönetimlidir ve bir grup etkinliğin bir araya gelmesiyle oluşur. Daha da önemlisi, öğrenciler bir grup taktiksel etkinliği uyguladıklarında öğrenme stratejileri otomatik hale gelebilir (Weinsein ve Mayer, 1986; Derry ve Murphy, 1986; Mayer, 1996; Gu, 2012). Öğrenme sürecinde öğrencilerin çok sayıda strateji kullanabilmesi şaşırtıcı değildir. Öğrenci sayısı kadar öğrenme stratejisi olabilir. Bunun nedeni her bir öğrencinin bireysel farklılıklar, öğretme metodu, zaman, öğrenme teknolojileri, geri dönüt türü, gerekli uzmanlık seviyesi, ölçme türü gibi öğretimle ilgili değişkenlere bağlı olarak farklı bir strateji seçer ve kullanır. Etkili, bağlantılı ve yeterli talimatlar tasarlama açısından da bu değişkenler oldukça önemlidir (Milano ve Ullius, 1998). Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler hangi amaçla hangi stratejiyi kullanacaklarını bilirler yani bir amaç doğrultusunda stratejileri belirler ve kullanırlar. Öğrenme sürecinde öğrenmelerini hızlandıracak, ekili ve kalıcı hale getirecek taktikleri kullanma gayretinde olurlar. Bireysel farklılıklarının farkında olarak kendilerine özgü geliştirdikleri öğrenme yollarıyla öğrenmelerini gerçekleştirirler.

Öğrenme stratejileri, yaşam boyu öğrenme ortamının oluşabilmesi için son derece önemlidir. Bugünün toplumu sürekli değişen bilişim ve teknoloji ortamlarıyla yüz yüze gelmektedir. Toplumlar üretken kalabilmek için sürekli yeni bilgileri kazanma gücüne ihtiyaç duymaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireyler ve yaşamları boyunca öğrenmeye devam eden bireyler bu toplumların üretken bireyleri olacaklardır (Drucker, 1994; Weisburg ve Ullmer, 1995). Öğrenme stratejilerini dolayısıyla öğrenmeyi öğrenen bireyler yaşamlarının geri kalan bölümlerinde yeni bilgilere daha kolay bir şekilde ulaşabileceklerdir (Filcher ve Miller, 2000). Öğrenme stratejileri öğrencilerin kişilik özellikleri ile etkileşim içerisindedir. Tüm öğrenme durumlarında başarıyı ortaya çıkaracak ideal bir strateji yoktur. Öğrenciler kendi ihtiyaçlarını karşılayacak uygun stratejiler kullanma becerisini ve anlayışını geliştirmek için eğitilmelidirler (Weinstein, 1987). Bu durumda öğretme öğrenme ortamlarında yeni bilgiye kolaylıkla erişebilen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan ve kendi öğrenmesini gerçekleştiren öğrenciler için öğrenme stratejilerinin öğretilmesi son derece önemlidir. Kendi öğrenme stratejisini belirleyerek kendi

öğrenme sorumluluğunu alan öğrenciler yaşam boyu öğrenme süreçlerinin yönetimini kendileri alabileceklerdir. Bireysel özelliklerinin farkında olan bir öğrenci kendi öğrenme gücünü stratejiler vasıtasıyla kontrol edebilecek, öğrenme sürecini etkili ve nitelikli hale getirebilecektir.

1.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Öğrenme stratejileri verilen sosyal bir görev içerisinde, bir öğrenme amacını etkili bir şekilde başarmak için öğrencinin kasıtlı, bilinçli ve düzenli olarak gerçekleştirdiği düşünce ve davranışlardır. Stratejik bir şekilde davranma, etkili bir şekilde öğrenme ve eylem planlarını gerçekleştirme isteği anlamına gelir. Bu eylem planları sadece öngörülen hedefler için değil aynı zamanda etkili öğrenme aşamalarını, becerilerini ve tekniklerini seçip uygulamaya koyarak eğitim durumları için uyarlanır (Garcia ve Pintrich, 1993). Öğrenme stratejisi, öğrencinin öğrenme sürecinde tercih ettiği, kendine özgü, öğrenme adımlarıdır. Öğrenci bu adımları bir amaç doğrultusunda, farkındalığı yüksek ve düzenli bir şekilde gerçekleştirir.

"Öğrenme stratejileri" kavramı, bünyesinde, oldukça geniş bilişsel ve davranışsal özellikleri barındırmaktadır. Bu geniş özellikleri yansıtmak için araştırmacılar kendi çalışmaları bağlamında açıkladıkları çeşitli sınıflamalar ortaya koymuşlardır. Her ne kadar terminolojide ve vurguda farklı sınıflandırmalar olsa da dört temel şemaya işaret ederler: bilişsel stratejiler, biliş ötesi stratejiler, kaynak yönetim stratejileri ve motivasyon/duyuşsal öğrenme stratejileridir (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 2003; Duncan ve McKeachie, 2005; Shannon, 2008).

Bilişsel stratejiler, öğrencilerin bilgiyi nasıl aldıkları ve anlamlandırdıkları ile ilgilenirler. Bu yüzden bilişsel stratejiler sıklıkla algılama basamağı esnasında karşımıza çıkar. Bilişsel stratejiler amaca yöneliktirler, kasıtlı olarak uygulanırlar ve çaba gerektirirler. Bu stratejinin alt kategorileri olarak tekrar yapma, özetleme, not çıkarma, görsel hale getirme, çıkarımda bulunma ve kaynak sağlama gibi örnekler verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986; Oxford, 1989; O'Malley ve Chamot, 1990; Weinstein ve Mayer, 1991). Cross ve Steadman (1996) bilişsel stratejilerin öğrenenlerin yeni bilgiyi anlamalarını ve eski bilgiler ile birleştirmelerini sağlayan davranışsal beceriler olduğunu ifade etmişlerdir.

Biliş ötesi stratejiler, öğrenenin kendi öğrenme ve düşünme sürecinin farkında olmasını ve öğrenme sürecini yönetebilme yeteneğine sahip olmasını kapsar (Lewalter, 2003). Bu kategorideki stratejiler öğrencinin bildiği ya da bilmediği şeyi anlama derecesi ve ne bilmek istediğini bilmesi ile ilgilidir. Bu kategorinin alt kategorileri olarak gözlemleme, planlama ve düzeltme sıralanabilir (Flavell, 1979; O'Malley ve Chamot, 1990). Gözleme ve düzenleme, öz düzenlemeyi kullanılabilir hale getiren aktivitelerdir (McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith, 1986). Gözleme, öğrenenin bilgi ya da becerileri algılaması için kendini kontrol etme sürecini kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986). Öz-gözlemin bu aşaması bilginin edinilmesi, genellenebilmesi ve transferi sürecinin gelişmesine katkıda bulunur (Wang ve Lindvall, 1984). Düzenleme ise, okuma oranını uyarlama, yeniden okuma, gözden geçirme ve test alma taktiklerini kullanışlı hale getirme süreçlerini kapsar (Filcher ve Miller, 2000). Biliş ötesi stratejiler, başka bir ifade ile üst bilişsel stratejiler daha çok öğrenenin kendi yapabileceklerinin farkında olması, öğrenme sürecini organize edebilmesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi ile ilgilidir. Biliş ötesi stratejileri kullanan öğrenciler genel olarak öz-düzenleme becerilerine sahiptirler.

Kaynak yönetim stratejileri, öğrencilerin bilişlerinden ziyade kaynakları kontrol etmesi olarak tanımlanabilir (Duncan ve McKeachie, 2005: 119). Her ne kadar bu kategori Duncan ve McKeachie (2005) tarafından "kaynak yönetimi" kavramını, bu strateji kategorisiyle ilişkilendirse de zaman yönetimi ve organizasyon becerileri de bu kategoriye girer (Oxford, 1989; Duncan ve McKeachie, 2005; Stroud, 2006; Liu, 2009). Kaynak yönetim stratejileri öğrencinin içinde bulunduğu görevin niteliği ve niceliği ile ilgilenir. Bu stratejiler kaynak yönetimini, çalışma ortamı yönetimini, çaba yönetimini ve diğer destekleri kapsar (McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith, 1986). Kaynak yönetimi en iyi sonuçlara ulaşmak için iyi tanımlanmış amaçlar ve plan geliştirme sürecini kapsar. Planlama bir öğrencinin tanımladığı belirli bir zaman ya da oluşturduğu günlük bir ritüel, haftalık bir olgu ya da diğer planlama türüdür (Eastmond, 1995).

Öğrenme stratejilerine ait son kategori ise motivasyon/duyuşsal öğrenme stratejileridir. Bu stratejiler tutumları, motivasyonu ve değerleri kapsar (Oxford, 2003). Öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme stratejilerini kullanmaları öğrenenler tarafından kontrol edilebilir ve öğretim yoluyla değiştirilebilir (Shih ve Gamon,

2002). Duyuşsal stratejiler genellikle diğer stratejilerden ayrı düşünülse de, aslında diğerlerinden ayrılması pek mümkün değildir. Öğrencinin kendi öğrenme süreciyle ilgili motivasyonu onu harekete geçiren duygudur. Motivasyonu yüksek olan öğrenci kendi bireysel farklılıklarını ve özelliklerini tanımada daha dikkatli olacaktır. Ayrıca kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmedeki gücünü duyuşsal stratejilerden alacak ve öğrenme sürecine çok daha istekli dahil olacaktır. Bu sebeple diğer stratejilerden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Oxford (2017) yaptığı son çalışmalarda ortaya koyduğu "meta stratejiler" sınıflandırmasında hem "meta motivasyonel" stratejileri hem de "meta duyuşsal" stratejileri ayrı başlıklar altında ele almıştır. Bu durum duyuşsal stratejilerin öğrenme sürecindeki etkililiğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

1.2.1. Weinstein ve Mayer'in Sınıflandırması

Öğrenme stratejileri öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmeleri, anlamaları ve daha sonra farklı durumlara transfer edebilmelerini kolaylaştıran duyguları, inançları, davranışları ve düşünceleri kapsar. Geçmişte, araştırmacılar ve eğitimde program geliştiriciler genellikle bu geniş tanımın altında bilişsel stratejiler ya da öğrenci motivasyonu gibi sadece bir ya da iki alt temaya odaklanırlardı. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda ise daha amaçlı bir şekilde iki ya da daha fazla unsurun birbiriyle etkileşimi ya da öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi ya da kullanılması ile ilgili unsurlar ele alınıyor. Bu değişim öğrenci öğrenmesinin doğasını anlama isteğinin artması ve tüm eğitim düzeylerinde okul başarısının artmasından kaynaklanıyor (Anderson, 1985; Weinstein, 1986; Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Bu bağlamda Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini beş temel grupta ele almışlardır. Bunlar; tekrar stratejileri, detaylandırma stratejileri (elaboration), organizasyon stratejileri, biliş ötesi stratejiler ve motivasyondur. Bu sınıflamada yer alan ilk üç kategori temel ve karmaşık aktivitelerden oluşan alt kümelere sahiptirler. Her bir kategori kodlama sürecini bir ya da pek çok yönden etkileyecek öğrenen tarafından kullanılabilecek metotları içerir. Bu metotların ya da aktivitelerin tek amacı öğrenme çıktılarını ve performansını geliştirmektir (Weinstein, 1986).

Tekrar stratejileri, öğrenenlerin tekrarı kullanarak materyali hatırlamaları için kullanılır (Olgren, 1998). Tekrar stratejileri, sözlü bir durumda bilgileri seçmek ve kodlamak için kullanılırlar. Bu stratejiler bilginin tekrarı ya da yeniden ifade edilmesi gibi basit öğrenme görevlerinde kullanılır (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Daha karmaşık tekrar stratejileri ise "yüksek sesle materyali tekrar etme, materyali kopyalama, kısa seçici notlar alma ve önemli görülen noktaların altını çizme olarak" örneklendirilebilirler (Weinstein ve Mayer, 1986: 318). Tekrar stratejileri, kısa süreli belleğe kaydedilen bilgilerin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlayan böylelikle de kalıcı öğrenmeye yardımcı olan öğrenme stratejileridir.

Anlamlandırma stratejilerinde, öğrenen, eski bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında içsel bir bağ kurar. Özel taktikleri olarak, "özetlemek, başka ifadeler ile yeniden anlatmak, benzeşimler oluşturmak, üretken notlar almak ve soruları cevaplamak" gibi örnekler verilebilir (McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith, 1986; Weinstein ve Mayer, 1986). Anlamlandırma stratejileri, öğrenenin öğrenmek istediği şeyi daha anlamlı hale getirmesi için onu sembolik bir şekilde yeniden şekillendirmesidir. Bu hem sözlü ya da görsel bir inşa olabilir. Her bir aktivitenin amacı, öğrenenin önceki bildikleri ile öğrenmeye çalıştığı yeni bilgiler arasında köprüler kurarak öğreneni aktif hale getirmektir (Weinstein, 1986). Anlamlandırma stratejileri zihinsel resim oluşturma ve kişisel olarak anlamlı bilgiyi yeni anlamlandırılmamış bir bilgi ile ilişkilendirmek için hafıza teknikleri kullanmak gibi basit görevler için kullanabileceği gibi başka sözcüklerle anlatarak bilgiyi kontrol etmek, özetlemek, analojiler yaratmak, yeni bilgiyi eskilerle ilişkilendirmek, sorgulamak ve bilgiyi bir başka kişiye öğretmek gibi daha karmaşık görevler içinde kullanılabilirler (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrenciler daha önce öğrendikleri bilgileri yeni öğrenecekleri bilgilerin yapılandırılmasında kullanırlar. Eski ve yeni bilgileri karşılaştırarak eski bilgilerine eklemeler yaparlar ve onları sınıflandırarak örgütlerler.

Örgütleme stratejileri, öğrenme ortamında öğrenenin elde ettiği bilgiler arasında bağ kurması ve onları organize etmesi anlamına gelir (Olgren, 1998). Örgütleme stratejileri öğrenme materyalinin içinde verilen bilgi parçaları arasındaki içsel iletişimi oluşturmak için kullanılır. Basit öğrenme görevlerinde bu stratejiler

ortak özelliklere ya da ilişkilere dayanan bilgilerin sıralanmasını ve gruplandırılmasını kapsar (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Daha karmaşık öğrenme görevleri için de ana fikri bulma, mevcut bilgilerden ağ ya da diyagram oluşturma gibi örneklendirilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Örgütleme stratejileri, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri sınıflandırmada kullandıkları ve böylece kalıcı öğrenmeyi sağladıkları stratejilerdir.

Doğrudan öğrenme stratejileri ile ilişkili yukarıda da bahsedilen üç stratejiye ek olarak, Weinstein ve Mayer (1986) bilginin edinilmesinde kullanılabilecek iki tür destek stratejisinden bahsetmişlerdir. Bunlar biliş ötesi stratejiler ve duyuşsal stratejilerdir. Bu stratejilerin daha önce belirtilen üç strateji ile uyum içerisinde çalıştığı düşünülmektedir. Bu iki strateji türü öğrenenin öğrenme materyalini anlamasını değerlendirmek ve yönetimsel stratejilerin kullanımı ve kontrolünü sağlamak için kullanılırlar (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000).

Biliş ötesi stratejiler, öğrencilerin öğrenmek için planladıkları beceriler üzerine odaklanır, onların mevcut öğrenmelerini gözler ve değişik alanlarda bilgilerini değerlendirir (Everson, Tobias ve Laitusis, 1997). Bu stratejilerin amacı, öğrencilerin kendi anlamalarını test ederek onların cesaretlenmesini sağlayarak öz-düzenlemelerini geliştirmektir (Pace, 1985). Öğrenci, hedeflenen ya da beklenen çıktılar kadar gerçekleştirmek üzere olduğu görevin doğası hakkında da bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyar. Amacının ne olduğunu bilmediği bir görevi tamamlaması öğrenen için ulaşılması zor bir hedeftir (Weinstein, 1986). Biliş ötesi stratejiler öğrenenin eldeki görev hakkında düşünmelerini, kendilerini anlamalarını sağlayarak öz düzenlemede bulunup görevi tamamlamalarına yardımcı olur.

Duyuşsal stratejiler, öğrenme için uygun içsel ve dışsal iklimin oluşturulmasına ve sürdürülmesine yardım eder (Weinstein ve Underwood, 1985). Her ne kadar bu stratejiler doğrudan bilginin ya da becerinin edinilmesinde sorumlu olmasalar da etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ortamın oluşmasına yardım ederler (Weinstein, 1986). Bu stratejiler öğrenenin dikkatini toplamasına ve öğrenci motivasyonunun sürdürülmesine yardım emek için kullanılırlar. Bu stratejiler kendi kendine telkin, kaygıyı azaltma ve zaman yönetimi gibi örneklendirilebilir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Oxford (2017) yaptığı son çalışmalarda

duyuşsal stratejilerin de öğrenmenin gerçekleşmesinde doğrudan etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenme sorumluluğunu alabilecek güce sahip olmanın öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı bilişsel stratejilerle eş değer olduğunu ifade etmiştir. Dışsal süreçlerin gerçekleşmesinin ardında yatan en önemli içsel unsurlardan biri de duyuşsal stratejilerdir. Öğrencinin öğrenme sürecine ilgi duyması ve motivasyonunu artırarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

1.2.2. Derry ve Murphy'nin Sınıflandırması

Derry ve Murphy (1986: 2) öğrenme stratejilerini, öğrenenin bilgi ya da becerinin edinimini kolaylaştırmak için belirli bir öğrenme durumunun içinde bireysel olarak yürüttüğü zihinsel taktiklerin bir bütünü olarak tanımlamışlardır. Örneğin; bir eğitim el kitabında iş basamaklarını öğrenirken işle ilgili gerçeklerin organize bir şekilde hatırlanmasına yardım etmek ve motivasyonu sürdürmek için işçinin kendi kendini telkin etmesi, altını çizmesi ve zihninde düzenlemek için hafıza stratejilerini kullanması gibi. Ya da aynı kişi matematik sınavına çalışırken bu kez kendi kendini telkin etmesinin yanı sıra diğerinden farklı olarak matematik dersine uyan farklı taktikleri bir araya getirerek işe koşmasıdır. Öğrencilerin öğrenme için taktik repertuarlarını artırarak, onların sınıf içerisinde ve sonrasında problem çözmede kendi stratejilerini geliştirmelerine yardım edilebilir (Derry, 1988).

Derry'e (1988) göre, öğrenme stratejileri kavramı üzerine büyük bir kargaşa vardır. Bu kavramı örneğin Cook ve Mayer (1983) tekrar, hayal kurma ve ana hatlarını çıkarma gibi özel öğrenme taktikleri olarak değerlendirirken Derry ve Murphy (1986) ile Snowman ve McCown (1984) birkaç özel tekniği birleştiren karmaşık planlar olarak tanımlamışlardır. Alanyazındaki bu karmaşıklığı gidermek için Derry (1988) özel öğrenme taktikleri ile öğrenme stratejilerini birbirinden ayırmıştır. Öğrenme stratejisi, bir öğrenme hedefini başarmak için öğrenenin şekillendirdiği plandır; öğrenme taktiği ise bu planlara hizmet eden bireysel her bir tekniktir. Başka bir ifade ile bir öğrenme stratejisi, bir problemi çözmek için bir ya da daha fazla özel öğrenme taktiğinin bir araya getirilmesidir.

Her ne kadar stratejiler öğrenciler tarafından gerçekleştirilseler de, başlatma ve kullanımının kontrolü öncelikle öğrencinin kendi kendini yönetmesinden (öğrenci kontrollü), bir öğretmenin (öğretmen kontrollü) ya da öğretim sistemi (ders

kontrollü) olabilir. Dahası, öğrencilerin strateji farkındalıkları değişebilir ve bu yüzden süreç bilinçten bilinçaltına doğru kavramsallaştırılabilir. Bilinçli strateji, süreçteki konudan bağımsız olarak tanımlanabilir yani öğrenciler stratejilerin varlığından haberdardır. Bilinçaltı strateji ise, öğretim tasarımı tarafından kasıtlı bir şekilde gösteriliyorsa ders kontrollü olabilir; eğer değilse öğrenci kontrollüdür. Başka bir ifade ile öğrenci strateji kullanımın farkında değildir (Derry ve Murphy, 1986). Derry (1988), buradan hareketle öğrenme stratejilerinin, öğrencileri öz yönetimli bir öğrenmeye yönelttiğini ifade ederek öğrenme stratejileri ile ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Bir kişinin bir öğrenme amacını başarmak için yaptığı plan, kişinin öğrenme stratejisidir. Öğrenme stratejileri basit ya da karmaşık; özel ya da genel; akıllıca ya da saçma olabilir. Bazı öğrenme stratejileri diğerlerinden çok daha iyi işe yarayabilir.
2. Öğrenme stratejileri özel öğrenme becerilerini ve taktiklerini bilmeyi gerektirir. Uygun öğrenme stratejilerini planlamak belli öğrenme taktiklerinin ne zaman kullanılıp ne zaman kullanılmayacağını bilme becerisini gerektirir.
3. Öğrenme, öğrenme görevini analiz ederek ve belli durumlarda uygun bir stratejiyi planlayarak bir problemi çözme becerisidir. Farklı öğrenme durumları farklı stratejileri gerektirebilir.
4. Okul öğrenmelerinde, stratejiler kullanılmayan bilgilerin ötesinde kullanışlı bilgiler oluşturmak amacıyla planlanmalıdır. Açıkça tüm öğrenme stratejileri kullanışlı bilginin şekillenmesine neden olmaz.

Derry ve Murphy (1986) ve Derry (1988) öğrenme stratejilerini dört temel kategori altında sınıflandırmışlardır; yabancı kelimeler, listeler ve maddeler için hafıza stratejileri; okul derslerinin belirli türleri için okuma/çalışma stratejileri; aritmetik becerilerin gelişimi için problem çözme becerileri ve tüm alanlar için duyuşsal destek stratejileri.

Hafıza stratejileri, yeni bir materyalin öğrenilmesinde bir yardım stratejisi olarak kullanılır. Önemli fikirlere odaklanmak, şemalar oluşturmak ve fikirleri detaylandırma gibi zihinsel süreçlerin gelişimine olanak tanırlar. Hafızada çağrışım

ve bağlantılar kurmaya yardımcı olacak şemalar, resimler, haritalar vb. bilgilerin kolay hatırlanmasına yardımcı olacaktır.

Okuma/Çalışma stratejileri, farklı alanlardaki derslerin öğretim içeriklerini öğretmek amacıyla nasıl çalışılacağına odaklanır. Araştırmalar ve teori, öğrencilerin farklı türdeki dersler için çalışma ve farklı algılama stratejilerine başvurmayı öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Okuma stratejilerinde, hedef aslında okuma hedeflerinin farkında olarak zekice okuma stratejisini benimsemektir. Öğrencilerin anlamalarını kontrol etmeleri gerekmektedir. Bazen öğrenciler okurken bir kelimeyi, cümleyi, birbirine geçişleri veya tamamen bir parçayı anlamamaktadırlar.

Problem çözme stratejilerinde ise, öğrenciler öncelikle problemi açığa kavuşturmalı daha sonra uygun çözüm yolunu seçmeli, çözüm aşamasına geçmeli ve bu planın işe yarayıp yaramadığını kontrol etmelidir. Başka bir ifadeyle öğrenciler burada problem çözüm basamaklarını takip etmelidirler. Öncelikle problemi tam olarak tanımlamalı, bu problemi çözmeye yardımcı olacak çözüm yolları ortaya koymalı ve bu çözüm yollarını deneyerek çözüme ulaşmalıdır.

Duyuşsal destek stratejileri, öğrenmenin altına yatan entelektüel unsurların işleyişini etkileyen önemli bir role sahiptir. Duyuşsal destek stratejilerinde problem ortaya çıktığında öğrencilerin kendini kontrol etme ve duygularını tanımlayabilmesi amaçlanmaktadır (Derry ve Murphy, 1986). Duyuşsal destek stratejileri, öğrencinin diğer stratejileri kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalıştığı süreçte işe koşularak öğrenme sürecinin devamlılığını sağlamalıdır.

1.2.3. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper'in Sınıflandırması

1970'li yılların ortalarından bu yana öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrenme stratejilerinin "oldukça güçlü öğrenme araçları" olmasına yönelik farkındalığı artırmıştır. Öğrenme stratejileri, matematik ya da yabancı dil gibi her türlü öğrenme görevinde kullanılabileceği için öğrencilerin akademik başarılarını artıran önemli unsurlar olarak görülmüştür. Öğrenme stratejileri, öğrenen tarafından bilgiyi edinmeyi, depolamayı, geri getirmeyi ve onu kullanmayı kolaylaştırmak için atılan adımlar ya da yapılan işlemlerdir. Araştırmalar, etkili

öğrenenlerin akademik görevleri tamamlarken öğrenme stratejilerini kullandıklarını, daha az etkili öğrenenlerin ise öğrenme stratejilerini çok fazla kullanmadıklarını göstermektedir (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo, 1985; Chamot ve Küpper, 1989; O'Malley ve Chamot, 1990). Bu çalışmalar öğrenme stratejilerinin farkında olmadan kullanıldığını ancak bu stratejileri kullanmaya yönelik bir farkındalık oluşturulursa öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını daha kolay bir şekilde üstlenebileceklerini göstermektedir.

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985) öğrenme stratejileri için 26 stratejiden ve üç kategoriden oluşan bir taksonomi geliştirmişlerdir. Bu kategoriler üstbilişel stratejiler (öğrenme hakkında bilgi sahibi olma), bilişsel stratejiler (öğrenme aktivitelerini birbirinden ayırma) ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir.

Üstbilişsel stratejiler, bireyler öğrenmeyi değerlendirmek ve gözlemlemek için plan yaptıkları stratejilerdir (Chamot, Dale, O'Malley ve Spanos, 1992). Üstbilişsel stratejiler öğrenenlerin bilinçli bir şekilde attıkları adımlardır. Öğrenme hakkında bilgi sahibi olmayı ele alır. Öğrenenler üstbilişsel stratejiler ile nasıl öğreneceklerini öğrenirler. Bu stratejiler sayesinde öğrenenler, kendi öğrenmelerini planlarken, gözlemlerken ve değerlendirirken öğrenme süreçleri hakkında düşünme fırsatına sahip olurlar (Holden, 2004). Öğrenenler, üstbilişsel stratejileri kullanarak kendi öğrenme algılamalarını kontrol ederler (Chamot, Dale, O'Malley ve Spanos, 1992). Üstbilişsel stratejiler, öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin denetimini yapmalarını sağlar. Öğrencinin kendi öğrenme sistemini çözmesine yardımcı olur.

Bilişsel stratejiler, öğrenme materyalinin yeniden düzenleme, gruplama, anlamlandırma, yeni bir fikri başka bir fikirle ilişkilendirme gibi eylemler yoluyla işlenmesidir (Chamot, Dale, O'Malley ve Spanos, 1992). Bilişsel stratejiler, ayrı öğrenme aktiviteleridir ve öğrenenler tarafından bilgiyi edinmek ve anlamak amacıyla kullanılan temel aktivitelerdir (Holden, 2004). O'Malley ve Chamot'a (1990) göre, bilişsel stratejiler, öğrenme görevinin zihinsel olarak ele alınışını yansıtır. Öğrenenler uygulama yapma ya da analiz etme gibi pek çok farklı yolla bilgiyi anlarlar ve üretirler.

Sosyo-duyuşsal stratejiler, öğrenenin yardım için bir başkasını araması ya da ortak bir öğrenme görevi için iş birliği içerisinde çalışmasıdır (Chamot, Dale, O'Malley ve Spanos, 1992). Öğrenenler başkaları ile iletişime geçerek, kaygıyı azaltarak ya da ortadan kaldırarak öğrenmenin yollarını bu stratejiler yardımıyla bulabilirler (Serri, Boroujeni, Hesabi, 2012). Oxford, 2017'de yaptığı son çalışmalarda sosyal stratejileri "meta-sosyal" stratejiler olarak ele almış ve sosyal çevre içerisinde öğrenmelerin çok daha kalıcı olduğunu vurgulamıştır. Sosyal stratejiler, öğrenme sürecindeki öğrencilerin hem iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlamakta hem de bireysel öğrenmede karşılaşabilecekleri kaygı durumlarını ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır.

1.2.4. Nisbet ve Shucksmith'in Sınıflandırması

Nisbet ve Shucksmith (1991), öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde beceriler olduğunu ve bu becerilerin farklı durumlara uyarlanabildiğini, kontrol edilebildiğini ifade etmişlerdir. Onlar bu stratejilere bazı özellikler vermişler ve stratejilerin daima başarmayı hedefleyen amaçlarının olduğuna inanmışlardır. Buna ek olarak, stratejiler, becerileri ve daha yüksek seviyedeki becerileri seçmeye ve uyarlamaya yardım etmek için gerekli performans sürecidirler. Stratejiler bulundukları ve kullanılacakları duruma göre uyarlanabilirler (Vidal, 2002). Nisbet ve Shucksmith (1986), öğrenme stratejilerini belirli bir öğrenme durumundaki ihtiyaçları karşılamak için esnek bir şekilde uyarlanabilen ve seçilebilen uygun işlemler olarak tanımlarlar. Onlar öğrenme stratejilerinin tanımını ve doğasını sınıf, öğrenen ve öğretmen açısından araştırmışlardır.

Nisbet ve Shucksmith (1986: 26) öğrenme stratejilerinin transfer edilebilirliğine odaklanmışlardır. Fakat bu süreci daha geniş bir bakış açısıyla ele almışlardır. Onlara göre, başlangıçta öğrenme stratejileri ne kadar görev odaklı ve uygulama becerileri ağırlıklı olursa, yüksek düzeydeki becerileri o kadar çok düzenler ve kontrol eder. Kendi doğalarında daha genel olarak, öğrenme stratejileri zaman gerektiren planlama ve kontrol etme gibi aktivite çeşitleri ile farklı durumlara uyarlanabilen ve çeşitli problemleri çözebilen eylemlerdir. Onlar, öğrenme stratejilerini üç sınıfa ayırırlar: merkezi stratejiler: stil öğrenme yaklaşımı; makro

stratejiler: biliş bilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler; mikro stratejiler: yönetici süreçler (Nisbet ve Shucksmith,1986).

Tablo 1. Nisbet ve Shucksmith'in Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Stratejiler	Özellikler	Örnekler
Merkez Stratejiler (Stil, öğrenme yaklaşımı)	Tutum ve motivasyonel faktörler ile ilgilidir.	Planlı olma
Makro Stratejiler (Bilişsel bilgi ile yakından bağlantılı yönetici süreçler	Yüksek oranda genellenebilir. Yaşa bağlı olarak gelişebilir. Tecrübe ile gelişebilir. Pratik ile geliştirilebilir.	Gözlemleme Kontrol etme Tekrar etme Kendi kendini test etme
Mikro Stratejiler (Yönetici süreçler)	Daha az genellenebilir. Yönetmek kolaydır. Yüksek düzey beceriler ile süreç şekillendirilebilir. Daha görev odaklıdır.	Soru sorma Planlama

Kaynak: Nisbet ve Shucksmith: 1986: 30.

Bu sınıflamada, öğrenenlerin bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerine ait özellikler merkez stratejiler kategorisi içerisinde yer alırken; makro stratejilerin içerisinde üstbilişsel stratejiler de ele alınmaktadır. Bilişsel ve sosyo-duyuşsal özellikleri ele alan stratejiler ise mikro stratejiler başlığı altında toplanmıştır. Stratejilerin bu sınıflaması herhangi bir akademik derse ilişin oluşturulacak programlamada bir çerçeve oluşturabilir. Bu öğrenenlerin öğrenme stratejilerinin doğasını ve stratejilerin birbirleriyle olan iç ilişkilerini gözlemlemeyi kolay ve açık bir şekilde yapabilmek için gereklidir. Bu durum öğrenenlerin daha otonom olmalarına, öğrenme süreçlerinin kontrolünü ele alabilmelerine olanak tanır (Hoven, 1999).

1.2.5. Gagne'nin Sınıflandırması

Gagne (1980), öğrenme stratejilerinin problem çözme yeteneğinin bir şekli olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme stratejileri, farklı tutumları, kavramları öğretmek ve öğrenme stratejilerini şekillendirmek için bir araya gelmiş taktikleri çalıştırmak olmasına rağmen, stratejik düşünme becerisinin kendisini uygulamak çok daha zordur. İlgili ve duruma uygun öğrenme stratejilerinin şekillendirilme yeteneği, stratejik problem çözme kapasitesinin bir şeklidir ve geleneksel metotlarla etkili bir şekilde öğretilemezler. Her ne kadar öğrenme stratejileri; plan çıkarma, hafıza tekniklerini kullanma ve diğer genellenebilir çalışma davranışları gibi öğretilebilir

entelektüel becerilerin gelişimini sağlasa da, öğrenme yeteneğinin görünen diğer yönlerini de zekanın ve tecrübenin bir fonksiyonu olarak derece derece geliştirmelidir. Bu diğer yönler öğrenme süreçlerini gözlemlemeyi, birleştirmeyi, seçmeyi ya da erişmeyi sağlayan esnek bir yürütücü kontrolü de kapsar. Öğrenmeyi kontrol eden yürücü yetenek, sezgisel bir hisle kural güdümlü görünebilir fakat kurallar hakkında hâlâ öğrenilecek çok şey vardır. Sonuç olarak, yürütücü kontrolün kuralları kısa sürede görev analizi ya da doğrudan talimat için konu oluştururlar.

Gagne (1988: 133 -141), öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beşe ayırmıştır. Bunlar şöyle açıklanabilir:

1-Dikkat Stratejileri: Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altını çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejilerdir.

2-Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırma Stratejileri: Zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma, ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejilerdir.

3-Kodlamayı Güçlendirme Stratejileri: Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelge haline getirme gibi stratejilerdir.

4-Geri Getirmeyi Kolaylaştırma Stratejileri: Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejilerdir.

5-İzleme-Yönetme Stratejileri: Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejilerdir.

1.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİLMESİ

Araştırmacılar öğrenme stratejileri hakkında daha fazla öğrendikçe, "öğrenme stratejileri uyarlanabilir mi?; öğrencilerin öğrenme stratejileri repertuarlarını geliştirmek için öğrencilere öğretilebilir mi?; bu onların akademik başarılarını etkileyecek mi?" sorularının cevaplarını aramışlardır. Weinstein (1978), bu konuda yaptığı ilk çalışmalardan birinde bilişsel stratejilerin öğretim yoluyla uyarlanabileceğini göstermiştir. Altı haftalık bir eğitim programının sonunda, lise

öğrencilerinin hem laboratuvar çalışmalarında hem de öğrenme görevlerinde öğrenme performanslarının arttığını görmüştür. 1980lerin başında ise araştırmacılar çoğunlukla hafıza stratejilerinin etkililiğine odaklanmışlardır (Bean, Inabinette ve Ryan, 1983). Strateji kullanımının etkililiğini ele alan bu çalışmalar, çoğunlukla öğrencilerin kendi kendine öğrendikleri stratejileri araştırmıştır. Bazı araştırmacılar (Bjorklund ve Zemna, 1983; Wade, Trathen ve Schraw, 1990) çocuklarda stratejilerin nasıl geliştiğini araştırmışlardır. Her ne kadar öğrenme stratejileri kendiliğinden gelişiyormuş gibi görünse de, büyük ölçüde onların gelişimi belirli stratejilerin kullanıldığı etkili modellere ve stratejileri uygulama fırsatını yakalayacakları ortamlara öğrencinin maruz kalmasına bağlıdır (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Yani öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendilerinin keşfettikleri çalışma taktikleri olmasının yanı sıra çoğunlukla öğrencilere bir öğretim ya da modelleme yoluyla kazandırılabilirler. Öğrencilere çeşitli stratejiler ve bunların nasıl kullanıldığı öğretilerek öğrenimlerine yön vermeleri sağlanabilir. Strateji öğrenimleri ile birlikte onların kendilerine özgü stratejiler üretmeleri beklenebilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde, kendilerini yönlendirebilmelerine ve kendi kendilerine öğrenme becerileri kazanmalarına olanak sağlayan öğrenme stratejileri genelde, okulda ve okul dışındaki yaşantılarda, deneme yanılma yoluyla ya da çevredeki bireylerin önerileriyle öğrenilmektedir (Erden ve Akman, 1995: 154). Ancak, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkin olarak kullanabilmeleri için öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, özelliklerini, nasıl kullanılmaları gerektiğini, hangi durumlarda ve neden kullanıldığını; bu stratejilerin yeni ve farklı durumlara nasıl transfer edileceğini öğrenmeleri gerekmektedir (Berry, 1997; Belet, 2005). Bu durumu Olgren (1998), "*iyi öğretim iyi öğrenme üretir*" cümlesiyle vurgulamıştır. Nyikos ve Oxford (1993: 11) ise, "*öğrenme öğrenciyle başlar*" ifadesiyle sürece asıl öğrenenlerin dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilere öğrenme durumlarını nasıl değerlendireceklerini öğretmek, hangi strateji ve teknikleri seçeceklerini tanıtmak hedeflenen öğrenme çıktılarına verilen her öğrenme durumunda ulaşmayı sağlayacaktır (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Öğrencilere problem çözme sürecinin her bir adımında kullanabilecekleri uygun öğrenme stratejilerini öğretmek onların eğitimlerinin tüm düzeylerinde performanslarının gelişmesine yardım edecektir (Silver ve Marshall, 1990).

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, öğrenme sürecinin öğrencide başladığını göstermektedir. Öğrenmeye stratejik bir şekilde yaklaşan öğrencinin hem öğrenmesi çok daha etkili olacak hem de kısa zamanda hedefine ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Protheroe ve Clarke (2008), öğrenme stratejilerinin geliştirmesi için yardım edilen öğrencilerin, ders esnasında öğretmen desteğini almadan, daha fazla fırsata sahip olduklarını, ders becerilerini uygulama şansını diğer öğrencilere göre daha çok yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Rubin (1981), öğrenme stratejilerinin sadece üstün yetenekli bireyler tarafından kullanılmadığını, bu stratejilerin diğer tüm öğrenenler tarafından öğrenilebileceğini iddia etmiştir. O'Malley (1994), öğrenmede daha az yeterli bireylere başarılı bir şekilde öğretildiğinde onların öğrenme becerilerinin gelişimlerinin artacağını ifade etmiştir. Weinstein (1991), "başarılı", "uzman" ve "dahi" öğrenenlerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu tür öğrenciler öğrenme stratejilerini edinirler ve öğrenme hakkında bilgi sahibi olurlar. Bununla birlikte bir öğretmenden bağımsız bir şekilde, uygun yerlerde, esnek ve kendilerinden emin bir şekilde stratejileri kullanırlar. Öğrenciler daha otonom bir hale gelirler. Hooland ve Shortall (1997: 109), öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin "öğretmenler öğrencilere öğrenme yaklaşımlarını geliştirmelerine yardım ederek en iyi şekilde hizmet ederler" inancına dayandığını söylemişlerdir.

Kiewra (2002), iyi strateji eğitimi yapan öğretmenlerin, öğrencilere model olarak stratejiyi tanıttıklarını, neden o stratejinin işe yaradığını söylediklerini, başka hangi durumlara o stratejinin transfer edilebildiğini gösterdiklerini ve onlara uygulama fırsatı sunarak stratejiyi en iyi hale getirmeyi sağladıklarını söylemiştir. Brown (2001: 208), öğretmenlerin görevlerinin öğrencileri sınıftan bağımsız başka bir ifade ile özerk hale getirmek olduğunu ifade etmiştir. "Öğrenmeyi öğrenmek" ise tamamen doğuştan gelen bir yetenek değil, sonradan geliştirilebilen bir beceridir. Başarılı bir öğrenenin "öğrenmeyi öğrenme" becerisini kazanması gereklidir ve öğrenenlere bu beceriyi kazandırmak öğretmenin en önemli görevleri arasındadır (Porcher, 1995). Dolayısıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme süreci hakkında bilgi sahibi olmaları, onların kendi öğrenmelerini kolaylaştıracak, etkili hale getirecek ve hızlandıracak ipuçlarını öğrenmelerinin onların başarısına katkı sağlayacaktır.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi sürecinde, "öğretmen modellemesi" önemli unsurlardan birisidir. Strateji kullanma konusunda yetenekli olmayan ya da kullandıkları bir stratejiyi başarılı bir şekilde başka durumlara uyarlayamayan öğrenciler oldukça basit bir tanım duymaya ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler bu stratejiyi uygulamada görmeye ve hatta farklı öğrenme görevlerine nasıl uyarlanabildiğini görmeye ihtiyaç duyarlar (Protheroe ve Clarke, 2008). Protheore (2003), öğretmenin model olmasının yanında sesli düşünmesi gerektiğini ve öğrencilerin de aynısını yapması konusunda onları cesaretlendirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tekniği kullanmak için öğretmenler stratejiyi kullanırken diğer taraftan stratejinin kullanımı hakkında sürekli konuşmalıdırlar. Bu durum öğrencilerin öğrenme stratejilerini anlamasına yardım eder ve nasıl kullanılacağını anlamalarına olanak tanır. Çünkü öğrenciler problemi çözerken ya da metni anlamaya çalışırken düşünerek zihinlerinin nasıl aktif bir şekilde cevap vereceklerini görebilmiş olurlar (Vacca ve Vacca, 2005). Bir öğretmen tarafından stratejilerin gösterilmesi ya da modellenmesi öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlayacaktır. Örneğin; ders içerisinde öğrencilerin öğrenmeleri esasında nasıl daha kolay öğrenebileceklerine ilişkin stratejik bilgiler veren bir öğretmen ya da sesli düşünerek nasıl etkili öğreneceklerini vurgulayan bir öğretmen öğrencilerinin anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Strateji eğitiminin geliştirilmesiyle birlikte araştırmacılar, strateji eğitimine ilişkin çeşitli modelleri zaman içerisinde çalışmışlardır. Bu çalışmalarda, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretiminde, bağımsız öğretim ya da bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımları benimsenmiştir. Bir dersin tasarımında kullanılan bir model ya da bu modelin ayrı bir derste doğrudan öğretilmesi öğrencilerin gerekli transferleri kolaylıkla yapabilmelerine olanak sağlayacaktır (Salomon ve Perkins, 1989). Dansereau (1978), McCombs ve Dobrovolny (1982), Weinstein ve Underwood (1985) öğrenme stratejileri ile yaptıkları çalışmalarda öğretme yöntemini ele almışlardır. Bu türün güçlü yanı genellenebilir olmasıdır. Bir takım akademik derslere yaygın şekilde uyarlanabilecek öğrenme stratejileri öğretilir. Programa gömülü strateji öğretimi ise Jones (1983) tarafından tanımlanmıştır. Belirli akademik derslere uygun stratejiler, dersin öğretimi sırasında öğrencilere kazandırılır (Derry ve Murphy, 1986). Burada ayrı bir strateji öğretimi yapılmaz ancak konuya ya da disipline uygun olan stratejiler konu ile birlikte öğretilirler.

Bağımsız öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir. Bağımsız öğretim yaklaşımı ile yapılan strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onlara ek ve destek olarak gerçekleştirilir. Bağımsız öğretim yaklaşımında strateji öğretimi; öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda ders dışında düzenlenen ve genellikle bir saatlik seminerler biçiminde gerçekleştirilen kısa süreli öğretim şeklinde olabilir. Bununla birlikte okulun eğitim programındaki derslerin yanında bağımsız bir ders biçiminde düzenlenen uzun süreli öğretim ve bir derse ilişkin öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olacak ve dersten ayrı bir etkinlik olarak düzenlenen destekleyici öğretim olmak üzere de uygulanabilir (Özer, 2004: 199-200). Bu yaklaşım öğrenme stratejilerini öğretmek için eğitici girişimlerde bulunur. Disiplin alanının dışında farklı bir ders ya da kurs olarak strateji eğitimi yapılır.

Bağımsız öğretim yaklaşımı, öğrenme stratejilerini öğretmek için ayrı bir öğretim programı kullanmayı kapsar. Bu öğretim programı düzenlenen ya da var olan derslerde ve eğitim kurslarında düzenli bir içeriğe sahip materyal kullanımını gerektirir (Weinstein, 1982). Burada kullanılan öğretim programı düzenli bir ders programının analizini ve öğrencilerin öğrenme taleplerini kapsar. Bu programı uygulamak öğretmenin öğrenme stratejileri kazanımlarını planlanmış ve planlanmamış aktivitelere ders esnasında birleştirmesini gerektirir. Öğrencilere stratejiyi nasıl kullanacağını açıklamak, uygulama yapmaları için fırsat vermek ve etkili bir çalışma sistemi oluşturmak için hangi farklı stratejilerin kombine edilebileceğini düzenli olarak gözden geçirmek bu yaklaşımın temel unsurlarıdır (Weinstein, 1986). Matematik, Tarih, İngilizce vb. diğer disiplinlere ait öğretim programlarında olduğu gibi bağımsız öğretim yaklaşımı ile strateji öğretimini kapsayan yaklaşımlarda bir öğretim programının temel unsurları olan kazanımlar, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme değerlendirme faktörleri de olmalıdır. Öğretim bu unsurların gerektirdiği şekilde tasarlanmalıdır.

Hadwin ve Winne'nin (1996), Stratejik Öğrenme Modeli olarak isimlendirdiği bu strateji öğretiminde öğrenenin farkında olması gereken dört temel unsur vardır: beceri, gelecek, öz-düzenleme ve akademik çevre. Öğrenenler strateji eğitimine bu modelin planına göz atarak başlar. Bu durum, öğrencilere onların

akademik performanslarını etkileyen çeşitli unsurların büyük bir resmini çekmeyi sağlar. Bu ders esnasında öğrenciler sadece belirli stratejileri öğrenmezler aynı zamanda bu stratejilerin birbirine nasıl uyum sağladığını, modelin unsurları ve diğer elementler ile nasıl etkileşim halinde olduklarını da öğrenirler.

Bu modelin temel unsurlarından biri olan beceri faktörünün içerisinde bir öğrenenin kendisi hakkındaki bilgi, farklı akademik görevler hakkındaki bilgi ve durum hakkındaki bilgi değerlendirilir. Bir öğrenenin kendisi hakkındaki bilgisi önemlidir çünkü üstbilişsel farkındalığa doğru anahtar bir adımdır, stratejik öğrenmenin önemli özelliklerinden birisidir. Öğrenme hakkındaki stratejik düşünme becerisinin kazanılmasına yardımcı olur. Bir öğrenen olarak kişinin kendi güçlü ve zayıf yanlarını bilmesine ve öğrenmeye karşı olan tutum, motivasyon ve kaygı düzeyinin seviyesini bilmesine olanak tanır. Tüm bunlar şartlı bilgi için önemli bilgi sağlar çünkü öğrenenlere verilen herhangi bir durumdaki problemleri sezebilecekleri yerler hakkında ipuçları verir (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000). Öğrenenin kendisi hakkındaki bilgisi, onun bir işi başarmadaki yeterliklerini ve becerilerini bilmesini gerektirir. Öğrenme sorumluluğunu almak isteyen bir öğrencinin kendisi hakkındaki bu bilgisi öz-yeterlik inancı ile ilgilidir. Öz-yeterlik inancına sahip olan birey ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar yapabileceği ile ilgili bilgi sahibidir.

Beceri unsurunun diğer önemli bölümü, farklı akademik görev türleri hakkındaki bilgidir. Bu bilgi verilen bir akademik görevde başarılı bir şekilde tamamlanması gereken noktayı anlamayı gerektirir. Başka bir ifade ile verilen görev için atılması gereken adımları ve ne kadar zamana ihtiyaç duyulduğunu kapsar. Bu durum, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için nelerin meydana gelmesine ihtiyaç duyulduğunu açık hale getirerek sağlanabilir. Öğrenme ortamı hakkındaki bilgi stratejik öğrenenler için önemli bir faktördür. Öğrenenlerin akademik çevreyi anlamalarını, öğrenenlerden beklenenleri, öğretmenin inançlarını ve beklentilerini fark etmelerini sağlar (Husman ve Lens, 1999). Bu aşama, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu aldığı bir konunun sınırlarını ve çevresini bilmesi ile ilgilidir. Öğrenci konunun hangi aşamasında hangi adımı atacağına karar verebilmek için ele alacağı akademik görevi iyi tanımalıdır.

Doğrudan öğretim olarak ta nitelendirilen, öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesinde etkili olan bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri konuyla ilgili ön öğrenmeleri kullanmaya hazır duruma getirir; öğrenme stratejisinin ne olduğunu ve neden kullanılması gerektiğini açıklar. Daha sonra, öğrenciye öğrenme stratejisini nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağını açıklar, öğrencinin bu davranışı göstermesine olanak sağlar, strateji kullanımını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir (Weinstein, 1988: 136-137). Bu süreçte stratejilerin kullanımına yönelik her adımın tanımlanması ve stratejilerin kullanımıyla ilgili öğrencilerin not alması önemlidir. Ayrıca, öğretilen stratejinin etkin biçimde kullanılmasına yönelik materyallerin verilmesi ve örneklerin genellenmesi gereklidir (Lambert, 2000: 81). Yukarıda da belirtildiği gibi doğrudan strateji öğretimi diğer akademik disiplinlerde kullanılan davranışları gerektirir. Öğretmen, öğrencilerinin ön öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmalı öğrenme ortamını buna göre tasarlamalıdır. Öğrenciler strateji ile ilgili olan dersin hangi aşamasında ne yapacakları ile ilgili bilgi sahibi olmalıdırlar. Öğrencilerin gereken yerlerde not alması, ara özetlere yer verilmesi gibi unsurlar gözden kaçırılmamalıdır.

O'Malley ve Chamot (1990: 157) bağımsız bir şekilde strateji eğitimi yapıldığında farklı öğrenme durumlarına da uyarlanabilecek dört adım olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen öncelikle öğrencilerin mevcut öğrenme stratejilerini nasıl tanımlayacaklarını göstermelidir ve tanımlamalıdır. Sonraki basamakta öğrenme stratejileri kullanmak için uygun ve mantıklı açıklamalar yapmalıdır. Uygulama için materyaller ve fırsatlar sunmalıdır. Wenden (1991: 105) bağımsız ve başarılı bir strateji eğitimi için beş değerli basamak sunmuştur. Strateji eğitimi ile bilgilendirme yapılmalıdır. Öğrenciler strateji kullanımını nasıl düzenleyeceklerini öğrenmelidirler. Strateji eğitimi interaktif olmalıdır. Son olarak ta eğitimin içeriği öğrenenlerin yeterli oldukları alanlara dayanmalıdır.

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımında; öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir. Bu yolla öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler (Özer, 2004: 200). Bütünleştirilmiş başka bir isimle gömülü yaklaşım var olan eğitim materyalleri özellikle de yazılı materyaller ve çalışma kitapları ile birlikte öğrenme stratejilerinin iş birliği içerisinde yürütülmesine

odaklanır (Sticht, 1979; Jones, Amiran ve Katims, 1985). Bütünleştirilmiş yaklaşım özellikle sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda, öğretmenin sık sık karşılaştığı durumları ortadan kaldırmada ve yönlendirme bekleyen öğrenci sayısının fazla, fakat donanımlı öğretmen sayısının yetersiz olduğu durumlarda oldukça etkilidir. Bu durumlar olmadığında ise, öğrenme stratejilerinin keşfedilebilir doğası onların daha doğrudan bir akımla ve bir öğretmen vasıtasıyla en iyi şekilde öğretilebileceğini göstermektedir (Weinstein, 1986). Bütünleştirilmiş öğretimde, İngilizce, Tarih, Matematik gibi diğer disiplinlerin öğretim programı ile birlikte konunun gereklerine uygun bir şekilde öğretilebilir. Konu alanı ile birlikte öğretildiği için öğrencilerin somut örnekler görmesine yardımcı olarak onların öğrenme stratejilerini daha kolay içselleştirmelerini sağlayabilir.

Bağımsız ve bütünleştirilmiş yaklaşıma ek olarak pek çok araştırmacı ve uygulayıcı da tamamlayıcı yaklaşım türlerini kullanma eğilimindedir. Tamamlayıcı yaklaşım destekleyici materyaller geliştirerek strateji eğitimi vermeyi kapsar. Bu durum her bir strateji kategorisi üzerine iki saatlik bir atölye çalışmasını içerir (McCombs, 1981). Yine bunlara ek olarak Simpson, Hynd, Nist ve Burrell'de (1997) beş genel kategoriden oluşan bir strateji öğrenme programı hazırlamışlardır. Birinci kategori dönem boyunca devam eden öğrenmeyi öğrenme derslerini kapsar. Bu dersler psikoloji ve eğitimdeki kavramsal çalışmalara dayanır ve öğrencilerin uyarlanabilir ve değiştirilebilir öğrenme stratejileri repertuarlarını geliştirerek onların öz-düzenleme becerisine sahip bireyler haline gelmelerine yardım etme eğilimindedir. Öğrenmeyi öğrenme dersleri süreç odaklıdır. Öğrenciler öğrenmeyi öğrenme derslerinde edindiklerini diğer derslerde de tecrübe edecekleri öğrenme durumlarına dayanan uygun öğrenme stratejilerini tanımaya ve kullanmaya cesaretlendirilirler. Bu yönelim öğrenme stratejilerinin farklı durumlara transferini kolaylaştırır çünkü öğrencilerin verilen bir akademik görev ile uyumlu durumlara farkındalıkları gelişir. Öğrenciler duruma, amaçlarına, önceki bilgi ve becerilerine en uygun stratejiyi seçerler (Weinstein, 1994). Bütünleştirilmiş yaklaşım ile öğrenme stratejilerini öğrenen öğrenciler, bir derste öğrendikleri bir stratejiyi başka bir konu alanına transfer etmekte zorlanmazlar. Öğrenme stratejilerinden uygun olanları farklı konu alanlarına uyarlayarak daha fazla stratejiyi kullanabilirler.

Simpson ve arkadaşlarının (1997) ortaya koyduğu strateji öğretim yaklaşımına ait ikinci kategori tamamlayıcı eğitimler ya da eşli derslerdir. Tıpkı öğrenmeyi öğrenme derslerinde olduğu gibi, bu dersler de genellikle kendi doğalarında gelişimseldirler ve belirli bir dersin içeriğine ya da destekleyici bölümüne entegre edilirler. Bunun bir sonucu olarak bu programlar belirli bir ders ya da konu ile ilişkili akademik başarının artmasına katkı sağlar ve diğer derslere transfer edilmesi daha az olasıdır. Bu programlar belirli bir dersin içerisindeki başarıyı olumlu olarak etkiler fakat diğer derslerdeki akademik başarının artmasına çok fazla bir katkı sağlamaz. Bu yaklaşım, bütünleştirilmiş yaklaşımı desteklemektedir.

Üçüncü kategori hazırlıksız öğrenciler içindir. Bu kategori yaz eğitimleri ile lise ve üniversite arasındaki köprü programlarını kapsar. Bu programlar genellikle üniversite için hazırlıksız olduğunu düşünülen birinci sınıf öğrencilerinden belirli bir gruptur. Yaz ya da köprü programları genellikle okuma, yazma becerileri ve öğrencilerin gelen akademik yıl ile ilgili geleneksel çalışma becerilerini daha fazla geliştirmelerine odaklanır.

Dördüncü kategori okuma ve yazma becerilerini birleştirme yaklaşımıdır. Bu programlar bazen yazmayı öğrenme ya da öğretim programlarının ötesinde yazma gibi isimlerle de karşımıza çıkar. Bu yaklaşım da süreç odaklıdır. Bu programların formatı değişkendir fakat genellikle bir okuma dersi ya da temel ders ile eşleştirilmiş yazma dersini kapsar. Yazma dersleri öğrenme stratejileri ya da diğer dersler ile birleştirilir. Bu programların amacı, öğrencilerin yazma yeterliğini ve ana derslerdeki performansını geliştirmektir.

Simpson, Hynd, Nist ve Burrell'nin (1997) beşinci kategorisi ise öğrenme yardım merkezleridir. Bu merkezler kendi adımıyla öğrenme (self-paced learning), okuma-yazma-çeşitli çalışma becerilerini geliştirmek için beceri merkezli küçük grup programları ve belirli ders alanlarında özel öğretmen desteği gibi geniş bir yelpazede hizmet sunarlar. Öğrenciler genellikle ihtiyaç hissettiklerinde bu özerk hizmetleri kullanırlar. Merkezler tarafından sağlanan hizmetlerin her biri genellikle diğerlerinden bağımsız olmasına karşın, bu hizmetlere öncülük eden herhangi bir kapsayıcı öğrenme teorisi ya da algısı yoktur. Bu programların öğrenci merkezli

doğası ve çeşitli önerileri nedeniyle, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ya da transfer edilebilirliğine ilişkin çok sınırlı sayıda veri mevcuttur.

Öğrenme stratejileri öğrencilerin gereksinimleri, öğretmenin niteliği, konu alanın özellikleri ve olanaklar doğrultusunda bağımsız ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarından ya da diğer yaklaşımlardan birisinin ya da diğerlerinin birlikte kullanılması yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Tüm yaklaşımlarda bilgilendirme, öğretme, örnek uygulama yapma, değerlendirme ve uygulamaya geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşur. Bu yaklaşımların amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini ve bilişsel süreçleri doğrultusunda duruma uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmalarını sağlamaktır (Chamot, 1999). Son zamanlarda, öğrenmeyi öğrenmeye odaklanan programlara ilgi artmış ve bunların çoğu üniversite düzeyinde gelişimsel eğitim başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Gelişimsel eğitim, üniversite öğrencilerinin önemli derslerdeki önceki bilgilerini derinleştirerek başarılı olmalarına yardımcı olmaya, etkili okuma becerilerinin, öğrenme becerilerinin gelişmesine ve çalışma stratejilerinin gelişimine odaklanır. Zaman içerisinde ise üniversite düzeyindeki bu gelişimsel eğitim programları, öğrencilerin başarıları ile ilişkili çeşitli alanlarda, onların öz-düzenleme gelişimlerine ve öğrenme stratejilerindeki strateji bilgi ve becerilerini gelişimlerine yönelmiştir (Lipsky ve Ender, 1990; DuBois, 1995).

Strateji eğitiminin amacı, belirli bir yaklaşımı ezberlemek olmamalıdır aksine öğrencinin ihtiyaç duyduğunda erişebileceği bir araç olmalıdır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin yeni bir tür öğrenme görevinde kullanılabileceği bir stratejiyi genelleyebilmelerini sağlayacak fırsatlar oluşturmalıdır. Bu öğrenenlerin sahip olması gereken oldukça etkili bir beceridir. Öğrenciler zihinsel olarak ve sıklıkla bilinçaltlarında çeşitli stratejiler arasından uygun olanı seçerler. Örneğin, öğrenciler beşinci sınıfa geldiklerinde, tüm beşinci sınıf öğretmenleri, üçüncü ve dördüncü sınıfta bu öğrencilere hangi öğrenme stratejilerinin öğretildiğini bilirler ve onlara hangi uygun stratejiyi kullanmaları gerektiğini hatırlatırlar. Buna ek olarak matematik dersinde öğretilen bir strateji bir fen bilgisi öğretmeni tarafından belirli bir fen bilgisi dersi etkinliğinin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir (Protheroe ve Clarke, 2008). Hangi strateji sınıflandırması temel alınırsa alınsın ya da hangi stratejiler öğretilirse öğretilsin, strateji eğitiminde belli stratejileri ezberleyip uygulamak amaç

olmamalıdır. Öğrencilere çeşitli stratejiler öğretilmelidir, öğrenci bunlar arasından bireysel özelliklerine uygun olanı seçmelidir. Böylelikle öğrenciler tercih ettikleri stratejiyi daha rahat kullanacaklar ve farklı disiplinlere transfer edebileceklerdir.

1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Özer (2002) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilip verilmediğinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırma 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir'deki okullarda görev yapan 349 öğretmenin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verildiğini, öğretmenlerin okullarda öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin yararlı ya da gerekli olacağını düşündüklerini, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejileriyle ilgili olarak düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmaya ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Üredi ve Üredi (2005) çalışmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır. Ölçme aracı İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki sosyo-ekonomik düzeyi orta derecede olan üç ilköğretim okulunun 8. sınıflarına devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarılarının tespit edilmesinde ise karne notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30'unu açıkladığını, en güçlü yordayıcı değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğunu göstermiştir. Ayrıca

araştırma sonucunda öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tunçer ve Güven (2007) yaptıkları araştırmada, öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlemiş ve gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya ilişkin, deneysel işlem 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu'nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir. Ancak İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir.

Taşdemir ve Tay (2007), öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının başarılarına olan etkisinin inceledikleri bu araştırma için, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıfta okuyan 300 öğrenciden 1 deney 1 kontrol grubu oluşturmuşlardır. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirileceği ders olarak, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersi seçilmiş ve uygulama üç hafta boyunca yapılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki grup öğrencilerinin başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu başarı son test puanları arasındaki ilişki incelenmiş, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

İflazoğlu Saban ve Bal (2010) yaptıkları çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenliği, matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin cinsiyet, yaş ve branş değişkenleri bağlamında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği'nden 237, Çukurova Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü'nden 83, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 177 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin" yalnızca "Öğrenme Stratejileri" kısmı kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, bölümlere göre öğrenme stratejilerinin farklılaşmasıyla birlikte öğrencilerin genel olarak öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları, öğrenme stratejisi kullanımının yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Baykara (2011) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile biliş ötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 172 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışma hakkındaki bilgisi iyi düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre birinci sınıfla üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilişötesi öğrenme stratejileri sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmemektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu dikkati çekmektedir.

Buluş, Duru, Balkıs ve Duru (2011) çalışmalarında, öğretmen adaylarında öğrenme stratejileri ve bireysel özelliklerin, akademik başarıyı yordamadaki rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören toplam 265 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bulgular, derin bilişsel öğrenme stratejileri ile sınıf, cinsiyet ve yaş gibi bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordadığını göstermiştir. Araştırmada

ayrıca, öğretmen adaylarının derin öğrenme stratejilerini daha yüksek, yüzeysel bilişsel stratejileri ise daha düşük düzeyde kullandıkları, akademik başarının derin bilişsel stratejiler ile anlamlı pozitif ilişkili olduğu, yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin cinsiyete ve bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin bölüme göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Avcı Akbel (2018) yaptığı Türk Müziği konservatuvarlarında okuyan öğrencilerin çello öğrenirken ve çalışırken kullandıkları öğrenme strateji durumları ile ilgili çalışmayı betimsel bir çalışma olarak yürütmüştür. Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu, çello çalma düzeylerine göre başlangıç, orta ve ileri düzey olarak üçer kişilik gruplar halinde incelenmiştir. Öğrencilerin çello çalma düzeyleri, hangi sınıfta olduklarına ve çello dersi notlarının ortalamalarına göre belirlenmiştir. Araştırmada hem tek tek öğrenci bazında, hem de grup olarak değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak literatür tarama ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çello öğrencilerinin öğrenme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve destek stratejilerinin tümünü kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bilişsel stratejilerden tekrar etme, üstbilişsel stratejilerden yönetme, destek stratejilerinden ise içsel stratejilerin en çok kodlanan ve kullanılan stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler en çok destek stratejilerini kullanırlarken, orta ve ileri düzey öğrenciler en çok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. Orta düzeydeki çello öğrencilerinin, destek stratejileri dışındaki tüm kategorilerde en çok ve en çeşitli strateji kullanan öğrenci grubu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Weinstein (1986), öğrenme stratejileri ile ilgili yaptığı çalışmalardan elde ettiği fikirleri ve metotları Austin'deki Teksas Üniversitesi'nde "Bilişsel Öğrenme Stratejileri Projesi" kapsamında oluşturulan öğrenme stratejileri dersinde uygulamıştır. Öğrenme stratejileri dersi eğitim psikolojisi bölümündeki lisans programının bir bölümü olarak Teksas Üniversitesi'ne sunulmuştur. Aslında

başlangıçta ders literatürde tanımlanan araştırma bulgularını test etmek için gerçek-yaşam laboratuvarı olarak tek başına geliştirilmiştir (Underwood, 1982). Zaman içerisinde yaklaşık 35 bölümde yirmi beşer öğrenci ile her yıl gerçekleştirilmektedir. Derse başvuran öğrenciler oldukça değişkendir. Ancak büyük çoğunluk alt sınıflarda eğitim gören ve üniversitede derslerinde problemlerle karşılaşan öğrencilerdir. Bu dersi almayan öğrencilere de ileri düzeydeki çalışmaları ve ya eğitimleri için bu dersi almaları tavsiye edilmektedir. Bu dersin genel amacı öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını sağlamaktır. Her kategoriye ait beceriler ve stratejiler Weinstein ve Mayer (1985) tarafından geliştirilen şekilde verilmektedir. Farklı derslere ya da durumlara bu stratejilerin transferini kolaylaştırmak için konu türlerinden ve geniş yelpazede içerik alanlarından alınan örnekler sunulmaktadır ve uygulama yapma fırsatı verilmektedir. Yine birleştirmeyi kolaylaştırmak için döngüsel bir yaklaşım kullanılmaktadır. Öncelikle, ders eğitmeni stratejiler hakkında kısa bir bilgi verir ve öğrencinin tanımladığı problemi işaret ederek nasıl kullanılabileceğini açıklar. Daha sonra stratejinin anahtar noktaları birkaç örnek eşliğinde öğrencilere sunulur. Pek çok stratejinin sezgisel doğası verilir, bunu uygulama ve geri dönüt bölümleri takip eder. Böylece öğrenciler kendi repertuarlarındaki metotlarla birleştirmeye başlar. Zaman içerisinde strateji kullanımı ve onun diğer stratejiler ile ilişkisinin kullanımı görünmeye başlar. Bu öğrencinin çalışmalarında ve öğrenmelerinde daha sistematik bir yaklaşım tasarlamasına yardım eder (Weinstein, 1986: 21-24).

Filcher ve Miller (2000) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim çevrelerinde kullanışlı öğrenme stratejilerini tanımlamayı, öğrenme stratejilerini sınıflamayı ve ziraat bölümündeki öğrencilerin kullandığı belirli öğrenme taktiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın verilerini elde etmek için kütüphane taraması kullanılmıştır. Bu araştırma ve alanyazın sentezi uzaktan eğitim çevrelerinde yetişkin öğrencileri kapsayan öğrenme stratejileri araştırmalarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Her ne kadar McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith (1986) tarafından, öğrenmeye makro düzeyde yaklaşım olarak öğrenme stratejileri taksonomisi geliştirilmiş olsa da, öğrenme stratejileri çalışmalarında gerçekte sadece birkaç taktiğin yer aldığı dikkati çekmektedir. Bilişsel stratejiler açısından not almanın başarı düzeyleri arasındaki farkı ayırt etmede bulunan tek taktik olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Diğer taraftan literatürde belirli taktikleri kullanan öğrenci düzeylerine dayanan öğrenci akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetme stratejileri uzaktan eğitim derslerinde yetişkin öğrencilere başarılarını artırmadaki en kullanışlı stratejileri sunmaktadır. Literatür bazı kaynak yönetme stratejilerinin uzaktan eğitim öğrencilerini başarısına etki ettiğini göstermektedir.

Shih ve Gamon (2002), tarafından web-tabanlı derslerde öğrenme stratejileri, olguları, stilleri ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan çalışmaya Amerika devlet üniversitelerinin birinden iki web-tabanlı ders alan 99 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 74'ü (%75) bir öğrenme stili testi, online bir anket tamamlamışlar ve bu öğrencilerin dönem sonu başarı notları kullanılmıştır. Öğrenme stili testi öğrencileri ya alan-bağımlı ya da alan-bağımsız olarak sınıflandırmıştır. Online anket öğrenme stratejileri ve öğrenme olguları olmak üzere iki bölüm içermektedir. Bunların pilot uygulama güvenirlikleri .80 ve .72'dir. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler derslerden önemli fikirleri elde etmek ve önemli kavramların anahtar kelimelerini ezberlemek için öğrenme stratejilerinin çoğunu kullanmaktadırlar. Ders öğretmeni ve sınıf arkadaşları ile e-mail, tartışma odaları, forumlar, sohbet odaları vasıtasıyla iletişim kurmaktan çok kendi notlarını kontrol etme eğilimindedirler. Sınıf düzeyinde ölçülen öğrenci başarılarını açıklamadaki tek önemli faktör öğrenme stratejileridir sonucuna ulaşmışlardır.

Eilers ve Pinkley (2006), genç öğrencilerin okuma becerisi akademik başarılarının gelişiminde üst bilişsel stratejilerin öğretimini ele alan bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerine açık bir şekilde üç tane üst bilişsel strateji öğretilmiştir. Tanımlanan bu stratejiler "metin bağlantıları yapma, tahminlerde bulunma ve sıralamadır". Öğrencilerin okuma algılama kapasitelerini ölçmek amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar "Okuma Farkındalığı İndeksi" ve "Okuma Gelişimi Değerlendirme Ölçeğidir". Bu ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle araştırmacılar üstbilişsel strateji öğretiminin genç öğrenciler için faydalı olduğu ve özellikle bu stratejilerin bilişsel stratejiler ile birlikte öğretildiğinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Schumaker ve Deshler (2006) yaptıkları çalışmada, öğrenme güçlüğü yaşayan 11 öğrenciye Kansas Öğrenme Araştırma Merkezi Üniversitesi tarafından geliştirilen "kelime tanıma stratejisi" öğretmişlerdir. Öğrenciler 9. sınıf düzeyinde bir öğrencinin sahip olması gereken okuma becerisi notundan iki ya da daha fazla düşük puana sahip öğrenciler arasından belirlenmiştir. Ön testlerden elde edilen sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin dört seviye daha yüksek aldığını göstermiştir. Kelime tanıma stratejisi öğretildikten sonra yapılan son testten elde edilen puan bu seviyenin 8'e çıktığını göstermektedir.

Schlag ve Ploetzner (2011), ortaokul öğrencilerinin metinleri resimlerle ilişkilendirme öğrenme stratejisinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmacıların hipotezi, bu öğrenme stratejilerinin öğrenme çıktılarını geliştirdiğidir. Araştırmacılar bu stratejinin bilginin seçimi, organizasyonu, birleştirme ve transfer etme sürecini kapsadığını ifade etmişleridir. Araştırmaya Güneybatı Almanya'da bulunan iki farklı ortaokuldan 71 kız 62 erkek öğrenci olmak üzere toplam 133 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bu stratejiler öğretilirken kontrol grubundaki öğrenciler bu stratejileri öğrenmemişlerdir. Araştırma sonuçları strateji grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre dönem sonu sınavından daha yüksek aldıkları görülmüştür.

Lee (2014) yaptığı çalışmada, ilkokul öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. 16 kişisel soruyla birlikte ölçekte 74 tane öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemeyi hedefleyen madde bulunmaktadır. Veriler Güney Kore'de Busan şehrindeki 376 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin son halinde 6 alt boyutta toplam 42 madde yer almıştır. Bu alt boyutlar; çalışma becerileri ve çaba, ihmal, sınav kaygısı, öz-yeterlik ve motivasyon, organizasyon ve planlama olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği .93 olarak hesaplanmıştır. Bu istatistiksel karşılaştırmaların sonuçları hipotezi desteklemiş ve iyi öğrenme stratejilerinin sıklıkla yüksek akademik performans gösteren, motivasyonu yüksek ve gelir düzeyi yüksek öğrenciler tarafından kullanıldığını göstermiştir. Bu çalışmaya göre kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla strateji kullanmaktadırlar.

Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad ve Rodríguez (2019) yaptığı çalışmada Lima'da bir üniversitede öğrenimlerine devam eden yükseköğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin özelliklerini ele almaya çalışmıştır. Çalışma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışmada doğrudan gözlem ve görüşme kullanılmış, öğrencilerin belli stratejileri neden kullandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin çoğunlukla metabilişsel stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Öğrenciler tarafından, öğrenme esnasında bağlamın kontrolü ve bilginin işlenmesi temel prensip olarak görülmüş, öğrenciler bu sebeple metabilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin bilgileri anlamak ve problem çözmelerine yardım etmek için kullanırlar. Öğrenme stratejisi, kişinin bilgiyi kullanma ya da öğrenmeye karşı olan yaklaşımıdır. Dil öğrenme stratejisi, öğrenenlerin stratejik olarak bilgiyi kullanarak hedef dili uygulamaya nasıl koyacağına ilişkin anahtar konudur (Örmeci, 2013). Bu bağlamda bu bölümde dil öğrenme stratejilerinin tanımlanmasına, sınıflandırılmasına, dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesine ilişkin yaklaşımlara ve bu konuda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalardan örneklere yer verilecektir.

2.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI

Bilişsel kuramlar ve öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımlarla birlikte yabancı dil öğretiminde de öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak öğrenenlerin bireysel özellikleri önem kazanmıştır. Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin hangi stratejileri daha sık tercih ettikleri ve iyi bir öğrenenin özelliklerinin neler olduğu birçok araştırmanın konusu olmuştur (Nisbet ve Shucksmith, 1986; Rubin, 1987; Cohen, 1990; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Berry, 2007). Bu çalışmalarda araştırmacılar dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu, nasıl sınıflandırıldığını, bu stratejileri kullanan öğrencilerin akademik başarılarında ne gibi değişimler olduğunu ele almışlardır.

Öğrenme hakkındaki en önemli konulardan birisi öğrencilerin nasıl öğrendikleri olmuştur. Duffy (1982), öğrenmenin gizli algoritmasının stratejiler

altında olduğunu ifade etmiştir. Oxford (1990), stratejilerin özellikle yabancı bir dili öğrenmede önemli olduğunu çünkü öğrenme stratejilerinin iletişimsel yeterliği geliştirmek için gerekli olan aktif ve kendi kendini yöneten öğrenenler yetiştirmede iyi bir araç olduğunu belirtmiştir. Uygun dil öğrenme stratejileri kullanmanın kendine güveni ve yeterliği yüksek bireyler ile sonuçlandığını çalışmalar göstermiştir (Duffy, 1982; Nisbet ve Shucksmith, 1986; Rubin, 1987; Cohen, 1990; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Berry, 2007). Dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenme gayretinde olan öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, bu süreci yönetmeleri, öğrenmelerini daha etkili, verimli, hızlı hale getirmek amacıyla attıkları adımlardır.

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan öncü çalışmaların çoğunda Rubin (1975) ve Stern (1975) gibi araştırmacılar ile 1970'li yılların ortalarında başladığı kabul edilir. Her ne kadar aradan çok uzun zaman geçmiş olsa da yapılan tanımlarda ortak bir tanımın olmadığı (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo, 1985) dil öğrenme stratejilerinin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda terminoloji karmaşası da olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin; Wesche (1977) ve Politzer ve McGroarty (1985) yaptıkları çalışmalarda "öğrenme davranışları"; Selinger (1984) "öğrenme taktikleri", Stern (1992) "öğrenme teknikleri" isimlerini kullanmışlardır. Bu çalışmalarda tam olarak aynı olamasa da bu kavramlar "strateji" kavramı ile aynı anlamda kullanılmıştır. Larsen-Freeman ve Long (1991: 299) bu konuda Rubin'i (1975) işaret ederek "*dil öğrenme stratejileri alanında yapılan belki de ilk ve en kapsamlı çalışma olduğu için "strateji" teriminin günümüz çalışmalarında aynı amaçla kullanılması doğru olacaktır*" ifadeleriyle kısmen bu kavram kargaşasını ortadan kaldırmışlardır.

2004 yılında ise Oxford Üniversitesinde, Dil Öğrenme Stratejileri Üzerinde Uluslararası Projesi (International Project on Language Learning Strategies-IPOLLS) kapsamında yirmi üç araştırmacı bir araya gelmiş ve "dil öğrenme stratejileri nasıl tanımlanır; dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin uzun dönem ve kısa dönem hedefleri ile ne kadar ilişkilidir; dil öğrenme stratejileri bireysel ve durumsal farklılıklarla nasıl ilişkilidir, sınıf uygulaması ve teorik strateji bilgisi arasındaki boşluğu kapatmak için öğrenene stratejilerin önemi nasıl gösterilebilir" konularını tartışmışlardır (Cohen ve

Macaro, 2007: 2-3). Araştırmacıların günler süren tartışmalarının sonucunda ortak bir strateji tanımından bahsedilemediği ve bunun stratejinin doğası olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla ortak bir strateji tanımından bahsedilmemektedir. Ancak, tüm araştırmacılar stratejilerin ayrı ayrı ele alınamayacağı, aksine birbirini takip eden hareketlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir (sözlükten bir kelimeyi araştırma stratejileri ya da bir metin için yazılı bir özet hazırlama stratejileri gibi). Gerçek stratejiler, öğrenenlerin bir dil görevini tamamlamak için kullandıkları detaylı, özel ve diğer stratejilerle ilişkili ve birbirini takip eden yapıda olduğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan strateji kavramının daha küresel ve esnek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ortak karara varılan bir diğer nokta ise stratejilerin dil öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı ve daha eğlenceli hale getirmesidir (Cohen, 2014).

Oxford (2017) yapmış olduğu çalışmasında, ikinci bir dili öğrenme alanı içerisinde yirmi yedi tane farklı dil öğrenme stratejisi tanımı ile karşılaştığını, ikinci dil öğrenme alanı dışında ise altı farklı strateji tanımı ile karşılaştığını ifade etmiştir. Belirlenen bu 33 dil öğrenme stratejisi tanımının iki tanesi Oxford (1990; 2011) tarafından bir tanesi de Griffiths (2013) tarafından Oxford'la birlikte ortaya çıkarılmıştır. Bu tanımların içerisinde birbirine benzeyen ifadeler olsa da ortak bir tanım yoktur. Oxford, tüm tanımlar içerisinde ortak olan kavramları analiz etmiştir ancak ortak bir tanım olmaması gerektiğini, bu çeşitliliğin dil öğrenme stratejilerinin doğasında olduğunu vurgulamıştır. Oxford burada dil öğrenme stratejilerinin başlangıç tarihi ile ilgili tam bir netlik olmadığı için 1975 yılında Rubin'in çalışmalarını başlangıç kabul etmiştir. Rubin (1975: 43) dil öğrenme stratejilerinin, öğrenenin bilgi edinmek için kullandığı araçlar ya da teknikler olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme stratejileri, öğrenenin bir öğrenme hedefini başarmak için yaptıkları bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Stratejik öğrenenler kendi düşünmeleri ve öğrenme yaklaşımları hakkında üstbilişsel bilgiye sahiptirler (Chamot, 2004). Dil öğrenme stratejilerinin tanımlarında olan farklılıklar dil öğrenme stratejilerinin doğası gereğidir. Ancak tanımların tamamı dil öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili, daha hızlı, verimli hale getirmeye odaklanmaktadır.

Tarone (1980: 419), dil öğrenme stratejilerini farklı bir açıdan ele almıştır. Öğrencilere ne söylemeye ihtiyaç duyduklarını ya da ne söylemek istediklerine yardım ederek, iletişim stratejilerinin yabancı dil gelişimlerine katkı sağlayacağını

ifade etmiştir. İletişim doğru dil bilgisi ya da kelime bilgisi açısından mükemmel olmasa da, öğrenenin iletişimi için gerekli dil kullanma sürecinde dil öğrenmeyle sonuçlanabilecek dil girdilerine maruz kaldığını ve böylelikle bir dil öğrenme stratejisi olarak düşünüldüğünü ifade etmiştir. Onun yaklaşımındaki anahtar tartışma bir iletişim stratejisinden öte bir öğrenme stratejisi olması ve temel motivasyonun iletişim değil öğrenme olmasıdır. İletişimsel yeterlik, iletişim için temel gerekli bilgidir ve stratejik yeterliğe ek olarak hem dil bilimsel hem de toplum dilbilimsel yeterliği kapsar (Canale ve Swain, 1980). Stratejik yeterlik hem sözel hem de sözel olmayan iletişim stratejilerinin bir arada işlemesine yardımcı olur ve iletişimin etkililiğini artırmak ya da iletişimdeki problemleri ortadan kaldırmak için kullanılır (Canale, 1983). Stratejik yeterlik, öğrencilerin ders sürecinde karşılaştıkları bir durumla ilgili karar verme basamağından sonuç basamağına kadar adımlarını sağlam atmasına yardımcı olan işlemlerdir. Stratejik anlamda yeterli olan bir öğrenci öğrenme sürecinde karşılaşacağı sorunların üstesinden kısa sürede gelecek, öğrenme sürecini daha iyi yürütecek, öğrenmesini daha hızlı ve etkili bir hale getirecektir.

Wenden (1987) ise, strateji kavramını, ikinci dilin öğrenilmesinin düzenlenmesi için öğrencilerin kullandığı dil öğrenme davranışı olarak tanımlamıştır. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, dil öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde gerçekleştirilen ve bu süreci etkili kılması umulan davranış ve düşüncelerdir. Oxford (1990), strateji kavramını, bir amacın gerçekleştirilmesi için kullanılan plan, adım ya da bilinçli eylemler olarak tanımlamıştır. Dil öğrenme stratejileri öğrencinin dil öğrenmeyi daha eğlenceli, daha kendine yönelik ve daha başarılı, daha kolay, daha hızlı ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilir yapmak için kullandığı belirli eylemlerdir. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin bir dil hakkındaki bilgilerini genişletmek amacıyla kullandıkları teknikler, ipuçları, taktikler, inançlar, duygular ve davranışlardır. Bu unsurların tamamı dil öğrenme sürecini etkili hale getirir ve öğrenciler açısından dil öğrenme sürecini kolaylaştırır.

O'Malley ve Chamot (1990: 3), bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır. Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenimi esnasında kullanmak için öğrencinin seçtiği özel davranışlardır (Cohen, 2003: 278). Öğrenci tarafından,

yabancı dili anlamak veya o dildeki bilgilerini arttırmak gibi açık bir amaçla kullanılan bilinçli veya yarı bilinçli düşünce ve davranışlarıdır (Can, 2012). Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken veya kullanırken aldıkları kararlardır ve yabancı dili öğrenirken onları etkiler. Dil öğrenme stratejileri öğrenenin bilgiyi işleyerek kalıcı bir biçimde saklamasına yardımcı olur. Dil öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından bilinçli bir şekilde seçilen öğrenme süreçleridir (Cook, 1996; Cohen, 1998; Oflaz, 2008). Öğrenciler dil stratejilerini kullanarak öğrenmelerini kolaylaştırırlar. Etkili öğretim metotları yoluyla dil öğrenme stratejileri ile karşılaşan öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini kullanma ve yeni stratejiler üretmek konusunda kendilerini geliştirebilirler, özerk öğrenmelerini artırarak öğrenme sorumluluklarını alma yolunda adım ataralar (Cesur, 2008; Montano-Gonzales, 2017). Bu stratejiler öğrencilere dili öğrenme sürecinde destek sağlar. Öğrenciler kullandıkları bu stratejiler ile hem içsel hem de dışsal olarak sürece dahil olurlar. Dil öğrenme stratejileri hem öğrencilerin bir dili öğrenirken motive olmalarını, kendilerini tanımalarını, kendilerini değerlendirmelerini sağlar hem de dil öğrenirken daha kolay öğrenmelerine, hatırlamalarına katkı sağlar.

Nunan'a (1999) göre, dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin ikinci dili öğrenmek için kullandıkları zihinsel ve iletişimsel işlemlerdir. Her zaman dolaysız biçimde gözlemlenemeyen bu stratejiler, öğrenme sürecinin daha aktif, etkili ve bilinçli olmasına yardım eder, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini planlamalarına, düzenlemelerine böylece bu sürecin sorumluluğunu üstlenmelerine katkıda bulunur. Öğretmenlerin rolü ise, öğrenenlerin amaca uygun stratejileri etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktır. Tüm öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerine yardım etmek arzusundadırlar. Pek çok öğretmen, öğrencilerinin sadece bilgiyi öğrenmemesini bununla birlikte hayatları boyunca yanlarında taşıyabilecekleri bir şey olan nasıl öğrenecekleri hakkında bilgi sahibi olmalarını da isterler. Dil öğrenme stratejilerini öğrenen bireyler sadece tek bir dil öğrenme de değil, karşılaştıkları diğer dilleri de kolaylıkla öğrenebilirler. Dil öğrenme stratejilerini öğrenen ve kullanan bireylerin, bir yabancı dile ilişkin bilgilerini genişletmek, özel dil görevlerini tamamlamak, dil öğrenirken yaşadıkları özel problemleri çözmek, öğrenmeyi daha kolay, hızlı ve eğlenceli hale getirmek, dil yeterliğindeki bir eksikliği telafi etmek gibi amaçları vardır (Iverson, 2005; Cohen,

2014). Bu stratejileri öğretmekteki tek amaç tek bir dili öğrenmelerini sağlamak değildir. Öğrenciler burada öğrendikleri stratejileri farklı disiplinlere aktarabilecekleri gibi özellikle farklı bir dili öğrenmede de kullanabilirler.

Oxford (2017), dil öğrenme stratejilerinin dil alanında ve dil alanı dışında nasıl tanımlandığını ele aldığı çalışmasında, farklı tanımlar içerisinde dil öğrenme stratejilerini tanımlayan yaklaşık 70 tema elde etmiştir. Bunlardan bazıları; "teknik, araç, gereç, inanç, duygu, metot, eylem, etkinlik, süreç, kolaylaştırma, eğlenceli hale getirme, düzenleme, başarma, etkili, amaç, gaye, bilinç, bilinç sahibi olma, bilinçsizlik, otomatik, öğrenme, edinim, bilgi, algılama, sürdürme, kodlama, depolama, uygulama, kullanma vb." olarak ifade edilebilir. Ancak bu çalışmada dikkati çeken en önemli nokta, neredeyse açık ya da üstü kapalı olarak yapılmış tüm tanımların "düşünce, biliş, bilgi edinimi, genel olarak öğrenme ya da özel zihinsel öğrenme süreçleri" gibi zihinsel özelliklere dayanmasıdır. Bu durum tanımlardaki farklılıklara rağmen dil öğrenme stratejileri tanımlarının temel unsurlarının ortak olduğunu göstermektedir.

Oxford (1990), öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenme stratejileri, öğrenenin ikinci bir dil öğrenirken sahip olduğu temel amaca katkı sağlarlar.
- Öğrenenlerin daha öz-yönetimli olmalarını sağlarlar.
- Öğretmenlerin rollerini genişletir.
- Dil öğrenme stratejileri problem merkezlidir.
- Öğrenen tarafından gerçekleştirilen özel eylemlerdir.
- Öğrenenin sadece biliş yönünü değil diğer farklı yönlerini de (Duyuş, üstbiliş gibi) kapsar.
- Öğrenmeye hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkı sağlar.
- Çoğunlukla bilinçli eylemlerdir.
- Öğretilebilirler, esnektirler ve yaş-cinsiyet vb. gibi pek çok unsurdan etkilenirler.

2017 yılında ise Oxford bu özelliklere aşağıdakileri eklemiştir:

- Düşünce, biliş, kodlama gibi öğrenenlerin düşündüğü zihinsel bir yöne sahiptir.

- Öğrenenlerin yaptığı eylemleri ve süreci kapsar.
- Öğrenenler tarafından kullanılan teknikler, araçlar, gereçler, metotlardır.
- Öğrenenlerin gözlemlenebilir davranışlarını kapsar.
- Öğrenenlerin yaygın bir şekilde öğrenmeye olan genel eğilimlerini kapsar.
- Kesinlikle bir amaç, hedef doğrultusunda kullanılırlar.
- Öz-düzenleme becerilerini kapsar.
- Katı bir çerçevesi yoktur, esnek bir şekilde kullanılırlar, transfer edilebilirler.

Yabancı dil öğreniminde öğrenci sadece belli bir konunun temel kavramlarını ve kurallarını öğrenme gayretinde olmamalıdır. Dilin işlevsellik özelliğini yerine getirebilmek için, hedef dile ait öğrenilenlerin dilin kullanışlılığını artırması beklenmektedir. Bu nedenle yabancı dili öğrenen öğrenci, bu süreçte sadece dilin yapılarına değil aynı zamanda hedef dilin kullanıldığı çevreye, hedef dilde sahip olduğu iletişim yetkinliğine de odaklanmalıdır. Bu pencereden bakıldığında yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenci bilişsel bir süreçten geçmektedir. Bu süreçte önemli olan dile ait temel dil bilgisi ile kelime bilgisinin (grammar, vocabulary) ve dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bir bütün olarak gelişmesidir. Bu eş zamanlı ve bütüncül gelişimin temelinde, dil bilgisi ve kelime bilgisi ile diğer becerilerin bir araya getirilip yaşama aktarılması yatmaktadır. Bu nedenle başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenmede, öğrencinin dil öğrenme stratejilerini bilmesi hem bu bütüncül öğrenmede hem de öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesinde üstbilişsel bir yapının oluşmasına katkı sağlar.

Öğrencilerin dil öğrenme başarılarını artırmak için ihtiyaç duydukları dil öğrenme stratejilerini belirlemeden önce iyi bir dil öğrencisinin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği bilinmelidir. Woodrow (2005), iyi bir yabancı dil öğrencisinin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap veren temel olgulardan birinin, öğrenenin dil öğrenme stratejilerini tanıyıp kullanması olduğunu ifade etmiştir. Bu yargıyı dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma doğrulamıştır (Wenden ve Rubin, 1987; O'Malley ve Chamot, 1990). Bu araştırmalarda, dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, dil başarılarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Öğrenmeye stratejik olarak yaklaşan öğrencilerin öğrenmeye karşı biliş düzeyleri yüksektir. Farkındalığı yüksek bir

şekilde öğrenme sürecine dahil olan öğrenciler, öğrenme sürecinde karşılaşacakları engelleri stratejileri kullanarak kolay bir şekilde aşacaklardır. Öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenme sürecini yöneteceklerdir.

Yabancı dil öğrenme süreci içerisinde olan öğrenci, dil öğrenmek için isteklidir. Hedef dilde iletişime geçmeyi ister ve hedef dildeki iletişimden yeni şeyler öğrenmeye çalışır. Süreçte yaptığı hatalardan dolayı kaygı yaşamaz, onları fırsata dönüştürür ve hatalarından yeni şeyler öğrenir. Hedef dili kullanabileceği ortamlar oluşturma gayreti içerisindedir. Hedef dilde vermek istediği mesajın, karşıdaki kişiye doğru iletilip iletilmediğini kontrol eder. Bu iletişim çabası içerisinde iken bile dilin temel yapılarını göz ardı etmez, yabancı dil akıcılığını ve doğruluğunu aynı anda sağlamaya çalışır. Yabancı dil öğrenmede başarıyı yakalamak isteyen öğrenciler kendi dil öğrenme yöntemlerini bulur ve kendi öğrenme sorumluluğunu alır. Dil hakkında yeni öğrendiklerini sürekli düzenler. Teoride öğrendiklerini sürekli uygulamaya çalışır ve bunu kullanabileceği sınıf içinde ve dışında ortamlar yaratır. Öğrendiklerini sürekli hafızada tutma ve geri getirme yöntemleri bulur ve uygular.

Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini nasıl kullandıkları bir dil öğrenen olarak onların başarılarında önemli rol oynamaktadır. Öğrenme stratejilerinin önemli özelliklerinden birisi onların öğretilebilir olmasıdır. Stratejiler yeni stratejilerin öğrenilmesine, eski stratejilerin farklı öğrenme stratejilerine göre uyarlanmasına ve değiştirilmesine fırsat verirler. Teorik olarak, stratejilerin ne zaman ve neden kullanacaklarının öneminin açıklanması, bunların nasıl kullanılacağının öğretilmesi, bu stratejilerin yeni durumlara nasıl transfer edileceğinin gösterilmesi ile öğrencilere ulaştırılabilir (Berry, 1997). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kendi çalışmalarının anlam kazanmasına yardımcı olurken akademik başarısı düşük öğrencilerin nasıl çalışacaklarına nasıl öğreneceklerine odaklanmalarına imkan tanıyacaktır. Bu sebeple stratejilerin öğretilebilir olması ve transfer edilebiliyor olması stratejilerin en önemli özellikleridir.

Hedef dili öğrenme sürecinde öğrencinin başarılı bir öğrenmeye sahip olması ve başarılı dil öğrencisinin sahip olması gereken özellikleri taşıması için öğrenme süreci dil öğrenme stratejileri ile desteklenmelidir. Bu stratejiler öğrenciye bilişsel, duyuşsal, üstbilişsel ve sosyal açılardan katkı sağlayarak onların gelişimlerini

sağlamalıdır. Rubin (1975), bu niteliklerin öğrenciye kazandırılabileceğini savunmuş ve bu temelde stratejilerin teorik bir temele oturtularak sınıflandırılması gerektiğine değinmiştir. Böylelikle, öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarının ve strateji tercihlerinin kolaylıkla belirlenebileceği vurgulanmıştır (Naiman, Föhlich, Stern ve Todesco, 1978; Barut, 2015). 1990 yılında yapmış olduğu strateji çalışmalarında Rubin'in izinden giden Oxford ise 2017 yılında yapmış olduğu çalışmada strateji kategorilerinin olması gerektiğini ancak çok keskin çizgilerinin olmadığını bunun yerine esnek ve kategoriler arası geçişli olması gerektiğini savunmuştur. Bir stratejiye verilen rol ya da görev tamamen etkinliğe, fiziksel bağlama, öğrenenin öz-yeterlik inancı, zihniyeti, özerkliği gibi içsel süreçlerine bağlıdır. Hiçbir strateji sınıflandırması, taksonomisi ya da tipolojisi doğrudan stratejilerin nasıl işe koşulacağını göstermez çünkü stratejiler karmaşık ve çoklu rollere sahiptir. Stratejilere kategorik isimler verilebilir ancak stratejiler bu kategoriye ek olarak farklı kategoriler içinde de hizmet edebilir. Bu sebeple strateji sınıflandırması, kaç tane stratejinin olduğu, bunların nasıl tanımlandığı üzerine tam bir fikir birliği yoktur.

Burada önemli olan, stratejilerin sınıflandırılmasından öte stratejilerin kendisidir. Dil öğrenme stratejileri önemlidir çünkü yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar. Öğrencilere sürecin kontrolünü ellerinde tutmalarına olanak tanır ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatı verir. Aşama aşama öğrenenlerin dil öğrenme sürecinin kontrolünü kazanmalarını, daha öz-yönetimli olmalarını, gelişmiş dil yeterliğine sahip olmalarını ve daha yüksek bir öz-güvene sahip olmalarını sağlar. Hem başarılı hem de daha az başarılı öğrenenler için dil öğrenme stratejileri onların dil performanslarının gelişimi açısından oldukça yararlıdır (Berry, 1997). Bu sebeple stratejilere taksonomik ya da tipolojik bir şekilde yaklaşmanın yerine işlevselliğine odaklanılmalıdır. Öğrencilerin çok çeşitli stratejiler ile karşılaşmasına olanak verilmeli, onların bu stratejiler içerisinden kendilerine uygun olanı seçmelerine fırsat verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin bu stratejilerden yola çıkarak kendilerine özgü yeni stratejileri keşfetmeleri sağlanmalıdır.

Oxford (2017) son yıllarda dil öğrenme stratejileri üzerine yaptığı çalışmalarda, dil öğrenme stratejilerini Karmaşıklık Teorisine (Complexity Theory)

benzerlik gösteren Bronfenbrenner Modeline uyarlamıştır. Bronfenbrenner'e göre beş sistem vardır: mikro sistem (microsystem), bölgesel sistem (mesosystem), dış sistem (exosystem), makro sistem (macrosystem) ve sonradan eklenen krono sistem (chronosystem). Tüm model içerisinde gelişen birey ve çevresel yapılar çift yönlüdür. Her bir sistem içerisinde, birey çevreyi etkiler ve çevreden etkilenir. Mikro sistem, belirli materyaller ve fiziksel özelliklerle oluşturulmuş bir ortamda dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenen öğrenciler tarafından deneyimlenen kişilerarası ilişkileri, rolleri, aktiviteleri kapsar. Farklı özelliklere sahip bireylerin inanç sistemlerini, kişiliklerini, huylarını içerir. Her biri kendi mikro sistemlerinin içinde düşünülebilir. Dil öğrenme stratejileri bir öğrenme kaynağı olarak sınıflandırılabilir ve dil öğrenme stratejileri deneyim, zeka, duygu, beceri ve materyal gibi diğer öğrenme kaynaklarıyla ilişkilidir. Dil öğrenme stratejileri özellikle öğrenenin motivasyonu ve direncinden etkilenmektedir. Örneğin, dil öğrenme motivasyonu verilen öğrencinin dil öğrenme stratejilerini kullanma arzusu isteği artabilir. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin cinsiyeti ya da yaşı tarafından belirlenmez ancak etkilenir. Bölgesel sistem ya da mezo sistem iki ya da daha fazla mikro sistem arasında ya da mikro sistemlerin çeşitli yönleri arasındaki bağlantılar olarak tanımlanır. Öğrenen-ailesi, öğrenen-öğretmen, öğrenen-okul, öğrenen-öğrenen, öğrenen-part time iş vb. örnek olarak verilebilir. Bu ilişkilerden bazıları öğrenciyi desteklerken bazıları desteklemeyebilir. Dış sistem ya da ekzo sistem daha büyük sosyal sistemleri temsil eder, olayları, olasılıkları ve kararları kapsar. Böylece, bireyler üzerindeki daha büyük sosyal sistemlerin etkisi sıklıkla çift yönlü olmaktan öte çok yönlüdür. Makro sistem, her şeyden önce kültürü ve bu kültüre ait alt kültürleri içerir. Örneğin, genel bir tarihi yansıtan, tutumları, inançları, değerleri, sembolleri, genel psikolojik ve davranışsal eğilimleri, dini inançları, bilimsel, teknolojik, politik, askeri, endüstriyel, sosyo-ekonomik, tıbbi, ırksal, cinsiyete özgü, ailevi, sanatsal, edebi, eğitimsel ya da edebiyatla ilgili kavramları paylaşan bir grup gibi. Makro sistem içerisinde yer alan kültürel inançlar ve değerler diğer sistemlerde ve hayatın tüm alanlarında kabul edilebilir ve uygun olan şeylerin düşünülmesine yardım eder. Örneğin, bu inançlar ve değerler dil öğrenen bir bireyin bilmek zorunda olduğu, kabul edilebilir iletişim davranışlarının şekillenmesine yardım eder. Zamana odaklanan ve Bronfenbrenner'in modeline sonradan eklenen son sistem krono

sistemdir. Bu sistem bireylerin gelişimi sürecinde diğer sistemleri etkileyen olayları ve durumları uzun zamanlı ya da kısa zamanlı olarak ele alan sistemdir. Zaman sistem içerisinde ya da diğer sistemlere doğru çalışır. Çevre ve birey birbirini etkiler. Bu modelin anahtar ilkesi çift yönlülüktür. Örneğin, mikro sistem seviyesinde bir öğretmen ve sınıf, öğreneni etkiler fakat öğrenen de öğretmeni ve sınıfı etkiler. Karmaşıklık teorisi dil öğrenme sürecinde son derece önemlidir çünkü öğrenme hakkındaki eski moda tutumlara alternatif ve çok ihtiyaç duyulan unsurlar sunar.

2.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Alanyazında dil öğrenme stratejilerinin farklı şekilde sınıflandırıldığı (Rubin, 1975; Naiman, 1978; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1992;) ancak tüm bu stratejilerin ortak hedefinin dil öğrenme sürecini daha hızlı daha kolay daha sistematik bir hale getirmek olduğu görülmektedir.

2.2.1. Stern'in Sınıflandırması

Stern (1992: 262-266) dil öğrenme stratejilerini beş ana kategoride ele almıştır:

- Yönetim ve Planlama Stratejileri
- Bilişsel Stratejiler
- İletişim Stratejileri
- Kişilerarası Stratejiler
- Duyuşsal Stratejiler

Yönetim ve Planlama Stratejileri: Bu stratejiler kişinin kendi öğrenmesini yönetebilmesi için öğrenenin amacı ile ilgilidir. Öğrenen kendisine danışmanlık yapan bir öğretmen ya da kaynak kişinin yardımı ile kendi dil gelişiminin sorumluluğunu alabilir. Öğrenen dil öğrenme sürecinde almak zorunda olduğu sorumluluğa karar vermek zorundadır. Kendisi için mantıklı hedefler koymalıdır. Uygun metodolojiye karar vermeli, uygun kaynakları seçmeli ve gelişimini gözlemlemelidir. Önceden karar verdiği hedefler ve beklentileri doğrultusunda kendi başarısını değerlendirmelidir (Stern, 1992: 263). Öğrenen bu stratejide kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir ve dil öğrenme sürecinde nelerle

karşılaşacağını tahmin ederek planlama yapmalıdır. Bu süreçteki hedefini açıkça belirtebilmelidir.

Bilişsel Stratejiler: Bu stratejiler doğrudan analiz, transfer etme ya da öğrenme materyallerinin sentezi gibi adımları gerektiren problem çözme ya da öğrenmede kullanılan işlemlerdir. Stern'nin (1992) bilişsel stratejilerinden bazıları şu şekildedir: doğrulama, tahminde bulunma, çıkarımda bulunma, sorgulama, uygulama, hafızada tutma, gözlemleme.

İletişimsel Stratejiler: Bu stratejiler öğrenenler tarafından iletişimi sürdürmek için kullanılırlar. Bu teknikleri kullanmanın amacı akan iletişim kesintilerinden kaçınmaktır (Stern, 1992: 265). Öğrenci iletişimsel stratejileri kullanarak dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmelidir. Bu stratejiler vasıtasıyla herhangi bir konuşmayı başlatabilmeli ve sürdürebilmelidir.

Kişilerarası Stratejiler: Öğrenenler kendi gelişimlerini gözlemlemeli ve kendi performansını değerlendirmelidir. Öğrenenler öğrendikleri yabancı dil ile, bu dili ana dili olarak kullanan kişilerle iletişim kurmalı ve iş birliğinde bulunmalıdırlar (Stern, 1992: 265-266). Bu strateji ile öğrendiği dil unsurlarını kişilerarası etkileşimde kullanmalıdır. Böylece iletişimsel stratejilerde, iletişim için gerekli dili öğrenen öğrenci, kişilerarası stratejileri kullanarak dili iletişim için etkili bir şekilde kullanabilir.

Duyuşsal Stratejiler: İyi dil öğrenen bireylerin duyuşsal stratejileri iyi kullandıkları açıktır. Yabancı dil öğrenme bazı durumlarda sinir bozucu olabilir. Bazı durumlarda tuhaflık duygusu yabancı dil tarafından harekete geçirilebilir. Bazı durumlarda yabancı dil öğrenen bireyler olumsuz duygulara sahip olabilir. İyi dil öğrenen bireyler bu duygusal problemler hakkında daha bilinçlidirler. İyi dil öğrenenler, yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu duygular oluşturmayı denerler. Strateji öğrenme eğitimi, öğrencilerin duyuşsal güçlüklerle yüzleşmelerine ve onlara dikkat çekerek üstelerinden gelmelerine yardım edebilir (Stern, 1992: 266). Dolayısıyla bu stratejileri kullanabilen bireyler, dil öğrenme sürecinde onların motivasyonlarını olumsuz olarak etkileyen ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan olumsuz duyguları ortadan kaldırabilirler.

2.2.2. Rubin'in Sınıflandırması

Rubin sınıflandırması, özellikle Oxford taksonomisine temel oluşturduğu için dil öğrenme stratejileri araştırma alanında önemli bir yere sahiptir. Rubin, stratejileri sınıflandırırken daha önce başarılı öğrencilerin üzerine yaptığı çalışmasından yola çıkmıştır (Rubin, 1975). Yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan bu stratejileri Rubin (1987) öğrenme, iletişim ve toplumsal stratejiler olarak üçe ayırmaktadır. Bu stratejilerin yabancı dilin öğrenimine doğrudan etki edebildiği gibi, yabancı dilin gelişimine dolaylı olarak ta katkı sağlayabildiğini ifade etmiştir. Yaptığı sınıflamasında önceki çalışmalarına yeni boyut kazandırmıştır ve iki tür öğrenme stratejisinden bahsetmiştir: öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan stratejiler ve öğrenmeye dolaylı yoldan katkı sağlayanlar. Doğrudan öğrenme stratejileri altı kategoriye ayrılır: doğrulama, gözlemleme, hafızada tutma, tahminde bulunma/tüme varımlı sonuç çıkarma, tümden gelimli sorgulama, uygulama. Dolaylı öğrenme stratejileri ikiye ayrılır: uygulama için fırsatlar yaratma ve üretim püf noktaları (Griffiths, 2004).

2.2.3. Naiman'ın Sınıflandırması

Naiman (1978), dil öğrenme stratejileri konusundaki sınıflandırmasını, Stern (1975) tarafından yapılan ve 34 iyi dil öğrencisiyle yaptığı görüşmelerden elde ettiği verilerden yararlanarak hazırlamıştır (O'Malley ve Chamot, 1995). Dil öğrenmek için beş temel strateji tanımlamıştır.

1- Aktif Görev Yaklaşımı: Dil öğrenmede iyi olan bireyler öğrenme durumlarına verdikleri cevaplarda aktiftirler. Gerekli olduğu yerlerde çaba harcarlar. Düzenli olarak uygulama yaparlar. Problemi tanımlarlar. Günlük yaşam tecrübelerini öğrenme fırsatına dönüştürürler.

2- Dili Bir Sistem Olarak Fark Etme: Dili iyi öğrenen bireyler kendi ana dillerinden sağduyulu bir şekilde bahsederler, karşılaştırma yaparlar. Dil hakkında tahminde bulunurlar ve yorum yaparlar. İpuçlarına cevap verirler ve dili sistematik hale getirirler.

3- İletişim Vasıtası Olarak Dili Fark Etme: Dili iyi kullanan bireyler sıklıkla dili akıcı kullanmayı daha doğru kullanmaya tercih ederler, özellikle de dili

öğrenmeye başladıkları ilk zamanlarda. İletişim fırsatı yakalamak için arayışta bulunurlar. Sosyo-kültürel anlamı yakalamaya çalışırlar.

4- Duyuşsal Talepleri Yönetme: Dili iyi öğrenen bireyler dil öğrenme sürecinin duyuşsal bir yönünün olduğunu fark ederler ve bunu öğrenmelerinin bir parçası olarak görürler.

5- İkinci Dildeki Performansını Gözlemleme: Dili iyi öğrenen bireyler kendilerinin ikinci dildeki performanslarını gözlemler ve değerlendirmeler yaparlar (Naiman, 1978, akt; O'Malley ve Chamot, 1995).

Dili iyi öğrenen bireyler sıklıkla şu teknikleri kullanırlar;

1. Öğrendikleri dili ana dili olarak konuşan bireylerle iletişime geçme,
2. Radyo, televizyon, kayıt, film gibi görsel ve işitsel materyalleri dinleme ve izleme,
3. Dergi, gazete, makale gibi yazıları takip etme ve okuma,
4. Öğretmenden sonra sesli bir şekilde tekrar etme,
5. İki dilli kelime tablolarını yapma ve hafızada tutma,
6. Dilbilgisi ya da ders kitaplarındaki verilen kuralları takip etme,
7. Mektup arkadaşına sahip olma (Naiman, 1978, akt; O'Malley ve Chamot, 1995).

Naiman (1978) yaptığı dil öğrenme stratejileri ile ilgili sınıflamayı (O'Malley ve Chamot, 1995: 5) şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 2. Naiman'ın Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

İlk Strateji Sınıflaması	Temsili İkinci Stratejiler	Temsili Örnekler
Aktif Görev Yaklaşımı	Öğrenme fırsatlarına cevap verir ve öğrenme çevrelerini arar ve istifade eder.	Öğrenciler yapılandırılmış bir öğrenme ortamı için gerekli olan ihtiyaçlarını kabul eder ve hedef dile kendini vermek için ders alır.
	Düzenli bir sınıf programına ilgili dil öğrenme aktivitelerini ekler.	Ek kaynaklar okur. Kayıtlar dinler.
	Uygulamalar	Kelimeleri hafızada tutmak için yazar. Konuşanın ağzına bakar ve tekrar eder.
Dili Bir Sistem Olarak Fark Etme	Bireysel problemleri analiz eder.	Sesleri duymak için yalnız okumalar yapar.
	Ana dili ve hedef dili karşılaştırır.	Bildiği kelimeler ile aynı kökten olan kelimeleri bulur.
	Yorum yapmak için hedef dili analiz eder.	İhtimaller üretmek için dilin kurallarını kullanır.
	Dilin bir sistem olduğu gerçeğini kullanır.	Aynı kategorideki diğer kelimelerle yeni kelimeleri eşleştirir.
İletişim Vasıtası Olarak Dili Fark Etme	Dili kullanırken akıcılığı doğruluğa oranla daha çok vurgular.	Konuşurken tereddüt etmez.
	Hedef dili kullanan konuşmacılar ile iletişimsel ortamlar arar.	Ne zaman fırsat bulursa konuşur. Hedef dili ana dili olarak kullanan kişiler ile kişisel iletişime geçer.
Duyuşsal Talepleri Yönetme	Sosyo-kültürel anlamlar bulur.	Atasözleri ve deyimler öğrenir.
	Öğrenmede gerekli olan duyuşsal talepleri ele alır.	Zorluklarla karşılaştığında kendi hatalarına gülebilir ve üstesinden gelebilir.
Hedef Dili Gözlemleme	Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerden geri dönüt ister.	Cümleler üretir ve tepkiler arar. Hataları tekrar etmemek için yollar arar.

Kaynak: Naiman, 1978, akt; O'Malley ve Chamot, 1995: 5.

2.2.4. O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan araştırmaları, faydacı çizgiden uzaklaştırıp teorik bir arka planı belirginleştirme ihtiyacı doğmuştur. Bu teorik arka plan, ilerleyen yıllarda Anderson (1983) ile bilişsel psikoloji temelinde sağlanmıştır. Anderson, dil öğrenme sürecinin temelinde bulunan bilmek ve bilineni uygulamak

şeklindeki ikili bir yapıdan söz etmektedir. Bu teoriye göre öğrenciler önce gerekli temel bilgileri edinir, ardından bu bilgileri kullanabilecek kazanımları geliştirmeye çalışırlar. Anderson'un bu ikili teorisinden yola çıkan O'Malley ve Chamot (1990) farklı bir sınıflandırma sistemi ortaya koymuştur (Barut, 2015).

O'Malley ve Chamot (1990), üç kategoriye böldükleri ve kendilerinin tanımladığı 26 stratejiden oluşan bir taksonomi geliştirdiler: üstbilişsel (öğrenme hakkında bilme), bilişsel (öğrenme aktivitelerini ayırt etme) ve sosyal. Üstbilişsel ve bilişsel kategoriler Rubin'in doğrudan ve dolaylı stratejilerine benzemektedir. Fakat sosyal kategori dil öğrenmede iletişimsel stratejilerin öneminin yönetiminde önemli bir adımdır (Griffiths, 2004).

2.2.5. Oxford'un Sınıflandırması

O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) tarafından yazılan iki farklı kitap dil öğrenme stratejileri alanında bir dönüm noktası olmuştur. O'Malley ve Chamot (1990) dil öğrenme stratejilerinin bilişsel öğrenme teorileri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiş ve dil öğrenme stratejilerinin önemini bilgilerin tutulmasını, öğrenmeyi ve algılamayı zenginleştirdiği için daha da vurgulamıştır. Diğer taraftan Oxford dil öğrenmenin temel amacını iletişimsel yeterlilik olarak düşünmüş ve öğrenme stratejilerini "öğrenen tarafından öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, öz-denetimli, etkili ve yeni durumlara uyarlanabilir yapmak için atılan adımlar" olarak tanımlamıştır (Oxford, 1990: 8).

Oxford (1990: 14), daha önce yapılan strateji sınıflandırmalarından daha detaylı ve kapsamlı bir sınıflama yaptığını ifade etmiştir. Yaptığı bu sınıflandırma, bireysel stratejiler ile daha fazla ilişkilidir, strateji grupları dilin dört temel becerisini ele alır ve daha az teknik terminoloji kullanır. Oxford, 2017'de yaptığı çalışmada ise, dil öğrenme stratejilerinin sadece şekilsel bir yapı olmadığını, bu sınıflamanın içerisinde "düşünceler, biliş, öğrenenin ne düşündüğü gibi içsel olguları, öğrenenin ne yaptığı gibi eylemleri, öğrenenin ne kullandığı gibi teknikleri, araç-gereçleri, metotları, öğrenenin nasıl davrandığı gibi davranışları, öğrenenlerin genel eğilimlerini de kapsadığını ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla yapmış olduğu strateji sınıflandırmasına çok yönlü bir akış açısı getirmiştir. Yine bu tanımlama ile

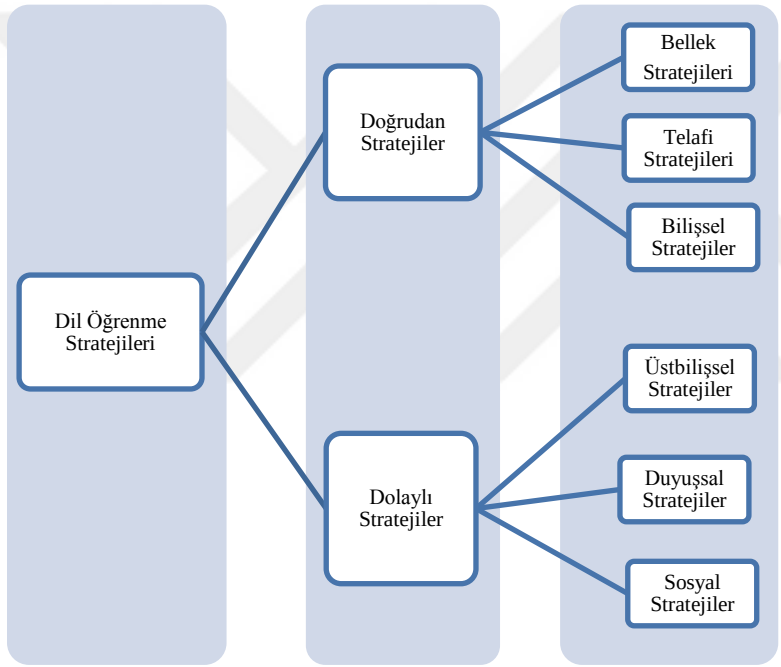
stratejilere sadece şekilsel ya da terminolojik olarak bakılmamasını, işlevselliğinin çok daha önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır.

Yine Oxford (2017) çalışmasında stratejilerin içselliğine ve akılcılığına vurgu yapmıştır. Bu noktada Macaro'nun (2006) "stratejiler zihinseldir, bütün stratejiler zihinde meydana gelir ve zihin tarafından yönetilirler" ifadelerini desteklemektedir. Macaro (2006) bu düşüncelerini daha da ileriye taşımış ve öğrenme stratejilerinin işleyen bellekte yer aldığını ifade etmiştir. Oxford (2017) öğrenme stratejilerinin işleyen bellekte yer alması fikrine katılmıştır. Ancak, stratejilerin zihinsel depolanması şemalarda meydana gelir ki bunlar zihinsel yapılar olarak tanımlanır. Bu zihinsel temele ek olarak stratejiler gözlemlenebilir olmalıdır. Oxford'un (2017) görüşleri bu noktada Macaro'dan ayrılmaktadır. Oxford'a göre stratejilerin zihinsel şekillerine ek olarak, belli stratejilerin özelliklerinin uygulanmasının gözlemlenebilir eylemler şeklinde olması gerekmektedir. Başka bir ifade ile stratejiler sürekli zihinsel bir şekilde çalışır ya da zihinsel bir şekilde yönlendirilir fakat stratejiler bazen buna ek olarak gözlemlenebilir özelliklere sahip olmalıdır. Gözlemlenebilir olması stratejilerin zihinsel dayanaklarını azaltmaz. Cohen (2014), "açık hale getirmek için soru sorma" gibi bazı stratejilerin davranışsal olduğunu ve böylece de gözlemlenebilir olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte "örneklerle yeniden ifade etme" gibi bazı stratejiler hem zihinsel hem de davranışsaldır fakat kolayca gözlemlenebilir değildir. Yine "okurken açık hale getirmek için zihinsel çeviriler yapma" gibi stratejiler ise sadece zihinseldir. Bu nedenle bütün stratejileri sınıflandırmak zordur, kesin çizgileri yoktur, stratejiler farklı kategorilere geçiş sağlayabilirler.

Dil öğrenme stratejileri, Oxford (1990) tarafından doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejiler olarak iki farklı boyutta ele alınmıştır. Doğrudan öğrenme stratejileri, sınıf içindeki görev, etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması gereken ve bunları düzenlemeye yarayan öğrenmeye doğrudan etki eden stratejilerdir. Dolaylı stratejiler olan iletişimsel ve toplumsal stratejiler ise, sınıf içindeki görev, etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması gerektiği kadar öğrencilerin yabancı dili uygulaması ve toplumsallaşması için sınıf dışında da kullanılabilen stratejilerdir. Bunlar öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanması gereken stratejilerdir**.**

Doğrudan stratejiler, öğrenilen yeni dili ele alırlar ve dilin çeşitli öğrenme görevleri ve durumları ile çalışırlar. Doğrudan stratejiler, hatırlama ve yeni bilgileri düzenleme gibi stratejileri kapsayan hafıza stratejilerinden, anlama ve yeni şeyler üretme gibi stratejileri kapsayan bilişsel stratejilerden ve bilgi boşluklarına rağmen dili kullanmayı sağlayan telafi stratejilerinden oluşur. Dolaylı stratejiler ise genel olarak dil öğrenme sürecinin yönetimi ile ilgilidirler. Bu stratejiler, öğrenme sürecini koordine eden üstbilişsel stratejilerden, duyguları düzenleyen duyuşsal stratejilerden ve diğerleriyle birlikte öğrenmeye odaklanan sosyal stratejilerden oluşur (Oxford, 1990: 14-15).

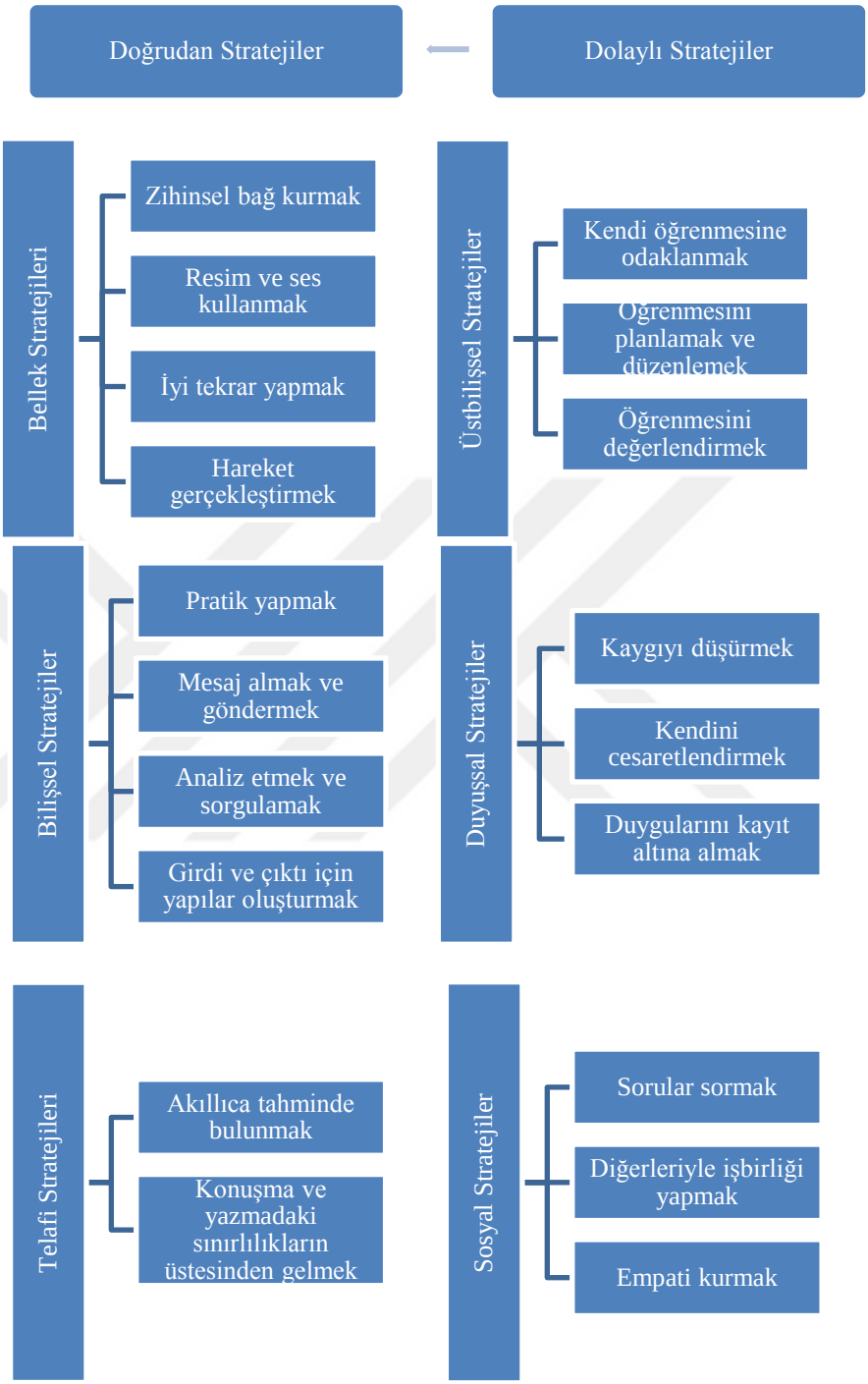
Şekil 1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sistemi



Kaynak: Oxford,1990: 16.

Bu aşamada dil öğrenme stratejilerine bakıldığında aslında stratejilerin ne olması gerektiği, kaç tane strateji olması gerektiği, nasıl tanımlandığı, nasıl kategorize edildiği ve stratejilerin bilimsel bir hiyerarşisinin varlığı üzerine tam bir anlaşma yoktur. Bazı dil öğrenme stratejileri oldukça geniştir ve çok fazla aktiviteyi kapsar. Bazıları ise tıpkı bir anahtar kelime tekniği gibi dar kapsamlıdır. Bu bağlamda Oxford (1990) stratejilerin alt gruplarını şu şekilde belirlemiştir:

Şekil 2. İki Sınıflı, Altı Gruplu ve On Dokuz Alt Gruplu Strateji Sisteminin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 17.

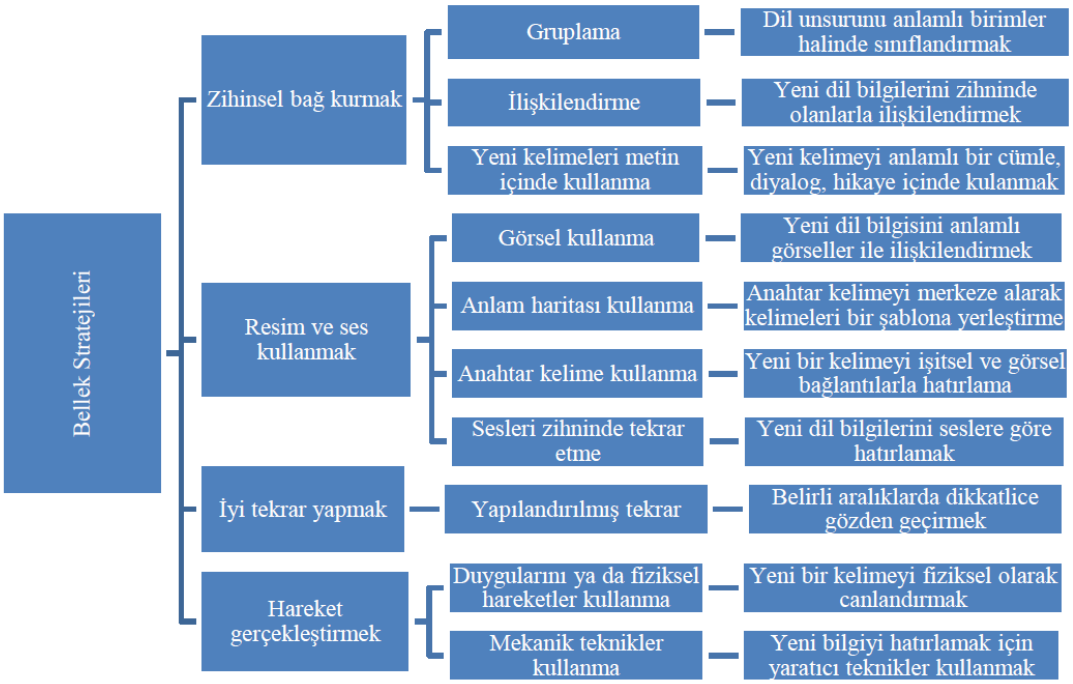
a. Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler, yukarıda da belirtildiği gibi bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinden oluşmaktadır. Hafıza geliştirme stratejileri de denilen bellek

stratejileri binlerce yıldır kullanılmaktadır. Örneğin, eski zamanlarda hatipler uzun konuşmaları hatırlayabilmek için, bir evin ya da tapınağın farklı odaları ile konuşmalarının farklı bölümlerini birbirine bağlayıp daha sonrada odadan odaya yürüyerek hatırlarlardı. Yine okuryazarlık yaygınlaşmadan önce insanlar çiftçilik, hava ya da ne zaman doğduklarını hatırlamak için bellek stratejilerini kullanırlardı. Okuryazarlık yaygınlaştıktan sonra, insanlar bellek stratejilerine olan önceki alışkanlıklarını ve güvenlerini unuttular ve bu tarz teknikleri hile olarak adlandırarak kötülediler. Son zamanlarda ise güçlü zihinsel araçlar olarak eski prestijlerini geri kazanmaya başladılar (Oxford, 1990: 38).

Bellek stratejileri sıraya koyma, ilişki kurma ve tekrar etme gibi çok basit ilkeleri kapsar. Bu ilkelerin tamamı anlam içerir. Bellek stratejileri öğrenenlerin sözlü materyalleri depolamalarını ve iletişim sürecinde gerekli olduğunda hatırlamalarına yardımcı olur. Bellek stratejileri, içerisinde yer alan yapılandırılmış tekrarlar sayesinde bilgilerin gerçek seviyesinden beceri seviyesine ilerlemesine yardımcı olur. Başka bir ifade ile başlangıçta daha işlemsel ve otomatik olan bilgi kolayca hatırlanan ve hemen unutulmayan bir hale gelir (Oxford, 1990: 40). Bellek stratejileri dört gruba ve on alt gruba ayrılır:

Şekil 3. Bellek Stratejilerinin Diyagramı



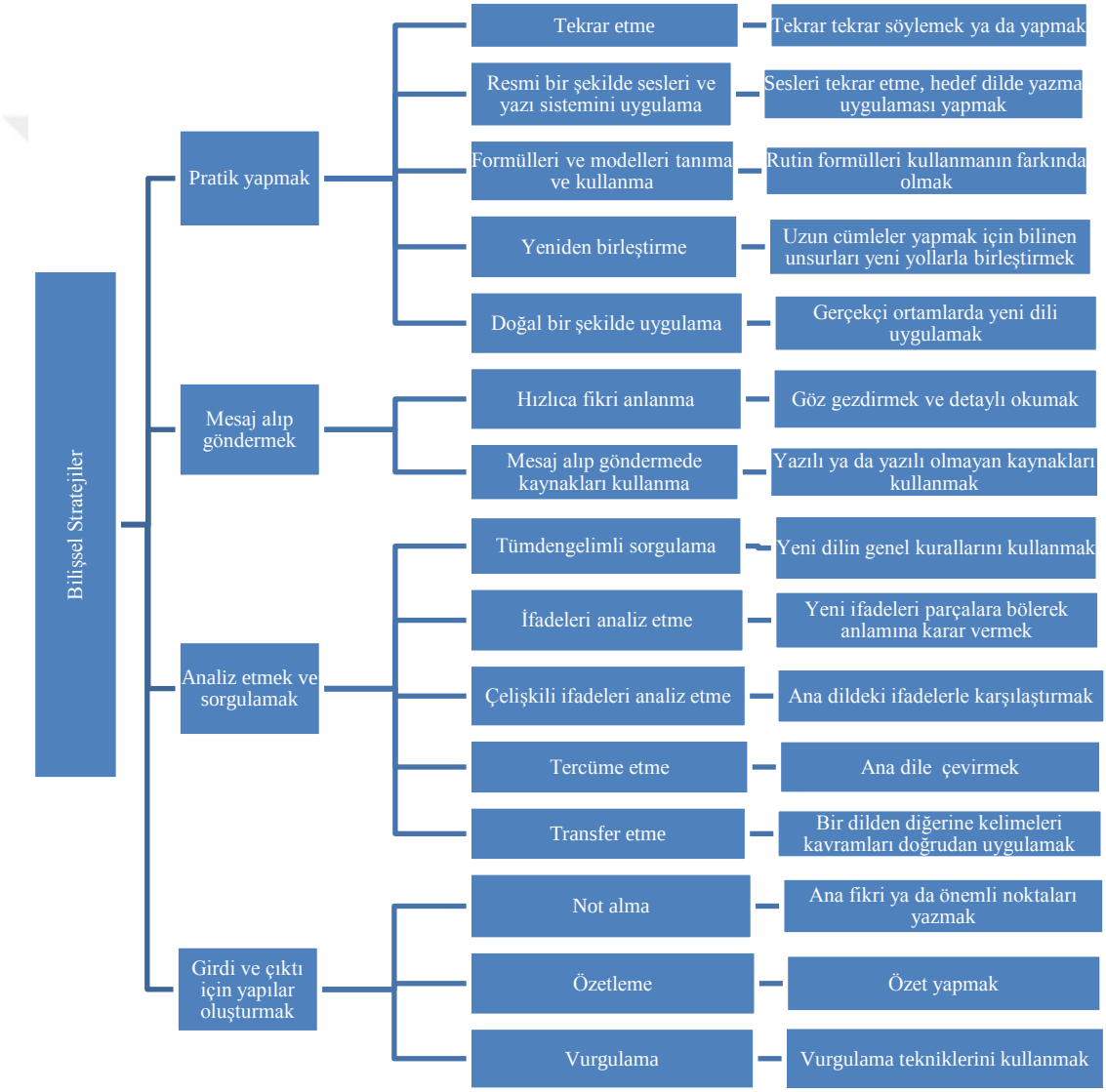
Kaynak: Oxford, 1990: 39.

Bilişsel stratejiler, yeni bir dilin öğrenilmesinde gereklidir, hedef dilin öğrenici tarafından değişimini, manipülasyonunu sağlar. Bilişsel stratejiler, yabancı dili öğrenen öğrenciler arasında en popüler stratejilerdir. Pratik yapmak için kullanılan stratejiler ise bilişsel stratejiler arasında en önemli olanlardır. Dil öğrencileri genellikle bunun önemini fark edemez ve sınıftaki pek çok pratik yapma olasılığını kaçırırlar. İleti alma ve gönderme stratejileri de gereklidir. Ana fikri anlama, üretme, pek çok kaynaktan faydalanma gibi pek çok beceriyi kazandırırlar. Analiz etme ve sebeplendirme stratejileri (hedef dilde yapı oluşturma) zihindekini analiz etme, karşılaştırma, genel kural çıkarma ve bu kuralları tekrar etme basamaklarından oluşan modeli desteklemektedir. Bazen öğrenciler özellikle yeni dile, ana dillerinden bir kuralı transfer ederek ve kuralları genelleştirerek hata yapabilirler. Bu durum, bu stratejileri yanlış kullandıkları veya fazla kullanarak genelleştirdikleri için meydana gelmektedir (Oxford, 1990: 44-45).

Dil öğrenme sürecindeki öğrencinin, öğrenme etkinliklerini çözümlemesi ve sınıf içerisinde etkin öğrenmeyi doğrudan etkilemesi için bilişsel stratejileri bilmesi önemlidir. Hedef dili öğrenen bir öğrencinin hedef dili anlaması ve kullanması için

hedef dile ait kuralları bilinçli bir şekilde kullanarak uygulama yapması gerekir. Yeni öğrendiği kelimeleri yeni öğrendiği yapılar içerisinde kullanarak anlamlı cümleler oluşturması, hedef dilde duyduğu ve öğrendiği kelimeleri söyleyebilmesi, bir sözcüğü bir cümlenin içerisine yerleştirerek anlamlı bir cümle elde edebilmesi, yeni öğrendiği yapıları daha önce öğrendikleri yapılarla ilişkilendirebilmesi, yeni öğrendiği bir konuyu daha kolay kullanabilmek için daha önceden öğrendiği yapıları kullanabilmesi gibi zihinsel işlemleri yapmalarını sağlar.

Şekil 4. Bilişsel Stratejilerin Diyagramı

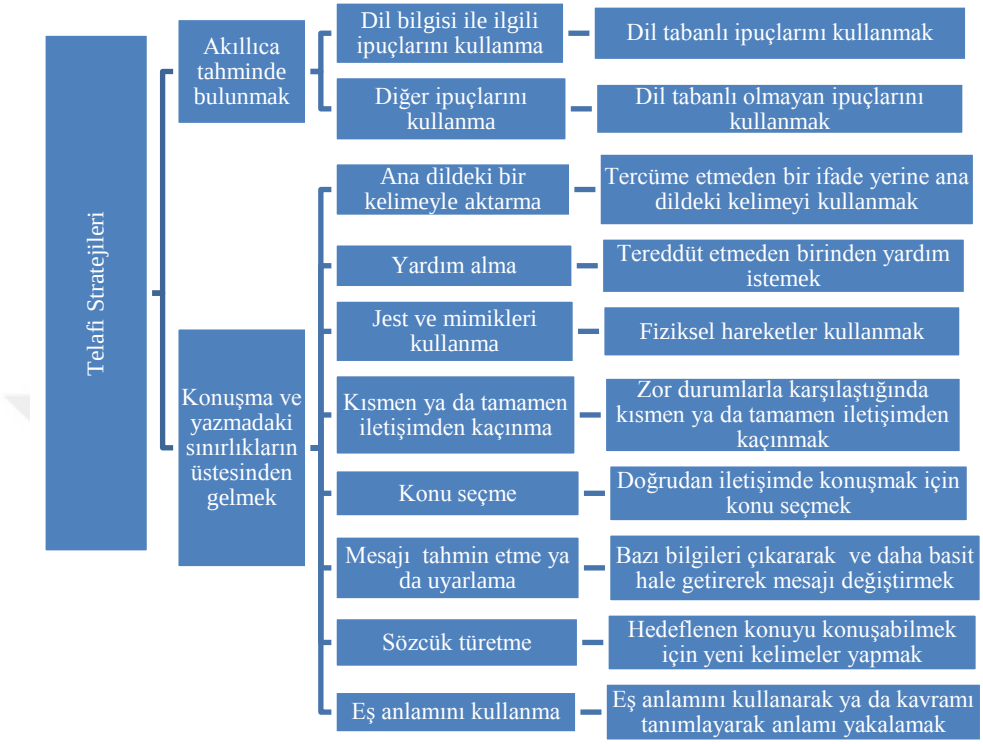


Kaynak: Oxford, 1990: 44.

Telafi stratejileri, hem yeni dili kavrama hem de bilgide karşılaşılan sınırlılıklara rağmen öğrenenlerin yeni dili kavramalarını sağlar. Özellikle yetersiz

dil bilgisi ya da kelime bilgisinin olduğu yerlerde devreye girer. İki grup ve on alt gruptan oluşurlar (Oxford, 1990: 47).

Şekil 5. Telafi Stratejileri Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 48.

b. Dolaylı Stratejiler

Dolaylı stratejiler; üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere üçe ayrılır. Üstbilişsel stratejiler, öğrenenlerin kendi bilişlerini kontrol etmelerini sağlar. Duyuşsal stratejiler, duyguların, motivasyonun ve tutumların kontrolünü sağlar. Sosyal stratejiler ise başkaları ile iletişime geçerek öğrenmeyi sağlayan strateji türüdür (Oxford, 1990: 135). Bu stratejiler, dil öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyerek öğrenmeye katkı sağlarlar.

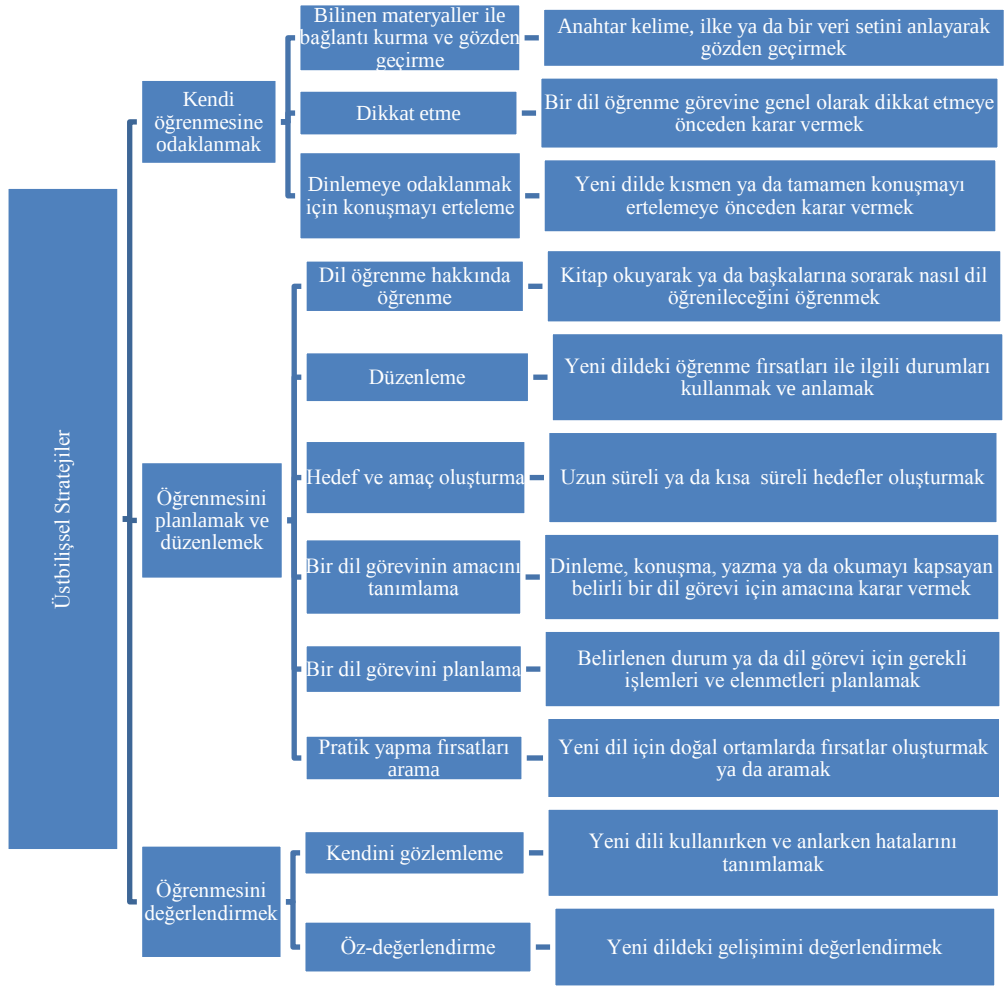
Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerine olanak tanır. Çok fazla kelime, bilgi, kuralla karşı karşıya kalan öğrenciler bu yeniliklerin arasında ilgisini kaybedebilir, neye odaklanacağını bilemeyebilir. Bu durumda dikkat etme ve tanıdık materyalle bağlantı kurma gibi stratejilerle tekrar ilgilerini toplayabilirler. Benzer şekilde öğreniciler dil hatalarını görmede gerçekçi davranmayabilirler, kendi seviyelerinin ne olduğunu tam belirleyemeyebilirler.

Kendini gözlemleme, kontrol etme ve kendini değerlendirme stratejilerinin kullanımı ile bu problemlerin de üstesinden gelinir (Oxford, 1990: 136-138).

Oxford (2014, 2017) özellikle bu yıllarda dil öğrenme stratejileri üzerine yaptığı çalışmalarda üstbilişsel stratejiler üzerinde yoğun bir şekilde durmuştur. Özellikle, analiz ve sentez gibi bilişsel stratejiler olarak sınıflandırabilecek stratejilerken, planlama, gözlemleme ve değerlendirme üstbilişsel stratejiler olarak kabul edilmektedir. Vygotsky'nin teorisine göre, yeterli bir insan, kitaplarla ya da diğer kaynaklarla etkileşim yoluyla ya da çevreyle etkileşim yoluyla sosyal etkileşimle zihinsel süreçleri içselleştirebilir. Yüz yüze olan diyaloglar diğerlerine göre daha etkilidir ve sosyal yönlü stratejiler önemli rol oynar. Bunlara örnek olarak soru sorma, yardım isteme, diğerleri ile iş birliği yapma gösterilebilir.

Dil öğrenme stratejilerine üstbilişsel açıdan bakıldığında dil öğrenme stratejilerini öğrenen ve uygulayan öğrenciler kendi öğrenmeleri hakkında bir fikir sahibi olacaklar ve kendi öğrenmelerini düzenleme şansına sahip olacaklardır. Öğrenciler öğrendikleri yapılara ilişkin düşünce ve kuralları düzenleyebilecekler, hangi öğrenme etkinliklerinin içerisinde yer alacaklarına dair dikkatli istekli olacaklar, kendi öğrenmesine yardımcı olacak fırsatları anlama ve mevcut durumunu buna göre düzenleme şansına sahip olarak kendi kendini yönetme, yabancı dilde yer alan etkinleri yerine getirebilmek için gerekli olan dil ögelerini planlama, dil öğrenme sürecinde kendisinin hangi düzeyde olduğunu belirleme ve kendi kendini değerlendirme yapabileceklerdir. Üstbilişsel stratejileri öğrenen ve kullanan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini koordine ederler. Oxford'un (1990) bu konudaki sınıflandırması aşağıda belirtildiği gibidir:

Şekil 6. Üstbilişsel Stratejilerin Diyagramı



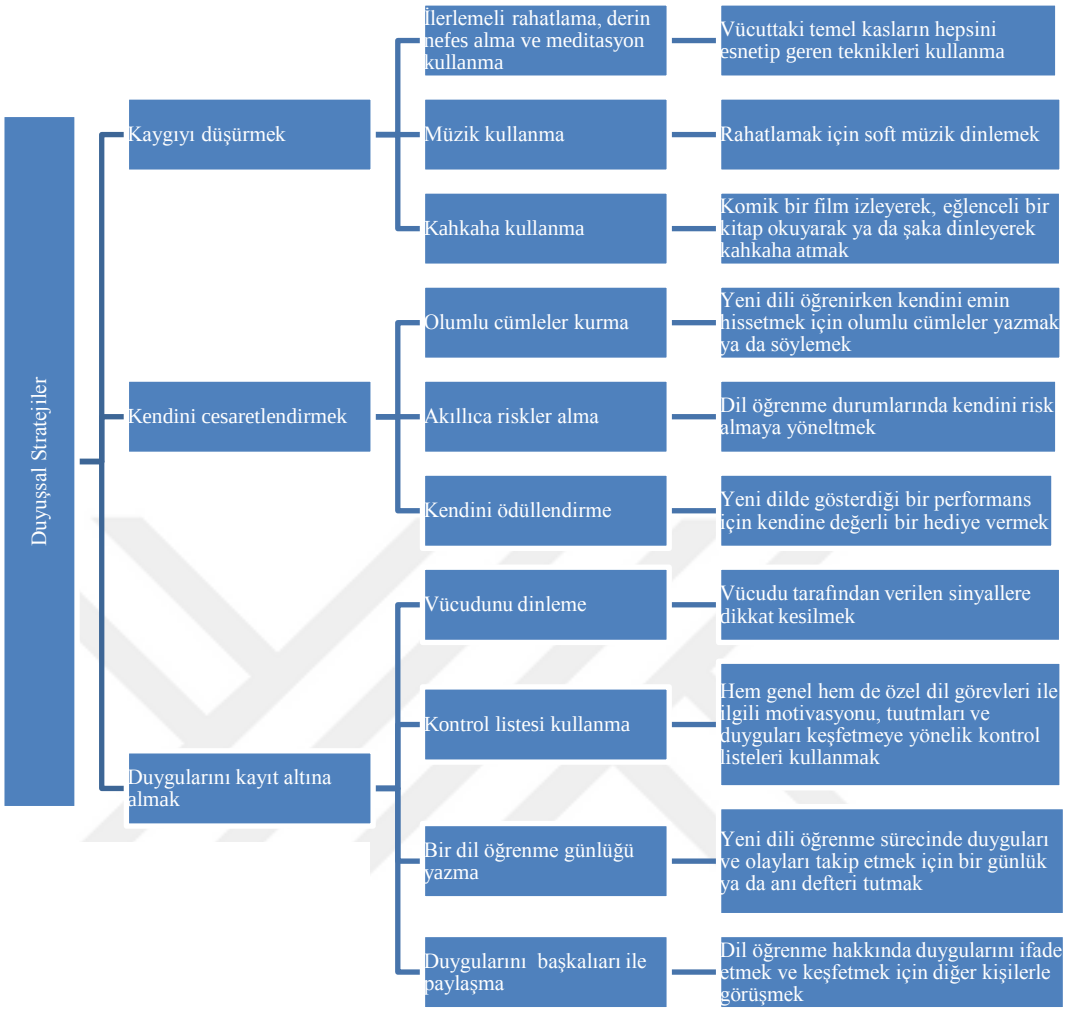
Kaynak: Oxford, 1990: 137.

Duyuşsal stratejiler duygular, tutumlar, motivasyonlar ve değerlerle ilgilidir. Öğrencinin duyuşsal tarafı belki de dil öğrenme başarısını veya başarısızlığını etkileyen en büyük etkenlerden biridir. İyi dil öğrencileri genellikle öğrenme hakkında kendi duygularını ve tutumlarını kontrol edebilen kişilerdir. Negatif duygular ilerlemeyi durdurmaktadır. Pozitif duygular ise, dil öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli bir hale getirmektedir. Kendine saygı, yeterlilik duygusu, kaygı düzeyi, belirsizliğe tahammül gibi duyuşsal faktörler öğrencinin dil öğrenme sürecini etkilerler. Kendine saygı kişinin kendisine verdiği değer hakkındaki öz yargılamasıdır. Yüksek düzeyde kendine saygı iyi bir dil öğrenme gelişimi sağlar. Yeterlilik duygusu ise öğrencinin motivasyonunu etkiler. Kendini motive etme stratejileri burada etkilidir. Belli düzeyde kaygı, öğrencilerin performanslarını

artırmalarını sağlar. Zarar verici kaygı ise şüphe, çaresizlik, kendinden şüphe, hayal kırıklığına uğrama, güvensizlik, korku ve bazı fiziksel semptomları beraberinde getirir. Pozitif kelimelerle kendini teşvik etme kişinin duygu ve tutumlarının değişmesine neden olabilir ve kaygı düzeyini azaltabilir. Belirsizliğe karşı tolerans ise kafa karıştırıcı durumları kabullenme ile ilgilidir ve belki de risk almaya istekli olmakla ilgili bir durumdur. Öğrenciler bu şekilde daha açık görüşlü olur ve yeni bir dili öğrenirken, karışık durum ve olaylarla başa çıkabilirler (Oxford, 1990: 140-143).

Öğrenciler yabancı bir dili öğrenirken kaygı, heyecan, korku, stres gibi olumsuz duygular sergileyebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarını yavaşlatmakta hatta zaman zaman öğrencinin öğrenme faaliyetine devam etmemesine neden olmaktadır. Ancak öğrencilere öğretilecek duyuşsal stratejiler sayesinde bu durumun üstesinden gelinebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal özellikler taşıyan stratejileri öğrenen ve uygulayan bireyler karşılaştıkları duyuşsal zorluklarla yüzleşirler ve muhtemel hayal kırıklıklarının üstesinden gelirler. Öğrenme konusundaki kendi duygularını kontrol edebilirler. Olumsuz duyguların ilerleyip onların öğrenmelerinin önünde bir engel teşkil etmesine engel olurlar. Öğrenciler duyuşsal stratejiler ile yabancı dil öğrenmeye karşılık daha olumlu duygular geliştirme fırsatını yakalarlar. Kendilerine saygı duyma, yabancı dilde ve kendini ifade etmede yeterlilik duygusu gibi olumlu duygularını geliştirler. Kendine saygı, iyi dil öğrenme gelişimine katkı sağlarken yeterlik duygusu öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkiler ve yabancı dil öğrenmedeki duyuşsal zorlukların ortandan kalkmasına yardım eder. Oxford'un (1990) sınıflaması şu şekildedir:

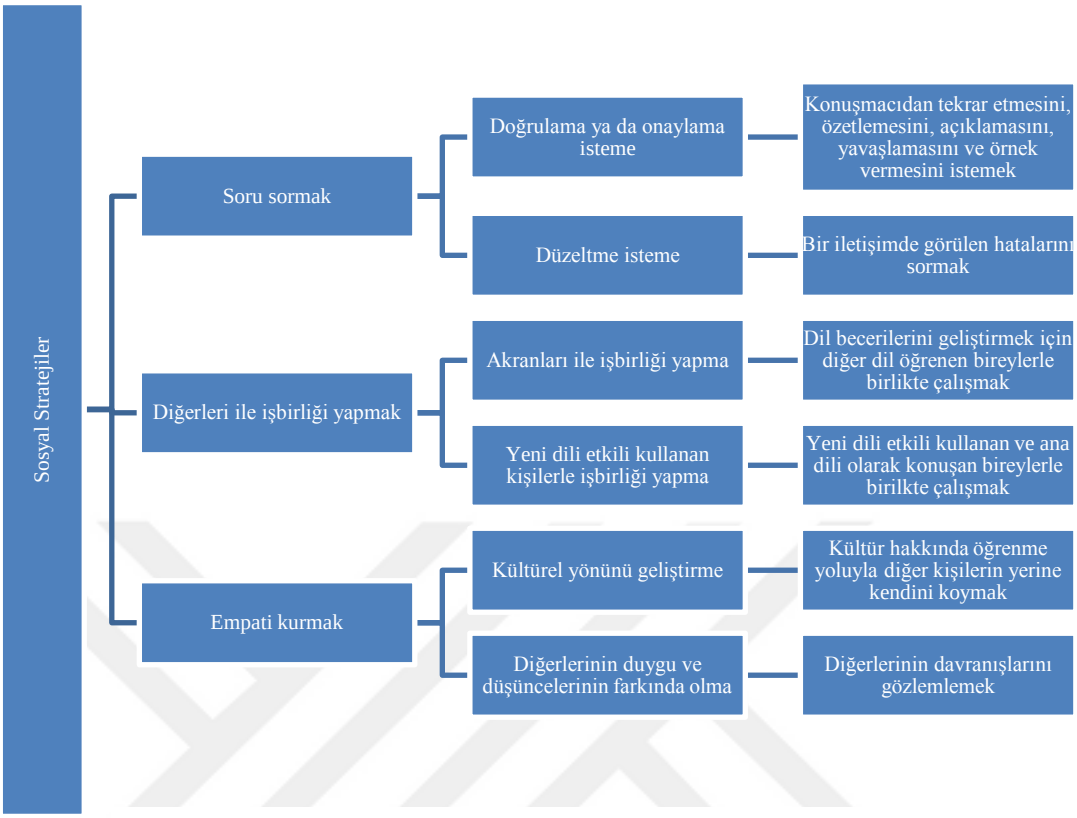
Şekil 7. Duyuşsal Stratejilerin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 141.

Dil sosyal bir olgudur ve sosyal stratejiler bu sebeple öğrenme sürecinde önemlidir. En temel sosyal iletişim araçlarından biri soru sormadır. Soru sormak, öğrencilerin anlatılmak isteneni daha iyi anlamalarını sağlar. Konuşmanın devam ederek hedef dilde daha fazla girdi elde edilmesine olanak tanır. Açıklığa kavuşturmak için veya düzeltme için soru sorma stratejileri de sınıf içinde kullanışlıdır. İş birlikçi çalışma dil öğrencileri için zorunlu bir durumdur. Pek çok çalışma birlikte, kendine güven, kendine saygı, zevk alma, hızlı gelişme, ilerleme, daha fazla öğretmene saygı, daha fazla bilişsel strateji kullanımı ortaya çıkar. Empati duyma ise, herhangi bir dilde başarılı iletişim için gerekli olan bir özelliktir. Kültürel farkındalık, başkalarının duygu düşüncelerini anlama ve empati, sosyal stratejilerin kullanımı ile artırılabilir (Oxford, 1990: 144-146).

Şekil 8. Sosyal Stratejilerin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 145.

Yukarıda sınıflandırılan stratejilerin aslında hepsi birbiri ile ilişkilidir. Örneğin, yabancı dil öğrenmede sosyal stratejileri öğrenen öğrenciler, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler yoluyla öğrendiklerini uygulamaya koyabilecekler ve yabancı dil öğrenmenin altında yatan iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaklardır. Sosyal becerileri kullanan öğrenciler yeni öğrendikleri yapıları ilk sınıf arkadaşlarıyla ya da öğretmenle birlikte uygulama ortamları oluşturacaklar, yeni bir konuyu arkadaşlarıyla birlikte daha açık hale getirmeye çalışacaklar, grup etkinliklerinde yer alarak iletişim becerilerini geliştireceklerdir. Bu nedenle yukarıda sınıflandırılan stratejileri birbirinden ayrı düşünmek çok ta doğru değildir (Oxford, 2017; Cesur, 2008).

Oxford'a (2017) göre, strateji kategorileri sert değildir, aksine esnektir ve geçişkendir. Verilen bir stratejinin fonksiyonu ya da rolü verilen göreve, fiziksel bağlama, öğrenenin öz-yeterlik inancı gibi içsel durumlara bağlıdır. Hiçbir strateji sınıflandırması, tipolojisi ya da taksonomisi gerçekte stratejilerin nasıl çalıştığını

doğrudan yansıtmaz çünkü stratejiler karmaşıktır ve çoklu rolleri vardır. Verilen bir stratejinin temel kategorisi olarak düşündüğümüz şeyi tanımlayabiliriz ancak strateji kategori ismi olarak ima edilen şeye ek olarak başka diğer amaçlara da hizmet edebilir. Pek çok araştırmacı, örneğin "bilişsel" olarak sınıflandırılan bir stratejinin farklı rollere hizmet edemeyeceğini ifade ediyordu. Oxford (1990, 2011) çalışmalarında "bilişsel stratejiler" ya da " duyuşsal stratejiler" gibi çok net ifadeler kullanmıştır. Ancak bu sınıflandırmalar bir iletişim aracı olarak stratejileri daha net bir şekilde ifade edebilmek için kullanılmıştır. Genel bir strateji terminolojisi olmadan stratejiler hakkında iyi bir şekilde konuşulamaz. Bu sınıflandırmalar bilimsel gerçek ya da kutsal bir şekilde belirlenmiş bir yapı olarak görülmediği sürece bu kategorik yapılar hakkında yanlış bir şey yoktur. Strateji kategorileri her bir stratejiyi etiketlemek için önerilen bir sınıflama gibi görülebilir ancak stratejiler bu kategorilerden çok daha akıcı bir şekilde çalışırlar. Herhangi bir strateji sisteminin diktatör olmasına izin verilmemelidir. Stratejiler hakkında resmi kategorilere ihtiyaç duyulmasına rağmen, stratejileri geçişken olarak düşünmek oldukça iyidir. Örneğin, "analiz etme" bilişsel amaçla ortaya koyulmuş bir strateji olabilir ancak duyguları düzenlemek için de kullanılabilir.

Tüm bu stratejilerin ortak hedefi iletişimsel yeterliği geliştirmektir. Bu stratejiler ile öğrenciler hedef dildeki iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaklardır. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin içerisinde yer alacaklar ve kendini yönlendirebilen bireyler haline geleceklerdir. Dil öğrenme stratejileri sayesinde ders içerisinde ve ders dışında hem öğretmenin hem de öğrencinin rolleri artacak süreçte her ikisi de etkin olacaktır. Alanyazında dil öğrenme stratejilerinin bilinçli bir şekilde kullanımının dil başarısında ve dil seviyesinde pozitif etkisinin olduğu göze çarpmaktadır. Yine iyi dil öğrencilerinin daha fazla strateji kullandığı pek çok çalışmada ortaya koyulmuştur (Yapıcı ve Bada, 2004; Aydemir, 2007; Şen, 2009; Aslan, 2009; Hoang-Thu, 2009; Gülsoy, 2011; Baghban, 2012). Başarılı öğrencilerin stratejileri uyumlu bir şekilde kullandıkları, dil etkinliklerine ve kendi öğrenme yöntemlerine uygun olanları seçtikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin çeşitli stratejiler ile karşılaşması sağlanmalı bu stratejilerin öğretimine yer verilmelidir.

2.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANILMASINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dil öğrenenler çok büyük ve çeşitli geçmişlere, kültürlere, kişiliklere, yaşlara ve öğrenme stillerine sahiptirler. Ayrıca onlar yeni bir dil öğrenme hakkında farklı tutumlara ve inançlara, beklentilere ve motivasyona sahiptirler. Bu faktörlerin her biri yeni bir dili nasıl öğrendiklerini ve ne tür stratejileri tercih edeceklerini etkiler (Cohen, 1998). Bu faktörleri ve strateji kullanımı üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu anlamak öğrencilere strateji öğretimine nasıl başlanacağını anlamak için önemli bir başlangıç noktası sağlar.

Öğrencilerin strateji kullanmalarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğrencilerin farklı öğrenme stilleridir (Reid, 1995; Oxford, 1990). Öğrenme stilleri zaman zaman öğrenme stratejileri ile karıştırılabilir. Fakat öğrenme stratejileri dışa dönüktür, sıklıkla bilinçli bir şekilde kullanılır ve öğrenci kendi öğrenmesini gerçekleştirebilsin diye öğretilebilir. Buna karşın öğrenme stilleri içsel özelliklere sahiptir ve değiştirilemez. Reid (1995) bir öğrenme stilinin kişinin doğal olarak gerçekleştirdiği ve yeni bilgi becerileri hatırladığı yol olarak tanımlamıştır. Örneğin bazı öğrenciler doğal olarak grup içerisinde öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri en iyi bireysel olarak çalıştıklarını düşünerek bireysel çalışmayı tercih ederler. Bazı öğrenciler daha yansıtıcı iken bazıları durağandır. Bazı öğrenciler görsel öğrenirler, bazıları işitsel öğrenirler ve bazıları da kinestetik öğrenirler.

Çeşitli öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişkiye bakarak ve öğrencilere yardım etmek için yollar bularak öğrencilerin kendi öğrenme stillerini esnetmelerine yardımcı olmak strateji eğitiminin temel bir unsurudur (Kroonenberg, 1995). Schmeck (1988), öğretmenlerin öğrenme stili farklılıklarının bireysel olarak bir öğrencinin belirli bir öğrenme stratejisini kullanma yeteneğini nasıl etkileyeceğini düşünmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen bunu yaparken, sadece öğrenme stillerinin doğal olarak esnemesini sağlayan stratejilerin gelişimini değil aynı zamanda öğrenme stratejileri vasıtasıyla çok yönlü öğrenenler olmalarını da sağlamalıdır. Örneğin, bazı hafızada tutma stratejileri doğal olarak bazı öğrencilere göre değilken ihtiyaç duyduklarında bilgileri nasıl hafızada tutabileceklerini gösteren stratejiler onlara da öğretilmelidir. Benzer şekilde işitsel olarak öğrenmeye yatkın

olmayan öğrenciler dinleme becerisine dayalı bir etkinliği nasıl yapabileceklerine ilişkin stratejileri öğrenebilirler.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmasını etkileyen faktörlerden bir diğeri de kültürdür. Tüm insanlar kültürden etkilenirler. Bu kısmen öğrenme stillerine yansır çünkü farklı öğrenme stilleri farklı kültürlerde daha güçlü gösterilir (Nelson, 1995; Stebbins, 1995; Oxford ve Gkonou, 2018). Örneğin, Hawaili Amerikan öğrenenlerin Amerika'da yaşayan orta sınıf Amerikalılara göre daha alan duyarlı olma eğilimindedirler (Nelson, 1995). Reid'in (1987) yaptığı bir çalışmaya göre, kinestetik ve dokunsal öğrenmenin yabancı dil öğrenen öğrencilerin çoğunluğu arasında en çok tercih edilen öğrenme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu onların tercih ettiği öğrenme stratejilerini etkileyebilir. Yine Oxford (1994) tarafından yapılan çalışmada, Asyalı öğrencilerin diğer öğrencilere göre hafıza stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenenin hedefi, öğrenme durumunun ortamı ve öğrenenin yaşadığı toplumun kültürel değeri öğrencinin dil öğrenme stratejilerinin kabul edilebilirliğini ve seçimini güçlü bir şekilde etkiler (Chamot, 2004). Oxford (2017), bireyin dil öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için gerekli olan yetenek ve isteklilik, kültürel bağlam ile ilgilidir. Sonuç olarak kültür, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanımları üzerinde etkilidir.

Cinsiyet de strateji kullanımını etkileyen faktörlerden birisidir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıklarını gösteren çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Oxford ve Burry-Stock, 1995; Oxford ve Ehrman, 1995; Cesur, 2008; Ocak ve Akkaş Baysal, 2016). Yine başka bir çalışmada Ellis (1994), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullanmalarının muhtemel sebeplerini şu şekilde açıklamıştır: "*kız öğrenciler yeni dil bilimsel yapılara daha açıktırlar"*. Oxford (1990), kız öğrencilerin erkek öğrencilere önemli oranda stratejileri kullandıklarını ve bu kullanım düzeylerinin erkeklere oranla daha sık olduğunu ifade etmişleridir.

Strateji kullanımı etkileyen unsurlardan bir diğeri ise yaştır. Oxford (1994) farklı yaşlardaki öğrencilerin farklı stratejiler kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum özellikle bazı stratejilerin diğerlerinden daha karmaşık olduğu durumlarda göze çarpmaktadır. Çünkü dil içeriği öğrenenin olgunluğuna göre değişmektedir.

Örneğin; üstbilişsel stratejilerin pek çoğu daha üst düzey düşünme becerisi gerektirmektedir, bu nedenle yaşça büyük öğrenenler tarafından kullanılması daha muhtemeldir. Oxford ve Nyikos (1989) üniversite öğrencileri tarafından tercih edilen dil öğrenme stratejilerini etkileyen unsurları araştırmışlardır. Katılımcılar Amerika'daki bir üniversitede eğitim göre 1200 yabancı dil öğrencisini kapsamaktadır. Oxford ve Nyikos (1989) bu araştırmada beş yıldan fazla dil öğrenen öğrencilerin uygulama ve iletişim stratejilerini daha az tecrübeli öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dört yıldan daha fazla süre yabancı dil öğrenen öğrencilerin ise, iletişimsel stratejileri daha az deneyimli öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını görmüşlerdir. Oxford (1990), farklı yaşlardaki ve ikinci dili öğrenmede farklı öğrenme seviyelerinde olan öğrenciler ile ilgili olarak, yaşça daha büyük ve ileri düzeyde olan öğrencilerin genç ve daha düşük seviyede olan öğrencilere göre belirli stratejileri daha fazla kullandıklarını ifade etmiştir.

Kişinin sahip olduğu eğitim geçmişi de öğrenenin dil öğrenme stratejisi seçimini etkilemektedir. Öğrencilerin eğitimsel geçmişi onların ikinci dilin öğrenildiği sınıflardaki tecrübeleri üzerinde derin bir etkisi vardır. Önemli oranda formal eğitim alan öğrenciler görsel sembollerden anlam çıkarabilme gibi kavramları anlamada daha iyidirler. Ayrıca bu öğrenciler sınıf içerisinde kendilerini rahat hissederler, rutinleri ve eğitimsel aktivitelerin amacını daha iyi anlarlar. İkinci bir dil öğrenme için gerekli zaman ve çaba hakkında gerçekçi beklentilere sahiptirler. Daha önceki eğitimlerinin düzeyine bağlı olarak, bu öğrenciler yeni öğrendikleri dili üstbilişsel olarak analiz edebilirler (Bell, 1991). Oxford ve Ehrman (1995), yaptıkları çalışmada önceden formal eğitim almış öğrencilerin bilişsel stratejileri diğer öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. İster formal isterse informal eğitim olsun her kültürden her eğitim türünden öğrenciler sayısız stratejiye sahiptir, öğrenenlerin bilgiyi edinme ve kullanma sürecinde bu stratejileri uygulamaya koymaları beklenir (Iverson, 2005). Kısacası, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimler onların dil öğrenme stratejilerini kullanma ve dil öğrenme stratejisi tercihlerini etkilemektedir.

Yine motivasyon da öğrencilerin strateji kullanmalarını etkileyen unsurlardan biridir. Öğrenme stratejilerinin öğretimindeki en önemli faktördür (Gardner ve Lambert, 1972). Hedef dili öğrenirken daha motive olan öğrencilerin dil öğrenme

stratejilerini kullanmaları daha muhtemeldir. Dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanan öğrenciler ise daha başarılı olacaklardır (Oxford ve Nyikos, 1989; Oxford ve Ehrman, 1995). Hedef dili öğrenmek için yeteri kadar motivasyonu olmayan öğrencilerin daha az strateji kullanmaları muhtemeldir. Yeni bir ülkede alışveriş yapmak, yol sormak ya da işe başvurmak gibi günlük yaşamını sürdürmek için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyan bir öğrenen, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ihtiyaçlarını karşılamak için bildiği her stratejiyi kullanacaktır. Belki de bu öğrenen faydalı olacağını fark ettiği yeni stratejiler üretecek ve bunları uygulamaya koyacaktır. Bununla birlikte almak zorunda olduğu bir dersi tamamlamak için ikinci bir yabancı dil öğrenen öğrenci, dili farklı ortamlarda kullanmaya ihtiyaç duymayacak ve gerek dil öğrenme gerekse iletişim stratejilerini kullanma konusunda kaygılı olacaktır (Iverson, 2005). Oxford'a (2017) göre, düşük motivasyon ve öz-yeterlik inancı, stratejilerin kullanımını ve transferini olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Dil öğrenme stratejileri kullanımında motivasyon unsuru aslında çift yönlüdür. Öğrenenin sahip olduğu motivasyon dil öğrenme stratejilerini kullanmasını etkilerken, öğrencinin strateji kullanması da onun motivasyonunu etkileyecektir.

Dil öğrenme bir öğrenenin dil öğrenme hakkındaki inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu inançlar kişinin daha önceki dil öğrenme tecrübeleri ya da kültürel geçmişi ile şekillenebilir (Horwitz, 1987). Tüm inançlar öğrenenin dil öğrenme sınıflarında sunulan aktiviteleri ve fikirleri kabullenmesini önemli bir şekilde etkiler. Eğer sınıf yaklaşımı öğrenenin tecrübelerinden farklı ise bu inançlar kısıtlayıcı olabilir (Cotterall, 1995). Oxford (1994) olumsuz tutum ve inançların öğrenenin iyi stratejileri kullanma yeteneği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Oxford (2011, 2017), stratejilerin duyguları ve inançları düzenlemek için kullanılabileceğini ancak bu duygu ve inançların kendilerinin birer strateji olmadığını ifade etmiştir.

2.4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİLMESİ VE STRATEJİ ÖĞRETİM MODELLERİ

Öğrenenlerin kültürel ve dil geçmişleri, formal eğitimden edindikleri önceki tecrübeleri, bireysel öğrenme stilleri her ne olursa olsun, öğrenciler yeni bir dil öğrenmeye ihtiyaç duyduklarında büyük bir görevle karşı karşıya kalırlar. Bu

görevlere nasıl yaklaşacaklarının ve bunu nasıl daha etkili yapacaklarının farkında olmalarını sağlayan dil öğrenme stratejileri onların öğrenmesi için oldukça önemli bir bilgidir. Öğrenciler bu bilgiyi ne kadar erken öğrenirlerse dil öğrenmede o kadar onların işine yarar (Iverson, 2005). Hedef dili öğrenme sürecinde kullanılabilecek stratejilerin çok iyi anlaşılabilmesi, nasıl işe koşulduğunun kavranabilmesi için strateji öğretimi ana dilde yapılabilir.

Yabancı dil öğrenen öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde akademik başarılarını engelleyen pek çok güçlükle karşılaşırlar. Öğrenciler bu süreçte sadece akademik olarak İngilizce öğrenmezler aynı zamanda konu içeriğini ve becerileri de öğrenirler. Buna ek olarak yabancı dil öğrenen öğrencilerden, tıpkı ana dili olarak İngilizce konuşan bireyler gibi ulusal ve uluslararası standartları karşılamaları beklenir. Bu bağlamda akademik dil öğrenmeyi hızlandırmanın yollarından birisi daha etkili ve yeterli bir şekilde dilin nasıl öğrenileceğini öğrenmektir. Dil öğrenme stratejileri anlama, hatırlama, bilgi ve beceriyi kullanma teknikleridir. Dil öğrenme stratejilerini öğrenme, özellikle dil öğrenen öğrenciler için önemlidir çünkü onlar hem dili hem de akademik içeriği öğrenirler (Chamot ve O'Malley, 1994). Stratejilere sadece bir dile ait temel yapıları öğrenme sürecinde öğrencinin kullandığı taktikler olarak bakılmamalıdır. Stratejiler, öğrenenlerin hem dilin yapılarını hem de dile ait özellikleri öğrenmelerine katkı sağlar.

Son zamanlarda ikinci dil ya da yabancı dil eğitiminin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin rolleri dil öğrenme stratejilerini geliştirmektir. Çünkü, onların görevi öğrenciler arasındaki öğrenmeyi kolaylaştırmak ve düşünme işlevini görünür hale getirmektir. Dili etkili bir şekilde öğretmek isteyen eğitimci, her bir öğrenenin biyografisini dikkate almalı ve öğrencilerin dilini geliştirmek için stratejilerin kullanılmasına katkı sağlamalıdır (Montano-Gonzales, 2017). Her ne kadar Skehan (1989), çalışmasında strateji eğitiminin etkili olmadığını söylemiş olsa da öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olduklarını gösteren çok daha fazla araştırma mevcuttur (Politzer, 1983; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo, 1985; Wenden ve Rubin, 1987; Rubin, 1987; Oxford, 1990; Oxford, 1994; Cesur, 2008; Boylu ve Özbay, 2015). Strateji eğitimi öğrenenlerin özerkliğini artırmada ve kendi öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almada oldukça etkili bir yöntemdir (Wenden ve Rubin, 1987). Yabancı dil

stratejilerinin öğretilmesi konusunda araştırmacılar çeşitli modeller sunmuşlardır. Bu bölümde bu modellere yer verilecektir.

Rubin (1981), "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Modeli (Training Model of Language Learning Strategies)" başlıklı çalışmasında, stratejilerin sadece çok yetenekli bireyler tarafından sahip olunmadığını diğer bireylere de öğretilebileceğini ifade etmiştir. Rubin (1987) strateji öğretiminin en önemli unsurunun öğrencilerin farkındalıklarını artırmak olduğunu söylemiştir. O'Malley ve Chamot (1990) az yeterli bireylere, başarılı bir şekilde dil öğrenen bireylerin öğrenme stratejileri öğretildiğinde, ikinci dil becerilerinin gelişiminin dikkate değer bir şekilde arttığını ifade etmişlerdir. Burada yabancı dili öğreten öğretmenler, öğrencilere öğrenme stratejilerini çeşitli dil aktivitelerine nasıl uygulayacaklarını göstererek; hem dil sınıflarında hem de dil becerilerine ihtiyaç duyulan içerik alanlarında, dil sınıflarında karşılaşılan yeni dil görevlerine bu stratejileri uygulamayı öğreterek aktif ve değerli rol oynarlar.

Pearson ve Dole (1987), kendi isimleriyle adlandırılan modellerinde yabancı dil öğrenen bireyler için bir strateji öğretim modeli tasarlamışlardır. Bu modele göre, öğretmen önce belirli bir strateji uygulamanın faydalarını açıklar ve ona model olur. Bu durum öğrencinin stratejiyi yeni bir dil öğrenme durumuna transfer etmesiyle devam eder. Eğer stratejiler ilk önce öğretmen tarafından gösterilir ve uygulanırsa öğrenciler çeşitli stratejilerin uygulanmasını daha iyi anlayabilirler. Daha fazla strateji tanıtılıp uygulandıktan sonra, öğrenenler bağımsız bir şekilde strateji kullanımı konusunda daha fazla cesaretlendirilebilirler ve öğrenenlerin özerklikleri artırılabilir. Cohen (1988), Pearson ve Dole'nin (1987) modelindeki aşamalar şu şekilde sıralamıştır:

1. Örnekler yoluyla hedef stratejinin tanıtılmasıdır. Öğretmen öğrencilere örnekler sunar ve onlarla birlikte bu stratejinin nasıl, ne zaman, nerede ve neden kullanıldığını tartışır.
2. Tanımlama ve açıklama basamağıdır. Burada stratejinin tanımı yapılır ve uygulamasını öğretmen model olarak gösterir.
3. Kontrollü uygulama basamağıdır. Öğrenciler bağımsız uygulamalar yapabilsinler diye öğretmenlerle birlikte alıştırmalar yaparlar.

4. Bağımsız uygulamaların yapıldığı bölümdür. Öğrenciler benzer türdeki alıştırmaları bağımsız bir şekilde yaparlar.

Pearson ve Dole'nin (1987) bu modeli strateji öğretiminin gelişimine ışık tutmuştur ancak tek bir stratejinin öğretilmesiyle kapsamının sınırlılığı eleştirilmiştir. Öğrenenlerin karmaşık ve otantik öğrenme görevlerinki problem çözme yeterliklerini geliştirme konusunda yetersiz kalabilmektedir (Cohen, 1988).

Oxford (1990, 2011, 2017) strateji öğretiminin, dil öğrenmede yüksek farkındalık sağladığı için önemli olduğunu savunmuştur. Bu sebeple ortaya koyduğu strateji öğretim modelinin pek çok güçlü yönü vardır. Oxford (1990: 202-203) üç tip strateji eğitimi sıralamıştır: farkındalık eğitimi, bir seferlik strateji eğitimi ve uzun süreli strateji eğitimidir. Bunlardan birincisi "Farkındalık Eğitimidir". Bu eğitimde öğrenciler genel olarak dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu öğreniyorlar, stratejilerin ne için kullanıldığının, nasıl kullanıldığının farkına varıyorlar. Farkındalık eğitimi öğrencilere çeşitli etkinliklerle yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri strateji örnekleri sunulmasını içeriyor. Farkındalık eğitiminde özellikle öğrencilerin sıkılmadan eğlenerek yabancı bir dili nasıl öğrenecekleri ile ilgili fikir sahibi olmaları sağlanıyor. İkinci öğretim şekli "Bir Seferlik Strateji Eğitimi" olarak karşımıza çıkıyor. Bu eğitimde öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin önemi, ne zaman, nerede, nasıl kullanılabileceği yine örnekler ile anlatılmaktadır. Bir defaya mahsus verilen bu eğitimde tabi ki verilen stratejilerin sayısı sınırlıdır. Farkındalık eğitiminden tek farkı bu eğitimi alan öğrencilerin daha önceden strateji kavramına aşina olmalarıdır. Burada verilen örnekler yine sınırlı sayıdadır. Öğrenciler burada öğrendikleri stratejileri nasıl başka yeni durumlara uyarlayabilecekleri ile ilgili çok fazla fikir sahibi olamamaktadırlar. Strateji eğitiminin yapılabileceği bir diğer eğitim türü de "Uzun Süreli Strateji Eğitimidir". Bu eğitimde de bir seferlik strateji eğitiminde olduğu gibi yabancı dile ait etkinlikler yapılırken hangi stratejilerin nasıl, ne zaman ve hangi amaçla kullanılabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu eğitimin diğer iki eğitimden farkı uzun süreli olduğu için yabancı dil öğretim programına uyumlu, programa paralel ilerleyen ve programın hedefleri ile tutarlı bir şekilde ilerlemesidir. Bu eğitim yabancı dil derslerinden ayrı olarak verilmekte ancak yabancı dil programına paralel olarak devam etmektedir. Bu eğitim boyunca öğrenciler yabancı dil öğretim programında yer alan kazanımlara

paralel olarak farklı etkinliklerle dil öğrenme stratejilerini öğrenmektedirler. Öğrenciler hem dili daha fazla pratik yapma şansına, hem tekrar etme şansına hem de öğrendiklerini nasıl hafızada tutup geri getireceklerini öğrenme şansına sahip olmaktadırlar.

Oxford (1990) tarafından sunulan model adım adım şu şekilde uygulanır:

1. Öğrenenlerden öğretimle ilgili ipuçları verilmeksizin gerçek dil görevlerini yapmaları istenir.
2. Öğrencinin strateji kullanımının farkında olduğundan emin olarak ve strateji kullanımıyla beklenen faydalar ile daha fazla öz-yönetim ihtiyacı hazırlatılarak diğer kullanışlı stratejiler gösterilir ve önerilir.
3. Öğrencilere dil görevleri ile yeni stratejileri uygulayabilmeleri için zaman verilir ve stratejilerin diğer görevlere nasıl transfer edilebileceği gösterilir.
4. Yeni dil görevleri ile strateji kullanımının uygulaması yapılır ve öğrenenlere dil öğrenme görevini tamamlamada kullanacakları stratejiler hakkında seçim yapma fırsatı verilir.
5. Öğrencilere strateji kullanımlarının başarısını nasıl değerlendirecekleri konusunda yardım edilir ve daha sorumlu ve öz-yönetimli öğrenenler olması için süreci gözlemlemeleri sağlanır.

Genel olarak bu model uygulama basamakları açısından esnektir başka bir ifade ile farklı ihtiyaçlar ve amaçlar için farklı sıralar halinde kullanılabilir ve değiştirilebilir. Bu modelin sınırlılığı ise düzenli bir sınıf programına entegre edilmesinin zorluğudur.

Oxford (1990: 203-208), strateji eğitiminin niteliğini artırmak için yapılacakları şu şekilde listelemiştir;

1. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut süreyi belirlemek,
2. Stratejileri iyi bir şekilde seçmek,
3. Strateji eğitiminin nasıl olacağını düşünmek,
4. Motivasyonla ilgili öğeleri düşünmek,
5. Materyal ve etkinlikleri hazırlamak,
6. Bilgilendirici eğitimi yürütmek,
7. Strateji eğitimini değerlendirmek,

8. Strateji eğitimini tekrar gözden geçirmektir.

Oxford (1990) yukarıda bahsedilen modelinin dışında, Oxford ve Leaver (1996) başka bir model daha geliştirmiştir. Bu model öğretmenin takip etmesi gereken adımlardan daha çok, her bir öğretim türünün bilinç seviyesine göre gerçekleştirilebilecek öğretim türlerinin bir ayrımıdır. Başka bir ifade ile, bilinçsiz olma durumundan farkındalığa, dikkate, kasıtlı bir şekilde kullanmaya ve son olarak kontrol etmeye doğru bir gidiş söz konusudur. Bu model strateji eğitimini biraz farklı bir açıdan inceler. Strateji eğitimi sırasında öğrenenin gelişim aşamaları ile onların bilinç ve otonomi seviyelerini karşılaştırır. Bu strateji öğretim modelinin diğerlerinden en önemli farkı, öncelikle öğrencilerde strateji bilincinin oluşturulmasıdır.

Chamot ve O'Malley'in (1986) modeli ise, "Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (The Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA)" olarak adlandırılmaktadır. Bu model sınırlı İngilizce yeterliğine sahip öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu model akademik dil gelişimini, içerik alanı öğretimini ve öğrenme stratejilerinin açık öğretimini bir araya getirmiştir.

Chamot ve O'Malley'e (1994) göre strateji öğretimi öğrencilere şu açılardan yardım eder:

- Öğrencilere nasıl öğreneceklerinin tekniklerini gösterir.
- Öğrenen olarak bireylerin öz güvenlerinin ve bağımsızlıklarının gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırır çünkü öğrenciler okulda daha başarılı olurlar.
- Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin ve düşünme becerilerinin farkına varırlar.

Öğrencilerin üstbilişleri, öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalıkları ve başarıya neden olan stratejileri geliştiğinde, öğrenciler öğrenme görevini nasıl yapacaklarını daha iyi planlar, devam eden süreçte kendi performanslarını gözlemler, karşılaştığı problemlere çözümler bulur ve dil öğrenme görevi tamamlandığında kendini değerlendirir (Chamot ve O'Malley, 1994).

Chamot ve O'Malley (1986) tarafından hazırlanan bu model altı adımdan oluşmaktadır ve bu basamakların özellikleri Chamot ve O'Malley (1986) ile Chamot ve O'Malley (1994) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. Hazırlık basamağıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlatır, anahtar kelimeleri, dersin kavramlarını önceden gösterme gibi öğrencilerin aşina oldukları mevcut stratejileri tanımlar. Bu basamağın amacı, etkili öğrenme ve öğrencinin kendi zihinsel süreci arasındaki ilişkinin üstbilişsel farkındalığını geliştirmek ve öğrencinin zaten kullanıyor olduğu stratejileri tanımlamasına yardım etmektir. Öğretmenler, öğrencinin bir konu hakkındaki ön bilgilerini tanımlayarak ve mevcut kullandığı öğrenme stratejilerini değerlendirerek dil öğrenme stratejileri öğretiminde öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını teşhis edebilirler.
2. Bu basamak sunum aşamasıdır. Bu basamakta öğretmen yeni stratejiyi model olarak gösterir, isimlendirir ve açıklar. Öğrencilere seçici dikkat, öz-gözlem, çıkarımda bulunma, anlamlandırma, not alma stratejisi gibi örnek stratejiler sunarak kullanıp kullanmayacaklarını ve nasıl kullanacaklarını sorar. Bu basamakta öğretmen belirli bir stratejinin uygulanması, kullanışlılığı ve özellikleri hakkında bilgileri aktarır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenin yapacağı en güçlü yol belki de stratejiyi kendisi kullanarak model olmasıdır. Örneğin, öğretmen projektörden yansıtılan bir metni okurken sesli düşünebilir. Öğretmenin metni okurken kullanabileceği stratejilere; başlık hakkında tahminde bulunma, görselleri kullanarak konu hakkındaki önceki bilgilerini hatırlama, metnin başlığı ve koyu renkli yazılmış yerlere daha dikkatle bakma, tanımadığı kelimeler hakkında tahminlerde bulunma gibi örnekler verilebilir. Öğretmen, öğrencilerine gözlemledikleri stratejileri sorabilir ve daha sonra da bu stratejilere özel bir isim vererek onları tanıtabilir ve bu stratejilerin ne zaman etkili bir şekilde kullanılabileceğini açıklayabilir. Bu tür bir model olma benzer bir dil görevinde öğrencilerin kendilerini görmelerine yardımcı olur.
3. Uygulama basamağıdır. Bu aşamada öğrenciler yeni stratejiyi uygular. Stratejinin uygulanmasından sonra öğretmen öğrencilerden kendi dil ürünlerini kontrol etmelerini ister ve bağımsız dil öğrenme stratejisi

kullanmaları konusunda onları cesaretlendirir. Kavramları sınıflandırır, yazılı ya da sözlü rapor geliştirmek için plan yapar.

4. Değerlendirme (evaluation) basamağıdır. Bu adımda öğrenciler, hemen uygulama sonrasında kendi strateji kullanımlarını değerlendirirler, özet yaparak ya da kendi kendilerine konuşarak kendi öğrenmelerinin etkililiğine karar verirler.
5. Genişletme aktivitelerinin olduğu basamaktır. Bu adımda öğrenciler yeni öğrenme durumlarına öğrendikleri stratejileri transfer ederler, tercih ettikleri stratejiler ile kendi repertuarlarını geliştirirler, kendilerinde var olan bilgi çerçevelerinin içine entegre ederler. Bu adımda öğrenciler en etkili buldukları stratejiler hakkında kişisel kararlar alırlar, yabancı dil derslerinde olduğu kadar diğer derslerde karşılaştıkları yeni eğitim ortamlarında bu stratejilere başvurular. Dil öğrenme stratejilerinin yorumlarını ve kendi bireysel kombinasyonlarını yaparlar.
6. Değerlendirme (assessment) basamağıdır. Bu adımda öğretmen öğrencilerin strateji kullanımlarını ve onların performanslarının üzerine olan etkisini değerlendirir. Bu model strateji öğrenmeyi içerik tabanlı ve akademik aktivitelerin içerisine dahil eder.

Doğrusal olmaktan öte tekrarlanan bir modeldir. Bu yüzden öğretmenler ve öğrenciler daima ihtiyaç duyduklarında daha önceki öğretimle ilgili adımları tekrar etme eğilimindedirler (Chamot, 2005). Farklı düzeylerdeki dil öğrenenler için kullanışlı bir modeldir. Tüm dil program yaklaşımlarında rehber olarak kabul edilir ve şüphesiz sınıf içerisinde uygulanan dil öğrenme programlarının içerisinde uygulanabilir (Liu, 2005).

Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde kullanılabilecek bir diğer model Cohen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Bu model "Stiller ve Strateji Tabanlı Öğretim Modeli (Styles and Strategies-Based Instruction Model)" adı ile alanyazında yer almaktadır. Bu model öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Stratejilerin ders içeriğine açık ve örtük bir şekilde entegre edilmesini kapsar. Bu modelde öğretmenin rolünü Cohen (1988) şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmen, tanı koyucudur. Öğretmen, öğrencilere sahip oldukları mevcut stratejileri ve öğrenme stillerini tanımalarına yardım eder.

2. Öğretmen, dil öğrenendir. Öğretmen, kendi öğrenme tecrübelerini ve düşünme süreçlerini öğrencileri ile paylaşır.
3. Öğretmen, öğrenen eğitmendir. Öğretmen, öğrencilerini dil öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları konusunda eğitir.
4. Öğretmen, koordinatördür. Öğretmen, öğrencilerinin çalışma planlarını kontrol eder ve karşılaştıkları zorlukları gözlemler.
5. Öğretmen, koçtur. Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine rehberlik eder.

Cohen'in (1988) modeli, bir öğretmenin düzenli bir şekilde dil öğretilen sınıfta ne yapması gerektiğini tanımlar. Öğretmene, dil öğrenme stratejilerini öğretirken mevcut dil programına ister açık bir şekilde isterse örtük bir şekilde entegre etmesini sağlayan esnek bir modeldir. Pek çok deneysel ya da deneysel olmayan strateji öğretim araştırmaları bu modeli benimsemiştir (Liu, 2005).

Grenfell ve Harris (1999) tarafından geliştirilen Grenfell ve Harris modeli ise dil öğrenme stratejileri dersinde yapılacakları şu şeklide sıralamaktadır:

1. İlk basamakta farkındalığı artırmaktan bahsedilir. Öğrenciler bir dil görevini tanımlar ve daha sonra öğrenciler kullandıkları stratejileri tanımlar.
2. Model olma basamağıdır. Öğretmen bu basamakta stratejiye model olur, yeni dil öğrenme stratejisinin önemini tartışır, sonraki kullanımlar için stratejilerin kontrol listesini yapar.
3. Genel uygulama basamağıdır. Bu basamakta öğrenciler yeni öğrendikleri stratejileri farklı öğrenme görevlerinde uygular.
4. Eylem planlama basamağıdır. Öğrenciler amaçlarını belirler, bu amaca hizmet edecek stratejiyi seçer ve uygulamaya odaklanır. Öğrenciler seçtikleri stratejileri kullanarak eylem planlarını karşılaştırır. Öğretmen öğrenciler stratejileri otomatik olarak kullanabilsinler diye onları motive eder.
5. Değerlendirme basamağıdır. Burada öğretmenler ve öğrenciler eylem planlarının başarısını değerlendirir.

Yukarıda bahsedilen modellerin tümü öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Tüm modellerde öğretmenin öncelikle stratejiyi göstermesi ve model olması esastır. Uygulamalar ve değerlendirmeler

vasıtasıyla, strateji kullanımının otomatik hale getirilmesi ve öğrenenlerin daha özerk olması esastır.

Tüm bu modellerin ortak bir takım özellikleri vardır ve iyi bir strateji eğitimi için bunlar gereklidir. Strateji eğitimi açık olmalı, entegre edilmeli, görev tabanlı olmalı ve bireyselleştirilmelidir. Duyuşsal unsurları ele almalı ve öğrenen otonomisini artırmalıdır (Iverson, 2005). Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir:

Açıklık: İyi bir strateji öğretiminin temel unsurlarından birisi açık olmasıdır. Başka bir ifade ile, öğrenenin hem kendi strateji kullanımını hem de diğer stratejilerin varlığı hakkında öğrenenin bilincini artırmalıdır (Oxford, 1994; Cohen, 1998). Aktif ve bilinçli olmak öğrenenlerin bilgiyi içselleştirmelerini kolaylaştırır (Rubin, 1987). Daha az yeterli öğretmenler, stratejiyi açık hale getirmeden onu bir dil öğrenme görevinin içine dahil ederek öğretmeyi yeterli görürler. İyi öğretmenler neyin açık hale getirilmesi konusunda bilinçlidir (Nyikos, 1996). Açık öğrenme stratejisi öğretimi temelde öğrencilerin strateji kullanımının farkındalıklarının gelişimini, öğretmenin stratejik düşünmeyi modellemesini, yeni stratejileri öğrencilerin uygulamasını, kullanılan stratejilerin öğrenci tarafından öz-değerlendirme yapılmasını ve öğrenilen stratejilerin yeni öğrenme görevlerinde kullanılmasını kapsar (Oxford, 1990; Grenfell ve Harris, 1999; Chamot, 2004). Wenden (1991) strateji eğitiminin açık yapılması gerektiğini aksi takdirde öğrencilerin karşılarına çıkan görevlerde yeni stratejileri kullanmaya devam edemeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Entegre Etme ve Konu Tabanlı Olma: Strateji eğitimi düzenli sınıf aktivitelerinin içerisine entegre edildiğinde, ayrı ve çok sayıda strateji öğretmekten çok daha etkili olurlar (O'Malley ve Chamot, 1990; Nyikos, 1996; Cohen, 1998). Strateji eğitimi normal sınıf çalışmalarına entegre edilmediğinde öğrenciler tarafından konu ile ilişkisiz olarak görünürler (Oxford, 1990). Ancak stratejilerin dil öğretim programına dahil edilmesi mi yoksa ayrı öğretilmesi mi konusu hala tam bir netlik kazanmış değildir. Pek çok araştırmada entegre edilmiş öğretimin otantik dil öğrenme görevlerinden öğrencilere stratejileri uygulama fırsatı sunduğu ifade edilmiştir (Chamot ve O'Malley, 1994; Oxford ve Leaver, 1996; Cohen, 1998; Grenfell ve Harris, 1999). Aksini söyleyenler de elbette mevcuttur. Örneğin; Gu

(1996) dil sınıflarına öğrenilen stratejilerin başka derslere aktarılamadığını bu nedenle ayrı öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenen Otonomisini Artırma: İyi bir strateji eğitimi öğrenciye, kendi başına çalışabilme, stratejileri farklı durumlarda kullanabilme gibi özellikleri kazandırmalıdır. Öğrenen otonomisi sıklıkla strateji eğitiminin bütünleyici amacı olarak görülür (Rubin, 1987; Oxford ve Leaver, 1996). Strateji eğitiminin odak noktalarından birisi öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasına yardım etmektir. Aynı zamanda öğrenciye, bireysel öğrenme stratejilerinin kullanmasını ve kendi öğrenme sürecini değerlendirmesini öğretmelidir (Cohen, 1998). Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını ele aldıklarında, bir öğrenme görevine nasıl yaklaşacaklarını ve hangi stratejiyi seçeceklerini çok iyi bir şekilde değerlendirirler (Oxford ve Leaver, 1996). Öz-yönetimli olmak öğrencilerin öğrendikleri dil öğrenme stratejilerini sınıf dışındaki farklı durumlara da transfer edebilmelerine yardım eder (Rubin, 1987; Oxford, 1994; 2017).

Duyuşsal Faktörleri Ele Alma: Duygular, tutumlar, inançlar ve motivasyon gibi duyuşsal faktörler, strateji kullanımını etkiler ve strateji eğitimine doğrudan işaret edilmesi gereken noktalardandır (Oxford, 1990; 1994; 2017). Eğer dil öğrenen birey "kendi dil öğrenme sürecim üzerinde kontrole sahip değilim, bu yüzden kendi öğrenme sorumluluğumu üzerime alamam" gibi olumsuz tutum ve inançlara sahipse, strateji eğitimi muhtemelen etkili olmayacaktır. Tutumlar ve inançlar, strateji eğitiminin önemli bir parçasıdır (Oxford ve Leaver, 1996; Oxford, 1990, 2017). Öğretmenler öğrencilerin tutumları, motivasyonları, kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özelliklerinin farkında olmalıdırlar. Pozitif bir atmosfer oluşturmak, kendilerine olan saygıyı artırmak, olumsuz inançları ve tutumları ortadan kaldırmak, ilginç ve ilgili materyalleri sunmak öğretmenin önemli rolleri arasındadır (Scarcella ve Oxford, 1992).

Öğrenenler neden stratejileri öğrendiklerini ve bu stratejilerin ne zaman önemli olduğunu bildiklerinde, strateji eğitimi çok daha etkili olmaktadır. Bu yüzden stratejilerin nasıl kullanıldığını ve yeni durumlara nasıl transfer edildiğini bilmek önemlidir. Bu durum öğrenenlerin daha yüksek düzeyde öğrenmelerine yol açar ve benzer dil görevlerine transfer edebilmelerini sağlar. Strateji öğretimi, öğrenenlerin

gerçek sosyal, kültürel, dil bilimsel ve kişisel durumlarına uyarlanabilir olmalıdır. Böyle tasarlansa bile zaman zaman her sınıfta öğrenciler eşit bir şekilde strateji öğrenemeyebilirler, ancak bu öğrencilere duyuşsal stratejiler öğretilerek öz düzenleme becerisi kazanmalarına katkı sağlanabilir. Böylece farklı durumlarda kendi stratejilerini uygulama fırsatını yakalayabilirler (Zimmerman ve Schunk, 2011; Chamot ve Harris, 2017).

2.5. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dil öğrenme stratejileri eğitiminde yapılacak ilk adım öğrencilerin stratejilerini teşhis etmek ve tanımlamaktır. Bu eğitimin etkili olmasını sağlayacaktır. İkinci adım ise programı uygulamaya koymaktır. Yapılan bu eğitimin değerlendirilmesi ise strateji eğitimin başarıya ulaşıp ulaşmadığının değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir.

Saleh (2012), yabancı dil öğrenen bireyler tarafından kullanılan stratejilerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek değerlendirme araçlarını şu şekilde sıralamıştır: gözlemler, görüşmeler, taramalar, öz-raporlar, öğrenen günlükleri, sesli düşünme teknikleri ve diğer ölçme araçları. Oxford (1990: 194-200) her bir ölçme aracının avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde özetlemiştir:

Gözlemler: Pek çok dil öğrenme stratejisi zihinsel olarak gerçekleşir ve öğretmen tarafından gözlemlenemez. Örneğin; hayal gücünü kullanma ya da zihinsel olarak tahminde bulunma stratejileri, standart gözlem tabloları açısından görünmez stratejilerdir. Ancak akranlarıyla iş birliği yapma, doğrulama isteme ya da konuşmada karşılaştığı güçlükleri yenmek için jest ve mimikleri kullanma doğrudan gözlemlenebilir ve öğretmen öğrencilerinin öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarına ilişkin bilgi verebilir. Gözlem formları pek çok zihinsel stratejiyi gözden kaçırabilir. Bunu engellemek için ister farklı gözlem formları kullanılsın isterse araştırmacı kendi formunu hazırlasın dikkat etmesi gereken unsurlar vardır:

- İzlenimci ya da yapılandırılmış notlar alınabilir.
- Belirli bir süreç içerisindeki örneğin bir ders saatindeki stratejilerin kontrolü yapılabilir.
- Bu iki yaklaşım bir araya gelebilir.

Araştırmacı gözlemin odak noktasını düşünmelidir. Tüm grup olarak çoğunlukla kullanılan stratejileri gözlemleyebilir, küçük bir grup öğrenci tarafından kullanılan stratejileri gözlemleyebilir, tek bir öğrenci tarafından kullanılan stratejileri gözlemleyebilir. Ayrıca araştırmacı gözlemlerin kısa aralıklarda mı yoksa uzun bir bölümde mi olacağına, gözlemin tekrar yapılıp yapılmayacağına karar vermelidir (Oxford, 1990).

Görüşmeler ve Sesli-Düşünme Teknikleri: Bu teknikler, birlikte kullanılabileceği gibi ayrı da kullanılabilirler. Görüşmeler için, Cohen ve Hosenfeld (1981, akt: Oxford, 1990: 195) tarafından önerilen model, gözlemlenemeyen zihinsel süreçler hakkında bilgi toplamaya yardımcı olabilir. Bu modelde aktivite, zaman ve içerikten oluşan boyutlar dil öğrenme stratejilerine uygulanabilir.

- Aktivite; öğrenme stratejilerini gözlemlemek için sesli düşünme ve öz-gözlem olmak üzere iki yol kullanabilir. Sesli düşünmede, öğrenciler düşüncelerini kontrol etmeden, yönetmeden ve gözlemlemeden sözlü olarak akıllarına ilk gelen şekliyle ifade ederler. Öz-gözlem de ise, öğrenci bilinçli olarak izler ve bazı açılardan kendi düşüncelerini analiz eder.

- Zaman: Öğrenme stratejilerini kullanma ile onun ifade edilmesi arasında farklı oranlarda zaman geçebilir. Sesli düşünme o anki zamanı yansıtmalıdır (düşüncenin ilk birkaç saniyesi içerisinde). Öğrenciler öğrenirken sesli düşünürler. Öz-gözlem ise aksine strateji kullanılırken olmak zorunda değildir daha sonra olabilir.

- İçerik: Düşünceler tek bir konu üzerine odaklanabilir, özellikle de araştırmacı tarafından yönlendirilen belirli bir öğrenme görevine odaklanabilir.

Not Alma: Not alma her öğrenme görevine esnetilebilecek bir öz-rapor tekniğidir. Bir görüşme ile birlikte yürütüldüğünde çok daha verimlidir. Strateji değerlendirilmesinde kullanılabilecek üç tür not alma tekniği vardır.

- Birinci teknikte öğrencilere, bir öğrenme görevini gerçekleştirirken karşılaştıkları öğrenme zorluklarını not almaları ve bu notları görüşme esnasında kullanmaları istenir.

- İkinci tür not alma tekniğinde, günlük grid kullanılır ve yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde gerçekleştirilir.

- Üçüncü tür not alma tekniğinde, öğrencilerden bir grid üzerine not almaları istenir. Onların kullandıkları stratejileri tanımlamaları istenir. Daha sonra öğrenciler bu stratejileri kullanım sıklıkları, ne kadar eğlenceli olduğu, kullanışlılığı ve etkililiği açısından oranlar (Oxford, 1990: 197).

Günlükler ve Anı Defterleri: Günlükler ve anı defterleri, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını, başarılarını, problemlerini, öğretmenlere karşı olan duygularını ve okul arkadaşlarını kaydettikleri öz-rapor şekilleridir. Günlük ya da anı defteri tutma, öğrenme stratejilerinin kullanımı sırasında da oldukça kullanışlıdırlar. Bu strateji öğrencilerin tüm strateji kullanımlarının farkında olmalarına yardım eder. Çoğunlukla günlükler öznel ve bağımsız biçimdedirler, belirli bir stil ya da içerik kısıtlaması yoktur ancak bazı öğretmenler öneriler sunmayı daha kullanışlı bulurlar. Eğer öğretmen günlüğün ya da anı defterinin stili ya da konusu hakkında öğrenciye bazı öneriler ya da uygulama esasları veriyorsa bu günlükler ve anı defterleri daha az özneldir, fakat öğrenciler yazdıklarını öğretmenle paylaşmak noktasında daha az itiraz ederler. Öğretmen öğrencilerine günlüklerini yazarken özellikle dil öğrenme stratejilerine odaklanmalarını isteyebilir. Bazı durumlarda öğrenciler strateji kullanımları hakkında nasıl bir rapor tutacakları konusunda öğretmenden yardım isteyebilir ya da kullandığı stratejiyi unutmamak için not almaya ihtiyaç duyabilir. Öğretmen öğrencilerinin günlüklerini ya da anı defterlerini okumayı planlıyorsa önceden öğrencilerine söylemelidir çünkü günlüklerin sıklıkla özel olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler isterlerse günlüklerini sadece öğretmenle değil aynı zamanda arkadaşlarıyla da paylaşabilirler (Oxford, 1990: 198).

Öz-Raporlar: Öz-raporlar öğrenme stratejilerinin kullanımı hakkında yazılı veri toplarken sistematik veri toplamak için kullanılan araçlardır. Az yapılandırılmıştan çok yapılandırılmışa doğru değişkenlik gösterirler. Daha az yapılandırılmış öz-raporlar, öznel taramalar olarak ta adlandırılırlar ve öğrenciler için çok fazla organizasyon sağlamazlar. Bu tür taramalar öğrenenin kendi dil öğrenme stratejilerini serbestçe tanımlasınlar ve açıkça yazsınlar diye açık uçlu soruları kapsar. Öğrenciler ne söylemek isterse söyler ve çok ilginç veriler ortaya çıkar.

Ancak sonuçları özetlemek biraz zor olabilir. Önce öğrenciye bir dil öğrenme görevi tamamlarken genellikle ne tür stratejiler kullandığı sorulur daha sonra bir dil öğrenme görevini tamamladıktan sonra stratejileri yazarak tamamlamaları istenir. Daha yapılandırılmış raporlarda ise nesnel taramalar olarak ta isimlendirilebilir. Genellikle çoktan seçmeli sorular sorulur. Çünkü yapılandırılmış taramalar tüm cevaplayanlar için standart kategoriler kullanırlar. Bu tür raporları özetlemek daha kolaydır. Her bir öğrenci için bireysel problemleri nesnel bir şekilde teşhis edebilir (Oxford, 1990: 199).

Cohen (2014) ve Oxford (2017) son yıllarda yaptıkları çalışmalarda strateji kategorilerinin çok keskin olmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Stratejilerin rolleri kategorilerin kendisinden çok daha esnektir. Örneğin "neden bulma ya da analiz etme" gibi bilişsel stratejiler, belli durumlar altında öğrenenin duyguları düzenlendiği zaman kullanışlıdır. Metabilişsel ve bilişsel stratejilerde bazen roller değişebilir. Dolayısıyla, karmaşıklık teorisi ışığında, strateji değerlendirmeleri de çoğunlukla öyküleyici yaklaşımlara dayanabilir (Kao ve Oxford, 2014; Oxford, ve Wei, 2016). Eğer iyi yürütülürse öyküleyici yaklaşım dil öğrenme stratejilerinin ve strateji kullanımının kalbini oluşturan duyuşsal ve bilişsel karmaşıklığın değerlendirilmesinde önemli rol oynar. Nitel strateji anketleri sadece sıklık tabloları ve geleneksel strateji kategorileri olarak gösterilmez, öğrenci, öğrencinin dil öğrendiği çevre ve dil öğrenmeyi etkileyen kültür gibi diğer unsurlar çerçevesinde değerlendirilirse strateji değerlendirmesi hedefine ulaşır.

2.6. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Demirel (2012) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve strateji kullanımının cinsiyet ve akademik başarı açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırma, Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 702 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Demirel (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara

göre, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenirken en fazla telafi, en az ise bellek stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Dil öğrenme stratejilerini kızlar erkeklere oranla daha fazla kullanmaktadırlar ve strateji kullanım düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır.

Hamamcı'nın (2012) yaptığı çalışmanın amacı, Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi'nde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeylerini belirlemektir. Çalışma evrenini İngilizce Hazırlık Birimi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Hazırlık Birimi öğrencileri üst düzeyde dil öğrenme stratejisi kullanmaktadır.

Gömleksiz (2013) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ile öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini kullanmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerinde yetersizlikler yaşadıkları ve bu yöndeki görüşlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir.

Kılıç ve Padem (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını cinsiyet ve LYS puan türü değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmaya Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi'nde öğrenim gören toplam 461 öğrenci katılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel

strateji kullanımları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farka rastlanamazken, bellek stratejileri kullanımında kadınlar lehine, telafi stratejileri tercihinde erkekler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. LYS puan türü ile öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farka bakıldığında, gerek öğrencilerin genel strateji kullanımı gerekse alt ölçeklerdeki stratejileri kullanımlarıyla LYS puan türleri arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır.

Aydınbek (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Fransızca öğretmen adaylarının en çok ve en az kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve strateji kullanımının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri envanterinin Türkçe formu kullanılmıştır. Verilere göre, katılımcıların sınıf düzeylerine göre dil öğrenme stratejisi puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Hazırlık sınıfı öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri ve 1. sınıf ile 2. sınıf öğrencileri arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuçlar katılımcıların bellek, bilişsel ve duygusal stratejileri, orta düzeyde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların strateji kullanımı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Fransızca öğretmen adaylarına, öğrenime başladıkları ilk yıldan itibaren dil öğrenme stratejilerini etkili ve doğru biçimde kullanmayı öğretmenin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Boylu ve Özbay tarafından 2015 yılında yapılan çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve yaş, cinsiyet, ana dil, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya, 7'si YETKM ve 3'ü TÖMER olmak üzere toplam 10 ayrı dil merkezinde Türkçe öğrenen 395 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan toplam 395 öğrencinin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin altı boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında öğrencilerin ortalama puanlarının 3.22 ile 3.75 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm kategorilerin

ortalaması 2.40'ın üzerinde olduğundan çalışmaya katılan öğrenciler tarafından hiçbir dil öğrenme stratejisinin düşük oranda kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Altay ve Saracaloğlu (2017) tarafından yapılan "İngilizce Öğrenme Sürecinde Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğine ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak öğrencilerle görüşme yapılmış ve dersler gözlem yoluyla incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır ve veriler kodlanarak temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Nicel araştırma sonucuna göre, YDYO'da analizler sonucu öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü (birinci-ikinci öğretim) değişkenlerine göre dil öğrenme stratejileri alt boyutlarının, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme beceriyle ilişkisi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Nitel araştırma için amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı (aykırı) durum örneklemesi yoluyla, yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Aynı örnekleme yöntemi yoluyla okulda en yüksek ve en düşük not ortalamalarına sahip olan sınıflarda gözlem yoluyla inceleme yapılmıştır. Kendini cesaretlendirme, soru sorma, pratik yapma, zihinsel bağ kurma, problem çözme gibi davranışlar sınıfta en yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerde en düşük not ortalamasına sahip öğrencilere göre daha fazla gözlemlenmiştir.

Kurtuluş (2019) tarafından "Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ve Eğitime Yansımaları" başlıklı çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Bölümü'nde okuyan 167 öğrencinin (48 erkek, 119 kadın) dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak, Oxford (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) kullanılarak araştırılmıştır. İstatistiksel hesaplamalar

göstermiştir ki kadın öğrenciler bellek stratejilerini erkek öğrencilere göre daha iyi kullanmaktadır, ancak diğer strateji boyutlarında (bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.7. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Griffiths (2003) yaptığı çalışmayı, Yeni Zelanda Auckland'da bulunan özel bir okulda üç aşamada gerçekleştirmiştir. Araştırmanın A Bölümünün 1. kısmında Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri temel veri toplama aracı olarak kullanılmış ve dil öğrenme stratejileri ile İngilizce yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırmak ve daha yeterli öğrenciler tarafından kullanılan strateji unsurlarını incelemeyi amaçlamıştır. A bölümünün ikinci kısmında ise aynı veriler öğrenenlerin milliyet, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre dil öğrenme stratejileri kullanımlarını araştırmak için kullanılmıştır. Araştırmanın B bölümünde bireyler ile dil öğrenme stratejileri kullanımları ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. C bölümünde ise dil öğrenme stratejileri kullanımında öğrencilere eğitim vermenin yollarını keşfetmek için sınıf tabanlı bir program kullanılmış ve ayrıca öğrenci girdileri kullanılarak orijinal bir ölçme aracı (İngilizce Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri) geliştirilmiştir. Hazırlanan bu ölçme aracı daha sonra dil öğrenme stratejileri kullanımı ve dil yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmak için kullanılmıştır. Ayrıca yine bu ölçme aracı ile öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri kullanımı hakkında bakış açıları kadar strateji kullanımındaki değişiklikler de incelenmiştir. Araştırma sonuçları dil öğrenme stratejileri ile dil yeterliği arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca strateji kullanımı ile milliyet değişkeni arasında önemli farklılık bulunmuştur. Çalışmanın boylamsal bölümünde öğrenciler arasında dil öğrenme stratejisi kullanım sıklığını artıran kişinin en çok gelişme kaydettiği görülmüştür. Öğretmen taramalarının sonucu öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerini oldukça önemli gördüğünü, öğretme öğrenme durumlarında öğretmenler ve öğrenciler arasında iyi bir uyum için pozitif uygulamalar açısından her ikisini de cesaretlendirdiğini göstermiştir. Ancak öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımını artırmanın yollarını keşfetmeyi amaçlayan sınıf programı orta bir başarıya ulaşmıştır; mevcut öğrenciler ile dil öğrenme stratejileri açısından iç görüş

sağlayacak yollar bulmak için yapılacak işlerin çok olduğunu sonraki çalışmalar için önermiştir.

Iverson (2005) yaptığı çalışmada, özellikle okuma ve kelime öğrenme becerilerinde dil öğrenme stratejileri öğretimini uyarlamak için etkili metotlar bulmayı amaçlamıştır. Araştırmacı burada dil öğrenme stratejilerinin ana dilde yapılmadığı sınıflarda düşük düzeyde İngilizce yeterliğine sahip lise öğrencileri için stratejileri daha ulaşılabilir ve kullanılabilir hale getirmeyi amaçlamıştır. Farklı dil geçmişlerine sahip on beş lise öğrencisi on üç haftalık eylem araştırması sürecine katılmışlardır. Ders planları, kayıtlar ve ünite öz-değerlendirme formları öğretimin nasıl yapılacağı ve öğrencilerin nasıl cevap vereceği konusunda bilgi sağlamıştır. Öğretimin etkili olup olmadığına karar vermek için önceden ve sonradan anketler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları düşük düzeydeki dil öğrenen öğrencileri için strateji öğretiminin onlara stratejilere erişebilme ve kullanabilme konusunda yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Berry (2007), Birleşik Krallık'ta bağımsız bir okulda eğitim gören 12-18 yaşları arasındaki 20 Çinli öğrenci ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin İngilizce seviyeleri başlangıç düzeyi ile orta düzey arasında değişkenlik gösterirken benzer aile durumlarına ve eğitim geçmişlerine sahiptirler. Bu öğrencilerin tamamı ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yaklaşık altı yaşında başlamışlardır. Hong Kong her ne kadar ticaret ve ekonomi merkezi olmasına rağmen İngilizce iletişimde temel dil olarak kullanılmamaktadır. Hong Konglu öğrenciler okula ilk geldiklerinde farklı düzeylerde İngilizce konuşan insanlarla iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Çalışmada yorumlayıcı yaklaşım kullanılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları etkili dil öğrenen öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel, hafıza ve sosyal stratejileri daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Daha az yeterli öğrenciler ile duyuşsal ve iletişim stratejilerini İngilizce seviyesi daha iyi olan öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar.

Gahungu (2007) öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, öz-yeterlik inançları ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını üniversitede Fransızca okuyan 37 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları Oxford (1990) tarafından geliştirilen envanter ile

ölçülmüştür. Öğrencilerin öz-yeterlikleri kırk maddeden oluşan bir ölçek ile ölçülmüş ve onlardan öğrenme görevlerindeki beklenen yeterlik düzeyini gerçekleştirebilmeleri için kendilerinde eminlik düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Fransızca dil becerileri ise cümle tamamlama testi ile ölçülmüştür. Açık uçlu sorulardan, katılımcı öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve sınıf gözlemlerinden araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucu araştırmanın amacında belirtilen üç değişken arasında olumlu ve güçlü bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların çoğunun Fransızca öğrenmek için açık bir mantığı yoktur, stratejik davranışlarını etkileyen programın gereklilikleri yerine getirmek için çalışmışlardır.

Arauz (2009) yılında yaptığı çalışmada, nitel bir yöntem benimsemiştir. Araştırmada veriler gözlemsel ve gözlemsel olmayan teknikler ile toplanmıştır. Bunların içerisinde anketler, görüşmeler, sınıf içi gözlemler, yansıtıcı portfolyolar ve öğrenci günlükleri sayılabilir. Araştırmanın örneklem grubunu İngilizce öğrenen 18-30 yaşları arasındaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı tam zamanlı "Sözlü İletişim 1, Okuma 1, Dil Bilgisi 1 ve Yazma 1" derslerini almaktadırlar. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Envanter İspanyolcaya çevrilerek kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin çoğunun envanterde belirtilen 50 stratejiyi kullandıklarını göstermektedir. Her ne kadar stratejiyi kullandıklarını ifade etseler de öğrencilerin stratejileri kullanım sıklıkları "çok nadir" arasındadır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin İngilizce performanslarını kolaylaştırmak için strateji kullanımının etkililiğini bilmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. İngilizce akademik performansı düşük olan bazı öğrencilerin strateji eğitimin onlara akademik olarak katkı sağlayacağına inandıkları yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durum onların araştırmanın yeni bölümlerine katılmaya motive etmiştir. Farklı derslerdeki öğretmenlerin yardımıyla İngilizcedeki dört temel beceriyi kullanmada problemlerle karşılaşan on öğrenci üç aylık strateji eğitim programına katılmak için seçilmiştir. Bu öğrenciler bir haftada iki defa araştırmacıyla görüşmüşlerdir. Öğrenciler bu görüşmelerde hafıza, bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji eğitimi almışlardır. Strateji çalışmaları üç aylık süre içerisinde toplam 48 saat sürmüştür. Dersler mikro-öğretim strateji eğitimi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler öğretim programında ihtiyaç duydukları aktivite serileri ile çalışmışlardır. Sınıfta tartışılan konularla ilgili olarak stratejik bir şekilde çalışabilecekleri ekstra aktiviteler verilmiştir. Bu derslerde öğrenciler yansıtıcı portfolyolar düzenlemek ve günlükler tutmak zorunda kalmışlardır. Tamamladıkları her bir dil görevinin arkasından tamamlayacakları kontrol listeleri verilmiştir. Her bir yabancı dil görevinin sonunda hangi stratejileri kullanacaklarını gösteren bir grid verilmiştir. Yine öğrencilere listede olmayan fakat kendilerinin geliştirdikleri stratejiler olup olmadığı da sorulmuştur. Araştırma dil öğrenme stratejilerinin öğretilebilir olduğunu kanıtlamıştır. Dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin doğrudan ve derse entegre edilmiş bir şekilde gerçekleştirilmesi gerçeğini doğrulamıştır. Çalışmanın temel amacı öğrenenlerin yabancı dil performanslarının ve yeterliklerinin gelişmesi için etkili öğrenen olmaları konusunda yardım etmektir. Dil öğrenme stratejilerini yabancı dil sınıflarındaki programlara entegre ederek onların ikinci dil öğrenmedeki çabalarına katkı sağlanmış, aynı zamanda yabancı dil edinimini kolaylaştırmak için öğrenme çabalarında anlamlı bir yol çizilmiştir.

Fewell (2010) çalışmasında, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin (Oxford, 1990) Japoncaya çevrilmiş versiyonu, İngilizce yeterlik testi (Ohyagi ve Kiggell, 2003) ve kısa bir geçmiş anketi ile iki grup arasındaki dil öğrenme stratejileri kullanım kalıplarını belirlemek için çeşitli verileri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Buna ek olarak, kullanılan kalıpların belirlenmesinde daha net bir ayrım yapmak için İngilizce yeterlik skorlarına ve üst % 25 ile alt % 25 öğrenciler arasındaki dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri sonuçları temel alınarak dil öğrenme stratejileri kullanımına ilişkin bir karşılaştırma analiz edilmiştir. Ayrıca, iki ayrı akademik disiplinden gelen İngilizce yeterlik sınavında en üst % 25 puan alan öğrencilerin ve en düşük % 25 puanı alan öğrencilerinden seçilenlerle iki kez derinlemesine görüşülmüştür. Örnek grup, Okinawa, Japonya'daki bir üniversitede İngilizce kursuna kayıt yaptıran birinci sınıf Japon üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı, ulusal öğretim programlarında belirtilen altı yıllık zorunlu İngilizce eğitimini tamamlamıştır. Örneklem grubunun 29'u (%52) İngilizce bölümünden, 27'si (%48) İşletme bölümünden katılan öğrencilerdir. 56 katılımcının 35'i (%62) kız 21'i (%38) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları yüksek dil yeterliğine sahip öğrenciler tarafından paylaşılan dil öğrenme

stratejilerinin kullanılması ve düşük düzey dil becerisine sahip öğrencilerin paylaştığı stratejiler arasındaki belirgin ayrımların gözle görülür benzerliği, dil öğrenme stratejilerinin bir dereceye kadar dil öğreniminde başarı veya başarısızlığa neden olan etkili bir değişken olarak önemini ortaya koyduğunu göstermektedir.

Gavriilidou ve Papanis (2010) yaptıkları çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini, kullandıkları strateji çeşitlerini belirlemeyi yabancı dildeki yeterlik, cinsiyet, birden fazla dil bilme açılarından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 117 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin yüksek oranda dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Cinsiyet ve birden fazla dil bilme ile strateji kullanımları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin dil yeterlikleri ile üstbilişsel strateji kullanımları arasında ise ilişkinin olduğu görülmüştür.

Gerami ve Baighlou (2011), başarılı ve başarısız olan İranlı dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri uygulamalarını incelemek için yaptıkları çalışmada hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri araştırmışlardır. Verileri toplamak için başarılı ve başarısız öğrencilere Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejiler Envanteri'ni uygulamışlardır. Tanımlayıcı istatistikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin geniş bir yelpazede öğrenme stratejileri kullandıkları ve tercihlerinin başarısız olan öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir. Başarılı öğrenciler çoğunluk üstbilişsel stratejileri kullanırken başarısız öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Bonyadi, Nikou ve Shabaz (2012) yaptıkları çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin öz-yeterlik inançları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Araştırmaya üniversite birinci sınıf öğrencilerinden toplan 130 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel sonuçları dil öğrenme stratejileri kullanımları ile öz-yeterlik arasında bir ilişkinin olmadığı yönündedir. Araştırma sonuçları üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin İngilizce çalıştıkları yıl sayısı açısında öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Chen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen farklı eğitim seviyelerindeki ve yaşlardaki öğrenenlerin strateji kullanımlarını ele almak amaçlanmıştır. Çalışmaya 1023 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 250'sini 10-12 yaşları arasındaki ilkokul öğrencisi; 245'ini 13-15 yaş arasındaki ortaokul öğrencisi; 249'unu 16-18 yaşları arasındaki lise öğrencisi ve 276'sını 20-22 yaş arasındaki üniversite hazırlık öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar farklı yaşlardaki öğrenciler ve hafıza stratejileri, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler kullanım düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir. Özellikle lise öğrencileri ve üniversite hazırlık öğrencilerinin telafi stratejilerini ilkokul öğrencilerine oranla daha sık kullandıkları görülmüştür. Üniversite hazırlık öğrencileri sosyal ve duyuşsal stratejileri diğer öğrencilere oranla daha fazla kullanmaktadırlar. Sonuçlar yaş ilerledikçe öğrencilerin strateji kullanmaya daha cesaretli olduklarını göstermektedir.

Nosratinia, Mojri ve Sarabchian (2014) araştırmalarında, İran'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri ile belirli dil öğrenme stratejileri kullanım tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için Tahran İslami Azad Üniversitesi İngilizce ve İngiliz Edebiyatı Bölümlerinde okuyan yaşları 20-25 arasında değişen 148 kız ve erkek öğrenci ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin duyuşsal stratejiler ile görsel ve duyuşsal öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. İranlı dil öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri ile öğrenme stilleri arasında ilişki vardır.

Fithriyah ve Yunisrine Qismullah (2019) yaptıkları çalışmada, Endonezya da en çok konuşulan iki dilin Arapça ve İngilizce olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple Endonezya'da bu dilleri konuşan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Banda Aceh'de yer alan bir üniversiteden İngilizce ve Arapça branşlarından yaklaşık 70 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'ni doldurarak araştırma verilerini sağlamışlardır. Araştırma sonuçları

İngilizce bölümünde yer alan öğrencilerin Arapça bölümünde yer alan öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıklarını göstermektedir. Envanterde yer alan altı strateji kategorisine göre, Arapça bölümünde yer alan öğrenciler en çok metabilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. İngilizce bölümünde yer alan öğrenciler ise çoğunlukla metabilişsel stratejileri, telafi ve sosyal stratejileri kullanmaktadırlar.

Ghufron (2017) yaptığı çalışmada, İngilizce öğrenen bireylerin yer aldığı sınıfta ikinci dil olarak İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşan bireylerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı ve akıcı konuşan öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin faydalarına karşı olan farkındalıklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmaya Endonezya, Bojonegoro'da bir üniversitenin İngilizce konuşma sınıfında akıcı İngilizce konuşabilen olarak nitelendirilen altı öğrenci katılmıştır. Araştırma bir olay inceleme çalışması olarak ele alınmıştır. Araştırma verileri derin görüşmeler, gözlemler, görüşme formları ve doküman analizleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, konuşma sınıfında birinci öğrencinin bilişsel, telafi, sosyal; ikinci öğrencinin bilişsel, duyuşsal; üçüncü öğrencinin bilişsel, üst bilişsel, sosyal; dördüncü öğrencinin üst bilişsel, sosyal; beşinci öğrencinin bilişsel ve duyuşsal; altıncı öğrencinin ise daha çok üst bilişsel ve sosyal stratejileri kullandığı görülmüştür. İngilizce becerilerini geliştirmek isteyen öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin faydalarının güçlü bir şekilde farkındadırlar.

3. ÖZ-YETERLİK İNANCI

Son yıllarda yabancı dil öğrenme alanında bireysel farklılıklar hakkında önemli ölçüde araştırmalar yapılmaktadır. Bu bireysel farklılıklar; kişisel özellikler, öğrenme stilleri, öğrenme inançları, stratejiler, tutum, yaş ve motivasyon gibi özellikleri kapsayan oldukça geniş bir yelpazede karşımıza çıkmaktadır. Bireysel farklılıklar dil öğrenme sürecindeki başarıyı etkilemektedir. Yabancı dili öğrenen bireyler öğrenmelerinde pek çok farklılıklara ve becerilerini geliştirmek için takip ettikleri farklı yollara sahiptirler (Dörnyei ve Skehan, 2003; Dörnyei, 2005). Aynı beceri ve yeteneklere sahip bazı öğrenenlerin neden diğerlerine göre dil öğrenmede daha başarılı olduklarını anlamak için yapılan araştırmalar, verilen öğrenme görevlerine öğrenenlerin verdikleri dikkat, öğrenme görevini gerçekleştirmek için öğrenenin sahip olduğu becerilere olan inanç, motivasyon ve öğrenme stratejileri

üzerine odaklanmıştır (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Williams ve Burden, 1997; Bandura, 1997; Cohen, 1998; Dörnyei, 2001).

Her ne kadar öğrenme süreci bilgi, beceri, zeka ve bilişsel yetenekler gibi farklı değişkenleri kapsıyor olsa da, araştırmacılar çoğunlukla çalışmalarını doğrudan öğrenenin eğitim ve öğrenmeye yönelik inanç ve düşüncelerine doğru yöneltmiştir (Schunk, 2003). Bireylerin bir öğrenme görevini yerine getirme becerileri hakkındaki inancı olan öz-yeterlik, öğrenenin performansını tahmin etmede de önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1986). Öz-yeterlik eğitim ortamlarında öğrenenlerin performansını tahmin etmede son derece önemlidir ve bireyin gerçek yeteneklerinden çok performansı ya da tutumu ile ilgili tahminlerde bulunabilir (Schunk, 1991; Bandura, 1997). Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleri hakkındaki inançları onların öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyecektir.

Öz-yeterlik, sosyo-bilişsel teorinin önemli bir unsurudur. Bu teoriye göre, insanlar bulundukları çevrede pasif olarak yer almak yerine bulundukları çevreyi şekillendirme ve etkileme yeteneğine sahiptirler. Bireylerin kişilik özellikleri, çevre ve davranışları arasındaki etkileşim ile bireylerin bir öğrenme görevini gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki inanç, bu görev için gerekli çabanın ortaya çıkmasını sağlar (Bandura, 1999). Dolayısıyla bireyin kendine ilişkin inancı, onun bir görevi gerçekleştirme gücünün ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

3.1. ÖZ-YETERLİK İNANCININ TANIMI

Sosyo-bilişsel teorinin anahtar kavramı olarak öz-yeterlik, verilen görevleri yerine getirmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kabiliyetlerine ilişkin kişinin kendine dair olan inançlarıdır (Bandura, 1997: 3). Öğrenenlerin kendi kabiliyetlerine ilişkin inançları onların performansını son derece etkilemektedir. Öğrenenlerin inançları onların gerçek becerilerinden daha çok performanslarını etkilemektedir (Schunk, 1991). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğrenciler öğrenme görevlerine daha fazla katılırlar ve böylece daha az beceriye sahip olsalar bile düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerden daha yüksek notlar alırlar. Öz-yeterlik öğrenmede motivasyonel bir değişkendir ve öğrenenin öz-yeterlik inançlarının rolünü düşünmeden akademik performans, motivasyon ve öğrenme gibi kişisel fonksiyonların bazı yönlerini ölçmek neredeyse imkansızdır (Pajares ve Urdan,

2006). Öğrenenlerin kendilerine verilen bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri sadece zeka ya da ilgi gibi unsurlarla ilgili değildir. Bir öğrenin bir işi gerçekleştirebilmeye karşı olan inancı bu işi tamamlamasında son derece önemli bir unsurdur.

Öz-yeterlik, kişinin bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmesine ilişkin kendine olan inancıdır (Bandura, 1997). Kaner (2006), öz-yeterliğin, özgüvenin bir türü olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir. Brockner (1988) ise öz-yeterliği, öz-saygının görev odaklı türü olarak ele almıştır. Lunenburg (2011), öz-yeterliğin üç boyutunun olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi "büyüklüktür". Büyüklük, bir kişinin ulaşabileceğine inandığı bir görevin zorluk seviyesidir. İkincisi "kuvvettir". Kuvvet, büyüklüğü güçlü veya zayıf olarak gören inançtır. Sonuncusu ise "genellemedir" ve beklentinin durumlar boyunca genelleştirilme derecesi olarak tanımlanır. Bir öğrenenin yeterlik duygusu onun algısını, motivasyonunu ve performansını etkiler (Bandura, 1997).

Bandura (1986), birbiri ile etkileşimde olan ve yukarıda da bahsedilen bu üç faktör (akademik performans, motivasyon ve öğrenme) içerisinde, bireylerin kendi eylemlerine karar vermelerinde onlara yardım edecek beş yeteneğin yer aldığını ifade etmiştir. Bu yetenekler; sembolleştirme becerisi, öngörü becerisi, öz-düzenleme becerisi, temsil etme becerisi ve öz-yansıtma becerisidir. Bu beş beceri içerisinde öz-yansıtma becerisi insan davranışlarına karar vermede en merkezi ve en önemli olan beceridir. Öz-yansıtma becerisi, insanlara kendi motivasyonlarını, düşüncelerini ve davranışlarını değerlendirme, yorumlama ve öz-değerlendirme yapmalarını sağlar.

Bandura (1977), öz-yeterlik inancının, kişinin bir etkinliği tamamlarken harcadığı çabanın seviyesini, ısrarını ve aktivite seçimini etkilediğini söylemiştir. Bir eğitimsel görevi başarmak için yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre ısrarlı davranırlar, daha çok çalışırlar ve katılmaya daha hazırdırlar, kendi becerilerinden şüpheye düşmezler. Öz-yeterlik hakkındaki araştırmalarda çabanın iki türü mevcuttur. Bunlar performans oranı ve harcanan enerjidir (Schunk ve Hanson, 1985; Schunk, Hanson, ve Cox, 1987). Tschannen Moren ve Hoy (2001: 792), öz-yeterlik inancının kişinin yeni bir durum

karşısında, başarısının ne düzeyde olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri olarak ifade etmişlerdir.

Öz-yeterlik, insanların kendi yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etki eden performanslarını düzenlemek için kendi becerileri hakkındaki inançlarıdır. Öz-yeterlik insanların nasıl düşüneceklerini, hissedeceklerini, kendilerini motive edeceklerini ve davranacaklarını belirler (Bandura, 1994). Pajares ve Schunk (2001: 242), öz-yeterlik inancı güçlü olan insanların, başarısızlık veya engellerden sonra güvenlerini hemen kazandıklarını, başarısızlıklarını yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve becerilere bağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bandura'ya (1997) göre, bir görevi yerine getirmede başarıyı tecrübe eden insanlar yüksek öz-yeterliğe sahip olma eğilimindedirler. Dolayısıyla, öz-yeterlik inancının gelişmesinde geçmiş tecrübeler hayati bir öneme sahiptir. Öğrenenler başarılı bir şekilde bir öğrenme görevini tamamlayan arkadaşlarını ya da eşlerini gördüklerinde, aynı öğrenme görevinde kendi becerileri hakkında olumlu inançlar geliştirirler ve böylece bu tecrübe öğrenenlerin öz-yeterliğini geliştirebilir. Cesaretlendirme ve olumlu geri dönüt öz-yeterliği etkiler. Öğrenenler, öğretmenlerinden ya da danışmanlarından cesaret aldıklarında yüksek öz-yeterlik becerileri gelişir. Bununla birlikte bir öğrenme görevini yerine getirirken düşük kaygı düzeyine sahip olan öğrenenler, durumu daha kolay anlama eğiliminde olurlar ve öz-yeterlik inançları güçlenir.

Kendi yetenekleri ile ilgili şüpheli olan insanlar, zor öğrenme görevlerini yapmaktan kaçınırlar ve bunları öğrenmelerinde bir tehdit unsuru olarak görürler. Onlar belirlenen ve takip edecekleri amaçlar ile ilgili olarak düşük düzeyde isteğe ve özveriye sahiptirler. Onlar zor bir öğrenme görevi ile karşılaştıklarında kişisel eksikleri ve karşılaşacakları engeller üzerinde fazlaca düşünürler ve nasıl daha başarılı performans gösterebileceklerine odaklanmak yerine tüm olumsuz çıktılar üzerine odaklanırlar. Zorluklarla karşılaştıklarında çaba göstermezler ve hemen vazgeçerler. Başarısızlıklarının üzerine giderek yeterlik duygusu ile üstesinden gelme noktasında yavaştırlar. Kendi becerilerine ilişkin inancı kaybettikleri için yetersiz performans gösterirler. Stres ve depresyonun en kolay kurbanlarıdırlar (Bandura, 1994: 2). Öğrencilerin düşük öz yeterliğe sahip olma durumları uzun sürdüğünde

öğrenilmiş çaresizlik gerçekleşebilir. Bu yüzden öz-yeterlik inancının ve öz-yeterlik inancının kaynağını oluşturan faktörlerin bilinmesi yararlıdır. Öğrencilerin öz-yeterlik inancı kaynakları ve bu kaynakların öz-yeterlik inancını ne düzeyde etkilediği bilindiği takdirde öğrenmeyle ve performansla ilgili öz-yeterlik inançları da geliştirilebilir (Arslan, 2011). Öğrenciler kendilerine olan inançları ile zayıf olan taraflarını kendi güçleri haline dönüştürebilirler ve kendileri adına fırsata çevirebilirler. Ayrıca kendisi hakkında öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenciler yapabileceklerinin farkında oldukları için hayal kırıklıklarıyla karşılaşmazlar.

Öz-yeterlilik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlilik inancına sahip öğrenenlerse yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002). Yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan öğrenciler yapacakları göreve karşı olan duygularını kontrol ederler ve bu görevin tamamlanmasında karşılarına çıkabilecek engellerle mücadele edebilirler.

Bernhardt (1997), öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının özelliklerini şu şekilde ifade eder: *"Öğrenciler kendilerinden emindirler çünkü problem çözme esnasında kazandıkları tecrübe onların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur, ayrıca problem çözme tecrübelerine dayanarak geliştirdikleri yaklaşımlar öz-yeterlik inançlarının gelişimine katkı sağlar."* Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler kendi başarılarına, yeteneklerine ve çabalarına katkıda bulunurlar, öz-yeterliği düşük olan bireyler ise kendi yeteneklerinin farkında olmazlar, sahip oldukları gücü bilmezler ve kendilerini zorlamayacak kendi düzeylerinin altında görevler seçerler. Baron (2004), öz-yeterlik inancını üçe ayırmıştır: sosyal öz-yeterlik, öz-düzenlemeli öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik. Bu doğrultuda, sosyal öz-yeterlik, sosyal ilişkiler kurma ve ilerletme, sosyal aktivitelere dahil olma ve kendinden emin olma olarak tanımlanmıştır. Öz-düzenlemeli öz-yeterlik, dikkatlice düşünebilme ve tehlikeli aktivitelerden kaçınma anlamına gelmektedir. Sonuncu öz-yeterlik ise,

öğrenme aktivitelerine katılma ve akademik programlara dahil olma anlamına gelmektedir.

Öz-yeterlik, öz-yönetimli ve yaşam boyu öğrenen kişilerin gelişiminde hayati bir role sahiptir. Öğrencilerin akademik aktiviteleri tamamlamak için gerekli olan yeterliklerine ilişkin inançları onların isteklerini, entelektüel uğraşlarındaki ilgi düzeylerini, akademik başarılarını ve farklı durumlara kendilerini nasıl daha iyi hazırlayacaklarını etkiler (Hackett, 1995; Holden, Moncher, Schinke, ve Barker, 1990; Schunk, 1989 ve Zimmerman, 1995). Akademik talepleri yönetmek için düşük öz-yeterliğe sahip olmak eğitsel kaygının hassasiyetini artırabilir. Eğer başarısızlık öğrencinin öz-yeterliğini zayıflatırsa, öğrencilerin eğitimsel talepleri hakkında kaygıları ortaya çıkabilir. Fakat eğer öğrencilerin algılanan öz-yeterliği başarısızlıklar tarafından sarsılırsa, onlar soğukkanlı kalabilirler (Bandura, 1995: 18). Dolayısıyla, karşılaştıkları başarısızlık durumlarında duygularını kontrol ederek bu durumu fırsata dönüştürebilirler ve bu başarısızlığa sebep olan unsurları bir sonraki denemede başarıya giden yolda kullanabilirler. Kısacası, öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler kendileri ile ilişkili değerlendirmelerine tarafsız bir şekilde yaklaşırlar ve kendilerine ilişkin en net tabloyu ortaya koyarlar. Neyi ne kadar yapabileceklerinin farkındadırlar. Bu durum onların kendilerine verilen görevleri tamamlamalarına yardımcı olur.

3.2. ÖZ-YETERLİK İNANCININ KAYNAKLARI

İnsanların kendi yeterlikleri hakkındaki inançları dört temel kaynaktan etkilenebilir. Güçlü bir öz-yeterlik inancı oluşturmanın en etkili yolu "ustalık deneyimleri (mastery experiences)" ile gerçekleştirilebilir. Başarılar bir kişinin yeterliğinde güçlü bir inanç oluştururlar. Özellikle yeterlik duygusu tam olarak oluşturulmadan önce başarısızlık meydana gelirse başarısızlıklar ona zarar verir. Eğer insanlar sadece kolay başarılar tecrübe ederlerse, onlar hızlı sonuç almayı umut ederler ve başarısızlık durumunda kolayca cesaretleri kırılır. Güçlükleri yenme yeteneği olan öz-yeterlik inancı, devamlılık gösteren çabalar yoluyla engellerin üstesinden gelmeyi tecrübe etmeyi gerektirir. İnsanların uğraşlarındaki bazı yenilgiler ve zorluklar öğretmede faydalı bir amaca hizmet ederler. Bu durumda başarı genellikle istikrarlı bir çaba gerektirir. İnsanlar, başarılı olmak için ellerinden

gelen şeylere sahip olduklarına ikna olduktan sonra, güçlüklerle karşılaştıklarında azimle devam ederler ve hızlıca başarısızlıklarının üstesinden gelirler. Zor zamanlardan kurtularak, zorluklardan daha güçlü çıkar (Bandura, 1994: 2). Bireyler bir görevi tamamladıktan sonra, doğal olarak elde ettikleri sonuçları değerlendirir ve yorumlar. Görevle birlikte tamamlanan değerlendirmeler sıklıkla bu yansımalara dayanır. Bireyler kendi çabalarını başarılı olarak algıladıklarında, gelecekte benzer bir görevi başarmalarıyla ilgili öz-yeterlik inançları artacaktır. Eğer bireyler kendi çabalarının arzu edilen etkiyi ortaya çıkarmadığına inanırsa, gelecekte benzer bir görevi başarmadaki öz-yeterlik inancı azalır (Usher ve Pajares, 2006). Ustalık deneyimleri yaklaşımının amacı, öğrenmeye vurgu yapar ve derin anlama sağlar. Ustalık deneyimi öz-yeterlik inancı kaynakları arasında en güçlü olan olarak kabul edilir çünkü öğrenci kendi geçmiş performansının yorumlanmasını kapsar (Elliot ve Reis, 2003; Britner ve Pajares, 2006). Bir kişinin kendine verilen bir görevi yerine getirmesi ya da tamamlaması onun kendine olan inancının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu durumda birey kendini yeterli hissedecek ve bu yeterlik duygusu onun sonraki başarılarına temel oluşturacaktır.

Öz-yeterlik inancını ortaya çıkarmanın ve güçlendirmenin ikinci yolu ise sosyal modeller tarafından sağlanan "dolaylı yaşantılardır (vicarious experiences)". Kendine benzer insanların sürekli çaba sarf ederek başarılı olduklarını görmek, öğrenenlere sahip oldukları yeteneklerin farkında olmalarını sağlamakta ve başarılı olmak için karşılaştırılabilir etkinliklere sahip olduklarına dair inançlarını arttırmaktadır. Aynı şekilde, yüksek çabaya rağmen başkalarının başarısızlığına dikkat etmek, gözlemcilerin kendi etkinliklerine ilişkin kararlarını düşürür ve çabalarını zayıflatır. Modellemenin, algılanan öz-yeterlik üzerindeki etkisi, modellerle algılanan benzerliklerden önemli ölçüde etkilenir. Kabul edilen benzerlik ne kadar büyük olursa, modellerin başarıları ve başarısızlıkları da daha inandırıcı olur. İnsanlar, modelleri kendilerinden çok farklı görürlerse, algılanan öz-yeterlik, modellerin davranışından ve ürettiği sonuçlardan pek fazla etkilenmez. Modelleme etkileri, kendi yeteneklerini değerlendirmeye karşı bir sosyal standart sunmaktan daha fazlasını yapar. İnsanlar, istedikleri becerilere sahip olan donanımlı modeller ararlar. Davranış modelleri, davranışları ve açık düşünme biçimleri sayesinde bilgi iletir ve gözlemcilere çevre taleplerini görmek için etkili beceriler ve stratejiler

öğretir. Daha iyi araçların edinilmesi algılanan öz-yeterlik oranını arttırır (Bandura, 1994: 2). Schunk'a (1987) göre, modelleme öz-yeterlik inancının gelişmesinde oldukça etkili olabilir. Üstelik gözlemci modeli ne kadar çok yakından tanırsa, gözlemcinin öz-yeterlik inancı o kadar çok değişecektir. Burada öğrenciler, bir modelin başarısını ya da başarısızlığını takip ederek benzer ya da aynı görevde başarma yetenekleri hakkında yorum yaparlar (Britner ve Pajaras, 2006). Kısacası, bireyin kendi sosyal çevresinde edindiği deneyimler, gözlemler onun öz-yeterlik inancının ortaya çıkmasına katkı sağlayan unsurlardan bir tanesidir. Birey, kendi çevresinde sadece gözlemler yoluyla ya da modelleme yoluylada öz-yeterlik inancına sahip olabilir.

Sosyal ikna bir kişinin başarabileceğine dair olan inançlarını güçlendirmenin üçüncü yoludur. Algılanan öz-yeterlikteki ikna edici artışlar, öğrenenlerin başarılı olmak için yeterince çabalamasına yol açar, becerilerin geliştirilmesi ve kişisel etkinlik duygusu geliştirmelerine katkı sağlar. Kişisel düşüncenin inancına güvenmek, toplumsal ikna edici bir yaklaşımla zayıf düşmekten daha zordur. Yeterlik inancındaki gerçekçi olmayan yaklaşımlar, birinin çabalarında hayal kırıklığı yaşamasına sebep olarak hızlıca hatalı olduğunu ispatlar. Fakat becerilerinin yeterli olmadığı noktasında ikna edilen bireyler, potansiyellerini geliştirecek etkinliklerle uğraşmaktan kaçınırlar ve karşılaştıkları zorlukları çabucak bırakırlar. Faaliyetleri daraltarak ve motivasyonu zayıflatarak kişinin yeteneklerine inanmamak, kendi davranışsal geçerliliğini yaratır. Başarılı yeterlik arttırıcılar, olumlu değerlendirme yapmaktan fazlasını yapar. Başarılarını başkalarına karşı zaferlerden ziyade kendi gelişimi açısından ölçer (Bandura, 1994: 3). Destekleyici mesajlar ve olumlu cesaretlendirme öğrencilerin çabalarının ve öz-yeterlik inançlarının artmasına katkı sağlar (Usher ve Pajares, 2006). Kısacası, öz-yeterlik inancına sahip olmayı etkileyen unsurlardan bir diğeri de, bireylerin çevrelerinden gelen sosyal iknadır. Kişinin yapabileceğine dair başkalarının sahip olduğu inanç onun motive olmasına, kendini yeterli hissetmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrenenler ayrıca kendi becerilerini değerlendirmede duyuşsal durumlarına da güvenirler. Onlar stresli durumlarını ve gerginliklerini zayıf performanslarına karşı bir savunmasızlık olarak yorumlarlar. Güç ve kuvvet gerektiren aktivitelerde, yorgunluklarını, ağrı ve acılarını fiziksel güçsüzlüklerinin bir işareti olarak

değerlendirirler. Ayrıca kişilerin ruh hali de kendi yeterliklerini değerlendirmelerini etkiler. Olumlu ruh hali, algılanan öz-yeterliği artırırken; olumsuz ruh hali aksine düşürmektedir. Öz-yeterlik inancını şekillendirmenin dördüncü yolu ise bireylerin stresli tepkilerini azaltmak ve olumsuz duygularını değiştirmek, onların fiziksel durumlarını yanlış değerlendirmelerinden kaçınmalarını sağlamaktır (Bandura, 1994: 3). Öğrenciler akademik etkinlikleri yaparken hangi duyguları hissederlerse, bu etkinlikleri tekrar etme istekleri ve başarılı olacaklarına dair inançları da artar ya da azalır. Bununla birlikte, öğrencilerin fiziksel ve duygusal olarak iyi hissetmelerinin sağlanması ve olumsuz duygusal durumlarının azaltılması öz-yeterlik inancını geliştirir (Usher ve Pajares, 2009). Duygularını kontrol edebilen, yaşadıkları kaygıyı azaltmanın yolunu bilen bireyler kendilerini daha güçlü hissederler. Bu durum onların kendilerine verilen bir görevi tamamlamak için kendilerine duydukları inancı olumlu yönde etkiler.

Margolis ve McCabe (2006), öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını geliştirebilmek için özellikle öğrencilerin ilgi ve tercihlerinden yararlanarak orta düzeyde zorlayıcı görevlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak verilen bu görevlerin zorluk derecesinin giderek artırılması gerekmektedir. Öğrencilere, kendilerine verilen bu görevleri başarabilmeleri için öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilmelidir ve bu stratejileri doğru kullanıp kullanmadıklarına ilişkin dönütler verilerek doğru stratejiler pekiştirilmelidir. Öğrencilere yeni beceri ve strateji kazandırmanın diğer bir yolu da, öğrencilerin o görevi iyi yapan öğrencileri izleyerek model almalarını sağlamaktır. Akranlarının başardığını gözlemleyen öğrenciler kendilerinin de benzer görevleri başarabileceğine inanırlar. Öğrencileri yeni şeyler denemeleri için cesaretlendirmek de öz-yeterlik inançlarını artırabilir.

3.3. İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI

Öz-yeterlik eyleme özgüdür ve durumdan duruma değişiklik gösterir. Bandura (1986), farklı öğrenme görevleri verildiğinde, öz-yeterliği değerlendirmek için çeşitli yolların gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çünkü öz-yeterliğin değerlendirilmesi eyleme özgüdür. Bu nedenle, öz-yeterlik genel bir şekilde ölçülmenin ötesinde daha özel bir şekilde ölçülmelidir. Çünkü dil öğrenme diğer

öğrenme türlerinden farklılık gösterir. Öğrenenlerin öz-yeterliklerini nasıl geliştirdiklerini ve yabancı dil öğrenmek için onların öz-yeterliklerini etkileyen unsurların neler olduğunu öğrenmek için daha fazla dikkat gereklidir (Williams, 1994). Bu sebeple herhangi bir disipline ilişkin genel bir öz-yeterlik inancını değerlendirmektense, o disiplinin gereklerini dikkate alan bir öz-yeterlik inancından bahsetmek daha etkili olacaktır.

Sosyal bilişsel teori ikinci dil ediniminde "öz-yeterlik inancı" ile farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Öğrenciler algılanan öz-yeterlik inancı ile verilen bir öğrenme görevini başarmak için kendi yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkına varırlar. Böylece, öz-yeterlik öğrenmede hem içsel hem de dışsal etkileri dikkate alır. Öz-yeterlik öğrenenin kendi tecrübelerini şekillendirmek için sosyal çevresindeki gücünü kabul eder. Öğrenenler karşılaşabilecekleri başarısızlıklara rağmen öğrenmede ısrarcı olarak, kendi öğrenmelerini aktif bir şekilde şekillendirmekle sorumludurlar. Aynı zamanda onlar sosyal bir çevre içerisinde çalışmakla, kendi yaşamlarını inşa etmekle ve kendilerine sunulan fırsatları değerlendirmekle yükümlüdürler. Sosyal çevrenin bir elementi olarak dil öğrenme söz konusu olduğunda öğrenenin tecrübeleri ve ikinci dili ana dili olarak konuşan kişilerle olan ilişkisi son derece önemli hale gelmektedir (Blumenthal, 2014). Bu durum dil öğrenme sürecinde sosyal çevrenin öz-yeterlik kaynağı olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil öğrenen bazı bireylerin, neredeyse aynı becerilerine sahip diğer öğrenenlere göre daha başarılı olduklarını anlamak için araştırmacıların büyük çoğunluğu öğrenenlerin görev algılarına odaklanmışlardır (Williams ve Burden, 1997). Her ne kadar öğrenme çok yönlü ve kompleks olmasına rağmen bilgi, beceri, zeka ve bilişsel beceriler gibi unsurları kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırmalar öğrenenin öğrenme ve eğitimle ilgili inanç ve düşüncelerinin önemine işaret etmektedir (Schunk, 2003). Bireylerin bir görev hakkındaki kendi performanslarına yönelik inançları olan öz-yeterlik, öğrenenin performansını tahmin etmedeki en önemli değişkendir (Bandura, 1986). Öz-yeterlik görev odaklı olduğu için durumdan duruma değişmektedir. Bandura (1986), öğrenme görevleri değiştiğinde öz-yeterliği değerlendirmek için çeşitli yolların gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çünkü öz-yeterliğin değerlendirilmesi de görev odaklı olmalıdır. Bu yüzden öz-yeterlik genel olarak ölçülmek yerine özel olarak ölçülmelidir. Yabancı dil öğrenme diğer

öğrenmelerden farklıdır; öğrenenlerin öz-yeterliklerini nasıl geliştirdikleri ve ikinci ya da yabancı dil bağlamında öğrenenlerin öz-yeterliğini hangi faktörlerin etkilediğini öğrenmek için daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir (Williams, 1994). Kısacası bireyin kendi yaşantısında sahip olduğu öz-yeterlik inancı ile dil öğrenme sürecinde sahip olması gereken öz-yeterlik inancı arasında konu alanının özelliklerinden kaynaklanan bir fark vardır. Bu durumda bireyin dil öğrenme sürecine özgü bir öz-yeterlik inancı onu disiplin odaklı hale getirecek ve doğrudan dil öğrenimine odaklanacaktır.

3.4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğrencilerin öz-yeterlik inançları, onların öğrenme performanslarından etkilenirken (Wang ve RiCharde, 1987); akademik başarıları da öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Pajares ve Miller, 1994). Ellis (1989), iyi dil öğrenen bireylerin tamamen öğretmene güvenmek yerine kendi öğrenme sorumluluklarını almayı tercih eden bireyler olduğunu ifade etmiştir. Öz-yeterlik seviyesi yüksek olan öğrenciler, daha fazla başarıya ulaşma konusunda daha ısrarcı ve başarılıdırlar. Dil becerisindeki yüksek öz-yeterlik ile daha fazla dil öğrenme stratejileri kullanılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Oxford ve Nyikos, 1989). Dil öğrenme sürecinde, dil öz-yeterliğine sahip olan öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını omuzlayacaklardır. Bu süreçte kendi gücünü fark eden öğrenci dil öğrenme sürecini kendisi yönetecektir.

Ellis (1989), iyi dil öğrenen bireyler büyük ölçüde nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeye çalışan ve dili öğrenmenin en iyi yolunun onu kullanmak olduğuna inanan bireyler olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler risk alma konusunda isteklidirler ve tamamen öğretmene güvenmek yerine kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya çalışırlar (Rubin, 1975). Başarılı bir şekilde dil öğrenen bireyler dildeki belirsizliklere karşı daha toleranslıdırlar, amaçlarını takip etmede ısrarcıdırlar ve öğrenme sürecinin farkındadırlar (Ellis, 1989). Anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını metinden yola çıkarak tahmin etmeye çalışırlar ve sıklıkla iletişimde jest-mimiklerini kullanarak iletişim engellerini aşmaya çalışırlar. Dil yapılarını analiz ederek, kategorilere ayırarak ve sentezleyerek şekillendirme çabası

içerisinde olurlar. İyi dil öğrenen bireyler kendi kişiliklerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, amaçlarına ve öğrenme bağlamlarına uygun stratejileri bilirler ve dil öğrenme sürecinde onları kullanmaktan kaçınmazlar. Dil öğrenmede başarısız olan bireyler, başarılı bireylerin aksine öğrenme stratejilerini daha az kullanırlar ve kendi becerilerinin ya da yapabileceklerinin farkında olmazlar (Bates, 1972). Dil öğrenmede iyi olan bireyler sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışarısındaki günlük yaşamlarında da bilişsel dil öğrenme stratejilerini öğrenmekten kaçınmazlar (Chamot, 1987).

Stevick (1980), dil öğrenme başarısının öğretimdeki ya da öğrenmedeki materyaller ya da dil bilimsel analizler olmadığını, aksine daha çok sınıf içerisinde öğrenenler arasındaki etkileşime dayalı olduğunu ifade etmiştir. Öz-yeterlik kavramının tam da bu noktada öğrenenlerin başarısını geliştirmede önemli yeri vardır. Öz-yeterlik inancına yüksek düzeyde sahip olan öğrenciler üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alırlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olan ve etkili dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, öğrenme tecrübelerini mükemmel hale getirme eğilimindedirler. Bu öğrenciler kendi potansiyellerini geliştirirler ve öğrenmede kendi adımlarını atmayı öğrenirler (Artelt, 2003). Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dil öğrenme öz-yeterliğine sahip olması, onların karşılaşacakları duyuşsal problemler ile mücadele etmelerini sağlayacaktır. Duygularını kontrol edebilen öğrenciler, dil öğrenmeye karşı daha olumlu yaklaşacak ve sürecin kontrolünü yapacaklardır.

Stipek (1996), öğrenenler kendi öğrenme süreçleri ve eylemleri hakkında daha farkında olurlarsa öğrenmenin daha anlamlı gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir. Böylece öğrenenler öğrenmelerinden daha sorumlu olacaklardır, öğrenme daha etkili ve daha bağımsız gerçekleşecektir. Öğrenme stratejileri tek başına öğrenenlerin başarılarını geliştirmede yeterli değildir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Öğrenenlerin arzularını gerçekleştirmek için onları yönlendirecek iç güçlere de ihtiyaçları vardır (Amstrong, 1995). Bu iç güçler öğrenenin kendisi tarafından ya da çevresi tarafından harekete geçirilebilir. Öğrenme ve akademik başarı bağlamında, öğrenenlerin kabiliyetleri, becerileri ve öğrenme görevini tamamlamak için ihtiyaç duydukları bilgilere sahip olup olmadıkları ile ilgili kendileri hakkında fikir sahibi

olmaları gerekmektedir (Rohaty Mohd, 1998). Dil öğrenme sürecinde öğrencinin sahip olduğu öz-yeterlik inancı, öğrenciye verilen dil görevlerini tamamlaması için gerekli olan içsel motivasyonu sağlayarak onu harekete geçirecektir.

Öğrenenin kendi öz-yeterliği hakkındaki inancı onun motivasyonunu artırır ve kendisi için daha yüksek hedefler koymasına neden olur böylece de onlara ulaşmak için daha fazla çalışmasına yol açar (Gahundu, 2007). Öğrenenlerin sahip oldukları öz-yeterlik, kendi öğrenmelerini yönetirken harcayacakları çabaya karar vermelerini kolaylaştıracağından onlar öğrenmelerinde daha özerk olurlar. Akademik çalışmalarında ya da başarılarındaki ilgi düzeyi doğrudan öğrenenin öz-yeterliği ile ilgilidir. Yüksek düzeydeki öz-yeterlik dil öğrenme esnasında karşılaşılan zorlukların ya da güçlüklerin üstesinden gelme konusunda oldukça etkilidir (Bandura, 1995). Bu sebeple, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-yeterlik inancını güçlendirecek ortamların oluşturulması ve öz-yeterlik inancı kaynaklarının öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır.

Yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler, dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığına diğerlerine göre daha fazla sahiptirler. Başka bir ifade ile yüksek öz-yeterlik inancı dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığının ön göstergesi olabilir. Öğrenenlerin başarılı bir şekilde tamamladıkları öğrenme görevinde öz-yeterliklerinin gelişmesi, etkili bir şekilde kullandıkları dil öğrenme stratejisi ile yakından ilgilidir (Zimmerman, 1990). Öz-yeterliği yüksek olan öğrenenler dil öğrenme esnasında karşılaştıkları problemlerde kendilerini daha güvende hissederler ve stratejileri kullanarak kendi çabaları ile problemin üstesinden gelmeye çalışırlar (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Böylece dil öğrenme sorumluluğunu alan öğrenci, öz-yeterlik inancı sayesinde süreci sürdürme becerisine sahip olur.

Karşılaştıkları bir dil görevinde kullanacakları uygun dil öğrenme stratejisini belirleme becerisine sahip olan öğrenenler kendi öğrenme başarıları ile ilgili yüksek beklentiye sahiptirler. Bu durum öğrenenlerin daha fazla öz-yeterliğe sahip olmalarına neden olur. Wenden'e (1991) göre, strateji bilgisi ve öz-yeterliği kullanma, öğrenenlerin zorluklarla nasıl mücadele edeceklerini bilmelerini kolaylaştırır. Bu nedenle öz-yeterlik ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin

güçlü olduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarının arttığını göstermektedir (Winne ve Hadwin, 1998). Dolayısyla dil öğrenme ortamları öz-yeterlik inancını artıracak kaynaklarla bir araya getirilmeli, öz-yeterlik inancı yüksek öğrencilerin dil öğrenme sürecine dahil olmaları sağlanmalıdır

Yabancı dil öğrenme sınıflarında eğer öğrenciler nasıl öğrendiklerinin farkındalarsa, bunu gerçekleştirmek için en ekili olan yolları tanımlayabilirler. Öğrenenin kendi öğrenmesi hakkında sahip olduğu bilgi, bilişsel süreçteki bilginin işlemesi için gerekli en önemli beceri olarak düşünülür ve öğrenenin kendini planlaması, gözlemlemesi ve değerlendirmesi sürecine uyarlaması ve kontrol etmesi girişimidir (Livingstone, 2003). Çalışma ve öğrenme yollarını bilen öğrenenler diğerlerine göre çok daha iyi öğrenirler (Winne ve Hadwin, 1998). Öğrencilerin hem nasıl öğreneceklerini bilmeleri hem de bu öğrenme sürecinde karşılaşacakları zorlukların üstesinden nasıl gelebileceklerini bilmeleri akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek ve hedefe ulaşmalarını sağlayacaktır.

Stratejik bir şekilde dil öğrenen bireyler kendi düşünmeleri ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak üstbilişsel bilgiye, başka bir ifade ile öz-yeterliğe sahiptirler. Bir dil öğrenme görevini yerine getirmek için gerekli anlayışa ve stratejileri ihtiyacı karşılayacak şekilde yönetme yeteneğine sahip olmak dil öğrenme sürecinin daha etkili geçmesine neden olur (Chamot, 2004). Öğrenenlerin üstbilişsel stratejileri kullanarak öğrenmelerini geliştirmek için, öğrenme eğilimlerinin farkında olmaları ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilmeleri gerekir (Conner, 2006; White ve Frederiksen, 1998). Öğrenenin başarılı ve özerk olmasını sağlayacak yeterli güveni kazanmasına yardımcı olacak üstbilişsel farkındalığın en önemli faktörü öz-yeterliktir (Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivèe, 1991). Bu bağlamda bu görüşü destekleyen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri, öz-yeterlik inançları ve akademik başarıları arasındaki önemli ve olumlu ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Chou, 2007; Ho, 2005; Lin, 2002; Zimmerman, 1990). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, dil öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin akademik anlamda diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu öğrencilerin öz-yeterlik inançlarına bakıldığında ise yüksek öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, eğer öğrencilere dil öğrenme süreci sorumluluğu verilirse onların kendi öğrenme sorumluluklarını

üstleneceğini, bu durum yeterlik duygusuna kapılan öğrencilerin dil öz-yeterlik inanç düzeylerini yükselteceğini göstermektedir.

3.5. ÖZ-YETERLİK İNANCI İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle yabancı dil öz-yeterlik inancı ve ölçekleri ile ilgili alanyazın incelenerek 64 madde yazılmıştır. Her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman kanısına sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA=0.044 ve SRMR=0.046 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur.

Güven ve Çakır (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 1. kademede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının (a) mezun oldukları bölüme, (b) çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almamalarına, (c) hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına ve (d) mesleki deneyimlerine göre değişip değişmediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmaya, Mersin il merkezinde ve bağlı köylerde 2004 yılında görev yapan toplam 266 Türk İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek üzere 15 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Güven (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği ise katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına yönelik veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, İlköğretim birinci kademede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme ve çocuklara dil öğretimine yönelik ders alıp almadıklarına göre değiştiğini; çocuklara dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, almayanlara göre anlamlı farklılık gösterdiğini, İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dilbilimi

mezunu olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak hizmet içi eğitim değişkeni öz-yeterlik inancında bir farklılık yaratmamıştır. Araştırmada, eğitim özgeçmişinin ve çocuklara dil öğretimine yönelik alınan derslerin ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inancını etkileyen önemli birer değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma için Elazığ il merkezinde bulunan bir Fen Lisesi, bir Anadolu Lisesi ve bir tane de Anadolu Öğretmen Lisesi seçilmiş ve bu okullardaki 12. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencileri ile İngilizceye daha fazla zaman ayıran öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançları yüksek çıkmıştır. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek İngilizce öz-yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kanadlı ve Bağçeci (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin İngilizce okuma-yazma, dinleme-konuşmaya ilişkin öz-yeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteği ile nasıl bir ilişkisi olduğu ve özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 414 öğrenci (198 kadın, 216 erkek) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği ve Öğrenme İklimi Ölçeği kullanılmıştır. İngilizce dersinde öğretmenlerin sağlayacağı özerklik desteğinin öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde önemli bir değişken olabileceği sonucuna varılmıştır.

Oğuz ve Akkaş Baysal (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim 280 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, "İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" ile "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. İngilizce öz-yeterlik ölçeğinin güvenirlik değeri .95; yabancı dil kaygısı ölçeğinin güvenirlik değeri ise .94 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı puanları ile İngilizce öz-yeterlik inanç puanları arasında alt boyutlarda (okuma, yazma, dinleme, konuşma) anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Ocak ve Akkaş Baysal (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejilerine göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Afyonkarahisar il merkezinde Anadolu Liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 242 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama özelliklerine sahip nicel bir araştırmadır. Dil öğrenme stratejilerine ait güvenirlik değeri .94 ve öz-yeterliğe ilişkin güvenirlik değeri de .94 olarak hesaplanmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi öz-yeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=. 823) olduğu görülmüştür.

3.6. ÖZ-YETERLİK İNANCI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Siew ve Wong (2005) yaptıkları çalışmada, dil öğrenme öz-yeterliği ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen 74 yüksek lisans öğrencisi (13 erkek, 61 kız) ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan İngilizce öz-yeterlik inancı ölçeği ve dil

öğrenme stratejileri ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Pearson Korelasyon sonuçları dil öğrenme stratejileri ile dil öz-yeterlik inancı arasında önemli pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip öğrencilere oranla daha fazla dil öğrenme stratejileri kullanılmıştır.

Magogwe ve Oliver (2007) tarafından yapılan çalışmaya, ilkokul, ortaokul ve üçüncü derece kurumlardan toplam 480 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Oxford (1989) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Jinks ve Morgan (1999) tarafından geliştirilen Morgan-Jiin Öğrenci Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları öz-yeterlik ile öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri arasında önemli ve pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Chen ve Deborah (2007) yaptıkları çalışmada, yabancı dil öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile İngilizce dinleme becerisi başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma üniversite düzeyinde öğrenciler ile yürütülmüş ve Tayvan'daki iki büyük üniversitede gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dinleme dersi notları öğrencilerin dinleme yeterlik düzeyi olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek iki alt ölçeğe sahiptir. Bunlardan birincisi İngilizce dinleme öz-yeterlik ölçeğidir ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İkinci ölçek ise İngilizce kaygı ve algılanan İngilizce değer ölçeğidir. Bu ölçek, Betz (1987) tarafından geliştirilen "Matematik Kaygı Ölçeği" ile Eccsles (1983) tarafından geliştirilen "Öğrenci Tutum Ölçeğinden" uyarlanarak hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile dinleme becerisi başarısı arasında önemli ve olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırma ayrıca öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, dinleme alanında, dil performansı daha güçlü olan öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermiştir.

Zheng, Young, Brewer ve Wagner (2009) tarafından yapılan çalışmada, 3D oyun-benzeri sanal dünya adı verilen Quest Atlantis'te İngilizce öğrenmeyi etkileyen faktörler ele alınmıştır. İletişim araçları (sohbet, e-mail, ilan panosu, telgraf gibi), 3D avatarlar ve 2D web gezinme araçlarıdır. Ana dili İngilizce olmayan konuşmacılar, çevrimiçi içeriklerle ilişkili araştırmaları İngilizce'yi ana dili olarak konuşanlarla birlikte çözmüşlerdir. QA grubundaki öğrenciler, kendilerini QA olmayan gruba göre

İngilizce öz-yeterlik inancı açısından, İngilizce'ye olan yaklaşım açısından ve iletişimdeki öz-yeterlik açısından daha yüksek olarak değerlendirdiler. Bu bulgular Amerika'da İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenler için sanal dünyalar, yeni imkanlar sunulabileceğini ve dil öğrenmedeki kültürel bariyerlerin üstesinden gelinebileceğini göstermiştir.

Anyadubalu (2012) yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları kaygı düzeyini ve öğrencilerin öz-yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin İngilizcedeki performansları, karıştırıcı değişenler ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 318 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları kaygı ile İngilizce performansları arasında önemli ve olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. İngilizce öğrenme kaygısı ve genel öz-yeterlik İngilizce performansını yordamada önemlidirler.

Nosratinia, Saveiy ve Zaker (2014) yaptıkları çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin öz-yeterlik inançları, üstbilişsel farkındalıkları ve dil öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla Karaj ve Sari İslami Azad Üniversitesinde İngiliz Edebiyatı ve İngilizce Çeviri bölümlerinde okuyan 150 yabancı dil öğrencisi rastgele bir biçimde seçilmiştir. Bu öğrencilerden Schwarzer ve Jerusalem (1996) tarafından geliştirilen "Genel Öz-yeterlik Ölçeği", Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri", Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini" doldurmaları istenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler yabancı dil öğrenen öğrencilerin, İngilizce öz-yeterlikleri, üstbilişsel farkındalık ve dil öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Kim, Wang, Ahn ve Bong (2014) tarafından yapılan çalışmada, ikinci dil olarak İngilizcenin farklı kalıplarını öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenmek için sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını incelemek için Gizli Profil Analizi kullanmıştır. Kore'de yapılan bu araştırmada İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Gizli Profil Analizi üç grubun varlığını göstermiştir: düşük, orta ve yüksek düzey öz-yeterlik profilleri. Yüksek ve orta öz-yeterlik profiline sahip olan öğrencilerin İngilizce öğrenme süreleri diğer öğrencilerden daha fazladır. Düşük

düzey öz-yeterlik profiline sahip olan öğrenciler öz-düzenlemeli dil öğrenme stratejilerini ve dil yorumlama stratejilerini diğer öğrencilere göre daha az kullanmaktadırlar.

Meera ve Jumana (2015) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenimi alanında toplumsal bilişsel kuramın merkez noktası olan öz-yeterlik ile ilişkili literatürün taranması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik performanslarındaki öz-yeterlik rolü de değerlendirilmektedir. Araştırmacılar küresel dünyada İngilizce dilinin, uluslararası ilişkiler ve iletişimin temel araçları haline geldiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya 520 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öz-yeterlik ölçeği ve akademik performans testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce akademik performans açısından, kırsal ve kentsel öğrencilerin öz-yeterliklerinde önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve yönetim türü açısından önemli bir fark bulunamamıştır.

4. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Bu bölümde program geliştirme, okul temelli program geliştirme ilgili bilgilere ve bu anlamda yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilecektir.

4.1. PROGRAM GELİŞTİRME

Uluslararası eğitim alanyazınında “eğitim programı” teriminin birçok tanımı bulunmaktadır. Bazı tanımlar geniş kapsamlı verilere sahipken bazıları daha dar bir bakış açısına sahiptir ve bu tanımlar sınırlıdır. Bu gibi kafa karıştırıcı durumlarda, çoğunlukla kavramın etimolojik kökenini incelemek daha doğru ve kapsamlı bir tanımın ortaya çıkmasına yardım edecektir. Eğitim programı kelimesi, Latince bir fiil olan “currere”den kaynaklanır ve koşmak anlamına gelir. Yine Latince’de kelimenin isim hali hem bir “ders” hem de bir "araç" anlamına gelmektedir. Eğitim bağlamında ise, kelimenin en açık yorumu onu “öğrenme” için bir yol olarak görmektir. Eğitim programının en kısa tanımı 1962 yılında Hilda Taba tarafından “öğrenme için plan yapma” olarak alanyazında yer almıştır ve bu tanım oldukça yeterli bir tanım olarak kabul görmüştür. Bu basit tanımlama kolay ve gereksiz yere kavramın bakış açısını daraltmaz, aksine belirli eğitim programı düzeyleri, durumlar ve temsiller için her türlü ayrıntılı hale getirmeye izin verir. Bu özellikler eğitim programı konuları

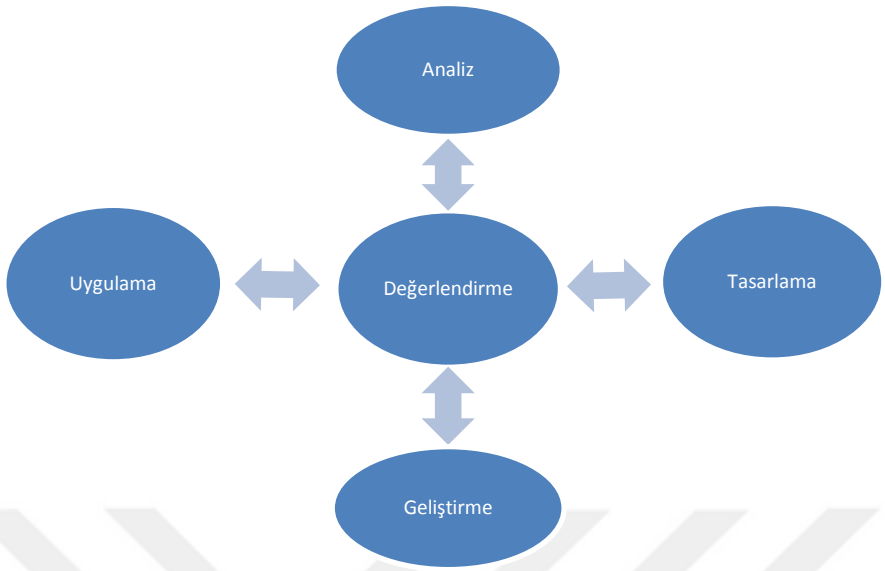
hakkında iletişim kurmayı, anlamayı ve yorumlamayı faydalı hale getirecektir (SLO, 2009).

Smith ve Orlovsky (1978), eğitim programını öğrencilerin öğrenmesi beklenen içerik olarak tanımlarken; Shaver ve Berlak (1968) öğrencilerin öğrenmelerini etkilemek için öğretmen tarafından uygulamaya koyulan düzenlenmiş aktiviteler olarak tanımlamıştır. Tyler (1957), eğitim programını öğrenci öğrenmelerinin tümü olarak tanımlamış ve eğitimsel amaçlara ulaşmak için okul tarafından planlanıp uygulandığını ifade etmiştir. Armstrong (1989), öğrencilerin davranışlarını geliştirmek ve değiştirmek amacıyla organize edilmiş öğrenme tecrübeleri için belirlenmiş bir üst plan olduğunu söylemiştir. Tüm tanımlardan da anlaşıldığı üzere, eğitim programı, öğrencilerin belirli bir süre içerisinde öğrenmesi beklenen içeriğin düzenli etkinlikler olarak tasarlanması ve bir plan olarak ortaya koyulmasıdır.

Eğitim programından hareketle program geliştirme kavramına bakıldığında; program geliştirme süreci öğrenme için detaylı planların tasarlanmasını ve geliştirilmesini, planların uygulanmasının tasarlanmasını, planların değerlendirilmesini, öğrenme tecrübelerinin çıktılarını ve uygulamalarını kapsar. Program geliştirme öğrenmenin gerekçesi, amacı, içeriği, metodu, kaynakları, zaman, değerlendirme gibi çoklu boyutlarını ele alan bir kavramdır (IBE, 2016). Program geliştirme, öğrencilerin belirli bir süre içerisinde belirli hedefler doğrultusunda öğrenmesi beklenen bir içeriğin, programın temel unsurlarını (hedef, içerik, öğrenme ortamı, ölçme-değerlendirme) dikkate alarak tasarlanması sürecidir.

Program geliştirme, eğitimdeki yeniliklere ve gelişmelere odaklanır. Yıllarca sürebilecek bu süreçte istekler ve idealler, pratikte somut sonuçların elde edilebilmesi için döngüsel bir tasarım ile ele alınır, uygulama-değerlendirme sürece dahil edilir. Literatürde program geliştirmede takip edilebilecek çeşitli modeller mevcuttur (Akker ve Kuiper, 2007; Thijs ve Akker, 2009). Bu modellerde beş çekirdek modeli şekilde gösterilmiştir:

Şekil 9. Program Geliştirmede Çekirdek Aktiviteler



Kaynak: Thijs ve Akker, 2009: 15.

Bu döngüsel süreçte analiz, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme etkileşim içerisindedir. Program geliştirme çoğunlukla var olan bir durumun analizi, değişiklik ya da yenilik için önerilen niyetlerin şekillendirilmesiyle başlar. Bu basamakta yer alan önemli aktiviteler problem analizi, içerik analizi, ihtiyaç analiz ve bilginin analizidir. Bu aktivitelere dayalı olarak, öncelikle tasarım ilkeleri ortaya konur. Tasarım gereklilikleri dikkatlice geliştirilir, test edilir, ilgili ve kullanışlı bir ürün için düzenlenir. Bu süreçte tasarım son derece önemli bir role sahiptir çünkü modelin merkezinde görülür. Değerlendirme faaliyetleri, kullanıcıların dileklerini ve pratik bağlamlarındaki olanaklarını aydınlatır ve ürünü pratik ortamda ayarlamanın en iyi yolunu ortaya çıkarır (SLO, 2009). Bu durum program geliştirme için temel unsur kabul edilen analiz, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarının birbiri ile sürekli etkileşim içerisinde olduğunu, dolayısıyla birbirinden ayrı düşünülmeden birlikte tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

4.1.1. Okul Temelli Program Geliştirme

Okula dayalı program geliştirme; dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmaları olarak tanımlanmaktadır

(Yüksel, 1998). Bu tür program geliştirmede, ulusal eğitim politikaları ve öğretim programlarının genel hedefleri çerçevesinde, okulun mevcut ihtiyaçlarına yönelik bir program geliştirmek esastır.

Geleneksel olarak, öğretim programı okullarda öğretilen konuların ve becerilerin toplamı olarak algılanırdı. Oldukça sıklıkla öğretim programı eski geleneklere göre ve uzun süre boyunca değişmeyen geleneklere göre karar verilirdi. Sonuç olarak ta, resmi bir öğretim programı dokümanı üretmek için ihtiyaç hissedilmezdi. Öğretim programı özlü becerileri ve konuları içerirdi. Sıklıkla bu konular onların önemini anlatan, öğretim sıklıklarını anlatan ve onların öğretimi için gerekli görülen zamanı açıklayan açıklamalarla tamamlanırdı. Bu tür dokümanlar genellikle ders programını ifade eder. Ders programları zaman içerisinde oldukça sabit kaldığı için ve sadece uzun süre sonra değiştiği için, eğitim sistemleri kalıcı olarak öğretim programı geliştirme ihtiyacı duymamışlardır. Okulların ders programlarının gözden geçirilmesi genellikle geçici komiteler tarafından yapılıyor. 1950li yılları sonlarında gerçekleşen "Yeni Öğretim Programı Hareketi" ile öğretim programının kavramsal tanımında değişiklikler oldu. Bu hareket ile "Disiplinlerin Yapısı" anlayışı uyarlanarak, öğretim programları okullarda öğretilmesi gereken şeylere karar vermede disiplin merkezli ve akademik olmaya başladı. Bir öğretim programının fiziksel yapısını oluşturduğu düşünülen nesneler ders programına ek olarak, içerik, ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, materyaller, testler ve diğerleri gibi farklı unsurları da bünyesine alarak genişledi. Öğretim programının bu geniş ve çeşitli nesnelerini hazırlama görevindeki karmaşıklığın üstesinden gelmek, onların niteliklerini kontrol etmek ve değişen çevre koşullarına onları uyarlamak için merkezi eğitim otoriteleri ve halk destekli kuruluşlar tarafından tüm dünyada büyük ölçekli program geliştirme merkezleri kuruldu (Lewy, 1991: 13). Bu kuruluşlar tüm sınıf seviyelerinde program oluşturmakta ve okullarda öğretilecek konuları belirlemede güçlük yaşadılar ve bu nedenle program geliştirme yaklaşımına eleştiriler ortaya çıkmaya başladı. Bu eleştirilerin en başında okulların ve öğretmenlerin kendi programlarını geliştirme de aktif rol oynaması gerektiği geliyordu (Connelly, 1972). 1980'lerde "Yeni Öğretim Programı Hareketine" karşı çok daha güçlü bir hareket ortaya çıktı. Bu hareket "Okul Tabanlı Öğretim Programı Geliştirme Yaklaşımı" olarak ortaya çıkmıştır (Skilbeck, 1984). Böylelikle de

okulların ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilebilecek programların alt yapısı oluşmuştur.

Okul temelli program geliştirme, okul toplumunun da içerisinde bulunduğu bir işbirliği sürecidir ve okul toplumunun karar verme alanını ve gücünü oluşturur. Böylece okul temelli program geliştirme, öğretmeni, önceden belirlenmiş amaçları ve öğrenme deneyimlerini yeniden düzenlemeye mecbur bırakmaktadır. Programın amaçları bölgenin ihtiyaç ve beklentilerine göre yeniden düzenlenmelidir. Tüm okullar öğrenci özellikleri, toplum yapısı, bölgenin özellikleri ile birbirinden farklı özellikler taşımaktadırlar (Kahramanoğlu, 2017). Bu sebeple, okulun ihtiyaçlarını karşılayacak, daha spesifik bir probleme hizmet edecek öğretim programlarına zaman zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Okul temelli program geliştirme, bu türde bir ihtiyacı karşılamaya hizmet edecektir.

4.1.1.1. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci

Son zamanlarda toplumsal yapıda ve toplumun yaşam şartlarında ortaya çıkan sürekli değişimler ve gelişimler, toplumun bir parçası olan okulları da etkilemektedir. Bu toplumsal değişme ve gelişmeler sonucunda okul ve öğretmenler baskıya maruz kalmakta ve sonuç olarak bu baskı okulların eğitim programlarını geliştirmeye zorlamaktadır (Nicholls, 1983: 15). Okulun bu baskılara uygun karşılık vermesi kendilerine özerk yapının sağlanmasına bağlıdır. Özerk yapının okul dışındaki otoritelerin müdahalesi olmadan yapılması için program geliştirme ile ilgili kararların alınmasını sağlar (Pinar, Reynolds, Slatttery and Taubman, 1995: 680). Bu kararlar okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmet edecektir.

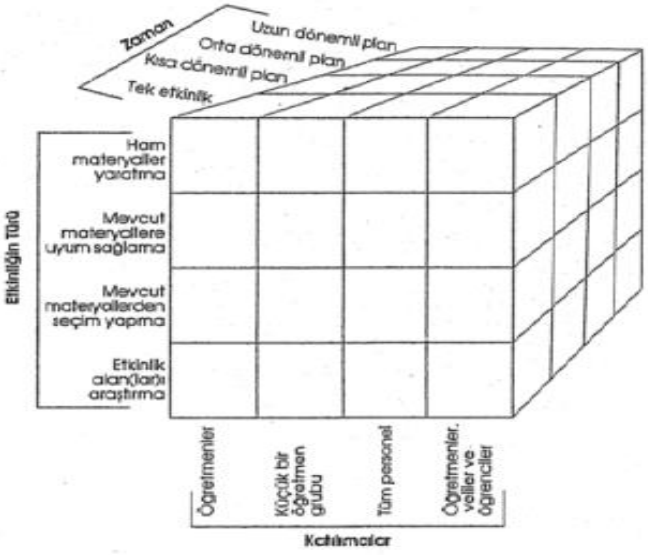
Okul temelli program geliştirme geniş anlamda okulda ne öğretileceğine karar vermek için sadece tam bir özerklik değil, aynı zamanda mevcut ders kitaplarına az miktarda güvenerek sunulan dersler için öğretim materyali hazırlama taahhüdünü de beraberinde getirme olarak ifade edilir. Okul temelli program geliştirmenin daha dar kapsamlı tanımı ise merkezi eğitim otoritelerinin okul programının bir bölümüne karar vermek ve belirlemek için yerel ya da okul otoritelerine bazı özerklik yetkisinin verilmesidir (Lewy, 1991). Okul temelli kavramı ile tüm program kararlarının okul düzeyinde alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kavram program geliştirme süreci ile ilişkilendirildiğinde ise planlama, tasarlama, üretme, uygulama ve

değerlendirme gibi tüm program materyallerinin oluşturulmasını kapsayan çeşitli etkinliklerle bağlantı kurulmalıdır (Gopinathan ve Deng, 2006). Bu bağlamda "okul temelli program geliştirme" öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi olduğu eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Skilbeck, 1984: 2).

Bezzina (1991) ise, okul temelli program geliştirmenin; bir okulun bazı ya da bütün üyelerinin dâhil olduğu okul toplumunun, okulun önerdiği programı planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi süreci olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte okul çalışanları arasında bir iş birliği mevcuttur. Burada kastedilen öğretmenlerin veya yöneticilerin bireysel çabaları değil, bir ürün ortaya koymak için ortaya çıkan işbirliği çabasıdır. Bazı ulusal öğretim programları çerçeveleri oldukça kuralcıdır. Bu programlar bazen eğitim amaçlarını, öğretim amaçlarını, program içeriklerini ve sınıf seviyesine erişme standartlarını belirtirler. Sıklıkla onaylanmış ders kitaplarının bir listesini içerirler ya da periyodik olarak böyle bir liste ile desteklenmektedirler. Yerel ve okul düzeyinde program geliştirmede ise farklı süreçler mevcuttur: mevcut eğitim programlarının seçilmesi ve uyarlanması, ortak kökenli disiplinlerden gelen çalışma konularının tek bir rotaya entegrasyonu, disiplinler arası bir yaklaşımla belli bir sorunun incelenmesi ve yeni öğretim materyali üretilmesi gibi (Lewy, 1991).

Marsh, Christopher, Lynne ve Gail (1990), okul temelli program geliştirme sürecinde öğretmen katılımının tüm boyutlar içerisinde yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Etkinlik türleri açısından incelendiğinde, okul temelli program geliştirme sadece yeni bir öğretim programı ortaya çıkarma anlamına gelmez. Mevcut programın geliştirilmesi için var olan materyalleri geliştirme ve seçme gibi düzenlemelere de yer verilmesi gerekmektedir. Zaman faktörü açısından okul temelli uygulamalar tek bir etkinliğe yönelik olabileceği gibi uzun dönemli bir planla da gerçekleştirilebilmektedir. Marsh, Christopher, Lynne ve Gail (1990: 59) okul temelli program geliştirme sürecini Şekil 10'da olduğu gibi özetlemişlerdir:

Şekil 10. Okul Temelli Program Geliştirme Süreci



Kaynak: Marsh, Christopher, Lynne ve Gail, 1990: 59.

Şekil 10'da görüldüğü gibi okul temelli program geliştirme süreci üç boyutlu bir şekilde ele alınmıştır. Boyutlardan birisi "zamandır". Burada program geliştirme uzmanı uzun dönemli, orta dönemli, kısa dönemli ya da tek etkinliği kapsayacak bir plan yapabilir. Bu karşılaştığı problem durumuna karşı oluşturduğu çözüme bağlıdır. Bir diğer boyut ise "etkinliğin türüdür". Burada program geliştirme uzmanı ham bir materyal üretebilir, mevcut materyalleri uyarlayabilir, mevcut materyallerden uygun olanları seçebilir ya da tek bir etkinlik oluşturabilir. Okul temelli program geliştirme sürecinde katılımcılar okulda yer alan tüm öğretmenler, küçük bir öğretmen grubu, tüm okul personeli ve öğretmenler-öğrenciler-velilerden oluşabilir.

Bilindiği gibi ülkemizde öğretim programları merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanmaktadır. Bu sebeple programlar her zaman beklenen sonuçlara ulaşamayabilir. Programlar bölge şartlarına ya da okul şartlarına uyum sağlamayabilir. Bu durum o bölgede ya da okulda yaşanan sorunların ortadan kaldırılmasında ya da ihtiyaçların karşılanmasında yeterli olmayabilir. Ulusal düzeyde hazırlanan öğretim programlarının amacına ulaşabilmesi için okulda yer alan bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. İşte bu noktada ister bir çerçeve program temel alınarak yeni bir program hazırlansın isterse mevcut programa destek olacak şekilde tasarlanan bir program olsun, ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çalışmaların yapılması son derece önemlidir. Bu çalışmada

ise Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programının işlevselliğini artıracak ve programın kazanımlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak okul temelli bir destek öğretim programı olan Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı hazırlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

4.2. PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Visscher-Voerman ve Gustafson (2004), program geliştirmede dört tür yaklaşımdan bahsedilebileceğini ifade etmiştir. Bunlar; Enstrümantal yaklaşım, İletişimsel yaklaşım, Sanatsal yaklaşım ve Pragmatik yaklaşımdır.

Enstrümantal yaklaşım program geliştirmede sistematik tasarım sürecinin önemini vurgular. Bu bakış açısı ile program geliştirme sürecinde ölçülebilir ve açık hedefler şekillendirilir. Bu hedefler tasarım sürecinde referans noktaları sağlar. Bu yaklaşımın öncüsü Ralph Tyler'dır. Tyler (1949), sistematik program geliştirme için stratejiler geliştiren ilk programcıdır. Tyler (1949), bu yaklaşımda program geliştirme için dört önemli sorunun yanıtlanması gerektiğini ifade etmiştir:

- Hangi hedefler?
- Bu hedeflere ulaşmak için en uygun öğrenme tecrübeleri neler?
- Bu öğrenme tecrübeleri en etkili nasıl organize edilir?
- Bu hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine nasıl karar veririz?

Program geliştirmede literatürde karşılaşılan bir diğer yaklaşım ise, iletişimsel yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşım, ilişkisel stratejilerin önemini vurgular. Bu açıdan bakıldığında, paydaşlarla ilişkiler oluşturmak, geliştiricilerin girdisini istemek ve diğer bölümleri dahil etmek son derece önemlidir. Enstrümantal yaklaşım bir problem durumunun hedef analizini yaparak başlarken, iletişimsel yaklaşım daha öznel algılar ve tasarımcıların, hedef grupların ve diğer paydaşların görüşleri ile program geliştirmeye başlar. Program geliştirme sosyal bir süreç olarak düşünülür. Bir durum için bulunan en iyi çözüm, tüm katılımcıların aynı fikirde birleştikleri çözümdür. Bu nedenle danışma ve konuşma, bu tasarım yaklaşımın anahtar noktasıdır (SLO, 2009). Bu program geliştirme yaklaşımının öncüsü ise Decker Walker'dır (1971, 1990). Walker (1971; 1990), Tyler'ın modelinde program ürünlerinin hedeflenin özellikleri hakkında çok fazla iletişimin kurulmadığını ifade

etmiş ve program geliştirmenin gerçek uygulamalarını yansıtan doğal bir model geliştirmeyi hedeflemiştir. Onun geliştirdiği modelde üç adım vardır:

- İlk adımda program tasarımcıları ve diğer paydaşlar problem hakkındaki görüşlerini ve fikirlerini sunarlar.
- İkinci adımda program tasarımcıları ve diğer paydaşlar tanımlanan problemin muhtemel çözümlerini tartışırlar ve en kabul edilebilir çözüme ulaşmaya çalışırlar.
- Üçüncü adımda ise bir önceki adımda elde edilen sonuçları tasarım haline dönüştürürler.

Program geliştirme sürecinde benimsenen bir diğer yaklaşım ise, sanatsal yaklaşımdır. Bu yaklaşım program geliştiricinin üreticiliğini vurgular. Bu yaklaşımda program tasarlama öznel bir süreç olarak kabul edilir ve tasarımcının kişisel görüşleri ve uzmanlık alanı tarafından yönlendirilir. Bu yaklaşımda program tasarımcılarının takip edeceği nesnel kriterler ya da prosedürler yoktur. Tasarımcıların kendi görüşlerinden ortaya çıkan ve hedef grubun özelliklerine uygun çıktılar son derece önemlidir (SLO, 2009). Elliot Eisner (1979) bu tasarımın öncüsü kabul edilir. Eisner (1979), uzmanlığın eğitimle ilgili konuları değerlendirebilme yeteneği ve beceri olduğunu ifade etmiştir. Program tasarımcıları kendi görüşlerini en net hale getirirler ve tecrübeleri ile program anlayışını genişletirler. Eisner (1979) öğretmenin merkezde olduğu eğitimde bütünsel yaklaşımın önemini vurgular. Konu tasarımının kararları öğretmen tarafından alınır. Öğretmenler kendi görüşlerine ve tecrübelerine dayanarak program hakkında karar alırlar. Tasarlanan öğretim programının yedi boyutu vardır; hedefler, içerik, öğrenme durumları, öğrenme tecrübelerinin organizasyonu, içeriğin organizasyonu, sunuş formları ve değerlendirme formlarıdır.

Program geliştirme sürecinde benimsenebilecek son yaklaşım ise pragmatik yaklaşımdır. Bu yaklaşım program ürünlerinin kullanılabilirliğine odaklanır. Program geliştirme yerel uygulama ve kullanıcılar arasındaki yakın ilişki içerisinde gerçekleşir. Biçimlendirici değerlendirme anahtar aktivitedir. Tasarım ve değerlendirme aktiviteleri etkileşim içerisinde gerçekleşir (SLO, 2009). Kısacası, bu program geliştirme yaklaşımında teoriden çok uygulama ön planda tutulmaktadır.

Program geliştirme, belirli unsurları bir araya getirip bir ürün tasarısı ortaya koymaktan çok problem çözme sürecidir.

Sonuç olarak, yukarıda bahsedilen yaklaşımların tamamı, belirli bir süre içerisinde öğrencilerin öğrenmesi hedeflenen bir disipline ait yapıları mantıksal ve planlı bir tasarım içerisinde sunmayı hedeflemektedir.

4.3. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

Eğitim ve öğretim kavramları arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Her ne kadar çoğu kez aynı anlamda kullanılsalar bile eğitim kavramının öğretim kavramına göre çok daha geniş bir alanı kapsadığı tartışılmaz bir gerçektir. Öğretim kavramsal olarak, öğrenmenin gerçekleşmesi ve istenen davranışların bireye kazandırılması için uygulanan süreçlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Varış, 1996). Öğretim; insan yaşamının belli dönemlerinde planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan, bireyde istendik davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tamamıdır (Arı, 2014). Öğretim, okullarda yapılan öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanmasıdır (Fidan ve Erden, 1998). Küçükahmet'e (2002) göre, öğretim bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin, bir kısmının okulda sınıf ortamında planlı ve izlenceli bir biçimde yürütülen kesitidir. Öğretim, öğrenmenin uyarıcı ve öğrenme durumları yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir. Başka bir deyişle öğretim, öğrencilerin öğrenmelerinin yaptığı düzenli etkilerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Buradan hareketle öğretim kavramına eğitim kavramının bir alt kümesi olarak bakılabilir. Eğitim kavramı çok daha kapsayıcı bir kavramdır.

Erden (1998) ve Demirel'e (2006) göre, tüm öğretim etkinlikleri aynı zamanda eğitselder. Ancak tüm eğitim etkinlikleri öğretim değildir. Formal eğitim kurumları olan okullarda bile her türlü eğitim etkinliği, öğretim kapsamında düşünülmez. Öğrenciler, okul içinde öğretmenlerinden ve arkadaşlarından önceden planlanmış pek çok davranış öğrenebilir. Ancak belli konu alanları ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması için hazırlanan programlı etkinlikler öğretimdir. Eğitim, bireyde davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı şekilde yürütülme sürecidir. Eğitim her yerde, öğretim daha çok okulda yapılmaktadır. Eğitim

bireylerin kazanması istenen tüm hedef davranışları kapsarken; öğretim bunun daha planlı bir şekilde, belirli bir disiplin temelinde yapılmasını ifade etmektedir.

Eğitim programları ve öğretim programları arasında doğrudan bir ilişki bulunur. Öğretim programları, eğitim programlarında tanımlanmış istendik özellikleri, dersler bazında daha belirgin hale getirir ve bunların nasıl kazandırılacağına ve ölçüleceğine ilişkin somut yöntemler, yaşantılar ve araçlar önerir (Veznedaroğlu, 2007). Okullar, öğrencilere belli birtakım davranışlar öğretir. Çünkü onlar öğrencilere, bu davranışların temsil ettiği özellikleri kazandırmak amacıyla kurulmuştur. Öğretim programları derste bu davranışların öğrencilere nasıl kazandırılacağı yönünde bilgi verir (Özçelik, 2014). Eğitim programı, bir bireyin kazanması istenen çok yönlü davranışların tamamını kapsarken, öğretim programı tek bir disipline odaklanır ve buna ilişkin tüm aktiviteleri, içeriği, ölçme-değerlendirme unsurlarını kapsar.

4.3.1. Eğitim Programının Temel Ögeleri

4.3.1.1. Hedef-Kazanımlar

Eğitimde hedefler, bireye, planlı eğitim yoluyla kazandırılacak nitelikler olarak görülebilen; bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi kendisinin kullanacağı düşünülen özellikler ve ulaşması istenen sonuçlardır. Eğitilmiş bireyin kazanımı olarak kabul edilen bu yeterlikler gözlenebilir ve kullanılabilir olmalıdır. Örneğin, yeterli bilgi ve becerilerle donatılmış öğrencinin yakın çevresini tanıması, okuma-yazma becerisi kazanması, canlıları ve hayvanları sevmesi ve koruması vb. gibi öğrenilmiş davranışları göstermesi gerekir. Bu örneklere dayanarak hedef kavramını tanımlarsak: “Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” (Ertürk, 1972: 26). Hedef, öğrenme ortamına giren bir bireyin öğrenme süreci sonucunda ulaşacağı kazanımlardır. Öğrencilerin, öğrenme ortamına belirli bir maksatla girmesi ve sürecin sonunda bu maksata ulaşması beklenmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte öğretim programlarında, “hedef-davranış” ifadesinin yerine “kazanım” ifadesine yer

verilmeye başlanmıştır. Bu ifadelerin farklı isimlerle anılmaları öğretim programları tasarlanırken benimsenen teorik veya uygulamaya dönük yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrenme kazanımlarının tasarım yapıları incelendiğinde öğrenme modellerinin, stratejilerinin, yöntemlerinin veya tekniklerinin izlerine rastlanabilmektedir (Kraiger, Ford, ve Salas, 1993). Kazanımlar, öğretilen konunun yapısını anlamaya, öğrenenlerin değişik düzeylerde ulaşabilecekleri öğrenme seviyelerinin bilincinde olmaya ve hedeflerin iyi yapılandırılmış birimler olarak tanımlanmasına dayanmaktadır (Richards, 2001). Kazanım, öğrenme süreci içinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı ve Koca, 2008). Kısacası, kazanım öğrenme süreci tamamlandıktan sonra, süreci başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencilerin neleri bilmesi gerektiğini, neleri anlayabileceğini, neleri yapabileceğini ifade eden yeterliklerdir.

Kazanımların hazırlanmasında, konu alanının, disiplinin, toplumun, öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Dersin genel amaçları ile uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Net bir şekilde ifade edilmeli, öğrencinin kazanması gereken yeterlikleri yansıtacak sayıda olmalıdır. Kazanımlar gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Kazanımlar hazırlanırken, bu kazanımların nasıl ölçüleceği de önceden planlanmalı, ölçme-değerlendirme yapılabilecek kazanımların yazılmasına dikkat edilmelidir. Kazanımların ulaşılabilir olması için gerçekçi olması dikkat edilmelidir.

4.3.1.2. İçerik

İçerik, bir eğitim programının ve program geliştirme sürecinin ikinci öğesidir. Geliştirilmesi muhtemel bir eğitim programında, öğrencilere ya da hedef kitleye kazandırılması düşünülen konular içerik boyutunda yer alır. İçeriğin belirlenmesi sürecinde "öğrencilere ne öğretilmeli ya da öğrenciler hangi bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları öğrenmeli?" sorusuna cevap aranır (Çelik, 2006; Özdemir, 2008). İçerik, istenen öğrenme sonuçlarına ulaşma olasılığını artırmak için öğrenciye sunulan çeşitli nitelikteki öğretim uyarıcılarından oluşmaktadır. Örneğin, öğretmenin öğrenciye ders anlattığı bir durumda eğitim programının içeriği, öğretmenin kelimeleri seçmesi, onları uygun bir şekilde sıralaması ve bazı kelimeleri vurgulamasından oluşur. Bir ders kitabının içeriği kitabın içerik sayfalarında ve

indekste yer alır. Öğretim programının içeriği ise ders programında, derslerde kullanılan çalışma kağıtlarında ve öğrencilerin kitaplarında yer alır. Geleneksel olarak öğretim programında bilgi vurgulanmaktadır. Ancak günümüzde becerilerin önemi ön plana çıkmaktadır (Laska, 1984; Harden, 2001). Öğretim sürecinde, öğretmenin değiştirip düzenleyebildiği ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen temel boyutlardan biridir içerik. Planlı eğitim kurumları olan okullarda belirlenen amaçlara bağlı olarak içeriğin seçimi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Seçme ve sıralama işi yapılırken pek çok etkenin aynı anda göz önünde bulundurulması, birbiriyle uygunluğunun sağlanması zorunludur (Coşkun, 1999). İçerik, öğretim sürecine bir hedefe ulaşmak için giren öğrencinin bu hedeflere ulaşması için sahip olması gereken bilgilerdir. Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin bu içeriğe sahip olması beklenir.

Öğretim programında yer alacak içeriğin hedeflerle tutarlı olması gerekir. Aynı zamanda öyle tasarlanmalıdır ki öğrenme ortamı ile bütünlük oluşturabilsin. Hedeflerle tutarlı olarak tasarlanan içerik aşamalı bölümlerden oluşmalıdır. Bu bölümler hem kendi içinde hem de içeriğin tümü ile bir bütünlük oluşturmalı ve hedeflere hizmet etmelidir.

4.3.1.3. Öğretme-Öğrenme Yaşantıları

Öğretme-öğrenme yaşantıları, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlanabilir. İçeriğin hedefe göre düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştireç ve dönütlerin belirlenmesi, öğrencinin bizzat bu işi yapması yani öğrenci katılımının sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi, öğrenciye sevgiyle davranılması ve yüreklendirilmesi, uygun akıl yürütme süreçlerinin kullanılması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. İşte bunlarının tümünün mantıklı bir sıra içinde düzenlenip eğitim ortamında kullanılması öğrenme yaşantısını oluşturabilir. Öğretme-öğrenme yaşantıları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturur. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların

etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gerekir (Sönmez, 2012; Demirel, 2009). Öğrenme ortamına bir hedefe ulaşmak için giren öğrenci bir içerikle karşılaşır. Bu içeriğin öğrenciye sunulması, bu süreçte onun içsel ve dışsal motivasyonunun sağlanması, uygun ortamın tasarlanması gibi süreçler öğrenme ortamını oluşturur.

4.3.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlarından yorumlama işlemidir. Eğitim öğrenciye birtakım yaşantılar kazandırarak onun davranışlarında değişiklik yapma amacını güder. Eğitimde, böyle bir amaca ulaşmak için planlı bir biçimde hareket edilir. Bu yolla, istenen davranış değişmelerinin en etkili ve ekonomik bir biçimde gerçekleştirilmesine çalışılır. Bu nedenle, eğitimin çeşitli evrelerinde ölçme ve değerlendirmeler yapılarak çeşitli kararlar alınır. Değerlendirme, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencilerin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak olası görülmektedir (Özçelik, 2014; Demirel, 2009). Değerlendirme, öğrenme sürecinin en başında ortaya koyduğumuz hedeflere öğrencilerin ne derece ulaştığını belirleme işlemidir. Öğrenme ortamlarında öğrencileri tanımak, öğrenme sürecinde öğrencileri izlemek ve ne derecede öğrendiklerini belirlemek için değerlendirme yapılır.

4.4. PROGRAM GELİŞTİRMEDE İHTİYAÇ BELİRLEME

Program geliştirme öğrenenin ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenenin öğrenmesini geliştirmeye neden olan bir süreç olarak görülmelidir (Lekatompessy, 2010). Bu yüzden program geliştiriciler, öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için mümkün olduğu kadar çok bilgi toplamalıdırlar. Öğrenenlerin ihtiyaçları hakkında bilgi toplama işlemleri ihtiyaç analizi olarak adlandırılır (Richards, 2001). Iwai, Kondo, Limm, Ray, Shimizu ve Brown (1999), bilgi toplama sürecini kapsayan bu

aktivitelerin program geliştirme için hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Bu aktiviteler bir grup öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacaktır.

İhtiyaç analizi bir dersi tasarlamada atılacak ilk adımdır. Richards (2002) ihtiyaç analizi sürecine başlamanın ilk adımının tam olarak amacın ya da amaçların ne olduğuna karar vermek olduğunu ifade etmiştir ve ihtiyaç analizi yapmanın temel amaçlarından bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

- Bir öğrenenin bir işteki belirli bir rolü gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu gerekli becerileri öğrenmek,
- Mevcut öğretim programının öğrencilerin potansiyel ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap verip vermediğini incelemek,
- Belirli becerileri öğretmek için öğrenenlerin belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını bilmek, ihtiyaç ve beceriler arasındaki boşluğu keşfetmek,
- Öğrenenlerin tecrübe ettiği belirli bir problem hakkında bilgi toplamak,
- Bir öğrenme programını takip etmek amacıyla öğrenenlerin o konuya ilişkin ilgileri hakkında bilgi edinmek.

İhtiyaç analizi yapmanın öncelikli amacı belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan kullanışlı bir öğretim programı geliştirmektir. Bu nedenle ihtiyaç analizi dil, içerik, beceri ve ders gibi bazı öğrenme amaçlarının altında organize edilebilir. Her bir öğrenme hedefinin altında öğrencilerden bilgi almak için bazı sorular listelenir. Bilgi toplama işlemleri ihtiyaca ve zamana göre değişiklik gösterebilir (Veena, 2016). Bilgi toplama sürecindeki en önemli amaç öğrencilerin bu konuya ilişkin neye ihtiyaç duyduklarının, eksikliklerin nerede olduğunun, ilgi alanının ne olduğunun ve toplumunu bu konuda neye ihtiyaç duyduğunun ortaya koyulmasıdır. Bilgi toplama sürecinin etkililiği ihtiyaçların net bir şekilde belirlenmesini sağlanacaktır. İhtiyaçların açık bir şekilde ifade edilebilmesi hedef konu ile ilgili beklentilerin açıkça ifade edilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple, bir program tasarısına başlamadan önce, toplumların, bireylerin ve konu alanının eksiklerini ortaya koyacak detaylı bir fizibilite çalışması yapılmalı ve öğrenme ortamı bu ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmalıdır.

4.4.1. Dil Öğretim Sürecinde İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç analizi, bir öğretim programı tasarlamak için sınıf aktiviteleri ve öğrenenler hakkında bilgi toplamak için sürdürülen bir süreçtir (Nunan, 1988). İhtiyaç analizi, bir dil programı tasarlarken programın en önemli bölümünü oluşturur. Bir dil programı tasarlandığında öğretmenlere, öğrenenler hakkında doğru bilgi vermek son derece önemlidir ki öğrenen, öğretmen ve öğrenme materyali arasındaki boşluğu en aza indirir (Haque, 2014). Yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmede, ihtiyaç analizi prosedürleri öğrenenin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlar ve dil öğretme-öğrenme yaklaşımında süreç-odaklı bir yaklaşım benimser. Bu yaklaşım nesnel ve dilbilimsel ihtiyaçları keşfeder (Brindley, 1989). Öğrencilerin dil alanındaki ihtiyaçlarını belirlemeden hazırlanan bir öğretim programının amaca hizmet etmesi beklenemez. Başka bir ifade ile öğrenme ortamında karşılaşılan bir problemin çözümüne katkı sağlamaz, hedefe yönelik olmaz, vakit kaybına sebep olur. Bu nedenle dil öğrenme üzerine hazırlanacak bir öğretim programının önce dil öğrenmenin hangi yönünü ele alacağı belirlenmelidir.

Dil öğretiminde ihtiyaç analizi uzun bir tarihe sahiptir. Dil öğretiminde ihtiyaç analizi ilk olarak Avrupa Modern Dil Projesi Konseyi tarafından 1970'lerden önce önerilmiştir. Bu konsey yapısal olarak dereceli bir öğretim programı tasarlamak için cümle yapılarının karmaşık gramer yapılarını analiz etmiştir. Ancak bu program çok eleştirilmiş ve bu programın tüm öğrenenlerin ihtiyacını karşılamadığı ifade edilmiştir (Fatihi, 2003). Daha sonra iletişimsel yaklaşımın ikinci adımında, program tasarımcılar öğrenenlerin ihtiyaçlarını tanımlamaya odaklanmaya başlamışlardır (Richards ve Rodgers, 1986). İhtiyaç analizinde geniş bir yaklaşım Munby (1978) tarafından geliştirilmiştir ve program tasarımcılar tarafından geniş ölçüde kabul edilmiştir (Fatihi, 2003). Munby'nin modelinde hem öğrenenlerin kimliği ile ilgili bilgi hem de öğrenenlerin dil ihtiyaçları ile ilgili bilgi toplanır (Nunan, 1988). Dolayısıyla, dil öğrenmeyi ele alacak bir öğretim programı hem konu alanının ihtiyaçlarını hem de programın uygulanacağı hedef grubun ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.

Dil ihtiyaç analizi ve ihtiyaç değerlendirme bir öğrenenin ya da bir grup öğrenenin dil için gerekli olan ihtiyaçlarına karar verme ve bu önceliklere göre

ihtiyaçları düzenleme sürecidir. İhtiyaç analizi program geliştirmenin bir parçasıdır ve dil öğretimi için geliştirilebilecek bir program öncesinde yapılır (Chegeni ve Chegeni, 2013). Yabancı dilde hazırlanacak bir öğretim programında da durum aynıdır. Var olan ya da planlanan bir program hakkında öğrenenlerden ihtiyaç analizi vasıtasıyla elde edilen girdiler programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve programın gözden geçirilmesi için temeldir (Savignon, 1997). Öğrenenlerin algılanan ihtiyaçlarını karşılamak için girişimde bulunan bir program daha başarılı ve motive edici olacaktır (Crookes ve Schmidt, 1991). Avrupa Konseyi (2001) bu noktayı açıkça ifade etmiştir; programın ögeleri arasında yer alan ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, materyallerin seçilmesi, öğretme-öğrenme metotlarının işe koşulması, değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme arasındaki uyumu sağlanması için öğrenenin yaşı ve ilgilerinin belirlenmesi son derece önemlidir.

Öğrenenler dil ihtiyaçlarının ne olduğunu tanımlamada sık sık güçlük çekerler; ihtiyaç, istek ve eksikleri arasında bir ayrım yapamazlar. Allwright (1982) öğrenenin dil ihtiyaçlarını kişinin kendisi ile ilgili gördüğü beceriler; öğrenenin isteklerini kişinin sınırlı bir zamanda öncelik verdiği ya da başka bir ifade ile ihtiyaç duyduğu şeyler; eksikleri ise öğrencinin mevcut yeterliği ve arzu edilen yeterliği arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Lekatompessy (2010), ihtiyaç analizinin, öğrenenin öğrenmesini destekleyen, öğrenme-merkezli bir yaklaşımı destekleyen hayati bir önem olduğunu ifade etmiştir.

İhtiyaç analizi ikinci dil ya da yabancı dil öğrenilen sınıflarda önemli bir rol oynar. İhtiyaç analizi öğretmenler, öğrenenler, öğretmen materyali, öğretim ilkeleri arasındaki ilişkiyi, öğrenenin öğrenmesini geliştirmek için şekillendirir. Ancak pek çok programın geliştirilmesi sürecinde öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ele alınmamaktadır. Sonuç olarak ta, öğretmenler öğrenenin ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamamaktadırlar. Diğer taraftan öğrenenler gerçekten ne öğrendiklerinin ve neden öğrendiklerinin farkına varamamaktadırlar. Bu sebeple İngilizce öğrenmedeki yeterlik düzeyi yetersiz olmaktadır. Fakat tüm bu problemler öğrencilerin dil ihtiyaçlarının çalışılması yoluyla etkili bir şekilde ele alınabilir (Tzotzou, 2014). Bu sebeple, dil öğrenme üzerine hazırlanacak bir öğretim

programında, program taslağını ortaya konmadan önce programın ihtiyaçlarının açıkça belirlenmesi son derece önemlidir.

4.5. PROGRAM GELİŞTİRME VE OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Çalışmanın bu bölümünde program geliştirme ve okul temelli program geliştirme çalışmaları ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Efe (1996) tarafından yapılan çalışmada, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencileri için Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimi Programı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 1990 yılından bu yana uygulanan Hazırlık Sınıfları Eğitim ve Öğretiminde karşılaşılan güçlükleri gidermek hedeflenmektedir. Bu amaçla, anket uygulanmış ve öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimi Programı geliştirilmiştir.

Temiz (2010) tarafından yapılan çalışmada, 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ profillerini belirlemek için program geliştirme sürecini ortaya koymayı ve program geliştirme sürecinin bileşenlerinin tüm sürece nasıl katkıda bulunduğunu açıklamak amaçlanmaktadır. Program geliştirme süreci üzerine bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Program geliştirmenin; ihtiyaç analizi, program tasarımı, program uygulama ve gerçekleme, sonuç değerlendirme basamakları uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemleri olarak görüşme, gözlem, doküman analizi, anket kullanılmıştır. Betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, en uygun metodun çoklu yöntem ve kaynakları birlikte kullanmanın olduğunu işaret etmektedir. Program tasarımı aşamasında program ve dört material geliştirilmiştir. Bu materyaller; hikâye envanteri, film envanteri, veli anketi ve performans değerlendirmedir.

Ulutaş (2016) tarafından yapılan çalışmada, Uşak Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim görecek yabancı uyruklu öğrenciler için "Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı" geliştirmek amaçlanmıştır. Programın bu fakültede öğrenim görecek yabancı uyruklu öğrencilerin hedef durumlarda

karşılaşacakları dil sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olması öngörülmektedir.

Eğmir (2016) tarafından yapılan çalışmada "Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı bir program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim programı geliştirmek ve bunu uygulayıp programın etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin bir disiplin içerisine entegre edilmeden ayrı bir disiplin olarak öğretilmesi ve eleştirel düşünmenin bu stratejiyle öğretimine dair değerlendirmeler yapılması araştırmanın bir diğer amacıdır.

Keleşoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada "Öğretmen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitim Programının Tasarımı, Denemesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı bir program geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcılık, yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarını analiz etmek, eğitim sistemlerinde bu kavramlarla ilgili hedef ve uygulamaları tartışmak, farklı paydaşların bu konudaki görüşleri saptamak, bulgular doğrultusunda yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programı tasarlamak, denemek ve değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Acar (2019) tarafından yapılan çalışmada, başlangıç seviye grup piyano eğitiminde müzik teknolojilerinin kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi tasarlanmıştır. 16 haftalık öğretim Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Müzik Teknolojileri Bölümünde hazır bulunan tam donanımlı midi piyano laboratuvarında, aynı bölümden istekli olarak seçilen 10 öğrenciye, her hafta pazartesi günü bir akademik ders saati (45 dakika) şeklinde uygulanmıştır. Uygulanan öğretim programının tasarlama, planlama, öğrenme-öğretme durumları ve midi piyano laboratuvarındaki uygulama aşamaları incelenerek uzman görüşleriyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırma, olgusal ve yargısal verilerin nitel yöntemlerle işlendiği bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması süreci ve uzman değerlendirmelerinden elde edilen bütün veriler neticesinde programın işlevselliği sınanarak başarılı olduğu kanaatine varılmıştır.

4.6. PROGRAM GELİŞTİRME VE OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Law (2001), okul temelli program geliştirme ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için bu tür program geliştirmenin faydalı olduğunu ifade etmiştir. Özellikle sorgulama temelli araştırmalara ve eylem araştırmalarına öğretmenlerin dahil edilmesinin öğretmen gelişim ihtiyacını karşılamada temel olduğunu vurgulamıştır. Yaptığı çalışmada bir öğretim programı geliştirme projesinin uygulanması sürecine dahil olan öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Okul temelli program geliştirme uygulamalarının başarılı olmasını, inovasyon hedeflerinin başarılması üzerinde etkisi olan çeşitli bağlamsal değişkenlerdeki yeniliğin uygun anlayışına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Barnett (2006) yaptığı okul temelli program geliştirme çalışmasında, dilin neden olduğu yolları daha iyi anlamayı, okul öğretim programının gelişimini anlamaya yönelik etkileri değerlendirmeyi ve öğretmenlerin öğretim programı gelişimini destekleyen dil ile ilgili bilgilerin çeşitlerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde alan taraması yer almaktadır. Bu bölümde öğretim programı geliştirmeyle ilgili şu anda egemen olan üç bakış açısı tanımlanmıştır: Görev olarak öğretim programı geliştirme, politika üretme olarak öğretim programı geliştirme ve öğretmen faaliyeti olarak öğretim programı geliştirme. Araştırmanın örneklemi, % 19 Aborjin kaydı bulunan ve sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı bir topluluğa hizmet veren kırsal bir bölgede yer alan Güney Avustralya'da bir lisedir. Altı toplantı transkriptinden dört önemli tema çıkmıştır: Yeni öğretim programı dokümanlarını birleştirme, bir öğretim ünitesi geliştirme, Aborjin bakış açılarını dahil etme ve okur-yazarlık odağı geliştirmedir. Bağlamsal veriler, devlet ve okul eğitim politikalarından, personelle yapılan röportajlar ve öğretmen günlüklerinden toplanmıştır.

Xu (2009), Çin bağlamında okul temelli program geliştirme sürecini incelemiş ve diğer çalışmalardan farklı olarak araştırmada okul-üniversite iş birliğine dayanan ve üç yıl süren bir eylem araştırması projesi tanıtılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yanı sıra üniversiteden dört program geliştirme uzmanın katıldığı

proje kapsamında SWOT analizi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, okul temelli program geliştirmenin uygulamada ne anlama geldiği konusunda teorik açıklamalar sunulmuş ve öğretmenlerin program kararlarına katılımının öğretmen ya da uzman temelli bir anlayıştan ziyade okul temelli bir anlayışta nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir anlayış kazanmaları amaçlanmıştır.

Williams-Fleck (2014) tarafından yapılan çalışmanın, iki temel amacı vardır. Birinci amacı, şuanda yabancı dil sınıflarında kullanılan geleneksel öğretim programına bir alternatif sunmaktır. Bu program öğrencilere özellikle başarıyı garantileyecekleri senaryolar içerisinde dili kullanmaları için fırsatlar sunacaktır ve öğrencilerin güven kazanmalarına yardım edecektir. Araştırmanın ikinci amacı, yabancı dil sınıflarında öğrencilerin daha otantik metinlerle, sözlü olmayan öğretilebilir ipuçlarıyla ve duygusal içerikle, dili tecrübe etmelerine olanak sunmaktır.

Peralta Castro ve Mail (2017) çalışmalarında, Meksika'daki bir Batı Üniversitesi bünyesinde İngilizce dil öğretim programının geliştirilmesi sürecini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma sürecinde aktif rol oynayan öğretmenlerden bir grubun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada orijinal öğretim programı değerlendirilmiş, onu detaylı bir şekilde karakterize etmekle sonuçlanan tanımlar ortaya koyulmuştur. Buralardan elde edilen veriler ile birlikte yeni bir öğretim programı geliştirilmiş ve son aşamada bu geliştirilen programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma bulguları, analiz ve yansıtma basamağına dahil olan dil öğretmenlerinin, program ile ilgili kararlar vermede ve yerel ihtiyaçlara dayanan değişimleri belirlemede aktif olduklarını göstermiştir. Bulgular, ayrıca ciddi problemlerle karşılaşmalarına rağmen öğretmenlerin program geliştirme sürecine oldukça aktif bir şekilde katılmaya istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

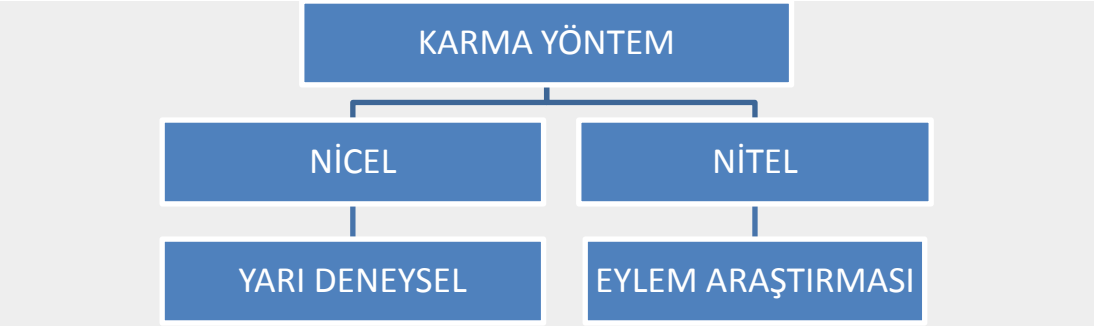
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, bu model çerçevesinde gerçekleştirilen eylem araştırması süreci, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmada alınan etik önlemler ile araştırmadan elde edilen deneyimlerle ilgili bilgi verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmanın araştırma modeli, karma yöntem desenlerinden, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı açımlayıcı desen olarak tasarlanmıştır. Açımlayıcı desende veri toplama işlemleri, ilk olarak gerçekleşen nicel veri toplama, bilgileri analiz etme ve toplanılan nitel bilgilerden çıkarılan sonuçlardan oluşur. Nicel ve nitel veri toplama birbirinden bağımsız değil, birbiriyle bağlantılıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Johnson ve Turner (2003), bu tür araştırmalarda araştırmacının farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler topladığını ifade etmektedir. Diğer taraftan Creswell (2006), bu yaklaşımın temel önermesini nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak ve her iki yaklaşımı tek başına kullanarak araştırma problemlerini daha iyi anlamak olarak belirtmiştir.

Şekil 11. Araştırmanın Yöntemi



Açımlayıcı desene göre, araştırmada önce nicel veriler toplanır. Nicel araştırma sorusuna en uygun olan analitik yaklaşımları kullanarak nicel veriler nicel

olarak analiz edilir. Elde edilen nicel bulgulara dayalı olarak nitel aşamalar tasarlanır ve nitel veriler toplanır. Nitel veriler nitel olarak analiz edilir. Hangi katılımcıların takip edileceği ve hangi bulguların açıklanması gerektiğine karar verilir. Nitel bulguların nicel bulguları nasıl açıkladığına karar verilir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 231). Açımlayıcı desende takip edilen model Şekil 12'de gösterilmiştir:

Şekil 12. Açımlayıcı Desenin Modeli



Açımlayıcı desen, içinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desenidir. İlk adımda araştırmacı, nicel veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir nicel aşama tasarlar ve uygular. İkinci nitel aşamada, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amaçlarıyla uygular ve bulguları açıklamaya odaklanır. Başka bir ifadeyle, araştırmacı nitel araştırma sorularını, amaca uygun örnekleme işlemlerini ve veri toplama protokollerini nicel bulguları takip edecek biçimde geliştirir ve daha düzgün hale getirir. Böylece nitel aşama nicel bulgulara dayanmış olur. Üçüncü adımda araştırmacı, nitel veri toplayarak ve analiz ederek nitel safhayı uygulamaya geçirir. Son olarak araştırmacı, nitel sonuçların hangi ölçüde ve hangi yollarla nicel bulguları açıklayıcı olduğu ve de çalışmanın genel amacına cevap olacak şekilde bütün olarak neler öğrenildiği hakkında yorumlar yapar (Dede ve Demir, 2015: 91). Bu çalışmada da önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen bu bulgular nitel verilerden elde edilen bulgularla açıklanmıştır.

1.1. KARMA ARAŞTIRMA

Karma yöntem araştırması, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini tek bir çalışma içerisinde birleştirdiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Karma araştırmada, araştırma sorularına dayalı olarak hem nicel hem de nitel veriler ikna edici ve titiz bir şekilde toplanır ve analiz edilir. Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine

inşa ederek birleştirmek kaydıyla harmanlar. Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 6). Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olur (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Bu doğrultuda araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmış, veriler analiz edilmiş ve sonuçlar bir araya getirilmiştir. Bu gerekçe ile bu çalışma bir karma yöntem araştırmasıdır.

1.1.1. Nicel Araştırma Bölümü

Nicel araştırma, belirlenen bir problemin teorilerle test edilmesi, sayılarla ölçülmesi ve istatistiksel tekniklerle analiz edilmesidir. Genel olarak sayısal araştırmalar olarak isimlendirilebilir. Değişik metotlar kullanılarak veri toplama ve bu verileri istatistiki teknikler kullanarak ölçme ve değerlendirme söz konusudur. Bazı nicel araştırmalarda önceden belirlenen hipotez ya da hipotezler test edilir. Tümdengelim mantığı, bütünden parçaya doğru hareket ön plandadır. Ölçme aracı olarak; anket, deney, tarama ve yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılabilir. Araştırmaya başlamadan önce iyi bir planlama gerektirir. Eğer yapılacak araştırmada hipotezler bulunuyorsa ve istatistiksel olarak sonuç elde edilecekse bu metodoloji benimsenmelidir (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012: 58). Bu sebeple bu çalışmada öncelikle program ihtiyacını ortaya koymak amacıyla sayısal verilere ihtiyaç duyulmuş ve nicel araştırma deseni tercih edilmiştir. Başka bir ifade ile mevcut durumu sayısal verilerle ifade etmek; program uygulama sürecinde ortaya çıkan değişimi gözlemlemek ve programın uygulanması sonucundaki durumu betimlemek için nicel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Ayrıca çalışmada mevcut durumlara ortaya koyma sürecinde betimsel araştırma türünden faydalanılmış, öğretim programının uygulanması sürecinde programın etkililiğini anlamak için yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

1.1.1.1. Yarı Deneysel Araştırma Deseni

Yarı deneysel desenler deneysel kontrolün mümkün olmadığı durumlarda nedenselliği araştırmak için kullanılır. Deneysel olmayan araştırmalarda, örneklemin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanması mümkün olmadığı gibi, bağımsız değişkenin manipülasyonu da mümkün değildir (Başol, 2010). Yarı deneysel desen,

bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Bu modelde, gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Çalışmada iki sınıftan oluşan deney-1 grubu, iki sınıftan oluşan deney-2 grubu ve iki sınıftan oluşan kontrol grubu yer almaktadır. Grupların belirlenmesinde öncelikle öğrencilere Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve Başarı Testi uygulanmıştır. Burada amaç grupların homojenliğinin belirlenmesidir. Bu çalışmada dil öğrenme stratejilerinin (bağımsız değişken) öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik (bağımlı değişken) ve akademik başarılarına (bağımlı değişken) etkisi ele alınmıştır.

1.1.2. Nitel Araştırma Bölümü

Nitel boyutta ise nicel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler ışığında, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, eğitim öğretimin kalitesini başka bir ifade ile niteliğini artırmak, iyileştirmek ya da geliştirmek için gerçek sınıf ya da okul ortamında gerçekleştirilen araştırmalardır. Eylem araştırmasında amaç, bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya okulun işlevini artırmaktır. Eylem araştırması bireyin öğretim uygulamalarının veya öğretim durumunun önceden planlanmış sistematik gözlemidir (Uzuner ve Özten Anay, 2015). Çalışmada okul temelli bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu programın uygulanması öncesinde, esnasında ve sonrasında elde edilen verilerin derinlemesine sunulması için nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır.

1.1.2.1. Eylem Araştırması

Eylem araştırması, genellikle katılımcıların kendi problemlerini tanımlama, çözme, durumunu geliştirmeyi amaçlayan ve diğer çalışanlarla birlikte yapılan araştırma türüdür (Greenwood ve Levin, 2007: 3). Eylem araştırması, tanılama – değişim – araştırma şeklinde devam eden dairesel bir süreçtir. Tanılamanın sonuçları, değişim için fikir verir; değişim aynı sisteme uyarlanır ve değişimin etkileri sonraki

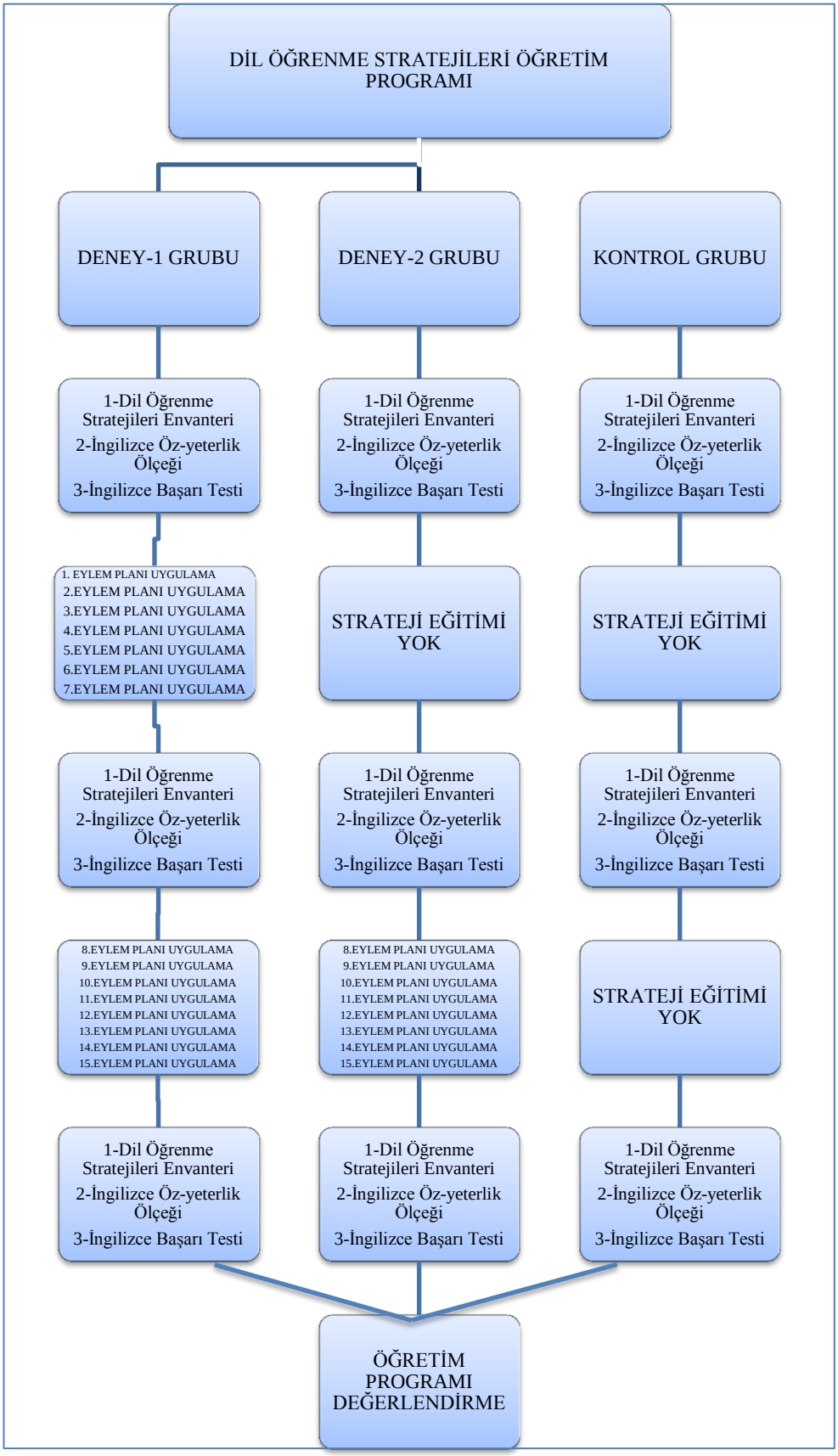
araştırma ve tanılama süresince not edilir (Cummings ve Worley, 1997: 610). Birçok araştırma türü arasında, eylem araştırması, gelecekteki uygulamaları belirlemesi ve değiştirmesi amacıyla öğretmen tarafından yapılan kontrollü bir araştırma sürecini ifade eder (Ferrance, 2000: 1). O'Brien (2001: 3) ise, eylem araştırmasını yaparak öğrenme olarak tanımlamıştır. Bir grup insan, bir problemi tanımlar, problemi çözmek için bir şeyler yaparlar, yaptıklarının ne derece etkili olduğuna bakarlar, yeterli olamaması halinde yeniden sorunu çözmeye çalışırlar. Bu döngü birkaç kez tekrarlanarak en iyi sonuç elde edilmeye çalışılır.

Eylem araştırması, karmaşık durumlarda ne yapılabileceği hakkında açıklık getirerek uygulayıcılara yardım eden bir araştırma türüdür (Baumfield, Hall ve Wall, 2013). Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Lewin (1947), eylem araştırmasını sarmal bir süreçten oluşan üç adımla tanımlamıştır. Bunlar; keşfetmeyi içeren planlama, eylemde bulunma ve eylemin sonuçları hakkında gerçeklere ulaşmadır. Corey (1953), eylem araştırmasını, katılımcıların problemlerine rehberlik etmek, onları düzeltmek, kararlarını ve eylemlerini değerlendirmek için probleme bilimsel açıdan yaklaşma girişimi olduğunu vurgulamıştır. Glickman (1992), eğitimde kullanılan eylem araştırmalarının okuldaki eğitimciler tarafından yürütülen ve kurumu geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların sonucu olarak ele almıştır. Eylem araştırması, sosyal durumlarda katılımcıların kendi uygulamalarının akılcılığını ve doğruluğunu, kendi uygulamalarını ve uygulamaların yer aldığı durumları anlamalarını geliştirmek için bir öz yansıtıcı sorgulama biçimidir (Carr ve Kemmis, 1986; Henson, 1996). Eylem araştırması ile birey yaptığı araştırma sürecinde, "*daha iyi nasıl yapabilirim?*" sorusunun cevabını arar. Bu sorunun cevabını verebilmesi için araştırmacı ve öğretmen birlikte çalışır, sık sık yansıtmalar yaparak sonuca ulaşmaya çalışır.

Bu çalışmanın eylem araştırması bölümünde takip edilecek eylemler Elliot (1991: 75) tarafından oluşturulan eylem araştırma planına göre düzenlenmiştir (Tablo 5). Bu bağlamda öncelikle deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarda yer alan öğrencilere Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı testi uygulanarak ön testler gerçekleştirilmiştir. Bu testler deney-1, deney-2 ve

kontrol gruplarının homojen olduğunu göstermektedir. Gruplar daha sonra seçkisiz bir şekilde, 9/B-9/E Deney-1 Grubu; 9/F-9/A Deney-2 Grubu ve 9/D-9/C Kontrol Grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra deney-1 grubunda yer alan öğrencilere 7 haftalık Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı uygulanmış, bu esnada diğer gruplardaki (deney-2/kontrol) herhangi bir program uygulanmamıştır. Aynı zamanda 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı tüm gruplarda uygulanmaktadır. 7 haftalık deney-1 grubu uygulamasının sonunda yine tüm gruplara Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı testi uygulanmış ve mevcut durumları belirlenmiştir. Daha sonra ise hem deney-1 hem de deney-2 grubundaki öğrencilere 8 haftalık Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı uygulanmaya devam etmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. 15 haftalık Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı uygulandıktan sonra tüm gruplara yeniden Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı testi uygulanmış ve değişim incelenmiştir. Ayrıca eylemlerin tamamlanmasından sonra hazırlanan ve uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı hem eğitim programının temel ögeleri hem de uygulama sürecinde elde edilen deneyimler açısından değerlendirilmiştir. Bu eylemlerin planı aşağıda yer alan Şekil 13'te gösterilmektedir.

Şekil 13. Araştırmanın Eylem Araştırması Süreci Planı



2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Karma yöntem kullanan araştırmacılar, temsil edebilen örneklem oluşturmak için yöntemler kullanırlar ve bu durum özellikle nicel araştırmalarda görülür. Öte yandan nitel araştırma bölümlerinde araştırmacılar bilgi bakımından zengin olan durumları elde etmek için örnekleme tekniklerini kullanırlar. Bu durumda hem nitel hem de nicel yaklaşımın örneklem oluşturma yöntemlerini kullanmak araştırmaya derinlik kazandırır. Karma araştırma çalışmalarında, hem nitel hem nicel örnekleme yöntemlerin yer aldığı karma yöntem örnekleme kullanılabilir. Nitel araştırma desenleri kapsamında belirlenen örneklemden derinlemesine bilgiler elde edilirken; nicel araştırma deseni kapsamında belirlenen örneklemde genelleme yapılabilecek çok sayıda kişiye ulaşılır. Böylelikle hem sayısal veriler hem de sözel veriler elde edilir.

Karma yöntem araştırmalarında tipik olarak iki farklı tür örneklem büyüklüğünün kombinasyonu kullanılır: İyi tanımlanmış evrenlerden büyük nicel örneklemler ve resmi olmayan örnekleme çevrelerine bağlı olarak dikkatlice seçilmiş küçük nitel örneklemler. Barlett, Kotrlik ve Higgins (2001), nicel araştırmalarda, olasılıklı örneklem büyüklükleri, araştırılan evrenin özelliklerini tahmin etmek için gerekli olan durumlarının sayısının belirli bir hata payı ile matematiksel olarak hesaplanabileceğini ifade etmişlerdir. Hazırladıkları tabloya göre örneğin evren büyüklüğü 1000 ise seçilen örneklemin büyüklüğü +/-% 5 hata payı ile 278 olmalıdır. Her ne kadar nicel araştırmalarda örneklem büyüklükleri kesin tahminler için değerli olsa da nitel araştırmaların örneklem büyüklükleri o kadar küçüktür ki sadece küçük örneklem çerçevelerine aktarılabilir. Michel Quinn Patton'a (2002) göre, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenebilmesi için belirli kural yoktur, çünkü örneklem büyüklüğü öğrenilmek istenilen bilgi ve bilginin güvenirliği gibi faktörlerden etkilenir (Dede ve Demir, 2015).

Bu bağlamda, bu araştırmada karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Nicel bölümünde mevcut durumun sayısal verilerle açıklanmasına, nitel bölümünde ise zengin bilginin elde edilmesine odaklanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerin evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan toplam 8 Anadolu Lisesinde öğrenim gören ortalama 1050 (2017-2018 verilerine göre) 9. sınıf

öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde MEB'e bağlı Fatih Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz örnekleme ile seçilen 9/B-9/E (Deney-1 Grubu); 9/F-9/A (Deney-2 Grubu) ve 9/D-9/C (Kontrol Grubu) olmak üzere 195 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler bu öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise seçkisiz bir şekilde belirlenen 30 öğrenciden elde edilmiştir. Deney-1 gruplarından 5+5; deney-2 gruplarından 5+5 ve kontrol gruplarından 5+5 öğrenciden nitel veriler toplanmıştır. Araştırma öncesinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Etik Kurulundan (EK-1) ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır.

2.1. İHTİYAÇ ANALİZİ KATILIMCILARI

Program geliştirmeye başlamadan önce programın hazırlandığı toplumun ve toplum içindeki bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu öğretim programı geliştirme çalışmasının, ihtiyaç belirleme bölümüne dahil olan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde örneklemin temsil edilmesinden ziyade inandırıcılığı sağlamak amaçlanmakta ve amaçlı örnekleme yöntemi derinlemesine bilgi toplamaya katkıda bulunmaktadır (Patton, 2002).

İhtiyaç belirleme aşamasına 44 öğrenci, 15 öğretmen ve 9 öğretim görevlisi katılmıştır. Bu çalışma grubunun seçilmesinde belirlenen ölçütler şu şekildedir:

Öğrencilerin;

- Anadolu Lisesinde öğrenim görüyor olmaları,
- 9. sınıf öğrencisi olmaları,
- 22 öğrencinin 8. sınıf İngilizce başarı ortalamasının 0-50 arasında olması,
- 22 öğrencinin 8. sınıf İngilizce başarı ortalamasının 50-100 arasında olması,
- Gönüllü olmaları.

Öğretmenlerin;

- Ortaöğretim kurumlarında en az beş yıldır çalışıyor olmaları,
- Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin derslerine en az üç yıldır giriyor olmaları,
- İngilizce Öğretim Programlarını incelemiş olmaları,

- Gönüllü olmaları.

Öğretim Görevlilerinin;

- Ortaöğretim kurumlarında önceden görev yapmış olmaları,
- Üniversitede İngilizce eğitimi veriyor olmaları,
- Eğitim Programları ve Öğretim üzerine yüksek lisans ya da doktora yapmış ya da yapıyor olmaları,
- Gönüllü olmaları.

İhtiyaç belirleme çalışmalarına dahil olan katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. İhtiyaç Belirleme Sürecine Katılan Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcıların Kişisel Bilgileri			N
Öğrenciler	Cinsiyet	Kadın	24
		Erkek	20
	En Son İngilizce Başarı Ortalaması	0-50.00	22
		50.00-100	22
Öğretmenler	Cinsiyet	Kadın	13
		Erkek	2
	Meslekteki Yılı	1-5	-
		6-10	1
		11-15	8
		16-20	6
		20 üzeri	-
	Eğitim Durumu	Ön Lisans	-
		Lisans	9
		Y. Lisans	6
		Doktora	-
	Yan Branş	Var	2
		Yok	13
Öğretim Görevlisi	Cinsiyet	Kadın	7
		Erkek	2
	Meslekteki Yılı	1-5	1
		6-10	5
		11-15	3
		16-20	-
		20 üzeri	-
	Eğitim Durumu	Ön Lisans	-
		Lisans	2
		Y. Lisans	7
		Doktora	-

Tablo 3'te görüldüğü gibi ihtiyaç belirleme sürecine 24 kadın 20 erkek toplam 44 öğrenci, 13 kadın 2 erkek olmak üzere toplam 15 öğretmen ve 7 kadın 2 erkek olmak üzere toplam 9 öğretim görevlisi katılmıştır. Öğrencilerin başta belirlenen ölçütlerde olduğu gibi 22'sinin 8. sınıftaki İngilizce başarı ortalamalarının 0-50.00 arasında diğer 22'sinin ise 50.00-100 puan arasında olduğu görülmektedir. İhtiyaç analizine katılan öğretmenlerden 1'inin 1-5 yıllık öğretmenlik deneyimine, 8'inin 6-10 yıl arasında ve 6'sının 11-15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin 9'u lisans 6'sı yüksek lisans mezuniyetine sahiptir. Öğretmenlerden 2'si mezun olurken İngilizce'nin yanı sıra Türkçe yan alan branşına sahip olarak mezun olmuştur. İhtiyaç belirleme sürecine katılan öğretim görevlilerinin meslekte çalışma aralığına bakıldığında 1'inin 1-5 yıl arasında, 5'inin 6-10 yıl arasında ve 3'ünün 11-15 yıl arasında olduğu görülmektedir. Öğretim görevlilerinden 2'si lisans 7'si ile yüksek lisans mezunudur.

2.2. ÖĞRENCİLER

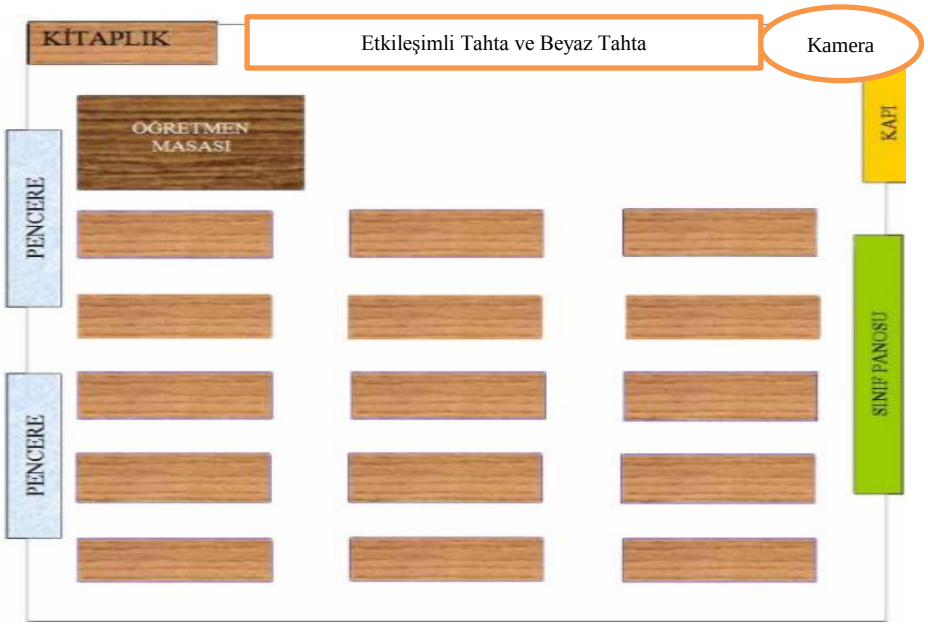
Araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğrenciler araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Fatih Anadolu Lisesinde 9. sınıfta öğrenim görmektedirler. Bu öğrencilerden 9/F ve 9/A sınıfında yer alanlar deney-2 grubuna, 9/B ve 9/E sınıfında yer alanlar deney-1 grubuna dahil edilmiş; 9/C ve 9/D sınıfı ise kontrol grup olarak belirlenmiştir. Bu gruplama rastgele bir şekilde belirlenmiştir. Toplamda 195 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri bu öğrencilerden elde edilmiştir. Nitel veriler ise gönüllülük esasına dayalı olarak, her sınıftan 5, toplamda 30 öğrenciden elde edilmiştir. Bu öğrenciler 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılan ortaöğretim yerleştirme sınav sonucuna göre 397.464-414.156 puan aralığında Fatih Anadolu Lisesi'ne yerleşmişlerdir. Öğrencilere öğretim programı uygulanmadan önce öğrencilerin tamamına Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve Başarı Testi uygulanmıştır. Bu testlerin analizleri, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının birbirine yakın olduğunu ve sınıfların homojen olduğunu göstermektedir.

Araştırma sürecinde tasarlanan ve uygulanan öğretim programı, okul temelli program geliştirme yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Afyonkarahisar Fatih Anadolu Lisesi araştırmanın çevresini oluşturmuş ve bu okulda uygulanmak üzere "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı" hazırlanmıştır. Buradan hareketle araştırmada nicel bölümü için olasılıklı örnekleme; nitel bölüm için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde aşağıda belirlenen ölçütler dikkate alınmıştır:

- Araştırma örneklemini Afyon Fatih Anadolu Lisesi 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin oluşturması,
- Araştırmada deney1-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin ses kayıt, video kayıt, resim çekme ve gözlem yapılmasına izin vermeleri,
- Deney-1 grubundaki ve deney-2 grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri etkinliklerinde aktif bir şekilde yer alacaklarını bilmeleri.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfları ve araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf ortamı Şekil 14'te gösterilmiştir:

Şekil 14. Araştırmanın Yürütüldüğü Sınıfın Krokisi



Şekil 14'te görüldüğü gibi sınıfta 38 öğrenci için 15 öğrenci sırası, bir öğretmen masası, bir adet kitaplık, bir sınıf panosu, bir adet etkileşimli tahta ve beyaz tahta yer almaktadır. Öğretim programının uygulanması esnasında kayıt yapabilmek için kamera kapı ile etkileşimli tahta arasında uygun bir yere yerleştirilmiştir. Grup çalışmalarının yapıldığı zamanlarda sıra düzeni grup çalışmasına uygun hale getirilmiştir.

2.3. ARAŞTIRMACI-UYGULAYICI

Araştırmacı İngilizce öğretmenliği lisans ve eğitim bilimleri ana bilim dalında yüksek lisans derecesine sahiptir. Afyon Fatih Anadolu Lisesi'nde uzun süredir görev yapan araştırmacı, gerek yüksek lisans sürecinde gerekse doktora öğrenim sürecinde okulda edindiği informal gözlemlerden yola çıkarak dil öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik ile ilgili bilimsel çalışmalar yapmıştır. Buradan elde ettiği gözlemler ve deneyimler bu araştırma probleminin ortaya çıkmasına, araştırma probleminin sınırlandırılmasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte yapılan alan taraması ve ihtiyaç belirleme sürecinin sonunda araştırmanın çerçevesi belirlenmiştir. Araştırma doğasının karma araştırmaya uygun olduğu, yarı deneysel araştırma deseni ile eylem araştırmasının birlikte kullanılmasına uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırmacının daha önce yaptığı çalışmalarda bu araştırma yöntemlerini kullanmış olması nedeniyle bu araştırmayı hem araştırmacı hem de uygulayıcı olarak yürütülebileceği uygun görülmüştür. Araştırmacı-uygulayıcı program geliştirme sürecinde hem gerekli alan taramasını yapmış, verileri toplamış ve programı hazırlamış hem de ortaya çıkan bu programı belirlenen örneklem grubunun bulunduğu sınıflarda uygulayarak gözlemlerde bulunmuş ve programı değerlendirmiştir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın ihtiyaç belirleme aşamasında, araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci, öğretmen ve öğretim görevlileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler, Oxford (1990) tarafından geliştirilerek Fer ve Cesur (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Strategy Inventory for Language Learning-SILL) ile

toplanmıştır. Bununla birlikte, Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise öğrenciler tarafından hazırlanan portfolyolar ile araştırmacı tarafından hazırlanan öz-değerlendirme formları kullanılmıştır. Hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Aşağıda öncelikle kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin tabloya (Tablo 4), sonrasında da veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgilere yer verilecektir.

Tablo 4. Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

No	Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Amacı
1	Demografik Bilgi Formu	Katılımcıların özelliklerini belirlemek
2	İhtiyaç Belirleme İçin Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	İhtiyaç belirleme sürecinde öğrencilerden, öğretmenlerden, öğretim görevlilerinden bilgi almak
3	Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek
4	İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği	Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik inancı düzeylerini belirlemek
5	İngilizce Başarı Testleri	Öğretim programını uygulamadan önce, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek
6	Portfolyo Değerlendirme Rubriği	Öğretim programı uygulama sürecinde öğrencilere verilen görevlerin değerlendirmesini yapmak
7	Öz Değerlendirme Formları	Öğretim programında yer alan her ünite sonrasında öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamak
8	Gözlem Formları	Uygulama esnasında her bir ünitenin, her bir dersin bir gözlemci tarafından değerlendirilmesini sağlamak
9	Yapılandırılmış Görüşme Formları	Uygulama esnasında her bir ünite sonrasında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin ünite ile ilgili görüşlerini ele almak
10	Öğrenci ve Öğretmen Günlükleri	Uygulama esnasında öğrencilerin ve öğretmenin uygulamaya ilişkin düşüncelerini, beklentilerini ele almak
11	Performans Görevi	Uygulama esnasında her bir ünitede öğrencilerin edinimlerini ele almak

3.1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Araştırmanın ihtiyaç belirleme bölümünde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği'nin ilk bölümlerinde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan tüm katılımcıları daha iyi tanımak ve belirlenen ölçütlere uygunluğunu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda katılımcılara uygun olarak cinsiyetleri, meslekteki kaçıncı yılı çalıştıkları, eğitim durumları, yan branşları, en son İngilizce başarı ortalamaları ile ilgili sorular sorulmuştur (EK-2).

3.2. İHTİYAÇ BELİRLEME İÇİN HAZIRLANAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI

İhtiyaç belirleme basamağında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu sebeple öncelikle dil öğrenme stratejileri bağlamında ulusal ve uluslararası eğilimler ve kaynaklar taranmıştır. Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmalardan elde edilen deneyimlerden hareketle, öncelikle öğrencilerin gereksinimlerini belirleme yoluna gidilmiştir. Bu gerekçe ile öğretim görevlilerinden, öğretmenlerden ve öğrencilerden görüş alınmıştır. Hazırlanan görüşme formlarının ilk aşamasında öğretim görevlileri, öğretmenler ve öğrenciler için ilgili literatürden hareketle temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara uygun çok sayıda görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının geçerlik çalışması için kullanılmak üzere uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman değerlendirme formları dil anlatım açısından 2 Edebiyat öğretmeni ve 2 alan uzmanı tarafından; içerik açısından ise 1 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formları şekillendirilmiş ve 2 öğretim elemanı, 2 öğretmen ve 4 öğrenci ile ön görüşmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında görüşme formlarına son hali verilmiştir. Öğrenci görüşme formunda 6 tema, bu temalara ilişkin 26 alt tema ve 42 soru yer almaktadır. Öğretmen görüşme formunda ise 9 tema, bu temalara ilişkin 29 alt tema ve 50 soru yer almaktadır. Son olarak öğretim görevlisi görüşme formunda ise 6 tema, bu temalara ilişkin 20 alt tema ve 27 soru yer almaktadır (EK-2). Görüşmelerin yapılacağı öğretim görevlilerine, öğretmenlere ve öğrencilere görüşme

talebi e-mail ve telefon yolu ile iletilmiş ve yer-tarih-saat gibi planlamalar yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretim görevlilerine, öğretmenlere ve öğrencilere katılımcı kodları verilmiştir. Bununla birlikte görüşme formları öncesinde belirlenen tema ve alt temalara analiz öncesinde kodlar verilmiştir. Son olarak ta görüşme formlarından elde edilen veriler uygun temaların ve alt temaların altına kodlanarak frekans analiz tablosu hazırlanmıştır. Güvenirliliği sağlamak için ise görüşme formlarında yapılan çözümlemeler hata ihtimaline karşı tekrar tekrar gözden geçirilmiş, tema ve alt temaların anlamlarının değişmediğinden ve birbirini kapsadığından emin olmak için sürekli kontroller yapılmış, tez danışmanı tarafından gerekli kontroller yapılmıştır. Öğretim görevlisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre dil öğrenme stratejileri öğretim programının ihtiyaç analizi yapılmıştır.

3.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçme araçlarından birisi de Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteridir (Strategy Inventory for Language Learning-SILL) (EK-28). Bu envanter iki temel ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Doğrudan stratejiler temel boyutu altında bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri yer alırken; dolaylı stratejiler temel boyutu altında üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler yer almaktadır. Elli maddelik DÖSE Oxford (1990: 293) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Envanter birçok araştırmada (Ehrman ve Oxford, 1990; Wherton, 2000; Kara, 2001; Mcdonough, 2001; Ian ve Oxford, 2003; Tabanlıoğlu, 2003; Yang, 2003; Peacock ve Ho, 2003; Lafford, 2004; El-Dip, 2004; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Hancıoğlu, 2004; Karamanoğlu, 2005) kullanılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin 2 temel boyut altında yer alan 6 alt boyuttaki dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle, anketin tümünden alınan puan yoktur. Bireyin kullandığı bir dil öğrenme stratejisini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan

ise 1 ile 5 arasında değişmektedir (Cesur, 2008). Envanterin Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan uyarlamasında güvenirlik değerleri bellek stratejileri için .70, bilişsel stratejiler için .82, telafi stratejileri için .63, üstbiliş stratejileri .84, duyuşsal stratejiler için .59, sosyal stratejiler için ise .62 olarak hesaplanmıştır. Toplam güvenirlik değeri ise .92'dir. Ocak ve Akkaş Baysal (2016) tarafından yapılan çalışmada ise bellek stratejileri için .79, bilişsel stratejiler için .84, telafi stratejileri için .68, üstbilişsel stratejiler için .87, duyuşsal stratejiler için .74, sosyal stratejiler için ise .70 olarak hesaplanmıştır. Toplam güvenirlik değeri ise .94'tür.

3.4. İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

İngilizce Öz-yeterlik İnancı açısından bakıldığında ise Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersi ile İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" araştırmada kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 4 boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin okuma becerisi alt boyutunun güvenirlik değeri .85, yazma becerisi alt boyutunun .84, dinleme alt boyutunun .85, konuşma alt boyutunun ise .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik değeri ise .94'tür. Ocak ve Akkaş Baysal (2016) tarafından yapılan çalışmada ise okuma becerisi güvenirlik değeri .92, yazma becerisi .88, dinleme becerisi .93, konuşma becerisi ise .92 olarak hesaplanmıştır. Toplam güvenirlik değeri ise .97'dir. Ölçeğin alt boyutları, İngilizce'deki dört temel beceriden oluşmaktadır. Araştırmada, katılımcıların İngilizce öz-yeterlik inancını belirlemede bu ölçek kullanılmıştır (EK-29).

3.5. İNGİLİZCE BAŞARI TESTLERİ

Çalışmada deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında akademik başarıyı değerlendirmek amacıyla başarı testleri uygulanmıştır. Bu başarı testleri araştırmacı tarafından ünitelerin kazanımları, içerik ve öğretme-öğrenme yaşantıları doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testlerinin amacı dil öğrenme stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrencilerin, İngilizce akademik başarılarının bu öğrenmeler doğrultusunda değişip değişmediğini belirlemektir. Hazırlanan başarı testlerinin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla konu alanı, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Pilot uygulama öncesinde başarı testi örneklem grupla benzer özellikleri taşıyan 27 öğrenci

tarafından anlaşılırlığını ve ne kadar süre gerekli olduğunu belirlemek için cevaplanmıştır. Öğrenciler tarafından cevaplanan testin anlaşılabilir olduğu ve 25 dakikada çözülebildiği görülmüştür. Başarı testi, gerekli izinler alındıktan sonra Afyon Cumhuriyet Anadolu Lisesinde 156 öğrenci tarafından cevaplanmıştır. Testte toplam 20 çoktan seçmeli soru yer almaktadır (EK-3). Geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında maddelerin ayırt ediciliğini ve her bir sorunun zorluk düzeyini hesaplamak için KR-20 formülü uygulanmıştır. Başarı testinin KR-20 değeri 0,97 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi ile testin ortalama madde güçlük indeksi 0,44 ve ayırt edicilik indeksi 0,55 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar geliştirilen başarı testinin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ve orta güçlükte bir sınav olduğu göstermektedir. Araştırma bulguları geliştirilen başarı testinin, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi kazanımlarını değerlendirmek için ve bu başlık altında yapılan bilimsel çalışma süreçlerinde kullanmak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2019a).

3.6. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Yabancı dil programlarında değerlendirme konusuna gelindiğinde, öğrenciler zaman zaman başarı testlerinde yeteri kadar başarı gösteremeyebilirler. Bu durum onların sıklıkla çalışma ve sınavlara hazırlık yapma aşamalarındaki eksikliklerinden kaynaklanmaz. Dil başarısı, öğrencilerin dili ve içinde bulunduğu bağlamı kullanması amaçlarına dayandığı için, öğrencilere esnek ve sık uygulama yapma fırsatı vermenin önemi göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle başarı testlerinin yanı sıra alternatif ölçme araçlarından biri olan portfolyo da kullanılmıştır. Öğrencinin yabancı dil ediniminin ve yabancı dilde gelişiminin daha zengin, daha özgün ve geçerli ölçümüne olanak sağlayan portfolyo, düzey belirleyici değerlendirme yapmak yerine daha çok biçimlendirici değerlendirmeyi sağlamaktadır.

Öğrenciler tarafından oluşturulan portfolyoların yapısında bulunması gereken bazı belgeler vardır. Bu tür belgelerin bulundurulması, oluşturulacak portfolyoların daha düzenli olmasını, daha iyi gelişim göstermesini, yapılan çalışma hakkında en ufak bilgisi bile olmayan birinin portfolyoyu eline aldığında ne yapıldığını, neden ve nasıl yapıldığını kolaylıkla görebilmesini sağlayabilmektedir. Portfolyonun tanıtımı

ya da oluşturulması sırasında bu belgelerin bulundurulacağı ve bulundurulma nedenleri öğrencilere önceden bildirilmelidir.

Bu bağlamda bu çalışmada önce deney-1 grubundaki öğrencilerin, daha sonra da (yabancı dil öğrenme stratejisi eğitimi aldıktan sonra) deney-2 grubundaki öğrencilerin portfolyo hazırlamaları sağlanmıştır. Hazırlanan bu portfolyoların değerlendirilmesinde, Akkaş Baysal ve Ocak, (2019b) tarafından geliştirilen portfolyo değerlendirme rubriği kullanılmıştır (EK-4).

3.7. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARI

Öz değerlendirme, bireyin kendi performansını iyileştirmek, geliştirmek veya öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kendi performansının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmesidir (Bose, Oliveras ve Edson, 2001).

Öz değerlendirme sayesinde öğrenciler değerlendirme sürecine aktif katılırlar. Bu sayede performans durumlarıyla ilgili neleri gözden kaçırdıklarını, neleri eksik yaptıklarını görme fırsatı bulurlar. Böylece eksikliklerinin farkına daha çabuk varmış olurlar. Tüm bu durumlardan hareketle performans değerlendirme çalışmalarında öz değerlendirmenin büyük önem taşıdığı görülmektedir (Nalbantoğlu Yılmaz, 2012). Bu çalışmada öğrencilere öğrenme süreci boyunca kendi gelişimlerini takip edip değerlendirebilmelerini sağlamak amacıyla öğretim programının her bir ünitesi için bir öz değerlendirme formu oluşturulmuştur. Öz değerlendirme formlarının oluşturulmasında her bir üniteye ait kazanımlar ile eylem araştırması sürecinde kullanılan etkinlikler dikkate alınmıştır. Öz değerlendirme formlarında öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri beş aralık (Her Zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Asla) yer almaktadır. Öz değerlendirme formlarından elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formları öğretim programının içerisinde yer almaktadır.

3.8. GÖZLEM FORMLARI

Nicel veri toplama teknikleri arasında yer alan gözlem tekniği, aynı zamanda nitel veri toplama teknikleri arasında da yer almaktadır. Görüşme tekniği ile veri toplama sürecinde, toplanan verilerin geçerliği ve güvenirliği konusunda

araştırmacıda şüphe oluşmuşsa, bu durumda gözlem yapılması uygun olur. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili olarak gerekli gördüğü her türlü ortamdan, kişisel haklar ve etik ihlaller yapmadığı sürece gözlem tekniği ile veri toplayabilir (Tanrıöğen, 2011). Araştırmalar sonucunda elde edilen sonuçları, doğal ortamda test etme amacına yönelik olarak yapılandırılan çalışmalarda, genellikle bir gözlem aracı ya da araçları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öğrencilerin strateji kullanma durumlarını belirlemek amacıyla yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Bu formların hazırlanması sürecinde gözlenecek davranışların strateji kullanımını belirleyecek nitelikte ve her bir stratejinin özelliğine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anlatım bozukluğu olan cümleler düzeltilmiş ve formlar uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Gözlem formları her ünitede başka bir ifade ile her eylem planında yer almıştır. Gözlem formları dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar kazanımlara ilişkin gözlem, ders içeriğine ilişkin gözlem, öğrenme-öğretme ortamına ilişkin gözlem ve ölçme değerlendirmeye ilişkin gözlemdir. Bu bölümlerde gözlemcinin dikkat etmesi gereken noktalar madde madde yer almıştır. Dil öğrenme stratejileri öğretim programında yer alan ünitelerin işlenişi esnasında gözlemler yapılmıştır. Gözlemleri uygulamanın yapıldığı okulda çalışan bir İngilizce öğretmeni gerçekleştirmiştir. Gözlemi gerçekleştirecek İngilizce öğretmenine gözlem sürecine başlamadan önce dil öğrenme stratejilerinin ne olduğu, ne işe yaradığı ile bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca gözlemci öğretmenin programın pilot uygulamasında yer alması sağlanmıştır. Böylece gözlemci, gerçek gözlem sürecine aşina hale gelmiştir. Ayrıca gözlemci uygulamanın yapıldığı okulda görev yapan mesleki kıdemi en yüksek olan öğretmendir. Bu durum öğrenci davranışlarını gözlemleme sürecinde bir avantaj olabilir. Gözlemcinin derse başlamadan önce sınıfta yer alması ve öğrencilerin dikkatini çekmeyecek bir yerde oturması sağlanmıştır. Öğretim programının her bir ünitesi için ayrı ayrı oluşturulan gözlem formları öğretim programının içerisinde yer almaktadır.

3.9. YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI

Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış

görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır. Cevaplayıcının başkalarına danışmadan cevap vermesinin sağlanması, cevaplarda bireyselliğin korunması açısından önemlidir. Bu da veri kaynağının teyit edilmesini sağlar ve anket yoluyla elde edilen verilere göre geçerliği daha yüksektir (Karasar, 2005). Aynı zamanda form ya da anketlere yansımayan ipuçları da görüşme sırasında edinilebilir (Pişkin ve Öner, 1999).

Araştırmada her bir ünitenin sonunda öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek için görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formları ile öğrencilerin kullanılan öğretim programı ile ilgili özgün cevaplarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarının oluşturulmasında öncelikle görüşmenin amacını ortaya koymayı hedefleyen 6 temel boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar, ünitede yer alan unsurların öğrenci açısından ne anlama geldiği, öğrenci için bu unsurların ne kadar önemli olduğu, öğrencilerin bu unsurları kullanırken ne hissettiği, öğrencilerin kendilerini nerelerde güçlü, nerelerde zayıf hissettiği ve diğer görüşleri etrafında şekillendirilmiş, bu noktalar ile ilgili sorular oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonrasında görüşme formları yeniden düzenlemiştir. Toplamda hazırlanan on beş görüşme formu, her hafta ünite sonlarında kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir. Görüşme formları her ünitenin sonunda öğrencilere verilmiş ve görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme formları deney-1 grubuna (9/D-9/E) birinci üniteden itibaren, deney-2 grubuna (9/A-9/B) sekizinci üniteden itibaren dağıtılmıştır. Kontrol gruplarında (9/C-9/F) görüşme formları kullanılmamıştır. Görüşmeler ünitelerin tamamlanmasının arkasından gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları öğretim programının içerisinde yer almaktadır.

3.10. ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÜNLÜKLERİ

Öğrenci günlükleri bir diğer ifade ile yansıtma günlükleri, öğrencilerin belirli bir süre sonra kendi öğrenmelerinde sezgiler eklemek amacıyla öğrenmelerini içeren önemli olaylar ya da öğretmen ve öğrenci etkileşimi hakkında öğrendikleri çeşitli konseptleri düşünerek oluşturdukları yazılı materyallerdir (Thorpe, 2004). Araştırmanın uygulama sürecinde deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin öğrenci günlüğü tutması sağlanmıştır. Deney-1 grubundaki (9/D-9/E) öğrenciler

birinci üniteden itibaren öğretim programının kullanıldığı her dersten sonra, yine deney-2 grubundaki (9/A-9/B) öğrenciler sekizinci üniteden itibaren öğretim programının kullanıldığı her dersten sonra öğrenci günlüklerini tamamlamışlardır. Öğrenci günlükleri hem deney-1 grubunda hem de deney-2 grubunda araştırmacı tarafından İngilizce akademik başarıları yüksek ve düşük öğrenciler arasından seçilen öğrenciler tarafından tutulmuştur. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin görüşlerini olumlu ve olumsuz görüşler başlıkları altında yazmaları istenmiştir. Kontrol gruplarında (9/C-9/F) öğrenci günlükleri kullanılmamıştır. Öğrenci günlüklerinin analizleri ve örnekler bulgular bölümünde yer almaktadır.

Ayrıca araştırma sürecinde araştırmacı tarafından da günlükler tutulmuştur. Öğretmen günlükleri öğretim programının uygulandığı derslerden hemen sonra yazılmıştır. Öğretmen günlüklerinde uygulamanın niteliğini değerlendirebilmek amacıyla öğretim programının uygulamadaki güçlü, zayıf yanlarını ve uygulamada karşılaşılan fırsat ve tehditler başlıkları kullanılmıştır. Öğretmen günlükleri hem deney-1 hem de deney-2 grupları ayrı ayrı ele alınarak yazılmış ve gruplar arasındaki farkların olup olmadığı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmen günlüklerinden alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.11. EV ÖDEVLERİ

Araştırma süreci boyunca, öğrencilere her ünite sonrasında konuyla ilgili edindikleri bilgileri uygulayabilecekleri ödevler verilmiştir. Süreç boyunca öğrencilerden toplam 13 ev ödevini tamamlamaları beklenmektedir. Ev ödevleri hem deney-1 gruplarında hem de deney-2 gruplarında kullanılmıştır. Kullanılan ödevler öğretim programında yer almaktadır. Öğrencilerin tamamladıkları ödevlerden örnekler Ekler bölümünde yer almaktadır.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu araştırmada dil öğrenme stratejilerine yönelik bir öğretim programı tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırma sürecinde veriler dört temel aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada öğretim programını tasarlama sürecinde ihtiyaç belirleme için veriler toplanmıştır. İkinci aşamada tasarlanan öğretim programının uygulanması sürecindeki eylemlerin

planlaması, uygulanması ve izlenmesi esnasında veriler toplanmıştır. Üçüncü aşamada uygulanan eylemlerin değerlendirilmesi, yansıtılması ve yeniden değerlendirilmesi sürecinde veriler toplanmıştır. Son aşamada ise hazırlanan ve uygulanan öğretim programının değerlendirilmesi için veriler toplanmıştır.

4.1. İHTİYAÇ BELİRLEME SÜRECİ

Öğretim programını tasarlamaya başlamadan önce yapılan ihtiyaç belirleme çalışması, öğretim programının tasarlanmasına temel oluşturmuştur. Bu aşamada verilerin toplanmasına araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci, öğretmen ve öğretim görevlilerinden bilgi toplamayı amaçlayan, üç görüşme formu, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ve başarı testi kullanılmıştır.

Veri toplama araçları bölümünde nasıl hazırlandığı detaylı bir şekilde anlatılan görüşme formları, araştırmacı tarafından planlama doğrultusunda aşağıda yer alan tablolardaki tarihlerde uygulanmıştır. Etik sebeplerle bireylerin isimlerine aşağıdaki tablolarda yer verilmemiştir.

Tablo 5. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğrenci Görüşme Talep Formu

KATILIMCI AD SOYADI	GÖRÜŞME TALEBİNİN TARİHİ	KABUL/RET	GÖRÜŞME TARİHİ/SAATİ	GÖRÜŞME YERİ	KATILIMCI KODU
1-……	10/02/2017	KABUL	21/03/2017	REHBERLİK O.	B1
2-……	10/02/2017	KABUL	21/03/2017	REHBERLİK O.	B2
3-……	10/02/2017	KABUL	21/03/2017	REHBERLİK O.	B3
4-……	10/02/2017	KABUL	22/03/2017	REHBERLİK O.	B4
5-……	10/02/2017	KABUL	23/03/2017	ONLİNE	B5
6-……	10/02/2017	KABUL	23/03/2017	ONLİNE	B6
7-……	10/02/2017	KABUL	24/03/2017	ONLİNE	B7
8-……	10/02/2017	KABUL	24/03/2017	ONLİNE	B8
9-……	10/02/2017	KABUL	25/03/2017	ONLİNE	B9
10-……	10/02/2017	KABUL	25/03/2017	ONLİNE	B10
11-……	10/02/2017	KABUL	25/03/2017	ONLİNE	B11
12-……	10/02/2017	KABUL	26/03/2017	ONLİNE	B12
13-……	10/02/2017	KABUL	26/03/2017	ONLİNE	B13
14-……	10/02/2017	KABUL	26/03/2017	ONLİNE	B14
15-……	10/02/2017	KABUL	27/03/2017	ONLİNE	B15
16-……	10/02/2017	KABUL	27/03/2017	ONLİNE	B16
17-……	10/02/2017	KABUL	27/03/2017	ONLİNE	B17
18-……	10/02/2017	KABUL	28/03/2017	ONLİNE	B18
19-……	10/02/2017	KABUL	28/03/2017	ONLİNE	B19
20-……	10/02/2017	KABUL	28/03/2017	ONLİNE	B20
21-……	10/02/2017	KABUL	29/03/2017	ONLİNE	B21
22-……	10/02/2017	KABUL	29/03/2017	ONLİNE	B22

Tablo 5 (Devam). Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğrenci Görüşme Talep Formu

23-……	10/02/2017	KABUL	29/03/2017	REHBERLİK O.	B23
24-……	10/02/2017	KABUL	30/03/2017	REHBERLİK O.	B24
25-……	10/02/2017	KABUL	30/03/2017	REHBERLİK O.	B25
26-……	10/02/2017	KABUL	03/04/2017	REHBERLİK O.	B26
27-……	10/02/2017	KABUL	03/04/2017	ONLİNE	B27
28-……	10/02/2017	KABUL	03/04/2017	ONLİNE	B28
29-……	10/02/2017	KABUL	04/04/2017	ONLİNE	B29
30-……	10/02/2017	KABUL	04/04/2017	ONLİNE	B30
31-……	10/02/2017	KABUL	04/04/2017	ONLİNE	B31
32-……	10/02/2017	KABUL	05/04/2017	ONLİNE	B32
33-…….	10/02/2017	KABUL	05/04/2017	ONLİNE	B33
34-……	10/02/2017	KABUL	06/04/2017	REHBERLİK O.	B34
35-……	10/02/2017	KABUL	06/04/2017	REHBERLİK O.	B35
36-……	10/02/2017	KABUL	07/04/2017	REHBERLİK O.	B36
37-……	10/02/2017	KABUL	07/04/2017	REHBERLİK O.	B37
38-……	10/02/2017	KABUL	08/04/2017	REHBERLİK O.	B38
39-……	10/02/2017	KABUL	08/04/2017	REHBERLİK O.	B39
40-……	10/02/2017	KABUL	09/04/2017	REHBERLİK O.	B40
41-……	10/02/2017	KABUL	09/04/2017	REHBERLİK O.	B41
42-……	10/02/2017	KABUL	10/04/2017	REHBERLİK O.	B42
43-……	10/02/2017	KABUL	10/04/2017	REHBERLİK O.	B43
44-……	10/02/2017	KABUL	11/04/2017	REHBERLİK O.	B44

Tablo 5'te görüldüğü gibi İngilizce akademik başarılarına (düşük-yüksek) göre seçilen toplam 44 öğrenci ile belirlenen yer ve zamanda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. İhtiyaç analizi için öğretmenler ile yapılacak olan görüşmelerin planlamasına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğretmen Görüşme Talep Formu

KATILIMCI AD SOYADI	GÖRÜŞME TALEBİNİN TARİHİ	KABUL/RET	GÖRÜŞME TARİHİ/SAATİ	GÖRÜŞME YERİ	KATILIMCI KODU
1-…..	10/02/2017	KABUL	15/03/2017	REHBERLİK O.	A1
2-…..	10/02/2017	KABUL	16/03/2017	ONLİNE	A2
3-…..	10/02/2017	KABUL	17/03/2017	ONLİNE	A3
4-…..	10/02/2017	KABUL	18/02/2017	REHBERLİK O.	A4
5-…..	10/02/2017	KABUL	18/02/2017	REHBERLİK O.	A5
6-…..	10/02/2017	KABUL	18/02/2017	REHBERLİK O.	A6
7-…..	10/02/2017	KABUL	19/02/2017	REHBERLİK O.	A7
8-…..	10/02/2017	KABUL	20/02/2017	ONLİNE	A8
9-…..	10/02/2017	KABUL	22/02/2017	REHBERLİK O.	A9
10-…..	10/02/2017	KABUL	24/02/2017	REHBERLİK O.	A10
11-…..	10/02/2017	KABUL	03/03/2017	ONLİNE	A11
12-…..	10/02/2017	KABUL	06/03/2017	ONLİNE	A12
13-…..	10/02/2017	KABUL	07/03/2017	ONLİNE	A13
14-…..	10/02/2017	KABUL	08/03/2017	ONLİNE	A14
15-…..	10/02/2017	KABUL	09/03/2017	ONLİNE	A15

Tablo 6'da öğretmenler ile yapılacak olan görüşmelerin planlamasına yer verilmiş ve yazılı olarak veriler toplanmıştır. Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerin planlamalarına ilişkin bilgilere aşağıda (Tablo 7) yer verilmiştir.

Tablo 7. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Öğretim Görevlisi Görüşme Talep Formu

KATILIMCI AD SOYADI	GÖRÜŞME TALEBİNİN TARİHİ	KABUL/RET	GÖRÜŞME TARİHİ/SAATİ	GÖRÜŞME YERİ	KATILIMCI KODU
1-……	10/02/2017	KABUL	15/04/2017	ONLİNE	C1
2-……	10/02/2017	KABUL	16/04/2017	ONLİNE	C2
3-……	10/02/2017	KABUL	17/04/2017	ONLİNE	C3
4-……	10/02/2017	KABUL	17/04/2017	ONLİNE	C4
5-……	10/02/2017	KABUL	18/04/2017	ONLİNE	C5
6-……	10/02/2017	KABUL	18/04/2017	ONLİNE	C6
7-……	10/02/2017	KABUL	18/04/2017	ONLİNE	C7
8-……	10/02/2017	KABUL	20/05/2017	ONLİNE	C8
9-……	10/02/2017	KABUL	20/05/2017	ONLİNE	C9

Tablo 7'de öğretim görevlilerinden veri toplamak için yapılacak görüşmelerin planlarına yer verilmiştir. Görüşmeler belirlenen yer ve zamanda yapılmıştır. Öğretim görevlilerinin görüşlerini kendilerine verilen görüşme formlarına yazılı olarak kaydetmeleri istenmiştir.

Yine ihtiyaç belirleme aşamasında, dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını belirlemek amacıyla dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerine bakılmıştır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanmadaki kendilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkaran öz-yeterlik becerilerine ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek için de uygulama öncesindeki öz-yeterlik düzeylerine bakılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ile toplanan veriler öğretim programı uygulamaya başlamadan önce 2018-2019 eğitim öğretim yılının başında toplanmıştır.

Son olarak ihtiyaç belirleme basamağında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Burada amaç, öğretim programını uygulamadan önce öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının dağılımının nasıl olduğunu belirlemektir.

4.2. EYLEM PLANI UYGULAMA VE İZLEME

İhtiyaç belirleme ile ilgili sürecin tamamlanmasından sonra, tasarlanan eylem araştırması planına uygun olarak eylem döngüleri ve bu döngülerin içerisinde yer alan aşamalar hazırlanmıştır. Bu bölümde bu döngünün ilk iki basamağı olan uygulama ve izleme aşamalarına ilişkin verilerin nasıl toplandığı yer almaktadır. Hazırlanan öğretim programına ilişkin ilk eylem uygulaması 24 Eylül 2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve izleme çalışmaları sürecinde veriler doküman analizi, görüşme formları, gözlem formları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Bu verilerin analizi Bulgular bölümünde yer almaktadır.

4.3. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME, YANSITMA VE YENİDEN DÜZENLEME

Araştırmada uygulama ve izleme basamağında elde edilen veriler doğrultusunda uygulama sürecinde karşılaşılan problemler, eylemlerin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda eylem planları yeniden düzenlenmiştir. Eylem planlarındaki düzenlemeler araştırmanın tüm eylemlerinin anlatıldığı Bulgular bölümünde yer almaktadır.

4.4. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Araştırmaya yönelik son veri toplama aşaması öğretim programının değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşmiştir. Öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin veriler, öğretim programının hazırlanması, programın uygulanması ve programın değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Buradan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere Bulgular bölümünde yer verilmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verileri dört aşamada toplandığı için araştırmadan elde edilen bu verilerin analizi de dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler için kullanılacak uygun testlere karar vermeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogrov-Smirnov Testi yapılarak test edilmiştir (Lilliefors, 1967) ve dağılımın

normal olduğu görüldüğünden (0.20>0.05) parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

5.1. İHTİYAÇ BELİRLEME SÜRECİNDE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ

İhtiyaç belirleme aşamasında öğrenci, öğretmen ve öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmeler öncesinde hazırlanan görüşme formları belirli tema ve alt temalardan oluşmaktadır. Görüşme formlarından elde edilen veriler bu tema ve alt temalar altında kodlanarak frekans analizleri yapılmıştır. Aynı zamanda görüşme formlarından elde edilen veriler arasında araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen ve frekansı yüksek olan noktalar da yeni oluşturulan tema ve alt temaların altına kodlanarak frekans analizleri yapılmıştır.

İhtiyaç belirleme aşamasında ikinci olarak öğrencilerin dil öğrenme stratejileri öğretim programını uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek için Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Buradan elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesabı yapılmıştır. Yine öğrencilerin dil öğrenmelerini etkileyen unsurlardan biri olan İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerini belirlemek için İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Burada elde edilen verilerde de frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesapları yapılmıştır.

İhtiyaç belirleme basamağının son aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testi ile öğrencilerin öğretim programı uygulanmadan önce akademik başarılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır. Başarı testinden elde edilen verilerin analizinde ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

5.2. EYLEM PLANI UYGULAMA VE İZLEME SÜRECİNDE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ

Eylem araştırmasında, verilerin analiz edilmesi süreci; toplanan tüm verilerin bir araya getirilerek özetlenmesi anlamına gelirken, verilerin yorumlanması bu özetten yola çıkılarak bir sonraki adımın ne olması gerektiğinin ortaya konması

olarak tanımlanmaktadır. Analiz aşamasında tüm verilerden anlamlı ve ortak kategoriler, temalar, örüntüler çıkarılmaya çalışılmaktadır (Johnson, 2014; Mills, 2003). Bu aşamada veriler ana temalar halinde tanımlanır ve analiz edilir. Araştırma sorusuna bağlı olarak, araştırmacı öğretmenler elde edilen verileri sınıf verileri, bireysel veriler ya da alt grup verileri olarak kullanmak isteyebilirler. Bazı veriler ölçülebilir ve istatistikler ya da teknik yardım almadan da analiz edilebilir. Görüşler, tutumlar ya da kontrol listeleri gibi veriler ise tablo şeklinde özetlenebilir. Ölçülemeyen veriler bölünmeden bir bütün şeklinde incelenebilir ve önemli unsurlar ya da temalar kayıt altına alınabilir (Ferrance, 2000).

Stringer (2007) araştırma esnasında ortaya çıkan verilerin analizinde kullanılabilecek iki tür sürecin olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki "kategorileme ve kodlamadır". Katılımcıların bakış açılarından ve tecrübelerinden oluşan verilerin içinden anlamlı birimleri tanımlama, kategoriler halinde organize etme sürecidir. İkinci veri analiz süreci ise "anahtar tecrübeler (key experiences)"dir. Başka bir ifadesi ise "dönüşümcü anlardır". Tecrübelerin doğasını gösterir. Araştırmacılar veri analizinde bunlardan birisini ya da her ikisini aynı anda kullanabilirler. Burada araştırmacının amacı topladığı verileri organize edip analiz ederek araştırma konusuna açıklık getirmektir.

Yukarıda ifade edilen gerekçeler ile, eylem planlarını uygulama ve izleme sürecinde elde edilen veriler, hem kategori ve kodlamalar yapılarak hem de anahtar tecrübeler kullanılarak analiz edilmiştir.

5.3. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME, YANSITMA VE YENİDEN DÜZENLEME SÜRECİNDEKİ VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın bu basamağında veriler uygulama ve izleme basamağında elde edilen verilen incelenmesi ile elde edilmiştir. Görüşme formları, gözlem formları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Kullanılan her bir tür veri toplama aracına ait veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tüm verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizinden faydalanılmıştır. Görüşme formlarının analizinde görüşme formunun hazırlanmasında temel alınan 6 boyut (ünitede yer alan unsurların öğrenci açısından ne anlama geldiği, öğrenci için bu unsurların ne kadar önemli olduğu, öğrencilerin bu

unsurları kullanırken ne hissettiği, öğrencilerin kendilerini nerelerde güçlü ve nerelerde zayıf hissettiği ve diğer görüşler) ele alınmıştır. Gözlem formlarından elde edilen verilerin analizleri dört tema (kazanım-içerik-öğrenme ortamı-ölçme değerlendirme) altında analiz edilmiştir. Öğretmen günlüklerinde analiz öncesinde uygulamadaki güçlü ve zayıf yönler ile uygulamadaki fırsat ve tehditler olarak dört tema belirlenmiştir. Öğretmen günlüklerinin analizinde, SWOT analizinde kullanılan tekniklerden biri olan önceliklendirme matrisi kullanılmış ve verilerin frekans analizi yapılmıştır. Öğrenci günlüklerinde ise verilerin analizi öncesinde uygulamaya yönelik olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki boyut belirlenmiştir. Günlüklerin incelenmesinden sonra ise bu iki boyuta "olması gerekenler" boyutu da eklenerek verilerin frekans analizleri yapılmıştır.

5.4. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE ELDE EDİLEN VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın son veri toplama basamağı öğretim programının değerlendirme sürecidir. Bu aşamada veriler ihtiyaç analizi, kazanım, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme-değerlendirme unsurları bağlamında ele alınmıştır.

6. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMALARI

Eylem araştırması yapan araştırmacı, veri toplama esnasında kalite konusu ile karşı karşıya gelir. Araştırma metodolojisinde ve araç geliştirmede uzman olmak çok zaman ve enerji gerektirir. Peki araştırmacı öğretmenler veri toplama metotlarının geçerli olduğundan nasıl emin olabilirler? Aslında, mükemmel bir çözüm yoktur fakat çeşitleme tekniği araştırmacının bulgularının kalitesini geliştirmesine yardım edebilir. En basit şekliyle çeşitleme çoklu veri türlerinin toplanması sürecidir burada amaç bulguların güvenirliğinin artırılmasıdır. Çeşitleme dengeli veri toplamayı garantilemeye yardım eder ve veri kaynaklarının herhangi birinde yer alan hatayı ya da zayıflığı telafi eder. Hem nitel hem de nicel verilerde araştırma bulgularının geçerliğini artırmak için çeşitleme kullanılabilir. Çeşitleme bir doğrulama sürecidir (doğruları kontrol eder). Üç farklı bakış açısı ve veri türünü bünyesinde toplayarak geçerliği artırır. Veri çeşitlemesi farklı katılımcılardan, kaynaklardan ve çalışmanın farklı aşamalarından bilgi toplamayı kapsar (Banister, Burman, Parker, Taylor ve

Tindall, 1994). Bununla birlikte araştırmaların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için alanyazında belirtilen noktalar dikkate alınarak aşağıda belirtilen hususlar gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmacı, araştırma sürecinde araştırmacı-uygulayıcı olarak yer aldığından araştırmada uzun süre geçirmiştir.
- Araştırma sürecinde toplanan verilerde çeşitleme yöntemine gidilmiştir. Hem nicel veriler hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme, gözlem, öğretmen günlüğü, öğrenci günlüğü gibi nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.
- Hazırlanan öğretim programı, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman kişiler tarafından kontrol edilmiştir.
- Öğretim programı uygulamaya konulmadan önce pilot uygulaması çeşitli sınıflarda yapılmıştır.
- Araştırma verilerinin analizinde çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Nicel veriler, nicel analiz yöntemleri ile nitel veriler ise nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde kategoriler ve kodlamalar yapıldıktan sonra anahtar tecrübelere yer verilerek doğrudan alıntılar aktarılmıştır.
- Araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, araştırmacının deneyimleri, eylemlerin uygulama süreci, verilerin toplanma süreci ve verilerin analiz süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır.
- Verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgular detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

7. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER

Araştırma etiği, en basit şekliyle, bilimsel çalışmalarda etik prensiplerin uygulanmasını konu alan, etiğin bir alt dalı olarak tanımlanabilir. Ulusal ve uluslararası düzenlemeler/yönetmelikler ile çerçevesi çizilmiş olan, insan ve

hayvanlarda yapılacak araştırmaların planlanması / uygulanması ve bilimsel yanıltma gibi konular, araştırma etiğinin en önemli başlıklarıdır (Uluoğlu, 2009). Araştırma sürecinde araştırmaya katılan tüm katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların gönüllü olmaları esas alınmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcıların isimleri yerine kodlara yer verilmiştir. Hazırlanan öğretim programı Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu tarafından incelenmiş ve etik kurul onayı alınmıştır (EK-5).

8. ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN DENEYİMLER

Araştırma sürecinde uygulamada zaman zaman problemlerle karşılaşılmıştır. Bu problemlere öğretmen günlüğünün analizinde de yer verilmiştir. Araştırma sürecinde ilk olarak zaman yönetimi ile ilgili deneyimler elde edilmiştir. Araştırma öncesinde öğretim programının hangi zamanlarda uygulanacağına ilişkin detaylı bir planlama yapılmıştır. Ancak zaman zaman okulda bu programın uygulanacağı derslerde deneme sınavları, törenler ya da farklı etkinlikler olmuştur. Bu durum planların zaman zaman aksamasına neden olmuştur. Bu kayıpları telafi etmek için öğrencilerin okul çıkışında kalmaları sağlanmıştır. Ancak bazı öğrenciler ailevi nedenler ya da ulaşım problemleri yüzünden kalamamış, diğer öğrencilerin de motivasyonlarının okul çıkışında düştüğü görülmüştür. Bu sebeple eylem araştırması türünde ya da uygulamalı yapılacak olan araştırmalarda zamanı etkili kullanmaya yönelik önlemlerin ve B planlarının sürecin başında ayrıntılı olarak planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama sürecinde, bir gözlemcinin uygulamalara katılması öğretim programında tasarlanmıştır. Ancak ders esnasında bir kişinin her uygulamada sınıf içerisinde yer alması bazı öğrencilerin çekinmesine ve dikkatinin dağılmasına neden olmuştur.

Bu öğretim yılında ortaöğretime öğrenci yerleştirmede yapılan değişiklikler sebebiyle 9. sınıfların mevcutları eski yıllara oranla daha kalabalık olmuştur. Geçen yıllarda sınıf mevcudu için yeterli olan sınıflar bu öğretim yılında yetersiz kalmıştır. Sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin böyle bir öğretim programı ile ilk kez tanışıyor olmaları sınıf yönetimi açısından zaman zaman problemlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu sebeple uygulamaya ilk hafta başlamak yerine, ilk hafta okulun

ve dersin işleyişi, öğretim programının nasıl uygulanacağı hakkında bilgi vermenin bu kargaşayı önleyebileceği düşünülmektedir.

Son olarak, her ünitenin sonunda hem öz değerlendirme formu, hem görüşme formu hem de öğrenci günlüklerinin doldurulması öğrencilerin zaman zaman sıkılmalarına neden olmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular bu bölümde yer almıştır. Bulgular bölümü dört başlık altında ele alınmıştır. Birinci bölümde ihtiyaç belirleme sürecine ilişkin bulgulara (Program geliştirme sürecine ilişkin bulgular); ikinci bölümde araştırmanın eylem planı, uygulama ve izleme aşamasına ilişkin bulgulara (Program uygulama sürecine ilişkin bulgular); üçüncü bölümde eylem planını değerlendirme, yansıtma ve yeniden düzenleme aşamasına ilişkin bulgulara (Program uygulama sürecine ilişkin bulgular); dördüncü bölümde öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bulgulara (Program değerlendirme sürecine ilişkin bulgular) yer verilmiştir.

1. İHTİYAÇ ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR (PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR)

Öğretim programı hazırlamadan önce programın ihtiyaçlarını ortaya koymak için ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri, İngilizce öğretmenleri ve öğretim görevlileri ile görüşmeler yapılmış, öğretim programı uygulamadan önce öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz-yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bulgular aşağıda alt başlıklar olarak sırası ile verilecektir. Ayrıca bu bölümde verilen bulgular araştırma alt problemlerinde yer alan 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. soruların cevaplarını da oluşturmaktadır.

1.1. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Program geliştirmeye başlamadan önce programın hazırlandığı toplumun ve toplum içindeki öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda veri toplama araçları bölümünde detaylı bir şekilde açıklanan görüşme formları ile veriler 44 öğrenci, 15 öğretmen ve 9 öğretim görevlisi ile yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde görüşme formu hazırlanırken belirlenen tema ve alt temalardan faydalanılmıştır. Aynı zamanda görüşme formları incelenirken araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen noktalarda, bu tema ve alt temalara dahil edilmiştir. Bu temalara ve araştırmaya katılan kişilere kodlar verilerek hem daha sistemli bir çalışma yapılmış hem de etik kurallara dikkat edilerek kişilerin bilgileri gizli tutulmuştur. Tablo 8'de öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen temalar, alt temalar, katılımcı kodları ve frekansları yer almaktadır:

Tablo 8. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMALAR	ALT TEMALAR	KATILIMCILAR	FREKANS (f)
T1-Kendini yeterli bulma	a-Derse katılmaya istekli olma	B1, B2, B3, B6, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B20, B21	15
	b-Söz alma	B1, B3, B4, B5, B6, B7, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B21, B25, B34	18
	c-Verdiği cevapların doğruluğu	B1, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B17, B18, B20, B21, B25	16
T2-Ders çalışmayı bilme	a-Faydalanacağı kaynaklara yönelme	B1, B2, B3, B5, B6, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B19, B21, B24, B25,	17
	b-Kendine yardımcı olacak birini seçme	B2, B3, B5, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B23, B24	12
	c-Günlük tekrarlar yapma	B2, B3, B4, B5, B6, B7, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B21, B23, B25, B36	19
	d-Haftalık tekrarlar yapma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B21, B24, B25, B34	21
	e-Sınav öncesi ders çalışma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B19, B21, B24, B25	21
	f-Kendine çalışma yöntemi geliştirme	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B24, B25	23
	g-İyi öğrendiği çalışma şekillerini bilme	B1, B2, B3, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20, B21, B23, B24, B25	23
T3-Dinleme becerisi	a-Kendini yeterli bulma	B1, B2, B4, B6, B7, B10, B11, B15, B16, B17, B21, B25	12
	b-İpuçlarını kullanma	B1, B2, B4, B5, B6, B8, B9, B10, B11, B12, B15, B16, B17, B18, B20, B22, B23, B25, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B42, B43, B44	37
	c-Dikkat etmesi/odaklanması gereken noktaları bilme	B1, B2, B3, B6, B8, B10, B13, B15, B16, B17, B18, B21, B25	13

Tablo 8 (Devam). Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	d-Dinleme etkinlikleri için kendi yöntemini geliştirme	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B11, B12, B14, B15, B16, B17, B18, B20, B21, B23, B24, B25	21
T4-Okuma becerisi	a-Kendini yeterli bulma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B9, B11, B12, B13, B15, B16, B17, B18, B21, B25, B35	18
	b-İpuçlarını kullanma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B21, B22, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B34, B35, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B42, B43, B44	37
	c-Dikkat etmesi/odaklanması gereken noktaları bilme	B1, B2, B3, B5, B6, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B21, B23	17
	d-Okuma etkinlikleri için kendi yöntemini geliştirme	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B20, B21, B23, B24,	22
T5-Konuşma becerisi	a-Kendini yeterli bulma	B1, B2, B3, B4, B6, B10, B11, B12, B13, B14, B17, B18	12
	b-İpuçlarını kullanma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B21, B22, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B42, B43, B44	38
	c-Dikkat etmesi/odaklanması gereken noktaları bilme	B1, B2, B3, B5, B8, B9, B10, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B34, B35	15
	d-Konuşma etkinlikleri için kendi yöntemini geliştirme	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B21, B23, B24, B25	22
T6-Yazma becerisi	a-Kendini yeterli bulma	B1, B2, B3, B5, B6, B7, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B21	16
	b-İpuçlarını kullanma	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B21, B22, B23, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B39, B40, B41, B42, B43	38
	c-Dikkat etmesi/odaklanması gereken noktaları bilme	B1, B2, B3, B5, B6, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B21	15
	d-Yazma etkinlikleri için kendini geliştirme	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B11, B12, B13, B14, B16, B17, B18, B19, B21, B23, B24, B25,	21

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik görüşlerinden alınan örneklere aşağıda yer verilmiştir. "Kendini Yeterli Bulma" temasına yönelik öğrenci görüşleri:

"*İngilizce derslerinde kendimi yeterli buluyorum. Mümkün olduğunca katılmaya çalışıyorum daha doğrusu katılıyorum. İngilizce dersine nasıl çalışmam gerektiğini biliyorum. Kendi yöntemlerimi geliştirdim. Mesela resim çizerek*

kelimeleri daha iyi öğreniyorum. Bazen söz aldığımda verdiğim cevaplar doğru olmayabiliyor ama buna takılmıyorum çünkü hatalarımdan bir şeyler öğrendiğimi görüyorum. Genelde hata yaptığım yerler yazılılarda çıkıyor ve hemen hatırlıyorum" (B1) (İngilizce ortalaması- İO-100)

"İngilizce derslerinde kendimi çoğunlukla yeterli buluyorum. Bunu notlarımdan da görebiliyorum. Derslerde elimden geldiğince katılıyorum. Söz hakkı bana verilmezse de arkadaşlarımın cevaplarını dinleyerek kendi cevabımın doğruluğunu kontrol edip kendimi kontrol ediyorum." (B6) (İO-93)

"İngilizce derslerinde kendimi yeterli bulmuyorum. İngilizce derslerinde uykum geliyor. Bence anlamadığım için uykum geliyor. Derse katılmak istemiyorum çünkü çoğunlukla cevaplarım doğru olmuyor." (B13) (İO-40)

"Bence ben İngilizce derslerinde yeterli değilim, belki öğretmenim farklı düşünüyordur ama ben başarılı değilim. Arada sırada derse katılıyorum. İngilizceye nasıl çalışacağımı bilemiyorum. Çalışkan arkadaşlarıma bakıyorum onlar gibi çalışmak istiyorum ama hiç bir şey anlamayınca vazgeçiyorum" (B17) (İO-36)

Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında İngilizce ortalaması 50 ve üzeri olan öğrencilerin kendilerini İngilizce derslerinde yeterli bulduklarını ifade ettikleri ve ders sürecinde söz almaktan kaçınmadıkları görülmektedir. Ortalaması düşük olan öğrencilerin kendilerini yeterli bulmadıkları ancak bu konuda da kendilerinden tam olarak emin olamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin "Ders Çalışmayı Bilme" temasına ilişkin görüşlerinden örnekler:

"İngilizce derslerine nasıl çalışmam gerektiğini biliyorum. Anlamadığım yerlerde internetten konu anlatımlı videoları tekrar tekrar izliyorum. Bazen dil sınıflarında okuyan diğer arkadaşlarıma teneffüs aralarında sorular soruyorum ya da bana konu anlatmalarını istiyorum. Elimden geldiğince günlük tekrarları yapmaya çalışıyorum. Öğretmenimiz günlük 20 dakika tekrar etmenin yeterli olacağını söylemişti, ben de her gün bunu yapmaya çalışıyorum. Günlük tekrar yapamadığım günlerde hafta sonu tüm haftayı baştan sona tekrar ediyorum. Yazarak özet çıkarıyorum. Bazen de ablama anlatıyorum. Sınavdan önce çok fazla çalışmıyorum. İnternet üzerinden birkaç alıştırma yapıyorum sadece. Kelime defteri ve kelime kartları ile çalışıyorum" (B2) (İO-100)

"İngilizce derslerine nereden ve nasıl çalışacağımı bilmiyorum. Etrafımda bana İngilizce çalıştıran ya da beni yönlendiren birisi yok. Sadece ders kitabımızdan ve öğretmenimizin defterimize yazdırdığı notlardan çalışıyorum. Bazen de İngilizce sözlük kullanıyorum. Günlük ya da haftalık tekrarlar yapmıyorum. Hiçbir derste tekrar yapmıyorum. Sınavlardan bir iki gün önce çalışmaya başlıyorum. Daha önce çalışırsam unutuyorum. Kendime özgü bir çalışma yöntemim yok. Kitabı ve defteri okuyorum, kelime ezberlemeye çalışıyorum" (B14) (İO-29)

Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden alınan örnekler not ortalaması yüksek olan öğrencilerin İngilizce çalışırken hangi kaynaklardan nasıl yararlanacakları konusunda fikir sahibi olduklarını, kendine yardımcı olabilecek kişileri belirleyebildiklerini, günlük ve haftalık tekrarlara yer verdiklerini, sınav öncesi çalışmayı tercih etmediklerini, kendilerine özgü çalışma yöntemleri belirlediklerini göstermektedir. Ortalaması düşük olan öğrenciler kimden nasıl yardım alacakları konusunda yeterli olmamakla beraber sınav öncesi çalışmayı tercih etmektedirler. "Dinleme Becerisi" temasına ilişkin öğrenci görüşlerinden alınan örnekler aşağıda yer almaktadır.

"İngilizce derslerinde yaptığımız dinleme etkinliklerinde kendimi büyük ölçüde yeterli buluyorum. Çünkü yabancı müzik dinlemeyi ve dizi izlemeyi çok seviyorum. Fırsat buldukça İngilizce dizi izlemeye çalışıyorum. Bu yüzden İngilizce dinlemede geliştiğimi düşünüyorum. Öğretmenimiz dinleme etkinlikleri öncesinde bizim nasıl daha iyi anlayacağımıza yönelik ipuçları veriyor. Ya da dinleme öncesinde dinleme konusu ile ilgili alıştırma yapıyor. Ben dinlemenin bu konu ile ilgili oluğunu bu alıştırmadan anlıyorum. Anlamadığım yerler olduğunda bu alıştırmalara bakıp tahmin ederek boşlukları doldurmaya çalışıyorum." (B3) (İO-86)

"İngilizce derslerinde yaptığımız dinleme metinlerini hiç anlamıyorum. Bazen anladığım kelimeler oluyor ama tamamını anlamıyorum. Öğretmenimiz dinlemeden önce dikkatli olmamızı, anladığımız yerleri kısa kısa not almamız gerektiğini söylüyor ama ben anlamadığım için not alamıyorum. Dinleme becerimi geliştirmek için İngilizce şarkılar dinlemeye çalışıyorum bazen ama sıkılıyorum. Kelimelerin nasıl okunacağını bilirsem dinleme metinlerini anlayacağımı düşünüyorum. (B12) (İO-48)

İngilizce "dinleme becerisi" ile ilgili temaya ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında İngilizce ortalaması yüksek olan öğrencilerin genel olarak dinleme becerisinde kendilerini yeterli buldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin büyük çoğunlukla İngilizce dersleri dışında da İngilizce ile ilgilendikleri, günlük yaşamlarında İngilizce'ye yer verdikleri görülmektedir. Dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili fikirleri vardır. İngilizce ortalaması daha düşük olan öğrenciler kendilerini dinleme becerisinde yeterli görmemektedirler. Bazılarının dinleme becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin fikirleri olmakla beraber bunu nasıl yapacaklarını tam olarak bilmedikleri için başaramadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. "Okuma Becerisi" temasına ilişkin öğrenci görüşlerinden alınan örnekler şu şekildedir:

"İngilizce okuma etkinliklerinde kendimi yeterli buluyorum. Sınıf içerisinde bir okuma metni okumamız gerektiğinde sürekli parmak kaldırıyor ve okumak istiyorum. Öğretmenimiz okuma öncesinde bilmediğimiz kelimelere takılmamızı tahmin ederek anlamaya çalışmamız gerektiğini söylüyor. Bende anladığım yerlerden yola çıkarak orada ne demek istediğini tahmin ediyorum. Bence okurken ne kadar çok kelime bilirsen o kadar iyi anlarsın. O yüzden çok kelime bilmek gerekir…." (B7) (İO-88)

"İngilizce okuma etkinliklerinde kendimi yeterli buluyorum ama bazen. Okuma etkinliğinde bilmediğim kelimeler olmadığı zaman güzel okuyorum ama bilmediğim kelimeler varsa o kelimeye takılıyorum yavaş okuyorum sonra da panik oluyorum ve devam edemiyorum. Öğretmenimiz okuma etkinliği öncesinde nasıl daha iyi okuyabileceğimizi söylüyor. Sürekli bilmediğimiz kelimeleri sözlükten bakmamız gerektiğini söylüyor." (B11) (İO-47)

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri açısından okuma becerisine ilişkin görüşlerine bakıldığında yine ortalaması yüksek olan öğrencilerin genel olarak okuma becerisinde kendilerini yeterli gördükleri, öğretmenin okuma öncesinde verdikleri ipuçlarını kullanma eğiliminde oldukları, dikkat etmeleri gereken noktaları fark edebildikleri görülmektedir. Ancak ortalaması düşük olan öğrencilerin kendilerini genel olarak okuma becerisinde çok yeterli görmedikleri, öğretmenin okuma öncesinde okuma esnasında ya da okuma sonrasında verdiği ipuçlarını etkili

bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin "Konuşma Becerisine" ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"İngilizce dersindeki konuşma etkinliklerinde kendimi oldukça aktif görüyorum. Ve konuşma etkinliklerine katılırım. Öğretmenimin konuşma etkinliği öncesinde değil ama ders içerisinde sürekli nasıl daha iyi konuşabileceğimize yönelik ipuçları veriyor. İyi konuşabilmemiz için çok dinlememiz gerektiğini ve okumamız gerektiğini söylüyor. Konuşma etkinliklerinde daha başarılı ve aktif olmak için kullandığım bir metod yok. Nasıl olacağı konusunda da bir fikrim yok." (B4) (İO-83)

"İngilizce dersindeki konuşma etkinliklerinde kendimi yeterli görmüyorum. Kelimelerin telaffuzlarında sıkıntı yaşıyorum. Bazı kelimeleri rahat söylesem de kimi kelimeleri rahat telaffuz edemiyorum. Konuşma etkinlikleri öncesinde ipuçları vermiyor sorular soruyor bazen de resimler gösteriyor. Okuma yaparak konuşma etkinliğinde kendimi geliştireceğimi düşünüyorum." (B14) (İO-29)

Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında İngilizce ortalaması yüksek olan öğrencilerin kendilerini konuşma becerisinde yeterli gördükleri ancak ortalaması düşük olan öğrencilerin kendilerini yeterli görmedikleri görülmektedir. Bununla birlikte her iki gruptaki öğrencilerin genel olarak konuşma etkinlikleri öncesinde, konuşma etkinlikleri esnasında ya da ders içerisinde gerekli yerlerde öğretmenlerin verdiği ipuçlarını fark ettikleri ancak bu ipuçlarının konuşmayı destekleyici stratejiler olarak anlayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin "Yazma Becerisine" ilişkin görüşlerinden alınan örnekler şu şekildedir:

"İngilizce yazma etkinliklerinde kendimi yeterli görüyorum. Cümle köklerini ve zaman eklerini düzgün bildiğimden cümle iskeleti kurabildiğim için çok daha kolay bir şekilde cümle yazabiliyorum. Öğretmenimiz yazma etkinliklerinden önce cümlenin anlamına göre nasıl kurabileceğimizi gösteriyor. Örnek cümleleri tahtaya yazıyor. Yazma etkinliğimi geliştirmek için bazen günlüğümdeki bazı yerleri İngilizce'ye çeviriyorum. Bazen de sadece İngilizce yazıyorum. Hem kimse okumamış oluyor. Yazma etkinliğindeki başarımı artırmak için belirli bir yöntemim yok ama illa ki yöntemler vardır." (B5) (İO-92)

"İngilizce yazma etkinliklerinde kendimi yeterli bulmuyorum. Cümle kuramadığım için yazamıyorum. Zaten konuşamıyorum da. Konuşamayınca yazamıyorum. Sınavlarda boş bırakmayı tercih ediyorum. Zaten yazsam da yazma bölümünden puan alamıyorum. İngilizce hikaye okuyarak belki yazma becerisini geliştirebilirim. Belki müzik de dinlenebilir." (B16) (İO-44)

Öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili görüşlerine bakıldığında İngilizce ortalaması yüksek olan öğrencilerin kendilerini yazma etkinliklerinde daha başarılı buldukları görülmektedir. Diğer öğrenciler ise yazma becerisinde genel olarak kendilerini yeterli görmemektedirler. Öğrencilerin bazıları öğretmenlerinin verdiği ipuçlarını etkili bir şekilde yazma becerisine yönelik olarak kullanabilirken bazılarının bu ipuçlarının farkında olmadığı bazılarının ise farkında olduğu ancak nasıl kullanacağı konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda (Tablo 9) yer almaktadır:

Tablo 9. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEMALAR	ALT TEMALAR	KATILIMCILAR	FREKANS (f)
M1-Dil öğrenme stratejilerini bilme	a-Öğretim programında fark etme	A7, A10	2
	b-Derslerde yer verme	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
	c-Farklı becerilere ait stratejileri bilme	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	14
M2-Kazanımlar	a-Stratejilerin kazanımlara etkisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
	b-Öğretmenin strateji hakkında bilgi vermesinin kazanıma etkisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
	c-Öğrencinin strateji bilgisine sahip olmasının kazanıma etkisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
M3-İçerik	a-Stratejilerin ders içeriğine etkisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
M4-Öğretme-öğrenme ortamı	a-Stratejilerin öğretme-öğrenme ortamına etkisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
M5-Ölçme değerlendirme	a-Stratejilerin ölçme değerlendirmeye etkisi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15

Tablo 9 (Devam). Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

M6-Dinleme becerisi	a-D. stratejilerinin öğretim programındaki yeri	A6, A7	2
	b-Öğrenci ders kitaplarında d. stratejilerinin yeri	A6	1
	c-Öğrenci çalışma kitaplarında d. stratejilerinin yeri	A6	1
	d-Öğretmen kılavuz kitaplarında d. stratejilerinin yeri	A6	1
	e-Dinleme stratejileri ile ilgili ipucu verme	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
M7-Okuma becerisi	a-O. stratejilerinin öğretim programındaki yeri	A6, A7, A9	3
	b-Öğrenci ders kitaplarında o. stratejilerinin yeri	A6	1
	c-Öğrenci çalışma kitaplarında o. stratejilerinin yeri	A6	1
	d-Öğretmen kılavuz kitaplarında o. stratejilerinin yeri	A6	1
	e-Okuma stratejileri ile ilgili ipucu verme	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
M8-Yazma becerisi	a-Y. stratejilerinin öğretim programındaki yeri	A6	1
	b-Öğrenci ders kitaplarında y. stratejilerinin yeri	-	-
	c-Öğrenci çalışma kitaplarında y. stratejilerinin yeri	-	-
	d-Öğretmen kılavuz kitaplarında y. stratejilerinin yeri	-	-
	e-Y. stratejileri ile ilgili ipucu verme	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15
M9-Konuşma becerisi	a-K. stratejilerinin öğretim programındaki yeri	A6, A7	2
	b-Öğrenci ders kitaplarında k. stratejilerinin yeri	-	-
	c-Öğrenci çalışma kitaplarında k. stratejilerinin yeri	-	-
	d-Öğretmen kılavuz kitaplarında k. stratejilerinin yeri	-	-
	e-Konuşma stratejileri ile ilgili ipucu verme	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15	15

Dil öğrenme stratejileri öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında "Dil Öğrenme Stratejilerini Bilme" temasına ve "öğretim programında fark etme, derslerde yer verme, farklı becerilere ait stratejileri bilme" alt temalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden alınan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"9. sınıf öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programı'nda dil öğrenme stratejilerine yer verildiğini düşünüyorum. Stratejiler konusunda öğrencilere bilgi vermenin yanı sıra o stratejileri kullanarak dil öğretiminin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Dil öğretme becerisinden kastedilen dört dil becerisi ise daha çok dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek ek çalışmalar üzerinde durmaya çalışıyorum…." (A7)

"Hayır, yer verildiğini düşünmüyorum çünkü program öğrencilerin kelimeleri veya yapıları daha kolay akıllarında tutabilecekleri daha kolay hatırlamalarını sağlayabilecekleri uygulama ve etkinlikler içermiyor. Ben öğrencilerime İngilizce kelimeleri öğrenirken zihinlerinde kodlama yapabileceklerini ifade ediyorum, örneğin "chair" kelimesini daha kolay hatırlamaları için onlara "çayırda sandalyede oturduğunuzu düşünün" şeklinde örnekler veriyorum, ya da evlerinde sürekli kelimeleri tekrar edebilmeleri için eşyaların üzerine İngilizcelerini yazmalarını ve böylece o kelimeyi her gördüklerinde hatırlayacaklarını söylüyorum. Dil öğrenme stratejilerini kullanması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar, konuşurken kendine güvenen kendinden emin bir akıcılıkta konuşmalarını destekler. İletişim becerilerini geliştirir. Hedeflere daha kolay ulaşmasını sağlar. Stratejilere yönelik bilgilerin eksik olması ise daha uzun süre gayret gösterilmesine, dil öğreniminin sıkıcı bir hale gelmesine, öğrencilerin konuşmaktan ve kendisini ifade etmekten çekinmesine yol açar." (A11)

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında bazı öğretmenlerin öğretim programında dil öğrenme stratejilerine yer verildiğini, bazı öğretmenlerin ise yer verilmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin, dil öğrenme stratejileri konusunda kavram karmaşasına sahip olduğu ve dört temel dil becerisi ile karıştırdığı görülmektedir. "Kazanımlar" temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden alınan örnekle aşağıda verilmiştir:

"Stratejilerin, ders kazanımlarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Yıllık planlarda her kazanımın yanında o kazanıma yönelik bir strateji olabilir ya da

kılavuz kitaplarda yer verilebilir. Böylece öğretmen nasıl bir strateji kullanacağını düşünmek zorunda kalmaz. Tabi öğretmen strateji hakkında bilgi verirse, öğrencilerin anlaması daha kolay olacak öğretmen de zorlanmayacaktır. Hem öğretmen hem de öğrenci strateji kullanırsa ve bunu alışkanlık haline getirirse İngilizce derslerinde başarının artacağını düşünüyorum". (A8)

"Strateji kullanımının, ders kazanımlarının başarıya ulaştırılmasında etkili olacağını düşünüyorum. Öğretmenler, stratejileri öğrencilere öğretebilirler. Ben derslerimde dinleme ve konuşma konusunda stratejiler vermeye çalışıyorum. Kelime ve gramer çalışmasının yanı sıra onları aktif halde konuşmaya teşvik etmeye çalışıyorum. 2 saatlik dersin 1 saatini konuşma etkinliğine ayırmaya çalışıyorum. Öğrencilere burada konuşma ile ilgili stratejiler veriyorum." (A5)

"Kazanımlar" temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin genellikle dil öğrenme stratejilerinin ders kazanımlarını olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler hem kendilerinin hem de öğrencilerin stratejileri öğrenmesi ve kullanması konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak hâlâ bazı öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ile ders etkinliklerini birbiri ile karıştırdıkları görülmektedir. "Öğretme-Öğrenme Ortamı" temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden alınan örnekler aşağıda belirtilmiştir:

"Öğretme-öğrenme ortamını daha keyifli hale getirip, dersin etkisinin kalıcılığını artıracağını düşünüyorum. Ders kazanımları açısından da öğrencilere karşılaşacakları farklı durumlarda hatırlamakta zorlanmadan kullanabilecekleri kazanımlar olarak verileceğini düşünüyorum. Okulda olabildiğince okuma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yapıyoruz. Ev ödevlerinde de yazma ve okuma etkinlikleri vermeye özen gösteriyorum. Bence belli bir konu belirlenip öğrencilerin bir ders saatinde öğrenebileceği kelimeleri seçip, bunlarla ilgili okuma, dinleme, yazma ve konuşma yeteneklerini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir. Böylece kelimeleri bol bol ve farklı duyu organlarına hitap edecek şekilde çalışacaklar ve daha etkili ve kolay öğrenme sağlanacaktır." (A12)

"İngilizce derslerinde stratejilerin kullanılması, öğretme-öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyecek niteliğini artıracaktır. Ben derslerimde kelime öğretiminde

görsellerden faydalanıyorum. Öğrencilere günlük hayatla ilgili hikâyeler anlatarak açıklamak istediğim kelimeler ya da dil bilgisi yapılarıyla ilişki kuruyorum. Okuma becerisi için kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini istiyorum. Stratejiler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığından kazanımların gerçekleşmesini ve öğrenme ortamının eğlenceli hale gelmesini de etkiliyor." (A15)

Öğretme-öğrenme ortamına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında dil öğrenme stratejilerinin öğretme-öğrenme ortamının niteliğini olumlu yönde etkileyeceğini ifade ettikleri görülmektedir. Dinleme becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinden alınan örnekler şu şekildedir:

"9. sınıf öğretim programında, dinleme becerisine yönelik stratejiler yoktur. Ancak dinleme etkinlikleri vardır. Öğrenci ders kitaplarında, öğrenci çalışma kitaplarında, öğretmen kılavuz kitaplarında yer almamaktadır. Öğrenciler dinleme becerileri gelişsin diye müzik dinleyebilirler, film izleyebilirler." (A1)

"9. sınıf öğretim programında, dinleme etkinliklerine ilişkin stratejilere yer verilmemiştir. Dinleme etkinlikleri yer almaktadır, fakat teknik aksaklıklar yaşanmaktadır. Ben derslerimde çoğunlukla memory strategies ve social strategies kapsamında stratejiler kullanıyorum. Öğrenci ders kitaplarında çok az da olsa birkaç tane strateji var. Dikkati yönlendirme ve seçici dikkat stratejileri var. Fakat bu konuda "bilinç" ancak öğretmen verirse var. Öğretmen kılavuz kitabında dinleme stratejilerine yer verilmiş ama sadece birkaç tane. Daha fazla olmalı" (A6).

Dinleme becerisine ait öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmelerin neredeyse hepsinin öğretim programında, öğrenci ders kitaplarında, öğrenci çalışma kitaplarında ve öğrenci kılavuz kitaplarında dinleme stratejilerine ilişkin stratejilerin yer almadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmenler kendi bilgileri kapsamında dinleme becerisine ait stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okuma becerisine ait öğretmen görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

"Öğretim programında, belirgin bir şekilde okuma becerisine ilişkin stratejilere yer verilmemiştir. Ancak öğrenci kitabında yer yer tahmin yürütme ve soru-cevap stratejilerine yer verilmiştir. Ben kendim bildiğim bazı stratejileri uyguluyorum ipuçları veriyorum. Öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitabında verilebilecek stratejiler ile ilgili ipuçları yoktur." (A8)

"Öğretim programında okuma becerilerine ilişkin stratejilere yer verilmemiştir. Ancak kitapta okuma metinleri günlük konuşmaya göredir. Ben derslerimde karşılıklı konuşma metinleriyle sınıf içinde her öğrenci okuyabilsin diye zaman ayırma çalışıyorum. En az bir dersi okuyabiliyorlar mı diye ayırmaya çalışıyorum. Öğrenci kitaplarında, çalışma kitaplarında stratejiler değil ama etkinlikler var. Öğrencilerin okuma stratejileri kullanarak okuma becerilerinin gelişmesi için kısa öyküler okutulabilir. Ben performans ödevi olarak dönemde bir yılda iki tane kitap okutup özet yaptırmaya çalışıyorum." (A5)

Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin görüşleri okuma stratejilerinin kısmen öğrenci kitaplarında yer aldığını, ancak öğretim programında belirgin şekilde buna yönelik açıklamaların ya da örneklerin yer almadığını ifade ettikleri görülmektedir. Yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Öğretim programında doğrudan yazma stratejilerine yönelik bilgiler yer almadığını düşünüyorum, çünkü ders kazanımlarında buna yönelik ifadeler yok. Öğretim programını, bu bağlamda hiç incelemedim. Ancak kitapta yer alan bazı etkinlikler yazma becerisi geliştirme açısından uygun planlanmıştır. Fakat bu her etkinlikte görülmemektedir. Öğretmeni yönlendiren stratejiler yeterli değildir. Yazma etkinliği öncesi bizler belli sorularla öğrencinin yazma için planlamasını yapmaya yardımcı olabiliriz. "Pen-friend" edinmeleri, "diary" tutmaları basit ve bilindik yazma becerisi örnekleridir." (A4)

"Yok sayılır. Biz anlatıyoruz. Örnekleme yapıyoruz. Contribution öğrenciye heves veriyor. Kılavuzda var gibi fakat bazıları çok yüzeysel. Gereken öğretebilmek için başka kaynaklardan yararlanıyorum. Yazmayı sevdirmeli, bunun için önce okumayı sevdirmeli. Kelime bilmek önemli ama ona doğru yer ve zaman kullanabilmek daha önemli. Bu iki becerinin birlikte koordine halde geliştirilmesi gerekir." (A3)

Öğretmenler, yazma becerisine ilişkin stratejilerin de yeteri kadar yer almadığını düşünmektedirler. Konuşma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda ifade edilmiştir:

"Konu odaklı speaking uygulamaları yapıyoruz. Öğrenciler hangi konuda konuşacaklarını biliyorlar. Biz öğretmenler öğrencilerimizi konuşma etkinliklerinde yönlendiriyoruz. Ülkemiz turizm cenneti. Mümkün olduğu kadar sahil illerindeki turistik bölgelere giderek oradaki turistlerle iletişim kurabilirler ve konuşma becerilerini geliştirilebilirler." (A12)

Öğretmenlerin konuşma becerisine ilişkin strateji görüşlerine bakıldığında öğretim programında yer almadığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kendileri, zaman zaman konuşma etkinlikleri esnasında ipucu niteliğinde bilgi verseler de kendilerinin de yeteri kadar strateji bilgisine sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen temalar, alt temalar, katılımcı kodları ve frekansları aşağıda (Tablo 10) yer almaktadır:

Tablo 10. Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri

TEMALAR	ALT TEMALAR	KATILIMCILAR	FREKANS (f)
L1-Öğretim programında stratejinin yeri	a-Dört temel beceriye ilişkin stratejilere yer verme	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	b-Strateji öğretimine yönelik ders verme	-	-
	c-Farklı bir ders içerisine entegre etme	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	d-Strateji edinimlerinin kaynağı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
L2-Dinleme becerisi	a-A1.1-1.2 düzeyindeki öğrenci kazanımları ne olmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	b-Kazanımlar nasıl öğretilmeli	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	c-Dinleme becerisini geliştirmek için neler yapılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	d-Hangi stratejiler kullanılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
L3-Okuma becerisi	a-A1.1-1.2 düzeyindeki öğrenci kazanımları ne olmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	b-Kazanımlar nasıl öğretilmeli	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	c-Okuma becerisini geliştirmek için neler yapılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	d-Hangi stratejiler kullanılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9

Tablo 10 (Devam). Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Hazırlanacak Bir Öğretim Programına İlişkin Öğretim Görevlilerinin Görüşleri

L4-Konuşma becerisi	a-A1.1-1.2 düzeyindeki öğrenci kazanımları ne olmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	b-Kazanımlar nasıl öğretilmeli	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	c-Konuşma becerisini geliştirmek için neler yapılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	d-Hangi stratejiler kullanılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
L5-Yazma becerisi	a-A1.1-1.2 düzeyindeki öğrenci kazanımları ne olmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	b-Kazanımlar nasıl öğretilmeli	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	c-Yazma becerisini geliştirmek için neler yapılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
	d-Hangi stratejiler kullanılmalı	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9

Öğretim görevlilerinin, öğretim programında dil öğrenme stratejilerinin yeri teması altındaki görüşlerden alınan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Hazırlık sınıflarında okutmakta olduğumuz kitaplarda stratejilere yer verilmiş. Örneğin dinleme aktivitelerinde anahtar kelimeler kullanma, kelime öğretiminde görsellerden ve canlandırmadan faydalanma vb. Kelime öğretimiyle ilgili oyunlar oynatıyorum (pictionary, tabu gibi), bilmedikleri kelimelere cep telefonlarındaki sözlüklerden bakma alışkanlığı kazandırmaya çalışıyorum." (C5)

"Evet. Örneğin, reading öğretiminde kelime öğretiminin ve konuya hazırlık yapmanın önemi vardır. Bu sebeple skimming ve scanning yani konunun özünü anlamak için veya sadece belirli bir bilgiyi yakalamak için okumak gibi stratejiler kullanılmalı veya öncesinde pre-reading etkinlikleri ile bilinmeyeceği muhtemel kelimelin öğrenilmesi gerekli ve yardımcıdır. Program dışında, derslerimde speaking aktivitelerine ve stratejilerine özellikle yer veriyorum. Öğrencilerimin konuşma yeteneklerini geliştirebilecekleri ve grup çalışmaları veya partnerleriyle etkileşim, paylaşım içinde bulunabilecekleri aktiviteler üretmeye çalışıyorum. Ayrıca, bu aktivitelerin öğrencilerin bireysel yetenekleriyle örtüşüp onların yeteneklerini sergileyebilecekleri ve öz farkındalık yaratabilecek aktiviteler sunmaya çalışıyorum." (C1)

Öğretim görevlilerinin görüşlerine bakıldığında, genel olarak öğretim görevlilerinin derslerinde kullandıkları öğretim programlarında dört temel beceriye ilişkin stratejilere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim görevlileri genel olarak

derslerinde stratejilere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Dil stratejileri genel olarak farklı derslerin içerisine entegre edilerek verilmektedir. Ayrıca bir ders yoktur. Yine öğretim elemanlarının dinleme becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Lisans İngilizce öğretmenliği programlarında dil öğrenme stratejilerine yer verilip verilmediğine ilişkin bir fikrim yok ancak öğretmenlerin bu tecrübeleri iş başında (on the job training) ve tecrübe yoluyla kullanmaya başladıklarını düşünüyorum. Eğitim fakülteleri programlarında yer alan ve zorunlu olan staj görevlerinin de tam olarak amacına ulaşmadığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının tecrübeyi iş başında edindikleri görülmektedir. Dinleme alıştırmaları yaptırılabilir, bu alıştırmalar seviyesine uygun olmalıdır. Dinleme esnasında not tutma (not taking) aktiviteleri, dinleme öncesi aktiviteleri yaptırılabilir. Öğrencinin dinlediği kelimeleri anlayabilme ve ayırt edebilme becerisi olmalıdır, yine dinleme ve farklılaştırma becerisi olmalıdır ve özel bir bilgiyi dinleyerek yakalayabilme kazanımlarını elde etmelidir. Bu kazanımları en etkili biçimde öğrenmesi için dinleme aktivitelerinin yeterli miktarda ve sürede yapılması ve öğrencinin öncelikle hazırbulunuşluğunun sağlanması gerekmektedir." (C4)

Öğretim görevlileri genel olarak başlangıç düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerine katkıda bulunacak dinleme stratejileri olarak yabancı müzik dinlemenin, film izlemenin, not alma aktivitelerinin katkı sağlayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinin okuma becerisine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda ifade edilmiştir:

"Öğrencinin yabancı dilde okuma becerisini geliştirmek için metinle başa çıkma yeterliliğinin geliştirilmesi gerekir. Bu anlamda en önemli sorun kelime bilgisinin yetersizliğidir. Öğrencinin anlamadığı noktalara takılmamasını sağlayacak, kelimelerin anlamlarını bilmese bile metnin akışına göre anlamı tahmin etmeye yönlendirecek stratejiler öğretilmelidir. Öğrenci, okuduğu basit cümleleri anlayabilmeli ve okuduğu metinle ilgili açık ve kapalı uçlu sorulara cevap verebilmelidir. Öğrencinin bunları yapabilmesi için, previewing ve predicting gibi zihnini metne hazırlayacak; skimming ve scanning gibi ihtiyaç duyduğu bilgileri bulmaya odaklanmasını sağlayacak, making inferences gibi metinde doğrudan

görünmeyen ancak anlamdan çıkarılabilecek bilgileri bulmasını sağlayacak stratejileri öğrenmesi sağlanmalıdır." (C3)

Öğretim görevlileri genel olarak okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak okuma stratejilerini geliştirmek için kelime bilgilerinin geliştirilmesi gerektiğini, sık dinleme ve okuma etkinliklerinin yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Yine öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ön okuma ve tahmin (previewing ve predicting) gibi ya da hızlı okuma ve detaylı okuma (skimming ve scanning) gibi okuma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine öğretim görevlilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik konuşma stratejilerine ilişkin görüşlerinden alınan örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için gerçek yaşama benzer durumlar sınıfa getirilmeli ve öğrencinin öğrendiklerini kullanmaları sağlanmalıdır. Bu alandaki stratejiler paraphrasing, effective use of body language, creating rapor vs. olabilir. Basit cümleler kurabilmeli; ihtiyaç, istek ve problemlerini basit cümlelerle anlatabilmelidir. Bunları etkili bir biçimde yapabilmesi için örnek olaylar üzerinde çalışmalı ve öğrendiklerini uygulayabilmelidir." (C3)

"Sınıf dışında ayna ödevleri, video hazırlama ödevleri, sınıf içinde sürekli peer work group work, debate ler yapılmalı. Sürekli "chunk"larla konuşma pratikleri, konuya bağlı olarak role playlar yapılmalı. Küçük kısa sunumlar dahildir. Hızlı konuşma, grammar sadece syntactic olarak önemsemek öğretilmelidir, özellikle Türkiye'de. Sürekli aynı şeyleri yazmak istememekle birlikte yine ortaöğretime başlayan bir öğrencinin 2 yıl boyunca aldığı dil derslerinden sonra konuşma becerisi A2-B1 seviyelerinde olmalıdır. Herhangi bir konu üzerinde 4-5 dakika konuşabilecek, örnekleyebilecek ve destekleyebilecek düzeyde olmalıdır. Yukarıda bahsetmiş olduğum yöntemler kullanılabilir.(C2)

Öğretim görevlilerinin konuşma becerisini geliştirmek için kullanılabilecek konuşma stratejilerine ilişkin görüşleri, öğrencileri özellikle günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri konularla yüzleştirmek gerektiği üzerine odaklamaktadır. Öğretim görevlileri başlangıç düzeyindeki öğrencilerin kendilerini, ailelerini ve çevrelerini tanıtma, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını dile getirme düzeyinde kazanımlara

edinmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinin yazma becerisine ilişkin görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Düzenli writing taskları yaptırılmalıdır. Ama kolaya kaçmak için ev ödevi verilmemeli sınıfta writing yaptırılıp hot feedback verilmelidir. Herhangi bir beceriye hitap eden etkinlik writing ile bağlanılabilir. Sınıfta ve sonrasında çoklu örneklerle pekiştirilerek sürekli toplu writing yazma stratejileri, gösterilmelidir. Sınıf içi ve dışı yazma ödevleri ile. Öğrendiği kelimeleri ve grammarleri kullanarak. Feedback alarak ve vererek." (C7)

"Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için kelime bilgisi ve gramer bilgisi de önemlidir. Kişisel bilgilerini yazabilmelidir ya da kendini tanıtan bir metin. bir tanışma diyalogu yazabilmelidir. Verilen metinlere benzer metinler yazması istenebilir. Verilen anahtar kelimeleri kullanarak veya sorulan yönlendirici soruların cevaplarıyla bir metin yazması istenebilir." (C5)

Öğretim görevlileri gerek hazırlık sınıflarında gerek İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adaylarının dört temel beceriye ait dil öğrenme stratejileri ile ilgili eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler. Öğretim görevlileri strateji eğitiminin ayrı bir ders olarak öğretilmesinden ziyade özel öğretim yöntemleri gibi alan derslerinde ders temaları ile ilişkili bir şekilde öğretilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

1.2. ÖĞRENCİLERİN MEVCUT DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYİ (ÖN-TEST BULGULARI)

İhtiyaç analizi çalışmalarının bu basamağında, dil öğrenme stratejilerine yönelik bir program hazırlanmadan önce öğrencilerin mevcut durumlarını dil öğrenme stratejisi ve İngilizce öz-yeterlik inancı açısından tespit etmek hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmanın 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. alt problemlerine ilişkin bulgulara burada sırası ile yer verilecektir.

1.2.1. Birinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Kullanım Düzeylerine" İlişkin Bulgular

Birinci alt problem "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdadır. Ayrıca tabloda ortalamalara ilişkin katılım düzeyleri sonuç sütununda yer almaktadır.

Tablo 11. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Öncesi Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri

Boyutlar	Maddeler	X	SONUÇ
BELLEK STRATEJİLERİ	Madde1	3,17	3
	Madde2	2,73	3
	Madde3	3,72	4
	Madde4	3,44	4
	Madde5	2,91	3
	Madde6	2,66	3
	Madde7	2,70	3
	Madde8	3,13	3
	Madde9	3,54	3
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Madde10	3,89	4
	Madde11	2,73	3
	Madde12	2,39	3
	Madde13	2,73	3
	Madde14	1,95	2
	Madde15	2,53	2
	Madde16	2,63	3
	Madde17	2,08	2
	Madde18	3,58	4
	Madde19	3,32	3
	Madde20	2,65	3
	Madde21	2,77	3
	Madde22	3,22	3
	Madde23	2,33	2
TELAFİ STRATEJİLERİ	Madde24	3,61	4
	Madde25	2,89	3
	Madde26	2,38	2
	Madde27	2,61	3
	Madde28	2,89	3
	Madde29	3,10	3
ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ	Madde30	2,73	3
	Madde31	3,47	4
	Madde32	3,55	4
	Madde33	3,48	4
	Madde34	3,01	3
	Madde35	2,72	3
	Madde36	2,90	3
	Madde37	2,87	3
	Madde38	3,30	3
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Madde39	3,21	3
	Madde40	3,11	3
	Madde41	2,63	3
	Madde42	3,47	4
	Madde43	1,99	2
	Madde44	2,42	2
SOSYAL STRATEJİLER	Madde45	3,61	4
	Madde46	3,17	3
	Madde47	1,91	2
	Madde48	3,22	3
	Madde49	2,67	3
	Madde50	2,35	2

*1=Katılmıyorum; 2=Kısmen Katılıyorum; 3=Karasızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeylerine bakılarak ne düzeyde strateji kullandıkları ele alınmıştır (Tablo 11). Öğrencilerin tercihleri "1,00-1,80 Kesinlikle katılmıyorum; 1,81-2,60 Katılmıyorum; 2,61-3,40 Kararsızım; 3,41-4,20 Katılıyorum; 4,21-5.00 Kesinlikle katılıyorum" aralığında değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi strateji düzeylerine "bellek stratejileri" açısından bakıldığında 1., 2., 5. maddelere büyük oranda "katılıyorum"; 3., 4. maddelere "tamamen katılıyorum"; 8. maddelere "kısmen katılıyorum"; 6., 7., 9. maddelere "katılmıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. Bilişsel stratejiler açısından bakıldığında öğrenciler, 10., 20., 18., 19., 22. maddelere "katılıyorum"; 11., 12., 14., 15., 16., 17., 21., 23. maddelere "katılmıyorum"; 13. maddeye "kısmen katılıyorum"; 20. maddeye "karasızım" aralığında cevap vermişlerdir. Telafi stratejileri açısından ele alındığında, 24., 28. maddelere "katılıyorum"; 25., 26., 27. maddelere "katılmıyorum"; 29. maddeye "kısmen katılıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. Üstbilişsel stratejilere bakıldığında, 30., 36., maddelere "kararsızım"; 31., 33. maddelere "tamamen katılıyorum"; 32., 34., 38. maddelere "katılıyorum"; 35., 37. maddelere "katılmıyorum" aralığında görüş belirtmişlerdir. Duyuşsal stratejiler açısından ele alındığında, 39., 40., 42. maddelere "tamamen katılıyorum"; 41., 43., 44. maddelere "katılmıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. Sosyal stratejiler açısından ele alındığında, 45., 46. maddelere "tamamen katılıyorum"; 47., 49., 50. maddelere "katılmıyorum"; 48. maddeye "katılıyorum" aralığında görüş belirtmişleridir. Bu durum öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda görüşlerinde netlik olmadığını göstermektedir.

1.2.2. İkinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejisi Ortalamalarının Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdadır (Tablo 12):

Tablo 12. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Bellek Stratejileri	Deney-1	65	27,35	7,18	128	,949	,344
	Deney-2	65	28,52	6,86			
Bilişsel Stratejiler	Deney-1	65	39,12	11,09	128	,113	,911
	Deney-2	65	39,33	10,71			
Telafi Stratejileri	Deney-1	65	17,18	4,69	128	,727	,468
	Deney-2	65	17,81	5,18			
Üstbiliş Stratejileri	Deney-1	65	28,24	8,64	128	,618	,538
	Deney-2	65	29,15	8,09			
Duyuşsal Stratejiler	Deney-1	65	16,73	5,17	128	1,22	,222
	Deney-2	65	17,84	5,11			
Sosyal Stratejiler	Deney-1	65	17,32	5,20	128	,565	,573
	Deney-2	65	17,84	5,35			

Tablo 12'ye bakıldığında deney-1 grubundaki öğrenciler ile deney-2 grubundaki öğrencilerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce öğrencilerin aynı düzeyde strateji kullandıklarını göstermektedir. Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>.05).

1.2.3. Üçüncü Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2, Kontrol) Arasındaki Farka" İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri açısından araştırma grupları (deney-1, deney-2 ve kontrol) arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 13) yer almaktadır:

Tablo 13. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Alt Boyular	Gruplar	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Bellek Stratejileri	Deney-1	65	27,35	7,18	G.arası	49,395	2	24,697	,501	,607
	Deney-2	65	28,52	6,86	G.içi	9470,092	192	49,323		
	Kontrol	65	28,27	7,02	Toplam	9519,487	194			
Bilişsel Stratejiler	Deney-1	65	39,12	11,0	G.arası	51,764	2	25,882	,219	,803
	Deney-2	65	39,33	10,7	G.içi	22678,03	192	118,11		
	Kontrol	65	38,15	10,7	Toplam	22729,79	194			
Telafi Stratejileri	Deney-1	65	17,18	4,69	G.arası	12,995	2	6,49	,272	,762
	Deney-2	65	17,81	5,18	G.içi	4589,72	192	23,90		
	Kontrol	65	17,53	4,77	Toplam	4602,71	194			
Üst Bilişsel Str.	Deney-1	65	28,24	8,64	G.arası	183,210	2	91,60	1,19	,304
	Deney-2	65	29,15	8,09	G.içi	14680,92	192	76,46		
	Kontrol	65	26,80	9,44	Toplam	14864,13	194			
Duyuşsal Str.	Deney-1	65	16,73	5,17	G.arası	112,246	2	56,12	2,00	,138
	Deney-2	65	17,84	5,11	G.içi	5377,01	192	28,00		
	Kontrol	65	16,00	5,57	Toplam	5489,26	194			
Sosyal Stratejiler	Deney-1	65	17,32	5,20	G.arası	161,54	2	80,77	2,99	,073
	Deney-2	65	17,34	5,35	G.içi	5186,12	192	27,01		
	Kontrol	65	15,70	5,02	Toplam	5347,17	194			

Tablo 13'te dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarının strateji kullanım düzeyleri arasındaki farka ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05). Bu durum grupların dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri açısından homojen olduğunu göstermektedir. Grupların ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Başka bir ifade ile gruplarda yer alan öğrenciler birbirlerine yakın oranda strateji kullanmaktadırlar.

1.2.4. Dördüncü Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnancı Düzeylerine" İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 14) yer almaktadır:

Tablo 14. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Öncesi Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik Düzeyleri

Boyutlar	Maddeler	X	SON UÇ
OKUMA BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde1	2,94	3
	Madde2	2,74	3
	Madde3	3,47	4
	Madde4	2,81	3
	Madde5	3,16	3
	Madde6	3,14	3
	Madde7	2,84	3
	Madde8	3,00	3
YAZMA BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde9	2,30	2
	Madde10	2,45	2
	Madde11	2,78	3
	Madde12	2,63	3
	Madde13	3,38	3
	Madde14	2,58	2
	Madde15	2,57	2
	Madde16	3,03	3
	Madde17	3,48	4
DİNLEME BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde18	2,94	3
	Madde19	2,49	2
	Madde20	2,72	3
	Madde21	3,06	3
	Madde22	2,76	3
	Madde23	2,52	2
	Madde24	2,95	3
	Madde25	2,74	3
	Madde26	3,05	3
KONUŞMA BECERİSİ ÖZ-YETERLİK	Madde27	2,79	3
	Madde28	2,50	2
	Madde29	2,48	2
	Madde30	2,58	2
	Madde31	2,86	3
	Madde32	2,96	3
	Madde33	2,37	2

*1=Katılmıyorum; 2=Kısmen Katılıyorum; 3=Karasızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, öğrencilerin sahip olduğu İngilizce öz-yeterlik düzeylerine bakılmıştır. Öğrencilerin tercihleri "1,00-1,80 Kesinlikle katılmıyorum; 1,81-2,60 Katılmıyorum; 2,61-3,40 Kararsızım; 3,41-4,20 Katılıyorum; 4,21-5.00 Kesinlikle katılıyorum" aralıklarında ele alınmıştır. Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında okuma becerisi İngilizce öz-yeterlik inancına bakıldığında 1., 2., 5., 7. maddelere "kısmen katılıyorum"; 3., 6. maddelere "katılıyorum"; 4., 8. maddelere "kararsızım" aralığında cevap vermişlerdir. Yazma becerisi İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerine bakıldığında 9., 15. maddelere "katılmıyorum"; 10., 12., 15. maddelere "kısmen katılıyorum"; 11., 14., 16., 17. maddelere "katılıyorum"; 13. maddelere "tamamen katılıyorum" aralığında cevap verdikleri görülmektedir. Dinleme becerisi İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyine bakıldığında 18., 19., 20., 23., 25. maddelere "kısmen katılıyorum"; 21., 22., 24., 26. maddelere "katılıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. Tüm gruplarda konuşma becerisi İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyine bakıldığında, 27., 30. maddelere "karasızım"; 28., 31., 32. maddelere "kısmen katılıyorum"; 29., 33. maddelere "katılmıyorum" aralığında görüş belirtmişlerdir.

1.2.5. Beşinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, İngilizce öz-yeterlik inançları açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 15) verilmiştir:

Tablo 15. İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının t-Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuma Becerisi	Deney-1	65	22,86	7,44	128	,833	,407
	Deney-2	65	23,92	7,08	128		
Yazma Becerisi	Deney-1	65	24,56	7,57	128	,828	,409
	Deney-2	65	25,60	6,58	128		
Dinleme Becerisi	Deney-1	65	24,70	8,01	128	,891	,374
	Deney-2	65	26,04	9,07	128		
Konuşma Becerisi	Deney-1	65	17,76	6,51	128	1,39	,167
	Deney-2	65	19,26	5,69	128		

Tablo 15 incelendiğinde, deney-1 grubundaki öğrenciler ile deney-2 grubundaki öğrencilerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce öğrencilerin yaklaşık olarak aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

1.2.6. Altıncı Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2, Kontrol) Arasındaki Farka" İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyi açısından araştırma grupları (deney-1, deney-2 ve kontrol) arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin araştırma bulguları aşağıda (Tablo 16) yer almaktadır:

Tablo 16. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Alt Boyular	Gruplar	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Okuma Becerisi	Deney-1	65	22,86	7,44	G.arası	253,754	2	126,87	2,49	,95
	Deney-2	65	23,92	7,08	G.içi	9759,50	192	50,83		
	Kontrol	65	25,63	6,84	Toplam	10013,26	194			
Yazma Becerisi	Deney-1	65	24,56	7,57	G.arası	48,195	2	24,09	,494	,61
	Deney-2	65	25,60	6,58	G.içi	9360,40	192	48,75		
	Kontrol	65	25,64	6,74	Toplam	9408,59	194			
Dinleme Becerisi	Deney-1	65	24,70	8,01	G.arası	61,73	2	30,86	,432	,65
	Deney-2	65	26,04	9,07	G.içi	13727,75	192	71,49		
	Kontrol	65	25,09	8,24	Toplam	13789,48	194			
Konuşma Becerisi	Deney-1	65	17,76	6,51	G.arası	73,73	2	36,86	,892	,41
	Deney-2	65	19,26	5,69	G.içi	7935,73	92	41,33		
	Kontrol	65	18,69	7,01	Toplam	8009,67	194			

Tablo 16'da, dil öğrenme stratejileri uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sahip oldukları İngilizce öz-yeterlik inançlarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05). Bu durum İngilizce öz-yeterlik inancı açısından grupların homojen olduğunu göstermektedir. Grupların ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Başka bir ifade ile gruplarda yer alan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri birbirine oldukça yakındır.

1.3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANMADAN ÖNCE İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu aşamada araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.3.1. Yedinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarına" İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının dağılımı nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 17) yer almaktadır:

Tablo 17. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarı Puanlarının Dağılımları

Sorular	N	X	ss
Soru 1	195	,62	,48
Soru 2	195	,52	,50
Soru 3	195	,61	,48
Soru 4	195	,27	,44
Soru 5	195	,29	,45
Soru 6	195	,38	,48
Soru 7	195	,72	,44
Soru 8	195	,64	,47
Soru 9	195	,69	,46
Soru 10	195	,64	,47

Sorular	N	X	ss
Soru 11	195	,64	,48
Soru 12	195	,66	,47
Soru 13	195	,71	,45
Soru 14	195	,62	,48
Soru 15	195	,62	,48
Soru 16	195	,50	,50
Soru 17	195	,43	,49
Soru 18	195	,62	,48
Soru 19	195	,28	,45
Soru 20	195	,43	,49

Tablo 17'e göre, öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puan ortalaması 0,56'dır. Bu durum öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puanın, test puanının yarısı kadar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar ortalama düzeydedir.

1.3.2. Sekizinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, İngilizce akademik başarı açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 18) verilmiştir:

Tablo 18. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi İngilizce Akademik Başarısı Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına İlişkin t-Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Akademik Başarı	Deney-1	65	11,09	3,63	128	,660	,510
	Deney-2	65	10,61	4,55	121		

Tablo 18, Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı uygulanmadan önce, deney-1 ve deney-2 gruplarının İngilizce akademik başarılarını ele almaktadır. Buna göre, deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin İngilizce akademik başarı puan ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>.05). Deney-1 grubundaki öğrencilerin tüm testten aldıkları başarı puan ortalaması 0,54 iken; deney-2 grubundaki öğrencilerin tüm testten aldıkları başarı puan ortalaması 0,52 olarak hesaplanmıştır. Bu durum program uygulanmadan önce, deney-1 ve deney-2 gruplarının İngilizce akademik başarı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

1.3.3. Dokuzuncu Alt Problem "Öğretim Programı Uygulanmadan Önce İngilizce Akademik Başarı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2, Kontrol) Arasındaki Farka" İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce, İngilizce akademik başarı açısından araştırma grupları (deney-1, deney-2 ve kontrol) arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 19) yer almaktadır:

Tablo 19. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Öncesi İngilizce Akademik Başarı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Alt Boyular	Gruplar	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Başarı	Deney-1	65	12,60	3,71	Gruplararası	7,39	2	3,69	,219	,803
	Deney-2	65	12,15	4,60	Gruplariçi	3235,60	192	16,85		
	Kontrol	65	12,23	3,94	Toplam	3242,99	194			

Tablo 19, dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin sonuçları içermektedir.

Buna göre deney-1, deney-2 ve kontrol grupları arasında İngilizce akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05). Bu durum program uygulanmadan önce grupların İngilizce akademik başarılarının homojen olduğunu, grup ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir.

1.4.İHTİYAÇ ANALİZİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR DOĞRULTUSUNDA ORTAYA ÇIKAN PROGRAM ÖNERİ PAKETİ

Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı hazırlanmadan önce, program ihtiyacını ortaya koymak için öğrenciler, öğretmenler ve öğretim görevlileri ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin mevcut dil öğrenme strateji düzeylerine bakılarak, ne düzeyde dil öğrenme stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin strateji kullanmalarını etkileyebileceği düşünülen İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerine de bakılmıştır. Buradan hareketle, hazırlanacak dil öğrenme stratejilerine yönelik bir programın, öğrencilerin bu eksikliklerini gidereceği düşünülmektedir. Bu bütüncül değerlendirme sonucunda, bir öğretim programının kazanımlar, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme değerlendirme unsurları dikkate alınarak ortaya konulan Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Taslağı aşağıdaki Tablo 20'de yer almaktadır:

Tablo 20. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizinin Sonuçlarını İçeren Taslak Öneri Paketi

SORUNLAR		ÖNERİLER
HAZIR OLMA	Stratejileri bilmeme Strateji kullanmaya karşı isteksizlik Derse katılmama	➢ Dil öğrenme stratejilerinin farkında olmalıdır. ➢ Dil öğrenme stratejilerini önemini fark etmelidir. ➢ Dil öğrenme stratejilerinin önemine inanmalıdır. ➢ Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelmelidir.
KENDİNİ TANIMA VE DERS ÇALIŞMA	Kaynak seçimini bilmeme Tekrar etmeme Ders çalışmayı bilmeme Nasıl ders çalıştığını bilmeme	➢ Dil öğrenmeyi kolaylaştıracak kaynakları fark etmelidir. ➢ Dil öğrenirken başvuracağı kaynakları bilmelidir. ➢ Yabancı dil öğrenmede tekrarın önemine inanmalıdır. ➢ Tekrar etmeye istekli hale gelmelidir. ➢ Dil öğrenme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. ➢ Dil öğrenirken kullandığı yöntemleri fark etmelidir.
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BİLME	Öğretim programında fark etmeme Dil öğrenmede stratejileri kullanmama Dört temel beceriye ait stratejileri bilmeme	➢ Dil öğrenme stratejilerini tanımalıdır. ➢ Dil öğrenirken kullanabileceği kendine uygun stratejileri fark etmelidir. ➢ Farklı becerilere ait stratejileri farkında olmalıdır. ➢ Farklı becerilere ait stratejilerin önemini fark etmelidir. ➢ Farklı becerilere ait stratejileri kullanmaya istekli olmalıdır. ➢ Dil öğrenirken farklı becerilere ait stratejilere yer vermelidir. ➢ Öğrendiği stratejileri yabancı dil öğrenirken nasıl kullanacağını bilmelidir.
DİNLEME BECERİSİ	Dinleme becerisinde kendini yeterli bulmama Dinleme becerisi ile ilgili verilen ipuçlarını kullanmama Dinleme esnasında odaklanması gereken noktaları fark etmeme Dinleme etkinlikleri için kendine has bir yönteme sahip olmama Dinleme becerisine özgü stratejileri bilmeme	➢ Dinleme becerisinde yeterli olacağına inanmalıdır. ➢ Dinleme etkinliklerine katılmaya istekli olmalıdır. ➢ Dinleme becerisinin önemine inanmalıdır. ➢ Dinleme becerisine ilişkin verilen ipuçlarını fark etmelidir. ➢ Dinleme becerisine ilişkin verilen ipuçlarını kullanmalıdır. ➢ Dinleme esnasında odaklanması gereken noktaları bilmelidir. ➢ Dinleme becerisi ile ilgili stratejileri öğrenmelidir. ➢ Dinleme becerisini geliştirmek için dinleme stratejilerinden uygun olanlarını seçmelidir. ➢ Dinleme stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanmalıdır.

Tablo 20 (Devam). Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizinin Sonuçlarını İçeren Taslak Öneri Paketi

OKUMA BECERİSİ	Okuma becerisinde kendini yeterli bulmama Okuma becerisi ile ilgili verilen ipuçlarını kullanmama Okuma esnasında odaklanması gereken noktaları fark etmeme Okuma etkinlikleri için kendine has bir yönteme sahip olmama Okuma becerisine özgü stratejileri bilmeme	➢ Okuma becerisinde yeterli olacağına inanmalıdır. ➢ Okuma etkinliklerine katılmaya istekli olmalıdır. ➢ Okuma becerisinin önemine inanmalıdır. ➢ Okuma becerisine ilişkin verilen ipuçlarını fark etmelidir. ➢ Okuma becerisine ilişkin verilen ipuçlarını kullanmalıdır. ➢ Okuma esnasında odaklanması gereken noktaları bilmelidir. ➢ Okuma becerisi ile ilgili stratejileri öğrenmelidir. ➢ Okuma becerisini geliştirmek için okuma stratejilerinden uygun olanlarını seçmelidir. ➢ Okuma stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanmalıdır.
KONUŞMA BECERİSİ	Konuşma becerisinde kendini yeterli bulmama Konuşma becerisi ile ilgili verilen ipuçlarını kullanmama Konuşma esnasında odaklanması gereken noktaları fark etmeme Konuşma etkinlikleri için kendine has bir yönteme sahip olmama Konuşma becerisine özgü stratejileri bilmeme	➢ Konuşma becerisinde yeterli olacağına inanmalıdır. ➢ Konuşma etkinliklerine katılmaya istekli olmalıdır. ➢ Konuşma becerisinin önemine inanmalıdır. ➢ Konuşma becerisine ilişkin verilen ipuçlarını fark etmelidir. ➢ Konuşma becerisine ilişkin verilen ipuçlarını kullanmalıdır. ➢ Konuşma esnasında odaklanması gereken noktaları bilmelidir. ➢ Konuşma becerisi ile ilgili stratejileri öğrenmelidir. ➢ Konuşma becerisini geliştirmek için konuşma stratejilerinden uygun olanlarını seçmelidir. ➢ Konuşma stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanmalıdır.

Tablo 20 (Devam). Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizinin Sonuçlarını İçeren Taslak Öneri Paketi

YAZMA BECERİSİ	Yazma becerisinde kendini yeterli bulmama Yazma becerisi ile ilgili verilen ipuçlarını kullanmama Yazma esnasında odaklanması gereken noktaları fark etmeme Yazma etkinlikleri için kendine has bir yönteme sahip olmama Yazma becerisine özgü stratejileri bilmeme	➢ Yazma becerisinde yeterli olacağına inanmalıdır. ➢ Yazma etkinliklerine katılmaya istekli olmalıdır. ➢ Yazma becerisinin önemine inanmalıdır. ➢ Yazma becerisine ilişkin verilen ipuçlarını fark etmelidir. ➢ Yazma becerisine ilişkin verilen ipuçlarını kullanmalıdır. ➢ Yazma esnasında odaklanması gereken noktaları bilmelidir. ➢ Yazma becerisi ile ilgili stratejileri öğrenmelidir. ➢ Yazma becerisini geliştirmek için yazma stratejilerinden uygun olanlarını seçmelidir. ➢ Yazma stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanmalıdır.
KAZANIMLAR	Stratejilerin ders kazanımlarına olan etkisini bilmeme Öğretmenin kazanıma uygun olarak sunduğu stratejileri fark etmeme	➢ Dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dersinin kazanımlarına etkisini fark etmelidir. ➢ Dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dersinin kazanımlarına etkisine inanmalıdır. ➢ Öğretmenin ders kazanımına uygun olarak sunduğu stratejileri fark etmelidir. ➢ Ders kazanımlarına ulaşmak için kullanabileceği stratejileri açıklamalıdır. ➢ Kendine uygun belirlediği stratejiler arasından kazanıma uygun olanı seçmelidir. ➢ Ders kazanımlarına ulaşmak için dil öğrenme stratejilerini kullanmalıdır.
İÇERİK	Dil öğrenme stratejilerinin ders içeriğini özümsemeye sağladığı katkıyı anlamama	➢ İçeriği öğrenmesini kolaylaştıracak stratejilerin önemine inanmalıdır. ➢ Dil öğrenirken öğrenmesine katkı sağlayacak işlevsel stratejileri bilmelidir. ➢ İçeriği özümsemede dil öğrenme stratejilerini kullanmalıdır.
ETKİNLİKLER	Dil öğrenme stratejilerini öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanacağını bilmeme	➢ Dil öğrenme stratejilerini öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullanmanın önemini fark etmelidir. ➢ Dil öğrenme stratejilerini öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullanmanın önemine inanmalıdır. ➢ Öğrenme-öğretme sürecinde kullanabileceği kendine uygun stratejileri seçmelidir.
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Dil öğrenme stratejilerini ölçme-değerlendirme sürecinde nasıl kullanacağını bilmeme	➢ Dil öğrenme sürecinde öğrendiği tüm stratejilerin ölçme-değerlendirme sürecinde de kullanılabileceğini fark etmelidir. ➢ Ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılabilecek stratejileri belirlemelidir. ➢ Ölçme-değerlendirme sürecinde dil öğrenme stratejilerini kullanmalıdır.

İhtiyaç analizi sonucunda ortaya koyulan öneri paketine (Tablo 20) göre, öğrencilerin büyük ölçüde İngilizce derslerinde öğrenmelerini kolaylaştıracak ve hızlandıracak dil öğrenme stratejilerini bilmedikleri, zaman zaman öğretmenler tarafından hatırlatılan stratejileri kullanmaya ve İngilizce derslerine katılmaya isteksiz oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, bu durumları "hazır olma" teması altında toplanarak, bir öğretim programının temel unsurları da dikkate alınarak, öneriler ortaya konmuştur. İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce çalışırken kaynak seçimine karar verememeleri, tekrar etme alışkanlıklarının olmaması, ders çalışmayı bilmediklerini ifade etmeleri, kendinin nasıl çalıştığını bilmiyor olmaları gibi sorunlar "kendini tanıma ve ders çalışma" teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin, gerek ders kitaplarındaki gerek çalışma kitaplarındaki yer yer var olan stratejileri fark etmeme, dil öğrenme sürecinde stratejileri kullanmama, dört temel beceriye ait stratejileri bilmeme sorunları ise "dil öğrenme stratejilerini bilme" teması altında toplanarak programın temel unsurları doğrultusunda öneriler getirilmiştir. İngilizce'nin dört temel becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin ortaya çıkan sorunlar, ayrı ayrı ele alınarak öneriler getirilmiştir. İhtiyaç analizi sürecinde elde edilen bulgular sonucunda ortaya çıkan sorunlar, bir öğretim programının temel unsurları olan hedef, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme değerlendirmenin ayrı ayrı ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Burada ortaya çıkan temalar, sorunlar ve bu sorunlara yönelik ortaya konan taslak öneri paketi doğrultusunda hazırlanacak olan bir programın ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

Dil öğrenme stratejilerine yönelik bir öğretim programı geliştirmeyi hedefleyen bu süreçte Tablo 20'de yer alan öneriler doğrultusunda EK-6'da yer alan genel amaçlar oluşturulmuştur. Bu genel amaçlar doğrultusunda, programın temel yaklaşımı da ortaya çıkmıştır. MEB (2006), dil öğrenme alanında geliştirilecek bir öğretim programının amacının, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek izlence türlerinin hepsinden yararlanılabileceği ifadesi yer almaktadır. Bu şekilde ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma yaklaşım denmektedir. Bu programda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı

Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

Hazırlanan bu programda öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen, kolaylaştırıcı ve yönlendirici rollerini üstlenirken; öğrenci, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan birey rolünü üstlenir. Derslerin planlanması ve uygulanmasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamları (problem, proje, işbirliğine dayalı öğrenme vb.) temel alınmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programında, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir.

Bu temel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğretim programının vizyonu; "yabancı dil öğrenme sürecine öğrenci merkezli yaklaşmak, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun yöntemler kullanarak dil öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirmek, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini bütüncül olarak ele alarak dil öğrenimlerinde bütünlük sağlamak, dil öğrenme sürecini daha hızlı ve eğlenceli hale getirmek amacıyla tek tip uygulanabilir bir öğretim programı geliştirmenin ötesinde esnek, güncel, içerik, yöntem ve teknik açısından zengin bir öğretim programı geliştirerek öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katkı sağlamak" olarak belirlenmiştir.

Geçerlik komitesi 25 Eylül 2017'de toplanarak programın genel yaklaşımı ve vizyonu doğrultusunda programın genel amaçlarının ve kazanımlarının oluşturulmasına karar verilmiştir (EK-6). Kazanımların hazırlanması esnasında bu kazanımların nasıl kazandırılacağı, öğrencilerin etkileşimde bulunacağı etkinlikler, kullanılacak olan ölçme değerlendirme unsurları dikkate alınmış, bilgi, beceri ve tutum ifadelerinin yer almasına önem verilmiştir. Kazanımların oluşturulmasında ihtiyaç öneri paketinde belirlenen temalar dikkate alınmış ve bu içeriklere uygun kazanım maddelerine yer verilmiştir.

2. EYLEM PLANI, UYGULAMA VE İZLEME AŞAMASINA İLİŞKİN BULGULAR (PROGRAM UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR)

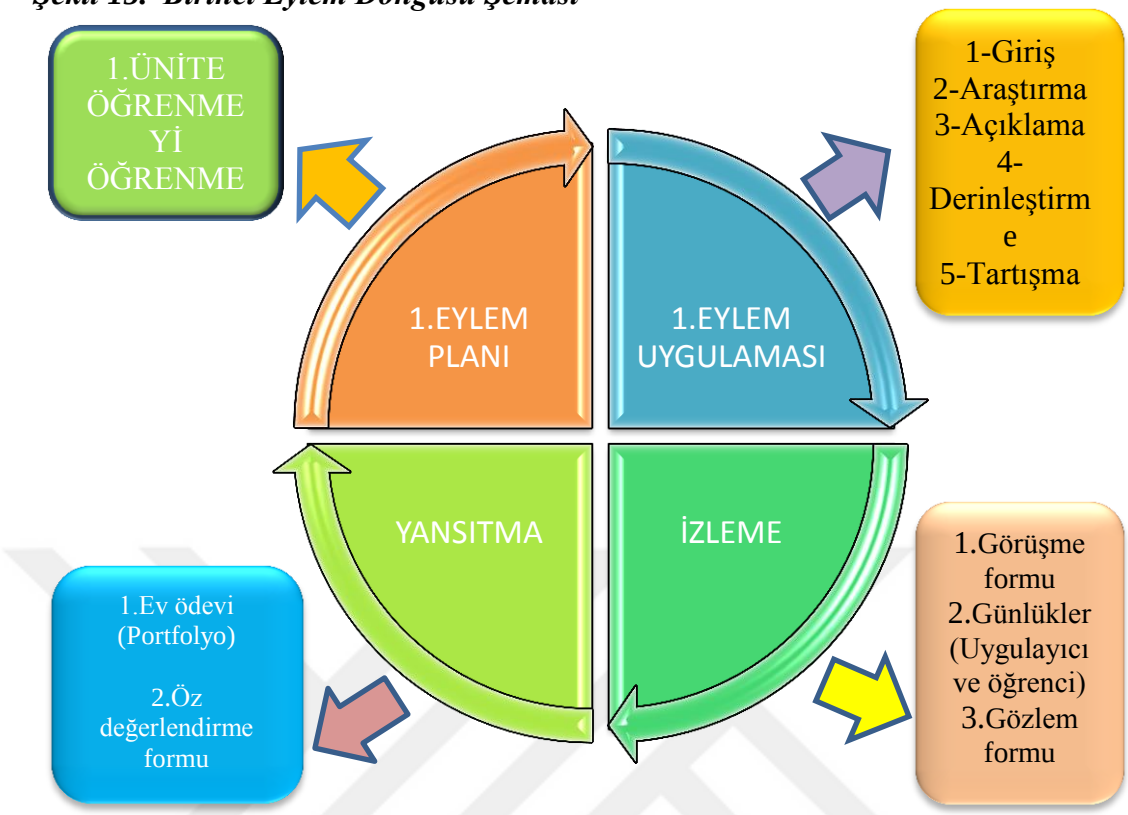
Öğretim programının genel amaçları ve kazanımları hazırlandıktan sonra, programın içerik bölümü oluşturulmuştur. İçeriğin düzenlenmesinde, "doğrusal yaklaşım" temele alınmıştır. Bu yaklaşımda konular birbirinin devamı niteliğindedir. İngilizce dersine ilişkin beceriler öncesi, esnası ve sonrası olarak ardışık bir şekilde ele alınmıştır. Başka bir ifade ile konular ardışık ve birbiri ile bağlantılıdır.

Hazırlanan programın genel amaçları ve kazanımları doğrultusunda hazırlanan ders içeriği 15 üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin uygulama sürecinde eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, eğitim alanında çalışanların kendi durumlarına özgü sorunlara çözüm bulmak veya gelişimlerini sağlamak için kullanabilecekleri araştırma yöntemlerinden birisidir. Eylem araştırmaları, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanmaktadır (Beyhan, 2013). Bu gerekçeyle, ihtiyaç analizi bulguları ile ortaya konan sorunların çözümü ve durumların geliştirilmesi için eylem döngüleri tasarlanmıştır. Eylem araştırmasının temelini ünitelerin içerdiği ve haftalara göre tasarlanan ders planları ve etkinlikleri oluşturmaktadır. Üniteler ve ders planları EK-7'de yer almaktadır. Her bir ünite bir haftada uygulanacak ve her biri bir eylem döngüsü olarak ele alınacaktır.

2.1. BİRİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanan öğretim programının ilk eylem döngüsünde amaç öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin ne anlama geldiğini öğrenmelerini sağlamaktır. Bu aşamada gerçekleştirilen eylemlerle öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin önemini fark etmeleri ve İngilizce akademik başarılarını artırmak için dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelmeleri beklenmektedir. Bu bölümde bu amaçlar doğrultusunda sırasıyla; 1. Eylem Döngüsü Şeması, etkinliklerden örnekler, görüşmelerden, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden örnekler, gözlem formuna ilişkin değerlendirmeler yer alacaktır.

Şekil 15. Birinci Eylem Döngüsü Şeması



Şekil 15'te yer alan birinci eylem döngüsündeki adımlar, "dil öğrenme stratejilerinin farkına varır; dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder; dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir; dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 1, 17 Eylül 2019 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 grubu olan 9-D ve 9-E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde düz anlatım, tartışma, eğitsel oyun ve gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

5E modeline göre, tasarlanan dersin ilk on dakikasında ısınma çalışması olarak "Down in Texas" başlıklı çalışma kağıdı kullanıldı. Burada amaç, öğrencilerin kendilerine verilen bir problem durumu ile ilgili çözümler üretmelerini sağlamaktı. Çözümler, ister hedef dilde isterlerse ana dilde yazıldı. Benzer şekilde dil öğrenirken karşılaştıkları durumlarda çözüm üretmenin önemi bu çalışma ile sezdirilmeye çalışıldı. Bu çalışma kağıdı ile ilgili öğrenci çalışmalarından örnek EK-23'de yer almaktadır.

Öğrenci cevaplarına ilişkin örneğe bakıldığında, öğrencilerin karşılaştıkları bir dil problemine çeşitli öneriler sunabildikleri görülmektedir. Öğrencilerden burada üretmiş oldukları çözümleri dil öğrenme sürecinde de üretmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu fikirlerini organize ederek onlara dil öğrenme stratejilerinin farkına varmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu sebeple eylem planının araştırma aşamasında, öğrencilerden üretmiş oldukları stratejilere benzer stratejiler araştırmaları istenmiştir. Öğrencilere fikir vermesi amacıyla Oxford'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırması verilmiştir. Böylece öğrencilerin daha fazla dil stratejisini fark etmeleri sağlanmıştır. Eylem planının açıklama aşamasında dil öğrenme stratejilerinin ne olduğu, ne gibi çeşitlerinin olduğu, sınıflamanın ne anlama geldiği gösteri tekniği ile öğrencilere açıklanmış ve stratejiler ile ilgili kavramlara farkındalık sağlanmıştır. Eylem planının derinleştirme aşamasında ise bir önceki aşamada yapılan sunumun analizi yapılmıştır. Bu aşamada eğitsel oyun oynanarak öğrencilerin yaratıcı fikirler, yeni stratejiler üretmeleri sağlanmıştır.

Derinleştirme aşamasında, öğrencilerin cevaplarına bakıldığında kendilerine sunulan dil öğrenme stratejilerinin ötesinde çeşitli stratejiler üretebildikleri görülmektedir. Öğrenciler bir grup strateji arasından kendilerine verilen bir problem durumunun çözümü ile ilgili olarak uygun olanları seçebilmişlerdir. Bu aşamadan sonra gelen tartışma aşamasında, öğrencilerin ortaya çıkan bu ürünleri ve ders sürecini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu sebeple, öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilmiş ve öğrencilerle kısa görüşmeler yapılmıştır. Burada öğrencilerden, dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenirken yeni fikirler bulmama yardımcı oluyor ve yabancı dili daha kolay anlamamı ifade ediyor. Dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü yabancı dil öğrenirken stratejileri kullanıyoruz. Ödev ve soru çözerken stratejileri kullanıyoruz ve işimiz kolaylaşıyor. Dil stratejilerini kullanırken çok mutlu oldum çünkü ödev yaparken bize çok yardımcı olacak. Başarımı olumlu anlamda etkileyeceğini düşünüyorum. Yaptığımız etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yerler oldu çünkü İngilizce konuşurken heyecanlanıyorum ve konuşamaz hale geliyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde

en çok dinleme bölümünde kendimi güçlü hissettim. Diğer tüm becerilere ait dil öğrenme stratejilerini öğrenmek istiyorum." (Ö1)

"Dil öğrenme stratejileri, bana göre insanın kendini öğrenmesi, hangi stratejide iyi ise ona yönelmesi, onun üstünde durması, kendini geliştirmesi anlamına geliyor. Stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum çünkü kendimi ne tür stratejiler ile geliştirebileceğimi öğreneceğim. Dil öğrenme stratejilerinin başarımı olumlu anlamda etkileyeceğini düşünüyorum. Kendimin nasıl bir stratejiye yatkınlığı varsa o yönde ilerlemem gerektiğini düşünüyorum. Bu haftaki etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yerler olmadı. Bu haftaki etkinliklerde en çok tekrar yapmamın bana faydalı olacağını kavradım ve bu yönde kendimi güçlü buldum. Diğer becerilere ait stratejileri de öğrenmek isterim tabi. Neden olmasın ki? Eğlenceli olabilir." (Ö2)

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin farkına vardıklarını, neden önemli olduğunu, ne gibi bir sınıflamanın var olduğunu, bu sınıflamalara ait stratejilerin neler olduğunu ve nasıl çeşitlendirilebileceğini öğrendiklerini göstermektedir. Bunu takiben uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler SWOT analiz ile ele alınmıştır ve günlüklerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Güçlü Yönler: Uygulama öncesinde öğrencilere açıklama yapmak, bu etkinliklerin gerekçesini anlatmak onların motivasyonunu artırdı. Etkinliklerin öğrencilere renkli fotokopi olarak dağıtılması ilgilerini çekti. Öğrenciler etkinliklerde zorlanmadılar. Etkinliklerin çok uzun olmaması kısa sürede sıkılmalarını engelledi.

Zayıf Yönler: Uygulamada kullanılan power point gösterisi oldukça uzundu. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden oldu. Öğrencilerin İngilizce temelleri zayıf olduğu için etkinlikler ana dile çevrilerek anlatıldı. Bu ünitede yer alan etkinlikler hedef dilde olmasına rağmen öğrencilerin dil yeterlikleri zayıf ve yetersiz olduğundan etkinlikler ana dilde açıklanmıştır.

Fırsatlar: Akıllı tahtalarda internet bağlantısının olması etkinliklerde bilinmeyen kelimelerin araştırılmasına fırsat tanıdı. Ayrıca sınıfta Iraklı bir öğrencinin olması etkinlik 1'in amacının daha kısa sürede anlaşılmasına olanak sağladı. Uygulamanın sabah saatlerinde olması öğrencilerin dikkat kesilme

sürelerini hızlandırdı. Birinci dersin işlenmesinden sonra öğrenciler diğer derslerinde bu şekilde olup olmayacağını heyecanla sordu.

Tehditler: Uygulama yapılan sınıflarda İngilizce dersini sevmeyen öğrencilerin olması zaman zaman diğer öğrencilerin motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkiledi. Bazı öğrencilerde sözlük yoktu bu durum zaman kaybına neden oldu. Ayrıca İngilizce derslerinin 2 saatlik blok dersler şeklinde de olmaması, haftanın farklı farklı günlerinde tek tek olması uygulamayı olumsuz yönde etkilemiştir. Yarım kalan etkinlikler olmuş diğer derste bu etkinlikler en baştan yapılmış ve bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-17/09/2018)

"Kesinlikle öğretmenimizin bize verdiği çalışma kağıtları çok yararlıydı. Okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dille alakalı konuları, İngilizce üzerindeki yararlarını ve dili nasıl kolaylaştırabilmek için yapabileceğimiz aktiviteleri öğrendim. Çalışma kağıdındaki etkinlikler fazlaydı. Çünkü derslerimizin çoğu 1'er ders. Bu yüzden kağıttaki etkinliklere ders yetmedi." (Öğrenci-1 günlüğü-17/09/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler birinci eylem planında güçlü, zayıf yönlerin bunun yanı sıra fırsat ve tehditlerin olduğunu göstermektedir. Birinci eylem planında yer alan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çeken konulardan oluşması birinci eylem planın güçlü yanını ortaya koymaktadır. Ancak birinci eylem planında yer alan power point gösterisinin çok detaylı ve uzun olması öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olmuştur. Bu gerekçe ile ikinci eylem planında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sunumlar gözden geçirilecektir. Eylem planının akışını olumlu yönde etkileyen fırsatların diğer eylem planlarına da taşınması öğretim programının kullanışlılığını artıracaktır. Birinci eylem planında bazı öğrencilerin ders materyaline sahip olmaması zaman zaman bir tehdit unsuru olarak ortaya çıkmıştır. İkinci eylem planından bu unsurun tehdit oluşturmaması için gerekli önlemler alınacaktır.

Yine eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca sınıfın en arkasından ders akışını incelemiş ve "1. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur.

Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığına, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında yapılan görüşmeler ile de gözlemleri ile ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Gözlemlerine ilişkin gözlemcinin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Öğrencileri iki ders saati boyunca dil öğrenme stratejilerine ilişkin çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinlikler öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin farkına varmalarını, önemini kavramlarını, kullanmaya istekli hale gelmelerine, stratejileri sınıflandırmalarını ve çeşitlendirmelerine olanak sağlamıştır. Ders içeriği kazanımlar ile uyumludur. Öğrenme-öğretme ortamı ve ölçme değerlendirme unsurları ders kazanımları ile uyumludur. Ancak ders içeriğinde kullanılan power point gösterisi çok uzundur ve gereksiz detaylar yer almaktadır. Kısaltılması öğrenciler için iyi olacaktır. Onun dışında kazanımlar, ders içeriği, ders akışı ile ilgili herhangi bir problem yoktur" (Gözlem, 17/09/2018)

Birinci eylem döngüsünün son aşaması yansıtma basamağıdır. Bu aşamada öğrencilerin kazanımları ne derecede kazandıklarını değerlendirmek istenmektedir. Bu gerekçe ile öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Bununla birlikte birinci eylem döngüsü sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyoları için hazırlayacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmeleri ile ev ödevlerinden oluşan örnekler EK-24'de yer almaktadır.

Öğrencilere verilen ev ödevleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil öğrenme stratejilerine dair bir fikir sahibi olduğu, karşılaştıkları farklı durumlara karşı farklı dil öğrenme stratejileri önerebildikleri görülmektedir. Bunu takiben yapılan öz değerlendirme formuna göre de öğrencilerin kendilerini dil öğrenme stratejileri açısından yeterli hissettikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarında ve günlüklerde, ödevlerde ve etkinliklerde dil öğrenme stratejilerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu sebeple dil öğrenme stratejilerinin tüm becerilerde ayrı ayrı ele alınması öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kazanımlarını olumlu anlamda etkileyecektir. Bu gerekçe ile 2. eylem döngüsü tasarlanmıştır. Bu bağlamda aşağıda sırasıyla 2. Eylem Döngüsü Şeması,

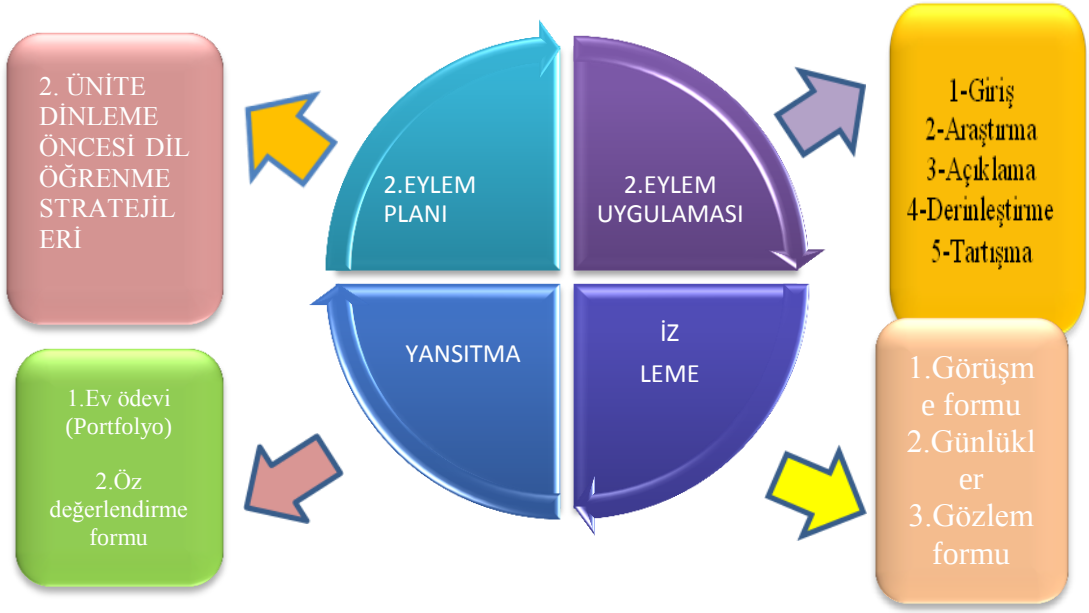
etkinliklerden örnekler, görüşmelerden, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden örnekler, gözlem formuna ilişkin değerlendirmeler, öz değerlendirme ve ev ödevlerine ilişkin bulgular yer alacaktır.

2.2. İKİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

İkinci eylem planı "dinleme öncesi stratejileri fark eder, dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür, metnin başlığından yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder, dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur, dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir, dinleme öncesinde belirlediği anahtara kelimeleri gruplandırır, dinleme öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır, dinleyeceği konu ile ilgili tahminlerde bulunur, dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır, dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler, dinleme esnasında nasıl bir yol takip edeceğini belirler." kazanımları ile ilgilidir.

Eylem 2, 24/09/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde 9/D ve 9/E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun ve gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde ikinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 16. İkinci Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin ilk on dakikasında "Etkili Dinleme için İhtiyaç Düşünme Başlıklı" çalışma yapıldı. Bu çalışmada amaç dinleme öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili düşünmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılarak tüm öğrencilerin görmesi sağlandı. Dersin araştırma bölümü olan ikinci aşamasında dinleyecekleri metnin başlığından yola çıkarak metnin içeriğini tahmin etmeye çalıştılar. Her öğrenci tahmin ettiği üç dört kelimeyi yazdı. Daha sonra öğrenciler küçük gruplar halinde çalıştılar ve tahminlerini birbirleriyle paylaştılar. Daha sonra grup halinde kelimeleri türlerine göre gruplandırdılar. Eylem planının üçüncü aşaması olan açıklama aşamasında dinleme öncesinde öğrencilerin kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum öğrencilerle paylaşıldı. Dersin derinleştirme aşamasında "Jigsaw Listening" başlıklı etkinliği yaparak bir önceki aşamada öğrendikleri stratejileri kullanarak dinleme metni ile ilgili etkinliği ve yapılandırılmış gridi tamamladılar. Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 2. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilmiş ve öğrencilerle kısa görüşmeler yapılmıştır. Burada öğrencilerden dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri dinleme metnine aşina olmamızı sağlıyor. Daha iyi telaffuz etmemizi ve pekiştirmemizi sağlıyor. Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü dinlediğimizde anlamını bilmediğimiz kelimeleri öğreniyoruz. Dil öğrenme stratejilerini kullanırken heyecanlı ve endişeli hissettim. Dil öğrenme stratejileri başarımı etkiledi. Özgüvenim arttı. O kadar zor olmadığını anladım ve dikkatli dinlerken bir kelime yakalasam bile faydası olacağını öğrendim ve bir başlıktan metni tahmin edebileceğimi öğrendim. Bütün etkinliklerde kendimi güçlü hissettim. Kendimi çok iyi hissettim çünkü her şeyin çaresi olduğunu öğrenmek için sadece istek olmasının yeterli olduğunu düşünüyorum" (Ö12)

"Dil öğrenme stratejileri benim için dinlerken daha kolay anlayabilmemi sağlayan ipuçları anlamına geliyor. Bu stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum çünkü sadece derste değil sınavlarda da kolaylık sağlar, daha kolay anlamamızı

sağlar ve soruları daha doğru cevaplamamıza yardım eder. Bu stratejileri başarımı etkiledi çünkü başlıkla ilgili tahminde bulunurken ve başlığın anlamını bulduğumuzda metinde ne anlattığına dair merak uyandırıyor ve metne daha çok odaklanıyorum. Kendimi yetersiz hissettiğim yerler oldu ama öğretmene sorunca hemen yardım etti. Kendimi biraz garip hissettim çünkü ilk defa bu kadar kolay nasıl öğrenilir onu hissettim" (Ö8)

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini daha önce duymadıklarını, bu stratejilerin öğrencilerde heyecan yarattığını göstermektedir. Bunu takiben uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmış ve günlüklerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

"Güçlü Yönler: Birinci haftanın uygulamasında ders saatleri ayrı ayrı olduğu için bir bütünlük sağlanamamıştı. Bu hafta ders programındaki gerekli düzenlemeler ile İngilizce derslerinin ikişer saati peş peşe olacak şekilde ayarlanmıştır. İngilizce ders kitabındaki dinleme konusu öncesinde dinleme öncesi stratejileri ile ilgili bilgi verilmesi hem öğrencilerin dikkatini hem de etkinliğin verimli geçmesini sağlamıştır. Uygulama önce 9/D sınıfında yapılmıştır. Burada öğrencilerin duyuşsal olarak hazır olma düzeylerine bakılmış ve 9/E sınıfından uygulama öncesi dinlemeye ilişkin önyargıları ortadan kaldırmak adına daha fazla duyuşsal stratejiye yer verilmiştir.

Zayıf Yönler: Öğrenciler daha önce hiç Jigsaw etkinliği yapmadıkları için bu etkinlik onlara biraz uzun geldi. Jigsaw etkinliği gözden geçirilerek daha kısa hale getirilmeli. Hem uzun olması hem de öğrencilerin geç tamamlaması diğer etkinliklere geçiş sürecini geciktirdi. Her iki uygulama sınıfında da aynı durum söz konusuydu.

Fırsatlar: Her iki uygulama sınıfında da akıllı tahtaların etkin bir şekilde kullanılabiliyor olması dinleme etkinliklerinin yapılabilmesi açısından bir fırsattı.

Tehditler: Öğrencilerin dinleme etkinliğine karşı aşırı ön yargısının olması bir tehditti. Ön yargılarını ortadan kaldırmak biraz zaman aldı." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-24/09/2018)

"Bu hafta dinleme öncesinde neler yapacağımızı öğrendim. Kağıtta verilen etkinlikler çok yararlıydı. Dinleme öncesinde bir sürü aktivite yaptık. Derste herkes

sessizdi. Öğretmenimiz çok güzel açıkladı. Dinleme metinlerini nasıl daha iyi anlayacağımızı anlattı. Gayet te iyi anladım. Böyle devam ederse daha iyi sonuçlar elde edebileceğimi düşünüyorum. Şu ana kadar olumsuz bir görüşüm yok." (Öğrenci-2 günlüğü-24/09/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler ikinci eylem planında güçlü, zayıf yönlerin bunun yanı sıra fırsat ve tehditlerin olduğunu göstermektedir. Birinci eylem planı sürecinde derslerin bölünmüş olarak tek saat işlenebilmesi durumu bu eylem sürecinde ortadan kaldırılmış bu durum ikinci eylem sürecinin çok daha etkili geçmesini sağlamıştır. Günlükler öğrencilerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin farkına vardıklarını ve öğrenmeye istekli olduklarını göstermektedir.

Eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca her iki sınıfta da sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "2. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında yapılan görüşmeler ile de gözlemleri ile ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Gözlemlerine ilişkin gözlemcinin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Öğrenciler hem 9/D hem de 9/E sınıfında ikişer ders saati boyunca dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu derslerde kullanılan power point gösterisi geçen haftaya oranla çok daha kısa, anlaşılır ve öğrencinin ilgisini çekecek niteliktedir. Bu anlamda geçen haftaya göre daha verimli olmuştur. Ders için belirlenmiş olan kazanımlar ders içeriği ile uyumludur. İki dersin sonunda yer alan bütün kazanımların edinilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İçerik ders kazanımları ile birebir örtüşmektedir. Hatta İngilizce dersinin içeriği ile de örtüşmektedir. Ancak etkinliklerde yer alan Jigsaw etkinliği çok uzundur. Öğrenciler hiç aşina değildir. Bu sebeple olması gerekenden daha uzun sürmüştür. Diğer etkinliklerin yetiştirilmesinde problem oluşturmamıştır ancak gözden geçirilmelidir." (Gözlem, 24/09/2018)

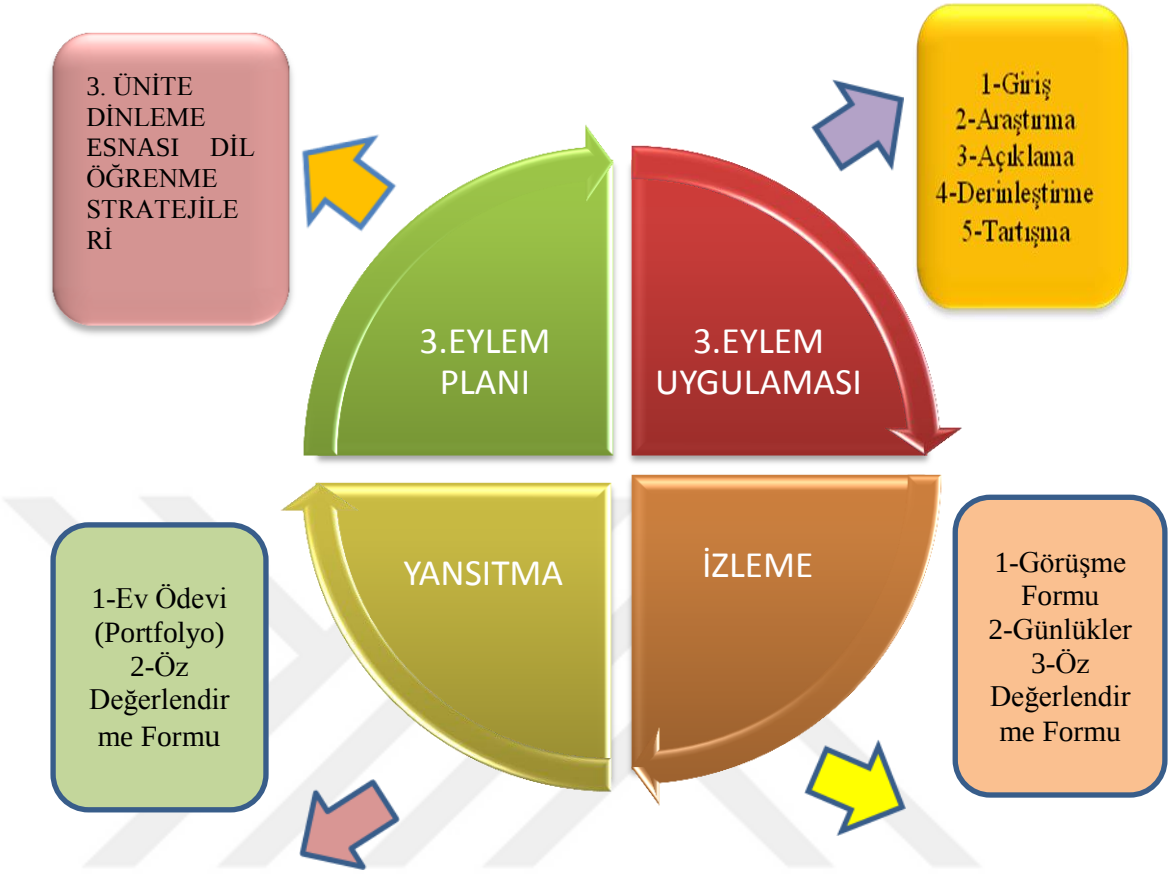
İkinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında ikinci eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyoları için hazırlayacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmeleri ile ev ödevlerinden oluşan örnekler EK-23'te yer almaktadır.

Öğrencilere verilen öz değerlendirme formları ve ev ödevleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerine dair fikir sahibi olduğu, büyük çoğunluğunun bu stratejileri kullanmaya istekli olduğu, nerede ve nasıl işlerine yarayacaklarını bildikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarında, günlüklerde, gözlemlerde, ev ödevlerinde ve sınıf etkinliklerinde bu stratejilere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu sebeple dinleme becerisinin gelişmesi için dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini desteklemek ve dinleme becerisine ilişkin bir bütünlük sağlamak adına üçüncü eylem planı düzenlenecek ve dinleme esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine yer verilecektir. Bu bağlamda aşağıda sırasıyla 3. Eylem Döngüsü Şeması, etkinliklerden örnekler, görüşmelerden, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden örnekler, gözlem formuna ilişkin değerlendirmeler, öz değerlendirme ve ev ödevlerine ilişkin bulgular yer alacaktır.

2.3. ÜÇÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Üçüncü eylem döngüsündeki adımlar "dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder, yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder, dinleme esnasında yaşadığı kaygı ile nasıl mücadele edeceğini bilir, dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder, dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını bilir, dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder, dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler, dinlediği metinde ara özetler yapar, dinlediği metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 01/10/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde 9/D ve 9/E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun ve gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde üçüncü eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 17. Üçüncü Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin ilk on dakikasında "Evet-Hayır Oyunu" başlıklı çalışma yapıldı. Bu çalışmada amaç öğrencilerin yeni bir dildeki sesleri ayırt etmelerine yardımcı olmaktır. Dersin ikinci aşaması olan araştırma bölümünde öncelikle öğrencilerin dinleme aktiviteleri ile yaşadıkları kaygıyı azaltma çalışması yapıldı. Duyuşsal stratejilere yer verilerek meditasyon yapmaları sağlandı. Yine araştırma bölümünde öğrencilerin daha önceki derslerden edindikleri strateji bilgilerinden yola çıkarak dinleme esnasında ne gibi stratejiler kullanabilecekleri tahmin etmeleri istendi. Dersin açıklama aşamasında öğretmen tarafından dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejiler açıklandı ve örnekler verildi. Derinleştirme aşamasında "Physical Response" başlıklı dinleme etkinliği yapıldı. Öğrenciler dinledikleri ifadeleri canlandırdılar. Hafıza stratejilerini de etkili bir şekilde kullandılar.

Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 3. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilmiş ve öğrencilerle kısa görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden dinleme esnası dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Dinleme stratejileri bana çok ama çok yaradı. Ayrıca dinlerken stratejileri uyguladığımda her şeyi hemen anladım. Ve bildiğim ve bilmediğim kelimeler hakkında yorum yapmaya başladım. Dinleme stratejilerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü insana rahatlık ve huzur veriyor. Dersteki başarımı biraz daha etkiliyor. Bu hafta yaptığımız dinleme etkinliklerinde kendimi rahat hissettim. Her işte başarılı olabileceğimi öğrendim, korkmamam gerektiğini anladım. Başarımı çok etkiledi. Bu hafta kendimi yetersiz hissettiğim yerler olmadı. Sadece kelime eksiklerim var, kelimelerim de gelişirse çok daha iyi olacak. En çok konsantre olunca her şeyi yapabileceğimi anladım, ilk defa dinleme etkinliğinde kendimi güçlü hissediyorum." (Ö7)

"Dinleme esnasında kullanabileceğim stratejiler benim iyi bir dinleyici olabileceğim anlamına geliyor. Bu stratejileri ilk defa bu yıl duydum daha önce duymamıştım. Ama gayet iyi gidiyor. Dinleme esnasında kullanabileceğim stratejilerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü dinleme esnasında küçük bir dikkat dağınıklığı her şeyi bozabilir. Meditasyon mesela sakinleşmemi sağladı, zihnimi boşalttım, bu sayede çok iyi anladım, ilk defa bütün soruları doğru yaptım. Bu hafta yaptığım etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim bir yer olmadı öğretmenimiz zaten çok yardımcı oluyor. Dinlerken ve dinlemeden önce bir sürü kelime tahmin etmiştim neredeyse hepsini dinleme metninde duydum." (Ö1)

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin dinleme esnasında kullandıkları dil öğrenme stratejilerini daha önce duymadıklarını, kullanmaya başladıkları andan itibaren dinleme becerisi açısından kendilerini güçlü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerini takiben uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmış ve günlüklerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Güçlü Yönler: Öğrencilerin uygulamadan 2-3 hafta sonra dinleme sınavı olacak olmaları motivasyonlarını çok artırdı. Öğrencilerin dinleme materyalini, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ve İngilizceyi ana dil olarak kullanan iki farklı kişiden dinlemeleri iyi oldu. Yes/No oyunu çok etkili oldu merak uyandırdı. Meditasyon müziği çok çok olumluydu. Physical Response etkinliği de çok verimliydi.

Zayıf Yönler: Dinleme esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini anlatan power point gösterisi esnasında öğrencilerin dikkati zaman zaman dağıldı. Bu anlatım öncesinde ve sonrasındaki etkinlikler genellikle oyun tarzında ya da eğlenceli aktiviteler olduğundan öğrenciler genel olarak bu basamakta sıkılıyorlar. Power point gösterisine hareketli görseller eklenebilir.

Fırsatlar: Etkinlikler içerisinde hem görsel, hem işitsel, hem fiziksel etkinliklerin olması tüm öğrencilere ulaşma fırsatı sundu. Hatta İngilizce dersine ilgisi olmayan öğrenciler bile derse dahil oldular. Özellikle fiziksel tepki gerektiren etkinlik sınıf içerisinde hareketli olan öğrencilerin ilgisini çekti.

Tehditler: İsteksiz öğrencilerin meditasyon etkinliği sırasında gözlerini açmaları ve gülmeleri zaman zaman problem oluşturdu. Uygulama için bir tehditti." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-01/10/2018)

"Dinleme metinlerini nasıl daha iyi anlayacağımızı anlattı öğretmenim. Ayrıca meditasyon yaptık. Önce çok komik geldi ama daha sonra rahatladığımı hissettim. Gayet te iyi anladığımı düşünüyorum. Böyle devam ederse daha iyi sonuçlar elde edebileceğimi düşünüyorum. Şu ana kadar olumsuz bir görüşüm yok. Çünkü ders çok akıcı ve anlaşılır geçiyor." (Öğrenci günlüğü-01/10/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler üçüncü eylem planında güçlü, zayıf yönlerin bunun yanı sıra fırsat ve tehditlerin olduğunu göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler, öğrencilerin dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejileri öğrenmeye istekli olduklarını ve sürecin hem öğretmen hem de öğrenciler adına verimli geçtiğini göstermektedir.

Eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca her iki sınıfta da sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "3. Hafta Gözlem Formunu"

doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemci ile yapılan görüşmeler ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"9/D ve 9/E sınıfındaki öğrenciler dil öğrenme stratejileri ile ilgili üçüncü haftada farklı etkinlikler yapmışlardır. Bu haftaki etkinliklerde öğrencilerin strateji eğitimine daha fazla aşina olduklarını gözlemledim. Stratejilerin işe yaradığını fark ettiklerini bu sebeple öğrenmeye daha fazla motive olduklarını izledim. Ders içerisinde etkinlik çeşidinin fazla olması onların sıkılmasını ve dersin monoton yapısını ortadan kaldırıyor." (Gözlem, 01/10/2018)

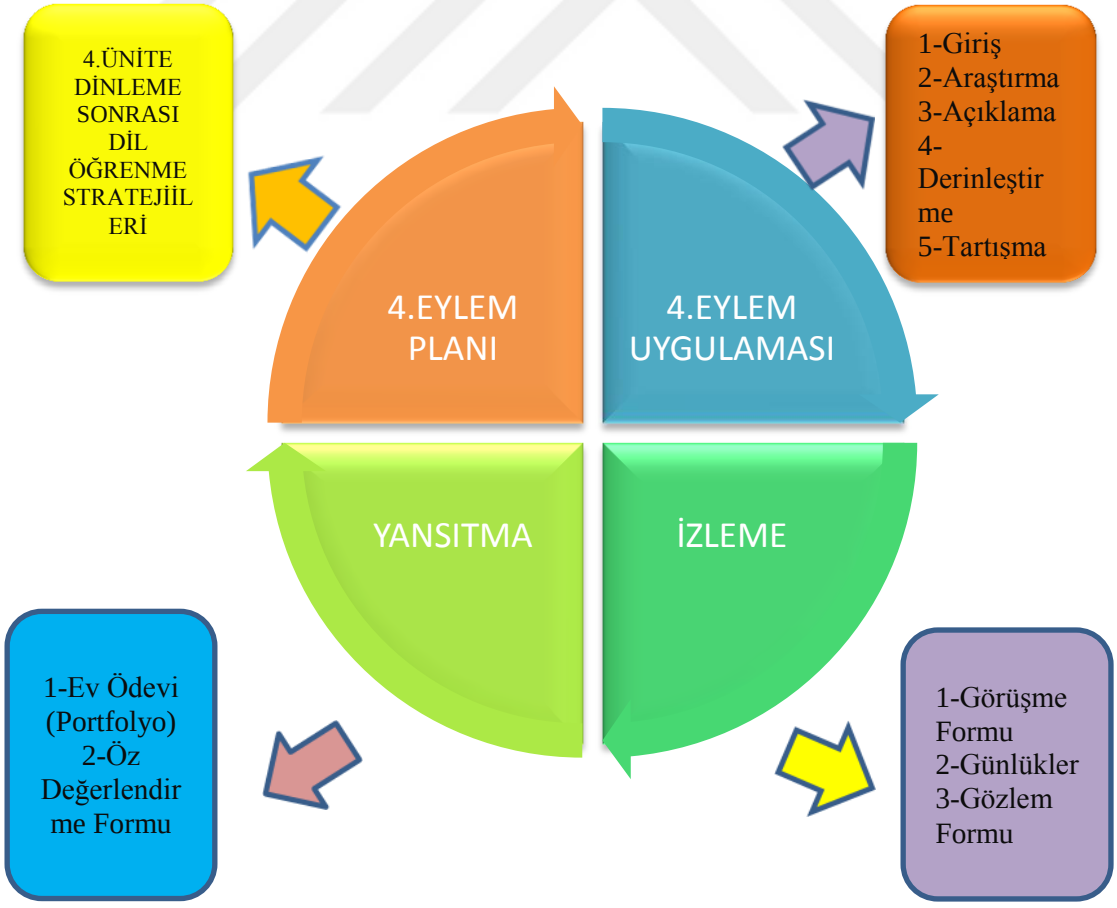
Üçüncü eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin üçüncü eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmelerinden ve ev ödevlerinden oluşan örnekler EK-26'da yer almaktadır.

Öğrencilere verilen öz değerlendirme formları ve ev ödevleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun dinleme esnası dil öğrenme stratejilerine dair fikir sahibi olduğu, nerede ve nasıl kullanacaklarını öğrendikleri görülmektedir. Öğrenciler görüşmelerde, günlüklerde, gözlemlerde, ev ödevlerinde ve sınıf etkinliklerinde bu stratejiler ile dinleme becerisinde çok daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin dil öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyduklarını, dinleme becerisi bir bütün olarak ele alındığında dinleme sonrasında da neler yapılabileceğini öğrenmenin onların dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu gerekçe ile aşağıda 4. Eylem döngüsünün nasıl gerçekleştiği, bu süreç esnasındaki etkinliklerden örnekler, görüşmelerden, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden örnekler, gözlem formuna ilişkin değerlendirmeler, öz değerlendirme ve ev ödevlerine ilişkin bulgular yer alacaktır.

2.4. DÖRDÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Dördüncü eylem döngüsündeki adımlar "dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder, dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır, dinlediği metnin yapısını kavram haritasına aktarır, dinlediği metne uygun başlık bulur, metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir, dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunana argümanlar arasındaki ilişkiyi kurar, dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır, dinledikleri doğrultusunda düşünceleri gözden geçirerek yeniden ifade eder, dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır, dinleme esnasında zihinde canlandırdıklarını anlatır." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 08/10/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde 9/D ve 9/E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun ve gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde dördüncü eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 18. Dördüncü Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin ilk on dakikasında dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerinin farkına varmaları için öğrencilere boş bir kavramsal ağ tablosu verildi. Burada amaç öğrencilerin dinledikleri bir metindeki kavramları tabloya yerleştirerek kavramsal ilişkiler kurmalarını sağlamaktı. Öğrenciler metni dinledikten sonra duydukları ve anladıkları ifadeleri bu kavramsal ağ tablosuna yerleştirerek metni bir bütün olarak görmeye çalıştırlar. Dersin 20 dakikalık araştırma bölümünde bir önceki bölümde dinlemiş oldukları metni yeniden dinlediler. Bu kez bu dinleme metnine uygun bir başlık bulmaya çalıştılar. Daha sonra öğrencilere aynı dinleme metninde duydukları anahtar kelimeleri yazabilecekleri başka bir tablo verildi. Öğrenciler burada bu metin için önemli olan kelimeleri tabloya yazdılar. Grup çalışması yaparak kelimeleri karşılaştırdılar, duymadıkları kelimeleri diğer grup bireylerinden öğrendiler. Dersin 20 dakikalık açıklama bölümünde bu aşamaya kadar yani dersin ilk iki basamağında yapılanlardan yola çıkarak dinleme sonrasında neler yapılabileceği öğrencilere açıklandı. Dinleme sonrası dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi verildi. Derinleştirme aşamasında ise, öğrencilerin ikinci aşamada belirledikleri anahtar kelimelerden faydalanarak ve dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerini kullanarak birinci ve ikinci aşamada dinlemiş oldukları metni özetlemeleri istendi. Bununla birlikte "Finding Your Way" başlıklı etkinlikte yapılarak bu derste öğrendiklerinin pekişmesi sağlandı.

Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 4. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilerek öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerden dinleme sonrası dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Dinleme ile ilgili stratejileri öğrenmeden önce hiçbir şey anlamıyordum. Kendimi çok gergin hissediyordum. Dinleme stratejileri öğrenmeye başladığımdan beri çok rahatım. Dinleme sonrası stratejiler, metni dinledikten sonra neler yapacağım anlamına geliyor. Eğer bu stratejileri yaparsam dinleme ile ilgili alıştırmaları daha iyi yaparım. Ama kendimi bu konuda daha da geliştirmek istiyorum. Dinleme sonrasında kullanabileceğim stratejiler bence çok önemli, soruları bu stratejiler sayesinde cevapladım ve ilk defa hayatımda dinlediğim bir

metni özetledim. Dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerini öğrenirken öğretmenimizin dinlettiği metinlerde biraz heyecanlandım yapamama korkusu vardı ama öğretmenimiz nerelere dikkat etmemiz gerektiğini söyledikten sonra ne yapacağımı anladım hatta arkadaşıma bile yardım ettim. Dinleme esnasında kendimi yetersiz hissettiğim yerler oldu, çok hızlı geçen yerleri anlamadım ama öğretmenimiz her kelimeyi anlamak zorunda değilsiniz dedikten sonra rahatladım. Özellikle metni özetleme bölümünde kendimi çok güçlü hissettim çünkü kendim yaptıktan sonra arkadaşıma yardım ettim. Derse katıldım bu benim motivemi daha da artırdı." (Ö13)

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası stratejilerin öğrencilerin dinleme becerisine karşı ilgilerinin artmasına olanak sağladığını göstermektedir. Öğrenciler zaman zaman yapılan etkinliklerde kendilerini yetersiz görmüşledir ancak genel olarak dinlemeye karşı olan ön yargıları ortadan kalkmıştır. Öğrenciler dinleme sonrası dil öğrenme stratejileri ile ilgili dersin etkinlikleri esnasında dinleme öncesi ve dinleme esnasında faydalanabilecekleri diğer dil öğrenme stratejilerini de otomatik olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu durum strateji öğretiminin sürekliliği durumunda öğrencilerin bu stratejileri kullanmayı alışkanlık haline getireceğini göstermektedir. Öğrencilerin görüşlerini takiben uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Güçlü Yönler: Üç haftadır gördükleri dinleme stratejileri ile ilgili alt başlıkları tahtaya şema çizerek özetledim. İngilizcede bir takım becerilerin olduğunu, bunlardan dinleme becerisini dinleme öncesi-esnası-sonrası olarak sınıflandırdığımızı ve son olarak ta dinleme sonrası stratejileri göreceğimizi özetledim. Bu ara özet onların dinleme ile ilgili tüm öğrendikleri stratejileri gözden geçirmelerine fırsat sağladı.

Zayıf Yönler: Tüm stratejiler ayrı ayrı verildiğinde öğrenciler hepsini bir uyum içerisinde nasıl kullanacaklarına dair bir sonuca varamadılar. Bu dersin başında yapılan özet dinleme ile ilgili stratejilerin en başında yapılırsa genelden özele daha iyi anlaşılacağını düşünüyorum. Ya da ara ara hatırlatmalar yapılabilir. 9/E sınıfı dersin araştırma bölümünde yer alan power point gösterisinden sıkıldı. Bu durum ders saatinin öğleden sonraki ilk ders saati olmasından da kaynaklanıyor

olabilir. Böyle durumlar ile ilgili bir B planının olmaması bu sınıftaki uygulama için zayıf bir noktaydı.

Fırsatlar: Dinleme sonrası stratejilerden sonra tüm dinleme stratejilerini kullanabilecekleri etkinliklerin olması öğrencilerin ilgisini çekti. Müzik aletleri ile ilgili olan metin öğrenciler tarafından ilgiyle karşılandı. Öğrencilerin neredeyse tamamı İngilizce öğrenme süreçleri boyunca bir dinleme ödevi almadıklarını ifade ettiler. Bu durum onları heyecanlandırdı. Özellikle teknoloji ile daha yakından ilgilenen öğrenciler dinleme metnini indirip paylaşabileceklerini kendileri ifade ettiler. Dinleme stratejileri açısından bu bir fırsattı.

Tehditler: Yer-yön tarifi ile ilgili olan dinleme metni biraz kısa bir metindi. Öğrenciler özellikler yer-yön bulma etkinliğini daha fazla yapmak istediler. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda planlanan derslerin daha öğrenciye dönük olduğunun göstergesi idi bu ifadeler. Verilen ev ödevi bu konu ile ilgili olabilirdi. Ya da iyi bir planlama ile bu etkinlik bir konuşma etkinliği olarak sürdürülebilirdi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-08/10/2018)

"Kağıtta verilen dinleme ve yazma etkinliğini aynı anda yapmamız bizim için iyi oldu. Hem dinlediğimizi anlamak hem de anladığımızı yazmak bence ikisini birlikte geliştirdi. Konuyu çok sevdim. Çalışma kağıdındaki semantik ağa yazacağımız kelime azdı bence hemen bitti. Daha fazla kelime olabilirdi. Dinleyip te anlamak gerçekten zor bizim için fakat öğretmenimizin yapmış olduğu dinleme stratejileri gerçekten bizi iyi seviyeye getirdi. Önceden kaçırdığımız ipuçlarını artık kaçırmıyoruz ve metni dinleyerek anlıyoruz. Dinlediğimizi yazabiliyoruz." (Öğrenci-4 günlüğü-08/10/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler dördüncü eylem planında güçlü, zayıf yönler ile eylem sürecinde ortaya çıkan fırsat ve tehditleri ortaya koymaktadır. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin dinleme sonrasında kullanabilecekleri stratejileri öğrenemeye istekli olduklarını, öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılma gayretinde olduklarını göstermektedir.

Dördüncü eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca her iki

sınıfta da sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "4. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektedir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşme ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"9/D ve 9/E sınıfındaki öğrenciler dinleme sonrası dil öğrenme stratejileri ile ilgili derslere bir ara özetle başladılar. Bu özel dinleme becerileri ile ilgili stratejileri bir bütün olarak görmelerine olanak sağladı. Müzik aletleri ile ilgili olan ısınma çalışması sırasında öğrenciler kavramsal ağ gibi çok işlerine yarayacak bir kavram öğrendiler. Bu kavram uygulamalı olarak anlatıldığı için çok etkiliydi. Hem öğrencilerin ellerine verilmesi hem de tahtaya yansıtılması bir avantajdı. Bu tablo öğretmenle birlikte doldurulduu, bu durum öğrencilerin ne yapacağız ya da yapabilecek miyiz kaygılarını ortadan kaldırdı. Yine bu konu ile ilgili olarak öğrencilere verilen anahtar kelimeleri yazacakları tablo da çok kullanışlı oldu. Sınıfta inanılmaz bir katılma isteği vardı ve hemen herkes derse katıldı. Öğrenciler daha sonra burada belirledikleri anahtar kelimeler ile dinleme metnini kendi cümleleri ile özetlemeye çalıştılar. Dil bilgisi olarak oldukça fazla hataları vardı ancak öğrenciler anahtar kelimeleri kullanarak ve hem dinleme hem de konuşma ile ilgili kaygılarını ortadan kaldırarak derse katıldılar. Bu da stratejilerin önemini bence bir kez daha ortaya koydu. Bu derse gözlemci olarak katılmam bana da birçok farkındalık sağladı. Bende önemine bir kez daha inanmış oldum. Bu dersin derinleştirme aşamasında öğretmen öğrencilere dinleme üzerine öğrendikleri tüm stratejileri kullanabilecekleri bir etkinlik daha verdi. Normalde öğrenciler özellikle yer-yön bulma etkinliklerinde sıkılırlar ya da konuşmak ayağa kalkmak istemezler. Bu etkinlik hem dinleme hem de konuşma becerisini kapsamasına rağmen öğrencileri istekli bir şekilde katıldılar. Hatta sınıfın birinde öğrenciler bu etkinliği kısa buldular. Bu durumda bu ünitenin başında belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından büyük ölçüde edinildiği söylenebilir. Ders kazanımları içerik, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ders içerisinden kullanılan etkinlikler, ölçme değerlendirme unsurları birbiri ile uyumluydu. Verilen ev ödevi de bugün

öğrendiklerini pekiştirir nitelikteydi. Öğrenciler dinleme ile ilgili ilk defa ödev aldıklarını ifade ettiler. Bu durumda öğrencilerin dört temel beceriye ilişkin ödevleri eşit bir şekilde alması gerektiğini gösterdi bana." (Gözlem, 08/10/2018)

Dördüncü eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin dördüncü eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmelerinden ve ev ödevlerinden oluşan örnekler EK-27'de yer almaktadır.

Öğrencilere verilen öz değerlendirme formları ve ev ödevleri öğrencilerin büyük çoğunluğunun dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerine dair fikir sahibi oldukları, kullanmaya istekli oldukları, nerede ya da hangi dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerini tercih edecekleri hakkında fikir sahibi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dinleme becerisi ile ilgili bir ödev almamış olmalarına rağmen, deney-1 grubunda yer alan öğrencilerin tamamı ev ödevlerini yapmış ve büyük oranda soruları doğru cevaplamışlardır. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisi öğrenme stratejilerini dinleme öncesinde, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu stratejileri otomatik olarak ve sürekli kullanmalarını sağlamak için ders içerisinde sık sık dinleme becerisi etkinliklerine yer verilmesi uygun olacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin bu gelişimi dikkate alınarak bu stratejilerin diğer becerilerde de öğretilmesi öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçe ile aşağıda 5. eylem döngüsünün nasıl gerçekleştiği, bu süreç esnasındaki etkinliklerden örnekler, görüşmelerden, öğretmen ve öğrenci günlüklerinden örnekler, gözlem formuna ilişkin değerlendirmeler, öz değerlendirme ve ev ödevlerine ilişkin bulgular yer alacaktır.

2.5. BEŞİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Beşinci eylem döngüsündeki adımlar "okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır, okuyacağı konu hakkında bilgi edinir, metni ne amaçla okuyacağını belirler, metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur, başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar, yüzeysel tarama (skimming) yapar, metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar."

kazanımlarına yöneliktir. Eylem 15/10/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde 9/D ve 9/E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun ve gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde beşinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 19. Beşinci Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin ilk on dakikasında "Analyse the Words and Expressions" başlıklı çalışma yapıldı. Burada amaç öğrencinin karşılaştığı uzun kelimeleri anlamlı parçalara bölerek hem okumasını hem de anlamasını kolaylaştırmaktı. Öğrenciler daha önceki derslerden bazı ön ek (prefix) ve son ek (suffix) bilgisine sahiptiler. Öğrenciler kendilerine verilen kelimeleri okuyarak anlamlarını tahmin ettiler ve etkinliği tamamladılar. Dersin ikinci aşamasında öğrenciler okuma metni ile karşılaşmadan önce metile ilgili resimleri inceleyerek gruplar halinde metinle ilgili tahminlerde bulundular. Metinle ilgili resimler hem öğrencilere verildi hem de tahtaya yansıtıldı. Daha sonra öğrencilere okuyacakları metnin sadece başlığı verildi. Öğrenciler bu kez de metnin başlığından yola çıkarak metnin konusu, metinde karşılaşabilecekleri kelimeleri tahmin etmeye çalıştılar. Dersin üçüncü aşaması olan açıklama aşamasında okuma öncesinde ne gibi stratejileri kullanabileceklerine dair bir sunu gösterildi ve gerekli yerlerde

açıklamalar yapıldı. Derinleştirme aşamasında öğrencilere ikinci aşamada başlığı ve ilgili resimler verilerek tahmin etmeye çalıştıkları metin verildi. Öğrenciler metni detaylı okuma yapmadan hızlı (skimming) bir şekilde okudular. Tahminlerini kontrol ettiler, metnin ana fikrini yakalamaya çalıştılar. Burada elde ettikleri veriler doğrultusunda öğrenciler metinle ilgili etkinlikleri tamamladırlar.

Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 5. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilerek öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerden okuma öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Okuma öncesinde kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ne anlama geliyor başta hiç bilmiyordum. Hatta saçma gelmişti adını duyunca. Fakat öğretmenimiz önce resimlere bakıp sonra başlığa bakıp tahmin etmemizi istedi. O anda ne demek istediğini anladım ve gerçekten çok mantıklı geldi. Daha sonra okuma öncesinden kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünmeye başladım. Hikaye kitaplarını hiç okuyabileceğimi düşündüm bir an. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde kendimi mutlu hissettim. Başarımı olumlu anlamda etkilediğini ve etkileyeceğini düşünüyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yerler oldu. Öğretmenimiz daha önceki haftalarda ön ve son eklerden bahsetmişti. Onları biraz unuttuğum için ilk başta kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandım. Hatta yapamadım. Sonra öğretmen grup çalışması yapabileceğimizi söylediğinde sıra arkadaşımla birlikte tahmin ederek bulduk. Diğer etkinliklerin hepsinde kendimi yeterli buldum." (Ö6)

"Okuma öncesinde yapılan hazırlıklar o metni daha kolay anlamamı sağlıyor. Çünkü önceden yorum yapmayı bile bilmiyordum bu yüzden okuduğumu anlamıyordum. Ama şimdi nereden yorum yapabileceğimi biliyorum okuduğumu kelime kelime anlamasam da en azından en hakkında olduğu ile ilgili bir fikrim var. Ayrıca genelde kelimeleri yavaş ve yanlış okurdum. Şimdi kelimeleri nasıl anlamlı parçalara ayıracağımı biliyorum. Eve gidince hemen deneme yapacağım. Okuma öncesi stratejiler ile ilgili önceden bir bilgim yoktu ancak bugün önemli olduklarını

düşünmeye başladım. Bu haftaki okuma etkinliklerinde bazı yerlerde yanlış telaffuzlar yaptığımı fark ettim, onları düzelttim. Kendimi telaffuz olarak yetersiz hissettiğim yerler oldu ancak bunların üstesinden nasıl gelebileceğimi nasıl kendimi geliştirebileceğimi öğretmenim anlattı." (Ö9)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, okuma öncesi dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerde merak uyandırdığını, okuma becerisinde kendilerini geliştirebileceklerini fark ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler kendilerine gösterilen stratejilerin sadece okuduğunu anlama değil aynı zamanda doğru telaffuz etme, vurgu-tonlama gibi konularla da ilgili olduğunu fark etmişlerdir. Öğrencilerin dinleme etkinliği ile karşılaştırıldığında daha az ön yargıya sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci görüşlerini takiben uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Güçlü Yönler: Öğrenciler genellikle kendilerini okuma becerisinde daha güçlü hissediyorlar. Bu sebeple motivasyonları çok daha iyi bir seviyede başladık. Ön eklerden oluşan etkinlikten çok keyif aldılar. Akademik anlamda zayıf öğrenciler bile oldukça iyi yaptılar. Öğrenciler etkinliklerden sonra dinleme esnasında olduğu gibi endişe duymadıklarını ifade ettiler.

Zayıf Yönler: Ek-2 'de yer alan okuma parçasının resimleri okuma öncesi stratejilerin öğretimi için oldukça iyiydi fakat metin seviyesi öğrencilerin bazılarına zor geldi. Aslında sadece hızlı okuma yapmaları gerekiyordu ancak metinde gördükleri bazı kelimelere çok takıldılar. Öğrencilere hızlı okuma etkinlikleri konusunda daha fazla etkinlik yaptırılabilir. Ya da hızlı okuma ile ilgili ısınma çalışmasında kısa bir antrenman yaptırılabilir. Okuma parçası ile ilgili etkinliklerde öğrencilerin sözlük kullanmaması gerekiyordu ama öğrencilerden bazıları sözlük kullandılar.

Fırsatlar: Bazı öğrenciler ön ekler konusunda daha önceki yıllarda çeşitli etkinlikler yapmışlar. Bu yüzden kelimelerin anlamlarını tahmin etmede oldukça hızlıydılar ve arkadaşlarına yardım ettiler. Bu etkinliğin başarılı geçmesini sağlayan bir fırsattı.

Tehditler: Bu ders sürecinde sınıfta etkinliklerin ya da dersin akışını bozan bir tehdit unsuru yoktu." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-15/10/2018)

"Bu günkü okuma öncesi hazırlığımız çok etkili oldu şöyle ki önceden metinde bazı kelimeleri bilsek bile yorum yapmayı bilmiyorduk ama gerçekten metin üzerinde yorum yapmak okumayı anlamamızı sağlıyor ve daha çok başarılı olmamızı sağlıyor. Mesela bugün arkadaşlarımda daha iyi anlamış teneffüste konuştuğumuzda öyle söylediler." (Öğrenci-5 günlüğü-15/10/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, beşinci eylem planında güçlü, zayıf yönler ile eylem sürecinde ortaya çıkan fırsatları ortaya koymaktadır. Uygulayıcı-öğretmen günlüğüne göre bu eylem uygulama sürecinde dersi tehdit eden herhangi bir nokta olmamıştır. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin okuma öncesi kullanabilecekleri stratejileri öğrenmeye istekli olduklarını, öğrencilerin dinleme etkinliklerine göre ön yargılarının daha az olduğunu göstermektedir.

Beşinci eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca her iki sınıfta da sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "5. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşme ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Derse girdiğimde hem 9/D hem de 9/E sınıfındaki öğrenciler stratejiye mi başlayacağız diye heyecanla sordular. Daha önce öğrencileri İngilizce derslerine bu kadar hevesli olduklarını görmemiştim. Isınma çalışması olarak öğretmen öğrencilere ön eklerin olduğu bir kelime tablosu verdi. Aynı tabloyu tahtaya da yansıttı. Özellikle 9/D sınıfında ön ekleri bilen öğrenci sayısı diğer sınıfa göre daha fazlaydı. Bu öğrenciler kelimelerin anlamlarını kolayca tahmin ettiler. Bilen öğrencilerin bilmeyenlere hemen yardım etme girişiminde bulunması çok güzeldi. Sonra öğretmen bu eklerden yola çıkarak nasıl kolay okuyabileceklerini kelimelerin

anlamlarını nasıl tahmin edebileceklerini söyledi. Öğretmen sonra öğrencilerin okuyup okuyamadıklarını kontrol ettiğinde neredeyse tamamı doğru okumuştu. Resimlerden ve metin başlığından metinle ilgili tahminlerini öğrenciler aktifti. Cevaplardan büyük çoğunluğu ana dildeydi ama öğretmen her defasında hedef dildeki karşılığını söyledi. Bazı öğrenciler buna karşılık hedef dilde cevap vermeye çalıştılar. Çok doğru ifadeler olmasa da hedef dilde cümle kurmaya çalışmaları güzeldi. Okuma becerisinde öğrenciler çok daha rahattı bu sebeple katılım daha fazlaydı." (Gözlem, 15/10/2018)

Beşinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin beşinci eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmelerinden ve ev ödevlerinden oluşan örnekler EK-28'de yer almaktadır.

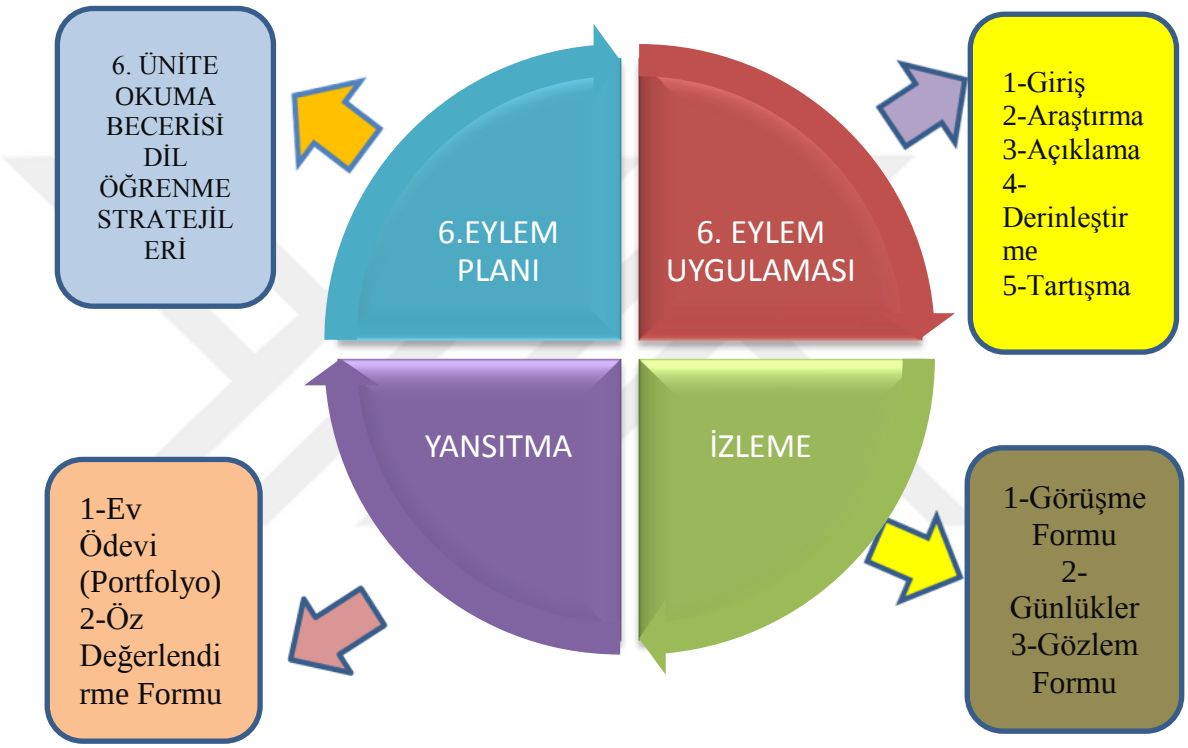
Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formları ve ev ödevlerinden, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma öncesi dil öğrenme stratejilerine dair fikir sahibi olduğu, kullanmaya istekli oldukları, kendilerine verilen ev ödevlerinde bir takım okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin tamamı ev ödevlerinde en az bir tane okuma öncesi dil öğrenme stratejisi kullanmışlardır. Okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuma metninin tamamını kelime kelime anlamasalar da okuma parçasının etkinliklerini büyük oranda doğru cevapladıkları görülmektedir. Buradan hareketle, okuma öncesindeki dil öğrenme stratejileri ile büyük oranda gelişme gösteren öğrencilerin okuma esnasında kullanabilecekleri stratejileri öğrenmesiyle okuma becerisi anlamında gelişecekleri düşünülmektedir. Bu sebeple 6. eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

2.6. ALTINCI EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Altıncı eylem döngüsündeki adımlar "okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder, okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur, okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar, metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır, okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır, okuma öncesi tahminleri kontrol etmek için metni okur, okuma

öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur, okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder, metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 22/10/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde 9/D ve 9/E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde altıncı eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 20. Altıncı Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin ilk on dakikasında "Jigsaw Reading" etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte amaç, öğrencilerin bir okuma parçasına ait verilen kesitlerden anlamlı bir bütün oluşturmalarını sağlamaktır. Öğrencilere okuma parçasından kesitler verildi ve öğrenciler grup çalışması halinde bu parçalardan anlamlı bir metin oluşturdular. Dersin ikinci aşamasında öğrencilere bir okuma parçası verildi ve bir önceki derste öğrendikleri okuma öncesi stratejileri kullanarak metni incelemeleri istendi. Daha sonra öğrenciler metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine anlamlı bir şekilde ayırarak metni anlamaya çalıştırlar. Dersin açıklama bölümünde okuma esnasında öğrencilerin kullanabileceği dil öğrenme stratejilerine ilişkin sunu paylaşıldı. Derinleştirme aşamasında dersin ikinci aşamasında verilen metni detaylı

bir şekilde okuma stratejilerini de kullanarak okudular. Okuma sonrasında metnin etkinlikleri de yaptılar.

Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 6. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verilerek öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Okuma esnasında kullanılabilecek stratejiler nasıl okuyacağımı, okumadan önce ne yapmam gerektiğini, okuduktan sonra ne yapmam gerektiğini gösteriyor. Neyi nasıl yapmam gerektiğini gösteriyor. Okuma esnasında gelişimimi sağlıyor. Okuma esnasında kullanılabilecek stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum çünkü çoğu kelimeyi yanlış ve saçma bir şekilde okuyorum bazen gülünç bile oluyor. Bu stratejileri uyguladıktan sonra düzelebileceğine inanıyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde bu stratejileri kullanarak neyi nasıl okuyacağımı öğrendim. Okuma anlamında başarımı etkilediğini düşünüyorum. Yaptığımız etkinliklerde sadece bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyordum oralarda kendimi yetersiz hissettim ancak anlamlarını tahmin edebildim bu da beni çok mutlu etti. Yaptığımız etkinliklerde en çok kendimi kelimelerin anlamlarını tahmin etmede güçlü hissettim." (Ö2)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma esnasında kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu fark ettikleri, gerek ders içerisinde kendilerine verilen okuma parçalarını yaparken gerek ev ödevlerini yaparken dil öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerini takiben uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Güçlü Yönler: Okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili ünitede yer alan ısınma çalışması öğrencilerin çok ilgisini çekti. Hem aktivite türü açısından hem de aktivitenin konusu açısından öğrencileri içine çekti. Isınma çalışmasını grup çalışması olarak yapmak motivasyonu daha da artırdı. Öğrenciler grup çalışması içerisinde eşit görev aldılar. Görev dağılımını kendileri yaptılar. Böylece herkesin katılımı sağlanmış oldu. Yine

dersin ikinci ve dördüncü aşamasında kullanılan okuma parçasını işlerken öğrenciler bir önceki hafta öğrenmiş oldukları okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini otomatik olarak kullanmaya başladılar. Bu durum öğrencilerin stratejileri benimsediklerini ve etkin olarak kullanmaya başladıklarını gösterdi. Okuma öncesi stratejilerin aktif bir şekilde kullanılması yeni konunun öğrenilmesinde oldukça katkı sağladı.

Zayıf Yönler: Bu ders içerisinde dersin içeriğini olumsuz olarak etkileyen herhangi bir zayıf nokta yoktu.

Fırsatlar: Isınma çalışmasının çok verimli olması dersin diğer bölümlerinin de etkili geçmesini sağladı. Ayrıca okuma öncesi dil öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılması da konunun çabuk kavranması için bir fırsattı.

Tehditler: Bu ders sürecinden dersin akışını bozan herhangi bir tehdit unsuru yoktu." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-22/10/2018)

"Bu hafta yaptığımız etkinlikler okuma esnasında yapacağımız etkinliklerde bize fayda sağlayacak. Bugün Cuma günü yaptığımız çalışma kağıtlarının üzerinde biraz daha durduk çok iyi oldu, daha iyi anladım. Okuma sırasında neler yapılabileceğini öğrendim. Okurken yaşadığım korkularımın gitmesine katkı sağladı bence. İngilizceye olan bakış açımın değişmeye başladığını hissettim. Bence sadece benim değil arkadaşlarımın da bakış açısı değişti." (Öğrenci-6 günlüğü-22/10/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, altıncı eylem planında güçlü yönlerin ve fırsatların olduğunu, herhangi bir zayıf yönün ya da tehdidin olmadığını göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli olduklarını, öğrencilerin bu stratejilerden kendilerine uygun olanları seçip uygulamaya koyduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler öğrendiklerini uyguladıklarında başarılarındaki farkı gözlemlemekte ve bunu ifade etmektedirler. Bu durum onların hem başarılarına hem de motivasyonlarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Altıncı eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca her iki

sınıfta da sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "6. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşme ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

"Derse girdiğimde hem 9/D hem de 9/E sınıfındaki öğrenciler dersin başlaması için hazırdılar. Öğretmen ısınma çalışması olarak "jigsaw reading" yapacaklarını, daha önce duyup duymadıklarını sordu. Öğrencilerin hiçbiri daha önce bu etkinliği yapmamışlardı. Öğretmen nasıl yapacaklarını anlattıktan sonra sınıfı gruplara böldü. Öğrenciler ilk kez yaptıkları bir etkinlik için oldukça başarılıydılar. Etkinlik esnasında öğretmen grupların yanlarına gidip hem kontrol etti hem de ihtiyacı olan grupları yönlendirdi ve yardım etti. Öğrenciler dersin ikinci basamağında yeni bir okuma metni ile karşılaştılar. Birkaç öğrenci daha önce öğrendikleri okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmayacaklarını sordular. Bu durum öğrencilerin stratejileri nerede ve ne amaçla kullanacaklarını fark ettiklerini gösteriyordu. Dersin üçüncü aşamasında öğretmen öğrencilere okuma esnasında ne gibi stratejileri kullanabileceklerini gösteren ve hedef dilde olan çalışma kağıtlarını dağıttı. Hem tahtadan ilgili sunuyu hem de öğrencilere dağıtılan kağıtları ayrıntılı bir şekilde ele aldılar. Öğrencilere dağıtılan okuma esnası dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışma kağıtları çok açıklayıcı ve onların anlayabileceği bir dildeydi. Zaten görsellerde oldukça yardımcı oluyordu. Bu hafta her iki sınıfta da ders oldukça akıcı ilerledi. Dersin akışını bozan bir nokta yoktu. Ders kazanımları öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından edinildi. İçerik ve kullanılan etkinlikler kesinlikle ders kazanımları ile ilişkiliydi. Etkinliklerin içerisinde yer alan konular günceldi." (Gözlem, 22/10/2018)

Altıncı eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin altıncı eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabileceklerini ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmelerinden ve ev ödevlerinden oluşan örnekler EK-29'da yer almaktadır.

Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formları ve ev ödevlerinden, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma esnasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerine dair fikir sahibi olduğu, kullanmaya istekli oldukları, bir önceki ünitede öğrendikleri okuma öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilişki kurarak her ikisini birlikte kullanmaya başladıkları görülmektedir. Öğrenciler yaptıkları ev ödevlerinde ve ders içerisinde yapılan okuma etkinliklerinde birden fazla strateji kullanarak etkinlikleri tamamlamışlardır. Bu durum öğrencilerin okuma becerisine ait okuma öncesi ve okuma esnası dil öğrenme stratejilerini bir arada uyum içerisinde kullandıklarını göstermektedir. Bu sebeple geliştirilecek 7. eylem planı ile okuma sonrası dil öğrenme stratejileri ele alınarak okuma becerisinin bir bütün olarak gelişimine temel oluşturmak önemli görülmektedir.

2.7. YEDİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Yedinci eylem döngüsündeki adımlar "okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder, okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder, yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır, okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır, okuduğu metne uygun başlık bulur, metne bakmadan soruları cevaplar, soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler" kazanımlarına yöneliktir. Eylem 29/10/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde 9/D ve 9/E sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde yedinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 21. Yedinci Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin giriş bölümünde öğretmen öğrencilere farklı dillerden (İspanyolca, Almanca, İngilizce) oluşan paragraflar verildi. Öğrenciler paragrafları okudular ve paragraflarda ne anlattığını tahmin etmeye çalıştılar. Burada amaç öğrencilerin karşılaştıkları bir okuma parçasında anlamını bilmedikleri kelimeye takılmadan genel fikre odaklanmalarını sağlamaktı. Öğrenciler paragrafı okuduktan sonra öğretmen paragraflar hakkında öğrencilere bir takım sorular soruldu ve öğrenciler bu soruları cevapladı. Dersin ikinci aşamasında öncelikle öğrencilerle bir beyin fırtınası yapıldı. Okuma sonrasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili öğrencilerden fikir yürütmeleri istendi. Daha sonra öğrencilere bir okuma parçası verildi ve öğrencilerden bu okuma parçasını hızlı bir şekilde okumaları istendi. Öğrenciler bu esnada anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizdiler ve anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalıştılar. Dersin üçüncü aşamasında okuma sonrası dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum yapıldı ve öğrencilere bu stratejiler ile ilgili bir çalışma kağıdı dağıtıldı. Derinleştirme aşamasında ise öğrencilere hem okuma öncesi, hem okuma esnası ve hem de okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini kullanabilecekleri bir okuma parçası verilerek onların strateji kullanımlarını daha etkin hale getirmek amaçlandı. Dersin son

aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 7. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme soruları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

"Okuma sonrasında kullanılabilecek stratejileri kolay tahmin edebildim. Çünkü daha önce dinleme sonrasında kullanılabilecek stratejileri öğrenmiştik. Bu stratejileri tahmin etmekte hiç güçlük yaşamadım. Okuma sonrası strateji demek okuma metnini okuduktan sonra yer alan etkinlikleri nasıl daha kolay yapabileceğimi gösteren ipuçları anlamına geliyor. Daha başarılı olmama, daha dikkatli olmama ve derste daha atak bir şekilde cevap vermeme yardımcı oluyor. Bence bu stratejiler önemli. Çünkü ben bu stratejileri denedim ve daha iyi yapabildiğimi anladım ve önce hızlıca okuduktan sonra, bir daha detaylı bir şekilde okuyunca daha iyi anladım. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde kendimi daha iyi hissettim ve sorulara cevap verebildim. Eskiden hiç yapamazdım. Ama bugün derste kendimi başarılı hissettim, dersi daha çok sevmeme yardımcı oldu. Bu haftaki etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yer olmadı, okuma öncesi ve sonrası stratejiler de bana çok katkı sağladı. Bu hafta kendimi en çok hızlıca okuyup sonra geri döndüğümüz metinde ve onun arkasındaki soruları cevaplamada kendimi çok güçlü hissettim." (Ö11).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okuma sonrası kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini fark ettikleri, okuma becerisine ait bütün stratejileri kendilerine verilen okuma parçası ve ona ait etkinlilerde kullanmaya başladıkları görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Bu haftanın ünitesi okuma sonrası dil öğrenme stratejileriydi. Isınma çalışmasının içeriğinde İngilizce haricinde farklı iki dile ait okuma paragrafları yer alıyordu. Öğrenciler bu paragrafları anlamaya, tahminde bulunmaya çalıştılar. Çok ilgilerini çekti. Dersin ikinci aşamasında kullanılan etkinlik "Halloween" ile ilgiliydi. Öğrenciler tam bu konunun ele alındığı

dönemlerde gerek sosyal medyada gerek televizyonda ya da yazılı basında bu etkinlikle ilgili çeşitli haberlerle ile karşılaşıyorlar ve çok soru soruyorlardı. Bu konu ile ilgili olarak ta bilgi sahibi olmaları oldukça iyi oldu. Dersin derinleştirme aşamasında kullanılan okuma parçası konusu da İngiltere'deki okul kuralları ile ilgiliydi. Bu konuda öğrencilerin oldukça ilgisini çekti ve kendi kuralları ile karşılaştırma şansını yakaladılar. Bu "comparative" konusunu da gözden geçirmelerini sağladı. Özellikle konuların içeriği anlamında bu ünite oldukça güçlüydü.

"Zayıf Yönler: Motivasyonu düşük olan öğrenciler zaman zaman ders akışını bozmaya çalıştılar. Ancak küçük müdahaleler ile sorun ortadan kalktı. Derinleştirme bölümünde öğrenciler okuma parçasını okurken takılmamalarını bilmelerine rağmen anlamını bilmedikleri kelimelere çok takıldılar. Sürekli sordular ya da sözlüğe baktılar. Bu anlayamama endişesinden de kaynaklanabilir ya da bu tür etkinlikleri çok yapmamış olmamalarından kaynaklanabilir. Bu sebeple öğrencilere sık sık sözlük kullanmadan anlamını tahmin etmeye çalışın gibi uyarılar yapıldı.

Fırsatlar: Özellikle okuma parçalarının konularının öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde olması stratejilerin öğretilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırdı. Etkinlikler öğrenci seviyesine uygundu bu sebeple okuma sonrası etkinlikleri stratejileri de kullanarak oldukça kolay bir şekilde yaptılar. Strateji konusu İngilizce öğretim programının konularına paralel şekillendirildiği için öğrenciler İngilizce dil bilgisi konularını da strateji dersinde tekrar etme ya da pratik yapma şansına sahip oldular.

Tehditler: Öğrencilere verilen ev ödevi biraz uzundu. Öğrenciler zaten okulda uzun metinlerle çalışmışlardır. Bu sebeple bu ödevler daha kısa olabilirdi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-29/10/2018).

"Bu günkü yapmış olduğumuz etkinlik güzel, etkileyici ve başarımı ikiye katlayan bir etkinlikti ve yine işin zorunu bırakıp kolayını öğrenmiş bulunmaktayım. Okuma sonrasında yaptığımız aktiviteler çok iyi oluyor. Çalışma kağıtlarını tekrar tekrar çalışacağım çünkü çok işime yarayacak." (Öğrenci-1 günlüğü-29/10/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, yedinci eylem planında güçlü yönler ve fırsatların yanı sıra zayıf yönler ve tehditlerinde var

olduğunu göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dikkatini çektiğini, onların bu stratejileri kullanmaya istekli olduklarını, zaman zaman öğrencilerin zorlandığını ancak öğretmenin yardım ettiğinde onları kolayca çözebildiklerini göstermektedir.

Yedinci eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca her iki sınıfta da sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "7. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşme ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"9/D sınıfına derse girdiğimde öğrencilerin büyük bir kısmı sınıfta değildi. Öğrenciler konferans salonunda yapılan bir etkinlikten derse geç geldiler. Bu derse adapte olmalarını biraz geciktirdi. Ancak 9/E sınıfında böyle bir sıkıntı yoktu, derse girdiğimde bütün öğrenciler sınıftaydı. Isınma çalışmasında başka dillere ait paragraflar vardı. Öğrenciler bunları yazıldığı gibi okumaya çalıştılar. Ancak bu biraz zordu. Önce endişeli gözlerle baktılar. Ancak öğretmen sadece göz atmalarını ve kelimelere odaklanmadan genel olarak neden bahsettiğini anlamalarını istedi. Öğrenciler bunu yaptıklarından az çok paragrafların ne hakkında olduğunu anladılar ve görüşlerini arkadaşları ile paylaştılar. Daha sonra öğretmen okuma sonrası stratejilerin neler olabileceğini sordu ve öğrencilerle beyin fırtınası yaptı. Dersin araştırma bölümündeki parçayı okumadan önce öğrenciler hızla resimlerine başlığına bakarak parçanın ne ile ilgili olduğunu anlamaya çalıştılar. Öğretmen bunu yapmalarını istememişti ama öğrenciler bunu otomatik olarak yaptılar. Öğretmenin okuma stratejileri ile ilgili sunumu kısa ve özdü. Neler yapabileceklerini net bir şekilde ifade ediyordu. Bazı öğrencilerin not aldığını gördüm her iki sınıfta da. Derinleştirme bölümünde öğrencilerin okuduğu parça çok ilgi çekiciydi. İngiltere'deki okulların kurallarını anlatıyordu. Kurallar öğrencilerin beklentisinin ötesinde olunca daha çok ilgilendiler. Bu sebeple her şeyi kelime kelime anlamak

istediler. Öğretmen anlamını bilmedikleri kelimeler için sözlüğe bakmamalarını istedi çünkü tahmin etmeleri gerekiyordu. Ancak öğrenciler etkinlikleri yaparken çok fazla sözlük kullanmak istediler. Bu etkinlikte hata yapmak istememelerinden ya da her şeyi anlamak istemelerinden kaynaklanabilir. Öğrenciler bu okuma parçası sonrasında İngilizce dersinde gördükleri karşılaştırma yapılarından faydalanarak kendi okul kurallarını ve okudukları okulun kurallarını karşılaştırdılar ve konuşmaya çalıştılar. Bu durum İngilizcedeki temel becerilerin birbirinden ayrılamayacağını gösterdi." (Gözlem, 29/10/2018)

Yedinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin yedinci eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme formuna ilişkin değerlendirmelerinden ve ev ödevlerinden oluşan örneklere EK-30'da yer verilmiştir.

Öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formları ve ev ödevlerinden, öğrencilerin genel olarak okuma sonrası dil öğrenme stratejilerine dair kazanımlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu hafta verilen ev ödevlerinde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini bir bütün olarak kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin tamamı neredeyse ev ödevini tam olarak yapmışlardır. Bu durum, yabancı dile ait diğer becerilerde de strateji öğretiminin öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu sebeple bir sonraki eylem planında yazma becerisine ait dil öğrenme stratejileri üzerinde durulacaktır. Ancak 8. eylem planı uygulanmadan önce, sekizinci üniteye kadar yapılan eğitimler sonrasında deney-1 ve deney-2 grubunun İngilizce akademik başarıları ve İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında bir farklılık oluşup oluşmadığına bakılacaktır. Bu bağlamda aşağıda sırası ile araştırmanın 10. ve 11. alt problemlerine ilişkin verilere yer verilecektir.

2.7.1. Onuncu Alt Problem "Öğretim Programı Uygulama Sürecinde Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarının Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 grubu ile programın uygulanmadığı deney-2

grubunun İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 21) yer almaktadır:

Tablo 21. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Uygulanması Esnasında Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının İngilizce Akademik Başarılarına Ait t-Testi Bulguları

Gruplar	N	X	s	df	t	p	**Eta Kare(η^2)**
Deney-1	65	17,27	1,55	64	12,61	,000	0,74
Deney-2	65	11,09	3,63	64			

Tablo 21'de yedi hafta boyunca strateji eğitimi alan deney-1 grubu ile hiçbir eğitime tabi olmayan deney-2 grubunun İngilizce akademik başarı ortalamaları yer almaktadır. Deney-1 grubundaki öğrenciler yedi hafta boyunca dinleme ve okuma becerilerine ait dil öğrenme stratejileri eğitimi almışlardır. Bu eğitim sonrasında hem deney-1 hem de deney-2 grubu dinleme ve okuma becerilerinin yer aldığı bir İngilizce başarı testine tabi tutulmuşlardır. Bu başarı testi sonucunda deney-1 grubunun başarı ortalaması 17,27 iken; deney-2 grubunun başarı ortalaması 11,09 olarak hesaplanmıştır. Bu durum strateji eğitimi alan öğrencilerin İngilizce akademik başarı puanlarının strateji eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce akademik başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonucuna göre deney-1 ve deney-2 grubunun İngilizce akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<,05$). Bu durum strateji eğitimi alan öğrencilerin İngilizce akademik başarı ortalamalarının strateji eğitimi almayan gruba göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedir.

Ayrıca bu alt problemde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta-kare) değerleri incelenmiştir. Pratikte, araştırmacıların iki kategoride etki büyüklüğü hesapladığı görülmektedir: Etki büyüklüğü ölçümleri (*grup ortalamaları farkına göre*) ve ilişki gücü ölçümleri (*hesaplanan varyansa göre*) (Kortlik ve Williams, 2003). Grup ortalamaları farkına göre hesaplanan etki büyüklüğü ölçümleri Cohen's *d* (Cohen, 1988), Glass's *g* (Glass, 1976) ve Hedges's *d* (Hedges, 1981) ile gösterilmektedir. Bu çalışmada Cohen's *d* kullanılmıştır. Etki büyüklüğü aldığı değere göre $0,01\leq\eta^2<0,06$ "düşük düzeyde etki", $0,06\leq\eta^2<0,14$ "orta düzeyde etki" ve $\eta^2\geq0,14$ "geniş düzeyde etki"

şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Bu durumda, Tablo 21'e göre dil öğrenme stratejilerinin İngilizce akademik başarı üzerindeki etkisinin geniş düzeyde olduğu görülmektedir (0,74≥0,14). Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir.

2.7.2. On Birinci Alt Problem "Öğretim Programı Uygulama Sürecinde Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına" İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi olan "Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 grubu ile programın uygulanmadığı deney-2 grubunun İngilizce öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 22) yer almaktadır.

Tablo 22. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Uygulanması Esnasında Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının İngilizce Öz-yeterlik İnançlarına Ait t-Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	df	t	p	**Eta Kare(η^2)**
Okuma Becerisi	Deney-1	65	33,92	3,45	64	21,51	,000	0,88
	Deney-2	65	19,07	4,29	64			
Yazma Becerisi	Deney-1	65	18,36	4,09	64	3,91	,000	0,33
	Deney-2	65	21,20	4,00	64			
Dinleme Becerisi	Deney-1	65	37,83	4,50	64	20,87	,000	0,87
	Deney-2	65	21,72	4,34	64			
Konuşma Becerisi	Deney-1	65	13,92	3,35	64	5,50	,000	0,01
	Deney-2	65	13,95	3,28	64			

Tablo 22'de yedi haftalık strateji eğitimi alan deney-1 grubundaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançları ile deney-2 grubundaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Deney-1 grubundaki öğrenciler yedi hafta boyunca yabancı dilin "okuma ve dinleme" becerileri ile ilgili strateji eğitimine dahil olmuşlardır. Bu bağlamda okuma becerisine ilişkin öğrenci ortalamalarına bakıldığında deney-1 grubundaki öğrencilerin ortalaması 33,92 iken; deney-2 grubundaki öğrencilerin ortalaması 19,07'dir. Öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı ortalamaları arasındaki farkın sebebi olarak öğrencilerin strateji eğitimi aldıkça bu beceride kendilerini daha yeterli görmeye başlamaları gösterilebilir ($p<.05$). Her iki gruptaki öğrenciler henüz yazma becerisine ait bir

strateji eğitimi almamışlardır. Ancak yazma becerisi İngilizce öz-yeterlik inancına bakıldığında deney-2 grubundaki öğrencilerin ortalamasının (X=21,20) deney-1 grubundaki öğrencilerin ortalamasından (X=18,36) daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum deney-1 grubundaki öğrencilerin strateji eğitimine bağlı olarak kendilerini daha bilinçli değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yine deney-1 grubundaki öğrenciler dinleme becerisine ilişkin bir strateji eğitimi almışlardır. Dinleme becerisi açısından karşılaştırıldığında deney-1 grubundaki öğrencilerin ortalamaları (X=37,83) deney-2 grubundaki öğrencilerin ortalamalarından (X=21,72) daha yüksektir. Öğrenciler strateji eğitimi aldıkça kendilerine o alanda daha başarılı hissetmektedirler. Her iki gruptaki öğrenciler konuşma becerisi stratejilerine ait bir eğitim almamışlardır. Her iki gruptaki öğrencilerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

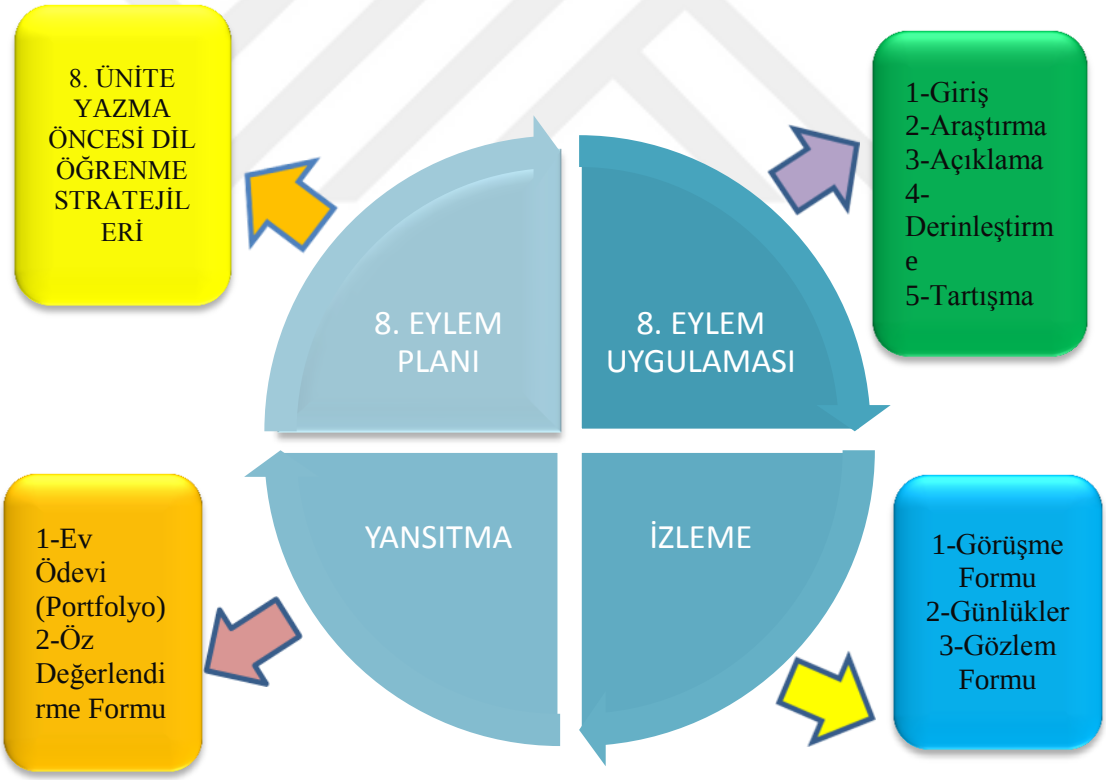
Bununla birlikte alt boyutların İngilizce öz-yeterlik inancına olan etki büyüklüğü de Tablo 22'de yer almaktadır. Buna göre okuma becerisinin İngilizce öz-yeterlik inancına olan etkisi geniş düzeydedir (0,88≥0,14). Yazma becerisinin İngilizce öz-yeterlik inancına etkisi yine geniş düzeydedir (0,33≥0,14). Dinleme becerisinin de İngilizce öz-yeterlik inancına etkisi geniş düzeydedir (0,87≥0,14). Konuşma becerisinin İngilizce öz-yeterlik inancına etkisi ise düşük düzeydedir (0,01≤0,01<0,06). Bu durumda okuma, yazma ve dinleme becerileri İngilizce öz-yeterlik inancını büyük ölçüde etkilerken, konuşma becerisi daha düşük düzeyde etkilemektedir.

Bu aşamadan sonra tasarlanan eylem planlarında uygulamaya yukarıdaki işlemlere tabi tutulan deney-1 ve deney-2 grupları dahil edilecektir. Kontrol grup olarak belirlenen gruba ise herhangi bir işlem uygulanmayacaktır. Başka bir ifade ile ilk yedi eylem planında 9/D ve 9/E sınıfları strateji eğitimi almış, deney-2 grubundaki 9/A ve 9/B sınıfı ile kontrol grupta yer alan 9/C ve 9/F sınıfları herhangi bir eğitim almamışlardır. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde, öğrencilerin İngilizce akademik başarılarındaki ve İngilizce öz-yeterlik inançlarındaki değişimin sebebinin eğitim öğretim sürecindeki gelişimden mi yoksa strateji eğitiminden mi kaynaklandığını belirlemek için deney-2 grubu (9/A ve 9/B) sınıfları da uygulamaya dahil edilecektir. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmayacaktır.

2.8. Sekizinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

Sekizinci eylem döngüsündeki adımlar "yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder, yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar düşüncelerini listeler, beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür, yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır, düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.), yazma öncesi taslak (outline) hazırlar." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 05/11/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 grubu olan 9/D ve 9/E sınıfları ile deney-2 grupları olan 9/A ve 9/B sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Ders planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde sekizinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 22. Sekizinci Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin giriş bölümünde öğretmen öğrencilere merkezde ana fikrin etrafında yardımcı fikirlerin yer aldığı bir zihin haritası verdi. Bununla birlikte öğrencilere üç farklı konu verdi. Öğrenciler bu konulardan birini seçtiler ve zihin haritasına konunun ana fikrini ve yardımcı fikirleri yazdılar. Burada amaç öğrencileri ana konuya geçmeden önce zihin haritası, ana fikir, yardımcı fikir gibi

konulardan haberdar etmek ve ön bilgilerini kontrol etmektir. Öğrenciler zihin haritası hazır bir şablon olarak verildi. Dersin yirmi dakikalık ikinci aşamasında öğretmen öğrencilere içerisinde konu listesinin olduğu çalışma kağıtlarını verdi. Bu konulardan birini seçmelerini isteyerek konuları tek tek açıkladı. Öğrenciler konulardan birisini seçer ve kendilerine verilen süre içerisinde bu konu ile ilgili olarak mümkün olduğunca çok fikir üretmeye çalıştılar. Öğrenciler burada üretmiş oldukları fikirleri hedef dilde ifade edebilmek için sözlükten faydalandılar. Daha sonra bu fikirleri basit cümlelere dönüştürdüler. Dersin açıklama bölümü olan diğer yirmi dakikalık süreçte öğretmen yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu anlatan slayt gösterisini ve bunu destekleyen çalışma kağıdını öğrencilerle paylaştı. Dersin bir diğer aşaması olan derinleştirme aşamasında öğrenciler ikinci aşamada yaptıklarını ve üçüncü aşamada öğrendiklerini bir araya getirdiler. Öğrenciler belirledikleri konuya ait sıralamış oldukları fikirleri kavram haritası, zihin haritası ya da diğer taslakları kullanarak anlamsal bir bütün haline getirmeye çalıştırlar. Daha sonra bu taslaklardan faydalanarak hazırlamış oldukları fikirleri giriş-gelişme-sonuç paragrafını oluşturacak şekilde anlamlı bölümlere ayırdılar.

Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 8. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada hem deney grubundaki öğrencilere hem de strateji eğitimini yeni almaya başlayan kontrol grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden yazma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

"Hayatımda ilk kez dil öğrenme stratejisi diye bir şey duyuyorum. Çok ilgimi çekti. Okul açıldığından bu yana İngilizce öğretmenimiz derslerde bir şeyler yazdırıyor. Bize bu şekilde ipuçları vermemişti. Bu derste ilke kez böyle ipuçları duydum. Bana verilen şablonları doldurunca aslında yazacağım metin zaten ortaya çıkmış oldu. Keşke bütün derslerde böyle ipuçları olsa diye düşündüm. Kesinlikle çok faydalı oldu. Yazma öncesi dil öğrenme stratejileri bence çok önemli çünkü yazacağım konu ile ilgili bilgi topladım, kendimi hazır hissedince yazmaya başladım. Bu yüzden bence çok önemli. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde en çok kendimi öğretmenimizin kavram haritası diye dağıttığı çalışma kağıdını doldururken güçlü

hissettim. Konu anlatıldıktan sonra neyi nereye yazacağımı çabuk anladım. Kendimi en çok kelimelerde güçsüz hissettim. Çünkü kelime bilgim çok azdı ve sürekli sözlüğe bakarak yazdığımdan biraz vakit kaybettim. Bundan sonra bu etkinliklere devam etmek isterim. Diğer sınıftakiler en baştan beri strateji öğrenmişler. Bence bütün sınıflar strateji öğrenmeli." (Deney-2 Grubu-Ö1)

"Yazma öncesi dil öğrenme stratejileri kompozisyon yazmaya başlamadan önce daha düzenli ve kolay cümleler kurmamızı sağlıyor. İşimizi kolaylaştırıyor. İngilizce yazı yazmak aslında çok basit. Biraz bilgisi olan birisi kolayca yazabilir ben yazamıyorum diyen birisi bu yazma öncesi stratejileri kullanarak düzenli ve kolayca yazabilir. Daha kolay cümle kurabilmenin en iyi yolu bence bu stratejiler. Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Hem sınavda hem de başka zamanlarda kompozisyon yazarken faydalı olacaktır. Yazma esnasında hız kazanmama yardımcı olacaktır. Ben ilk başta hiç yazamazdım ve bu yüzden dersi sevmezdim. Şimdi ise bu yaptığımız stratejiler sayesinde daha kolay anlıyor ve dersi seviyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerin başarımı çok etkilediğini düşünüyorum. Geçen hafta yaptıklarımızda çok olumlu etkiledi çünkü sınavım çok iyi geçti. Bu hafta yaptığım etkinliklerde kendimi özellikle fikir üretmekte ve bu fikirleri bana verilen tablo ve haritalara yerleştirmekte güçlü hissettim. Ancak fikirlerin İngilizcesini yazmada güçlü değildim sürekli sözlüğe baktım ve öğretmenimize sordum. Ama eğer çok film izlersem ve kitap okumaya çalışırsam kelime hazinemin çok daha iyi olacağını biliyorum. Birde teneffüste yan sınıftan bir arkadaşım geldi, sizin öğretmeniniz bize strateji anlattı dedi. Daha önce görmediklerini söyledi. Bende ona dönem başından beri gördüğümüzü sınavdan yüksek aldığımı söyledim. Diğer stratejileri ona anlatabileceğimi söyledim ve kendimi bu konuda çok güçlü hissettim". (Deney-1 Grubu-Ö3)

Hem deney-1 grubundaki hem deney-2 grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında öğrencilerin büyük oranda yazma öncesi dil öğrenme stratejilerine ilişkin fikir sahibi oldukları, öğrencilerin ders sürecinde öğrendiği stratejileri yine ders içerisinde uygulama fırsatı yakaladıkları görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrenciler ilk kez dil öğrenme stratejileri ile karşılaşmalarına rağmen, bu stratejilerin oldukça öğrencilerin ilgisini çektikleri görülmektedir. Öğrenci

görüşlerinden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Deney-1 grubu ile yedi haftalık uygulamanın ardından tüm gruplara İngilizce başarı testi ve İngilizce öz-yeterlik ölçeği uygulandı. Hem başarı testinin hem de öz-yeterlik ölçeğinin değerlendirilmesinde öğrenciler üzerindeki olumlu etki açık bir şekilde görünüyordu. Bu durum uygulayıcı-öğretmen olarak motivasyonumu artırdı. Bu hafta hem deney-1 hem de deney-2 grubunda yapılan ısınma çalışmasında kavram haritası kullanılması yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde oldukça başarılıydı. Öğrencilere yazma konusunu belirlemek için verilen liste seviyelerine ve İngilizce 9. Sınıf Öğretim Programındaki konulara birebir uyumluydu. Yani her iki gruptaki öğrencilerin hem İngilizce dersinde hem de strateji eğitiminin gerçekleştiği derslerde aynı konular üzerinde çalışıyor olması iki ders arasındaki ilişkiyi daha da güçlü hale getirdi. Öğrencilere yazma öncesinde paragraflarda nelerden bahsedileceğini belirten ipuçları da çok işe yaradı.

Zayıf Yönler: Isınma çalışmasında verilen üçüncü konu biraz zordu. O konu biraz daha basit hale getirilebilir ya da öğrencilerin daha fazla kelime dağarcığına sahip olduğu düşünülen konulardan tercih edinilebilirdi. Yine ısınma çalışmasındaki konular ile asıl etkinlikte verilen konular birbirinden farklı konulardı. Bazı öğrenciler ilk çalıştıkları konu ile devam etmek istediler. Bu iki konu listesi birleştirilebilir. Uygulama esnasında birleştirildi ancak teoride de birleşebilir. Ayrıca bu hafta kontrol grubuna ilk kez strateji eğitimi verildi. Ancak derse girince önce öğrencilere bir müddet stratejilerden bahsedildi. Ne olduğu, ne amaçla kullanıldığı, nerede işimize yarayacağı gibi. Ancak bu durum zaman planlamasına dahil edilmemişti. Bu sebeple bu hafta kontrol grubunu oluşturan sınıflarda artı bir ders saatine daha ihtiyaç duyuldu.

Fırsatlar: Yazma öncesi stratejileri uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlayacak konu listesindeki konuların tamamı öğrencilerin aşina olduğu konulardı ve sayıca fazlaydı. Bu sebeple her öğrenciye hitap eden bir konu oldu. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ders aralarında diğer sınıflara giderek

arkadaşlarıyla iletişime geçmeleri, strateji ile ilgili sohbet etmeleri konu ile ilgili farkındalıklarının artmasına katkı sağladı.

Tehditler: Isınma çalışmasındaki konuların zor olması tehdit oluşturabilirdi ancak öğrencilere sözlük, internet gibi araç gereçler kullanmak serbest hale getirilince sorun teşkil etmedi. Ancak ısınma çalışmasında yer alan konular zor olmamasına karşın öğrencilerin bu konudaki kelime hazneleri daha dar olabilir. Bu sebeple ısınma çalışmasındaki konular değiştirilebilir." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-05/11/2018).

"Bu hafta İngilizce yazmak ne demek onu öğrendik aslında. Öğretmenimiz yazma öncesinde neler yapacaklarımızı anlattı. Yazma öncesinde önce yazacağımız konuyu belirlemeliyiz. Sonra konuyla ilgili anahtar kelimeleri yazmamız gerektiğini öğreten çalışma kağıdı çok yararlıydı. İkinci kağıtta yazmaya nasıl başlanacağını öğrendim. Burada tam anlatamadım ama etkinliği çok iyi yaptım. Sınıfımızda gözlemci olan öğretmenimize gösterdim, o da çok beğendi." (Öğrenci-6 günlüğü-05/11/2018).

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, sekizinci eylem planında güçlü yönler ve fırsatların yanı sıra zayıf yönler ve tehditlerinde var olduğunu göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin öğretim sürecinin etkili geçtiğini ancak zaman zaman güçlüklerle de karşılaşılabildiğini göstermektedir. İlk kez karşılaşmalarına rağmen deney-2 grubundaki öğrenciler stratejileri öğrenmeye oldukça isteklidirler. Deney-1 grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi dinleme ve okuma becerisine ilişkin oldukları sınavda stratejilerin de etkisiyle başarılarının artmış olması İngilizce öz-yeterlik düzeylerini de olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum deney-1 grubundaki öğrencilerin strateji konusu öğrenmeye karşı motivasyonlarının oldukça arttığını göstermektedir.

Sekizinci eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 grubunda yer alan 9/D ve 9/E sınıfları ile deney-2 grubunda yer alan 9/A ve 9/B sınıflarında eylem planları uygulanırken bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "8. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve

ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşme ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Öncelikle geçen hafta yapılan sınavları değerlendirmek istiyorum. Uygulayıcı-öğretmen ile birlikte sınav sonuçlarını değerlendirdiğimizde uygulama sınavı olarak isimlendirilen "dinleme ve okuma" becerilerine ait sınavda deney-1 grubundaki öğrenciler diğer gruplarda yer alan öğrencilere göre dikkate değer bir şekilde olumlu sonuç elde etmişlerdir. Yine aynı öğrencilerin öz-yeterliklerine bakıldığında kendilerine olan güvenin, ne yapabildiklerinin, ne yapamadıklarının farkında oldukları, öğrencilerin kendilerini çok daha objektif bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum strateji eğitiminin öğrencilerin başarılarını olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Bu hafta ilk olarak uygulayıcı-öğretmenin daha önceden ders yaptığı sınıflarda yani 9/D ve 9/E sınıflarında strateji eğitimi gözlemledim. Bu sınıflardaki öğrencilerin strateji eğitimine ilgileri daha da artmıştı. Bu sebeple yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin ısınma etkinliğindeki konular zor olmasına rağmen neredeyse bütün sınıf ilgiyle derse katıldı. Aslında ısınma çalışmasında yer alan konular öğrencilere biraz zor gelebilirdi. Konular uygundu fakat öğrencilerin bu konular üzerinde çok fazla kelime bilgisi olmayabilirdi. Ancak öğrenciler öğretmenden sözlük ya da internet kullanıp kullanamayacaklarını öğrenerek ilgiyle araştırmaya fikirler üretmeye çalıştırlar. Gerçek etkinlikler esnasında öğrencilere verilen kavram haritaları, şablonlar çok kullanışlıydı. Bu türdeki tablo ya da şablonlara öğrenciler önceki derslerden alışkındılar. Ve çok rahat konuya adapte oldular. Kontrol grubundaki öğrencilerle ilk derse öğretmen girdiğinde önce kısaca ne yapacaklarını anlattı. Ancak öğrencilerin bu konu ile ilgili ön bilgisi yok denecek kadar azdı. Sadece birkaç tanesi diğer sınıflardan duyduklarını ifade ettiler. Bu sebeple bu ilk derste yazma becerisi ile ilgili ders yapılmadı. Daha çok stratejilerin ne olduğu ne işe yarayacağı gibi giriş konularına yer verildi ki iyi oldu çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluğu oldukça düşüktü. Daha sonra planlanan iki derste yazma öncesi dil öğrenme stratejilerine ilişkin ders yapıldı. Bu planlama önceden yapılsa daha iyi

olurdu. Benimde o an bilgim oldu. Öğrencilerin derse katılımı oldukça iyiydi. Her iki grupta da programda yer alan kazanımlar doğrultusunda ders yapıldı. Ders içerisinde kullanılan etkinlikler öğrenci seviyesine uygundu ve genel olarak sorunsuz bir şekilde devam etti. Bu hafta etkinlikleri hem deney-1 hem de deney-2 gruplarında etkili ders işlendi." (Gözlem, 05/11/2018)

Sekizinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin sekizinci eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Deney-1 ve deney-2 grubundan öğrencilerin öz değerlendirme formu ve ev ödevlerine ilişkin örnekler EK-31 ve EK-32'de yer almaktadır.

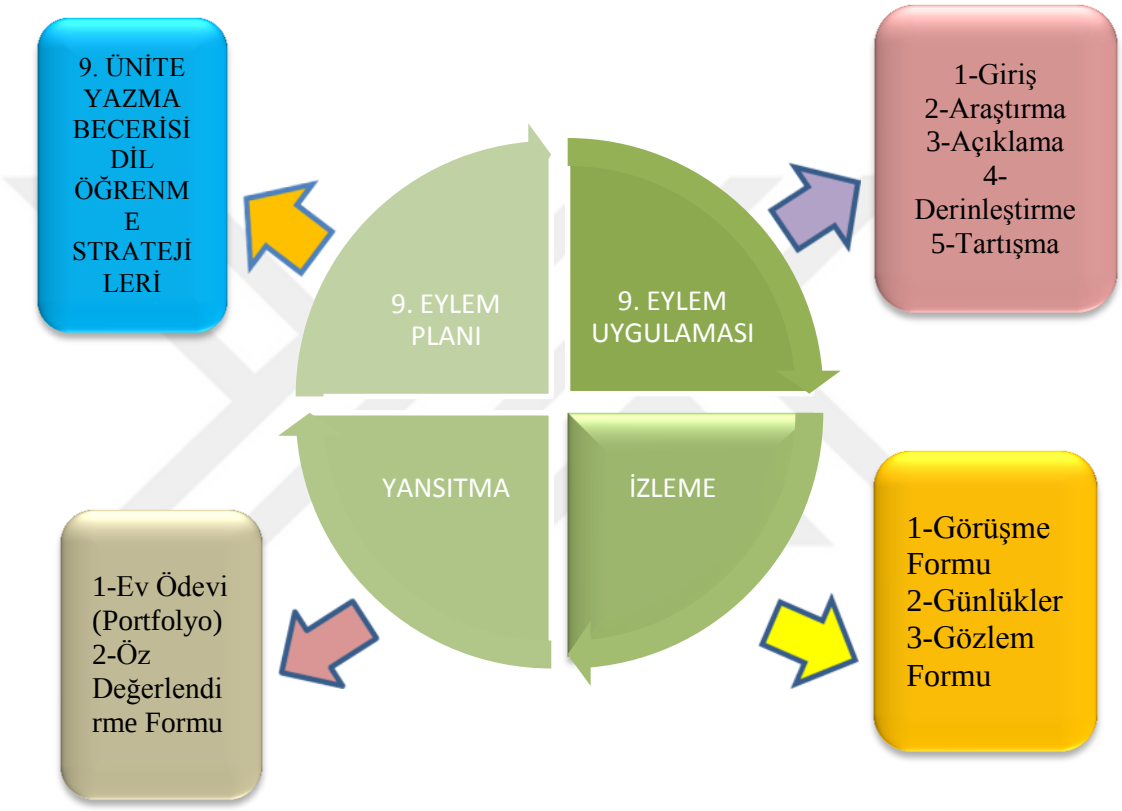
Deney-1 grubundaki öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formları ve ev ödevlerine bakıldığında öğrencilerin genel olarak yazma öncesi dil öğrenme stratejilerine ilişkin fikir sahibi oldukları ve büyük oranda yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmaya başladıkları görülmektedir. Yine deney-1 grubundaki öğrencilerin ev ödevleri incelendiğinde öğrencilerin en az bir ya da daha fazla yazma öncesi strateji kullandıkları görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarına bakıldığında öğrencilerin strateji kavramına çok aşina olmadıkları, yazma öncesi stratejiler ile ilgili bir fikirlerinin olduğu ancak tam olarak nerede ve nasıl kullanacaklarına dair bir fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Yine ev ödevlerine bakıldığında öğrencilerin yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanmaya çalıştıkları ancak tam olarak neyi nasıl kullanacaklarından emin olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin stratejilerle ilk kez karşılaşıyor olmasından kaynaklanabilir. Öğrenciler arasındaki bu farkın ortadan kaldırılabilmesi ve yazma becerisine ait stratejilerde bir bütünlük sağlanabilmesi için 9. eylem planı tasarlanacak ve uygulanacaktır.

2.9. DOKUZUNCU EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Dokuzuncu eylem döngüsündeki adımlar "yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder, yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür, fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur, yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır, yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 12/11/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders

saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde dokuzuncu eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 23. Dokuzuncu Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin giriş bölümünde ısınma çalışması yapıldı. Öğrencilere alfabenin tüm harflerinin yazılı olduğu bir çalışma kağıdı verildi ve aynı çalışma kağıdı tahtaya da yansıtıldı. Öğrencilere yazmak istedikleri bir konu belirlemeleri istendi. Öğrenciler konu belirledikten sonra konu ile ilgili alfabedeki harflerle başlayan kelimeler yazdılar. Böylece öğrencilerin bir yazma etkinliğine başlamadan ön bilgilerini kendilerinin kontrol etmesi sağlandı. Dersin ikinci aşamasında yazmak istedikleri bir konu belirlemek için bir konu listesi verdi. Öğrenciler buradaki konuları inceleyerek yazmak istedikleri bir konu belirlediler. Sonra öğrencilere bu konu ile ilgili bir metin yazmak istediklerinde ne gibi

stratejilerden faydalanabilecekleri soruldu. Burada amaç öğrencilerin mevcut bilgilerini hatırlamalarını sağlayarak kendilerine uygun olan stratejileri ortaya çıkarmaktı. Öğrenciler strateji ile ilgili beyin fırtınası yaptıktan sonra bu kez de yazacakları konu ile ilgili beyin fırtınası yaptılar. Dersin üçüncü aşamasında öğrencilerin ikinci aşamada ifade ettikleri stratejilerden yola çıkarak yazma esnasında ne gibi stratejilerin kullanılabileceğini anlatan sunum yapıldı. Derinleştirme aşamasında öğrenciler öğrendikleri stratejileri de kullanarak belirledikleri konu ile ilgili bir metin yazdılar.

Dersin son aşaması olan tartışma aşamasında öğrenciler 9. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirirler. Burada hem deney-1 grubundaki öğrencilere hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden yazma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

"Bu hafta yazma esnasında kullanabileceğimiz stratejilerin neler olduğunu öğrendik. Açıkçası geçen hafta ilk duyduğumda çok mantıklı gelmemişti yani bu stratejileri kullanarak kompozisyon yazabileceğimi hiç düşünmemiştim. Ama bu hafta hayatımda ilk defa 5 cümleyi geçen bir paragraf yazabildim. Genelde nereden başlayacağımı bilemezdim ama kendi başıma ara sıra öğretmenimize sorarak bir şeyler yazdım. Bu beni çok ama çok mutlu etti. Artık kesinlikle yazabileceğime inanıyorum. En azından eğer şablon yazarsam ya da yazma öncesi stratejileri ve yazma esnasındaki stratejileri kullanırsam biraz fikir yürütebilirim. Yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyorum çünkü kesinlikle benim gelişmemi sağladı. Bu hafta öğrendiğimiz stratejiler kendimi mutlu hissetmemi ve kendime güven duymamı sağladı. Önce kendimi konuyu anlamada yetersiz hissettim ama uygulamaya başlayınca anladığımı fark ettim." (Deney-2 Grubu-Ö3)

"Yazma esnasında kullanılabilecek stratejiler benim işimi kolaylaştırıyor öncelikle ve yaptığımız stratejilerin bazıları kelime bilgimi geliştiriyor. Yani işlerin daha düzenli gitmesini sağlıyor. Böyle adım adım gittikçe de daha çabuk ve anlaşılır

bir şekilde yazabiliyorum. Yazma esnasında kullanılabilecek stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü adım adım ilerliyoruz ve anlaşılır bir şekilde ilerliyoruz. Bu haftaki etkinliklerde kendimi en çok taslak hazırlamada güçlü hissettim çünkü geçen hafta da yapmıştık aynısını. Bu haftaki etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yerler olmadı. Yapamadığım yerlerde öğretmenimiz bize çok yardım etti. Ama yazma becerisinde iyi olmam için bence çok okumalıyım ve kelime bilgimi geliştirmeliyim." (Deney-1 Grubu-Ö15)

Yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrencilerin görüşleri büyük oranda olumludur. Öğrenciler bu stratejileri kullanmanın onların yazma becerilerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğrenciler aynı zamanda bu stratejileri kullanmak için isteklidirler. Öğrenci görüşlerinden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Hem deney-1 hem de deney-2 grubundaki öğrenciler bu hafta yapılan ısınma çalışması ile çok ilgilendiler. Öncelikle bu haftanın konusu ile ilgili daha sonra da kendi yazacakları ile ilgili beyin fırtınası yapıldı. Deney-1 grubundaki öğrenciler eski bilgilerinden yola çıkarak yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu tahmin etmeye çalışırken deney-2 grubundaki öğrenciler yazma becerisi ile ilgili temel bileşenleri düşünerek bu stratejilerin neler olabileceğini tahmin ettiler. Her iki grubunda tahminleri oldukça başarılıydı. Öğrenciler kendi konuları ile ilgili yürüttükleri tahminleri öğretmenin onlara hazır olarak vermiş olduğu şablona yazdılar. Bu durum onların düşüncelerini organize etmelerini oldukça kolaylaştırdı. Bu etkinlikler esnasında sözlükte kullanıldı yani başka bir ifade ile sözlük çalışması da yapıldı. Böylece öğrencilerin odaklanması biraz daha kolaylaşmış oldu.

Zayıf Yönler: Dene-1 grubunda ve deney-2 grubunda gerçekleştirilen uygulamalarda herhangi bir zayıf yön belirlenmedi.

Fırsatlar: Isınma çalışmasından sonra verilen mind map düşüncelerini daha kolay organize etmelerini sağladı. Ayrıca öğrencilere paragraflar, cümleler

arasındaki geçişleri kolaylaştıracak bir takım bağlaçların geçiş ifadelerinin verilmesi öğrencilerin daha akıcı paragraflar yazmalarını kolaylaştırdı.

Tehditler: Bu hafta yapılan derslerin akışını olumsuz yönde etkileyecek bir tehdit belirlenmedi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-12/11/2018).

"Bu hafta yapmış olduğumuz etkinliklerde yazma esnasında neler yapacağımızı öğrendik. Yazma esnasında yazmaya başlamadan önce de yaptığımız gibi bir şablon hazırladık. Bu şablon hazırlama işini çok sevdim. Çünkü işimi çok kolaylaştırdı. Şablon yapmak vaktimi aldı ama yazarken hızlı yazdım." (Öğrenci-3 günlüğü-12/11/2018).

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, dokuzuncu eylem planında güçlü yönlerin ve fırsatların olduğunu ancak dersin akışını olumsuz yönde etkileyecek her hangi bir tehdidin ya da zayıf yönün olmadığını göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler, yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri açısından öğrencilerin fikir sahibi olduklarını, bu hafta yapılan etkinliklerde bu stratejileri kullanmaya istekli olduklarını ve büyük oranda stratejileri kullandıklarını ortaya koymaktadır. Deney-2 grubundaki öğrenciler strateji eğitimini yeni almaya başlamalarına rağmen konulara adapte olmakta güçlük yaşamamaktadırlar. Öğrenciler yazma becerisi ile öğrendikleri stratejileri uygulayarak düzeylerine uygun paragrafları yazmışlardır. Bu durum öğrencilerin strateji düzeyleri arttıkça İngilizce'ye ait etkinliklerde daha yeterli olduklarını göstermektedir.

Dokuzuncu eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki uygulamalarda sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "9. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşme ile gözlemleri ve gözlem formu hakkındaki görüşleri üzerine değerlendirme yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları yer almaktadır:

"Bu hafta da hem deney-1 grubu olan iki sınıfta hem de deney-2 grubu olan iki sınıfta gözlemci olarak yer aldım. Sınıflar arasında dönem başına göre akademik anlamda farklılıkların oluşmaya başladığını gözlemliyorum, tabi ki İngilizce dersi açısından. Deney-1 grubundaki öğrencilerin motivasyonları özellikle birinci uygulama sınavından sonra çok çok arttı. Yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerini öğrenmelerinin ardından deney-1 grubundaki her iki sınıfın tamamı oldukça nitelikli kompozisyonlar yazdılar. Hatta öğrencilerin bu paragraflarını bir e-twinning projesinde kullanmanın onların motivasyonlarını daha da artıracağını düşünüyorum. Bu haftaki etkinliklerde bu grubun öğrencileri oldukça aktiftiler. Öğrencilerin anlamadıkları yerlerde öğretmene sorma alışkanlıkları bile neredeyse bitti. Önce problemi kendileri çözmeye çalışıyorlar çözemediklerinde arkadaşlarına soruyorlar ya da hemen internetten ya da farklı kaynaklardan araştırıyorlar. Burada asıl dikkatimi çeken bir başka konu da kontrol grubundaki öğrenciler. Bu öğrencilerin akademik başarıları birinci sınavda oldukça düşüktü. Hatta İngilizce derslerindeki motivasyonları da öyle. Ama hem geçen hafta hem de bu hafta strateji ile ilgili olan derse ilgileri oldukça yüksek. Neredeyse her iki sınıfta da sınıfların tamamı yazma konusu ile ilgilendiler ve yazmak için çok uğraştılar. Yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ile ilgili olan dersin kazanımlarının tamamı ders içerisinde vardı. İçerik, öğrenme ortamı, ölçme değerlendirme unsuları birbiriyle uyum içerisindeydi. Hiçbirini uygulamada sorun yaşanmadı." (Gözlem, 12/11/2018)

Dokuzuncu eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin dokuzuncu eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Deney-1 ve deney-2 grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme formlarına ilişkin değerlendirmeleri ve ev ödevlerinden örnekler EK-33 ve EK-34'de yer almaktadır.

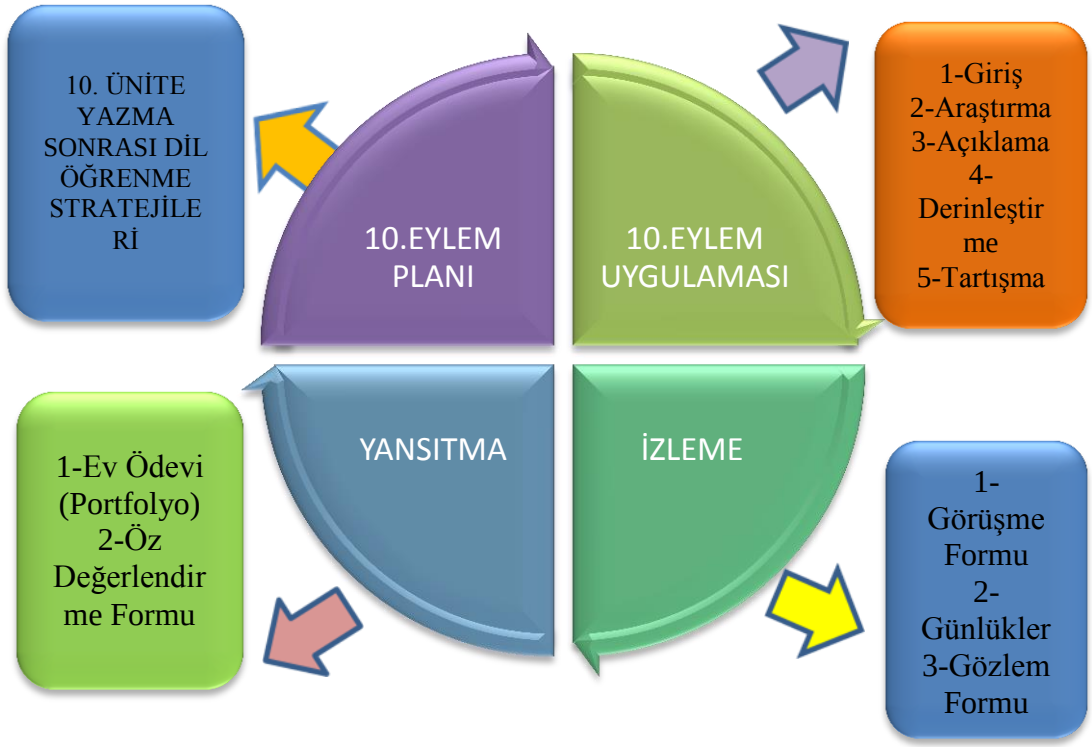
Deney-1 grubundaki öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formuna bakıldığında öğrencilerin büyük oranda kendilerini yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri açısından yeterli hissettikleri, ev ödevlerine bakıldığında ise büyük oranda öğrendikleri stratejileri kullanarak yazmaya çalıştıkları görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin büyük kısmı ise kendilerini büyük oranda yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri açısından yeterli hissetmektedirler.

Öğrencilerin yaptıkları ev ödevlerinde stratejileri kulladıkları görülmektedir. Bu durum deney-2 grubundaki öğrencilerin yavaş yavaş strateji kullanmaya alıştıklarını göstermektedir. Buradan hareketle yazma becerisi ile ilgili stratejileri bir bütün olarak uygulayabilmek ve bu beceriyi bütünsel olarak geliştirebilmek için 10. eylem planı tasarlanacak ve uygulanacaktır.

2.10. ONUNCU EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Onuncu eylem döngüsündeki adımlar "yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder, yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır, yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 19/11/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde onuncu eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 24. Onuncu Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin giriş bölümünde öğrencilere yazma sonrasında ne gibi stratejilerin kullanılabileceği soruldu. Öğrenciler daha önce öğrenmiş oldukları stratejilerden yola çıkarak yazma sonrasında ne kullanabileceklerine dair fikir yürüttüler. Dersin araştırma aşamasında öğrencilere bu kez bir konu listesi verilmedi, tek bir konu verildi. Yazma becerisinin ele alındığı daha önceki haftalarda öğrencilere hep bir konu listesi verildi ve bu konu listesinden istediklerini seçip bununla ilgili bir kompozisyon yazmaları istendi. Burada amaç öğrencilerin yazma ile ilgili ön yargılarını kırmak, mevcut kelime bilgilerinden hareket etmekti. Ancak bu aşamada öğrencilerin belirli bir mesafe kat ettikleri farz edilerek tek bir konu üzerinden hareket edildi. Öğrenciler araştırma aşamasında kendilerine verilen konu ile ilgili nasıl bir kompozisyon yapabileceklerine ilişkin değerlendirmelerde bulundular, taslak şablonlar hazırladılar. Dersin üçüncü aşaması olan açıklama bölümünde öğrencilere yazma sonrasında ne gibi stratejiler kullanarak yazma etkinliğini kusursuz hale getirebilecekleri ile ilgili bir sunum yapıldı. Derinleştirme aşamasında ise öğrenciler yazma becerisi ile ilgili tüm stratejileri kullanarak kendilerine verilen konu ile ilgili bir metin hazırladılar.

Dersin son aşamasında öğrenciler 10. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada hem deney-1 grubundaki öğrencilere hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden yazma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

"Yazma sonrasında kullanılabilecek stratejiler artık benim için çok şey ifade ediyor. Üç haftadır yazma ile ilgili stratejiler görüyoruz. Kendimde üç haftadır yazma ile ilgili çok ilerleme görüyorum. Eskinden üç cümle bile yazamazken şimdi önce planlayıp sonrada yazarak giriş-gelişme-sonuç paragraflarından oluşan bir metin yazabiliyorum. Yazma sonrası dil öğrenme stratejileri önemli çünkü yazma işini gerçekten çok kolaylaştırıyor. Bence herkes denemeli. Aslında kendimi bu hafta genel olarak artık yeterli buldum. Çünkü öğretmenimiz kaç haftadır bize yazma konusunda ipuçları veriyor. Nasıl daha iyi yazabileceğimizi gösteriyor. Bunların hepsinin çok işime yarayacağını biliyorum. Kendimi bu hafta kelime konusunda

yetersiz hissettim. Aslında kelimeleri çok iyi biliyorum hem Türkçesini hem de İngilizcesini. Ama yazmaya başladığımda o kelimeyi bir türlü hatırlayamadım. Bu konuda yetersiz hissettim. Sınıfımıza gözlemci olarak gelen öğretmenimize sorduğumda o bana ne kadar sık kullanırsam o kadar çok çabuk aklıma geleceğini söyledi. İnternet üzerinden sohbet ederek ya da kendime mektup arkadaşı bularak bu konuda kendimi geliştirebileceğimi söyledi. Diğer konularda kendimi yeterli buldum ve gerçekten nefret ettiğim İngilizce dersini sevmeye başladım." (Deney-2 Grubu-Ö11)

"Yazma sonrası dil öğrenme stratejileri yazma konusunda en iyi hale nasıl gelebileceğimi anlatıyor. Bu dil öğrenme stratejisi sayesinde İngilizce konusunda daha iyi olabileceğimi ifade ediyor. Tabi ki bu stratejiler önemli. Ben hayatımda ilk defa bu stratejiler sayesinde İngilizce bir şeyler yazmaya başladım. Bu stratejiler olmadan öncede belki yazabilirdim ama çok vakit kaybı olurdu. Ama şimdi zaman kaybetmeden hızlı yazabiliyorum. Öncesinde hazırlamış olduğum ifadeler, kelimeler, düşünceler ve yazarken kullanabileceğim bağlaçlar, örnek verme kelimeleri işimi kolaylaştırıyor ve hızlandırıyor. Sınavlarda hızlı olmak çok önemli mesela. Bizden belli bir sürede bir konu hakkında yazmamız isteniyor. Bu yüzden hızlı yazmak çok önemli. Bu haftaki etkinlikler beni çok fazla etkiledi. Paragrafları yazarken fazla zorlanmadım, yazdığım konu ile ilgili kelime bulmada iyiydim. İki hafta önce ilk yazmaya başladığımızda hiçbir şey yazamamıştım ve kendimi yetersiz hissetmiştim ama şimdi kendimi yetersiz hissetmiyorum. En son yazdığımız paragrafta kendimi güçlü buldum. Çünkü hem arkadaşım hem de öğretmenimiz kontrol ettiğinde çok az hata buldu." (Deney-1 Grubu-Ö14)

Yazma sonrası kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrenciler tarafından benimsenmiş, yapmış oldukları çalışmalarda etkin bir şekilde kullanılmış ve öğrencilere motivasyon kaynağı olmuştur. Her iki gruptaki öğrenciler bu stratejilerin önemini fark etmişlerdir. Öğrenciler bu stratejileri kullanmaya istekli olmanın yanı sıra diğer becerilerle ilgili stratejileri de öğrenmeye heveslidirler. Öğrenci görüşlerinden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: 10. ünite yazma sonrası stratejileri kapsıyordu. Öğrencilerin bu stratejileri edinebilmesi için yazma öncesinde ve yazma esnasında kullanılabilecek stratejileri aktif bir şekilde kullanabiliyor olmaları gerekiyordu. Hem deney-1 grubunda hem de deney-2 grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerisine ait diğer stratejileri aktif bir şekilde kullanmaları yazma sonrası dil öğrenme stratejilerinin kolay öğrenilmesini sağladı. Öğrenciler yazma konusunu duyduklarında ilk olarak "şablon yapalım mı?" diye sordular. Bu durum öğrencilerin diğer yazma stratejilerini aktif bir şekilde kullandıklarını gösteriyordu. Bu durum yazma sonrası stratejilerinin öğretimi için güçlü bir yön oluşturdu.

Zayıf Yönler: Hem deney-1 grubunda hem de deney-2 grubunda gerçekleştirilen uygulamalarda herhangi zayıf bir yön belirlenmedi.

Fırsatlar: Öğrencilerin şablon hazırlamayı biliyor olmaları bu konunun öğretimi için bir fırsattı. Bununla birlikte geçen iki hafta boyunca öğrencilere yazma stratejilerini kullanarak hazırlayacakları ev ödevi verilmişti. Öğrencilerin bu ödevleri stratejileri de kullanarak yapmış olmaları onları bu konuda hızlandırdı.

Tehditler: Bu hafta yapılan derslerin akışını olumsuz yönde etkileyecek bir tehdit belirlenmedi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-19/11/2018)

"Bu hafta yine bir yazma etkinliği yaptık. Geçtiğimiz haftalarda yapmış olduğumuz etkinliklerde öğrendiklerimizi kullandık böylece de hız kazanmış olduk. Yazma sonrası arkadaşlarımıza kontrol ettirerek onların bakış açılarıyla nasıl yazmış olduğumuzu test ettik." (Öğrenci-2 günlüğü-19/11/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüğünden elde edilen veriler, onuncu eylem planında güçlü yönlerin ve fırsatların olduğunu ancak dersin akışını olumsuz yönde etkileyecek her hangi bir tehdidin ya da zayıf yönün olmadığını göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler, yazma sonrası dil öğrenme stratejileri açısından hem deney-1 hem de deney-2 grubundaki öğrencilerin fikir sahibi olduklarını, öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili stratejileri aktif bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Öğrenciler ders süreci boyunca kendilerine verilen yazma etkinliklerinde stratejileri kullanarak çalışmalarını tamamlamışlardır.

Onuncu eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki uygulamalarda

sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "10. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşmede, gözlem boyunca edindiği izlenimler hakkında görüşleri sorulmuş ve gözlemleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili tüm stratejileri diğer becerilerdeki stratejilere göre çok daha çabuk benimsediklerini ve stratejilerin çoğunu aktif bir şekilde kullandıklarını gözlemledim. Evet diğer becerilerde de kullanıyorlardı ancak özellikle yazma becerisinde bu stratejileri daha somut bir şekilde görebildim. Kendilerine çalışma kağıdı verilip yönergeler söylendiğinde hemen öğrencilerin farklı bir kağıda taslak hazırladıklarını, konuyu yazmaya başlamadan farklı bir yerde kendi kendilerine beyin fırtınası yaptıklarını, konu ile ilgili bildikleri kelimeleri ve düşüncelerini ayrı ayrı yazdıklarını gördüm. Yazma işlemini tamamladıktan sonra çalışmalarını doğrudan öğretmene teslim etmediler. Öğretmen yeni bir yönerge vermedi ama öğrenciler sıra arkadaşlarıyla değişip birbirlerinin çalışmalarını kontrol ettiler. Bana en çokta heyecan veren kontrol ederken öğrencilerin taslakları ve metni yan yana koyup karşılaştırma yaparak kontrol etmeleriydi. Bu hafta ders kazanımları, içerik, etkinlikler, ölçme değerlendirme araçlarında yer alan sorular birbiriyle uyumluydu. Uygulama esnasında sınıflarda her hangi bir problem olmadı. Kontrol gruplarının birinde uygulamaya katılmak istemeyen öğrenciler vardı. Öğretmen o öğrencilerle birebir ilgilendi, bunun dışında herhangi bir sorun yoktu." (Gözlem, 19/11/2018)

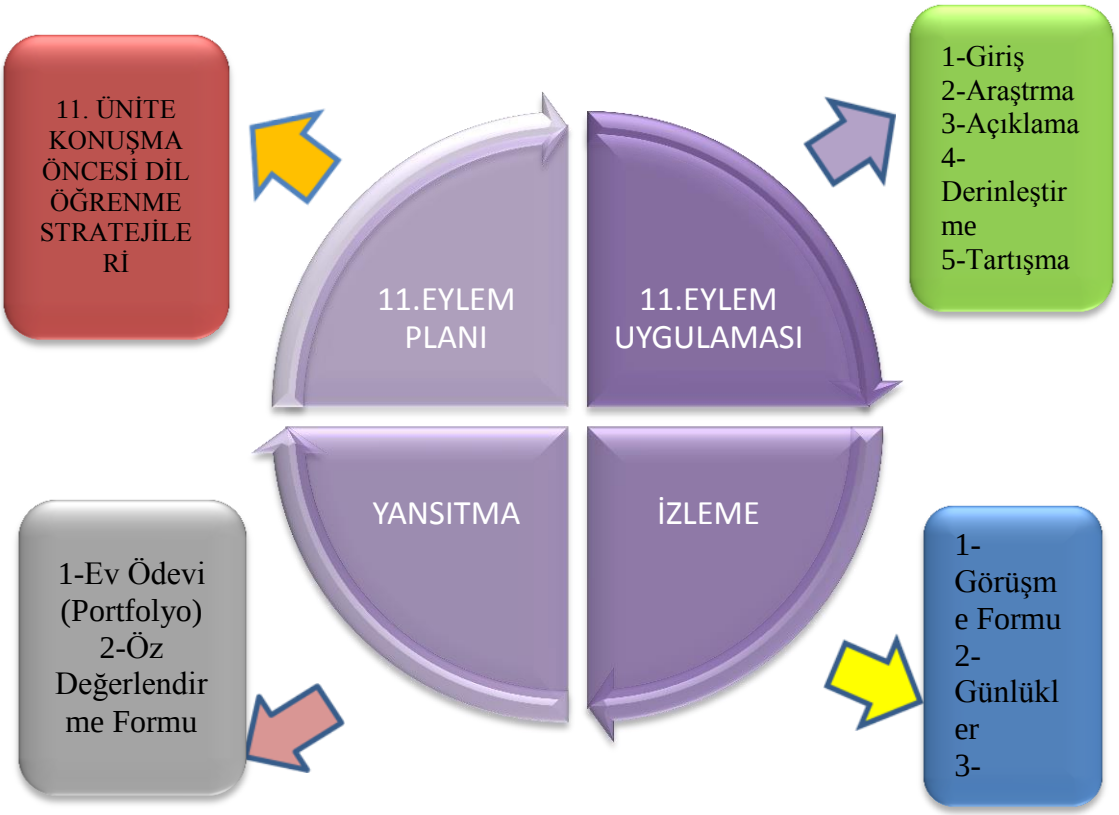
Onuncu eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin onuncu eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Deney-1 ve deney-2 grubunda yer alan öğrencilerin öz değerlendirme formlarına ilişkin değerlendirmeleri ve ev ödevlerinden örnekler EK-35 ve EK-36'da yer almaktadır.

Deney-1 grubundaki öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme formlarına bakıldığında öğrencilerin büyük oranda kendilerine yazma sonrası kullanılabilecek stratejilerde yeterli gördükleri, yine öğrencilerin büyük oranda bu stratejileri kullandıkları görülmektedir. Hem deney-1 grubundaki öğrencilerin hem de deney-2 grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili stratejileri kullanarak ev ödevlerini tamamladıkları görülmektedir.

2.11. ON BİRİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

On birinci eylem döngüsündeki adımlar "konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder, konu ile ilgili hatırladığı kelimeleri listeler, yabancı dilde cümle kurma yapılasını hatırlar, konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 26/11/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde on birinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 25. On Birinci Eylem Döngüsü Şeması



Eylem planına göre dersin giriş bölümünde "Ortak Noktamız Ne" etkinliği yapıldı. Bu aşamada öğrenciler gruplara ayrıldı. Beş ortak olan beş ortak olmayan noktalarını belirlemeye çalıştılar. Ana dilde konuşmak yasaklandı. Öğrencilerin hedef dili konuşurken yaptığı hatalar öğretmen tarafından not alındı ve etkinlikten sonra tahtaya yazılarak üzerinde tartışıldı. Burada amaç öğrencilerin özellikle bildikleri basit cümle yapılarından yola çıkarak en az beşer cümleyi seri bir şekilde kurmalarını sağlamaktı. Dersin araştırma aşamasında öğrencilere kısa bir video izletildi. Öğrencilerden izleme esnasında duyduklarını, gördüklerini, önemli gördükleri noktaları hedef dilde not almaları istendi. Video izleme tamamlandıktan sonra öğrencilere 1-2 dakika verilere notlarını gözden geçirmeleri sağladı. Daha sonra tahtaya videonun ana kavramının merkezde olduğu kavram haritası yansıtıldı. Öğrenciler notlarından bağımsız bir şekilde kavram haritasını tamamlamaya çalıştılar. Burada amaç konuşma konusu ile ilgili ön bilgilerini göden geçirmelerini, mevcut kelime bilgileri ile ilişki kurmalarını sağlamaktı. Dersin açıklama aşamasında konuşma öncesinde kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum ve çalışma kağıdı öğrencilerle paylaşıldı. Derinleştirme bölümünde ise sınıf gruplara bölündü ve "How often..?" soru kalıplı oyunu oynamaları sağlandı.

Dersin son aşamasında öğrenciler 11. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden konuşma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

"Konuşma öncesi stratejilerin çok önemli olduğunu düşünüyorum çünkü ilkokuldan beri İngilizce dersi görüyoruz ama konuşamıyoruz. Bu stratejilerin konuşmamıza yardımcı olacak ipuçları olduğunu düşünüyorum. Konuşma öncesi strateji demek bence konuşmaya başlamadan önce hangi konuyu konuşacaksak o konu ile ilgili daha önceden bildiklerimiz hatırlamamız anlamına geliyor. Konuyla ilgili araştırma yapmamız anlamına geliyor. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde hep korku vardı. Sürekli acaba konuşabilecek miyim, unutacak mıyım endişesi yaşadım. Ortak ve farklı özelliklerimizi konuştuğumuz etkinlikte aslıda o cümleleri nasıl

kuracağımı bilmeme rağmen ezberlemeye çalıştım. Aslında kendimi yetersiz hissettiğim yer olmadı ama sürekli bir heyecan ve korku vardı." (Deney-2 Grubu-Ö7)

"Konuşma öncesi stratejileri öğrenirken yaptığımız etkinliklerin hepsi çok eğlenceli ve verimliydi. İlk olarak benzer ve farklı özelliklerimizi söylediğimiz etkinliği yaptık. Türkçe konuşmamız yasaktı. Grupta önce kimse ne konuşacağını bilemedi, sonra süremiz azalınca hepimiz tam cümle olmasa da bir şeyler söyledik. Grup halinde çalışmak güzeldi. Daha sonra öğretmenimiz konuşma öncesinde neler yaparsak daha iyi konuşabileceğimizi anlatan sunum yaptı ve bize çalışma kağıdı dağıttı. Ondan sonra oynağımız oyun çok eğlenceliydi. Normalde soru cümlelerinin nasıl yapıldığını çok iyi bilmiyorum ama oyun kağıdındaki ipuçları sayesinde ve oyunda defalarca tekrar ettiğimiz için şimdi o konuyla ilgili bir sürü soru sorabilirim. Bu hafta yaptığımız her etkinlikte kendimi güçlü hissettim. Neden diye sorarsanız ben daha önce hiç bu kadar uzun İngilizce konuşmamıştım. Sınıfta İngilizce bir şeyler söylemem gerektiğinde hem çok heyecan yapardım hem de komik duruma düşmek istemezdim. Öğretmenimizin yaptığı sunumdan etkilendim. Panik olmamam gerektiğini öğrendim ve kendimi daha iyi hissettim. Belki sınıf içerisinde bu şekilde etkinlikleri ilkokuldan beri yapsaydık şimdi İngilizce konuşuyor olabilirdik." (Deney-1 Grubu-Ö13)

Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuşma öncesinde ne gibi bir hazırlık yapabileceklerini, konuşma öncesinde yapacakları bir ön hazırlıkla nasıl daha etkili konuşabileceklerini fark etmişlerdir. Öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya oldukça istekli oldukları görülmektedir. Yine öğrencilerin büyük çoğunluğunun yıllardır dil eğitimi alıyor olmalarına rağmen neden hala konuşamadıklarını sorguladıkları göze çarpmaktadır. Bu durum konuşma stratejilerine öğrencilerin ilgisini artırmaktadır. Öğrenci görüşlerinden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Konuşma öncesi stratejileri ile ilgili dersin giriş bölümüne bir grup çalışması ile başlamak oldukça iyi oldu. Öğrenciler tıpkı dinleme becerisine

olduğu gibi konuşma becerisine de oldukça ön yargılı. Hatta dinleme becerisinden daha da ön yargılı diyebilirim. Bu sebeple bir grup çalışması şeklide olması onları motive etti ve rahat hissetmelerini sağladı. Öğrenciler konuşma esnasındaki kaygı ve korkunun kısmen de olsa üstesinden geldiler. Ayrıca konuşma etkinliklerinin konusu da öğrencilerin ilgisini çekti kendileri ile ilgili ifadeler kurmak hem bildikleri bir noktadan hareket etme adına hem de kaygı düzeyini artırmamak adına oldukça etkili oldu. Dersin ilerleyen bölümlerinde yine grupça bir etkinlik yapıldı. Ayrıca öğrenciler İngilizce dersinde yakın zamanda görmüş oldukları bir konu ile ilgili oyun oynadılar. Bu durum hem konunun tekrar edilmesi hem de yine grup çalışması olması bakımından derse oldukça katkı sağladı.

Zayıf Yönler: Konuşma etkinliklerinde dolaylı stratejilere başka bir ifade ile duyuşsal stratejilere daha fazla yer verilmeliydi. Özellikle konuşma etkinliklerinin her aşamasında öğrenciler gerek bireysel gerek sınıf olarak motivasyona ihtiyaç duyuyorlar. Programın bu bölümünde buna çok fazla yer verilmemişti. Ders açısından zayıf bir nokta oluşturdu.

Fırsatlar: Konuşma öncesi stratejiler ile ilgili dersin ısınma çalışması öğrencilerin birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları ile ilgiliydi. Bu öğrencilerin bildikleri ve kendilerini kolay ifade edebilecekleri bir konu olduğu için ders açısından bir fırsat oluşturdu. Yine konuşma etkinliklerindeki aktivitelerin İngilizce derslerindeki konular ile paralel ilerlemesi ders açısından bir fırsattı.

Tehditler: Öğrencilerin konuşma becerisinde karşı çok ön yargılı olmaları ders açısından büyük bir tehditti. Öğrencileri motive etmek konuşmaya ikna etmek vakit aldı. Duyuşsal stratejilere daha fazla yer verilseydi tehdit oluşturmayabilirdi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-26/11/2018)

"Konuşma etkinliği benim için en zor etkinlikti. Çünkü İngilizce konuşmak gerçekten çok zor bir iş. Ama bu hafta korkmamam gerektiğini öncelikle kendimi sakinleştirmem gerektiğimi öğrendim. Ayrıca yaptığımız etkinlikler İngilizce konuşmanın çokta zor olmadığını anladım. Öğretmenimiz bizi sürekli motive etti." (Öğrenci-2 günlüğü-26/11/2018)

Uygulayıcı öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler, on birinci eylem planında güçlü ve zayıf yönlerin yanı sıra fırsat ve tehditlerin de var olduğunu

göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin konuşma becerisine karşı oldukça ön yargılı olduklarını göstermektedir. Ancak konuşma öncesi stratejilerin öğretimi ile ilgili olan derste özellikle grupça yapılacak etkinliklerin yer alması öğrencilerin kaygı düzeylerini kısmen de olsa azaltmış ve öğrencilerin derse katılmalarına olanak sağlamıştır.

On birinci eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki uygulamalarda sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "11. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının derste yer alıp almadığını, kazanımların, içeriğin, etkinliklerin ve ders içerisinde yer alan ölçme değerlendirme unsurlarının uygunluğunu gözlemlemektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşmede, gözlem boyunca edindiği izlenimler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve gözlemleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Bu hafta öğretmen sınıfa girip hem deney-1 grubunda hem de deney-2 grubunda konunun konuşma öncesi stratejiler olduğunu ifade ettiğinde öğrencilerin neredeyse tamamı memnuniyetsizliklerini ifade ettiler ya da hissettirdiler. Öğrencilerin bu beceriye karşı olan olumsuz tutumları davranışlarından hissedilebiliyordu. Öğretmen öğrencileri sakinleştirdi ama daha etkili bir şekilde yapılabilirdi. Örneğin geçtiğimi haftalarda yapılan meditasyon gibi bir etkinlik olabilirdi. Öğrenciler kısmen sakinleştikten sonra yapılan ısınma çalışması aslında öğrencileri daha çok rahatlattı. Öğrenciler grup olarak çalıştırlar ve birbirlerinde olan benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalıştılar. Ana dilde konuşmayı yasaklamak oldukça iyi oldu öğrenciler kendilerini zorlayarak konuşmaya çalıştılar. Burada belki üç beş tane konu başlığı verilip bu konudaki benzerlik ya da farklılıklar denilerek konu sınırlandırmasına gidilebilirdi. Dersin ilerleyen bölümlerinde öğrenciler kısa bir video izlediler ve bu konu ile ilgili tahtaya yansıtılan kavram haritasını sözlü olarak doldurmaya çalıştırlar. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını tahtaya not aldı. Bu etkinlikte öğrencileri konuşmaya hazırlama açısında oldukça verimliydi. Dersin açıklama aşamasında öğrencilere bu stratejilerin ne olduğunu gösteren sunu anlatıldı ve alakalı bir çalışma kağıdı verildi. Bu çalışma kağıdının da

hedef dilde olması oldukça iyiydi. Dersin genelinden tüm sınıflardan bir sıkıntı yaşanmadı. Ancak öğrenciler konuşma becerisinde ilişkin aşırı derecede ön yargılı. Bu kaygı durumunu ortadan kaldırmak için öğretmenin sık sık öğrencileri sakinleştirip motive etmesi gerekiyor. Dersin kazanımları, içeriği, etkinlikler, ölçme değerlendirme araçları hepsi birbiri ile uyumluydu." (Gözlem, 26/11/2016)

On birinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin on birinci eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin ev ödevlerinde kendilerine verilen konuşma kartlarını (speaking cards) kullanarak bir video çekmeleri istenmiştir. Öğrenciler ödevlerini online ortamda paylaştıkları için öğrencilerin ödevleri daha sonra portfolyoları ile değerlendirilecektir. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarından örneklere EK-37'de yer verilmiştir.

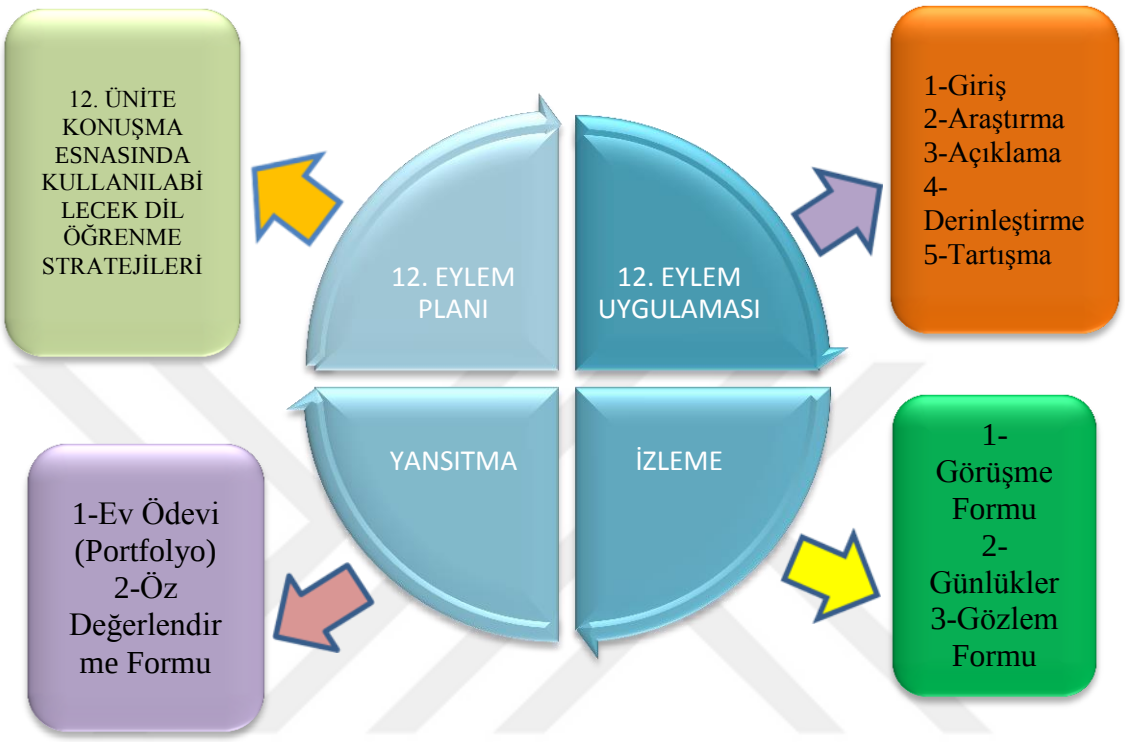
Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin konuşma öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili öz değerlendirme formlarına bakıldığında öğrencilerin büyük oranda bu stratejileri tanıdıkları, konuşma öncesinde bu stratejileri kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilere verilen ev ödevleri izlendiğinde ise, öğrencilerin bir arkadaşları ile birlikte çektikleri videolarda genel olarak daha rahat ettikleri ancak bazı öğrencilerin bu videolarda da kaygılı oldukları göze çarpmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin stratejileri bir bütün olarak tanımalarını sağlamak ve konuşma becerisi açısından gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla 12. eylem planı hazırlanacak ve uygulanacaktır.

2.12. ON İKINCI EYLEM DÖNGÜSÜNE İLIŞKIN BULGULAR

On ikinci eylem döngüsündeki adımlar "konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder, konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder, konuşma amacını belirler, konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar, konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 03/12/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders saatlerinin planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun yöntem ve teknikleri

kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde on ikinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 26. On İkinci Eylem Döngüsü Şeması



Bir önceki eylem planında (11. Eylem) konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerinin öğretimi esnasında öğrencilerin özellikle duyuşsal düzeyinin oldukça zayıf olduğu görülmüştü. Bu eylem planında ise konuşma etkinlikleri esnasında tehdit oluşturabilecek kaygı düzeyinin azaltılması öncelikli hedef olmuştur. Bu sebeple 12. eylem planının giriş bölümünde öğrencilerin duygusal durumlarını kontrol etmek için öğrencilere bir duygusal durum kontrol listesi verildi. Öğrenciler bu listeyi kendilerine göre tamamladıktan sonra öğrencilerin bu olumsuz duygularla nasıl başedebilecekleri açıklandı. Dersin ikinci aşaması olan araştırma aşamasında öğrencilerden daha önceden öğrendikleri dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceklerine dair beyin fırtınası yapmaları istendi. Öğrencilerin tahminleri tahtaya yazıldı. Daha sonra öğrencilere konuşma kartları verildi ve bu konuşma kartlarındaki bilgiler doğrultusunda kendilerini tanıtmaları istendi. Burada amaç öğrencilerin bildikleri cümle kalıplarından yola çıkarak başka bir kimliğe bürünmelerini sağlayarak kaygılarını en

aza indirip konuşmalarını sağlamaktı. Dersin bir sonraki aşamasında konuşma esnasında ne tür stratejileri kullanırlarsa daha etkili bir konuşma gerçekleştirebileceklerini anlatan sunu öğrencilerle paylaşıldı. Bir sonraki aşamada öğrencilere yine konuşma kartları verildi. Bu kez öğrendikleri stratejileri kullarak konuşma kartlarındaki bilgilerden hareketle konuşmaları sağlandı.

Dersin son aşamasında öğrenciler 12. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirirler. Burada hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden konuşma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

"Konuşma esnasında kullanabileceğimiz dil öğrenme stratejileri demek benim konuşurken işimi kolaylaştıracak ipuçları anlamına geliyor. Yani bu stratejileri kullanırsam cümle kurmam kolay olacak ve ben derdimi daha kolay anlatabileceğim. Birde bu stratejiler konuşurken heyecanlamayacağım korkmayacağım anlamına geliyor. Tabi ki de bu stratejiler önemli. Bu strateji derslerini öğrenmeden önce bu soru sorulsaydı önemli değil hatta saçma derdim. Ama bu strateji dersini görmeye başladığımdan beri benim İngilizce dersim daha iyi, İngilizce derslerinde sürekli parmak kaldırıyorum. Bu stratejiler önemli benim konuşmamı sağlıyor. Bu yaptığımız etkinliklerde öğretmenimiz önce bizim bazı durumlardan nasıl hissettiğimizi soran bir anket yaptı sonra da olumsuz duygularla nasıl baş edebileceğimiz anlattı. Bu noktada kendimi biraz geliştirdim. Artık konuşurken eskisi kadar heyecanlamıyorum ama yine de heyecan oluyor. Bize konuşma kartları verdi ve oradaki insanlar gibi davranmamızı istedi. Birinci etkinlikte kendimi yeterli hissetmedim ama ikinci yaptığımızda kendimi rahat hissettim çünkü herkes yapıyordu ve bende rahatladım. Sonrasında bu derste çok eğlendim konuşma kartları eğlenceliydi." (Deney-2 Grubu-Ö10)

"Konuşma esnasında kullanabileceğim strateji demek konuşurken işimi kolaylaştıracak, konuşmamı hızlandıracak, hata yapmamı azaltacak, heyecanlamamı azaltacak ipuşları anlamına geliyor. Bu stratejileri kullandığımda ben kendimi daha iyi ifade edebileceğim ve konuşabileceğim demektir. Bu stratejilerin önemli olduğunu

düşünüyorum. Çünkü şimdiye kadar görmüş olduğumuz stratejiler İngilizce derslerinde beni birçok açıdan geliştirdi. Bu stratejilerde önemli bence. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde bu stratejileri kullanırken kendi kendime "aaa bak demek ki konuşmama yardım ediyormuş" dedim. Normalde parmak kaldırıp katılmayacağım etkinliklere katıldım. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde özellikle konuşma kartlarının verildiği etkinliklerde kendimi yeterli hissettim. Normalde heyecanlanırdım ama öğretmenimizin söylediği gibi derin nefes aldım ve kendimi rahat hissetmeye çalıştım böylece etkinliklerde kendimi yeterli hissettim." (Deney-1 Grubu-Ö1)

Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin büyük oranda konuşma öncesinde kaygı ve endişe yaşadıkları, ancak bu hafta anlatılan olumsuz duygularla mücadele konusuyla kendilerini çok daha iyi hissettikleri görülmektedir. Öğrencilerin olumsuz duygularla mücadele edebildiklerinde konuşma etkinliklerine daha istekli katıldıkları, kendilerini ifade edebildikleri dikkate çarpmaktadır. Bu durum öğrencilerin konuşmalarının önündeki en büyük engelin konuşma becerisine karşı sahip oldukları olumsuz tutumlar olduğunu ortaya koymaktadır. Eğer öğrencilere bu olumsuz tutumlarla nasıl mücadele edecekleri öğretilirse konuşma becerileri gelişebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Konuşma esnasında kullanılabilecek stratejilerin öğretimine geçilmeden önce bu hafta öğrencilerin konuşma esnasında nasıl olumsuz duygular taşıdıklarını ortaya koyan duygu kontrol listesi uygulandı. Öğrencilere konuşma esnasında nasıl duygulara sahip oldukları soruldu. Bu liste ile öğrencilerin konuşma becerisine karşı olan olumsuz tutumları ortaya konulmaya çalışıldı ve öğrencilere bu duygularla nasıl mücadele edebilecekleri anlatıldı. Geçen hafta yapılan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin özellikle konuşma esnasında çok kaygılandıkları heyecanladıkları görülmüştü. Bu hafta konuşma etkinlikleri yapılmadan önce böyle bir etkinliğin yapılması konuşma etkinliklerinin daha verimli geçmesini sağladı. Yine öğrencilere konuşma kartları verilerek kendileri gibi değil kartta verilen bilgiler doğrultusunda hareket etmeleri sağlandı böylece öğrencilerin daha rahat hareket etmeleri sağlanmış oldu.

Zayıf Yönler: Bu hafta yapılan etkinliklerde herhangi bir zayıf yön tespit edilmedi. Ancak kontrol gruplarından birinde hazırlanan konuşma kartları yeterli gelmedi fakat bu problem kısa sürede çözüldü.

Fırsatlar: Konuşma etkinlikleri öncesinde öğrencilerin olumsuz duygularla nasıl mücade edileceğinin anlatılması etkinliklerin kalitesini artırma açısından bir fırsattı. Yine konuşma etkinliklerinde konuşma kartlarının kullanılması bütün öğrencilerin derse dahil edilebilmesi açısından bir fırsat oluşturdu.

Tehditler: Konuşma etkinliklerinde sınıf mevcutlarının kalabalık olması sınıf yönetimi açısından zaman zaman problem oluşturdu. Her öğrencinin bir konuşma kartı olmasına rağmen öğrenciler zaman zaman kendi aralarında konuşmaya başladılar ama anında müdehale edilerek problem oluşması engellendi" (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-03/12/2018)

"Bu hafta konuşma esnasında neler yapabileceğimiz öğrendik. Aslında bence konuşmada başarılı olmanın ilk yolu duygularımızı kontrol etmek, korkmamak, heyecanlanmamak. Bunları yapmak zor olabilir ama bizi sakinleştirecek şeyler düşünerek ya da müzik dinleyerek nefes egzersizleri yaprak kendimizi iyi hissedebiliriz. Ayrıca konuşacağımız konu ile ilgili bir şeyler okuayabiliriz. Ama ben bu hafta İngilizceyi iyi konuşabilmek istiyorsam sürekli film izlemem gerektiğini, müzik dinlemem gerektiğini, hayatıma dahil etmem gerektiğini öğrendim." (Öğrenci-1 günlüğü-03/12/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler, on ikinci eylem planında güçlü ve zayıf yönlerin yanı sıra fırsat ve tehditlerin de var olduğunu göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin konuşma becerisine karşı olan olumsuz duygularla nasıl mücadele edeceklerini öğrenme başladıklarını göstermektedir. Bu durum konuşma etkinliklerine olan katılımı artırmakta ve konuşma etkinliklerinin niteliğini olumlu anlamda etkilemektedir. Öğrenciler olumsuz duygularla mücadele etmeyi öğrendikçe konuşma becerisine karşı olan ön yargıları ortadan kalkmaktadır.

On ikinci eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki uygulamalarda sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en

arkasından dersi takip etmiş ve "12. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının, içeriğin, etkinliklerin, ölçme değerlendirme unsurlarının uyumlu olup olmadığını, ders içerisinde yer alıp almadığını kontrol etmektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşmede, gözlem boyunca edindiği izlenimler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve gözlemleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Bu hafta konuşma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ele alındı. Geçen hafta öğrencilerin konuşma becerisine karşı olan olumsuz tutumları öğrencilerin etkinliklere katılımını azda olsa olumsuz bir şekilde etkilemişti. Heyecanlanan ya da endişelenen öğrenciler bildikleri, kurmakta zorlanmayacakları cümleleri bile kurmakta zorlandılar. Bu hafta derse başlamadan önce duygu konrol listesi adında bir etkinlik yapıldı. Öncelikle öğrencilerin konuşma esnasında ne tür olumsuz duygular yaşadıkları belirlenmeye çalışıldı. Daha sonra da öğrencilerin bu duygularla nasıl mücade edebilecekleri üzerine konuşuldu. Aslında bu etkinlik geçen hafta yapılsa çok daha verimli olurdu ama bu hafta da oldukça etkiliydi. Etkisi konuşma etkinlikleri üzerinde açıkça gözlemlenebildi. Öğrenciler etkinliklerde daha rahattılar. Öğretmenin sunduğu konuşma esnasında kullanılabilecek stratejiler oldukça açık ve anlaşılırdı. Sunum öncesinde ve sunum sonrasında yapılan etkinliklerde özellikle konuşma kartları kullanılmıştı. Burada öğrenci kendi ile ilgili bilgi vermek istemediğinde içine kapanıp derse katılmak istemeyebilir düşüncesi ile konuşma kartları tercih edilmişti. Bu çok iyiydi. Çünkü bazı öğrenciler tam da bu sebeple bazıları da konuşma kartlarındaki rolleri eğlenceli bulduklarından derse ektif bir şekilde katıldılar. Konuşma etkinliklerinin yapılabilmesi için sınıflar biraz kalabalık. Zaman zaman sınıf yönetimi ile ilgili problemler ortaya çıksa da küçük müdehaleler ile sorunlar ortadan kalktı. Sınıf içerisinde bu hafta kullanılan etkinlikler, bu etkinliklere ayrılan zaman, etkinliklerin içeriği, ölçme değerlendirme unsurları birbiriyle uyumluydu." (Gözlem, 03/12/2018)

On ikinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin on ikinci eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve e-portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin ev ödevlerinde sınıf aradaşlarından biriyle ikili grup çalışması yaparak bir iş görüşmesi yapmaları ve

bunu videoya çekmeleri istenmiştir. Videoda yer alması gereken unsurlar, sorulacak sorular kendilerine verilen yönergede yer almıştır. Öğrenciler ödevlerini online ortamda paylaştıkları için öğrencilerin ödevleri daha sonra portfolyoları ile değerlendirilecektir. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarından örneklere EK-38'de yer verilmiştir.

Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin konuşma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin öz değerlendirme formlarına bakıldığında öğrencilerin strateji kullanımlarına ilişkin farkın giderek azaldığı, her iki gruptaki öğrencilerin konuşma esnasında bir takım stratejileri kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları ödevler izlendiğinde ise öğrencilerin yapılandırılmış konuşma etkinliklerinde kendilerini yeterli hissettikleri, çoğunun bir ön hazırlık yapıtığı dolayısıyla konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullandığı, konuşma esnasında takıldıklarında ise yine stratejilere başvurarak problemin üstesinde geldikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini öğrendikçe öğrencilerin dil becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Konuşma becerisinde bir bütünlük sağlamak adına bir sonraki eylem planı tasarlanmış ve konuşma sonrası dil öğrenme stratejileri ele alınmıştır.

2.13. ON ÜÇÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

On üçüncü eylem döngüsündeki adımlar "konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder, konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır." kazanımlarına yöneliktir. Eylem 10/12/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders saatlerinin planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde on üçüncü eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 27. On Üçüncü Eylem Döngüsü Şeması



Bu eylem planının başlangıcında da öğretmen öğrencilere konuşma esnasında karşılaşabilecekleri olumsuz duygularla mücadele etme yolları ile ilgili ipuçları vermiştir. Bu döngünün ısınma çalışmasında yine grup çalışmasını içeren bir çalışma yapılmıştır. Önce sınıf gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma kağıtlarındaki hayvanları karşıdaki gruba hedef dilde anlatmaya çalışmışlardır. Burada yine öğrencilerin bildikleri cümle yapılarından hareket ederek kendilerini daha basit yollarla ifade edebilmeleri beklenmektedir. Öğrencilere kendilerini ifade etmenin çok karmaşık olmadığını kavratmak amaçlanmaktır. Bu etkinlik esnasında öğrencilerin yapmış olduğu hatalar öğretmen tarafından not edilmiş, etkinlik sonrasında tahtaya yazılarak doğru şekillerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Dersin ikinci aşamasında bu etkinliğe devam edilerek öğrencilerin daha mekanik hale gelmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf mevcutları kalabalık olduğu için tüm öğrencilerin en az bir defa kendilerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Dersin açıklama aşamasında konuşma sonrasında kullanılabilecek stratejiler ile ilgili sunu öğrencilerle paylaşılmıştır. Derinleştirme aşamasında ise yine bir konuşma becerisi ile ilgili oyun oynanmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılmış, görev dağılımı yapılmış, kendilerine yazılı

talimatların olduğu çalışma kağıtları verilmiştir. Öğrencilerden bu talimatlar doğrultusunda konuşmaları beklenmektedir. Oyunlar esnasında öğretmen sürekli grupları gözlemleyerek yapılan konuşma hatalarını not almıştır. Oyun sonrasında öğrencilerle birlikte değerlendirilmiş ve beraberinde konuşma sonrası stratejiler kullanılmıştır.

Dersin son aşamasında öğrenciler 13. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirmişlerdir. Burada hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden konuşma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

"Bu hafta konuşma stratejilerinin en sonuncusunu öğrendik. Bana göre konuşma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri, konuşma esnasında yapmış olduğumuz hataları öğrenip bu hataları tekrar yapmamak anlamına geliyor. Konuşma esnasında kendimi yetersiz hissettiğim yerleri belirleyip konuşma bittikten sonra bu noktalarda kendimi geliştirebileceğim anlamına geliyor. Konuşma sonrası dil öğrenme stratejileri evet çok önemli. Konuşmaya başlamadan önce hazırlık yapabiliriz, yaptığımız bu hazırlıklar doğrultusunda konuşmamızı gerçekleştirebiliriz. Ancak konuşurken yaptığımız hatalara tekrar dönüp bakmazsak aynı hataları başka zaman yine yaparız. Bu yüzden ben bu stratejilerin önemli olduğunu düşündüm. Bu hafta yaptığımız etkinliklerin birincisinde yani hayvanları anlattığımız etkinlikte kendimi çok yeterli hissettim belki de sınıfta en çok anlatanlardan birisi de bendim. Ama katili bulduğumuz etkinlikte kendimi yeterli hissedemedim. Cümle kurarken çok hata yaptım öğretmenimiz bu hataları sonra tahtaya yazdığında aslında bildiğim şeyler olduğunu ama konuşurken fark edemediğimi anladım. Kendimi en çok birinci etkinlikte güçlü buldum." (Deney-2 Grubu-Ö13)

"Konuşma sonrası dil öğrenme stratejileri demek konuşma etkinliği bittikten sonra dönüp ne konuştuğumuza bakmak, nerelerde iyi konuştuk nerelerde hata yaptık bunları belirlemek anlamına geliyor. Eğer bu stratejileri kullanırsak konuşmamızın

gelişeceği anlamına geliyor. Evet, bu stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü konuşmamızın sonrasında ne konuştuğumuz değerlendirmek önemli. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde özellikle hayvanları tanıttığımız etkinlikte kendimi yeterli buldum. Kurduğum cümlelerin doğru olduğuna eminim. Hatta çoğunu doğru da telaffuz ettim. Ama katili bulduğumuz etkinliği anlamam biraz zaman aldı. Aslında etkinlik basitti ama ben ne yapacağımı çevirip anlayana kadar baya zaman geçmişti. O yüzden kendimi en çok hayvan etkinliğinde güçlü buldum." (Deney-1 Grubu-Ö15)

Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuşma sonrası kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerinin ne anlama geldiğini anladıkları görülmektedir. Öğrenciler bu stratejinin amacını genel olarak kavramışlardır. Ayrıca bu eylem döngüsünde öğrencilerin kendilerini konuşma açısından daha iyi değerlendirebildikleri nerelerde eksik nerelerde güçlü olduklarını daha kolay analiz ettikleri görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Konuşma sonrasında kullanılabilecek stratejiler ile ilgili derse başlamadan önce yine öğrencilerin konuşmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı telkinlere yer verilmiştir. Öğrencilerin başlangıçtaki ön yargılarının kısmen ortadan kalkmış olduğu dikkat çekmektedir. Yine bu eylem döngüsünde özellikle ısınma çalışmasında bir grup çalışmasına yer verilmesi ve gruptaki herkesin konuşmak zorunda olması öğrencilere hem güven vermiş, kaygılarını azaltmış hem de konuşmalarına olanak sağlamıştır. Öğrenciler bildikleri cümle yapılarından hareket ederek kendilerine verilen görevi yerine getirmişlerdir. Ayrıca ısınma aşamasındaki etkinliğin araştırma aşamasında da devam etmesi öğrencilerin belirli cümle yapılarında daha mekanik olmalarını sağlamıştır. Grup çalışması bu eylem döngüsünün daha verimli geçmesine olanak tanımıştır.

Zayıf Yönler: Bu eylem döngüsünün derinleştirme aşamasında öğrencilerin konuşma becerisine ait tüm stratejileri kullanabilecekleri bir konuşma oyunu yer almıştır. Konuşma oyununda yer alan talimatlar öğrencilerin düzeyine göre olmasına rağmen, talimatların kısmen uzun olması ve bazı öğrencilerin grup

içerisindeki görevlerini tam olarak anlayamamaları dersin zayıf bir yönünü oluşturmaktadır. Öğretmen grup çalışmasında gerekli yerlerde öğrencilere yardım ederek bu zayıf yönün bir tehdide dönüşmesine engel olmuştur.

Fırsatlar: Dersin birinci ve ikinci aşamasında kullanılan etkinlikte yer alan hayvanların öğrenciler tarafından kolaylıkla tanımlanabilecek ve tahmin edilebilecek hayvanlar olması öğrencilerin mekanik olmalarına fırsat sunmuştur.

Tehditler: Dersin derinleştirme aşamasında yer alan etkinliğin uygulanması esnasında öğrencilere gerekli destek sağlanmamış olsaydı dersin ilerlemesine engel olan bir tehdit haline dönüşebilirdi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-10/12/2018)

"Artık konuşma esnasında gerçekten çok ama çok sakinim eğer kelimeyi hatırlamazsam önce kelimeyi jest ve mimiklerimle anlatmaya çalışıyorum. Eğer başarılı olamazsam yanımdakinden yardım istiyorum o da anlamazsa Türkçesini kullanıyorum. Böylece bir şekilde kendimi ifade edebiliyorum." (Öğrenci-4 günlüğü-10/12/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler, on üçüncü eylem planında güçlü ve zayıf yönlerin yanı sıra fırsat ve tehditlerin de var olduğunu göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin konuşma becerisine karşı olan olumsuz duygularının büyük oranda ortadan kalktığını, öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha istekli katıldıklarını, öğrencilerin konuşma sonrası kullanılabilecek olan stratejilere benzer anlamlar yüklediklerini, deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin yapabildikleri ve yapamadıkları noktaların birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

On üçüncü eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney gruplarındaki uygulamalarda sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "13. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının, içeriğin, etkinliklerin, ölçme değerlendirme unsurlarının uyumlu olup olmadığını, ders içerisinde yer alıp almadığını kontrol etmektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşmede, gözlemcinin süreç boyunca edindiği izlenimler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve

gözlemleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Hem deney-1 hem de deney-2 gruplarındaki derslere öğrencilerin konuşma esnasında karşılaşabilecekleri olumsuz duygularla nasıl mücadele edileceği hatırlatılarak başlandı. Öğrencilerin büyük çoğunluğu tüm gruplarda ön yargılarını kısmen kırmış gibi görünüyorlardı. Dersin ısınma çalışmasında öğrencilerin genel olarak tanıdıkları ve anlatmakta güçlük çekmeyecekleri bir grup etkinliği yapıldı. Sınıflar gruplara ayrıldı ve her bir öğrenciye takip edebilecekleri çalışma kağıtları verildi. Bu etkinlik her öğrencinin en az bir kez kendini ifade edebileceği şekilde tasarlanmıştı. Bu etkinlik oldukça verimliydi. Sınıf mevcutları kalabalık olduğundan her öğrencinin konuşabileceği şekilde etkinlik uzatıldı. Dersin açıklama bölümünde yer alan sunu gayet kısa ve anlaşılırdı. Sununun arkasından yapılan etkinlik aslında öğrencilerin seviyesine göreydi ancak talimatlar biraz uzundu ve öğrenciler grup içerisinde nasıl bir görev dağılımı yapacakları konusunda biraz vakit kaybettiler. Yine görev dağılımı yapıp kendi rollerine hazırlanmaları da vakit aldı. Bu sebeple de bazı sınıflarda ucu ucuna yetişti bazı sınıflarda da yetişmedi. Bu etkinlik kısaltılabilir ya da değiştirilebilir. Bunlar dışında dersin kazanımları, etkinlikler, ölçme değerlendirme unsurları birbiri ile uyumluydu, büyük ölçüde öğrencinin seviyesine uygundu." (Gözlem, 10/12/2018)

On üçüncü eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin on üçüncü eylem sürecinde öğrendiklerini yansıtabilecekleri ve e-portfolyolarına koyacakları bir ev ödevi verilmiştir. Öğrencilerin ev ödevlerinde sınıf arkadaşlarından biriyle yapacakları bir görüşme yer almaktadır. Videoda yer alması gereken unsurlar, kullanılacak ifadeler kendilerine verilen yönergede yer almıştır. Öğrenciler ödevlerini online ortamda paylaştıkları ve ödevler video formatında olduğu için öğrencilerin ödevleri daha sonra portfolyoları ile değerlendirilecektir. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarından örneklere EK-39'da yer verilmiştir.

Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin konuşma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin öz değerlendirme formlarına bakıldığında öğrencilerin strateji kullanımlarına ilişkin büyük bir farkın olmadığı

dikkati çekmektedir. Öğrenciler kendilerini daha rahat hissettikçe, strateji bilgileri arttıkça ve bunları nerelerde kullanacaklarını öğrendikçe daha fazla strateji kullanma eğilimindedirler. Öğrencilerin hazırlamış oldukları ev ödevleri izlendiğinde ise yine öğrencilerin yapılandırılmış konuşma etkinliği içeren ev ödevlerinde daha rahat konuştukları, ev ödevlerindeki doğruluk oranının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Bu aşamaya kadar olan eylem döngüleri dört temel beceriye ilişkin stratejilerin öğretimine odaklanmıştır. Eylemler; beceri öncesi, beceri esnası ve beceri sonrası şeklinde sınıflandırılarak döngüler tamamlanmıştır. Eylemlerin konuları arasında doğrusal bir ilişki olduğu için eylem planları peş peşe olacak şekilde uygulanmıştır. Sıradaki son iki eylemlerde ise öğrenilen doğrudan stratejilerin ve dolaylı stratejilerin dört temel beceri de nasıl kullanılabileceği ve bu stratejilerin nasıl çeşitlendirilebileceği üzerine odaklanılmıştır. Burada amaç strateji kullanımı dört temel beceriye yayarak bütünsel olarak görmelerini sağlamak ve uygulamalarını hızlandırmaktır.

2.14. ON DÖRDÜNCÜ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

On dördüncü eylem döngüsündeki adımlar "doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar." kazanımına yöneliktir. Eylem 17/12/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders saatlerinin planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde on dördüncü eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 28. On Dördüncü Eylem Döngüsü Şeması



Bu eylem planının başlangıcında ilk hafta öğrencilerle paylaşılmış olan strateji sınıflandırması yeniden hatırlatılmıştır. Daha sonra öğrencilere doğrudan öğrenme stratejilerinin olduğu bir çalışma kağıdı verildi. Öğrenciler şimdiye kadar öğrenmiş oldukları stratejilerden hangilerinin doğrudan strateji olabileceğini tahmin ederek yazdılar. Ayrıca bu stratejilerin neden doğrudan strateji olduğunu açıkladılar ve gruplandırdılar. Dersin ikinci aşamasında öğrencilere İngilizce olarak karşılaşabilecekleri bazı durumlar verildi. Öğrenciler bu durumlar karşısında hangi stratejileri kullanabileceklerine karar verdiler ve karşılaştıkları problemleri çözdüler. Bir sonraki aşamada doğrudan dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu, öğrencilerin nasıl kullanacaklarını hatırlatan bir sunum yapıldı. Öğrencilere ünlü kişilerin sözlerinden alıntıların yer aldığı bir çalışma kağıdı verildi. Bu aşamada öğrenciler öncelikle bu sözlerin hangi temel beceri ile ilgili olduğunu buldular daha sonra da bunlara uygun stratejiler yazdılar.

Dersin son aşamasında öğrenciler 14. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden doğrudan stratejiler ile ilgili

görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

"Yabancı dil öğrenme esnasında kullanılabilecek stratejiler demek hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri anlamına geliyormuş. Biz daha önce yazma ve konuşma stratejilerini öğrenmiştik. Ama diğer sınıflar dinleme ve okuma stratejilerini de öğrenmişler. Bunların hepsi doğrudan stratejileri içeriyor ama ben sadece konuşma ve yazma ile ilgili doğrudan stratejileri biliyorum. Bu stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Bütün stratejilerin isimlerini bilmiyorum bence isimlerini de bilmek çok önemli değil ama bu derslerde bir ürü strateji öğrendim. Bu stratejilerden kendime uygun olanları İngilizce derslerinde kendim kullanabileceğimi düşünüyorum. Bu sebeple önemli olduğunu düşünüyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde kendimi çok iyi hissettim, eskiden bana soru sorulacak diye endişelenirdim, göz temasından kaçınırdım. Ama bu hafta artık stratejinin ne olduğunu bildiğim için cevap vermekten hiç tedirgin olmadım. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde dinleme ve okuma ile ilgili stratejileri öğretmen hatırlatırken yetersiz hissettim bunları çok bilmiyorum. Ama bu hafta yaptığımız etkinliklerde bize verilen durumlar karşısında hangi stratejileri kullanabileceğimizi yazdığımız etkinlikte kendimi iyi hissettim. Burada karşılaştığımız durumlar karşısında bir sürü çözüm olabilecek strateji kullandım." (Deney-2 Grubu-Ö8)

"Bu haftaya kadar konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri ile ilgili stratejileri öğrendik. Bu hafta ise doğrudan stratejilerin bu becerilerde nasıl kullanılabileceğini öğrendik. Aslında bu hafta gördüklerimiz baştan beri gördüklerimizin biz özeti ve uygulaması gibiydi. Ayrıca öğretmenimiz bu hafta doğrudan stratejiler olarak gördüğümüz stratejilerin hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olduğunu söyledi. İsimlerini öğrenmem de iyi oldu. Bu stratejilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Hatta bu stratejiler ile ilgili çok daha fazla çalışma yapmamız gerektiğine inanıyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde baştan beri çok şey öğrendiğimi hissettim. Yaptığımız etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yerler olmadı. Öğretmenimizin söylediklerini ne demek istediğini hep anladım. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde özellikle verilen durumlar karşısında ne tür stratejiler kullanabileceğim bölümde kendimi çok yeterli hissettim. Bu etkinlikten

daha öncede yapmıştık ne yapmam gerektiğimi anlamak zor olmadı." (Deney-1 Grubu-Ö1)

Her iki gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğrudan stratejilerin neler olduğu ile ilgili fikir sahibi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha aktif bir şekilde kullanmaya başladıkları dikkati çekmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele alınmıştır. Günlüklerden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Özellikle deney-1 grubundaki öğrenciler ısınma çalışmasında yapılan etkinlikte deney-2 grubundaki öğrencilere göre çok daha fazla strateji yazmışlardır. Deney-1 grubundaki öğrencilerin daha fazla strateji biliyor olmaları bu etkinlik açısından oldukça iyi olmuştur. Isınma çalışmasında öğrenciler daha önce öğrendikleri stratejileri gruplandırabilecekleri bir etkinlik yapmışlardır. Bu etkinlikte öğrencilere hem bütün olarak görme fırsatı sunmuş hem de bir özet yapma imkanı vermiştir. Yine dersin ikinci aşamasında yapılan etkinlik, öğrencilere gördükleri stratejileri kullanma imkanı vermiştir.

Zayıf Yönler: Dersin açıklama bölümünde yer alan sunu tüm doğrudan stratejileri kapsadığı için biraz uzundu. Ana dile çevrilmiş olması öğrencilerin anlaması açısından bir fırsat olmasına rağmen uzun olması sunumun da vakit almasına sebep oldu. İlk uygulamanın yapıldığı deney-1 gruplarından birinde bu problemle karşılaşınca diğer uygulama sınıflarında sunu çalışma kağıdı olarak öğrencilere verildi. Konu açıklaması bu kağıt üzerinden öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak tamamlandı. Bu stratejiler tek hafta da değil de iki hafta da verilirse hem daha çok strateji uygulama fırsatı olur hem de aynı anda çok fazla konu ağırlığı olmaz.

Fırsatlar: İkinci aşamada yapılan etkinliğin bir benzeri deney-1 gruplarında yapılmış öğrencilerin bildiği bir aktivite türüydü. Bu etkinliğin daha önce yapılmış olması onların daha isabetli kararlar vermelerine yardımcı oldu. Ayrıca dersin derinleştirme aşamasında ünlülerin sözlerinden olan alıntılar öğrencilerin oldukça dikkatini çekti. Anlamadıkları alıntıları kendi aralarında tartışmaları onların iş birliği içerisinde çalışmalarını sağladı.

Tehditler: Dersin açıklama aşamasında yer alan sunu tüm doğrudan stratejileri kapsıyordu. Bu sebeple uzundu. İlk uygulamadan sonra bu sunu öğrencilere çalışma kağıdı olarak verildi ve gerekli yerlerde üzerine not almaları sağlandı. Böylece diğer uygulama sınıflarında tehdit olabilecek bir unsurun önüne geçildi." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-17/12/2018)

Uygulayıcı-öğretmen gülüklerinden elde edilen veriler, on dördüncü eylem planında güçlü ve zayıf yönlerin yanı sıra fırsat ve tehditlerinde var olduğunu göstermektedir. Günlüklerden elde edilen veriler öğrencilerin tüm becerilere ilişkin öğrenmiş olduklarını ve stratejileri ne amaçla kullandıklarının farkında olduklarını göstermektedir. Öğrenciler aynı zamanda kullandıkları stratejilerin ne gibi özellikleri olduğunu, onları hangi açıdan geliştirebileceklerini fark etmişlerdir.

On dördüncü eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki uygulamalarda sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "14. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının, içeriğin, etkinliklerin, ölçme değerlendirme unsurlarının uyumlu olup olmadığını, ders içerisinde yer alıp almadığını kontrol etmektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşmede, gözlemcinin süreç boyunca edindiği izlenimler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve gözlemleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemcinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

"Isınma çalışmasında, hem deney-1 gruplarında hem de deney-2 gruplarında öğrencilerin şimdiye kadar öğrendikleri stratejileri bellek, telafi ve bilişsel stratejiler başlığı altına yazmaları istendi. Deney-1 grubundaki öğrenciler doğal olarak deney-2 grubundaki öğrencilere göre daha fazla strateji yazdılar. Öğrencilerin bu çalışma kağıtlarına verdikleri cevaplara genel olarak baktığımda deney-1 gruplarındaki öğrencilerin gruplandırmayı daha doğru yaptığını gözlemledim. Öğrenciler genel olarak etkinliklerde hem deney-1 grubunda hem de deney-2 grubunda oldukça iyiydiler. Öğrenciler bir başka etkinlikte kendilerine verilen durumlar karşısında kullanabilecekleri stratejileri yazdılar. Bu etkinlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun hangi stratejiyi nerede kullanabileceklerini öğrendiklerini gördüm.

Açıklama bölümünde yer alan sunu bu ünitede de uzundu. Bu durum birinci uygulama sınıfında biraz zaman problemi oluşturunca öğretmen diğer uygulama sınıflarında bu sunuyu öğrencilere çalışma kağıdı olarak vermişti. Öğrencilere bu kağıtlar üzerinden açıklamalar yapıldı ve öğrenciler gerekli yerlerde kendileri not aldılar. Bu daha etkili oldu. Bunlar dışında dersin kazanımları, etkinlikler, ölçme değerlendirme unsurları birbiri ile uyumluydu, büyük ölçüde öğrencinin seviyesine uygundu." (Gözlem, 17/12/2018)

On dördüncü eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin kendilerini bu ünite kazanımları açısından değerlendirebilmeleri için öz değerlendirme formu verilmiştir. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarından örnekler EK-40'da yer almaktadır.

Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarından elde edilen veriler özellikle deney-1 grubundaki öğrencilerin tüm becerilere ait stratejileri bildiklerini, onları uygun becerilerde kullanabildiklerini ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise genel olarak çok fazla dinleme ve okuma becerisine ilişkin strateji bilmedikleri ancak konuşma ve yazma becerilerine ilişkin stratejileri büyük oranda kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri stratejileri doğrudan stratejiler açısından gruplandırabildikleri ve hangi stratejinin ne tür özelliklere sahip olduğunu bildikleri görülmektedir. Öğrencilerin doğrudan dil öğrenme stratejilerini öğrenmelerinin yanı sıra bu stratejilere destek olacak dolaylı dil öğrenme stratejilerini de öğrenmeleri onların kendilerini motive etmeleri ve öz-yeterliklerini geliştirmeleri açısından faydalı olacaktır. Bu sebeple on beşinci eylem planı tasarlanmıştır.

2.15. ON BEŞİNCİ EYLEM DÖNGÜSÜNE İLİŞKİN BULGULAR

On beşinci eylem döngüsündeki adımlar "dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar" kazanımına yöneliktir. Eylem 24/12/2018 tarihinde 40+40 dakikalık iki ders saatinde deney-1 ve deney-2 gruplarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Ders saatlerinin planlamaları okul müdürü tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde anlatım, tartışma, eğitsel oyun, gösteri yöntem ve

teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda yer alan şekilde on beşinci eylem döngüsünün nasıl gerçekleştirildiği görülmektedir:

Şekil 29. On Beşinci Eylem Döngüsü Şeması



Bu eylem planının ısınma çalışmasında öğretmen, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken ne türde duygular yaşadıklarını isimlendirmelerini istedi. Öğrenciler ne hissettiklerini düşündüler ve ne hissettiklerini ifade ettiler. Bu duyguları olumlu-olumsuz olarak gruplandırdılar. Dersin araştırma aşamasında "Zor Bir Ders Düşün" etkinliği yapıldı. Öğrenciler başarmakta güçlük çektiği üç konuyu belirlediler ve bu konularda hangi sebeplerden başarısız olduklarını düşündüler. Daha sonra öğrenciler bu problemleri ortadan kaldırmak için şimdiye kadar öğrenmiş oldukları stratejileri kullandılar. Sınıf içerisinde bu konuların bu stratejilerle çözülüp çözülmeyeceği tartışıldı. Dersin açıklama bölümünde dolaylı dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışma kağıdı verildi ve açıklamalar yapıldı. Öğrenciler dolaylı dil öğrenme stratejilerini hangi dil becerisinde kullanabileceklerini tahmin ettiler. Dersin derinleştirme aşamasında öğrenciler şimdiye kadar hazırlamış oldukları portfolyolarını sundular. Öğrencilerin portfolyoları geliştirilen portfolyo değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Deney-1 grubunun portfolyolarında 14 haftanın ürünleri yer alırken deney-2 grubundaki öğrencilerin portfolyolarında 7 haftalık ürünler yer

almaktadır. Portfolyoların değerlendirilmesinde eş gözlemci olarak derslere de katılan gözlemci değerlendirmeleri yapmıştır. Bu değerlendirmeye ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 23) yer almaktadır:

Tablo 23. Deney-1 ve Deney-2 Grubundaki Öğrenci Portfolyolarına Ait Cohen's Kappa Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	Portfolyo Sayısı Deney-1/Deney-2	Kappa Değeri Deney-1	Kappa Değeri Deney-2	p
Ön Hazırlık	65/65	,753	,672	,000
Hazır Olma	65/65	,723	,705	,000
Kendini Tanıma	65/65	,660	,808	,000
Dil Bilgisi ve Anlatım	65/65	,786	,712	,000
Dil Öğrenme Stratejilerini Bilme	65/65	,826	,841	,000
Dinleme Becerisine Ait Stratejileri Bilme	65/65	,842	,783	,000
Okuma Becerisine Ait Stratejileri Bilme	65/65	,847	,784	,000
Konuşma Becerisine Ait Stratejileri Bilme	65/65	,784	,805	,000
Yazma Becerisine Ait Stratejileri Bilme	65/65	,845	,822	,000
Yaratıcılık	65/65	,866	,846	,000
Tertip	65/65	,732	,788	,000
Yazım ve Noktalama	65/65	,813	,840	,000
Ödev Teslim	65/65	,840	,840	,000

Portfolyoların değerlendirilmesi için kullanılan portfolyo değerlendirme rubriğinden elde edilen veriler her iki gözlemci arasında tüm boyutlarda mükemmel ve mükemmele yakın bir uyum olduğunu göstermektedir (0-zayıf; 0.0-0.20 zayıf; 0.21-0.40 orta; 0.41-060 iyi; 0.61-0.80 çok iyi; 0.81-1.00 mükemmel) (Landis ve Koch, 1977).

Dersin son aşamasında öğrenciler 15. eylem planında karşılaştıkları süreci ve ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiler. Burada hem deney-1 grubundaki hem de deney-2 grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları verildi ve öğrencilerle görüşmeler yapıldı. Öğrencilerden dolaylı stratejiler ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istendi. Öğrencilerin görüşme formlarına vermiş olduğu yanıtlardan örneklere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir:

"Bu haftaki derslerimizde dil öğrenme stratejileriyle ilgili olarak dolaylı dil öğrenme stratejilerinin üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olduğunu öğrendik. Önce üstbilişsel ne demek anlamamıştık ama öğretmenimiz açıklayınca anladık.

Aslında bizim kullandığımız stratejiler olduğunu öğrendik. Bana göre dolaylı stratejiler kendi öğrenmeme odaklanmam gerektiği, kendi öğrenmelerimi sürekli düzenlemem gözden geçirmem gerektiği ve öğrenirken panik yapmamam gerektiği anlamına geliyor. Bu stratejilerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğer İngilizce öğrenirken bu stratejileri uygularsam panik olmayacağımı, nerede ne yapmam gerektiğini bileceğimi düşünüyorum. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim bir yer olmadı. Sadece bu ders öncesinde portfolyalarımı sunacağımı bildiğim için heyecanlıydım ve korkuyordum. Bu derste bunun üstesinden nasıl gelebileceğimi öğrendim ve sunumu oldukça iyi yaptığımı düşünüyorum." (Deney-2 Grubu-Ö3)

"Bana göre dolaylı öğrenme stratejileri demek kendi kendimize nasıl öğreneceğimizi bilmek, duygularımızı nasıl kontrol edebileceğimizi bilmek anlamına geliyor. Bence bir yabancı dili öğrenirken en önemli strateji bunlar. Eğer biz bu stratejileri bilirsek hangi dili istersek isteyelim öğrenebiliriz. Çünkü bu stratejiler bize kendimizin nasıl öğrendiğini fark etmemizi sağlıyor. Bu hafta yaptığımız etkinliklerde kendimi yetersiz hissettiğim yerler olmadı. Portfolyo sunumlarında da olmadı. Zaten portfolyodaki bütün ödevleri öğretmenimiz önceden kontrol edip bize vermişti. Bende onların hepsini düzelttim sonra da sınıfta sunum yaptık. Önce biraz heyecanlandım ama sonra sakinleştim. Bu hafta kendimi oldukça iyi hissettim." (Deney-1 Grubu-Ö5)

Her iki gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin dolaylı stratejileri oldukça önemsedikleri dikkati çekmektedir. Öğrenciler bu stratejiler olmadan dil öğrenme sürecinde zorlanacaklarının bir takım güçlüklerle karşılaşacaklarının farkındadırlar. Bu durum öğrencilerin bu stratejilere ve bu stratejilerin önemini önemsediklerini göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra uygulayıcı-öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ele incelenmiştir. Günlüklerden alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

"Güçlü Yönler: Bu hafta hem deney-1 grubu hem de deney-2 grubu ile dolaylı dil öğrenme stratejilerini ele aldık. Her iki grupta da öğrencilerin bu stratejileri öğrenmeye diğer stratejilerden çok daha hazır olduklarını gördüm. Ayrıca öğrencilerin ev ödevlerinin her hafta düzenli olarak kontrol edilmesi onların

portfolyo sunumların oldukça başarılı geçti. Bunula birlikte portfolyo sunumları öncesinde öğrencilerin duyuşsal stratejileri öğrenmiş olmaları duygularını nasıl kontrol edeceklerini göstermiş oldu.

Zayıf yönler: Bu dersin akışını olumsuz yönde etkileyen herhangi bir zayıf yön olmamıştır.

Fırsatlar: Öğrencilerin portfolyo sunumlarının öncesinde duyuşsal stratejileri öğrenmiş olmaları portfolyo sunumlarının çok daha etkili kılmasına olanak sağladı.

Tehditler: Dersin akışını tehdit eden herhangi bir nokta olmamıştır." (Uygulayıcı-öğretmen günlüğü-24/12/2018)

Uygulayıcı-öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler, on beşinci eylem planında güçlü yönlerin ve fırsatların olduğunu ancak zayıf yönlerin ve tehditlerin olmadığı görülmektedir. Ayrıca günlüklerden öğrencilerin bir yabancı dili nasıl öğreneceklerine dair fikir sahibi oldukları, duygularını nasıl kontrol edebileceklerini öğrendikleri anlaşılmaktadır.

On beşinci eylem planının izleme aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı da gözlem formu olmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki uygulamalarda sınıflarda bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci ders boyunca tüm sınıflarda sınıfın en arkasından dersi takip etmiş ve "15. Hafta Gözlem Formunu" doldurmuştur. Gözlemcinin amacı ders kazanımlarının, içeriğin, etkinliklerin, ölçme değerlendirme unsurlarının uyumlu olup olmadığını, ders içerisinde yer alıp almadığını kontrol etmektir. Ders sonrasında gözlemciyle yapılan görüşmede, gözlemcinin süreç boyunca edindiği izlenimler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve gözlemleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Gözlemecinin gözlem formu değerlendirmeleri ve gözlemlerine ilişkin açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

"Bu dersin ısınma çalışması aşamasında öğretmenin öğrencilere dil öğrenirken hissettikleri ile ilgili sormuş olduğu sorular öğrencilerin kendilerini tanımlarına yardım oldu. Yine dersin araştırma aşamasında yapılan etkinlikte öğrenciler dersin zor bir aşamasında ne hissettiklerini, sorunlara nasıl çözüm bulabileceklerini düşündüler. Bu etkinlikler öğrencilerin dolaylı yabancı dil öğrenmeleri için bir ön hazırlık gibiydi. Öğrenciler dolaylı dil öğrenme stratejilerini

çok önemsediler. Çünkü özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çoğu üstbilişsel ve duyuşsal stratejileri ile ilgiliydi. Bununla birlikte dersin derinleştirme aşamasında öğrenciler bugüne kadar hazırlamış oldukları portfolyolarını sınıfta arkadaşlarının önünde sundular. Genelde öğrenciler yabancı bir dilde sunum yaparken çok heyecanlanır ve panik olurlar. İçlerinde yine panik olanlar vardı ancak büyük oradan öğrenciler sakindi. Dersin kazanımları, etkinlikler, ölçme değerlendirme unsurları birbiri ile uyumluydu, büyük ölçüde öğrencinin seviyesine uygundu." (Gözlem, 24/12/2018)

On beşinci eylem döngüsünün son basamağı olan yansıtma basamağında öğrencilerin kendilerini bu ünite kazanımları açısından değerlendirebilmeleri için öz değerlendirme formu verilmiştir. Deney-1 ve deney-2 gruplarındaki öğrencilerin öz değerlendirme formlarından örnekler EK-41'de yer almaktadır.

Öğrencilerin öz değerlendirme formlarına bakıldığında deney-1 grubundaki öğrenciler strateji eğitimini en baştan beri aldıkları için tüm becerilere ait dolaylı dil öğrenme stratejilerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Deney-2 grubundaki öğrenciler ise büyük oranda dinleme ve okuma becerisine ait stratejilerde, dolaylı dil öğrenme stratejileri açısından kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Tüm becerilere ait stratejiler tamamlandığı için eylem planları burada sonlandırılmıştır.

3. EYLEM PLANINI DEĞERLENDİRME, YANSITMA VE YENİDEN DÜZENLEME AŞAMASINA İLİŞKİN BULGULAR (PROGRAM UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR)

Eylem araştırmasının son aşaması olan değerlendirme, yansıtma ve yeniden düzenleme aşamasında, eylemin yarattığı etkiler incelenmektedir. Eylemin istendik olan ve olmayan yönlerinin yansıtmalar yapılarak değerlendirildiği bu süreçte, gelecekte ne gibi adımların atılması gerektiği üzerinde çalışılmaktadır (Johnson, 2014; Mills, 2003; Somekh, 2006). Bu gerekçe ile araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen on beş eylem planı sonrasında eylemlerin yarattığı etkiye ilişkin bulgulara ulaşmak hedeflenmektedir.

3.1. ON İKİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1, DENEY-2 VE KONTROL GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİNE" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on ikinci alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 24) yer almaktadır:

Tablo 24. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Düzeyleri

Boyutlar	Maddeler	Gruplar	X	SONUÇ
BELLEK STRATEJİLERİ	Madde1	Deney-1	4,23	5
		Deney-2	3,89	4
		Kontrol	2,18	3
	Madde2	Deney-1	4,29	5
		Deney-2	3,92	4
		Kontrol	2,15	2
	Madde3	Deney-1	4,38	5
		Deney-2	3,89	4
		Kontrol	2,10	2
	Madde4	Deney-1	4,44	5
		Deney-2	3,84	4
		Kontrol	2,04	2
	Madde5	Deney-1	4,43	5
		Deney-2	3,83	4
		Kontrol	2,03	2
	Madde6	Deney-1	4,36	5
		Deney-2	3,83	4
		Kontrol	2,20	2
	Madde7	Deney-1	4,40	5
		Deney-2	4,00	4
		Kontrol	2,16	2
	Madde8	Deney-1	4,35	5
		Deney-2	3,92	4
		Kontrol	2,16	2
	Madde9	Deney-1	4,46	5
		Deney-2	3,92	4
		Kontrol	2,01	2
BİLİŞSEL	Madde10	Deney-1	4,47	5
		Deney-2	3,89	4
		Kontrol	2,01	2
		Kontrol		

Boyutlar	Maddeler	Gruplar	X	SONUÇ
	Madde11	Deney-1	4,44	5
		Deney-2	3,87	4
		Kontrol	2,09	2
	Madde12	Deney-1	4,49	5
		Deney-2	3,98	4
		Kontrol	2,16	2
	Madde13	Deney-1	4,46	5
		Deney-2	3,93	4
		Kontrol	2,21	2
	Madde14	Deney-1	4,41	5
		Deney-2	4,03	4
		Kontrol	2,24	2
	Madde15	Deney-1	4,47	5
		Deney-2	4,00	4
		Kontrol	2,21	2
	Madde16	Deney-1	4,46	5
		Deney-2	3,96	4
		Kontrol	2,24	2
	Madde17	Deney-1	4,40	5
		Deney-2	3,93	4
		Kontrol	2,24	2
	Madde18	Deney-1	4,41	5
		Deney-2	3,92	4
		Kontrol	2,23	2
	Madde19	Deney-1	4,28	5
		Deney-2	3,92	4
		Kontrol	2,13	2
	Madde20	Deney-1	4,46	5
		Deney-2	3,90	4
		Kontrol	2,18	2
	Madde21	Deney-1	4,43	5
		Deney-2	3,96	4
		Kontrol	2,13	2

TELAFİ STRATEJİLERİ	Madde22	Deney-1	4,49	5
		Deney-2	3,93	4
		Kontrol	2,18	2
	Madde23	Deney-1	4,53	5
		Deney-2	3,90	4
		Kontrol	2,20	2
	Madde24	Deney-1	4,55	5
		Deney-2	3,89	4
		Kontrol	2,21	2
	Madde25	Deney-1	4,53	5
		Deney-2	4,01	4
		Kontrol	2,18	2
	Madde26	Deney-1	4,49	5
		Deney-2	3,86	4
		Kontrol	2,23	2
	Madde27	Deney-1	4,49	5
		Deney-2	3,96	4
		Kontrol	2,24	2
	Madde28	Deney-1	4,53	5
		Deney-2	3,96	4
		Kontrol	2,29	2
	Madde29	Deney-1	4,52	5
		Deney-2	3,93	4
		Kontrol	2,33	2
İŞİTSEL İŞLEŞTİRİLİŞ STRATEJİLERİ	Madde30	Deney-1	4,50	5
		Deney-2	3,98	4
		Kontrol	2,23	2
	Madde31	Deney-1	4,55	5
		Deney-2	3,87	4
		Kontrol	2,23	2
	Madde32	Deney-1	4,49	5
		Deney-2	3,87	4
		Kontrol	2,33	2
	Madde33	Deney-1	4,47	5
		Deney-2	3,90	4
		Kontrol	2,24	2
	Madde34	Deney-1	4,60	5
		Deney-2	3,95	4
		Kontrol	2,32	2
	Madde35	Deney-1	4,60	5
		Deney-2	4,01	4
		Kontrol	2,35	2
	Madde36	Deney-1	4,64	5
		Deney-2	3,92	4
		Kontrol	2,32	2
	Madde37	Deney-1	4,67	5
		Deney-2	3,95	4
		Kontrol	2,27	2
	Madde38	Deney-1	4,66	5
		Deney-2	3,96	4
		Kontrol	2,29	2
DUYUSSAL STRATEJİLER	Madde39	Deney-1	4,70	5
		Deney-2	4,15	4
		Kontrol	2,30	2
	Madde40	Deney-1	4,69	5
		Deney-2	4,09	4
		Kontrol	2,40	2
	Madde41	Deney-1	4,70	5
		Deney-2	4,12	4
		Kontrol	2,43	2
	Madde42	Deney-1	4,73	5
		Deney-2	4,12	4
		Kontrol	2,40	2
	Madde43	Deney-1	4,73	5
		Deney-2	4,09	4
		Kontrol	2,27	2
	Madde44	Deney-1	4,73	5
		Deney-2	4,13	4
		Kontrol	2,24	2
SOSYAL STRATEJİLER	Madde45	Deney-1	4,75	5
		Deney-2	4,06	4
		Kontrol	2,21	2
	Madde46	Deney-1	4,73	5
		Deney-2	4,15	4
		Kontrol	2,26	2
	Madde47	Deney-1	4,73	5
		Deney-2	4,07	4
		Kontrol	2,26	2
	Madde48	Deney-1	4,67	5
		Deney-2	4,12	4
		Kontrol	2,16	2
	Madde49	Deney-1	4,75	5
		Deney-2	4,18	4
		Kontrol	2,30	2
	Madde50	Deney-1	4,70	5
		Deney-2	4,21	4
		Kontrol	2,32	2

*1=Katılmıyorum; 2=Kısmen Katılıyorum; 3=Karasızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum

Yukarıda yer alan tablo (Tablo 24) dil öğrenme stratejileri öğretim programı deney-1 ve deney-2 grubuna uygulandıktan sonra, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin puanları "1,00-1,80 Kesinlikle katılmıyorum; 1,81-2,60 Katılmıyorum; 2,61-3,40 Kararsızım; 3,41-4,20 Katılıyorum; 4,21-5.00 Kesinlikle katılıyorum" aralığında değerlendirilmiştir. Tabloya göre on beş hafta boyunca dil öğrenme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin ortalamaları yedi hafta boyunca eğitim alan deney-2 grubunun ortalamasından

yüksektir. Yine tabloda hiçbir eğitime tabii olmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları diğer iki grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarından daha düşüktür. Arada oluşan bu farkın dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanmasından sonra ortaya çıkması uygulanan öğretim programının etkililiğini göstermektedir. Yine öğrencilerin burada yer alan ortalamaları program uygulamadan önceki dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile karşılaştırıldığında da arada farkın olduğu dikkati çekmektedir.

3.2. ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on üçüncü alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra, dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

Tablo 25. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Düzeyleri Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarının t-testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	df	t	p
Bellek Stratejileri	Deney-1	65	35,13	4,37	64	,098	,922
	Deney-2	65	35,06	4,54	64		
Bilişsel Stratejiler	Deney-1	65	55,26	5,43	64	,062	,951
	Deney-2	65	55,20	5,88	64		
Telafi Stratejileri	Deney-1	65	23,70	3,48	64	,100	,920
	Deney-2	65	23,64	3,51	64		
Üstbiliş Stratejileri	Deney-1	65	35,46	4,58	64	,019	,985
	Deney-2	65	35,44	4,79	64		
Duyuşsal Stratejiler	Deney-1	65	25,00	3,64	64	,443	,658
	Deney-2	65	27,72	3,47	64		
Sosyal Stratejiler	Deney-1	65	25,00	3,38	64	,316	,752
	Deney-2	65	24,81	3,26	64		

Araştırmanın bu alt probleminde on beş hafta dil öğrenme stratejileri öğretim programına tabii olan deney-1 grubu ile yedi hafta programa dahil olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri açısından ortalama puanları ele alınmıştır. Grupların dil öğrenme stratejileri alt boyutlarında ortalamalarına bakıldığında ortalamalar arasında

farkın oldukça az olduğu dikkati çekmektedir. Aynı zamanda gruplara ait p değeri de anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($p<.05$). Bu durum dil öğrenme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin bu stratejileri daha bilinçli bir şekilde kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

3.3. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBU İLE PROGRAMIN HİÇ UYGULANMADIĞI KONTROL GRUBUN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on dördüncü alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1 ve deney-2 grubu ile programın hiç uygulanmadığı kontrol grubun dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 26) yer almaktadır:

Tablo 26. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Alt Boyular	Gruplar	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	**Eta Kare ($\eta^{2)}$**
Bellek Str.	Deney-1	65	35,13	4,37	G.arası	11125,54	2	5562,7	204,0	,00	D-N; K-N	1,5
	Deney-2	65	35,06	4,54	G.içi	5234,123	192	27,26				
	Kontrol	65	19,07	6,47	Toplam	16359,67	194					
Bilişsel Str.	Deney-1	65	55,26	5,43	G.arası	26453,82	2	1326,9	294,2	,00	D-N; K-N	1,8
	Deney-2	65	55,20	5,88	G.içi	8631,16	192	44,95				
	Kontrol	65	30,52	8,40	Toplam	35084,99	194					
Telafi Str.	Deney-1	65	23,70	3,48	G.arası	4481,36	2	2240,6	176,8	,00	D-N; K-N	1,1
	Deney-2	65	23,64	3,51	G.içi	2432,55	192	12,67				
	Kontrol	65	13,50	3,67	Toplam	6913,91	194					
Üst Bilişsel Str.	Deney-1	65	35,44	4,58	G.arası	9541,13	2	4770,5	178,4	,00	D-N; K-N	1,3
	Deney-2	65	35,46	4,79	G.içi	5131,60	192	26,72				
	Kontrol	65	20,61	6,01	Toplam	14672,7	194					
Duyuşsal Str.	Deney-1	65	25,00	3,64	G.arası	5056,89	2	2528,4	195,3	,00	D-N; K-N	1,2
	Deney-2	65	24,72	3,47	G.içi	2484,76	192	12,94				
	Kontrol	65	14,06	3,66	Toplam	7541,76	194					
Sosyal Str.	Deney-1	65	25,00	3,38	G.arası	5602,34	2	2801,1	242,7	,00	D-N; K-N	1,3
	Deney-2	65	24,81	3,26	G.içi	2215,93	192	11,54				
	Kontrol	65	13,53	3,53	Toplam	7818,28	194					

Tablo 26'da dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol grupları arasında dil öğrenme stratejileri açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını gösteren sonuçlar yer almaktadır. Alt boyutlardan bellek stratejilerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu dikkati

çekmektedir (p<.05). Ayrıca bu farklılık deney-1-kontrol grupları ile deney-2-kontrol grupları arasındadır. Bilişsel stratejiler alt boyutuna bakıldığına yine gruplar arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05). Farklılık deney-1-kontrol grupları ile deney-2-kontrol grupları arasındadır. Telafi stratejileri alt boyutuna bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın deney-1-kontrol grupları ile deney-2-kontrol gruplar arasındadır (p<.05). Üst bilişsel stratejilere bakıldığında yine gruplar arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık deney-1-kontrol grupları ile deney-2-kontrol grupları arasındadır. Duyuşsal stratejiler alt boyutunda ve sosyal stratejiler alt boyutlarında da gruplar arasında da anlamlı farklılık vardır ve farklılık deney-1-kontrol grupları ile deney-2-kontrol grupları arasındadır. Bu durum, dil öğrenme stratejileri öğretim sürecinin grupların dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösteren etki büyüklüğü (eta-kare) değeri incelenmiştir. Varyansa göre hesaplanan ilişki gücü ölçümleri bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki korelasyona göre hesaplanmakta, R-kare (*R*2) ve eta-kare (η2) ölçümlemeleriyle ifade edilmektedir (Maxwell ve Delaney, 1990; Synder ve Lawson, 1993). Varyansa göre etki büyüklüğünü ölçen Cohen's *f,* kategorik değişken tarafından açıklanan varyans oranı hakkında bir tahmin değeri verir. Bu çalışmada Cohen's *f* değeri hesaplanmıştır. Cohen's *f* ya da Omega kare hesaplandıktan sonra yorumlanırken, Cohen's *f* için .10 = küçük , .25 orta, .40 geniş (Cohen, 1988) ; Omega kare için .010 küçük, .059 orta, .138 geniş kabul edilir (Kirk, 1996). Bu durumda dil öğrenme stratejileri öğretim programının bellek stratejilerini, bilişsel stratejileri, telafi stratejilerini, üst bilişsel stratejileri, duyuşsal stratejileri ve sosyal stratejileri kullanım düzeylerini geniş ölçüde etkilemektedir.

3.4. ON BEŞİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1, DENEY-2 VE KONTROL GRUPLARDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on beşinci alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol gruplardaki öğrencilerin

İngilizce akademik başarılarının dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 27) yer almaktadır:

Tablo 27. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulandıktan Sonra Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplardaki Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarı Dağılımları

Sorular	N	X	ss
Soru 1	195	,70	,45
Soru 2	195	,82	,38
Soru 3	195	,75	,42
Soru 4	195	,75	,43
Soru 5	195	,71	,45
Soru 6	195	,75	,43
Soru 7	195	,74	,43
Soru 8	195	,76	,42
Soru 9	195	,76	,42
Soru 10	195	,75	,43

Sorular	N	X	ss
Soru 11	195	,82	,38
Soru 12	195	,79	,40
Soru 13	195	,77	,41
Soru 14	195	,76	,42
Soru 15	195	,80	,39
Soru 16	195	,82	,38
Soru 17	195	,83	,37
Soru 18	195	,77	,41
Soru 19	195	,82	,38
Soru 20	195	,76	,42

Tablo 27'e göre deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının uygulama öncesindeki puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada ortaya çıkan ortalama artışının sebebi, deney-1 ve deney-2 grubuna uygulanan dil öğrenme stratejileri öğretim programı olabilir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanın ortalama puan üzerinde oldukları görülmektedir.

3.5. ON ALTINCI ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on altıncı alt problemi "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra, İngilizce akademik başarı açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda (Tablo 28) yer almaktadır:

Tablo 28. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrasında İngilizce Akademik Başarı Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına İlişkin t-Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	df	t	p	Eta Kare($\eta^{2)}$
Akademik Başarı	Deney-1	65	18,01	1,32	64	2,90	,004	0.51
	Deney-2	65	17,27	1,55	64			

Tablo 28, Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı uygulandıktan sonra deney-1 ve deney-2 gruplarının İngilizce akademik başarılarını ele almaktadır. Deney-1 grubundaki öğrenciler on beş hafta boyunca strateji eğitimi alırken deney-2 grubundaki öğrenciler yedi hafta boyunca strateji eğitimi almışlardır. Bu eğitimler sonrasında öğrenciler içerisinde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin yer aldığı bir sınava tabii oldular. Bu sınav sonucuna göre deney-1 grubundaki öğrencilerin ortalamaları deney-2 grubundaki öğrencilerin ortalamaları ile arasında çok fazla fark olmadığı görülmektedir. Ancak grupların akademik başarıları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu dikkati çekmektedir ($p<.05$). Bu durum deney-2 grubundaki öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerine ilişkin strateji eğitimi almadıkları için bu konuyla ilgili sorulara tam cevap verememelerinden kaynaklanabilir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin büyük ölçüde olduğu görülmektedir ($\eta^2 \geq 0,14$).

3.6. ON YEDİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI DENEY-1, DENEY-2 GRUPLARI VE PROGRAMIN HİÇ UYGULANMADIĞI KONTROL GRUBUN İNGİLİZCE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ FARKA" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on yedinci alt problemi olan "Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1, deney-2 grubu ve programın hiç uygulanmadığı kontrol grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 29) yer almaktadır:

Tablo 29. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası İngilizce Akademik Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Alt Boyular	Gruplar	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	FARK	**Eta Kare ($\eta^{2)}$**
Akademik Başarı	Deney-1	65	18,01	1,32	G.arası	1758,6	2	879,3	173,7	,00	D-N; K-N	2.0
	Deney-2	65	17,27	1,55	G.içi	971,8	192	5,06				
	Kontrol	65	11,30	3,31	Toplam	2730,5	194					

Tablo 29'd1 dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra İngilizce akademik başarı açısından deney-1, deney-2 ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Deney-1 grubu on beş haftalık, deney-2 grubu yedi haftalık bir dil öğrenme stratejisi eğitimi alırken kontrol gruba herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Buna göre, tabloda deney-1 grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın ($p<.05$) olduğu; yine deney-2 grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu durumun gruplardaki öğrencilerin aldıkları strateji eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise ($\eta^2>.138$) dil öğrenme stratejilerinin İngilizce akademik başarı üzerindeki etkisinin büyük düzeyde olduğu görülmektedir.

3.7. ON SEKİZİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1, DENEY-2 VE KONTROL GRUPLARDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYLERİNE" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on sekizinci alt problemi "dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol gruplardaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu araştırma alt problemine ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 30) yer almaktadır:

Tablo 30. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulandıktan Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Düzeyleri

Boyutlar	Maddeler	Gruplar	X	SONUÇ
KUMA BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde1	Deney-1	4,47	5
		Deney-2	3,52	4
		Kontrol	2,35	2
	Madde2	Deney-1	4,61	5
		Deney-2	3,52	4
		Kontrol	2,50	2
	Madde3	Deney-1	4,64	5
		Deney-2	3,58	4
		Kontrol	2,58	2
	Madde4	Deney-1	4,58	5
		Deney-2	3,66	4
		Kontrol	2,58	2
	Madde5	Deney-1	4,64	5
		Deney-2	3,58	4
		Kontrol	2,46	2
	Madde6	Deney-1	4,61	5
		Deney-2	3,67	4
		Kontrol	2,40	2
	Madde7	Deney-1	4,58	5
		Deney-2	3,66	4
		Kontrol	2,35	2
	Madde8	Deney-1	4,55	5
		Deney-2	3,72	4
		Kontrol	2,32	2
YAZMA BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde9	Deney-1	4,60	5
		Deney-2	3,69	4
		Kontrol	2,27	2
	Madde10	Deney-1	4,64	5
		Deney-2	3,67	4
		Kontrol	2,35	2
	Madde11	Deney-1	4,63	5
		Deney-2	3,69	4
		Kontrol	2,38	2
	Madde12	Deney-1	4,66	5
		Deney-2	3,60	4
		Kontrol	2,40	2
	Madde13	Deney-1	4,58	5
		Deney-2	3,55	4
		Kontrol	2,36	2
	Madde14	Deney-1	4,52	5
		Deney-2	3,66	4
		Kontrol	2,41	2
	Madde15	Deney-1	4,56	5
		Deney-2	3,69	4
		Kontrol	2,38	2
	Madde16	Deney-1	4,56	5
		Deney-2	3,67	4
		Kontrol	2,33	2
	Madde17	Deney-1	4,58	5
		Deney-2	3,67	4
		Kontrol	2,32	2
DİNLEME BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde18	Deney-1	4,60	5
		Deney-2	3,60	4
		Kontrol	2,33	2
	Madde19	Deney-1	4,50	5
		Deney-2	3,64	4
		Kontrol	2,41	2
	Madde20	Deney-1	4,56	5
		Deney-2	3,64	4
		Kontrol	2,46	2
	Madde21	Deney-1	4,49	5
		Deney-2	3,66	4
		Kontrol	2,47	2
	Madde22	Deney-1	4,55	5
		Deney-2	3,64	4
		Kontrol	2,38	2
	Madde23	Deney-1	4,56	5
		Deney-2	3,66	4
		Kontrol	2,36	2
	Madde24	Deney-1	4,66	5
		Deney-2	3,75	4
		Kontrol	2,35	2
	Madde25	Deney-1	4,66	5
		Deney-2	3,70	4
		Kontrol	2,36	2
	Madde26	Deney-1	4,67	5
		Deney-2	3,56	4
		Kontrol	2,36	2
KONUŞMA BECERİSİ ÖZ-YETERLİK İNANCI	Madde27	Deney-1	4,61	5
		Deney-2	3,63	4
		Kontrol	2,40	2
	Madde28	Deney-1	4,63	5
		Deney-2	3,66	4
		Kontrol	2,46	2
	Madde29	Deney-1	4,66	5
		Deney-2	3,72	4
		Kontrol	2,44	2
	Madde30	Deney-1	4,67	5
		Deney-2	3,76	4
		Kontrol	2,41	2
	Madde31	Deney-1	4,67	5
		Deney-2	3,67	4
		Kontrol	2,40	2
	Madde32	Deney-1	4,72	5
		Deney-2	3,70	4
		Kontrol	2,43	2
	Madde33	Deney-1	4,69	5
		Deney-2	3,72	4
		Kontrol	2,38	2

*1=Katılmıyorum; 2=Kısmen Katılıyorum; 3=Karasızım; 4=Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan on sekizinci alt probleminde, dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol grupta yer alan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri ele alınmıştır. Tablo 30'a göre, deney-1 grubundaki öğrencilerin ortalamalarının deney-2 grubundaki ve kontrol gruptaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Yine deney-2 grubundaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri kontrol grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir.

3.8. ON DOKUZUNCU ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANDIKTAN SONRA DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi olan "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra, İngilizce öz-yeterlik inançları açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 31) yer almaktadır:

Tablo 31. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulandıktan Sonra İngilizce Öz-Yeterlik İnancı Düzeyi Açısından Deney-1 ve Deney-2 Gruplarına İlişkin t-Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	S	df	t	p	Eta Kare(η^2)
Okuma Becerisi	Deney-1	65	36,72	2,93	64	13,98	,000	0,77
	Deney-2	65	28,93	3,39	64			
Yazma Becerisi	Deney-1	65	41,36	3,26	64	12,93	,000	0,75
	Deney-2	65	32,92	4,13	64			
Dinleme Becerisi	Deney-1	65	41,29	3,10	64	12,75	,000	0,74
	Deney-2	65	32,89	4,30	64			
Konuşma Becerisi	Deney-1	65	32,67	2,84	64	12,87	,000	0,74
	Deney-2	65	25,89	3,15	64			

Tablo 31'de dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra İngilizce öz-yeterlik inancı açısından deney-1 ve deney-2 grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Buna göre deney-1 ve deney-2 gruplarında, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın ($p<.05$) olduğu dikkati çekmektedir. Bu fark deney-1 grubundaki öğrencilerin on beş

haftalık bir eğitim alırken deney-2 grubundaki öğrencilerin yedi haftalık bir eğitim almasından kaynakladığı düşünülebilir. Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında ise dil öğrenme stratejilerinin İngilizce öz-yeterlik inancının alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi öz-yeterlik inançlarına etkisinin büyük olduğunu görülmektedir ($\eta^2 \geq 0{,}14$).

3.9. YİRMİNCİ ALT PROBLEM "ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBU İLE PROGRAMIN HİÇ UYGULANMADIĞI KONTROL GRUBUN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ FARKA" İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yirminci alt problemi olan "Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulandığı deney-1, deney-2 grubu ve programın hiç uygulanmadığı kontrol grubun İngilizce öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıda (Tablo 32) yer almaktadır:

Tablo 32. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Uygulama Sonrası İngilizce Öz-yeterlik İnancı Açısından Araştırma Grupları (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol) Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Alt Boyular	Gruplar	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	FARK	**Eta Kare(η^2)**
Okuma Bec.	Deney-1	65	36,72	2,93	G.arası	9590,47	2	4795,2	250,9	,00	D-N; K-N	2,0
	Deney-2	65	28,93	3,39	G.içi	3668,70	192	19,10				
	Kontrol	65	19,56	6,09	Toplam	13259,17	194					
Yazma Bec.	Deney-1	65	41,36	3,26	G.arası	13273,56	2	6636,7	262,8	,00	D-N; K-N	2,5
	Deney-2	65	32,92	4,13	G.içi	4847,81	192	25,24				
	Kontrol	65	21,24	6,93	Toplam	18121,38	194					
Dinleme Bec.	Deney-1	65	41,29	3,10	G.arası	12776,4	2	6388,2	262,2	,00	D-N; K-N	2,6
	Deney-2	65	32,89	4,30	G.içi	4677,8	192	24,36				
	Kontrol	65	21,53	6,69	Toplam	17454,3	194					
Konuşma Bec.	Deney-1	65	32,67	2,84	G.arası	8101,22	2	4050,6	290,8	,00	D-N; K-N	2,2
	Deney-2	65	25,89	3,15	G.içi	2674,21	92	13,92				
	Kontrol	65	16,93	4,87	Toplam	10775,41	194					

Tablo 32'de dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol grubun ortalamaları arasında İngilizce öz-yeterlik inancı açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Buna göre İngilizce öz-yeterlik inancının alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde deney-1 grubu ve kontrol grup ile deney-2 grubu ve kontrol grup arasında anlamlı farklılığın ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise dil öğrenme stratejileri öğretim programının İngilizce okuma,

yazma, dinleme ve konuşma öz-yeterlik inancına etkisinin geniş düzeyde olduğu görülmektedir (η^2>.138). Bu durum dil öğrenme stratejileri öğretim programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancını önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir.

4. ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR (PROGRAM DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR)

4.1. YİRMİ BİRİNCİ ALT PROBLEM "DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMINI, İHTİYAÇ BELİRLEME, KAZANIM, İÇERİK, ÖĞRENME ORTAMI, ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UNSURLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRMEYE" İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde yirmi birinci alt problem "Dil öğrenme stratejileri öğretim programı "ihtiyaç belirleme, kazanım, içerik, öğrenme ortamı, ölçme değerlendirme" unsurları açısından nasıl değerlendirilebilir?" sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı, beş temel boyutta hazırlanmıştır. Bu boyutların birinci aşamasında ihtiyaç analizi ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu boyut farklı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi öğrenci, öğretmen ve öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerdir. İhtiyaç analizi kapsamında toplam 44 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerden 22'sinin İngilizce akademik başarı ortalaması 50 ve üzeri iken, 22'sinin ortalaması 50 ve altındadır. Bir diğer görüşme ise öğretmenlerle yapılan görüşmelerdir. Toplamda ortaöğretim kurumunda görev yapan 15 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Son olarak ta 9 öğretim görevlisi ile dil öğrenme stratejileri öğretim programının ihtiyaçlarını ortaya çıkartmaya yönelik görüşmeler yapılmıştır.

Dil öğrenme stratejilerine yönelik olarak ortaya konacak bir öğretim programının hazırlanması öncesinde, öğrencilerin mevcut strateji kullanım düzeylerinin belirlenmesi hazırlanacak programın temel ögeleri açısından son derece önemli görülmüştür. Bu sebeple ihtiyaç belirleme aşamasının ikinci basamağında öğrencilerin mevcut dil öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri ile strateji

öğrenmelerini kolaylaştıracak İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre hem deney-1, hem deney-2 hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri düzeyleri ile İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum oluşturulan grupların homojen olduğunu, strateji öğretimi sonrasında ortaya çıkacak farkları iyi yansıtacağını göstermektedir.

İhtiyaç belirleme aşamasının son basamağı ise öğrencilerin mevcut akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi olmuştur. Dil öğrenme stratejilerine yönelik hazırlanacak bir program öncesinde, öğrencilerin mevcut akademik başarı düzeylerini bilmek hem programa yönelik ihtiyacı ortaya koyma hem de hazırlanan programın uygulanması sonrasında etkililiğini izleme açısından son derece önemlidir. Bu sebeple ihtiyaç belirleme aşamasında öğrencilerin akademik başarılarını ortaya koymaya yönelik bir başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testi, deney-1, deney-2 ve kontrol gruptaki öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu, gruplar arasında İngilizce akademik başarı açısından bir farkın olmadığını göstermektedir.

İhtiyaç belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarından elde edilen bulgulara göre bir ihtiyaç öneri paketi ortaya koyulmuştur. Burada temel amaç ihtiyaç analizi sürecinde ortaya çıkan sorunları netleştirmek ve bu sorulara uygun çözüm önerileri sunmaktır. Hazırlanan bu öneri paketinde yer alan sorunlar-öneriler doğrultusunda programın genel amaçları oluşturulmuştur. Daha sonra da bu genel amaçlar doğrultusunda sorunların çözümüne doğrudan katkı sağlayacak kazanımlar ortaya çıkarılmış, genel amaçlara ve haftalara göre kazanımların dağılımı yapılmıştır. Böylelikle dil öğrenme stratejileri öğretim programının ihtiyaç analizi sonrasında kazanımları belirlenmiştir.

Bir sonraki aşamada, kazanımların edinilmesine yardımcı olacak içerik oluşturulmuştur. Kazanımların hazırlanmasında 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın konu alanı ve 9. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımları dikkate alınmıştır. Buradan hareketle Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının yeni kazanımları hazırlanmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının kazanımlarının mevcut 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programının kazanımlarının edinilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Daha sonra genel amaçlara ve

kazanımlara hizmet edecek içerik ve etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan içerik, genel amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda on beş haftalık bir program haline getirilmiştir.

Hazırlanan içerik, eylem araştırması yöntemi ile öğrenme ortamına aktarılmıştır. Eylem planları, hazırlanan içerik doğrultusunda planlanmıştır. Bu doğrultuda on beş eylem planı oluşturulmuştur. Her bir eylem planı bir hafta içerisinde, 2 ders saatinde uygulanmıştır. Eylem planlarının uygulanması aşamasında ders planları 5E modeline göre tasarlanmıştır. Ders planlarının uygulanması araştırmacı tarafından yapılmış, bunun dışında sınıfta bir eş gözlemci dersin ilerleyişini takip etmiştir. Uygulama süreci sonrasında öğrencilere ev ödevi verilmiş, öz değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Eylem planlarının izleme basamağında ise her ders sonu öğrencilerle yapılan görüşmeler yer almış, hem uygulayıcı öğretmen hem de öğrenciler tarafından günlükler yazılmış, gözlemci tarafından gözlem formu doldurulmuştur. Dolayısıyla öğrenme ortamı çeşitli veri toplama araçları kullanılarak zenginleştirilmiş, hem veri toplama hem de analizi sürecinde veri çeşitlemesine gidilmiştir.

Eylem planlarının tamamlanmasından sonra programın etkililiğini ve öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirme açısından birtakım ölçme-değerlendirme aşamaları gerçekleşmiştir. Öncelikle hem deney-1 hem deney-2 hem de İngilizce eğitimi almaya devam eden ancak strateji eğitimi almayan kontrol grubun mevcut dil öğrenme strateji düzeylerine bakılmıştır. Burada deney-1 grubundaki öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullanmaya başladıkları dikkati çekmektedir. Deney-1 ve deney-2 grubu arasında strateji kullanım düzeylerine bakıldığında ise deney-1 grubundaki öğrencilerin deney-2 grubundaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları, kontrol grubun ise program uygulama öncesindeki durumları ile uygulama sonrasındaki durumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin strateji kullanımlarında yer alan değişimlerin İngilizce öğretim programından ziyade dil öğrenme stratejileri öğretim programından kaynaklandığını göstermektedir.

Dil öğrenme stratejileri öğretim programına yönelik bir diğer ölçme-değerlendirme ise program uygulandıktan sonra öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik

inancı düzeylerini belirlemeye yönelik olmuştur. Burada da durum dil öğrenme stratejileri düzeylerinde olduğu gibidir. Deney-1 grubundaki öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney-2 grubu ile karşılaştırıldığında deney-1 grubundaki öğrencilerin kısmen daha fazla İngilizce öz-yeterliğe sahip olduğu dikkati çekmektedir. Yine deney-2 grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanmadan önceki düzeyleri ile oldukça yakındır. Bu durum dil öğrenme stratejileri öğretim programının, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan öz-yeterlik inançlarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Son olarak, öğretim programının değerlendirme basamağında öğrencilerin mevcut İngilizce akademik başarıları ele alınmıştır. Öğretim programı uygulandıktan sonra hem deney-1 hem deney-2 hem de kontrol grupta yer alan öğrencilere bir başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testine göre deney-1 grubundaki öğrencilerin İngilizce akademik başarı ortalamalarının deney-2 grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grupta yer alan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları program uygulanmadan önceki akademik başarı puanlarına yakındır. Yine bu durum, öğrencilerin mevcut akademik başarılarındaki ortalama farkının dil öğrenme stratejileri öğretim programından kaynaklandığını göstermektedir.

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı, program geliştirme sürecinin dört temel unsuru olan kazanım, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme değerlendirme açısından program geliştirme sürecine uygun bir şekilde geliştirilmiştir. Program hazırlama öncesinde gerekli fizibilite çalışmaları yapılarak ihtiyaçlar belirlenmiş, bu ihtiyaçlar doğrultusunda program hazırlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlar üzerinde durulmuştur.

Dil öğrenme sürecinde, öğrenenleri ve onların nasıl öğrendiğini düşünmek son derece önemlidir. Dil öğrenen bireylerin bir dil görevini tamamlamak için attığı adımlara başka bir ifadeyle dil öğrenme stratejilerine ve bu stratejilerin nasıl yönetileceğine karşı olan ilgi her geçen gün artmaktadır (Rubin 1981; O'Malley ve Chamot 1990; Oxford 1990; Griffiths 2003). Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenirken kullandıkları zihinsel, duyuşsal, sosyal ve iletişimsel işlemlerdir. Bu işlemler öğrencilerin yabancı bir dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelerek başarılarına katkı sağladıkları ve öğrencinin aktif olmasını sağlayan adımlardır. Dornyei (2010), dil öğrenme stratejilerinin akademik başarı için önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Chamot (2004: 20) ise, dil öğrenen bireylerin daha başarılı ve daha motiveli olmalarını sağlamak için mümkün olduğunca erken strateji öğretimine başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Özgür ve Griffiths (2013), dil öğrenen bireylerin, bireyselleşmiş dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme sürecine yaratıcı bir şekilde katıldıklarını ve süreçte aktif bir şekilde yer aldıklarını ifade etmektedir.

Öğrencilere, dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecine nasıl dahil edileceğinin öğretilmesi, öğrencilerin hedef dili öğrenme çabalarını artıracaktır. Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almaya odaklanacaklardır. Cohen (2014), strateji öğretiminin dünyanın çeşitli ve sayısız yerinde yıllardır bazen basit ve sınırlı kaynakla bazen de düzenli bir şekilde tasarlanmış öğretim programlarının çeşitli etkinliklerle desteklenerek yapıldığını ifade etmiştir. Strateji öğretiminin en temel hedefi dil öğrenenlerin öğrenme hareketlerine hız kazandırmaktır.

Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi konusunda, algısal beceriler olan okuma ve dinleme becerileri ile üretken beceriler olan konuşma ve yazma becerilerini ele

alan strateji öğretim yaklaşımları vardır. Bununla birlikte kelime öğretimine ya da dil bilgisi öğretimine odaklanan strateji öğretimleri de vardır (Oxford ve Lee, 2007). Strateji öğretim hareketinin ilk yıllarında araştırmacılar çoğunlukla stratejileri tanımlamaya ya da sınıflandırmaya odaklanıyorlardı. Ancak son zamanlarda bu odak onları kullanma üzerine olmaya başladı. Elbette strateji öğretiminin en iyi ya da kesin bir yolu yoktur. Bu öğrenme ortamına, öğrenme materyaline ya da öğrenci grubuna göre değişkenlik gösterebilir. Öğretimdeki farklılıklara rağmen strateji öğretiminin temel amacı, strateji kullanımı ve mantığı hakkında öğrencilerin farkındalıklarını artırmak, öğrencilere öğretilen stratejileri uygulama fırsatı vermek ve yeni öğrenme ortamlarında stratejilerin nasıl kullanılacağını anlamalarına yardım etmektir. Strateji öğretimi ile birlikte öğrenciler stratejilerin potansiyel faydasını fark etmeli ve strateji kullanımı üzerine düşünmelidirler. Bilinçli ve amaçlı strateji kullanımı konusunda cesaretlendirilmeli ve yeni durumlara stratejileri aktarabilmelidir. Strateji öğretimi sürecinde öğretmen öğrencilere kendi performanslarını nasıl gözlemleyebileceklerini ve kullandıkları stratejilerin etkililiğini nasıl fark edeceklerini modelleyebilir.

Bu çalışmada konu edinilen strateji öğretiminde ise Oxford (1990, 2011, 2017) tarafından ön görülen strateji öğretim yaklaşımdan esinlenilmiş ve bir öğretim programı dahilinde strateji öğretimi yapılmıştır. Burada amaçlı bir şekilde öğrencilerden kullanmaları beklenen, dil etkinliklerinde kullanabilecekleri çeşitli stratejiler sunulmuştur. Öncelikle öğrencilere herhangi bir strateji öğretimi olmaksızın bir dil aktivitesi verilmiş ve tamamlamaları istenmiştir. Sonra öğrencilerle birlikte bu aktivitenin nasıl yapıldığı tartışılmıştır. Bu esnada öğrencilerin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde kullandıkları stratejiler ile aktivitelere karşı olan tutumları üzerine konuşulmuş ve öğrenme sürecinde bunlardan hangilerinin aktiviteyi yapmakla işlerini kolaylaştırdığı üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğrencilere faydalı, öz-yönetimi sağlayan stratejiler gösterilmiş ve öğrencilerin stratejilere farkındalıkları sağlanmıştır. Öğrencilere bu stratejiler dışında şu an kullanmadıkları ancak bildikleri stratejiler sorulmuş ve yeni strateji yolları düşünmeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada, öğrencilere yeni bir dil etkinliği verilerek yeni stratejilerle ve etkinlikle vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Burada amaç diğer benzer dil görevlerine stratejilerin nasıl transfer edildiğinin gösterilmesidir. Daha sonra da, öğrencilere ev ödevi verilerek farklı bir dil göreviyle karşılaşmaları

sağlanmış ve strateji seçimlerini nasıl yaptıklarını fark etmelerine olanak tanınmıştır. Strateji öğretimi ve uygulamalarından sonra kendi strateji kullanımlarındaki başarıyı değerlendirmeleri ve gözlemlemelerini sağlamak için öz-değerlendirme formu, görüşme soruları ve öğrenci günlüklerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin hem sesli düşünmeleri hem de kendilerini gözlemlemeleri sağlanmıştır. Görüldüğü gibi bu süreç Oxford (1990, 2017) ve Cohen'nin (2014) de belirttiği gibi bir program dahilinde ve belirli basamaklarda gerçekleştirilmiştir. Chamot (2004) ise bu sürece benzer bir model önermiş ve dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin "planlama, gözlemleme, problem çözme ve değerlendirme" aşamalarında gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada strateji öğretiminde takip edilen aşamalar dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin gerekli aşamaları ile örtüşmektedir.

Ayrıca, bu süreçte çeşitli stratejiler ile tanıştıktan ve uyguladıktan sonra, öğrenciler bağımsız olarak stratejileri kullanabilsinler diye cesaretlendirilmişlerdir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda dil öğrenme stratejileri ile motivasyonun hedef dili öğrenme sürecini hızladırdığı, stratejiler ile motivayon arasında güçlü bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin; Schmidt ve Watanabe (2001), motivasyon ve dil öğrenme stratejileri arasındaki yakın ilişkiyi kanıtlamışlardır. Hawaii Üniversitesinde beş farklı dildeki 2089 öğrenci ile yapılan çalışmada bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin motivasyondan etkilendiği ortaya çıkmıştır. Yine Xu (2011) ile Chang ve Liu (2013), yaptıkları çalışmanın sonucu olarak daha çok motive edilen öğrencilerin strateji kullanımlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca, bu çalışma ile öğrenen özerkliği artırılmıştır. Öğrenenlere kendi öğrenme sorumluluklarını almaları için yardım edilmiş, kendilerine öğretilen çeşitli stratejilerin değerlendirmeleri yapılmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile öğrenenlerin strateji kullanımına ilişkin farkındalıklarının artırılması, öğrendikleri stratejileri uygulama fırsatı yakalamaları, stratejilerin transferi sağlamaları, öz gözlem yapmaları, strateji kullanımlarını değerlendirmeleri ve stratejilerin arkasında yatan mantık üzerine tartışmaları esastır. Bu sebeple İngilizce derslerine doğrudan entegere edilmeden, bağımsız yapılan bir öğretim programı ile belirli bir süreç içerisinde bu esaslar tek tek ele alınmıştır.

Strateji eğitimi; genel strateji eğitimi, konferans, atölye çalışmaları, akran öğrenme, dil materyalleri ya da hedef dilin öğretim programına entegre edilerek gerçekleştirilebilir. Örneğin Cohen (2014), ilk strateji eğitimlerine Minnesota Üniversitesindeki bir grup öğrenciye genel strateji eğitimi vererek başlamış, bu üniversiteye farklı ülkelerden farklı dillere sahip olarak gelen öğrencilerin kısa sürede yeni ülkelerine adapte olmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Bu türde olan eğitimler, öğrencileri motive etmekte, okul derslerine stratejileri transfer etmelerini kolaylaştırmakta, öğrenme sürecinde genel farkındalığın gelişmesine katkı sağlayarak öğrencilere yardım etmektedir. Bu çalışmaya konu olan strateji eğitimi de İngilizce öğretim programından bağımsız olarak hazırlanmış ve genel bir strateji eğitimi vermeyi hedeflemiştir. Burada öncelikli amaç öğrencilerin çok daha fazla çeşitli strateji ile karşılaşmasını ve strateji öğrenmeleri devam ederken diğer taraftan mevcut İngilizce öğrenme süreçlerine bu yeni stratejileri hızla transfer etmelerini sağlamaktır. Böylelikle öğrenciler bağımsız bir şekilde stratejileri öğrenirken, diğer taraftan İngilizce derslerindeki dil görevleri için bir grup strateji içerisinden uygun olanı seçerek transfer edebileceklerdir. Bu sebeple, strateji eğitiminin, bir öğretim programı ışığında kapsamlı, planlı ve organizeli bir şekilde gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Dil öğrenme stratejileri üzerine bir program geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmada program geliştirme sürecinin tüm basamakları yer almaktadır. Bu bağlamda çalışmaya program geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ihtiyaç analizi ile başlanılmıştır. Bu aşamada ise ilk olarak detaylı bir planlama yapılmıştır. Dil öğrenme stratejileri öğretim programı ile ilgili olarak, öğrencilerin ihtiyaç alanları belirlenmiş, ne tür bilgilerin toplanması gerektiğine karar verilmiş, bu bilgilerin ne zaman, nerede ve kimler tarafından toplanacağı belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada okul temelli olarak geliştirilecek olan öğretim programına ilişkin okulun ve her bir öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarının nasıl ortaya çıkarılacağı planlanmış, İngilizce derslerindeki öz-yeterliği ve başarıyı artırmak için gerekli olan durumların nasıl saptanabileceği ele alınmıştır. Bu gerekçeyle, ihtiyaç analiz sürecindeki verilerin çeşitli aşamalarda toplanmasına karar verilmiştir. Öncelikle konu alanındaki, okullardaki ve öğrencilerdeki ihtiyaç durumlarını belirleyebilmek için öğretim görevlileri başka bir ifade ile konu alanı uzmanları, öğretmenler ve

öğrenciler ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Buradan elde edilen bulgular İngilizce'nin bununla birlikte diğer yabancı dillerin öğrenilmesi sürecini daha hızlı ve daha etkili getirmek için bir takım stratejilerin gerekli olduğunu göstermektedir.

İhtiyaç analizi sürecinin ikinci aşamasında, mevcut durumu ortaya koyma açısından bakıldığında çalışmada öğrencilerin öncelikle ne düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıklarına, İngilizce dersi öz-yeterlik inancı düzeylerine ve mevcut akademik başarılarına bakılmıştır. Buradan elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak dil öğrenme stratejilerinin farkında olmadıkları ve dolayısıyla kullanmadıkları, İngilizce dersine karşı öz-yeterlik inançlarının oldukça düşük olduğu ve bu durumun onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Strateji öğretimi genellikle öğrencinin mevcut öğrenme stratejilerini öğrenmeyi, öğrencinin mevcut bir dil görevi için ihtiyaç duyabileceleği yeni bir strateji seçmeyi, öğrenciler için stratejileri isimlendirmeyi ve göstermeyi, neden faydalı olduklarını açıklamayı, bir dil görevinde nasıl strateji seçeceklerine karar vermeyi ve belirlemeyi kapsar. Bu süreç tam strateji öğretimi diye adlandırılır çünkü öğretmeler bu süreçte öğrencilere stratejiler hakkında bilgi verirler. Öğretmenler bu stratejilerin öğretim sürecini, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre organize ederler (Oxford ve Gkonou, 2018). Chamot (2018) ise strateji öğretiminin öğrencilerin kültürel, sosyo-ekonomik ve eğitimsel alt yapısındaki çeşitliliğin temele alınarak öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini ifade eder. Strateji öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kişisel unsurlarının, motivasyonlarının, istekli olma durumlarının, hedef dil yeterlik seviyelerinin ve mevcut strateji bilgilerinin belirlenerek, strateji öğretiminin gerçekleşmesinin esas olduğunu vurgular. Buradan hareketle bu çalışma için yukarıda da bahsedilen ihtiyaç belirleme basamağının en temel hedefi öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusundaki ihtiyaçlarının açık bir şekilde ortaya koyulmasını sağlamaktır. Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili çeşitli ülke ve kültürlerde yapılmış çalışmalar (Sabria, 2016; Tanjung, 2018; Yang, 2018) mevcuttur ancak bu çalışmalarda kullanılan stratejilerin doğrudan öğretilmesi mümkün değildir. Çünkü, dil öğrenme stratejileri kültür ve dil algısı arasında bir köprü görevi görür (Oxford ve Gkonou, 2018). Öğrencilerin kültürlerinde olmayan stratejilerin öğretilmesi, mevcut strateji bilgilerinin belirlenmeden yeni öğretilecek stratejilerin belirlenmesi, öğrencilerin strateji öğrenmeye karşı yaklaşımlarının

bilinmesi ortaya çıkarılacak olan programın uygulanbilirliğini ve niteliğini etkileyecektir. Bu sebeple yapılan ihtiyaç analizi hazırlanan programın niteliğini etkileyecek, dil, kültür ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin (Oxford ve Gkonou, 2018) güçlü olmasını sağlacak ve dilin edinimini kolaylaştıracaktır.

Yapılan ihtiyaç analiz çalışmalarından yola çıkarak öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ortaya çıkarılmış ve sorunların doğrudan çözümüne katkı sağlayacak çözüm önerilerini sunan bir taslak program öneri paketi hazırlanmıştır. Yeşilpınar Uyar (2016) tarafından yapılan okul temelli program geliştirme çalışmasını ele alan doktora tez çalışmasında da bu çalışmadaki ihtiyaç belirleme sürecine benzer aşamalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında öncelikle sınıf öğretmenleri adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin beklentilerini belirlemek için adaylarla görüşmeler yapılmıştır. Sonrasında bu konuda geliştirilecek bir öğretim programına ilişkin paydaşların görüşlerine başvurulmuştur. Bunun takiben öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik geliştirilecek bir öğretim programına yön veren uluslararası eğilimler ele alınmıştır. En son olarak buradan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bir öneri paketi ortaya koyularak okul temelli öğretim programının ihtiyaç analizi yapılmıştır.

Keleşoğlu (2017) tarafından hazırlanan "Öğretmen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitim Programının Tasarımı, Denenmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasında da ihtiyaç belirleme süreci bu çalışmada gerçekleşen süreçle örtüşmektedir. Çalışmada öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini belirlemek üzere "Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Anketi" kullanılmıştır. Aynı anket öğretmen adaylarına da uygulanmıştır. Yine öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak bir ihtiyaç öneri paketi ortaya koyulmuştur.

Bıyık (2006) yapmış olduğu öğretim programı geliştirme çalışmasında ihtiyaç belirlemek için öğretmenlerden, üniversitede görevli uzmanlardan görüşler alınmıştır. Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerinin öğretim programları ve Türkiye'de faaliyetlerini yürüten özel eğitim kurumlarının programları da incelenmiştir. Geliştirilen programın, öğrencinin gerek okul ve sınıf içindeki gerekse diğer derslere karşı olan davranışlarına ve tutumlarına olumlu katkılar sağlayacağına inanılan

unsurlar dikkate alınmış, yapılan etkinlikler ve uygulama çalışmaları bu doğrultuda geliştirildiği ifade edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı hazırlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi hedefleyen bu çalışmanın ihtiyaç analizi aşamasında takip edilen süreçler program geliştirme basamakları açısından benzer çalışmaların (Yeşilpınar Uyar, 2016; Keleşoğlu, 2017) takip ettiği süreçlere benzerlik göstermektedir. Yani, öğretim programının ihtiyaçlarını belirleme aşamasında, uzmanlarla ve diğer katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve mevcut dil öğreme strateji, İngilizce öz-yeterlik ve İngilizce akademik başarı düzeyleri belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmanın ihtiyaç analizde elde edilen bulgular ise, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde, dil öğrenmeyi daha etkili daha hızlı hale getirmelerine katkı sağlayacak bir takım ipuçlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerden elde edilen bulgularda bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda farkındalıklarının oldukça az olduğunu, kendilerini de dil öğrenme stratejileri konusunda çok yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Yine öğretim görevlileri de dil öğrenme stratejileri ile ilgili profesyonel bir çalışmanın gerçekleşebilmesi için bir programın olması gerektiğini ve bu noktada öğrecilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının açıkça ortaya koyulmasının önemli olduğu vurgulamışlardır. Öğrencilerin mevcut dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri ve İngilizce akademik başarı düzeyleri de hazırlanan öğretim programı için temel oluşturmuştur.

Santiago (2019), strateji tabanlı öğretim yoluyla kelime öğrenmeyi kolaylaştırma konulu çalışmasında Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji sistemini kullanmıştır. Kelime öğrenmeyi kolaylaştırmak için hazırladığı öğretim programını mevcut dil programına entegre ederek öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmasının ilk adımı olarak ta ihtiyaç analizi yapılmıştır. Burada amaç öğrencilerin hangi stratejilere sahip olduğunu ve öğrencilerin stratejilere karşı tutumunu belirlemektir. Buradan hareketle kelime öğretimine yönelik ders kazanımları belirlenmiş ve ders planları oluşturulmuştur.

Montano-Gonzales (2017) yaptığı çalışmada elde ettiği en büyük deneyimin strateji uygulamaları yaptığı sınıfta öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayan dil

görevlerini belirlemesi ve buna uygun stratejileri sunmuş olması olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle, yukarıda da bahsedilen ihtiyaç belirleme aşamasının en güçlü yanı öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunun açıkça belirlenebilmiş olmasıdır. Öğrencilerin bu ihtiyaçları geldikleri sosyal çevreye, eğitim geçmişlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, kültürlerine göre değişkenlik gösterebilir. Bu sebeple onları her açıdan tanımak, ihtiyaç analizi sonrasında gerçekleştirilecek strateji eğitiminin kalitesini etkileyecektir. Bu sebeple çalışmanın ihtiyaç belirleme aşaması öğrenci, öğretmen, öğretim görevlisi görüşleri, mevcut dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyi ve akademik başarı düzeyi gibi zengin ve çeşitli veri toplama araçlarıyla gerçekleştirilmiştir.

İhtiyaç analizi ve ihtiyaç öneri paketinin hazırlanmasından sonra bu öneri paketinde yer alan maddeler dikkate alınarak öğretim programının genel amaçları ve ve bu genel amaçların kazanılmasına katkı sağlayacak kazanımların oluşturulması süreci yer almıştır. Bu noktada bir strateji öğretim programı vasıtasıyla kendi dil öğrenme süreçlerini takip eden öğrencilerin başarılı olacağı düşünülmektedir. Menzi Çetin (2018), yaptığı çalışmada mevcut öğretim programlarını aramış, alan yazını incelemiş, okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşmeler yapmış, daha sonrasında ise bilimsel iletişim öğretim programının sahip olması gereken becerileri ve bu becerilere ilişkin öğrenme kazanımlarını hazırlamıştır. Hazırlanan kazanımlar Bloom'un revize edilmiş taksonomisine göre düzenlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmada da benzer yollar takip edilmiş olmasına rağmen her hangi taksonomik bir çalışma yapılmamıştır. Çünkü Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri kendi içerisinde taksonomik bir yapıya sahiptir ve bu çalışmada bu sınıflama dikkate alınarak kazanımlar oluşturulmuştur. Ancak dil öğrenme stratejilerinin Oxford tarafından geliştirilmiş olan bu taksonomik yapısı bir takım sınırlılıklara sahiptir. Her ne kadar strateji farkındalığının sağlanmasında düzenli bir sınıflama olarak karşımıza çıksa da stratejilerin bu taksonomide olduğu gibi bir sayısı olamaz. Stratejiler öğrenenlerin kendilerine göre geliştirdikleri hareketler olduğu için öğrenen sayısı kadar ya da daha fazla farklı strateji olabilir. Oxford (2017) son zamanlarda yaptığı çalışmalarda bu sınırlılığın farkına varmış ve bu boşluğu kapatmak için yeni bir dil öğrenme strateji modeli sunmuştur: "Öz-düzenlemeli Stratejiler". Ancak bu strateji bir önceki sınıflandırmayı tamamen

ortadan kaldırmak ya da yalanlamak için değildir. Burada amaç sadece doğrudan ve dolaylı stratejiler arasındaki keskin çizgiyi kaldırarak stratejilerin geçişli olmasını sağlamak ve transfer edilebilirliğini mümkün hale getirmektir. Dil öğrenme sürecine nasıl dahil olunacağını göstermek ve dil öğrenme stratejilerine olan farkındalığı artırmak için bu ilk taksonomi kullanılabilir ancak stratejilerin öğrenene özgü olduğu, çeşitlendirilebileceği, arasında çok keskin çizgilerin olmadığı, bir dil görevinde tek tek kullanılabileceği gibi bir arada da kullanılabileceği vurgulanmalıdır.

Genel amaçlar doğrultusunda hazırlanan kazanımlar dil öğrenme sürecini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Kazanımların oluşturulmasından sonra doğrusal yaklaşımla ve mevcut 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı dikkate alınarak içerik hazırlanmıştır. Genel amaçlar, kazanımlar ve içerik haftalık ders saatlerine göre ve ünitelere göre planlanmıştır. İçeriğin öğrenme ortamına aktarılmasında eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Her bir ünite bir eylem planı olarak ele alınmış ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler ile bir sonraki eylem planının hazırlanması sürecine geçilmiştir. Eylem planlarının uygulama sürecinde elde edilen bulgular öğrencilerin sistematik bir şekilde dil öğrenme stratejileri sürecine dahil edildiğinde stratejilere yönelik farkındalıklarının arttığı, daha fazla kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan deney-1 ve deney-2 grupları dil öğrenme stratejileri öğrenme ortamına maruz kalmışlardır. Bu öğrenciler birbirleri ile karşılaştırıldıklarında deney-1 grubundaki öğrencilerin deney-2 grubundaki öğrencilere göre strateji öğrenimine daha fazla maruz kaldığı, bunu takiben de daha fazla strateji kullanmaya başladıkları görülmüştür. Hiçbir strateji eğitimi almayan kontrol gruptaki öğrencilerinin strateji kullanım düzeylerinde ise bir değişiklik söz konusu değildir.

Öğretim programının içinde yer alan ünitelerin uygulanması sırasında eylem araştırmasının kullanılması hem dil öğrenme stratejileri açısından hem de program geliştirme sürecinin uygulama basamağı açısından çalışmaya son derece önemli katkılar sağlamıştır. Eylem araştırması uygulama sürecinde karşılaşılan aksaklıkların ya da uygulama sonrasında giderilemeyen problemlerin telafisinde uygulayıcıya çeşitli fırsatlar sunan bir yöntemdir. Bu sayede birinci eylem planında karşılaşılan ya

da ortadan kaldırılamayan problemler için ikinci eylem planı organize edilmiştir. Dolayısıyla hem dil öğrenme stratejileri öğretim programı, uygulama esnasında da süreç değerlendirmeye tabi tutulmuş hem de öğrencilerin dil öğrenme süreçleri devam etmiştir.

Çalışma on beş hafta boyunca devam eden on beş eylem planından oluşmuştur. Eylem planlarının ortasında, başka bir ifade ile yedinci haftanın sonunda, öğrencilerin mevcut durumlarındaki değişimin İngilizce öğretim programı ile mi yoksa dil öğrenme stratejileri öğretim programının katkısı ile mi ortaya çıktığını gözlemlemek adına dil öğrenme stratejileri envanteri, başarı testi ve İngilizce öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bu durum hazırlanan bu öğretim programının uygulama sürecindeki sağlaması olarak düşünülebilir. Yine bu değerlendirme sonrasında deney-2 grubundaki öğrencilerin de dil öğrenme stratejileri öğrenme programına maruz kalmaları programın etkisini görme açısından son derece önem arz etmektedir. Yeşilpınar ve Uyar (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir yöntem takip edilmiştir. Öğrencilerin mevcut durum analizleri yapıldıktan sonra ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri sunulmuş bu çözüm önerilerinden de hareketle bir öneri paketi ortaya konulmuştur. Hazırlanan içeriğin öğrenme ortamına aktarılmasında eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Böylece uygulama esnasında hem programın işleyişi değerlendirilmiş hem de süreç esnasında gerekli görülen yerlerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen programın etkililiğin değerlendirmesi eylem planlarının tamamlanmasından sonra yapılmıştır.

Öğretim programının uygulama aşaması tamamlandıktan sonra başka bir ifadeyle on beş haftalık dil öğrenme stratejileri öğretim programı tamamlandıktan sonra, öğrencilerdeki mevcut değişimleri görmek için dil öğrenme stratejileri envanteri, başarı testi ve İngilizce öz-yeterlik inancı ölçeği yeniden uygulanmıştır. Buradan elde edilen bulgular on beş hafta boyunca dil öğrenme stratejileri öğretim programına maruz kalan deney-1 grubundaki öğrencilerin, yedi hafta boyunda strateji öğretimine maruz kalan öğrencilerden daha fazla strateji kullandıklarını göstermektedir. Dil öğrenme stratejileri öğretim programının "bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler" alt boyutlarında özellikle deney-1 grubundaki öğrencilerin öğretim programı uygulamadan önceki strateji kullanım düzeyleri ile uygulama sonrası

kullanım düzeyleri arasındaki fark dikkat çekmektedir. Uygulama öncesinde kısmen kullandıkları ya da kullanmadıkları dil öğrenme stratejilerini uygulama sonrasına büyük oranda kullanmaya başlamışlardır. Yine uygulama tamamlandıktan sonra yani deney-1 grubu on beş hafta deney-2 grubu sekiz hafta dil öğrenme stratejileri öğretim programına maruz kaldıktan sonra, deney-1 ve deney-2 grubunun dil öğrenme stratejilerinin alt boyutları açısından ortalamalarına bakıldığında aradaki farkın oldukça küçük olduğu ve sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum dil öğrenme stratejileri öğretim programının öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini artırdığı ve öğrencilerin bilinçli bir şekilde dil öğrenme stratejilerini kullanmaya başladıkları şeklide yorumlanabilir. Yine alt boyutlar açısından deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney-1 ve deney-2 ile kontrol grup arasındaki fark dikkat çekmektedir. Strateji öğretimine dahil olan öğrencilerle hiç strateji öğretimine dahil olmayan öğrencilerin strateji kullanımları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum strateji öğretim programına dahil olmayan öğrencilerin strateji farkındalıklarının ve kullanımlarının oldukça düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyleri ile ilişkili çalışmalarda (Lan, 2005; Dawadi, 2017; Yang, 2018) öğrecilerin dil öğrenme strateji kullanım düzeylerinin, dil öğrenme stratejileri alt boyutlarında cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, yaşanılan bölge, kültür gibi çeşitli unsulardan etkilenerek farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmada bu kullanım düzeyini etkileyen unsurun dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanmasıdır.

İkinci dil öğretim yaklaşımları, ne etkili stratejilerin kullanımını artırır ne de sınıfta başarılı bir öğrenme sağlar. Örneğin, dilbilgisi yaklaşımı (grammatical approach) ve onun metotları her zaman dil öğrenen öğrencilere en iyi dil öğrenme yollarını söylemez. Doğrudan belli bir dilbilgisi yapısını öğretmeye odaklanır. Öğrencilerin öğrenmesinden öte öğretmenin aktarması esastır. Ancak dil öğrenme stratejileri öğretim yaklaşımları gerçek iletişimde dili kullanmaya odaklanmak yerine dili öğrenmeye odaklanır. Buna ek olarak dil öğrenme stratejileri öğretimi ileri düzeydeki öğrencilerin yeterliğini her zaman artırmaz, ancak İngilizce yeterliği düşük olan öğrencilerin yeterliğini artırabilir. İngilizce öğretimindeki iletişimsel ve bilişsel yaklaşım ise dil öğrenme stratejilerinin kullanışlılığından faydalanarak dil

tecrübelerinin anlamlı hale gelmesini ve dilin öğrenilmesini sağlar (Oxford, 2003). Dolayısıyla, öğretim programı uygulandıktan sonra öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin artması onların dilin bazı yapılarını en doğru bir şekilde öğrendiklerini göstermemektedir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artması, onların dil öğrenme sürecini kendileri için anlamlı hale getirdiklerinin göstergesidir.

Dil öğrenme stratejileri öğretim programının uygulanmasından sonra öğrencilerin İngilizce akademik başarılarında da farklılıkların oluştuğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencilere uygulanan İngilizce başarı testi ile uygulama sonrasında uygulanan İngilizce başarı testinin ortalamaları karşılaştırıldığında aradaki fark ortaya çıkmaktadır. Yine uygulama sonrasında İngilizce akademik başarı açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasındaki karşılaştırma istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney-1, deney-2 ve kontrol grubunun İngilizce akademik başarılarının üçlü karşılaştırılmasında ise kontrol grubunun ortalamasının diğer iki grubun ortalamasına göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum strateji öğretim sürecine daha fazla dahil olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ghiasvand, 2010; Asencio ve Muelas, 2016; Subramanian, 2018; Habok ve Makyar, 2018; Nabizadeh, Hajian, Sheikhan ve Rafiei, 2019 gibi pekçok çalışma dil öğrenme stratejileri ve dil akademik başarısı arasındaki bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Griffiths (2003) Yeni Zelanda'da özel bir okulda öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucu akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıklarını göstermektedir. Yine Griffiths ve Oxford (2014) strateji kullanımı ile başarılı bir şekilde dil öğrenme arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak çalışmanın bu aşamasında bu başarı değişimindeki tek unsur olarak dil öğrenme stratejileri kabul edilemeyebilir. Çünkü okul dışında farklı kişi ya da kurumlardan dil desteği alan öğrecilerde bu strateji eğitimine dahil edilmiştir. Bu sebeple aradaki farkı sadece dil öğrenme stratejilerine dayandırmak bu çalışmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple, öğrencilerdeki değişimi gözlemlemek için sadece başarı testlerinden değil, dil öğrenme stratejileri envanteri, görüşme ve

gözlem formları gibi çeşitli veri toplama araçlarından ve bunlardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulandıktan sonra araştırmaya dahil olan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerine bakıldığında program uygulama öncesine göre daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. İngilizce öz-yeterlik ölçeğinin "okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi" alt boyutlarında program uygulama sonrasında özellikle deney-1 ve deney-2 gruplarının İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerinin arttığı görülmektedir. Buradan hareketle deney-1 ve deney-2 gruplarının İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri karşılaştırıldığında deney-1 grubundaki öğrencilerin deney-2 grubundaki öğrencilere göre daha fazla öz-yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum deney-1 grubundaki öğrencilerin deney-2 grubundaki öğrencilere göre daha fazla strateji eğitimi almasından kaynaklanabilir. Bu durumu daha iyi analiz edebilmek için bir sonraki aşamada öğretim programı uygulandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarının İngilizce öz-yeterlik inancı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada İngilizce öz-yeterlik inacının alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde deney-1 grubunun ortalamasının diğer iki gruba göre oldukça yüksek olduğu, yine deney-2 grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bir diğer nokta ise kontrol grubunun ortalamasının öğretim programı uygulanmadan önceki ortalama ile neredeyse aynı olmasıdır. Bu durum dil öğrenme stratejileri öğretim programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inancını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Adnan ve Mohamad, 2011; Raoofi, Tan ve Chan, 2012; Weda, Samad, Patak ve Fitriani, 2018; Ahamad ve Abdullah, 2019 gibi pek çok çalışma dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır.

Bu çalışmada olduğu gibi dil öğrenme stratejilerinin İngilizce öz-yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan detaylı bir çalışma da Kaplan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'de bir orta öğretim okulundaki öğrencilerin dil öğrenme yargıları ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma katılan öğrencilerin en çok hafıza ve telafi stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, bilişsel stratejiler en az sıklıkta tercih edilen dil öğrenme stratejisi olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, sonuçlar

öğrenciler için İngilizce öğreniminde pratik ve tekrarın önemli olduğunu göstermiştir. Dahası, katılımcıların İngilizce'nin kendilerine gelecekte daha iyi bir iş bulma fırsatı yaratacağına inandıkları için İngilizce'yi kendileri için önemli olarak gördüğü belirlenmiştir. Son olarak, dil öğrenme yargıları ve dil öğrenme stratejileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile ilgili yapılan ilk deneysel çalışmalardan birinde O'Malley ve Chamot (1990), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerine stratejilerin farklı dil görevlerine nasıl uygulanacağını öğretmek istemişler ve onların performansını strateji eğitimi almayan kontrol grubu ile karşılaştırmışlardır. Çalışmaya rastgele seçilen 75 lise öğrencisi katılmış ve yine rastgele bir şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Öğrencilere kelime çalışmalarının, dinleme etkinliklerinin ve konuşma etkinliklerinin olduğu üç farklı dil görevi sunulmuştur. İki hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere bu etkinliklerle birlikte çeşitli dil öğrenme stratejileri de öğretilmiştir. Öğrencilere yapılan son test sonuçları strateji eğitimi alan öğrencilerin kelime, dinleme ve konuşma etkinliklerinde diğerlerine oranla çok daha başarılı olduğunu göstemiştir. Araştırmacılar bu noktada geliştirilecek bir öğretim programının dil öğrenme sürecine olan katkısının altını çizmişlerdir.

Çetinkaya (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı ise üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, motivasyon seviyeleri (bütünleyici, araçsal ve toplam motivasyon) ve İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve motivasyonlarının cinsiyet, fakülte ve İngilizce öğrenmeye yönelik sınıf dışı etkinlerinin süresiyle ilgili ilişkisi de araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta sıklıkta kullandıklarını ve orta seviyede bütünleyici ve toplam motivasyon seviyelerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin araçsal motivasyon seviyeleri yüksek olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre sadece hafıza stratejileri (kız öğrencilerin lehine) ve telafi stratejileri (erkek öğrenciler lehine) istatistiksel olarak fark göstermiştir. Ancak kız öğrencilerin motivasyon seviyelerinin erkek öğrencilerin motivasyon seviyesinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak turizm öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları ve daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip oldukları ortaya çıkmış ve bu durum İngilizce

bilmenin ilerideki iş yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ders dışında İngilizce öğrenmek için daha fazla süre harcayan öğrencilerin hem dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları hem de daha yüksek motivasyon seviyelerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bu aşamaya kadar olan bölümünde, dil öğrenme stratejilerinin ve bu süreci etkileyen temel unsurların bu çalışma ile olan ilişkisi tartışılmıştır. Şimdi ise çalışma, program geliştirme sürecinin temel unsurları açısından ele alınacaktır. İhtiyaç belirleme basamağı ile başlanan bu çalışmada program geliştirme sürecinin temel unsurları olan hedef, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme-değerlendirme basamakları geliştirilerek takip edilmiştir. Programın pilot uygulaması ve gerçek uygulamasından sonra program, ögeleri açısından değerlendirilmiştir. Bu anlamda program geliştirmeyi temele alarak yapılmış çalışmalarla benzer aşamalar takip edilmiştir.

Örneğin, Keleşoğlu (2017) hazırlamış olduğu öğretim programını deneysel bir yöntem kullanarak uygulamıştır. Öğretim programı hazırlandıktan sonra, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup oluşturulmuş ve bu gruplardan birisi deneysel sürece dahil edilmiştir. Sonrasında her iki grubun karşılaştırılması yapılmıştır. Programın uygulama sürecinde sınıf ortamında karşılaşılanlar, öğrencilerin durumları gibi durumların çalışmaya yansıtılmadığı bu çalışmada öğretim programını uygulanmasından sonra katılımcılarla görüşmeler yapılmış, anketler doldurtulmuş ve bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın deneysel bir çalışmadan farkı ise her bir eylemin kendinden önceki bir eylemi tamamlaması, o basamakta çözüme kavuşmayan bir noktanın çözümlendirilmesidir. Bununla birlikte bu çalışmada öğretim programı eylem planları ve bu planların sonuçları sayesinde uygulama esnasında şekillenerek tasarlanmıştır. Ancak deneysel bir çalışmada öğretim programı uygulama öncesinde hazırlanmış bir durumdadır. Dolayısıyla uygulama esnasında değişiklikler yapılmamaktadır. Bu çalışmada ise doğrudal bir içerik yaklaşımı benimsenmiş ve eylem planları birbirini destekleyen şekilde tasarlanmıştır.

Sönmez (2017) tarafından yapılan "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması

ve Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma ise, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı "karma yönteme" göre yapılmıştır. Hazırlanan program taslağının uygulanabilirliğini sınamak için nicel yöntemlere başvurulmuş olup nicel yöntemler vasıtasıyla ulaşılan bulguları test etmek ve doğrulamak için nitel yöntemlerden de yararlanılmıştır. Bazı araştırma soruları için doğrudan nitel yöntemler kullanılmıştır. Tasarlanan öğretim programı ile ilgili nicel ve nitel verilerin aynı gruplardan toplanması, deney ve kontrol grubunda toplanan nitel verilerin sayı itibariyle nicel verilerle yakın oranda olması ve ilk nicel sonuçların alındığı örneklemin takip edilmesi nedeniyle bu çalışmada karma yöntemin "açımlayıcı sıralı deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde "eylem araştırması" yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada program tasarısını geliştirmenin dört temel aşamasındaki araştırmalara uygun olarak kullanılan yöntemlere yer verilmiştir. Programın etkililiğini ölçmek ve değerlendirmek için deney grubuna farklı testler uygulanmıştır. Bunlardan ilki, kontrol grubuyla ortak içeriğe (konular) göre hazırlanan deney ve kontrol gruplu ön ve son başarı testidir. Daha sonra uygulama sürecinde deney grubuna tamamlanan her bilgi türünün sonunda birer başarı testi uygulanmıştır. Bu sürecinde sonunda toplam dört izleme (başarı) testi uygulanmış ve iki ürün dosyası oluşturulmuştur. Uygulamaları ayrıntılı olarak değerlendirmek için farklı nitel ve nicel ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçlar; başarı testleri, puanlama anahtarları, bütünsel dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan anketler ve ürün dosyaları olarak sıralanmaktadır. Program geliştirme süreci boyunca takip edilen aşamalar, yöntem, veri toplama araçları açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Ilıman (2018) tarafından yapılan araştırmada, Basamaklı Öğretim Programının İngilizce öğretiminde alternatif bir uygulama olup olmayacağının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, eylem araştırması modelinde desenlenmiştir. Araştırmada eylem araştırmasının tercih edilmesinde, bu modelin araştırmacıya zaman zaman sürece dâhil olabilme, bir yandan katılımcıları bir yandan da kendini geliştirme ve gözlemleme fırsatı bulabilme imkânı sağlaması etkili olmuştur. Çalışmada ilk olarak alanyazın incelenmiş, daha sonra bir eylem planı hazırlanmış ve gerekli çalışmalar bu plan doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin İngilizce ders kitabı incelenerek dersin

konusu belirlenmiştir. Belirlenen konuyla ilgili öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak basamak görevleri hazırlanmıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı ve öğrenciler tarafından ayrı ayrı günlükler tutulmuştur. Uygulama süreci devam ederken, uygulama sonrasında öğrencilere yöneltilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu bağlamda, gerek kullanılan yöntem gerekse veri toplama araçları açısından bu çalışma ile örtüştüğü görülmektedir.

Bir diğer değerlendirme aşaması ise hazırlanan programın öğretim programı değerlendirme süreci açısından ele alınmasıdır. Bu bağlamda dil öğrenme stratejileri öğretim programının, program geliştirme sürecinin dört temel basamağı olan kazanım, içerik, öğrenme ortamı ve ölçme değerlendirme ögelerinin özelliklerini taşıdığı ifade edilebilir. Dil öğrenme stratejileri öğretim programı öğrenenlerin İngilizce öz-yeterlik inancını ve İngilizce akademik başarılarını etkilemektedir. Bu durum hedef dile yönelik yapılacak bir strateji öğretimin gerçekleştirilmesinde bu öğretim programının kullanılabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersleri ile eş zamanlı olarak öğretilmesi planlanarak tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısı, uygulamaya dahil olan öğrencilerin strateji kullanımlarını artırmış, dolayısıyla da öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan İngilizce öz-yeterlik inancı düzeylerinde ve İngilizce akademik başarılarında artış söz konusu olmuştur. Bu durum uygulanan strateji programının etkililiğini göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular dil eğitimi sürecinde dil öğrenme stratejilerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Dil öğrenme stratejileri eğitimi alan öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve İngilizce öz-yeterlik inaçları artarken diğer taraftan İngilizce akademik başarı ve İngilizce öz-yeterlik açısından daha başarılı olan bu öğrencilerin strateji kullanımlarının arttığıda görülmektedir. Başka bir ifade ile çift taraflı bi ilişki söz konusudur. Strateji kullanımı belirli dil görevlerinin daha başarılı bir şekilde tamamlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum dil öğrenme stratejileri öğretiminin dil öğrenme sürecine olan katkısını göstermektedir. Bu anlamda, yabancı dilin daha hızlı, etkili ve kalıcı öğrenilmesine katkı sağlayacak öneriler ile daha sonraki çalışmalara ışık tutabilecek öneriler bir sonraki bölümde yer alacaktır.

Öneriler

Bu bölümden hem bu çalışmanın uygulanmasına yönelik öneriler hem de sonraki çalışmalara ışık tutabilecek öneriler yer almıştır:

1- Bu uygulama haftada iki saatlik bir süreçten bir eğitim öğretim dönemini kapsamıştır. Uygulayıcılar İngilizce derslerine paralel olarak hafta bir saat olacak şekilde her iki eğitim-öğretim döneminde strateji öğretimi yapabilirler. Böylelikle İngilizce dersleri boyunca devam edebilir, öğrencilerin strateji kullanımları kalıcı ve seri hale gelebilir.

2- Uygulamanın daha geniş bir sürece yayılarak sadece bir dönemi kapsamaması özellikle eğitim öğretim yılının birinci döneminde okullar arası nakil olan öğrencilerin süreçte çok fazla kayıp vermemelerine katkı sağlayabilir.

3- Uygulama sürecinde özellikle konuşma becerileri ile ilgili etkinliklerde daha üretken (productive) etkinliklere yer verilebilir ya da öğrencilerin bu etkinliklere önceden hazırlanmalarına ekstra zaman verilebilir.

4- Bu çalışma esnasında mümkün olduğunca yer verilmesine karşın, yapılacak diğer uygulamalarda grup çalışmalarına daha da fazla yer verilebilir. Her ne kadar strateji tercihi ve kullanımı bireyden bireye değişmesine rağmen, öğrenciler birbirlerinin stratejilerini grup çalışması esnasında tanıyorlar ve kendilerine göre adapte edip yeni stratejiler ortaya koyabiliyorlar.

5- Yine bu çalışma esnasında özellikle de ilk ünitelerde strateji sunumlarının yapıldığı power point gösterileri oldukça uzundu. Sonraki eylem planlarında kısaltıldı ancak uygulayıcılar en baştan itibaren bu sunuyu daha kısa tutabilirler, birkaç anlamlı parçaya bölebilirler ya da farklı web araçları kullanarak daha eğlenceli hale getirebilirler.

6- Bu konu ile ilgili yapılacak ileriki çalışmalar sadece 9. sınıf düzeyinde değil ortaöğretimin tüm düzeylerine odaklanabilirler. Bu çalışmada strateji etkinlikleri özellikle 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'na paralel olacak şekilde belirlenmiştir. Diğer seviyelerde yapılacak çalışmalarda etkinlikler o sınıfın düzeyine uygun olarak belirlenebilir.

7- Bu çalışmada dilin dört temel becerisi içine kelime çalışmalarıda zaman zaman eklenmiş ancak dil bilgisine yönelik bir strateji öğretimi

yapılmamıştır. Araştırmacılar yapacakları çalışmalarda yabancı bir dilin dilbilgisi yönünü ele alabilirler.

KAYNAKÇA

Acar, A. K. (2019). *Müzik teknolojilerinin başlangıç seviye grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: Mıdı piyano laboratuvar uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Adnan, M. A. M., ve Mohamad, S. (2011). Language Learning Strategies and Self-Efficiacy Belief in Arabic Language Learning: A Malaysian Context. *AJTLHE, 3*(2),48-59

Akker, J. V. D., ve Kuiper, W. (2007). Research on Models for Instructional Design. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merrienboer, M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (739-748). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Akkaş Baysal, E., ve Ocak, G. (2019a). 9. Sınıf İngilizce Dersi "Studying Abroad" ve "My Environment" Ünitelerindeki Kazanımlara Yönelik Bir Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *International Journal of Social Science Research, 8* (1), 1-19.

Akkaş Baysal, E., ve Ocak, G. (2019b). İngilizce Derslerinde Hazırlanan Portfolyoları Değerlendirme: Bir Rubrik Geliştirme Çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 17.*

Ahamad, M. I. A. ve Abdullah, N. (2019). Self-Efficacy and Language Learning Strategies as Determinants of Students' English Language Proficiency. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(13), 206–217.

Alberta Education. (2007). *Language Learning Opportunities for Students.* Edmonton, AB. http://education.alberta.ca/teachers/resources/learnlang/students.aspx (Erişim Tarihi: 04.12.2018).

Allwright, D. (1990). *Autonomy in Language Pedagogy.* CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster, UK.

Allwright, R. L. (1982). Classroom Research and the Management of Language Learning. In R. Berger, U. Haidar, (Eds.), *Pariser Werkstattgespräch 1980: Interaktion im Fremdsprachenunterricht.* Munich, Goethe-Institut, 206-223.

Altay B., ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Investigation on the Relationship among Language Learning Strategies, *Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English, 4.*

Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implication*, New York: W. H. Freeman.

Anyadubalu, C. C. (2012). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle- School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences, 5*(3), 193-198.

Arauz, L. P. (2009). *Representación Del Conocimiento Especializado: El uso de Marcos Desde la Macroestructura Hasta la Microestructura.* (Unpublished predoctoral dissertation). University of Granada, Spain.

Arı, E. (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları,* Ankara: Pegem Akademi.

Armstrong, D. M. (1989). *A Combinatorial Theory of Possibility*, Cambridge: Cambridge University Press.

Armstrong, J. S. (1995). The Devil's Advocate Responds to an MBA Student's Claim that Research Harms Learning. *Journal of Marketing, 59*(July), 101-106.

Arslan, A. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öz-yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz-yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1907-1920.

Artelt, C. (2003). *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from Pisa 2000*, Publications de l'OCDE.

Asencio, E. N., ve Muelas, A. (2015). Learning Strategies and Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 65*(2015), 217–221.

Aslan, O. (2009). *The Role Of Gender And Language Learning Strategies In Learning English.* (Unpublished master's thesis). METU, Social Sciences Institute, Ankara.

Atlantic City Board of Education. (2014). *Bilingual/English As A Second Language Curriculum Task Force.* Atlantic City Schools, Atlantic City: NJ.

Avcı Akbel, B. (2018). Türk Müziği Alanında Öğrenim Gören Çello Öğrencilerinin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(19), 163-184.

Aydemir, U. V. (2007) *İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Aydınbek, C. (2015). Fransızca Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanımı. *International Journal of Language Academy, 3*(4), 233/250.

Baghban, Z. Z. V. (2012). The Relationship Between Iranian English Language Learners' Learning Styles and Strategies. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(4), 771-777.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler,* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* New York: Teachers College Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour 4,* (71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead ve M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology,* (453-454). Oxford: Blackwell.

Bandura, A. (1997). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, (1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1999). A Social Cognitive Theory of Personality. In L. Pervin ve O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed., 154-196). New York: Guilford Publications.

Bannister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., ve Tindall, C. (1994*). Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide.* Buckingham, UK: Open University.

Barnett, R. (2006). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty,* Maidenhead: Open University Press.

Baron, R. A. (2004). Potential Benefits of the Cognitive Perspective: Expanding Entrepreneurship's Array of Conceptual Tools. *Journal of Business Venturing, 19,* 169 –172.

Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., ve Higgins, C. C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, *19*(1), 43-50.

Barut, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Başol, G. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.

Bates, E. (1972). *Language and Context,* New York, NY: Academic.

Baumfield, V., Hall, E., ve Wall, K. (2013). *Action Research in Education.* London: Sage Publications.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 80-92.

Bean, T. W., lnabinette, N. B., ve Ryan, R. (1983). The Effect of a Categorization Strategy on Secondary Students' Retention of Literary Vocabulary. *Reading Psychology, 4,* 247-252.

Beckman, P. (2002). *Strategy Instruction.* http://findarticles.com/p/articles/mipric/is200212/ai2862972581 (Erişim Tarihi: 05.12.2018).

Belet, D. Ş. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bell, N. (1991). Gestalt Imagery: a Critical Factor in Language Comprehension. *Ann. Dyslexia, 41,* 246-260.

Bernhardt, S. (1997). Self-efficacy and L2 Learning. *The NCLRC Language Resource, 1*(5), 41-51.

Berry, J. W. (1997). Lead Article -Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology, 46*(1), 5–34.

Berry, R. (2007). *Assessment for Learning,* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Berry, R. (1997). Teachers' Awareness of Learners' Knowledge: The Use of Metalinguistic Terminology. *Language Awareness, 6*(213), 136–146.

Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırma Dergisi, 1*(2), 65-89.

Bezzina, C. (1991). Improving the Quality of Schooling in Malta. *International Journal of Educational Management, 5*(4), 14-18.

Bıyık, R. (2006). İlköğretim II. Kademe Hesap Çizelgeleri Eğitiminde MEB Öğretim Programına Alternatif Yeni Öğretim Programının Geliştirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bjorklund, D. F., ve Zeman, B. R. (1982). Children's Organization and Metamemory Awareness in the Recall of Familiar Information. *Child Development, 53,* 799–810.

Blumenthal, L. F. (2014). *Self-Efficacy in Low Level English Language Learners.* (Doctoral Dissertations and Theses). Portland State University, Portland.

Bonyadi, A., Rimani Nikou, F., ve Shahbaz, S. (2011). The Relationship Between EFL Learners' Self-efficacy Beliefs and Their Language Learning Strategy Use. *English Language Teaching, 5*(8), 113–121.

Bose, S., Oliveras, E. and Edson, W. (2001). How Can Self-assessment Improve the Quality of Healthcare? *Quality Assurance Project, 2*(4), 1-19.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., ve Larivée, S. (1991). Influence of Self-efficacy on Self-regulation and Performance Among Junior and Senior High-school Age Students. *International Journal of Behavioral Development, 14*(2), 153–164.

Boylu, E. ve Özbay, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenelerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal, 2*(3), 67-86.

Bransford, J. D., Stein, B. S., Shelton, T. S., ve Owings, R. A. (1981). Cognition and Adaptation: The Importance of Learning to Learn. In J. Harvey (Ed.), *Cognition, Social Behavior, and the Environment.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design. In Johnson, R. K. (Ed). *The second language curriculum* (63-78). Cambridge: Cambridge University Press.

Britner, S. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching, 43*, 485-499.

Brockner, J. (1988). *Self-esteem at Work: Theory, Research, and Practice*, Lexington, MA: Lexington Books.

Brown, H. D. (1980). *Principles and Practices of Language Learning and Teaching,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. (2001). Te*aching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* (Second Edition), New York: Longman.

Brown, H. D. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices,* USA: Longman.

Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M., ve Duru, S. (2011). Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 186-198.

Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metodları.* Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı,* Ankara: Pegem Akademi.

California State Board of Education. (1999). *English-Language Development Standarts for California Public Schools-Kindergarten Through Grade Twelve.* California Department of Education, CDE Press, Sales Office, P.O.

Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı.* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., ve Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, (2-27). London: Longman.

Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1,* 1-47.

Carr, W., ve Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer.

CEF (2009). *Common European Framework of Reference for Languages.* Oxford University Press.

Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Cesur, O. M., ve Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 49-74.

Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1986). *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum.* National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, DC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338108.pdf (Erişim Tarihi: 06.11.2018).

Chamot, A. (1999). *Learning strategy instruction in the English classroom.* http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/99/jun/chamot (Erişim Tarihi: 06.11.2018)

Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. In A. L. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (71-83). Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching 1*(1), 14-26.

Chamot, A. U. (2005). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In P. A. Richard-Amato ve M. A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (87-101). White Plains, NY: Longman.

Chamot, A. U. (2018). Preparing language teachers for learning strategy instruction in diverse classrooms. In R. L. Oxford ve C. M. Amerstorfer (Eds.), *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (pp. 213-235). London: Bloomsbury.

Chamot, A. U., ve J. M. O'Malley. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Chamot, A. U., ve Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.

Chamot, A. U., Dale, M., O'Malley, J., ve Spanos, G. (1992). Learning and Problem Solving Strategies of ESL Students. *Bilingual Research Journal,16*, 1-34.

Chamot, A. U., ve Harris, V. (2017). Learning Strategy Instruction in Language Classroom: Issues and Implementation Bristol: Multilingual Matters.

Chang, C. H., ve Liu, H. J. (2013). Language Learning Strategy Use and Language Learning Motivation of Taiwanese EFL University Students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 10*(2), 196–209.

Chegeni, N., ve Chegeni, N. (2013). Language Curriculum Development and Importance of Needs Analysis. *ELT Voices -India, 3*(4), 2-12.

Chen, F. Y. (2014). *EFL English Major's Asynchronous Computer-mediated Peer Comment Types and Their Perceived Helpfulness of Peer Comments on Revision.* (Unpublished MA thesis). Tung Hai University, Taichung, Taiwan.

Chen, H. Y., ve Deborah J. H. (2007). *The Relationship between EFL Learners' Self-efficacy Beliefs and English Performance.* http://www.coe.fsu.edu/core/abstracts/mse/Huei-YuChenAbstract.doc. (Erişim Tarihi: 10.10.2018).

Chou, C. (2007). *A Study on the Relationships Among English Self-efficacy, English Learning Anxiety, English Learning Strategies and English Learning*

Achievement of Senior High School Students. (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

Cohen, A. D. (1990). *Language learning*, Boston: Heinle ve Heinle Publishers.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow, Essex: Longman.

Cohen, A. D. (2003). The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where Do Styles, Strategies, and Tasks Meet*? IRAL*, *4*1(4), 279-291.

Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge Longman.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, A. D., ve Macaro, E. (Eds.). (2007). Language learner strategies: Thirty years of research and practice. Oxford, UK: Oxford University Press.

Colley, A. M., ve Beech J. R. (1989). *Acquisition and Performance of Cognitive Skills.* John Wiley ve Sons, Chichester.

Connelly, F. M., (1972). The Function of Curriculum Development. *Interchange, 3*(23), 161-177.

Conner, J. (2006). Advanced Study of the Teaching of Secondary School Reading. http://www.indiana.edu/l517/KWL.html (Erişim Tarihi: 01.03.2019).

Cook, L. K., ve Mayer, E. R. (1983). Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose. In M. Pressley ve J. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research.* New York: Springer Verlag.

Cook, V. (1996). Competence and Multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, ve J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (57- 69). Cambridge: Cambridge University Press.

Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices.* New York: Teachers College Press.

Corona, K., Plunkett, K., ve Sundaram-Walters, A. (2009). *English As a Second Language Program Curriculum Committee Participants.* New Jersey: Mount Laurel Township Schools, Mount Laurel.

Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Analiz No. 131).* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Coşkun, M. V. (1999). Türkiye Türkçesinde Ünlüler ve Ünsüzler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, I-II*(42), 41-50.

Cotterall, S. (1995). Developing a Course Strategy for Learner Autonomy. *ELT Journal, 49*(3), 219-227.

Covington, V. M. (2000). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. *Current Directions in Psychological Science, 1,* 21-25.

Creswell, J. W. (2006). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., ve Clark, V.L.P.(2014). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yönetilmesi,* (Y. Dede ve Selçuk B. D. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Crookes, G., ve Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning, 41*(4), 469-512.

Cross, P., ve Steadman, M. (1996). *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching.* San Francisco: Jossey-Bass.

Crystal, D. (1997). English as a Global Language, Cambridge: Cambridge University Press.

Cummings, T. G., ve Worley, C. G. (1997). *Organization Development and Change (6 ed.).* Cincinnati: South Western College Publishing.

Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(11), 32-47.

Çetinkaya, G. (2017). The Relationship Among Language Learning Strategies, Motivation and Academic Achievement of University Preparatory School Students. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Dansereau, D. F. (1978). The Development of a Learning Strategies Curriculum. In H. F. O'Neill, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (1-29). New York: Academic Press.

Dawadi, S. (2017). Language learning strategies profiles of EFL learners in Nepal. *European Journal of Educational ve Social Sciences, 2*(2), 42-55.

Dede, Y. ve Demir, S. B. (2015). (Ed). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Decker Walker, D. (1990). *Fundamentals of Curriculum*, San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanov-ich.

Decker Walker, D. F. (1971). A Naturalistic Model for Curriculum Development. *School Review, 80*(1), 51-67.

Demirel, M. (2009). The Validity And Reliability Study Of Turkish Version Of Strategy Inventory For Language Learners. *World Applied Sciences Journal, 7*(6), 708-714.

Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Pegem Yayınları.

Derry, S. J., ve Murphy, D. A. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research, 56,* 1-39.

Derry, S.J. (1988). Putting Learning Strategies to Work. *Educational Leadership, 46*(4), 7-10.

DoDEA ESL Program Guide. (2007). *English as a Second Language (ESL) Program Guide: Planning for English Language Learners Success.* Department of Defense Education Activity, North Fairfax Drive: Arlington. https://www.dodea.edu/Curriculum/ESL/upload/eslprogramGuide0307.pdf (Erişim Tarihi: 03.03.2018).

Doll, W. (1986) Prigogine: A New Sense of Order, A New Curriculum. *Theory into Practice, 25*(1), 10-16.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: CUP.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston ve D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). London: Routledge.

Dörnyei, Z., ve Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty ve M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (589-630). Oxford: Blackwell.

Drucker, P. F. (1994). The Age of Social Transformation. *Atlantic Monthly, November,* 53–80.

DuBois, M. (1995). Conceptual Learning and Creative Problem Solving Using Cooperative Learning Groups in Middle School Science Classes. In S. Spiegel, (Ed.), *Perspectives from Teachers' Classrooms. Action research. Science F.E.A.T. (Science for Early Adolescence Teachers)*.

Duffy, G. (1982). Fighting off the alligators: What research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal of Reading Behavior, 14*, 357-374.

Duncan, T. G., ve McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist, 40*(2), 117-128.

Eastmond, D. V. (1995). *Alone But Together: Adult Distance Study Through Computer Conferencing,* Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

Efe, H. (1996). *İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı Öğrencileri İçin Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Program Geliştirme.* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Eğmir, E. (2016). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Ehrman, M., ve Oxford, R. L. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal, 73*(1), 1–13.

Eilers, L. H., ve Pinkley, C. (2006). Metacognitive Strategies Help Students to Comprehend All Text. *Reading Improvement, 43*(1), 13-29.

Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs.* New York: The Macmillan Company.

Ekuş, B., ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. Sınıftan İtibaren Yabancı Dil Eğitimi Verilmesine İlişkin Sınıf ve İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Researcher: Social Science Studies, 1,* 40-49.

El-Dip, M. A. (2004). Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level, and Culture in a Hybrid Context. *Foreign Language Annals, 37*(1), 85-95.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Buckingham.

Elliot, A. J., ve Reis, H. T. (2003). Attachment and Exploration in Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85,* 317– 331.

Ellis, R. (1989). Sources of Intra-learner Variation in Language Use and Their Relationship to Second Language Acquisition. In S. Gass, et al. (Eds.), *Variation in Second Language Acquisition,* Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

English First. (2016). EF English Proficiency Index. Comparing English Skills between Countries. http://ef.co.id/epi/ (Erişim Tarihi: 04.04.2018).

Entwistle, N. J. (1988). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* Ankara: Alkım Yayınları.

Erden, M., ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: YelkentepeYayınları.

Everson, H.T., Tobias, ve S. Laitusis, V. (1997). *Do Metacognitive Skills and Learning Strategies Transfer Across Domains?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 262.

Fatihi, A. R. (2003). The Role of Needs Analysis in ESL Program Design. *South Asian Language Review*, *13*, 39-59.

Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University: USA.

Fewell, N. (2010). Language Learning Strategies and English Language Proficiency: An Investigation of Japanese EFL University students. *TESOL Journal, 2,* 159-174.

Fidan, N., ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş,* İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Filcher, C., ve Miller, G. (2000). Learning Strategies for Distance Education Students. *Journal of Agricultural Education, 41*(1), 60-68.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologyst, 34*, 906-911.

Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.), New York: Holt, Rinehart ve Winston.

Gagne, R. M. (1980). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction,* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gagne, R. M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction. (2nd Ed.),* New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Gagne, R. M. (1988). Mastery Learning and Instructional Design. *Performance Improvement Quarterly, 1*(1), 7–18.

Gahungu, O. N. (2007). *The Relationships Among Strategy Use, Self-efficacy and Language Ability in Foreign Language Learners.* (Unpublished Dissertation). Northern Arizona University: The USA.

Gan, Z., Humpreys, G., ve Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding Successful and Unsuccessful EFL Students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal, 88*(4), 229-244.

Garcia, T., ve Pintrich, P. R. (1993). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-schemas and Self-regulatory Strategies. In D. H. Schunk, ve B. J. Zimmerman, *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gardner, R. C., ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass: Newbury House.

Garner, R. (1988). Verbal-report Data on Cognitive and Metacognitive Strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study*

strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation (63-76). New York: Academic Press.

Gass, S. M., ve Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd ed.).* New York, NY: Routledge.

Gavriilidou, Z., ve Papanis, A. (2010). The Effect of Strategy Instruction on Strategy Use by Muslim Pupils Learning English as a Second Language. *Journal of Applied Linguistics, 25,* 47-63.

Gerami, M. H., ve Baighlou, S. M. (2011). Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29,* 1567-1576.

Ghiasvand, M. Y. (2010). Relationship Between Learning Strategies and Academic Achievement; Based on Information Processing Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*(2010), 1033-1036.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational researcher, 5(10),* 3–8.

Glickman, C. D. (Ed.). (1992). *Supervision in Transition,* Alexandria: ASCD.

Gopinathan, S., ve Deng, Z. (2006). Fostering School-based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing: An Educational Leadership and Policy Journal, 37,* (1-2), 93–110.

Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2013). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Kazanımları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies, 8*(12), 555-568, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(3), 197- 211.

Greenwood J. D. ve Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change.* (2. Edn). USA: Sage Publications.

Grenfell, M., ve Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice.* London: Routledge.

Griffths, C. (2003). Patterns of Language Learning Strategy Use. *System, 31*(3) 367–83.

Griffiths, C. (2003). *Language Learning Strategy Use and Proficiency: the Relationship Between Patterns of Reported Language Learning Strategy (LLS) Use by Speakers of Other Languages (SOL) And Proficiency with Implications for the Teaching/Learning Situation.* Thesis (PhD Education), University of Auckland.

Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research.* New Zealand, Occasional Paper, (1), 1-25.

Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Griffiths, C., ve Oxford, R. L. (2014). Twenty-first Century Landscape of Language Learning Strategies. *System, 43,* 1-10.

Gu, P. Y. (1996). Robin Hood in SLA: What Has the Learning Strategy Researcher Taught Us? *Asian Journal of English Language Teaching, 6*, 1-29.

Gu, P. Y. (2012). Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation. *Studies in Self-Access Learning Journal, 3*(4), 330–356.

Gülsoy, D. (2011) *İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri (* Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, S., ve Çakır, Ö. (2012). A Study on Primary School English Teachers' Self Efficacy Beliefs. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 43-52.

Habók, A., ve Magyar, A. (2018). Validation of a Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire Through Multidimensional Modelling. Front. *Psychol, 9*(1388), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01388.

Hadwin, A. F., ve Winne, P. H. (1996). Study Strategies Have Meager Support: A Review with Recommendations for Implementation. *Journal of Higher Education, 67*, 692-715.

Hamamcı, Z. (2012). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 314-323.

Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary Learning Strategies Employed by Preparatory Class Students at Anadolian Teacher Training High School.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hancı-Yanar, B., ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 97-110.

Harden, R.M. (2001). AMEE Guide No 21: Curriculum Mapping: A Tool for Transparent and Authentic Teaching and Learning. *Medical Teaching*, 23, 123-127.

Haque, N. (2014). A Breef Study on Need Analysis. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research, 1*(1), 1-6. ISSN: 2348 – 2052.

Haznedar, B. (2003). Neden Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. İ. Erdoğan (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* (119-130). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.

Hedges, L. V. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics, 6(2),* 107–128.

Henson, R. N. A. (1996). *Short-term Memory for Serial Order*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Cambridge, England.

Hensen, K. T. (1996). *Teachers as Researchers*. In Sikula (ed.), Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed., 53-56). New York: Macmillan. (Çev.) Uzuner, Y. ve Özten Anay, M. (2015). Eylem Araştırması El Kitabı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ho, L. (2005). *The Relationships among Self-efficacy, Collective Efficacy, and Academic Performance of Middle School Students.* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.

Hoang-Thu. (2009). *Learning Strategies Used by Successful Language Learners.* Alliant International University.

Holden, W. R. (2004). Facilitating Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *Bulletin of Hokiruku University, 28,* 257-266.

Hooland, R., ve Shortall, T. (1997). *Classroom Research and Research Methods.* Birmingham: The University of Birmingham.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying Student Beliefs About Language Learning. In A. Wenden ve J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hoven, D. (1999). A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning ve Technology,* 3(1), 88–103.

Husman, J., ve Lens, W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Education Psychology, 34*, 113–125.

Ian, R., ve Oxford, R. L. (2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 331-372.

IBE (2016). *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education. Geneva: UNESCOIBE.* http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf (Erişim Tarihi: 05.06.2018).

IBE (International Bureau of Education). (1998). *Curriculum Development. Educational Innovation and Information, 97*. http://www.ibe.unesco.org/ (Erişim Tarihi: 05.06.2018).

Ilıman, M. (2018). İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programına İlişkin Bir Eylem Araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Iverson, K. (2005). *E-learning Games: Interactive Learning Strategies for Digital Delivery*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu., ve Brown, J. D. (1999). Japanese Language Needs Analysis. http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf (Erişim Tarihi: 06.06.2018).

İflazoğlu Saban, A., ve Bal, A. P. (2010). Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Bazı Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(2), 1–19.

Johnson, A. P. (2014). *A Short Guide to Action Research* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In A. Tashakkori, and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jonas, R. J. (2000). The Real Meaning of Strategy? in 2000 Handbook of Business Strategy. *Journal of Business Strategy, 1-4.*

Jonassen D. H. (1985). Interactive Lesson Designs: A taxonomy. *Educational Technology, 25*(6), 7-17.

Jones, B. F., Sullivan Palincsar, A., Sederburg Olge, D., ve Glynn Carr, E. (Eds.). (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jones, B.F., Amiran, M., ve Katims, M. (1985). Teaching Cognitive Strategies and Text Structures Within Language Arts Programs. In J. W. Segal, S. F. Chipman, and R. Glaser (Eds.). *Thinking and Learning Skills, Vol. 1: Relating instruction to research.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Asociates.

Jones, K. (1983). *Simulations in Language Teaching,* Cambridge: Cambridge University Press.

Kaeding, M. (2007). *Better Regulation in teh European Union: Lost in Translation of Full Steam Ahead? The Transposition of EU Transport directives Across Member States.* Leidene, Netherlands: Leidene University Press.

Kahramanoğlu, R. (2017). Okul Temelli Program Geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 29-36.

Kanadlı, S., ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce Öz-yeterlik İnançlarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 98- 12.

Kaner, S. (2006). Examining Teachers' Self-Efficacy Beliefs of Students With and Without Special Needs. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 193-217.

Kara, M. (2001). *Learning Strategies Used in the Development of Two Different Aspects of Foreign Language Proficiency: CALP' in English and 'BICS' in Turkish.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karamanoğlu, Ş. (2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma ve Yöntemi* (15. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaplan, Y. Ü. (2016). Exploring the Relationship Between Students' Beliefs About Language Learning and Language Learning Strategies in a High School Context in Turkey. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.

Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme ve İnovasyon Eğitim Programının Tasarımı, Denenmesi ve Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, A. ve Padem, S. (2014). The Examination of the Language Learning Strategies of University Preparatory Class Students with Respect to Various Variables. *Elementary Education Online, 13(2),* 660- 673.

Kiewra, K. A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn. *Theory into Practice, Spring*, 71-80.

Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., ve Bong, M. (2015). English Language Learners' Selfefficacy Profiles and Relationship with Self-regulated Learning Strategies. *Learning and Individual Differences, 38*, 136-142.

Kirby, J. R. (Ed.). (1984). *Cognitive Strategies and Educational Performance.* London: Academic Press.

Kirk, R. E. (1996). Practical Significance: A Concept Whose Time Has Come. *Educational and Psychological Measurement, 56(5),* 746–759.

Kotrlik, J. W. ve Williams, H. A. (2003). The Incorporation of Effect Size in Information Technology, Learning and Performance Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21(1),* 1-7.

Kraiger, K., Ford, J. K., ve Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. *Journal of Applied Psychology, 78,* 311-328.

Kroonenberg, N. (1995). Meeting Language Learners' Sensory-learning-style Preferences. In J. Reid (Ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (74-86). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

Kurtuluş, F. (2019). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Bölümü Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ve Eğitime Yansımaları. https://www.researchgate.net/publication/334207175abantizzetbaysaluniversitesi yabancidilleryuksekokuluhazirlikbolumuogrencilerinindilogrenmestratejilerinikul

lanmaduzeylerveegitimeyansimalarifulyakurtulusozet (Erişim Tarihi: 10.11.2019).

Küçükahmet, L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lafford, B. (2004). The Effect of the Context of Learning on the Use of Communication Strategiers by Learners of Spanish as a Second Languge Learners. *Studies in Second Language*, *26*(1), 201-225.

Lambert, S. (2000). Added Benefits: The Link between Work-Life Benefits and Organizational Citizenship Behavior. *The Academy of Management Journal, 43(5)*, 801-815.

Lan, R. L. (2005). *Language Learning Strategies Profiles of EFL Elementary School Students In Taiwan.* Doctor of Philosophy, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.

Larsen-Freeman, D., ve Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman.

Laska, J. A. (1984). The Four Basic Methods of Instruction. *Educational Technology*, *24*, 42–45.

Law, E. (2001). Impacts of a School-based Curriculum Project on Teachers and Students: a Hong Kong Case Study. In M. Brennan (Ed.), Education Futures ve New Citizenships: Proceedings of the 10th National Biennial Conference of the Australian Curriculum Studies Association (335–355). Canberra: Australian Curriculum Studies Association.

Lee, H. (2014). *The Intersection between Professional Development and Professional Learning Communities: Working towards Improving the Educational Experiences of English Learners.* (Doctoral Dissertation). University of Maryland, Maryland.

Lekatompessy, F. M. (2010). *Needs Analysis in Curriculum Development.* https://upipasca.wordpress.com/2010/02/19/needs-analysis-in-curriculum-development/ (Erişim Tarihi: 10.11.2019).

Levin, J. R. (1986). Four Cognitive Principles of Learning–Strategy Insruction. *Educational Psychologist, 21*(1-2), 3-17.

Lewalter, D. (2003). Cognitive Strategies for Learning from Static and Dynamic Visuals. *Learning and Instruction, 13*, 177-189.

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. II. Channels of Group life: Social Planning and Action Research. *Human Relations, 1*, 143-153.

Lewy, A. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum.* New York: Pergamon Press, 41-42.

Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogrov Smirnov Test for Normality with Mean and Variance Unknown. *Journal of American Statistical Association, 62*(318), 399-402.

Lin, Q. Y. (2002). *The Study of the Effects of English Learning Motivation Regulating Training Group in Self-efficacy, Learning Motivation and the Academic Performance for Senior High School Students.* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.

Lipsky, S., ve Ender, S. (1990). Impact of a Study Skills Course on Probationary Students' Academic Performance. *Journal of The First-Year Experience ve Students in Transition, 2*(1), 7-16.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definition, Issues and Problems,* Dublin: Authentik.

Liu, H. (2005). Effects of Foreign Language Anxiety and Perceived Competence on Learning Strategy Use. *International Journal of English Linguistics, 3*(3), 76-87.

Liu, R. Q. (2009). Some Thoughts on Current Foreign Languages Education in China. *Journal of Foreign Languages Education and Teaching, 2*, 5-26.

Livingstone, D. J. (2003). *Computer Models of the Evolution of Language and Languages.* (PhD thesis). University of Paisley.

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum Development: Inductive Models. *Schooling, 2*(1), 1–8.

Mackey, W. (1967). *Bilingualism as a World problem/Le Bilingüisme: Phenomne mondial,* Montreal: Harvest House.

Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *Modern Language Journal, 90*, 320-337.

Magogwe, J. M., ve Oliver, R. (2007). The Relationship between Language Learning Strategies, Proficiency, Age, and Self-efficacy Beliefs: A Study of Language Learners in Botswana. *System, 35*, 338-352.

Mahu, D. (2012).Why is Learning English so Beneficial Nowadays. *Transport Technical College, 2*(4), 374-376.

Margolis, H., ve McCabe, P. P. (2006). Improving Self-efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic, 41*(4), 218-227.

Marsh, C., Christopher, D., Lynne, G., ve Gail, M. (1990). *Reconceptionalizm school-based curriculum development.* London: The Palmer Press.

Mayer, R. E. (1996). Learning Strategies for Making Sense out of Expository Text: The SOI Model for Guiding Three Cognitive Processes in Knowledge Construction. *Educational Psychology Review, 8,* 357-371.

Maxwell, S.E., ve Delaney, H.D. (1990). Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective. *Brooks/Cole Publishing;* Pacific Grove, CA.

McCombs, B. L. (1981). *Transitlonina Learning Strategies Research into Practice: Focus on the Student in Technical Training.* Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, April 1981.

McCombs, B. L., ve Dobrovolny, J. L. (1982). *Rationale for the Design of Specific Types of Student Skill Training in the Conative, Affective, and Cognitive Skill Domains (Iterim Technical Report).* Lowry AFB, CO: Air Force Human Resources Laboratory.

Mcdonough, S. (2001). Promoting Self Regulation. *Foreign Language Learners, 74* (6), 323-326.

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., ve Smith, D. (1986). *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature.* Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

MEB. (2006). Genel Liselerde, Kolejlerde, Anadolu Liselerinde ve Fen Lisesinde 2006-07 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanacak Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.

http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/dersdaglimcizelgeleri/liselerdedersdagilimi.pdf (Erişim Tarihi: 10.09.2019).

MEB. (2014). 2.-8. *İngilizce Öğretim Programı.* http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx (Erişim Tarihi: 10.09.2019).

MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/424.pdf (Erişim Tarihi: 10.09.2019).

Meera, K. P., ve Jumana, M. K. (2015). Self-efficacy and Academic Performance in English. *Istraživanja u Pedagogiji, 5*(2), 25-30.

Melton, A. W., ve Martin, E. (Eds.). (1972). *Coding Processes in Human Memory.* Washington, D.C: Winston ve Sons.

Menzi Çetin, N. (2018). Bilimsel İletişim Öğretim Programının Geliştirilmesi ve Altıncı Sınıf Öğretim Programı İle Kaynaştırılması. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Milano, M., ve Ullius, D. (1998). *Designing Powerful Training: The Seguentialiterative Model.* San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, J. L. (2017). The Effect of Social Responsiveness on Infants' Object-Directed Imitation, *Infancy, 22*(3), 344-361.

Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*, Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Ministry of Education Special Programs Branch. (1999). English as a Second Language Learners. Victoria: BC.

Montano-Gonzales, J. X. (2017). Learning Strategies in Second Language Acquisition. US-China Foreign Language, 15 (8), 479-492.

Nabizadeh, S., Hajian, S., Sheikhan, Z., ve Rafiei, F. (2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. *BMC Med Educ, 19*(99).

Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner, Volume 4,* England: Multilingual Matters.

Naiman, N., Föhlich, M., Stern, H. H. ve Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Modem Language Center, Ontario Instilute for Studies in Education.

Nelson, G. L. (1995). Cultural Differences in Learning Styles. In J. M. Reid (Ed.), Learning Styles in the ESL/EFL Classroom (3-18). New York: Heinle ve Heinle Publishers.

Newfoundland and Labrador Department of Education. (2011). *The Service Delivery Model for Student with Exceptionalities supports a philosophy of inclusive education.* https://www.cdli.ca/resources/sdm/DocumentSection/SDM.pdf (Erişim Tarihi: 07.07.2019).

Nicholls, A. (1983). *Managing Educational Innovations,* London: Allen and Unwi.

Nickols, F. (2016). Strategy, Strategic Management, Strategic Planning and Strategic Thinking. http://www.nickols.us/strategy_etc.pdf. (Erişim Tarihi: 07.07.2019).

Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies.* London, Boston and Henley: Routledge ve Kegan Paul.

Nisbet, J., ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies.* London: Boston and Henley.

Nosratinia, M., Mojri, Z., ve Sarabchian, E. (2014). Exploring the Relationship between EFL Learners' Language Learning Styles and Strategies. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 5*(2), 253-264.

Nosratinia, M., Saveiy, M., ve Zaker, A. (2014). EFL Learners' Self-efficacy, Metacognitive Awareness, and Use of Language Learning Strategies: How are They Associated? *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 1080-1092.

Nunan, D. (1988). The Learner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1995). Assessment and Change in the Classroom. In: Nunan, D., Berry, R., Berry, V. (Eds.), *Bringing About Change in Language Education (31-54).* Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong, Hong Kong.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning,* Heinle, Boston, MA.

Nyikos, M., ve Oxford, R. (1993). A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal, 77*, 11-22.

Nyikos, M. (1996). The Conceptual Shift to Learner-centered Classrooms: Increasing Teacher and Student Strategic Awareness. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (109-117). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.

O'Brien, D. G. (2001). "At-risk" Adolescents: Redefining Competence through the Multiliteracies of Intermediality, Visual arts, and Representation. *Reading Online, 4.*

O'Malley, J. M., ve Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., ve Chamot, A. U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* UK: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., ve Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning 35*(1), 21-46.

O'Neil, H. F. (1978). *Learning Strategies,* New York, NY: Academic Press.

O'Neil, H. F., ve Spielberger, C. D. (Eds.). (1979). *Cognitive and Affective Learning Strategies.* New York, NY: Academic Press.

Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2016). Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 44,* 91-110.

Ocak, İ., Ocak, G., Boyraz, S. (2016). Evaluation of Teaching and Learning Situations in Biology Currciculum According to Teacher Opinions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 917-923.

Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmeni Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(3), 278-300.

Oğuz, A., ve Akkaş Baysal, E. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 14, 107-117.

Olgren, C. H. (1998). Improving Learning Outcomes: The Effects of Learning Strategies and Motivation. In C.C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* (77-96). Madison, WI: Atwood Publishing.

Oliva, P. F. (1998). *Developing the Curriculum*, Scott, Foresman and Company: Boston.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., ve Kupper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly, 19*(3), 557-584.

Ontario Ministry of Education. (2007). *The Ontario Curriculum. Grades 1-12 English As a Second Language and English Literacy Development.* http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl.html (Erişim Tarihi: 06.08.2019).

Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report, 9*, 770 –792.

Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: a Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System 17*, 235–247.

Oxford, R. L. ve Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modem Language Journal, 73* (2), 291-300.

Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System, 17*(2), 235-247.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.

Oxford, R. L. (1994). Language Learning Strategies An Update. ERIC Digest. Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2018).

Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview. Learning Styles ve Strategies,* Oxford: GALA.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies.* Harlow, UK: Pearson Education.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Oxford, R. L., ve Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System, 23*(1), 1–23.

Oxford, R. L., ve Ehrman, M. E. (1995). Adults‘ Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System, 23*(3),359–386.

Oxford, R. L., ve Leaver, B.L. (1996). A Synthesis of Strategy Instruction for Language Learners. In R.L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives* (227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., ve Kim, H. (2004). Effect of the Presence and Difficulty of Task on Strategy Use: An Exploratory Study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 42*(1), 1-47.

Oxford, R. L., ve Lee, K. R. (2007). L2 Grammar strategies: The second Cinderella and beyond. In A. D. Cohen ve E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 117-139). Oxford, UK: Oxford University Press.

Oxford, R. L., ve Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, Language, and Learning Strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(2), 403-426.

Oxford Dictionary. (2016). Oxford University Press, Oxford.

Örmeci, N. D. (2013). How do the Psycholinguistic Factors Affect the Foreign Language Learning Process of Preparatory Class Students? *The Internet Journal Language, Culture and Society, 38*, 120-130.

ÖSYM. (2016). 2016-Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Sonuçları. https://www.osym.gov.tr/TR,12611/2016-kpss-oabt-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html (Erişim Tarihi: 06.09.2019).

ÖSYM. (2017). 2016-Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Sonuçları. https://www.osym.gov.tr/TR,13306/kamu-personel-secme-sinavi-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-2017-oabt-sinav-sonuclarinin-aciklanmasi-04082017.html (Erişim Tarihi: 06.09.2019).

Özbay, M. (2010). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi,* Ankara: Öncü.

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim Genel Öğretim Yöntemi (3.Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. M. (2008). *Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Nitel Bir Çalışma.* XVII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 1-3 Eylül 2008, Sakarya Üniversitesi.

Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 17-32.

Özer, B. (2004). *Öğretmenin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme.* Öğrenmeyi Öğretme Etkinlikleri Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler, 17-18 Kasım 2003, 197-203.

Özgür, B., ve Griffiths, C. (2013). Second Language Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70*(2013), 1109 – 1114.

Pace, C. R. (1985). *The Credibility of Student Self-reports.* Los Angeles, CA: University of California, The Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.

Padem, H., Göksu, A., ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı.* Sarajevo: IBU Publication.

Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-efficacy in Self-regulated Learning. *Theory Into Practice, 41,* 116–125.

Pajares, F., ve Miller, M. D. (1994). Role of Self-efficacy and Self-concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203.

Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2001). *Self-efficacy Beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-concept, and School Achievement in Perception*. London: Ablex Publishing.

Pajares, F., ve Urdan, T. (Eds.). (2006). *Adolescence and Education: Vol. 5. Self-efficacy Beliefs of Adolescents.* Greenwich, CT: Information Age.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., ve Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology, 8,* 293–316.

Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology, 46,* 128-148.

Pask, G. (1988). Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style. In *Learning Strategies and Learning Styles*, (83-100). Springer: US.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd ed.),* Thousand Oaks, CA: Sage

Peacock, M., ve Ho, B. (2003). Student Language Learning Strategies Across Eight Disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, *13*(2), 179-198.

Pearson, P. D., ve Dole, J. A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction. *The Elementary School Journal*, *88*, 151–165.

Peralto Castro, F. M., ve Mail, M. A. A. (2017). Students´ Language Learning Beliefs and Other Aspects that Affect Their Achievement. *International Journal of Linguistics, 9*(6), 74-86.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., ve Taubman, P. M., (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses (Vol. 17).* New York: Peter Lang.

Pintrich, P. R., Wolters, C., ve Baxter, G. (2000). Assessing Metacognition and Self-regulated Learning. In G. Schraw ve J. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Pişkin, M., ve U. Öner (1999). *Görüşme İlkeleri ve Teknikleri.* Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Politzer, R. L. (1983). An Exploratory Study of Self-reported Language Learning Behaviors and Their Relation to Achievement. *Studies in Second Language Acquisition, 6*(1), 54-65.

Politzer, R., ve McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviours and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, *19,* 103- 124.

Pop, A. M., ve Sim, M. A. (2011). *Benefits of English Language Learning - Language Proficiency Certificates: A Prerequisite for the Business Graduate.* Department of International Business, Faculty of Economic Sciences, University of Oradea, Oradea, Romania. JEL classification: Y091, pp. 167-176.

http://anale.steconomiceuoradea.ro/volume/2013/n2/016.pdf (Erişim Tarihi: 07.07.2019).

Porcher, L. (1995). *L'Enseignement des langues étrangères,* Paris: Hachette.

Protheroe, N., ve Clarke, S. (2008). Learning Strategies as a Key to Student Success. *Principal, 88*(2), 33-37.

Protheroe, N. (2003). *ERS Focus on: Helping Students Develop the Skills of Highly Effective Learners,* Arlington, VA: Educational Research Service.

Raoofi, S., Tan, B. H., ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching, 5*(11); 61-73.

Reid, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly, 21*(1), 87-111.

Reid, J. M. (Ed.). (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.* Boston: Heinle and Heinle.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching. (8th ed.),* New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2002). *30 Years of ESL/EFL: A Peersonel: Reflection*, SEAMEO Regional Language Centre. https://www.researchgate.net/publication/4752379430YearsofTeflTeslaPersonalReflection (Erişim Tarihi: 10.11.2018).

Richards, J. C., ve Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rohaty Mohd, M. (1998). Self-regulated Learning and Motivatıon of Islamic Studies and Non-islamic Studies Stream Students. In Omar Ibrahim, Rohaty Mohd Majzub, ve R. Amir (Eds.), *Proses Pembelajaran Kepelbagaian Pelajar.* Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Rothkopf, E. Z. (1988). Perspectives on Study Skills Training in a Realistic Instructional Economy. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, ve P. A. Alexander (Eds.) *Learning and Study Strategies* (275-286). Academic Press: San Diego.

Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly, 9,* 41-51.

Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In Wenden, A. ve Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning.* Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics, 2,* 117-131.

Sabria, O. (2016). Language Learning Strategies Use in Teaching the Writing Skill for EFL Algerian Learners. *Arab World English Journal (AWEJ), 7*(3), 479-486.

Saleh, S. (2012). The Effectiveness of Brain-Based Teaching Approach in Dealing with the Problems of Students' Conceptual Understanding and Learning Motivation Towards Physics, *Educational Studies, 38*(1), 19-29.

Salomon, G., Perkins, D. N. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist, 24*(2), 113-142.

Santiago, S. S. (2019). Language Learning Strategies: Facilitating Vocabulary Learning through Strategy-Based Instruction. BA dissertation thesis. Grau d'Estudis Anglesos, Universitat Autonoma de Barcelona.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice,* Addison-Wesley.

Saylor, J. G., ve Alexander, W. M. (1974). *Planning Curriculum for Schools.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Scarcella, R. ve Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom.* Boston: Heinle ve Heinle.

Schlag, S., ve Ploetzner, R. (2011). Supporting Learning from Illustrated Texts: Conceptualizing and Evaluating a Learning Strategy. *Instructional Science, 39,* 921-937.

Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Learning Strategies and Learning Styles,* New York and London: Plenum Press.

Schmidt, R., ve Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 313–359). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D. (2006). High School Students with Dis-abilities: Strategies for Accessing the Curriculum, New York: Corwin Press.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist, 26,* 207-231.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-evaluation. *Reading ve Writing Quarterly, 19*(2), 159-172.

Schunk, D. H., ve Hanson, A. R. (1985). Peer Models: Influence on Children's self-efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 313-322.

Schunk, H. D., Hanson, R. A., ve Cox, D. P. (1987). Peer-model Attributes and Children's Achievement Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *79,* 54-61.

Selinger, H. (1984). Processing Universals in Second Language Acquisition. In F. Eckman et al.(eds), *Universals of Second Language Acquisition* (36-47). Rowley MA: Newbury House.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme (10. baskı),* Ankara: Gazi Kitapevi.

Serri, F., Boroujeni, A. J., ve Hesabi, A. (2012). Cognitive, Metacognitive, and Social/Affective Strategies in Listening Comprehension and Their Relationships with Individual Differences. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(4), 843-849.

Shannon, S. V. (2008). Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self-directed Learners. *Institute for Learning Styles Journal, 1,* 14-28.

Shaver, J. P., ve Berlak, H. (Eds.). (1968). *Democracy, Pluralism, and the Social Studies.* Boston: Houghton Mimin.

Shih, C. C., ve Gamon, J. A. (2002). The Relationships Among Learning Strategies, Patterns, Styles and Achievement in Web-based Courses. *Journal of Agricultural Education, 43*(4), 1–11.

Schunk, D. H. (1987). Self-efficacy and motivated learning. In Hastings, N. and Schwieso, J. (eds.), *New Directions in Educational Psychology: 2. Behavior and Motivation in the Classroom*, Falmer Press, London, pp. 233-251.

Siew, L., ve Wong, M. (2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy: Investigating the Relationship in Malaysia. *Eric Journal*, *36*(3), 245-269.

Silver, E. A. ve Marshall, S. P. (1990). Mathematical and Scientific Problem Solving. In B. F. Jones, ve L. Idol (Eds.). *Dimensions of Thinking and Cognitive instruction, (265-290).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Simpson, M. L., Hynd, C. R., Nist, S. L., ve Burrell, K. (1997). College Academic Assistance Programs and Practices. *Educational Psychology Review, 9*, 39-87.

Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.

Skilbeck, M. (1984). *Reading School Based Curriculum Development,* London: Harper and Row.

SLO. (2009). Netherlands Institute for Curriculum Development. *Curriculum in Development.* Enschede, Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Smith and Orlovsky (1978). http://www.homeofbob.com/pedagogy/plan/curDev/defList.htm (Erişim Tarihi: 06.11.2018).

Smitha, P. L., ve Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design.* USA: John Wiley ve Sons, Inc.

Snowman, J. ve McCown, R. (1984). *Cognitive Processes in Learning: A Model for Investigating Strategies and Tactics.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

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

Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, (18. Baskı),* Ankara: Anı Yayıncılık, Ankara.

Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi). (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Stebbins, R. A. (1995). *The connoisseur's New Orleans*. Calgary, AB: University of Calgary Press.

Steiner, G. A. (1979). *Strategic Planning,* The Free Press: Glencoe, IL.

Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner?. *Canadian Modern Language Review, 31*(2), 304-318.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching,* Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways.* Rowley, MA: Newbury House.

Sticht, T. G. (1979). Developing Literacy and Learning Strategies in Organizational Settings. In H. F. O'Neil, Jr. ve C. D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and Affective Learning Strategies.* New York: Academic Press.

Stipek, D. J. (1996). Motivation and Instruction. In D. C. Berliner ve R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (85–113).* New York: Macmillan.

Stringer, E. T. (2007). *Action Research,* Sage Publications.

Stroud, K. C. (2006). *Development of the School Motivation and Learning Strategies Inventory. (*PhD Theses dissertation). Texas: A ve M University.

Snyder, P., ve Lawson, S. (1993). Evaluating results using corrected and uncorrected effect size estimates. *Journal of Experimental Education, 61,* 334 –349.

Subramanian, A. (2018). Learning strategies and academic achievement among higher secondary school students. *International Journal of Academic Research and Development, 3*(1), 864-867.

Şen, H. (2009). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Derslerinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri ve Elde Edilen Sonuçların Öğrencilerin Strateji Kullanma Sıklığı İle Karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, A., ve Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology, 1* (1), 36-45.

Tabanlıoglu, S. (2003). *The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of Pre-intermediate EAP Students.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanjung, F. Z. (2018). Language Learning Strategies in English as a Foreign Language Classroom in Indonesian Higher Education Context, 21. http://e-journal.usd.ac.id/index.php/LLT/article/view/966/pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2019).

Tanrıöğen, A. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı),* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning, 30,* 417-431.

Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 173-187.

Temiz, N. (2010). *1., 2., ve 3. Sınıfların Çoklu Zekâlarını Belirlemek için Program Geliştirme Süreci Üzerine Bir Eylem Araştırması.* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thijs, A., ve Akker, J. (2009). *Curriculum in Development.* Enschede, The Netherlands: SLO.

Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice, 5*(3), 327–343.

Tomlinson, B. (Ed.). (1998). *Materials Development in Language Teaching,* Cambridge: Cambridge University Press.

Tschannen–Moren, M., ve Hoy, W. A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Tunçer, B. K., ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 1-20.

Tyler, R. W. (1957). *The Curriculum Then and Now.* In Proceeding of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Tzotzou, M. D. (2014). Designing a Set of Procedures for the Conduct of Peer Observation in the EFL Classroom: A Collaborative Training Model Towards Teacher Development. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 2*(2), 15-27.

Uluoğlu, C. (2009). *Araştırma Etiği.* Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. 7. Ulusal Sempozyum Bildirileri. www.http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum7/uluoglu.pdf (Erişim Tarihi: 16.07.2018).

Ulutaş, M. (2016). *Türkiye'de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Usher, E. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology, 31*(2), 125-141.

Usher, E. L., ve Pajares, F. (2009). Sources of Self-Efficacy in Mathematics: A Validation Study. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 89-101.

Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 250–260.

Vacca, R. T., ve Vacca, J. A. (2005). *Content Area of Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum.* USA: Allyn and Bacon, Pearson Pub.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Alkım Yayınları.

Veena, P. (2016). Importance of Needs Analysis in Curriculum Development for Vocational Purposes. *International Journal of English Language, Literature and Humanities, 4*(5), 440-449.

Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Vidal, A. C. (2002). Housing and Community Development. In L. M. Salamon (Ed.), *The State of Nonprofit America* (219–239). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Visscher-Voerman, I., ve Gustafson, K. (2004). Paradigms in the Theory and Practice of Educational and Training Design. *Educational Technology Research and Development, 52*(2) 69-89.

Wade, W., Trathen, W., ve Schraw, G. (1990). An Analysis of Spontaneous Study Strategies. *Reading Research Quarterly, 25,* 147–166.

Wang, M. C., ve Lindvall, C. M. (1984). Individual Differences and School Learning Environments. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of Research in Education(Vol. 11).* Washington, DC: American Educational Research Association.

Wang, Y. A., ve RiCharde, R. S. (1987). Development of Memory Monitoring and Self-efficacy in Children. *Psychological Reports, 60,* 647-658.

Watkins, D., McInerney, D. M., Akande, A., ve Lee, C. (2003). An Investigation of Ethnic Differences in the Motivation and Strategies for Learning of Students in Desegregated South African Schools. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *34*, 189-194.

Weda, S., Samad, I., Patak, A. A., ve Fitriani, S. S. (2018). The Effects of Self-Efficacy Belief, Motivation, and Learning Strategies on Students' Academic Performance in English in Higher Education. *Asian EFL Journal 20, 9*(2), 140-168.

Weinstein, C. ve Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (315-327).* New York: Macmillan.

Weinstein, C. (1978). Elaboration Skills as a Learning Strategy. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning Strategies (31-55).* New York: Academic Press.

Weinstein, C. (1982). Training Students to Use Elaboration Learning Strategies. Contemporary Educational Psychology, 7, 301–311.

Weinstein, C. (1986). The Teaching of Learning Strategies, New York: MacMillan.

Weinstein, C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's Manual.* Clearwater, FL: H ve H Publishing.

Weinstein, C. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. In R. R. Schmeck Weinstein, C. E., Strategic Learning/Strategic Teaching: Flip Sides of a Coin. In Pintrich, P. R., Brown, D.R. ve Weinstein C. E. (Eds.) *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (257-273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Weinstein, C. (1991). The Classroom as a Social Context for Learning. *Annual Review of Psychology*, *42,* 493-525.

Weinstein, C. E., ve MacDonald, J. D. (1986). Why Does a School Psychologist Need to Know About Learning Strategies? *Journal of School Psychology, 24* (3), 257-265.

Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (315-327). New York: Macmillan.

Weinstein, C. E., ve Meyer, D. K. (1991). Cognitive Learning Strategies and College Teaching. *New Directions For Teaching And Learning, 45(Spring),* 15–26.

Weinstein, C. E., Husman, J., ve Dierking, D. R. (2000). Self-regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation (727–747).* San Diego, Calif.: Academic Press.

Weinstein, C., ve Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching,* (3rd Edition) (315-327). New York: Macmillan.

Weinstein, C., ve Underwood, V.L. (1985). Learning Strategies: The How of Learning. In J. Segal, S. Chipman, R. Glaser (Eds.), *Relating Instruction to Basic Research (241-259).* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weinstein, C., Goetz, E., ve Alexander, P. (Eds.). (1988). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation.* New York: Academic Press.

Weisburg, M. ve Ullmer, E. J. (1995). *Distance Learning Revisited: Life-long Learning and the National Information Infrastructure.* In Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT) (628-647). Anaheim: CA.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy,* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1987). Incorporating Learner Training in the Classroom. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning, (*159-167). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L., ve Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning.* UK: Prentice Hall.

Wesche, M. (1977). *Learning Behaviours of Successful Adult Students on Intensive Language Training.* In Henning, C. (ed.). Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum (355-370). English Department, University of California at Los Angeles.

Wherton, G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Languge Learning, 50*(2), 203-243.

White, B. Y., ve Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Instruction, 16*(1), 3-118.

Williams, M. (1994). Motivation in Foreign and Second Language Learning: An Integrative Perspective. *Educational and Child Psychology, 11*, 77-84.

Williams, M., ve Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers,* Cambridge University Press.

Williams-Fleck, A. (2014). *EFL/ESL Theatre Curriculum.* http://alwilliamsfleck.wix.com/esldrama (Erişim Tarihi: 02.03.2019).

Winne, P. H., ve Hadwin, A. F. (1998). Studying as Self-regulated Learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, ve A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice (277-304).* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbau.

Wong, F. K. Y., Kember, D., Chung, L.Y. F., ve Yan, L. (1995). Assessing the Level of Student Reflection from Reflective Journals. *Journal of Advanced Nursing, 22,* 48-57.

Woodrow, L. (2005). The Challenge of Measuring Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals, 38*(1), 90–100.

Xu, Y. (2009). School-based Teacher Development Through a School-University Collaborative Project: A Case Study of a Recent Initiative in China. *Journal of Curriculum Studies, 41*(1), 49–66.

Xu, X. (2011). The Relationship between Language Learning Motivation and the Choice of Language Learning Strategies Among Chinese Graduates. *International Journal of English Linguistics, 1*(2), 203-212. doi:10.5539/ijel.v1n2p203.

Yang, N. (2003). Integrating Portfolios into Learning Strategy-based Instruction for EFL College Students. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 293-325.

Yang, W. (2018). The Deployment of English Learning Strategies in the Clil Approach: A Comparison Study of Taiwan and Hong Kong Tertiary Level Context. *E.S. P. Today Journal of English for Spesific Purposes at Tertiary Level, 6*(1), 44-64.

Yapıcı, G. E., ve Bada, E. (2004). Language Learning Strategies of EFL Learners. *Enstitü Dergisi, 13*(2), 233-242.

Yazıcı, H. ve Koca, N. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı, B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeşilpınar Uyar, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Bir Öğretim Programı Geliştirme Çalışması*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ., ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme (1. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel, S. (1998). Okula Dayalı Program Geliştirme. *Eğitim Yönetimi, 4*(16), 513-525.

Yüksel, S., ve Koşar, E. (2001). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 278,* 29-36.

Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A., ve Wagner, M. (2009). Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds. *CALICO Journal, 27*(1), 205–231.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25* (1), 3-17.

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal, 23,* 614- 628.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2011) Self-regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In: Zimmerman, B. J., Schunk, D. J. (eds) *Handbook of Self-regulated Learning and Performance*, New York, NY: Routledge, pp. 1–12.

EKLER DİZİNİ

Sayfa

EK-1. ARAŞTIRMA İZNİ 378
EK-2. GÖRÜŞME FORMLARI (ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRETİM GÖREVLİSİ)..... 380
EK-3. BAŞARI TESTİ..... 393
EK-4. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ 395
EK-5. ETİK KURUL KARARI..... 398
EK-6. TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI, KAZANIMLARI VE DAĞILIMI 399
EK-7. 1.HAFTA..... 409
EK- 7.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 410
EK-7.1.1. ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME..... 416
EK-7.1.2. OXFORD'UN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ SINIFLAMASI..... 417
EK-7.1.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ POWER POINT SUNUSU 418
EK-7.1.4. LANGUAGE TASKS FOR STRATEGY SEARCH GAME. 422
EK-7.1.5. WORKSHEET AS HOMEWORK..... 423
EK-7.1.6. 1. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 424
EK-7.1.7. 1. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 425
EK-7.1.8. 1. HAFTA GÖZLEM FORMU 426
EK- 8. 2. HAFTA DERS PLANI 427
EK-8.1. BİÇİMSEL BÖLÜM..... 428
EK-8.1.1. DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ 434
EK-8.1.2. DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU 435
EK-8.1.3. DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ NASIL KULLANILIR? 437
EK-8.1.4. HOMEWORK 441
EK-8.1.5. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 442
EK-8.1.6. 2. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 443
EK-8.1.7. 2. HAFTA GÖZLEM FORMU 444
EK-9. 3. HAFTA DERS PLANI 446
EK-9.1. BİÇİMSEL BÖLÜM..... 447
EK-9.1.1. YES-NO GAME/EVET–HAYIR OYUNU..... 453
EK-9.1.2. DİNLEME BECERİSİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ.. 454
EK-9.1.3. DİNLEME ESNASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU 455
EK-9.1.4. STRATEJİNİ SEÇ, DİNLE VE UYGULA 457
EK-9.1.5. 3. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 458
EK-9.1.6. HOMEWORK..... 459

EK- 9.1.7. 3. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 461
EK-9.1.8. 3. HAFTA GÖZLEM FORMU 462
EK-10. 4. HAFTA DERS PLANI 464
EK-10.1. BİÇİMSEL BÖLÜM..... 465
EK-10.1.1. DİNLEME SONRASI KULLANILABİLECEK STRATEJİLER NELERDİR? 471
EK-10.1.2. VOCABULARY WILL BE HANG ON THE BOARD 472
EK-10.1.3. LISTENING TRANSCRIPT 473
EK-10.1.4. DİNLEME STRATEJİLERİ VE TRANSFER..... 475
EK-10.1.5. DİNLEME SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU 477
EK-10.1.6. YOLUNU BULMA-FINDING YOUR WAY..... 479
EK-10.1.7. 4. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 482
EK-10.1.8. HOMEWORK..... 483
EK-10.1.9. 4. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 484
EK-10.1.10. 4. HAFTA GÖZLEM FORMU 485
EK-11. 5. HAFTA DERS PLANI 487
EK-11.1. BİÇİMSEL BÖLÜM..... 488
EK-11.1.1. İFADELERİ ANALİZ ET-ANALYSE THE WORDS AND EXPRESSIONS..... 494
EK-11.1.2. ANSWER KEY 495
EK-11.1.3. PICTURES 496
EK-11.1.4. OKUMA ÖNCESİNDE KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU 497
EK-11.1.5. HOW DO YOU SLEEP?..... 499
EK-11.1.6. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 501
EK-11.1.7. HOMEWORK 502
EK-11.1.8. 5. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 504
EK-11.1.9. 5. HAFTA GÖZLEM FORMU 505
EK-12. 6. HAFTA DERS PLANI 507
EK-12.1. BİÇİMSEL BÖLÜM..... 508
EK-12.1.1. JIGSAW READING-YAPBOZ OKUMA..... 514
EK-12.1.2. I LOVE CHRISTMAS!..... 515
EK-12.1.3. READING STRATEGIES..... 517
EK-12.1.4. 6. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 521
EK-12.1.5. HOMEWORK..... 522
EK-12.1.6. 6. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 523
EK-12.1.7. 6. HAFTA GÖZLEM FORMU 524
EK-13. 7. HAFTA DERS PLANI 526
EK-13.1. BİÇİMSEL BÖLÜM..... 527
EK-13.1.1. READ THE FOLLOWING PARAGRAPHS 533
EK-13.1.2. HAPPY HALLOWEEN..... 535

EK-13.1.3. OKUMA SONRASI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ SUNUSU 536
EK-13.1.4. BRITISH SCHOOLS 538
EK-13.1.5. 7. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 540
EK-13.1.6. HOMEWORK 541
EK-13.1.7. 7. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 544
EK-13.1.8. 7. HAFTA GÖZLEM FORMU 545
EK-14. 8. HAFTA DERS PLANI 547
EK-14.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 548
EK-14.1.1. CLUSTERING/MIND MAP FOR PRE-WRITING 554
EK-14.1.2. TOPICS FOR CREATİVE WRİTİNG IN ENGLISH 555
EK-14.1.3. PRE-WRITING STRATEGIES 556
EK-14.1.4. FORMAL ESSAY OUTLINE 558
EK-14.1.5. 8. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 559
EK-14.1.6. HOMEWORK 560
EK-14.1.7. 8. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 562
EK-14.1.8. 8. HAFTA GÖZLEM FORMU 563
EK-15. 9. HAFTA DERS PLANI 565
EK-15.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 566
EK-15.1.1. THE LAST MOVIE I SAW 572
EK-15.1.2. WRITING PROMPTS 573
EK-15.1.3. AN EXAMPLE OF MIND MAP 574
EK-15.1.4. WRITING OUTLINE TEMPLATE 575
EK-15.1.5. YAZMA ESNASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ 577
EK-15.1.6. 9. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 579
EK-15.1.7. WRITING HOMEWORK 580
EK-15.1.8. 9. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 581
EK-15.1.9. 9. HAFTA GÖZLEM FORMU 582
EK-16. 10. HAFTA DERS PLANI 584
EK-16.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 585
EK-16.1.1. WRITING CLINIC 591
EK-16.1.2. YAZMA SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ SUNUM 592
EK-16.1.3. 10. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 593
EK-16.1.4. HOMEWORK 594
EK-16.1.5. 10. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 595
EK-16.1.6. 10. HAFTA GÖZLEM FORMU 596
EK-17. 11. HAFTA DERS PLANI 597
EK-17.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 598
EK-17.1.1. THE MEDIA IN BRITAIN 604
EK-17.1.2. KONUŞMA ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ SUNUM 605
EK-17.1.3. PRE-SPEAKING STRATEGIES 607

EK-17.1.4. BOARD GAME 608
EK-17.1.5. 11. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 609
EK-17.1.6. HOMEWORK 610
EK-17.1.7. 11. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 611
EK-17.1.8. 11.HAFTA GÖZLEM FORMU 612
EK-18. 12. HAFTA DERS PLANI 613
EK-18.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 614
EK-18.1.1. TAKING YOUR EMOTIONAL TEMPERATURE 620
EK-18.1.2. PERSONAL INFORMATION 621
EK-18.1.3. KONUŞMA ESNASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ SUNUM 623
EK-18.1.4. WHO IS THE BURGLAR? 625
EK-18.1.5. 12. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 626
EK-18.1.6. SPEAKING HOMEWORK 627
EK-18.1.7. 12. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 629
EK-18.1.8. 12. HAFTA GÖZLEM FORMU 630
EK-19. 13. HAFTA DERS PLANI 631
EK-19.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 632
EK-19.1.1.PEER DICTATION-ANIMA 638
EK-19.1.2. KONUŞMA SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ 640
EK-19.1.3. MURDEROUS DINNER PARTY 641
EK-19.1.4. 13. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 647
EK-19.1.5. HOMEWORK 648
EK-19.1.6. 13. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 649
EK-19.1.7. 13. HAFTA GÖZLEM FORUM 650
EK-20. 14. HAFTA DERS PLANI 651
EK- 20.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 652
EK-20.1.1. DOĞRUDAN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖZELLİKLERİ 658
EK-20.1.2. LANGUAGE TASKS/SITUATIONS FOR STRATEGY SEARCH GAME 659
EK-20.1.3. DOĞRUDAN STRATEJİLERİN DÖRT DİL BECERİSİNDE UYGULANMASI 660
EK-20.1.4. YOU CAN QUATE ME ON THAT! 664
EK-20.1.5. 14. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 665
EK-20.1.6. 14. HAFTA ÖZ DEĞERLENİRME FORMU 666
EK-21. 15. HAFTA DERS PLANI 667
EK-21.1. BİÇİMSEL BÖLÜM 668
EK-21.1.1. DOLAYLI STRATEJİLERİN DÖRT DİL BECERİSİNDE UYGULANMASI 674
EK-21.1.2. 15. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 677
EK-21.1.3. 15. HAFTA ÖZ DEĞERLEDİRME FORMU 678

EK-22. 1.ÜNİTEYE AİT GİRİŞ BÖLÜMÜ ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI 679
EK-23. 1. ÜNİTEYE AİT DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KAĞIDI 680
EK-24. 1.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 681
EK-25. 2.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 682
EK-26. 3.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 683
EK-27. 4. ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 684
EK-28. 5. ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 685
EK-29. 6.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 686
EK-30. 7. ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 687
EK-31. 8.ÜNİTE DENEY-1 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 688
EK-32. 8.ÜNİTE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 689
EK-33. 9. ÜNİTE DENEY-1 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 690
EK-34. 9.ÜNİTE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 691
EK-35. 10.ÜNİTE DENEY-1 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 692
EK-36. 10.ÜNİTE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER 693
EK-37. 11.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER 694
EK-38. 12.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER 695
EK-39. 13.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER 696
EK-40. 14. ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER 697
EK-41. 15.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER 698
EK-42. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ 699
EK-43. İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ 702

EK-1. ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/11/2018-E.51798

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14.11.2018 tarih ve 31709271-300-50256 sayılı yazınız,
b) 22.11.2018 tarih ve 86649407-605.01-22370493 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Ortak Doktora programı öğrencisi Emine AKKAŞ BAYSAL'ın "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere Afyonkarahisar Merkez Fatih Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri ile araştırma yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) yazısının bir sureti ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mehmet KARAKAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:1-İlgi (b) sayılı yazı sureti (1 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.aku.edu.tr/enVision/Dogrula/ND4PLRC

Adres:Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Rektörlük Binası B Blok Kat:1 Afyon
Telefon:0272 2281124 Faks0272 2281181
e-Posta:gensek@aku.edu.tr

Bilgi için: Kadir Birduman
Unvanı: Memur

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-1'İN DEVAMI

AKÜ Gelen No: 26/11/2018-30931

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86649407-605.01-E.22370493 22.11.2018
Konu: Araştırma İzni (Emine AKKAŞ BAYSAL)

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı' nın 21/11/2018 tarihli ve 605.01-E.22339053 sayılı Oluru.
b) 14/11/2018 tarihli ve 16521 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Ortak Doktora programı öğrencisi Emine AKKAŞ BAYSAL'ın "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazınızda ismi belirtilen okulda öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebi;

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru " ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (... sayfa)

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.
2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 2137604 / 207 Faks (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden fcf7-3b48-3324-8b51-894d kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. GÖRÜŞME FORMLARI (ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRETİM GÖREVLİSİ)

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrencim,

Dil öğrenme stratejileri öğretimine yönelik bir öğretim program geliştirmek amacıyla araştırma yapıyorum. Dil öğrenme stratejileri, yabancı bir dili öğrenme sürecini daha etkili, daha verimli, hızlı ve kalıcı hale getirebilecek yöntemlerdir. Bu konudaki düşüncelerini ve önerilerini paylaşmanız durumunda derse yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Emine AKKAŞ BAYSAL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD.
Doktora Öğrencisi

…….tarihinde ,…….. ile dil öğrenme stratejileri öğretimine yönelik gereksinimler ve öneriler konusunda bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer: Saat:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyad:_____

Kaçıncı Sınıftasın:._____

En Son Aldığın Karnede İngilizce Puanını Neydi? _____

Okul Dışında Herhangi Bir Dil Eğitimi Alıyor Musun?_____

2. GÖRÜŞME SORULARI

1- İngilizce dersinde kendini yeterli buluyor musun? İngilizce derslerinde derse katılıyor musun? Bu katılım sürekli mi yoksa belirli aralıklarla mı?

_____

_____

_____

2- İngilizce dersine nasıl çalışman gerektiğini biliyor musun? Seni bu konuda yönlendiren birisi ya da herhangi bir kaynak var mı?

_____

_____

Sonda 1. İngilizce dersine günlük mü haftalık mı çalışıyorsun? Yoksa sınavlardan önce mi çalışıyorsun?

EK-2'NİN DEVAMI

_____
_____
_____

Sonda 2. İngilizce dersine çalışırken kendine göre geliştirdiğin yöntemler var mı? Örneğin görsellerle mi yoksa not alarak mı ya da farklı bir etkinlik var mı yaptığın? İngilizceyi en iyi nasıl öğrendiğini düşünüyorsun?

_____
_____
_____
_____

3- İngilizce derslerinde yaptığınız dinleme etkinliklerinde kendini yeterli buluyor musun? İngilizce derslerinde yaptığınız dinleme etkinliklerini anlıyor musun?

_____
_____
_____

Sonda 1. Öğretmeniniz dinleme etkinliğini yaptırmadan önce size nasıl daha iyi anlayacağınızı anlatan ipuçları veriyor mu? Yaptığınız dinleme etkinliğinde nelere dikkat ederseniz etkinliği yapabileceğiniz söylüyor mu?

_____
_____
_____

Sonda 2. Kendin dinleme etkinliklerinde daha başarılı olmak için herhangi bir yöntem kullanıyor musun? Dinleme etkinliklerini daha iyi yapabilmek için öğrendiğin bir yolu farklı dinleme etkinliklerinde de uygulayabilir musun?

_____
_____
_____

Sonda 3. Sence dinleme etkinliklerindeki başarını artırmak için neler yapılabilir? Evet ben bunu bilirsem tüm dinleme etkinliklerini yaparım dediğin neler var?

_____
_____
_____

4- İngilizce derslerinde yaptığınız okuma etkinliklerinde kendini yeterli buluyor musun? İngilizce derslerinde yaptığınız okuma etkinliklerini anlıyor musun?

_____
_____
_____

Sonda 1. Öğretmeniniz okuma etkinliğini yaptırmadan önce size nasıl daha iyi anlayacağınızı anlatan ipuçları veriyor mu? Yaptığınız okuma etkinliğinde nelere dikkat ederseniz etkinliği yapabileceğiniz söylüyor mu?

EK-2'NİN DEVAMI

_____
_____
_____

Sonda 2. Kendin okuma etkinliklerinde daha başarılı olmak için herhangi bir yöntem kullanıyor musun? Okuma etkinliklerini daha iyi yapabilmek için öğrendiğin bir yolu farklı okuma etkinliklerinde de uygulayabilir musun?

_____
_____
_____

Sonda 3. Sence okuma etkinliklerindeki başarını artırmak için neler yapılabilir? Evet ben bunu bilirsem tüm okuma etkinliklerini yaparım dediğin neler var?

_____
_____
_____

5- İngilizce derslerinde yaptığınız konuşma etkinliklerinde kendini yeterli buluyor musun? İngilizce derslerinde yaptığınız konuşma etkinliklerini anlıyor musun ve katılabiliyor musun?

_____
_____
_____

Sonda 1. Öğretmeniniz konuşma etkinliğini yaptırmadan önce size nasıl daha iyi anlayacağınızı anlatan ipuçları veriyor mu? Yaptığınız konuşma etkinliğinde nelere dikkat ederseniz etkinliği yapabileceğiniz söylüyor mu?

_____
_____
_____

Sonda 2. Kendin konuşma etkinliklerinde daha başarılı olmak için herhangi bir yöntem kullanıyor musun? Konuşma etkinliklerini daha iyi yapabilmek için öğrendiğin bir yolu farklı konuşma etkinliklerinde de uygulayabilir musun?

_____
_____
_____

Sonda 3. Sence konuşma etkinliklerindeki başarını artırmak için neler yapılabilir? Evet ben bunu bilirsem tüm konuşma etkinliklerini yaparım dediğin neler var?

_____
_____
_____

6- İngilizce derslerinde yaptığınız yazma etkinliklerinde kendini yeterli buluyor musun? İngilizce derslerinde yaptığınız yazma etkinliklerini anlıyor musun?

_____
_____
_____

EK-2'NİN DEVAMI

Sonda 1. Öğretmeniniz yazma etkinliğini yaptırmadan önce size nasıl daha iyi anlayacağınızı anlatan ipuçları veriyor mu? Yaptığınız yazma etkinliğinde nelere dikkat ederseniz etkinliği yapabileceğiniz söylüyor mu?

_____
_____
_____

Sonda 2. Kendin yazma etkinliklerinde daha başarılı olmak için herhangi bir yöntem kullanıyor musun? Yazma etkinliklerini daha iyi yapabilmek için öğrendiğin bir yolu farklı dinleme etkinliklerinde de uygulayabilir musun?

_____
_____
_____

Sonda 3. Sence yazma etkinliklerindeki başarını artırmak için neler yapılabilir? Evet ben bunu bilirsem tüm yazma etkinliklerini yaparım dediğin neler var?

_____
_____
_____

7- Eklemek istediğin noktalar varsa aşağıya yazabilirsin.

_____
_____
_____

EK-2'NİN DEVAMI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim,

Dil öğrenme stratejileri öğretimine yönelik bir öğretim program geliştirmek amacıyla araştırma yapıyorum. Dil öğrenme stratejileri, yabancı bir dili öğrenme sürecini daha etkili, daha verimli, hızlı ve kalıcı hale getirebilecek yöntemlerdir. Bu konudaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Emine AKKAŞ BAYSAL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD.
Doktora Öğrencisi

…….tarihinde ,…….. ile dil öğrenme stratejileri öğretimine yönelik gereksinimler ve öneriler konusunda bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer: Saat:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyad:_____

Meslekte Kaçıncı Yılınız?: 1-5 ( ) 5-10 ( ) 10-15 ( ) 15-20 ( ) 20-üzeri ( )

Eğitim Durumunuz: Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Hangi Üniversiteden Mezunsunuz:_____

Yan Branşınız Var Mı? Varsa Nedir?:_____

2. GÖRÜŞME SORULARI

1-9. sınıf İngilizce Öğretim Programında yabancı dili daha kolay ve etkili öğrenmelerini sağlayacak "Dil Öğrenme Stratejilerine" yer verildiğini düşünüyor musunuz?

_____

_____

_____

Sonda 1. Siz derslerinizde öğrencilerinize dil öğrenme stratejileri konusunda bilgi veriyor musunuz? Veriyorsanız hangi beceriye ya da becerilere yönelik stratejilere yer veriyorsunuz?

EK-2'NİN DEVAMI

2-Derste öğrenmeyi kolaylaştıran dil öğrenme stratejilerini kullanmanız İngilizce öğretim programında yer alan kazanımları gerçekleştirmenize nasıl katkı sağlıyor?

Sonda 1. Stratejiler kazanımların gerçekleşmesini doğrudan etkiliyor mu? Nasıl etkiliyor?

Sonda 2. Öğretmenin strateji konusunda bilgi vermesi ders kazanımlarına ulaşmayı nasıl etkiliyor? Strateji bilgisine sahip öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

3-Ders esnasında dil öğrenme stratejilerinin hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kullanılması ders içeriğini nasıl etkiliyor?

4-Ders esnasında dil öğrenme stratejilerinin hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kullanılması öğrenme-öğretme ortamına ne tür katkı sağlıyor?

5-Dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrenciler arasında ölçme-değerlendirme açısından ne tür farklar gözlemliyorsunuz?

6-Öğretim programında "dinleme (listening)" becerisine yönelik stratejilere yer verilmiş mi? Verildiyse ne tür stratejiler var? Siz hangilerini uyguluyorsunuz?

EK-2'NİN DEVAMI

Sonda 1. Öğrenci ders ya da çalışma kitaplarında dinleme etkinlikleri öncesinde stratejik bilgiler var mı? Öğrenciler mevcut dinleme etkinliğini nasıl daha etkili bir şekilde tamamlayacaklarını biliyorlar mı?

_____
_____
_____

Sonda 2. Öğretmen kılavuz kitabında "dinleme" becerisi açısından sizi yönlendiren stratejiler var mı? Öğrencilere etkinlik öncesi nasıl daha iyi yapabileceklerine yönelik ipuçları verebiliyor musunuz?

_____
_____
_____

Sonda 3. Dinleme becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Öğrenciler bu konuda kendilerini nasıl geliştirebilirler? Ne tür etkinlikler onların dinleme becerisine ait kazanımlara ulaşmasına katkı sağlayabilir?

_____
_____
_____

7-Öğretim programında "okuma(reading)" becerisine yönelik stratejilere yer verilmiş mi? Verildiyse ne tür stratejiler var? Siz hangilerini uyguluyorsunuz?

_____
_____

Sonda 1. Öğrenci ders ya da çalışma kitaplarında okuma etkinlikleri öncesinde stratejik bilgiler var mı? Öğrenciler mevcut okuma etkinliğini nasıl daha etkili bir şekilde tamamlayacaklarını biliyorlar mı?

_____
_____
_____

Sonda 2. Öğretmen kılavuz kitabında "okuma" becerisi açısından sizi yönlendiren stratejiler var mı? Öğrencilere etkinlik öncesi nasıl daha iyi yapabileceklerine yönelik ipuçları verebiliyor musunuz?

_____
_____
_____

Sonda 3. Okuma becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Öğrenciler bu konuda kendilerini nasıl geliştirebilirler? Ne tür etkinlikler onların okuma becerisine ait kazanımlara ulaşmasına katkı sağlayabilir?

_____
_____
_____

8- Öğretim programında "konuşma (speaking)" becerisine yönelik stratejilere yer verilmiş mi? Verildiyse ne tür stratejiler var? Siz hangilerini uyguluyorsunuz?

EK-2'NİN DEVAMI

_____
_____
_____

Sonda 1. Öğrenci ders ya da çalışma kitaplarında konuşma etkinlikleri öncesinde stratejik bilgiler var mı? Öğrenciler mevcut konuşma etkinliğini nasıl daha etkili bir şekilde tamamlayacaklarını biliyorlar mı?

_____
_____
_____

Sonda 2. Öğretmen kılavuz kitabında "konuşma" becerisi açısından sizi yönlendiren stratejiler var mı? Öğrencilere etkinlik öncesi nasıl daha iyi yapabileceklerine yönelik ipuçları verebiliyor musunuz?

_____
_____
_____

Sonda 3. Konuşma becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Öğrenciler bu konuda kendilerini nasıl geliştirebilirler? Ne tür etkinlikler onların konuşma becerisine ait kazanımlara ulaşmasına katkı sağlayabilir?

_____
_____
_____

9- Öğretim programında "yazma (writing)" becerisine yönelik stratejilere yer verilmiş mi? Verildiyse ne tür stratejiler var? Siz hangilerini uyguluyorsunuz?

_____
_____
_____

Sonda 1. Öğrenci ders ya da çalışma kitaplarında yazma etkinlikleri öncesinde stratejik bilgiler var mı? Öğrenciler mevcut yazma etkinliğini nasıl daha etkili bir şekilde tamamlayacaklarını biliyorlar mı?

_____
_____
_____

Sonda 2. Öğretmen kılavuz kitabında "yazma" becerisi açısından sizi yönlendiren stratejiler var mı? Öğrencilere etkinlik öncesi nasıl daha iyi yapabileceklerine yönelik ipuçları verebiliyor musunuz?

_____
_____
_____

EK-2'NİN DEVAMI

Sonda 3. Yazma becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Öğrenciler bu konuda kendilerini nasıl geliştirebilirler? Ne tür etkinlikler onların yazma becerisine ait kazanımlara ulaşmasına katkı sağlayabilir?

_____
_____
_____

10- Eklemek istediğiniz varsa aşağıya yazabilirsiniz.

EK-2'NİN DEVAMI

ÖĞRETİM GÖREVLİSİ GÖRÜŞME FORMU

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI İHTİYAÇ ANALİZİ
YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretim Elemanı,
Dil Öğrenme Stratejilerine yönelik olarak okul temelli bir öğretim programı geliştirmek amacıyla araştırma yapıyorum.

Dil öğrenme stratejileri, yabancı bir dili öğrenme sürecini daha etkili, daha verimli, hızlı ve kalıcı hale getirebilecek yöntemlerdir. Bu stratejiler onlarının kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine yardımcı olur ve yabancı bir dili nasıl çalışacaklarına dair fikir sahibi olurlar.
Örneğin; dinleme etkinliğini yaparken anahtar kelimeleri belirleyip onları duymaya çalışma, kelime öğrenirken görsellerden faydalanma ya da kodlama, altını çizme, jest-mimiklerle canlandırma, hikayeleştirerek akılda tutma gibi.

Dil becerilerine dair etkinlikler ise stratejilerden farklıdır. Yabancı bir dil öğreniminde öğrenciye anlama becerileri (dinleme ve okuma) ile anlatım becerileri (konuşma ve yazma) gibi temel becerileri öğrenme sürecinde alışkanlık haline getirerek öğretilmeye çalışılır. Alışkanlık hale gelmesini sağlamak için sık tekrarların yapıldığı alıştırmalara yer verilir. Örneğin; okuduğunu anlama soruları, dinleme öncesinde ya da sonrasında yer alan pre-activity ya da post-activity gibi.

Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara ilişkin düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda derse yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve giderilmesine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Emine AKKAŞ BAYSAL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD
Doktora Öğrencisi

…….tarihinde ,…….. ile Dil Öğrenme Stratejileri Öğretimine yönelik gereksinimleri ve önerileri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.
Yer: Saat:

EK-2'NİN DEVAMI

1.KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyadı:_____
Görev Yaptığınız Anabilim Dalı:_____
Meslekteki Görev Süreniz:_____
Yüksek Lisans ve Doktora Yaptığınız Alanlar:_____

2. GÖRÜŞME SORULARI

1-Yabancı Dil Öğretmenliği bölümünde ya da hazırlık sınıflarında yer alan öğrencilerin mevcut öğretim programlarında dört temel beceriye (reading, listening, speaking, writing) ilişkin dil öğrenme stratejilerine yer verilmiş mi? Verildiyse örneklendiriniz.

_____
_____
_____

Sonda 1. Siz derslerinizde öğrencilerinize (program dışında) dil öğrenme stratejileri konusunda hangi beceriye ya da becerilere yönelik stratejilere yer veriyorsunuz? Örneklendiriniz.

_____
_____
_____

Sonda 2. Lisans düzeyindeki öğretmen adayları dil öğrenme ve öğretme stratejilerine yönelik bir ders alıyorlar mı? Yoksa özel öğretim dersleri gibi alan derslerinin içerisinde mi yer alıyor? Öğretmen adayları yabancı dil öğrenme ve öğretme stratejilerine ilişkin tecrübeleri nasıl kazanıyorlar ve geliştiriyorlar?

_____
_____
_____

2-Sizce 9. Sınıfta yabancı dil öğrenen bir öğrencinin (A1.1) "dinleme (listening)" becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Bu konuda öğrencinin etkili ve kısa sürede öğrenmesini sağlayacak ve dinleme becerisini geliştirecek nasıl stratejiler öğretilmelidir?

_____
_____
_____

Sonda 1. Ortaöğretime başlangıç düzeyinde olan bir öğrencinin dinleme becerisine ait kazanımları ne düzeyde olmalıdır? Neleri yapabilmelidir? Bu kazanımları en kısa ve en etkili nasıl öğrenebilir?

_____

EK-2'NİN DEVAMI

3-Sizce 9. Sınıfta yabancı dil öğrenen bir öğrencinin (A1.1) "okuma (reading)" becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Bu konuda öğrencinin etkili ve kısa sürede öğrenmesini sağlayacak ve okuma becerisini geliştirecek nasıl stratejiler öğretilmelidir?

_____
_____
_____

Sonda 1. Ortaöğretime başlangıç düzeyinde olan bir öğrencinin okuma becerisine ait kazanımları ne düzeyde olmalıdır? Neleri yapabilmelidir? Bu kazanımları en kısa ve en etkili nasıl öğrenebilir?

_____
_____
_____

4-Sizce 9. Sınıfta yabancı dil öğrenen bir öğrencinin (A1.1) "konuşma (speaking)" becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Bu konuda öğrencinin etkili ve kısa sürede öğrenmesini sağlayacak ve konuşma becerisini geliştirecek nasıl stratejiler öğretilmelidir?

_____
_____
_____

Sonda 1. Ortaöğretime başlangıç düzeyinde olan bir öğrencinin konuşma becerisine ait kazanımları ne düzeyde olmalıdır? Neleri yapabilmelidir? Bu kazanımları en kısa ve en etkili nasıl öğrenebilir?

_____
_____
_____

5-Sizce 9. Sınıfta yabancı dil öğrenen bir öğrencinin (A1.1) "yazma (writing)" becerisini geliştirmek için neler yapılabilir? Bu konuda öğrencinin etkili ve kısa sürede öğrenmesini sağlayacak ve yazma becerisini geliştirecek nasıl stratejiler öğretilmelidir?

_____
_____
_____

Sonda 1. Ortaöğretime başlangıç düzeyinde olan bir öğrencinin yazma becerisine ait kazanımları ne düzeyde olmalıdır? Neleri yapabilmelidir? Bu kazanımları en kısa ve en etkili nasıl öğrenebilir?

_____
_____
_____

EK-2'NİN DEVAMI

6-Derste öğrenmeyi kolaylaştıran dil öğrenme stratejilerinin öğretimi nasıl olmalıdır? İngilizce derslerinin dışında öğrencilerin strateji öğretimine yönelik bir derslerinin olması İngilizce öğrenmelerini nasıl etkiler?

_____
_____
_____

7-Eklemek istediğiniz varsa aşağıya yazabilirsiniz.

_____
_____
_____

EK-3. BAŞARI TESTİ

ACHIEVEMENT TEST
1. Her mum works at a restaurant. She serves food and drinks to people. She is a - - - -. A) achitect B) chemist C) waitress D) waiter E) journalist
2. The streets are - - - - with people at the 29th of October in Turkey. A) rude B) difficult C) disgusting D) crowded E) wonderful
3. Jack: What have you got in your bag? Mary: - - ---------- A) A book, a ruler and a calculator B) This is my dicitonary C) I'm an architect. D) All the students have food pack E) They have some money.
4. Ali: Excuse me, ---------- Sue: Go straight ahead and take the second turning. It is on your left opposite the bank. A) how can I get to the bank? B) thank you so much! C) Where is the cinema? D) Can you give me you book, please? E) How often do you go to the cinema?
5. John : You don't have lots of things in your bedroom. Andy : ---------- A) We have a big garden. B) It is white because winters is long. C) It should look simple, it is a tradition D) It has got a sofa and an armchair. E) My bedroom is very big.
6. My favourite place at home is the balcony. - - - -. A) There is a small living room in it B) My house is in the city centre C) This colour is very popular here D) It has the view of the park E) We have long winters and short summers
7. Ronaldo …. from Portugal. He ….. a famous footballer. A) is / are B) am / is C) is / is D) are / is E) am / am
8. Aziz Sancar is a/an _____ . A) Engineer B) Scientist C) Actor D) Architect E) Nurse
9. The people are very friendly and _____ in Japan. A) dangerous B) delicious C) angry D) polite E)small
10. There is a swimming pool in the _____ . A) garden B) bathroom C) bedroom D) garage E)study
11. I have got two posters ___ the wall. A) under B) in C) on D) between E)in front of
12. How many rooms are there in his house? A) yellow B) five C) beautiful D) small E) behind
13. My father's brother is my …… A) aunt B) uncle C) grandfather D) nephew E) Niece

14. I am not lazy. I am…….
A) tall B) light C) hardworking D) colorful E) expensive
15. Fred: What……is Adam?
Lucy: He is Portuguese.
A) diary B) country C) city D) nationality E) continent
16. My mother and sister have got ……. hair.
A) blonde B) cheap C) heavy D) fast E) slow
17. My sister's son is my …….
A) uncle B) cousin C) niece D)nephew E) mother
18. Linda isn't……school today. She is ……. New york.
A) on / at B) in / on C) at / in D) at / at E) under / at
19. A: Excuse me? ……?
B: It is on the Rosa Street.
A) Where is my desk? B) Is there any coffee?
C) Where is the mall? D) What is your adress?
E) How can I go to the Rosa Street?
20. Hustle and bustle means …….
A) relax and comfortable B) expensive
C) noise and activity D)nice and quiet
E) one activity two tasks

EK-4. PORTFOLYO DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

İNGİLİZCE DERSİ PORTFOLYO DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

BOYUTLAR		1(YETERSİZ)	2(ORTA)	3(İYİ)	4(ÇOK İYİ)
HAZIRLIK	ÖN HAZIRLIK	Portfolyo içeriğinde olan konuyla ilgili hiç materyal getirmemiştir. Araştırma ve ön hazırlık yapılmamış.	Portfolyo içeriğinde olan konuyla ilgili 3 materyal getirilmemiştir. Araştırma yapılmış fakat ön hazırlık eksik.	Portfolyo içeriğinde olan konuyla ilgili 1-2 materyal getirilmemiştir. Ön hazırlık eksik ama araştırma yapılmış.	Portfolyo içeriğinde olan konuyla ilgili tüm materyaller sınıfa getirilmiştir. Araştırma yapılmış ve sınıfa ön hazırlıkla gelinmiş ve içerik tam.
	HAZIR OLMA	Dört beceriye ait yabancı dil öğrenme stratejilerinin hiçbirini listelememiştir.	İki beceriye ait dil öğrenme stratejilerini listelemiştir, iki beceriye ait stratejileri listelememiştir.	Tek bir beceri hariç diğer üç beceriye ilişkin yabancı dil öğrenme stratejilerini listelemiştir.	Tüm becerilere ait yabancı dil öğrenme stratejilerini listelemiştir.
	KENDİNİ TANIMA	Kaynak seçimini nasıl yaptığını açıklamamış, portfolyo hazırlama sürecini anlatamamıştır. Kendi güçlü yönlerin farkında değildir.	Kaynak seçimini nasıl yaptığını açıklamamış, portfolyoyu nasıl hazırladığını kısaca anlatmıştır. Kendi güçlü yönlerinin kısmen farkındadır.	Kaynak seçimini nasıl yaptığını açıklamamış fakat portfolyoyu nasıl hazırladığını aşama aşama anlatmıştır. Kendi güçlü yönlerinin farkındadır.	Kaynaklara nasıl ulaştığını açıklamış, portfolyoyu nasıl hazırladığını aşama aşama anlatmıştır. Kendi güçlü yönlerinin farkındadır.
İÇERİK	DİL BİLGİSİ VE ANLATIM	Ödevde çok fazla dilbilgisi hatası bulunmaktadır ve ödev anlaşılır değildir.	Portfolyoda yer alan ürünlerde 10'dan fazla dilbilgisi hatası bulunmakta ve bu da ürünlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde 1-2 dilbilgisi hatası bulunmakta fakat ürünler anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	Portfolyoda yer alan ürünlerde hiç dilbilgisi hatası bulunmamaktadır. Ürünler anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.

	YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BİLME	Öğrenci kendine uygun yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlememiştir, becerilere göre sınıflandırmamıştır. Hangi üründe hangi stratejiyi kullandığını yazmamıştır.	Öğrenci kendine uygun yabancı dil öğrenme stratejilerinden 1-2 tane belirlemiştir, bunları becerilere göre sınıflandırmamıştır. Hangi üründe hangi stratejiyi kullandığını yazarak belirtmiştir.	Öğrenci kendine uygun yabancı dil öğrenme stratejilerinden 3-4 tane belirlemiştir, bunları becerilere göre sınıflandırmıştır. Hangi üründe hangi stratejiyi kullandığını yazarak belirtmiştir.	Öğrenci kendine uygun yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemiştir, bunları becerilere göre sınıflandırmıştır. Hangi üründe hangi stratejiyi kullandığını yazarak belirtmiştir.
	DİNLEME BECERİSİNE AİT	Öğrenci portfolyoda yer alan dinleme metni ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri yazmamıştır. Açıklama yapmamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan dinleme metni ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri sıralamış ancak gerekçesini açıklamamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan dinleme metni ile ilgili ürünlerde kullandığı 1 stratejiyi yazmıştır, gerekçesini açıklamıştır.	Öğrenci portfolyada yer alan dinleme metni ile ilgili ürünlerde hangi stratejileri kullandığını gerekçesi ile birlikte açıklamıştır.
	OKUMA BECERİSİNE AİT STRATEJİLERİ	Öğrenci portfolyoda yer alan okuma metni ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri yazmamıştır. Açıklama yapmamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan okuma metni ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri sıralamış ancak gerekçesini açıklamamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan okuma metni ile ilgili ürünlerde kullandığı 1 stratejiyi yazmıştır, gerekçesini açıklamıştır.	Öğrenci portfolyada yer alan okuma metni ile ilgili ürünlerde hangi stratejileri kullandığını gerekçesi ile birlikte açıklamıştır.
	KONUŞMA BECERİSİNE AİT	Öğrenci portfolyoda yer alan konuşma etkinliği ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri yazmamıştır. Açıklama yapmamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan konuşma etkinliği ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri sıralamış ancak gerekçesini açıklamamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan konuşma etkinliği ile ilgili ürünlerde kullandığı 1 stratejiyi yazmıştır, gerekçesini açıklamıştır	Öğrenci portfolyada yer alan konuşma etkinliği ile ilgili ürünlerde hangi stratejileri kullandığını gerekçesi ile birlikte açıklamıştır.

	YAZMA BECERİSİNE AİT STRATEJİLERİ	Öğrenci portfolyoda yer alan yazma etkinliği ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri yazmamıştır. Açıklama yapmamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan yazma etkinliği ile ilgili ürünlerde kullandığı stratejileri sıralamış ancak gerekçesini açıklamamıştır.	Öğrenci portfolyoda yer alan yazma etkinliği ile ilgili ürünlerde kullandığı 1 stratejiyi yazmıştır, gerekçesini açıklamıştır.	Öğrenci portfolyada yer alan yazma etkinliği ile ilgili ürünlerde hangi stratejileri kullandığını gerekçesi ile birlikte açıklamıştır.
DÜZEN	YARATICILIK	Portfolyoda yer alan ürünlerde yaratıcı fikirler yok, ders kitabından veya bir kaynaktan olduğu gibi alıntılar yapılmıştır. Ödevi kendi yapmamıştır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde 1-2 tane yaratıcı fikir var, ders kitabından veya bir kaynaktan olduğu gibi alıntılar yapılmamıştır. Ödevi kendi yapmıştır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde 3-4 tane yaratıcı fikir var, ders kitabından veya bir kaynaktan olduğu gibi alıntılar yapılmamıştır. Ödevi kendi yapmıştır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde oldukça fazla yaratıcı fikirler var, ders kitabından veya bir kaynaktan olduğu gibi alıntılar yapılmamıştır. Ödevi kendi yapmıştır.
	TERTİP	Portfolyo öğrenciye verilen içeriğe göre düzenlenmemiş, ürünler pis, kırışık ve orantısız kullanılmıştır. Portfolyoda yer alan ürünler tertip yönünden çekici değildir.	Portfolyo öğrenciye verilen içeriğe göre kısmen düzenlemiş, ürünler temiz, ama kırışık ve orantısız kullanılmıştır. Portfolyoda yer alan ürünler tertip yönünden kabul edilir derecede çekicidir.	Portfolyo öğrenciye verilen içeriğe göre düzenlemiş, ürünler temiz, kırışmamış ama orantısız kullanılmıştır. Portfolyoda yer alan ürünler tertip yönünden biraz çekicidir.	Portfolyo öğrenciye verilen içeriğe göre düzenlenmiş, ürünler temiz, kırışmamış ve orantılı kullanılmıştır. Portfolyoda yer alan ürünler tertip yönünden çekicidir.
	YAZIM VE NOKTALAMA	Portfolyoda yer alan ürünlerde yazım ve noktalama kurallarında çok fazla hata yapılmıştır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde yazım ve noktalama kurallarında 3-4 hata yapılmıştır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde yazım ve noktalama kurallarında 1-2 hata yapılmıştır.	Portfolyoda yer alan ürünlerde yazım kurallarına uyulmuş, noktalama işaretleri yerli yerinde kullanılmıştır.
	ÖDEV TESLİM	Portfolyo teslim edilmemiş ve sunum yapılmamıştır.	Portfolyo zamanında teslim edilmemiş 3-4 gün sonra teslim edilmiş ve sunum yapılmamıştır.	Portfolyo zamanında teslim edilmiş ancak sunum yapılmamıştır.	Portfolyo zamanında teslim edilmiş ve sunum yapılmıştır.

EK-5. ETİK KURUL KARARI

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI : 05	KARAR TARİHİ : 16.10.2017

KARAR 2017/50

Üniversitemize Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Emine AKKAŞ BAYSAL'ın "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR
Prof. Dr. Mehmet [illegible] AKKAŞ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Başkanı

EK-6. TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI, KAZANIMLARI VE DAĞILIMI

Taslak Öğretim Programının Genel Amaçları, Öğrenme Kazanımları ve Haftalara Göre Konuların Dağılımı

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN PLANLANMASI	KAZANIMLAR (Öğrenme Çıktıları)	GENEL AMAÇLAR	Dil öğrenme stratejilerinin farkında olabilme	Dil öğrenme stratejilerinin önemine inanabılme	Dil öğrenme stratejilerini tanıyabilme	Dil öğrenme stratejilerini kullanabilme	Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri bilme	Dinleme becerisini geliştirmek için dinleme stratejilerinden uygun olanlarını seçebilme	Dinleme stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanabilme	Okuma becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri bilme	Okuma becerisini geliştirmek için okuma stratejilerinden uygun olanlarını seçebilme	Okuma stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanabilme	Yazma becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri bilme	Yazma becerisini geliştirmek için dinleme stratejilerinden uygun olanlarını seçebilme	Yazma stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanabilme	Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri bilme	Konuşma becerisini geliştirmek için konuşma stratejilerinden uygun olanlarını seçebilme	Konuşma stratejilerinden kendisine uygun olanları kullanabilme	Ders kazanımlarına ulaşmak için dil öğrenme stratejilerini kullanabilme	İçeriği özümsemede dil öğrenme stratejilerini kullanabilme	Öğrenme-öğretme sürecinde kullanabileceği kendine uygun stratejileri kullanabilme	Ölçme-değerlendirme sürecinde dil öğrenme stratejilerini kullanabilme
1.HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1- Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır. 2- Dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder. 3- Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir. 4- Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.		X	X X	X														X	X	X	X

2. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Dinleme öncesi stratejileri fark eder. 2-Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür. 3-Dinleme öncesinde metnin başlığından yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder. 4-Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur. 5-Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir. 6-Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır. 7-Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır. 8-Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur. 9-Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır. 10-Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler. 11-Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)		X		X		X X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X	 X X X X X X X X X X									X	X	X	X

3. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder. 2-Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder. 3-Dinleme esnasında yaşadığı kaygıyı ile nasıl mücadele edeceğini bilir. 4-Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder. 5-Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir. 6-Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. 7-Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler. 8-Dinlediği metinde ara özetler yapar. 9-Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.		X		X	X	X X X X X X X	X X X X X X X	X X X X X X X										X	X	X	X

4. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder. 2-Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır. 3-Dinlediği metnin yapısını kavram haritasına aktarır. 4-Dinlediği metne uygun başlık bulur. 5-Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir. 6-Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar. 7-Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır. 8-Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder. 9-Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır. 10-Dinleme esnasında zihninde canlandırdıklarını anlatır.		X		X	X	X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X									X	X	X	X

5. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır. 2-Okuyacağı konu hakkında bilgi edinir. 3-Metni ne amaçla okuyacağını belirler. 4-Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur. 5-Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar. 6-Yüzeysel tarama (skimming) yapar. 7-Metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar.		X		X	X				X X X X X X X	X X X X X X X	X X X X X X X							X	X	X	X

6. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur. 3-Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar. 4- Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır. 5-Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır. 6-Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur. 7-Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur. 8-Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. 9-Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.		X		X	X				X X X X X X X	X X X X X X X	X X X X X X X							X	X	X	X

7. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder. 3-Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır. 4-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır. 5-Okuduğu metne uygun başlık bulur. 6-Metne bakmadan soruları cevaplar. 7-Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler.		X		X	X				X X X X X X X	X X X X X X X	X X X X X X X							X	X	X	X
8. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder. 2-Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler. 3-Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür. 4-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır. 5-Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.) 6-Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.		X		X	X							X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X				X	X	X	X

9. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür. 3-Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur. 4-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır. 5-Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar.		X		X	X							X X X X X	X X X X X	X X X X X				X	X	X	X
10. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır. 3-Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.		X		X	X							X X X	X X X	X X X				X	X	X	X
11. HAFTA **Süre: 2 Ders Saati**	1-Konuşma öncesinde kullanabileceği yabancı öğrenme stratejilerini fark eder. 2-Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler. 3-Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar. 4-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		X		X	X										X X X X	X X X X	X X X X	X	X	X	X

12. HAFTA Süre: 2 Ders Saati	1-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder. 3-Konuşma amacını belirler. 4-Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar. 5-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		X		X	X									X X X X	X X X X	X X X X	X	X	X	X
13. HAFTA Süre: 2Ders Saati	1-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder. 2-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		X		X	X									X X	X X	X X	X	X	X	X
14.HAFTA Süre: 2 Ders Saati	1-Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.		X		X	X												X	X	X	X
15. HAFTA Süre: 2 Ders Saati	1-Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.		X		X	X												X	X	X	X
TOPLAM	30 ders saati																				

ÖĞRETİM PROGRAMI

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI DERS PLANLARI



EK-7. 1.HAFTA

DERS PLANI

17/09/2018

10:00-12:00

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME

EK-7.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 17/09/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1- Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır.
2- Dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder.
3- Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir.
4- Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Öğrenmeyi Öğrenme
2-Dil Öğrenme Stratejisi Ne İşe Yarar?

KAVRAMLAR: Strateji, dil öğrenme stratejisi, strateji öğrenmenin önemi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

MATERYAL: EK-7.1.1, EK-7.1.2, EK-7.1.3, EK-7.1.4, EK-7.1.5, EK-7.1.6, EK-7.1.7, EK-7.1.8

AÇIKLAMA: Bu etkinlikte, öğrencilerin stratejinin ve dil öğrenme stratejilerinin ne anlama geldiğini öğrenmeleri sağlanır. Bu bölümde yapılan etkinliklerle öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin önemini fark ederler. Öğrenciler yabancı dil başarılarını artırmak için dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelirler.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerine ilişkin olumsuz düşüncelerinin ortadan kalkması için ısınma çalışmaları yapılır.	1. Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır.	1.1. Bu bölümde öğretmen "Texas'a Düşmek (Down to Texas)" başlıklı küçük bir ısınma çalışması yapar. Öğretmen, öğrencilere EK-7.1.1'de verilen durumda ne yapacaklarını hayal etmelerini söyler; ister ana dilde isterlerse hedef dilde yazmaları beklenir. 1.2. Daha sonra öğrencilerden yazdıkları notları açıklamaları istenir. 1.3. Bu oyunun amacı öğrencilerin ihtiyaç durumunda çözüm üretmelerini sağlamaktır. Bu aşama sonrasında öğrenciler strateji ve dil öğrenme stratejilerinin ne işe yarayacağı ile ilgili düşünmeye başlayacaklardır. 	1.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-7.1.1.'de verilen duruma benzer bir durumla karşılaştıklarında neler yapabileceklerini fark etmeleri sağlanır. Mümkün olduğunca çok çözüm önerisi sunmaları beklenir. 	1.1. EK-7.1.1'de verilen durum projeksiyon yardımıyla tahtaya ya da etkileşimli tahtaya yansıtılır. 1.2. Bu çalışma esnasında öğrencilerin duygularını harekete geçirmek amacıyla farklı klasik müzik parçaları çalınabilir.	1.1. Öğrenciler başlangıçta böyle bir durumda ne yapabilecekleri ile ilgili fikir yürütemeyebilirler. Onlara adada kalmış birinin adadan kurtulmak için neler yapabileceği gibi farklı durumlar örnek gösterilerek harekete geçmeleri sağlanır. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının gelişiminde dil öğrenme stratejilerinin önemini fark etmeleri sağlanır.	2. Dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder.	2.1. Öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin yer aldığı EK-7.1.2 dağıtılır. Öğrencilerden EK-7.1.1'de karşılaştıkları duruma uygun yazdıkları çözüm önerileri ile karşılaştırmaları istenir. Bu stratejiler arasında EK-7.1.1'deki duruma uygun başka stratejiler bulmaları istenir. Bunun için öğrencilere 10 dakika süre verilir. 2.2. Öğrencilere bu uygulamada sorunun ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağı sorulur, eğer sorun ortadan kaldırılırsa bunun nasıl olabileceği sorulur. Böyle bir durumda kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Böylece sorun belirlenir. 2.3. Verilen durumda belirlenen sorun tahtaya yazılır.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden verilen süre içerisinde EK-7.1.1'de ki duruma uygun çözüm yolları bulmaları ve stratejiler belirlemeleri beklenmektedir. Burada öğrencilerden tam bir çözüm bulmaları istenmez. Sadece yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları bir problemde kendilerini çözüme götürecek pratik yolların önemini fark etmeleri beklenir.	2.1. Bu aşamada öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin olduğu EK-7.1.2 dağıtılır. 	2.2. Öğrenciler strateji gruplamasını anlayamayabilirler. Bu nedenle çizelgedeki her aşamanın altına örnek bir ifade yazılır. Ya da soran öğrencilere örnekler verilerek açıklanır. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu, neden önemli olduğunu, ne işe yaradığını anlatan sunumu yapılır.	1. Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır. 2. Dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder. 3. Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir. 4. Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.	3.1. Bu aşamada öğretmen dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu ve ne gibi çeşitlerinin olduğunu anlatan EK-7.1.3'teki slayt gösterisini öğrencilerle paylaşır. 3.2. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini anlamalarını, stratejilerin alt başlıklarının olduğunu, yabancı dil öğrenme sürecinde bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu anlatan EK-7.1.3'te yer alan slayt gösterisi kullanılır. 	3.1. Sunumda paylaşılan bilgiler öğrenci tarafından özümsenmediği takdirde öğrencilerden bireysel ya da grup araştırmaları yapmaları istenebilir. Bu çalışma için ek süre verilip sınıf dışı kaynaklara yönlendirme gerçekleştirilebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yapılan sunumun analizi yapılır. Eğitsel oyun oynanarak öğrencilerin yaratıcı ürün ortaya çıkarmaları sağlanır.	2. Dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder. 3. Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir.	4.1. Bu aşamada öğrencilere EK-4'te yer alan bir dizi dil etkinliği verilir. 4.2. Öğrenciler bir önceki aşamada öğrendikleri stratejilere uygun olarak bu etkinliklere uygun bir strateji bulurlar. 4.3. Bu eğitsel oyun, belirli dil etkinliklerinin ilgili dil öğrenme stratejileri ile eşleştirilmesini amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin stratejilere derinden bakmaları sağlanır.	4.1. Öğrencilerden bu aşamada kendilerine verilen dil etkinlikleri ile dil öğrenme stratejilerini eşleştirmeleri beklenmektedir. 	4.1. Öğrencilere EK-7.1.4'te yer alan çalışma kağıdı verilir.	4.1. Öğrenciler etkinliklere uygun stratejiyi bulmakta güçlük çekebilirler. Böyle bir durumla karşılaşıldığında, öğrenciler bir önceki aşamada verilen dil öğrenme stratejileri ile ilgili şablona yönlendirilir. Öğrencilerin bireysel olarak yaparken sıkıntı yaşarsa, grup çalışmaları ya da ikili çalışmalar yapmaları sağlanabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Ortaya çıkan ürünlerin ve ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesi sağlanır.	1. Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır. 2. Dil öğrenme stratejilerinin önemini fark eder. 3. Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir. 4. Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.	5.1. Bu aşamada öğrencilere dil öğrenme stratejileri konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır. 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrenciler araştırma günlüklerini tamamlar. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları bir çalışma kağıdı (EK-7.1.5) ev ödevi olarak verilir. 	5.1. Bu aşamada öğrencilerden dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları beklenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-7.1.5) tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-7.1.6). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-7.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-7.1.5). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-7.1.8). 	5.1. Öğrenciler kendilerini değerlendirmede güçlük yaşayabilirler. Bu durumda öğrencilere bu konu ile ilgili güçlü yönlerin nelerdir? Ya da zayıf yönlerin nelerdir? Gibi sorular sorulabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

1. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

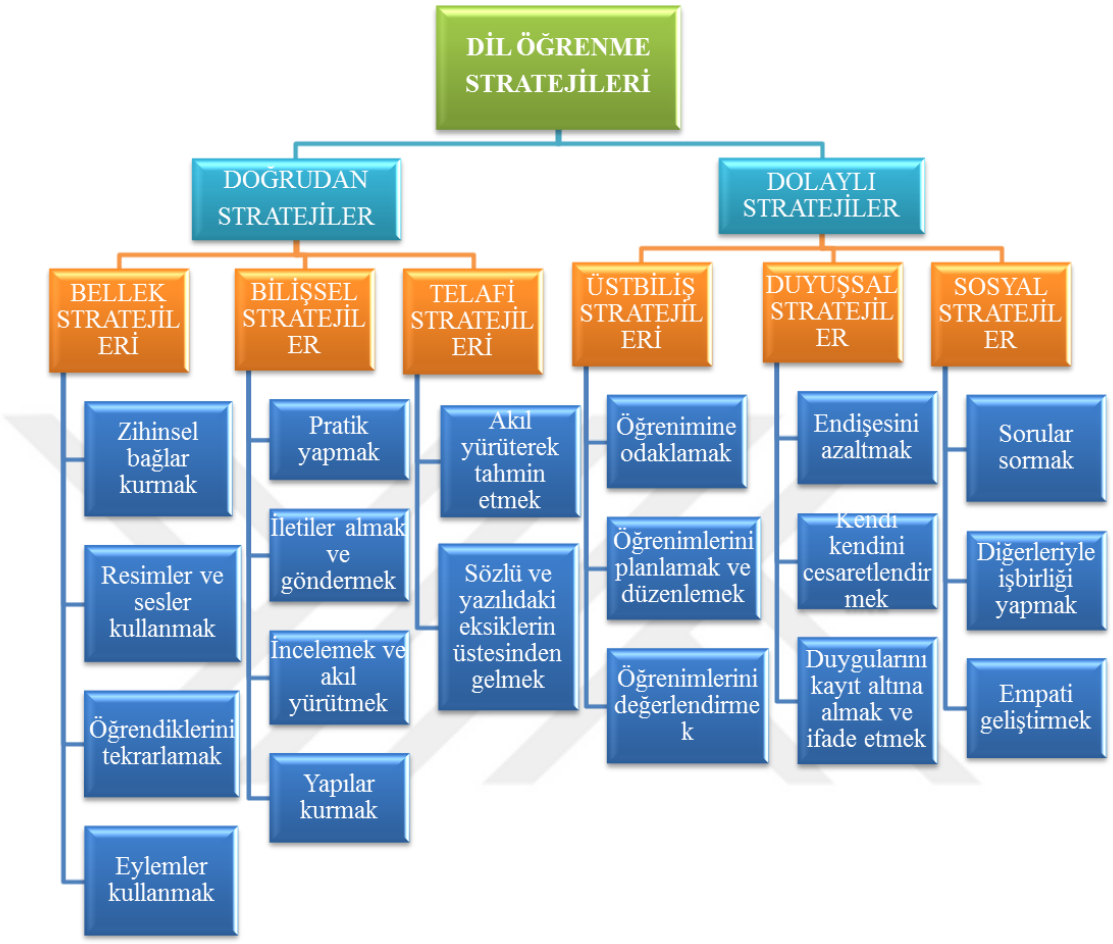
EK-7.1.1. ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME



DOWN IN TEXAS

You are a 13-year old Mexican student. Your family has just moved to Texas from a small town in Mexico. You are in an English class as a second language program at school with lots of other Mexicans. They call it a “transitional” program, because it is supposed to prepare you for regular classes. You feel annoyed and upset because you don’t know much English, but you are highly motivated to learn. You want to be able to go to technical school or collage after high school. You especially want to develop your language skills so that you will understand what your teacher says and so that you will be able to move more quickly into regular classes. How can you help yourselves? (Oxford, 1991).

EK-7.1.2. OXFORD'UN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ SINIFLAMASI



Kaynak: (Oxford, 1990).

EK-7.1.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ POWER POINT SUNUSU

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ NE İŞE YARAR?

1-Tüm dünyadaki hızlı gelişim ve değişimler bireylerin bir yabancı dil öğrenmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenmek son derece önemlidir.

2-Başarılı olan öğrencilerin nasıl başarılı oldukları ve izledikleri yol ile başarısız olan öğrencilerin başarısızlık nedenlerine ilişkin merak ve ilgi giderek artmaktadır. Öğrencilerin başarı durumlarını ve öğretme-öğrenme ortamlarını önemli ölçüde etkileyen unsurlardan biri de dil öğrenme stratejileridir.

3-Strateji, bir amaca ulaşmak için tasarlanan plan ya da bilinçli bir şekilde atılan adımlardır.

4-Öğrenme stratejisi ise öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine hazırlık aşamasında, öğrenme süreci içerisinde ya da öğrenme sürecinin sonunda bilgileri zihinsel işlemlerden geçirerek ona anlam vermesi, kendi çabalarıyla eldeki verileri daha anlaşılabilir hale getirmesi, hatırlaması ve öğrenmeyi kendine mal etmesidir.

5-Yabancı dil stratejileri, öğrencinin öğrenmek istediği hedef dili daha etkili, daha kendine yönelik, daha başarılı, daha kolay hale getirmek için atılan adımlardır.

6-Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmek için kendi tercih ettikleri dil öğrenme davranışlarıdır. Öğrenci tarafından yabancı bir dili anlamak, yabancı dildeki bilgilerini arttırmak, hedef dili anlamayı kolaylaştırmak ve hedef dili kullanma pratiğini geliştirmek için bilinçli bir şekilde tercih edilirler.

7-Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin yabancı bir dili daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrenmelerine yardım eden işlemlerdir. Yabancı bir dili öğrenmede başarılı olma büyük ölçüde öğrencinin bu işlemleri bilmesine, kendi öğrenme yollarının farkında olmasına ve kendi öğrenmesini yönlendirebilmesine bağlıdır.

8-Bu bağlamda, yabancı bir dili öğrenmede öğrencinin rolü öğrenme sürecini tercih ettiği stratejiler ile planlaması, düzenlemesi ve öğrenme sürecini şekillendirmesidir. Öğretmenin rolü ise öğrencilerin amaca uygun stratejileri etkili ve bilinçli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktır.

1. Doğrudan Öğrenme Stratejileri: Doğrudan öğrenme stratejileri boyutu altında bellek, bilişsel ve telafi stratejileri yer almaktadır.

1.1. Bellek stratejileri: Bellek stratejileri altında zihinsel bağ kurmak, resim ve ses tatbik etmek yeterince tekrar etmek, hareket tatbik etmek ve mekanik teknikleri kullanmak üzere beş strateji bulunmaktadır.

1.1.1.Zihinsel bağ kurmak stratejisi aşağıda açıklanan dört stratejiyi kapsar.

a- Gruplandırmak: Anlamına göre, kelime çeşidine göre, benzerliğe göre, zıtlığa göre, hoşlanmaya göre gruplandırmak.

b-İlişkilendirmek : Eski bilgileri yeni öğrenilenlerle ilişkilendirmek. Böylece yeni bilgiyi anlamlı hale getirmek

c- Anlam haritası oluşturmak, birbiriyle ilgili bilgileri ilişkilendirmek. Yeni kelimeleri cümlede, konuşmada, hikayede, metin içinde kullanmak. Böylece kelimeyi belli bir kapsam içinde anlamlı hale getirmek ve hatırlamasını kolaylaştırmak.

1.1.2. Resim ve sesler kullanmak. Bellekteki imge ya da çizilen resimle, yeni dil bilgisini ya da kelimeyi eşleştirmek. Böylece bellekteki imgeyle ilişkilendirmek ve hatırlanmasını kolaylaştırmak.

Anlam haritası oluşturmak: Bir kavramla ilişkili olan kelimelerle anlam haritası hazırlamak

b-Anahtar kelime kullanmak: Kelimeyi çağrıştıracak ses ve imgeyle beraber öğrenmek

c- Sesleri bellekte temsil etmek: Kelimeyi ses benzerliği olan bir kelime ile eşleştirmek. Bu kelime kendi dilinizde bir kelime olabilir.

1.1.3. Yeterince tekrar etmek

a- Yapılandırılmış tekrar yapmak: Planlı aralıklarla tekrar yaparak öğrenilenleri kalıcı hale getirmek. Bu aralıklar ilk baslarda sık daha sonra aralıklarla olmalıdır. Örneğin öğrenme aksamı, ertesi gün, üç gün sonra, bir hafta sonra gibi. Ya da 10 dk. sonra, 20 dk., 2 saat sonra, ertesi gün, bir hafta sonra gibi.

1.1.4. Hareket tatbik etmek: Kelimeyi, bilgiyi hareketle ya da duygularla eşleştirmek. Örneğin mimiklerle bir yapıyı canlandırmak (Going to the door, sitting down gibi).

a- Mekanik teknikleri kullanmak: Yeni kelimeleri karta yazarak yanında taşımak, daha sonra öğrenilenleri farklı bir yere koymak; kitap, defterde farklı konular için farklı bölümler oluşturmak.

1.2. Bilişsel stratejiler: Zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılırlar. Bilişsel stratejiler aşağıda sıralanan pratik yapmak, mesajı almak ve göndermek, analiz etmek ve anlamak, hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı oluşturmak olarak sıralanmıştır.

1.2.1. Pratik yapmak: Tekrar yapmak; tekrar tekrar dinlemek, doğal konuşmacıyı taklit etmek, prova yapmak

a- Telaffuz tekrarı yapmak (kelimeleri tekrar tekrar söylemek) ve yazma pratiği yapmak

b- Yapı ve kalıpları tanımak ve kullanmak. (Hello. How are you? gibi.)

c- Öğrenilen yapı ve kalıpları farklı şekillerde birleştirerek daha uzun ve anlamlı cümleler kurmak.

d- Doğal olarak pratik yapmak. Hedef dilde diyaloga girmek, kitap, makale okumak, sunu dinlemek ya da yabancı arkadaşa mektup yazmak gibi.

1.2.2. Mesajı almak ve göndermek

a- Fikri çabucak kavramak. Bir metnin ya da konuşmanın ana fikrini hızla gözden geçirme ile bulmak. Metnin sizi ilgilendiren bölümlerini gözden geçirerek bulmak.

b- Soruları gözden geçirmek.

c- Aranan bilgiyi bulmak.

d- Mesajı almak ve göndermek için kaynakları kullanmak.

e- Basılı ya da basılı olmayan her türlü kaynağı kullanarak mesajı anlamak ve cevaplamak.

f- Metinle etkileşime girmek.

1.2.3. İncelemek ve Akıl Yürütmek

a- Genelden özele giderek anlamak.

b-Kuralları yapıları hedef dilde yeni özel durumlarda kullanmak.

c-İfadeleri analiz etmek.

d-Karşılaştırma yapmak.

e-Tercüme etmek.

1.2.4.Yapılar Kullanmak

a- Not almak

b-Özetlemek

c-Önemli bölümlerin altını çizmek, işaretlemek, renkli kalemle üzerini çizmek.

1.3. Telafi stratejileri: Dil kullanımında bilgi eksiği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılırlar. Telafi stratejileri altında, dinlerken ve okurken zekice tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırların üstünden gelmek stratejileri yer almaktadır.

1.3.1. Akıl Yürüterek Tahminde Bulunmak

1.3.2. Sözlü ve Yazılıdaki Eksiklerin Üstesinden Gelmek

2. Dolaylı Öğrenme Stratejileri: Dolaylı öğrenme stratejileri boyutu altında Tablo 2'de yer alan üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler yer almaktadır.

2.1. Üstbiliş Stratejileri: Öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkan sağlayan stratejilerdir.

2.1.1. Öğrenimine Odaklanmak

2.1.2. Öğrenimlerini Planlamak ve Düzenlemek

2.1.3. Öğrenimlerini Değerlendirmek

2.2. Duyuşsal stratejiler: Öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden stratejilerdir.

2.2.1. Endişesini Azaltmak

2.2.2. Kendi kendini cesaretlendirmek

2.2.3. Duygularını Kayıt Altına Almak ve İfade Etmek

2.3.Sosyal stratejiler: Sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler, sorular sormak ve ricada bulunmak, işbirliği yapmak ve empati kurmak olarak sıralanır.

2.3.1. Sorular sormak

a- Onay almak ve netleştirmek. Konuşmacının tekrar etmesini, özetlemesini, açıklamasını, örnek vermesini istemek ya da rica etmek.

b- Kullandığı ifadenin ya da kelimenin doğru olup olmadığını sormak.

c- Hataların düzeltilmesini istemek.

2.3.2. Diğerleriyle İşbirliği Yapmak

a- Akranlarla beraber çalışmak.

b- Doğal konuşmacı ya da ileri seviyede İngilizce bilen biri ile çalışmak.

c- Genellikle konuma becerisini ilerletmek için kullanılır.

2.3.3. Empati Geliştirmek

a- Kültürel farklılıkları anlamak için farklı kültürden öğrenenlerle empati kurmak.

b- Farklı kültürlerin duygu ve düşünce sistemlerinin farkında olmak.

TEŞEKKÜRLER....



EK-7.1.4. LANGUAGE TASKS FOR STRATEGY SEARCH GAME

LANGUAGE TASKS	STRATEGIES
PRESENTING A PAPER: You are a Hungarian chemist in an industrial exchange program in the United States. Your task is to prepare a scientific paper to present orally to a group of your American colleagues. Your paper must be about 45 minutes long and must explain your research in some detail. Your oral English skills are not too good, but you know the technical vocabulary for your field and have a pretty fair grasp of English grammar. You are feeling nervous. Which language learning strategies do you need to use?	
VISITING GRANNY: You are in your 30s. Three months later from now you will go to Warsaw to visit your grandmother, whom you have never met. You know from your parents that your grandmother speaks only a few words of English. You speak only a few words of Polish. You need to learn as much Polish as you can in the next 3 month, so you can find out all you can about your grandmother's life, the family history, and your Polish relatives when you get to Poland. Which language learning strategies do you need to use?	
NEWSPAPER: You are a foreign language student in your second year of study. With your classmates, you are writing and publishing a newspaper in the target language. Your task is to use written pieces of target language information given to you and then transform that information into articles-news, features, editorials and format them into a readable newspaper. Which language learning strategies do you need to use?	
LEARNING RUSSIAN: You are a student of Russian in a university. You have not found any Russian natives in your town, except for your own professor. You realize that your speaking and listening skills are shaky, though you are doing OK in reading and writing (for instance, you can pick your way through a journal article or short story in Russian and can write a passable letter). Your task is to find ways to improve your speaking and listening skills so that you feel more confident. Which language learning strategies do you need to use?	

Kaynak: Oxford, 1990.

EK-7.1.5. WORKSHEET AS HOMEWORK

PURPOSE: To enable students to think about which strategies they can use in different situations and to make the use of strategy practical.
MATERIAL: List of language learning strategies and language activity list given below.
TIME: 35-45 minutes
EXPECTED RESULTS: Students should have mastered the entire strategy system.

INSTRUCTION: Read the language activities below and write one or more strategy for each one. You should explain why you choose this strategy. Don't write the definition or explanation of the strategy.

LANGUAGE ACTIVITIES	LANGUAGE LEARNING STRATEGIES	EXPLANATION
1-AS THE WORLD TURNS: Watch a soap opera every day to practice understanding the target language.		
2-BRAINSTORM: Brainstorm with other language learners some possible topics for writing in the new language.		
3-CANNED TALK: Learn some common "canned" routines by heart in the new language so you can rattle them off easily when you need them in social conversation.		
4-CINEMA CITY: Go to a foreign film festival to get more exposure to the new language.		
5-FRAIDY CAT: Make positive statements to yourself in order to feel more confident and be more willing to take risk.		
6-GOSSIP: While a friend is telling you some juicy gossip in the new language, listen carefully so you can get it right when you tell it to someone else.		
7-SCRABBLE: While playing a game scrabble in the target language, use a dictionary but no other aids.		

EK-7.1.6. 1. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____
_____
_____
_____

Soru 2: Dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____
_____
_____
_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Yabancı dil derslerinde strateji kullanırsan başarını etkileyeceğini düşündün mü?

_____
_____
_____
_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____
_____
_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____
_____
_____

Soru 6: Diğer becerilerle ilgili (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dil öğrenme stratejilerini öğrenmek ister misin?

_____
_____
_____

EK-7.1.7. 1. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1- Dil öğrenme stratejisinin ne anlama geldiğini söylerim.					
2- Dil öğrenme stratejilerinin neden önemli olduğunu söylerim.					
3- Dil öğrenmemi kolaylaştıracak kaynakları belirlerim.					
4-Yabancı dilde öğrendiklerimi belirli aralıklarla tekrar ederim.					
5- Dil öğrenirken kendime uygun olan yöntemi bilirim.					
6- Dil öğrenme stratejilerini sayarım.					
7-Kendime uygun olan stratejileri sayarım.					
8-Hangi stratejinin hangi beceriyi öğrenmede kullanılabileceğini söylerim.					
9-Farklı becerilere ait farklı stratejileri kullanırım.					
10-Öğrendiğim stratejileri yabancı dil öğrenirken nasıl kullanacağımı bilirim.					

EK-7.1.8. 1. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır.		
2	Dil öğrenme stratejilerini önemini fark eder.		
3	Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir.		
4	Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır.		
2	Dil öğrenme stratejilerini önemini fark eder.		
3	Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir.		
4	Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır.		
2	Dil öğrenme stratejilerini önemini fark eder.		
3	Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir.		
4	Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dil öğrenme stratejilerinin farkına varır.		
2	Dil öğrenme stratejilerini önemini fark eder.		
3	Dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli hale gelir.		
4	Dil öğrenme stratejilerine ait sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmalara ait stratejileri tanır.		

EK- 8. 2. HAFTA DERS PLANI

10:00-12:00
24/09/2018

DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-8.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ
TARİH: 24/09/2018
SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Dinleme öncesi stratejileri fark eder.
2-Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür.
3-Dinleme öncesinde metnin başlığından yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder.
4-Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur.
5-Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir.
6-Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır.
7-Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır.
8-Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur.
9-Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır.
10-Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler.
11-Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri

2-Dinleme öncesi kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ne işe yarar?

3-Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri nasıl kullanılır?

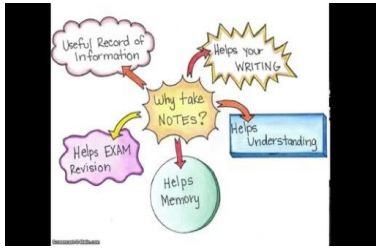
KAVRAMLAR: Dinleme becerisi, dinleme etkinliği öncesi stratejiler

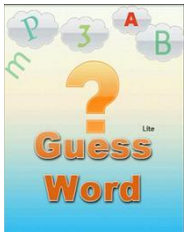
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

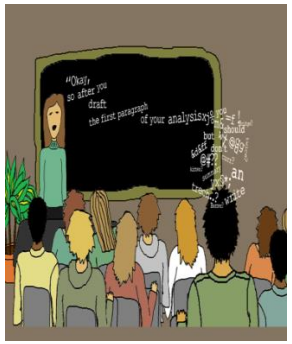
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

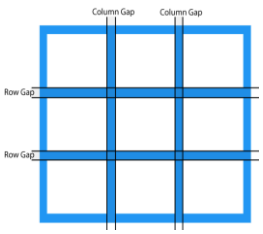
MATERYAL: EK-8.1.1, EK-8.1.2, EK-8.1.3, EK-8.1.4, EK-8.1.5, EK-8.1.6, EK-8.1.7

AÇIKLAMALAR: Bu aşamada öğrenciler karşılaştıkları bir dinleme metnini etkili bir şekilde tamamlayabilmek için dinleme öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini öğrenirler.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin dinleme etkinliği yapmadan önce de dil öğrenme stratejileri kullanabileceklerini farkına varmaları sağlanır. Bunun için ısınma aktiviteleri yapılır.	1. Dinleme öncesi stratejileri fark eder. 2. Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür.	1.1. Bu aşamada "Etkili Dinleme İçin İhtiyaç Düşünme" başlıklı ısınma çalışması yapılır. 1.2. Öğretmen tahtaya öğrencilerin hem günlük yaşamlarında kullanabilecekleri hem de dinleme öncesinde kullanabilecekleri "note-taking, summarizing, highlighting, guessing, listening key words" gibi birkaç tane stratejiyi tahtaya yazar. 1.3. Öğrencilere yabancı bir dili öğrenirken bu stratejileri nasıl kullanabilecekleri sorulur. 	1.1. Bu aşamada öğrencilerden bir önceki hafta öğrendikleri strateji sisteminden ve strateji örneklerinden yola çıkarak dinleme öncesinde hangi stratejilerin kullanışlı olabileceğini düşünmeleri beklenir. Öğrenciler bu aşamada eski öğrenmeleri ile ilişki kurarlar hem de öğrenecekleri konuya ön hazırlık yaparlar. 	1.1. Isınma çalışması öğretmen tarafından tahta kalemi ile tahtaya yazılır. 1.2. Bu çalışma esnasında öğrencilere konu ile ilgili resimler gösterilerek onların harekete geçmesi sağlanabilir.	1.1. Öğrenciler başlangıçta fikir yürütmekte güçlük çekebilirler. Öğretmen onlara "dinleme öncesinde dinleme metninin başlığına bakarak anahtar kelimeleri belirlemek sizin işinizi nasıl kolaylaştırır?" gibi sorular sorarak onların düşünmesini sağlayabilir. 1.2. Öğrencileri ilgili internet sitelerine yönlendirebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerin dinleme etkinliğini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin gerekliliğini fark etmesi sağlanır.	3. Dinleme öncesinde metnin başlığından yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder. 4. Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur. 5. Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir. 6. Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır.	2.1. Bu aşamada öğrencilere EK-8.1.1'de verilen dinleme metni öncesinde metnin başlığına bakarak metinle ilgili olabilecek kelimeleri listelemeleri istenir. Bunun için öğrencilere 2-3 dakika zaman verilir. Öğrenciler bu süreçte hatırlayamadıkları kelimeler için sözlükten yardım alabilirler. 2.2. Daha sonra öğrencilere burada hazırladıkları listeleri birbirleri ile paylaşmaları için 3-4 dakikalık zaman verilir. Grup çalışması yaptırılarak yeni kelimelerle karşılaşmaları sağlanır. 2.3. Öğrenciler bir araya getirdikleri kelimeleri gramer olarak "verb, adjective, adverb, noun, pronoun" olarak gruplandırırlar. Bunun için öğrencilere 4-5 dakika süre verilir. Öğrenciler sözlükten yararlanabilirler.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden dinleme esnasında duyma ihtimali olan kelimeleri tahmin etmeleri beklenmektedir. 2.2. Ayrıca bu aşamada öğrenciler kelime türlerine göre kelimeleri gruplandırır. 	2.1. Bu aşamada EK-8.1.1'de verilen dinleme metni kullanılacaktır. 2.2. Öğrenciler bu bölümde sözlüklerinden faydalanabilirler.  	2.1. Öğrenciler başlangıçta dinleme metninin başlığına bakarak kelime tahmin etmekte güçlük çekebilirler. Böyle biri durumda ikili ya da üçlü grup çalışması yapılabilir. Ya da öğrencilere dinleme metninin başlığı ile ilgili görseller gösterilebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	7. Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır.	3.1. Bu aşamada öğretmen dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili EK-8.1.2'deki slayt gösterisini öğrencilerle paylaşır. 3.2. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini anlamalarını ve bu dinleme öncesi dil öğrenme sürecinde bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir.	3.1. Bu aşamada öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu anlatan EK-8.1.2'de yer alan slayt gösterisi kullanılır. 	3.1. Sunumda paylaşılan bilgiler öğrenci tarafından özümsenmediği takdirde öğrencilerden bireysel ya da grup araştırmaları yapmaları istenebilir. Bu çalışma için ek süre verilip sınıf dışı kaynaklara yönlendirme gerçekleştirilebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin analizi yapılır. Öğrenciler kendilerine uygun olan stratejileri belirler. Eğitsel oyun oynayarak bu stratejileri kendilerine uyarlayarak kullanmaları sağlanır.	8. Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur. 9. Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır. 10. Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler. 11. Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)	4.1. Bu aşamada öğrenciler EK-8.1.3'te verilen "Jigsaw Listening" etkinliği yaparlar. 4.2. Bu etkinlikte öğrenciler öncelikle bir dinleme metninin başlığına ya da ilk cümlesine bakarak metinle ilgili yorumda bulunurlar. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin ederler. 4.3. Öğrenciler bir önceki aşamada gördükleri ve ilk hafta gördükleri stratejilerden yola çıkarak metinle ilgili not alırlar, tahminde bulunurlar, dikkat ederler ya da diğer arkadaşları ile iş birliği yaparlar. 4.4. Burada öğrenciler verilen gridi tamamlamak için dinleme metininden alınan kesitleri dikkatle dinlerler.	4.1. Öğrenciler bu bölümde dinleme öncesinde metnin başlığına ya da ilk cümlesine bakarak tahminde bulunurlar. Metinle ilgili not alırlar. Grup çalışması yaparlar. 4.2. Öğrencilerden metni zihinde canlandırmaları ve bunu anlatmaları istenir. 4.3. Metinde cevap bulmayı hedefledikleri türde sorular yazmaları istenir. 4.4. Öğrenciler bu bölümde EK-8.1.3'te verilen gridi tamamlarlar.	4.1. Bu aşamada bir dinleme metninin belirli bölümleri dinlenir. 4.2. Öğrencilere yapılandırılmış grid verilir. 	4.1. Öğrenciler metnin başlığında ve ilk cümlesinden yorum yapamazlarsa dinleme metninin ilk paragrafı ve son paragrafı okunabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	1. Dinleme öncesi stratejileri fark eder. 2. Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür. 3. Dinleme öncesinde metnin başlığından yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder. 4. Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur. 5. Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir. 6. Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır. 7. Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır. 8. Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur. 9. Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır. 10. Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler. 11. Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler.	5.1. Bu aşamada öğrencilere dinleme becerisi ile ilgili olarak dinleme öncesi stratejiler konusunda ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-8.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrenciler araştırma günlüklerini tamamlar. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-8.1.4) ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formlarını tamamlamaları istenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-8.1.4) tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-8.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-8.1.6) 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-8.1.4). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-8.1.7). 	
Öğretmen Değerlendirmesi						

2. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-8.1.1. DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

A HOUSEWIFE

I think being a housewife is a very demanding job. Most housewives have a lot to do, especially if they have children. Of course, some have an easy time because they have a maid or a tiny house. Most housewives though are working pretty much from the time they wake up to the time they go to bed. They have to get up the earliest to cook everyone's breakfast. Then they have to do the dishes, start the washing, iron and then go shopping to buy the food. Before their children go to school, the housewife has to make their packed lunches. I reckon cooking three meals a day every single day can be pretty tiring. Afternoons are just as busy, and then it all starts again when everyone comes home from school and work!

Kaynak:http://listenaminute.com/h/housewives.html



EK-8.1.2. DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU

DİNLEME ÖNCESİ KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ NE İŞE YARAR?

Metni dinlemeden önce yapılan hazırlık dinleme etkinliğinin niteliğini olumlu yönde etkiler.

Dinleme metni öncesi kullanılabilecek stratejilerden örnekler aşağıda verilmiştir. Ancak bunlar dışında birey kendine uygun stratejileri de kullanabilir.



Dinleme metninin başlığına bakılarak metinle ilgili eski bildiklerinizi zihinde canlandırabilirsiniz.



Dinleyeceğiniz metin ve eski bildikleriniz arasında bağlantı kurabilirsiniz.



Metni dinledikten sonra ne tür sorularla karşılaşabileceğinizi tahmin ederek yazabilirsiniz.

Dinleme metni ile ilgili tahminlerde bulunabilirsiniz.

Dinleme metni ile ilgili olduğunu düşündüğünüz kelimeleri listeleyebilir, anahtar kelimeler belirleyebilirsiniz.

Dinleme metni öncesinde metni ne amaçla dinlediğinizden emin olabilirsiniz. Metinden özel bir bilgi mi elde etmek istiyorsunuz, metnin ana fikrini mi öğrenmek istiyorsunuz yoksa metnin tamamını mı anlamaya çalışıyorsunuz?

Dinleyeceğiniz metnin konusunun ne olduğuna odaklanın. Aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışın: Which words come to mind that you already know? Which words would you want to look up?

*Bu konu hakkında ne biliyorsunuz?

*Metin muhtemelen ne hakkında olabilir?

*Aklınıza konu ile ilgili hangi kelimeler geldi?

*Hangi kelimelerin anlamlarını sözlükten kontrol etmek istersin?

Eğer dinleme metni sonrasında bir etkinlik yapacaksanız ne tür bir etkinlik olduğuna, ne tür bilgiler toplayacağınıza odaklanın.

Ne tür bir metin olduğunu inceleyin. Metin türleri hakkındaki bilgilerinizi gözden geçirin.

Kendinizi rahat hissedin ve dinleme metnine odaklanın.

TEŞEKKÜRLER...

EK-8.1.3. DİNLEME ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ NASIL KULLANILIR?

JIGSAW LISTENING-YAPBOZ DİNLEME

Amaç: Yapboz aktiviteleri, özellikle etkileşimli, işbirlikçi grup çalışmasını teşvik ettikleri ve iyi bir ilk dil rol modeliyle amaca yönelik bir iletişim fırsatı sundukları için yabancı dil öğrencileri için özellikle iyi olan belirli bir bilgi boşluğu doldurma aktivitesidir.

Bunlar yararlıdır çünkü öğrenciler, bir öğretim programı konusu bağlamında konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye teşvik eder ve akademik dilin gelişimini destekler. Yapboz aktiviteleri, öğrenmeyi parçalara ayırır, anlama ve tutmayı daha kolay hale getirmenin bir yoludur. Her öğrencinin önemli bir rolü olduğu ve bunun için kişisel sorumluluk üstlendikleri için katılımcılığı teşvik ederler ve öğrencileri başkalarına öğretebilmek için konu hakkında yeterli bilgi sahibi olma konusunda motive ederler.

Nasıl Uygulanır?

Adım 1: Sınıfı dört ile altı öğrenciden oluşan "uzman" gruplara ayırın (grupları mümkün olduğunca aynı büyüklükte tutarak). Her gruba bir harf veya renk veya başka bir isim verin. Ardından, her gruptaki öğrencilerin kendilerine 1 ila 4 (veya 1 ila 6) numaralarını sormasını isteyin.

Adım 2: Dinleme metnini eşit parçalara bölün. Her gruba bir metin bölümü verin (resimsel formda olabilir). Grup, metni veya bilgiyi anlamak, dinlemek, tartışmak ve yardımcı olmak için biraz zaman harcamalıdır.

Adım 3: Artık metin veya bilgilerin kendi bölümünde "uzmanlar" olan öğrenciler, ardından paylaşılan bir sayıyla "yapboz" gruplarına geçerler, yani tüm sayı 1'ler bir grupta çalışır, tüm sayı 2'ler başka bir grupta çalışır.

Adım 4: Her "uzman" öğrenci, "yapboz" grubuyla, orijinal olarak verdikleri metin veya bilgileri paylaşır.

Adım 5: "Yapboz" grubu, her "uzman" tarafından paylaşılan tüm bilgilerin anlaşılmasını gerektiren bir görevi tamamlar. Bu, her öğrencinin kendi uzmanlık bilgisine katkıda bulunmasını gerektiren bir şey olabilir: bir tablo veya tablo doldurmak, bir diyagramı tamamlamak, bir poster tasarlamak, bir rol oyunu geliştirmek.

PRACTICE

A-Divide the class into four groups and give their tasks.

GROUP 1

Listen and fill in the gaps with the words you hear, then answer the questions below:

It's not time to make a _____,
Just _____, take it easy.
You're _____ young, that's your fault,
There's so much you _____ know.
Find a girl, _____ down,
If you want you can _____.
Look at me, I am old, but I'm _____.

1- Who do you think is the speaker?

_____

2- Paraphrase the following expression using your own words:
"Take it easy"

_____

GROUP 2

Listen and circle the words you hear, then answer the questions below:

I was (**sense/once**) like you are now, and I know that it's not (**easy/essay)**,
To be calm when you've found something **(going/getting)** on.
But (**make/take)** your time think a (**lot/loot)**,
Why, think of everything you've (**get/got)**.
For you will still be (**here/hear)** tomorrow, but your dreams may not.

1- What is the listener trying to convince his interlocutor to do?

_____

2- Find two utterances expressing
a- future plan: _____
b-probability: _____

GROUP 3

Listen and fill in the gaps with the words you hear, then answer the questions below:

How can I_____ to explain, when I do he turns away again.
_____ always been the same, same old _____.
From the moment I could talk I was _____ to listen.
_____there's a way and I know that I have to go _____.
I know I have to go.

1- How is the singer's tone?

_____
_____

2- Circle the best explanation for the expression:
Turn away: Focus on - Move from - Come out

GROUP 4

Listen and match the sentence halves, then answer the questions below:

A	B	Answers
1- All the times that I cried	a- I know that I have to go away.	1+
2- It's hard, but	b- I'd agree	2+
3- If they were right	c- I have to go	3+
4- but it's them you	d- keeping all the things I knew	4+
5- Now there's a way and	inside	5+
6- I know	e- it's harder to ignore it	6+
	f- know not me	

1- Does the speaker agree with his interlocutor? Justify.

_____

2- Match the words with their explanations:

A. Inside	a- Overlook
B. Ignore	b- Leave
C. Go away	c- Within

B-Experts go back to their groups, complete the song and answer the questions.

"_____"



_____:

It's not time to make a change,
Just relax, take it easy.
You're still young, that's your fault
there's so much you have to know.
Find a girl, settle down
If you want you can marry.
Look at me, I am old, but I'm happy.

_____:

I was once like you are now, and I know that it's not easy,
To be calm when you've found something going on.
But take your time, think a lot,
Why, think of everything you've got.
For you will still be here tomorrow, but your dreams may not.

_____:

How can I try to explain, when I do he turns away again.
It's always been the same, same old story.
From the moment I could talk I was ordered to listen.
Now there's a way and I know that I have to go away
I know I have to go.

_____:

All the times that I cried, keeping all the things I knew inside,
It's hard, but it's harder to ignore it.

If they were right, I'd agree, but it's them you know not me.
Now there's a way and I know that I have to go away.
I know I have to go

C- Answer the questions.

a. Who are the two speakers in the song?_____
b. For each stanza, decide who the speaker is._____
c. What is the problem between them?_____
d. Suggest a title for the song._____

D- Find the answer of the questions from the table.

Take it easy [1]	To be calm [2]	Turn away [3]
Settle Down [4]	Son [5]	Take your time [6]
Ignore [7]	Go away [8]	Father [9]

1-Which words are the title of the song?
……
2-Which phrasal verb means "rest, relax, or be calm"?.....
3-Which phrase means "be peaceful, quiet, and without worry"?.....
4-Which phrasal verb means "to move your face so you are not looking at something"?.....
.....
5-Which phrasal verb means " to become familiar with a place and to feel happy and confident in it"?.....
6-Which phrase means "said to mean that you can spend as much time as you need in doing something, or that you should slow down"?.....
7-Which verb means "to intentionally not listen or give attention to"?.....
8-Which phrasal verb means " to leave a place"?.....

ANSWER KEY

1- Father, son-5,9
2- Take it easy-1
3- To be calm-2
4- Turn away-3
5- Settle down-4
6- Take your time-6
7- Ignore-7
8- Go away-8

EK-8.1.4. HOMEWORK

CHECK YOUR UNDERSTANDING: GAP FILL: BEFORE YOU LISTEN EXERCISES

Times-read-underline-information-speakers-describe-sound-teacher-

1-You should know how many ……..…….. you will hear the audio.
2-You should know exactly what you have to ……..…… while you are listening.
3-It is important to think about the topic and the ……you already know about it.
4-You should ask the …….... if you don't understand what to do.
5-It is a good idea to ……..…….. important words in the questions.
6-You should always ……...…….all the questions carefully.
7- You should predict some of the …….you might hear.
8-You should say any numbers, dates or key words to yourself so you know how they ……
9-If there are pictures, you should think about words to ……..…….. them.
10-It is a good idea to know how many ……. you will hear.

ANSWER KEY: times, do, information, teacher, underline, read, vocabulary, sound, describe, speakers.

Kaynak: http://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/listening-exams/you-listen-exercises



EK-8.1.5. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak dinleme becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

EK-8.1.6. 2. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dinleme etkinliği öncesinde hangi stratejileri kullanacağımı bilirim.					
2-Dinleme öncesinde dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					

EK-8.1.7. 2. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme öncesi stratejileri fark eder.		
2	Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür.		
3	Dinleme öncesinde metnin başlığında yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder.		
4	Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur.		
5	Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır.		
7	Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır.		
8	Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur.		
9	Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır.		
10	Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler.		
11	Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme öncesi stratejileri fark eder.		
2	Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür.		
3	Dinleme öncesinde metnin başlığında yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder.		
4	Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur.		
5	Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır.		
7	Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır.		
8	Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur.		
9	Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır.		
10	Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler.		
11	Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme öncesi stratejileri fark eder.		
2	Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür.		
3	Dinleme öncesinde metnin başlığında yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder.		
4	Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur.		
5	Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır.		
7	Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır.		
8	Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur.		
9	Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır.		
10	Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler.		
11	Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme öncesi stratejileri fark eder.		
2	Dinleme öncesi stratejilerin neler olabileceği ile ilgili fikir yürütür.		
3	Dinleme öncesinde metnin başlığında yola çıkarak anahtar kelimeleri tahmin eder.		
4	Dinleme metninin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunur.		
5	Dinleme metni için belirlediği anahtar kelimeleri partnerleri ile karşılaştırarak yeni kelimeler öğrenir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimeleri gruplandırır.		
7	Dinleme öncesinde kullanılabilecek stratejileri tanır.		
8	Dinleyeceği konu ile ilgili tahminde bulunur.		
9	Dinleme metni öncesinde tahminlerini not alır.		
10	Dinleme metnini ne amaçla dinlediklerini belirler.		
11	Dinleme esnasında nasıl bir yöntem kullanacağını belirler. (not alma, soru sorma, ara özet yazma vb.)		

EK-9. 3. HAFTA DERS PLANI

01/10/2018
10:00-12:00

DİNLEME BECERİSİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-9.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 01/10/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder.
2-Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder.
3-Dinleme esnasında yaşadığı kaygı ile nasıl mücadele edeceğini bilir.
4-Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder.
5-Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir.
6-Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.
7-Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler.
8-Dinlediği metinde ara özetler yapar.
9-Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.

BECERİLER: Yaratıcı Düşünme, zamanı etkili kullanma, düşünme becerisi

İÇERİK:

1-Dinleme Becerisi Dil Öğrenme Stratejileri
2-Dinleme Becerisi Nasıl Gelişir?
3-Stratejini Seç, Dinle ve Uygula

KAVRAMLAR: Dinleme, dinleme becerisi stratejileri

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

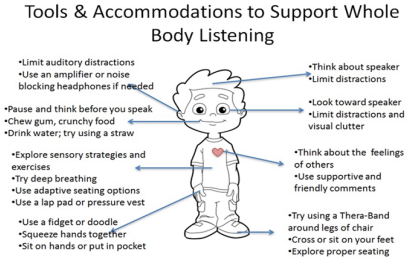
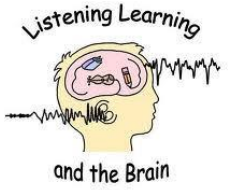
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar
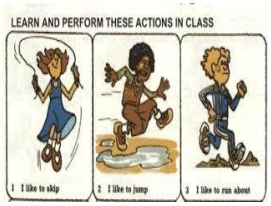
MATERYAL: EK-9.1.1, EK-9.1.2, EK-9.1.3, EK-9.1.4, EK-9.1.5, EK-9.1.6, EK-9.1.7

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacaklarını öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrenciler bu bölümde dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejileri öğrenmek için kendilerine verilen etkinlikleri tamamlarlar.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerden dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanarak dinleyecekleri metne hazırlanmaları istenir.	1. Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder. 2. Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder.	1.1. Bu bölümde öğretmen "Evet/Hayır Oyunu (Yes/No Game)" oynatarak küçük bir ısınma çalışması yaptırır. Bu alıştırmanın amacı öğrencilerin kendi algılarını geliştirmelerine yardım etmek ve yeni bir dildeki sesleri ayırt etmelerine yardımcı olmaktır. 1.2. Bu alıştırma 5-10 dakika sürer. Öğretmen öğrencilere EK-9.1.1'de verilen kelimelerden ikisini söyler. Eğer kelimeler aynı ise öğrencilerden "Evet (Yes)" demeleri beklenir. Eğer kelimeler aynı değilse öğrencilerden "Hayır (No)" demeleri beklenir. 1.3. Burada amaç öğrencilere farklı bir dilde birbirine benzer kelimelerin olabileceğini göstermek ve onların bu ayırımı yapabilmelerini sağlamaktır.	1.1. Burada öğrencilerden duydukları kelimelerin aynı olup olmadığını değerlendirmeleri beklenmektedir. 1.2. Öğrenciler kelimeler aynı ise "evet (yes)" aynı değilse "hayır (no)" demelidirler. 	1.1. EK-9.1.1 de verilen kelimeler öğretmen okuduktan ve öğrenciler cevaplandırdıktan sonra sırasıyla tahtaya yansıtılır ve doğru cevaplar tahtaya yazılır. 1.2. Sınıf çalışması bittikten sonra kelimelerin yer aldığı EK-9.1.1deki çalışma kağıdı öğrencilere daha sonra çalışabilmeleri için dağıtılır. 	1.1. Öğrenciler başlangıçta sesleri ayırt etmekte güçlük çekebilir. Öğretmen basit kelimelerden oluşan birkaç etkinlik yaptıktan sonra asıl çalışmaya geçebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme öncesi stratejilerden yola çıkarak dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacaklarını tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	3. Dinleme esnasında yaşadığı kaygı ile nasıl mücadele edeceğini bilir. 4. Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder.	2.1. Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen öğrencilerin dinleme öncesinde yaşadıkları kaygıyı azaltmalarına yardımcı olur ve dil öğrenme sürecindeki stresi ortadan kaldırmayı amaçlar. 2.2. Öğretmen öğrencilere kendilerini gergin hissettiklerinde de bu uygulamayı yapabileceklerini söyler. Bu uygulamanın öğrencileri sakinleştireceğini ve odaklanmalarını kolaylaştıracağını ifade eder. Daha sonra öğrencilere verdiği talimatlara uymasını söyler (EK-9.1.2). 2.3. Bu aşamanın ikinci bölümünde öğretmen öğrencilerden ilk hafta öğrendikleri dil öğrenme stratejilerinden ve bir önceki hafta öğrendikleri dinleme öncesi dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak ne gibi stratejiler kullanabileceklerini beyin fırtınası tekniği ile tahmin etmelerini sağlar.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden öğretmenin talimatları doğrultusunda meditasyon yapmaları beklenir. 2.2. Bu aşamanın ikinci bölümünde öğrencilerin eski bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşmaları beklenir. Var olan bilgilerinden yola çıkarak yeni öğrenecekleri konu ile ilgili çıkarımda bulunurlar.	2.1. Bu aşamada öğretmen tarafından EK-9.1.2'de yer alan meditasyon talimatları okunacaktır. 2.2. İkinci aşamasında beyin fırtınası tekniğine katkı sağlamak için öğretmen tarafından görseller kullanılabilir. 2.3. Öğrencilerin dinleme öncesinde kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak için uygun meditasyon müzikleri kullanılabilir. 	2.1. Öğrencilerden bazıları meditasyon etkinliğini gereksiz görebilir katılmaya istekli olmayabilirler. Öğretmen bu durumda öğrencilere bunun onlara sağlayacağı katkıdan bahsedebilir. Duyuşsal özelliklerin dil öğrenme sürecine olan etkisini anlatabilir. Gerekirse konu ile ilgili isteksiz olan öğrencileri ek okumalar yapmaları için internet ortamında araştırma yapmaya yönlendirebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3.AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	5.Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir.	3.1. Bu aşamada öğretmen dinleme esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili (EK-9.1.3) sunumu paylaşır. Gerekli görülen yerlerde ek açıklama yapar. 3.2. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin dinleme esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini anlamalarını ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilere dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu anlatan EK-9.1.3'te yer alan slayt gösterisi kullanılır. 	3.1. Sunumda paylaşılan bilgiler öğrenci tarafından özümsenmediği takdirde öğrencilerden bireysel ya da grup araştırmaları yapmaları istenebilir. Bu çalışma için ek süre verilip sınıf dışı kaynaklara yönlendirme gerçekleştirilebilir 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejiler arasında ilişki kurmaları sağlanır. Benzer ve farklı özelliklerinin karşılaştırılması istenir. Eğitsel oyun oynayarak bu stratejileri kendilerine uyarlayarak kullanmaları istenir.	6. Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. 7. Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler. 8. Dinlediği metinde ara özetler yapar. 9. Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.	4.1. Bu aşamada öğrenciler EK-9.1.4'te verilen "Fiziksel Tepki (Physical Response)" etkinliğini bir önceki aşamada öğrendikleri stratejilerden yola çıkarak yaparlar. 4.2. Bu etkinlikte öğrencilerin fiziksel bir hareket gösterebilmeleri için öğretmen tarafından söylenen emirleri canlandırmaları istenir. Öğrenciler burada hafıza stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilirler. 	4.1. Öğrencilerden emir cümlelerini dikkatle dinlemeleri ve duyduklarını canlandırmaları beklenmektedir. 	4.1. Bu aşamada EK-9.1.4'te yer alan dinleme materyali kullanılacaktır. 	4.1. Öğrenciler ilk etapta nasıl yapacaklarını anlayamayabilirler. Öğretmen başlangıçta farklı bir metinden kısa örnekler sunabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ-Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	1. Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder. 2. Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder. 3. Dinleme esnasında yaşadığı kaygı ile nasıl mücadele edeceğini bilir. 4. Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder. 5. Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir. 6. Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. 7. Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler. 8. Dinlediği metinde ara özetler yapar. 9. Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.	5.1. Bu aşamada öğrencilere dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-9.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini dinleme esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrenciler araştırmacı günlüğünü tamamlar. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-9.1.6) ev ödevi verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden dinleme esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formlarını tamamlamaları istenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-9.1.6) tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-9.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-9.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-9.1.6). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-9.1.8).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

3. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-9.1.1. YES-NO GAME/EVET–HAYIR OYUNU

VOCABULARY		YES-NO
Affect	Effect	
accept	except	
aisle	isle	
all ways	always	
almost	most	
bare	bear	
bazaar	bizarre	
cereal	serial	
conform	confirm	
dairy	diary	
device	devise	
desert	dessert	
emigrate	immigrate	
farther	further	
hole	whole	
later	latter	
lessen	lesson	
passed	past	
practice	practise	
quiet	quite	
weak	week	



EK-9.1.2. DİNLEME BECERİSİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

CALM DOWN THROUGH MEDITATION AND MUSIC-MEDİTASYON VE MÜZİK İLE RAHATLAMA

Amaç: Bu alıştırma öğrencilerin odaklanmalarına ve sakinleşmelerine katkı sağlamayı ve böylece dil öğrenme sürecinde yaşadıkları stresi ve kaygıyı azaltarak ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.

Materyal: Meditasyon müziği
Müzik linki: https://www.youtube.com/watch?v=ICA8wdGRkVo

Zaman: 5-10 dakika (Öğrencilerin durumuna göre değişkenlik gösterebilir.)

Talimatlar: Öğretmen öğrencilere kaygılı ya da stresli hissettiklerinde bu uygulamayı kullanabileceklerini ifade eder. Bu uygulamanın öğrencileri sakinleştireceğini ve odaklanmalarını kolaylaştıracağını belirtir. Daha sonra öğrencilere verdiği talimatlara uymasını söyler.
"Hepinizin yapması gereken şey öncelikle rahat bir şekilde oturmak ve tek bir şey düşünmektir: bir nesne, bir kelime, bir hece ya da sevimli bir yer. Ama sadece tek bir şey düşünün. Zihniniz başlangıçta farklı yerlere gidecek, fakat onu tek bir şeye yönlendirin, özelliklede düşündüğünüz şeye. Konsantre oldukça derin ve yavaşça karnınızdan nefes alın, göğsünüzden değil. Fikir oldukça basit. Tek bir şeye odaklanıp tüm detaylarıyla onu düşünmek. Eğer bu size yardım ederse meditasyon yaparken müzikte açabilirsiniz. "
Kendinizi ne zaman stresli hissederseniz sınıfta, evde dilediğiniz ve ihtiyaç duyduğunuz her yerde bunu yapabilirsiniz.



EK-9.1.3. DİNLEME ESNASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU

DİNLEME BECERİSİ NASIL GELİŞİR?

Yabancı dilde karşılaştığınız bir metni dinlerken de dil öğrenme stratejilerini kullanabilirsiniz. Bu stratejiler dinleme becerisi akademik başarınızın artmasına katkı sağlayacaktır.

Dinleme öncesi stratejilerde belirlediğiniz dinlemenin amacını tekrar hatırlayınız. Ana fikir için mi daha spesifik bir bilgi elde etmek için mi?

Dinleme esnasında her bir kelimeyi tek tek anlamak zorunda değilsiniz. Daha az önemli olduğunu düşündüğünüz kelimeler varsa onlara takılmayın.

Eğer anlamadığınız kelimeler varsa, metnin genel mantığından yola çıkarak bu kelime ya da kavramların ne olabileceğini tahmin etmeye çalışın.

Eğer hala anlamadığınız bir şey olursa not alın dinleme sonrasında sözlük kullanın ya da bir arkadaşınızdan yardım isteyin.

Özellikle anahtar kelimelere ve metinle ilgili gerçeklere odaklanın.

Dinleme sonrasında işinize yarayabileceğinizi düşündüğünüz bilgileri not alın.

Vurgu ve tonlamalar dinlediğiniz metin ile ilgili size ipucu verebilir. O yüzden vurgu ve tonlamalı olan yerlerde özellikle not almaya çalışın.

Dinleme esnasında duyduklarınızı kısa kısa anahtar kelimeler şeklinde not alın ve zihninizde görselleştirin.

Dinleme etkinliği öncesinde kendi hazırladığınız sorulara cevaplar bulmaya çalışın.

Dinlediklerinizi görselleştirin.

Dinleme metnindeki kendinize bir yer bulun ve metine zihninizde dahil olmaya çalışın. Ya da metindeki kişilerle empati kurmaya çalışın.

Dinleme metni esnasında ara özetler yapmaya çalışın. Eğer dinleme metninde aralar varsa bu özetlerinizi hızlıca ve kısaca not alın.

Dinleme metni ile ilgili tahminlerde bulunup çıkarımlarda bulunun.

TEŞEKKÜRLER.....

EK-9.1.4. STRATEJİNİ SEÇ, DİNLE VE UYGULA

FİZİKSEL TEPKİ-PHYSICAL RESPONSE

Amaç: Bu alıştırma fiziksel tepki vermeyi gerektiren bir performansı nasıl gerçekleştirecekleri ilgili talimatları dikkatlice dinlemelerini gerektirir. Burada öğrencilerin dikkatlice dinleyerek duyduklarını yapmaları gerekmektedir. Öğretmen emirler verir öğrenciler bu emirleri gösterirler. Öğretmen emir verirken söyledikleri ile ilgisi olmayan materyaller kullanarak öğrencilerin dikkatini dağıtabilir.

Materyal: Öğretmen öğrencilerin gördüklerine değil duyduklarına inandıklarına odaklansınlar diye kalem, cetvel ya da silgi gibi sınıf araç gereçlerini (öğrencilerin dikkatlerini dağıtmak için) kullanabilir.

Süre: 10 dakika

Talimatlar:

COMMANDS	**COMMANDS**
Stand up!	Take out a piece of paper!
Sit down!	Write a letter (imaginary)!
Touch a pencil!	Fold the letter!
Close your eyes!	Put it in an envelop!
Turn right!	Seal the envelop!
Turn around yourself!	Write address on the envelop!
Jump three times!	Put the stamp on the envelop!
Take out a pen!	Mail the letter!
Touch something green!	Jump once!
Hold something pink!	Jump seven times!
Put your left hand in the air!	Turn around, jump once and clap twice!
Put your right hand in the air !	Turn three times, jump five times and clap twice!
Put both hands in the air!	Put both feet in the air!
Put your left foot in the air !	Clap your hands! Clap your hands three times!
Put your right foot in the air!	Clap them five times

EK-9.1.5. 3. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Dinleme esnasında dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Dinleme esnasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız dinleme etkinliklerinde, dinleme esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak dinleme becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

_____

EK-9.1.6. HOMEWORK

A- CHOOSE THE BEST ANSWER

1- While you are listening, you …….. understand every word.
   a- need to b- don't need to

2- The first time you listen, it is a good idea to try and understand …….
   a- the general idea b- every word

3- The important key words are …… stressed.
   a- usually b- never

4- Important stressed words are usually …….. than other words.
   a- faster and quiter b- slower and louder

5- When you don't understand a word, it's a good idea to ……about the word.
   a- stop listening to the audio and only think
   b- continue listening to the audio and forget

6- Important key words or ideas are …….repeated later in the audio.
   a- never b- sometimes

7- It is …….. to know how to say the alphabet, the time, dates and numbers in English.
   a- useful b- not very useful

8- When you don't know the answer, ……..
   a- don't worry and continue listening to the rest of the audio
   b- stop listening to the audio until you have worked out the answer

B- MATCH THE HALVES OF THE SENTENCES

1-Important key words are	a-are excited, interested or angry.
2-Words that are not stressed	b-are not usually important.
3-Voices are often high when we	c-are unhappy, bored or uninterested.
4-Voices are often low when we	d-the meaning of a message.
5-Contractions like 'd, 'll or 's can change	e-to give their opinion.
6-Reactions like" You're right" or "How terrible"	f-often stressed.
7-People use expressions like 'I believe...' or 'I hate...'	g-we speak.
8-We usually use contractions when	h-can help you understand someone's opinion.

ANSWER KEY

A- CHOOSE THE BEST ANSWER

1- B
2- A
3- A
4- B
5- B
6- B
7- A
8- A

B- MATCH THE HALVES OF THE SENTENCES

1- f
2- b
3- a
4- c
5- d
6- h
7- e
8- g

EK- 9.1.7. 3. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENEL LİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dinleme esnasında kullanacağım materyalleri hazırlarım.					
2-Dinleme metnini zihnimde canlandırırım.					
3-Dinlediğim metin ile ilgili eski bilgilerimi hatırlarım.					
4-Dinleme öncesinde, duyma ihtimalim olan anahtar kelimeleri listelerim.					
5-Dinleme esnasında nasıl bir yöntem (not alma, soru sorma, ara özet vb.) izleyeceğimi önceden belirlerim.					
6-Dinleme esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
7-Dinleme esnasında not alırım.					
8-Dinleme esnasında duyduklarımın resmini çizerim.					
9-Dinleme öncesinde hazırladığım ya da var olan soruların cevaplarına odaklanırım.					
10-Dinleme esnasında ara özetler yaparım.					
11-Dinleme metnini gerçek yaşamla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunurum.					

EK-9.1.8. 3. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerisinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder.		
2	Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder.		
3	Dinleme esnasında yaşadığı kaygıyı ile nasıl mücadele edeceğini bilir.		
4	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder.		
5	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir.		
6	Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
7	Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler.		
8	Dinlediği metinde ara özetler yapar.		
9	Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder.		
2	Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder.		
3	Dinleme esnasında yaşadığı kaygıyı ile nasıl mücadele edeceğini bilir.		
4	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder.		
5	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir.		
6	Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
7	Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler.		
8	Dinlediği metinde ara özetler yapar.		
9	Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder.		
2	Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder.		
3	Dinleme esnasında yaşadığı kaygıyı ile nasıl mücadele edeceğini bilir.		
4	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder.		
5	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir.		
6	Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
7	Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler.		
8	Dinlediği metinde ara özetler yapar.		
9	Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme esnasında kullanabileceği stratejiler olduğunu fark eder.		
2	Yabancı dildeki farklı sesleri fark ederek dinleme etkinlikleri yapabileceğini fark eder.		
3	Dinleme esnasında yaşadığı kaygıyı ile nasıl mücadele edeceğini bilir.		
4	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanacağını tahmin eder.		
5	Dinleme esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini bilir.		
6	Dinleme öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
7	Dinlediği metinde anlaşılamayan yerleri tekrar dinler.		
8	Dinlediği metinde ara özetler yapar.		
9	Dinleme metninde geçen olayları gerçek hayatla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.		

EK-10. 4. HAFTA DERS PLANI

08/10/2018
10:00-12:00

DİNLEME SONRASI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-10.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 08/10/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder.
2-Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır.
3-Dinlediği metnin yapısını kavram haritasına aktarır.
4-Dinlediği metne uygun başlık bulur.
5-Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir.
6-Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar.
7-Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.
8-Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder.
9-Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır.
10-Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Dinleme sonrası kullanılabilecek stratejiler nelerdir?
2-Dinleme stratejileri ve transfer

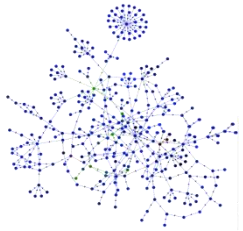
KAVRAMLAR: Dinleme sonrası stratejiler, transfer, kavram haritası

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

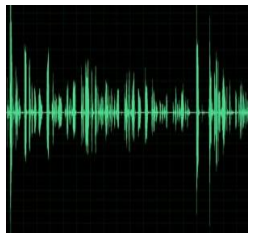
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

MATERYAL: EK-10.1.1, EK-10.1.2, EK-10.1.3, EK-10.1.4, EK-10.1.5, EK-10.1.6, EK-10.1.7, EK-10.1.8, EK-10.1.9, EK-10.1.10

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden dinleme etkinliğini tamamladıktan sonra ne tür stratejiler kullanacaklarını öğrenmeleri beklenmektedir. Öğrenciler burada öğrendikleri ile dinleme sonrasında dinleme etkinliği ile ilgili araştırmaları kolaylıkla yapabilirler. Ayrıca öğrenciler bu bölümde öğrendiklerini farklı dinleme etkinliklerine de aktararak dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlarlar.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerle birlikte dinledikleri metne ait bilgileri ifade edecekleri ısınma çalışmaları yapılır.	1. Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder. 2. Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır. 3 Dinledikleri metnin yapısını kavram haritasına aktarır.	1.1. Bu bölümde öğretmen öğrencilere boş bir kavramsal ağ (semantik ağ) tablosu verir. Semantik ağ oluşturma bir kağıt üzerinde ilişkileri ve kavramları düzenlemektir. Burada konuya ilişkin anahtar kavramlar ve kavramla ilgili ilişkiler oklar ve çizgiler yardımıyla vurgulanır. Amaç kelimelerin birbiri ile olan ilişkilerini görsel hale getirmektir. Bu ağlar oluşturulurken gruplama, not alma, görsel kullanma, çıkarımda bulunma, ilişki kurma gibi stratejilerde kullanılır. 1.2. Öğretmen burada tahtaya EK-10.1.1'deki boş semantik tabloyu yansıtır. Tahtanın diğer kısmına da kelimeleri (EK-10.1.2) yapıştırır. Öğrencilerin ellerine de aynı tabloyu ve kelimeleri çalışma kağıdı olarak verir. Öğretmen öğrencilere dinleme metnini (EK-10.1.3) bir defa dinletir. Sonra öğrencilerden semantik ağları kurmalarını bekler. Bu alıştırma 5-10 dakika sürer. Daha sonra tablonun doldurulmuş hali yansıtılır ve öğrencilerin kontrol etmeleri sağlanır.	1.1. Bu bölümde öğrencilerden dinleme metnini dikkatli bir şekilde dinlemeleri beklenir. 1.2. Bir sonraki aşamada öğrenciler kendilerine verilen semantik ağı dinleme metninden elde ettikleri veriler ile doldururlar. Dinleme metninde yer almayan kelimeleri sözlükten araştırarak bulmaları beklenir.	1.1. EK-10.1.1'de verilen semantik ağ tablosu, EK-10.1.2'de verilen kelimeler ve EK-10.1.3'te verilen dinleme metni kullanılır. Başlangıçta boş olarak verilen harita öğrencilerle birlikte doldurulur. 	1.1. Öğrenciler semantik ağ ve semantik harita kavramlarını duymamış olabilirler. Bu yüzden onlara bu kavramlar açıklanabilir ve birkaç tane doldurulmuş örnek semantik harita gösterilebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	2-Araştırma: Dinleme öncesinde ve dinleme esnasında kullandıkları stratejilerden yola çıkarak dinleme sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	4. Dinlediği metne uygun başlık bulur. 5. Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir. 6. Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar.	2.1. Bu bölümde öğrenciler bir önceki bölümde dinlemiş oldukları EK-10.1.3'de verilen metni yeniden dinlerler. Bu ikinci dinleme metin için uygun bir başlık bulurlar. Burada amaç öğrencileri bir önceki derste öğrendiklerinden yola çıkarak yeni öğreneceklerine hazırlamaktır. 2.2. Bu bölümde öğrencilerden dinledikleri metinde önemli gördükleri anahtar kavram ya da kelimeleri kendilerine verilen tabloya (EK-10.1.4) yazmaları beklenir. (Bir sonraki aşamada öğrencilerden bu anahtar kavramları kullanarak metni özetlemeleri beklenmektedir.). Bu nedenle öğrencilerin tabloyu doldurmaları için 4-5 dakika süre verilir. Yapılan iki etkinlik sonrası dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu öğrencilere sorulur ve cevaplar tahtaya yazılır.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden dinledikleri metne bir başlık bulmaları beklenir. Burada amaç öğrencilerin dinleme sonrasında ne gibi stratejiler kullanarak dinleme becerilerini geliştirebileceklerini görmelerini sağlamaktır. 2.2. Yine bu aşamada öğrencilerden EK-10.1.4'te kendilerine verilen tabloya metinle ilgili önemli gördükleri kavram ya da anahtar kelimeleri beklenmektedir. 2.3. Daha sonra öğrencilerden yukarıda yapılan iki etkinlik sonrasında ne gibi stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri beklenmektedir.	2.1. Burada EK-10.1.3'te verilen dinleme materyali yeniden kullanılır. 2.2. Metinle ilgili kavram ve anahtar kelimeleri yazacakları EK-10.1.4'te verilen tablo kullanılır.	2.1. Öğrenciler başlık bulmakta güçlük çekebilirler. Bu nedenle onlara düşünmeleri ve ikincil kaynaklardan araştırma yapmaları için ekstra vakit verilebilir. Birkaç başlık örneği verilebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

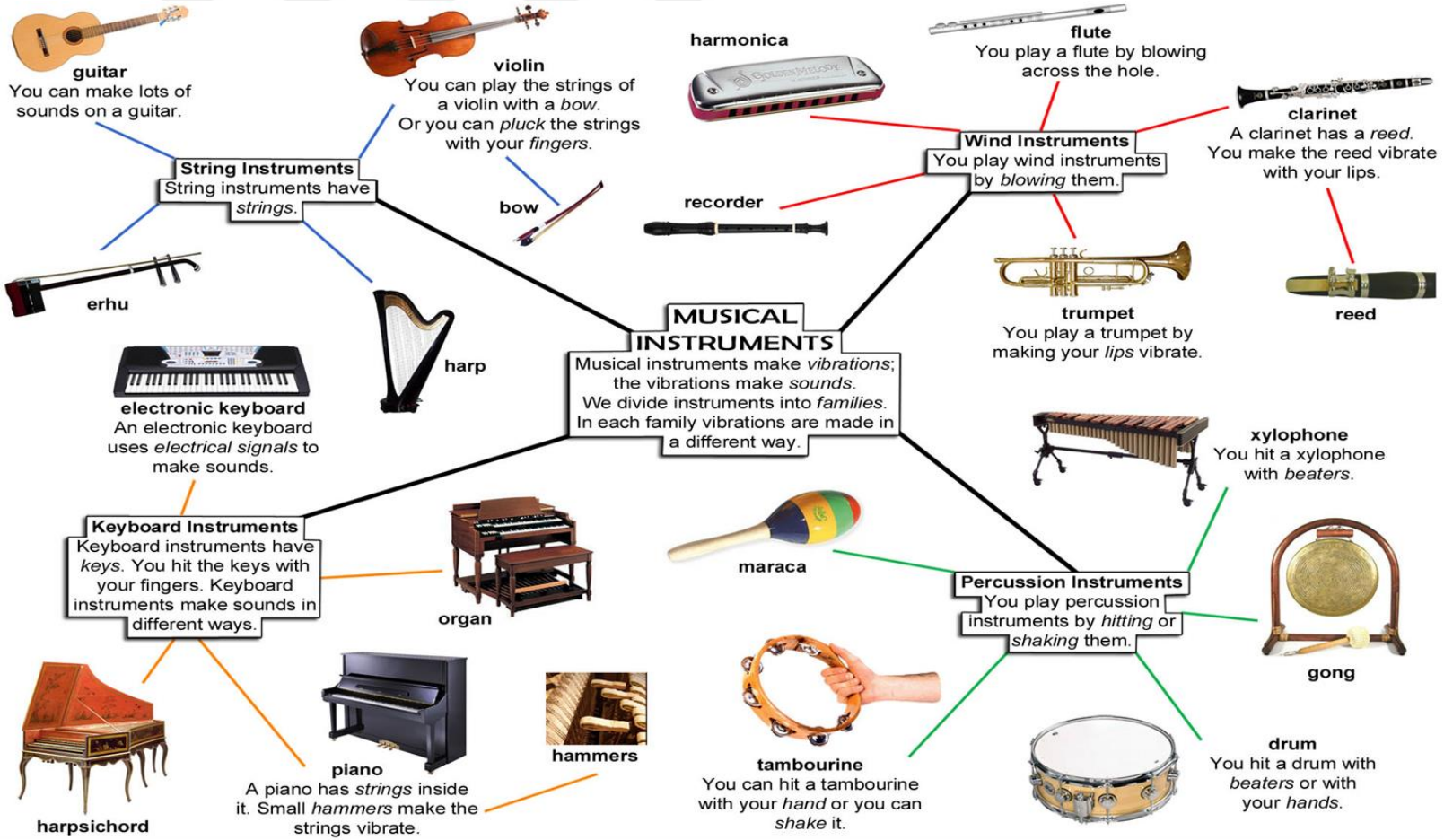
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri öğrencilerle sorgulanarak listelenir ve konu ile ilgili sunum yapılır.	7. Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.	3.1. Bu aşamada öğretmen dinleme sonrasında öğrencilerin kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili (EK-10.1.5) sunumu paylaşır. Gerekli görülen yerlerde ek açıklama yapar. 3.2. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin dinleme esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini anlamalarını ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilere dinleme sonrasında kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu anlatan EK-10.1.5'te yer alan slayt gösterisi kullanılacaktır. 	3.1. Sunumda paylaşılan bilgiler öğrenci tarafından özümsenmediği takdirde öğrencilerden bireysel ya da grup araştırmaları yapmaları istenebilir. Bu çalışma için ek süre verilip sınıf dışı kaynaklara yönlendirme yapılabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dinleme becerisi alıştırmaları ile öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası dil öğrenme stratejilerini bir bütün olarak kullanmaları sağlanır.	8. Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder. 9. Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır. 10. Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.	4.1. Bu bölümde öğrencilerle "Finding Your Way" başlıklı alıştırma (EK-10.1.6) yapılır. Öğrenciler dinledikleri metinde tarif edilen yeri harita üzerinde bulurlar. Bu alıştırma ile öğrenciler doğal bir şekilde pratik yapma, tahminde bulunma, zihinde canlandırma gibi doğrudan stratejiler ile dikkat etme gibi dolaylı stratejileri kullanma fırsatına sahip olurlar. 4.2. Öğrenciler kendilerine verilen boş harita üzerinde, duydukları talimatları takip ederek, tarif edilen resimlerin adlarını yazar ve rotayı çizer. Öğrenciler bu bölümde dinledikleri metni zihinlerinde canlandırmayı öğrenirler.	4.1. Öğrenciler bu bölümde bir metin dinler. Ayrıca öğrencilere dinleme esnasında kullanabilecekleri EK-10.1.6'de verilen harita verilir. Dinleme metninde duydukları talimatlardan yola çıkarak nerenin tarif edildiğini bulur, tasvirlerde yer alan yerlerin isimlerini yazar. 	4.1. Bu bölümde dinleme metni ve harita (EK-10.1.6) kullanılır. 	4.1. Öğrenciler dinleme metninde yer alan tasvirleri ilk etapta anlayamayabilirler. Bu nedenle öğrenciler metni iki defa dinleyebilirler. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

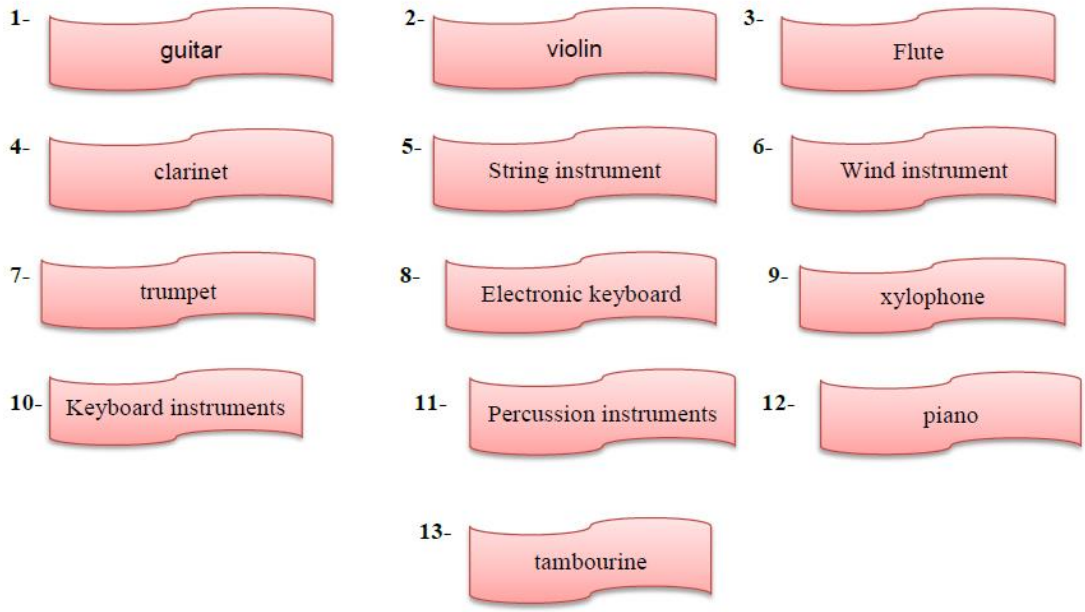
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin dinleme becerisi dil öğrenme stratejileri kullanmadan önceki durumları ile dinleme becerisi stratejileri kullandıktan sonraki durumlarını karşılaştırmaları istenir. Dinleme becerisindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri ve ifade etmeleri sağlanır.	1. Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder. 2. Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır. 3. Dinledikleri metnin yapısını kavram haritasına aktarır. 4. Dinlediği metne uygun başlık bulur. 5. Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir. 6. Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar. 7. Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır. 8. Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder. 9. Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır. 10. Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.	5.1. Bu aşamada öğrencilere dinleme sonrasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-10.1.7). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini dinleme sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrenciler araştırmacı günlüğünü tamamlar. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-10.1.8) ev ödevi verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden dinleme sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formlarını tamamlamaları istenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını (EK-10.1.8) tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-10.1.7). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-10.1.9). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-10.1.8). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-10.1.10).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

4. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-10.1.1. DİNLEME SONRASI KULLANILABİLECEK STRATEJİLER NELERDİR?



EK-10.1.2. VOCABULARY WILL BE HANG ON THE BOARD



EK-10.1.3. LISTENING TRANSCRIPT

MUSICAL INSTRUMENTS

Musical instruments make vibrations; the vibrations make sounds. We divide instruments into families. In each family vibrations are made in a different way.

String Instruments:

String instruments have strings. You can make lots of sounds on a guitar. You can play the strings of a violin with a bow. Or you can pluck the strings with your finger.

Wind Instruments:

You play wind instruments by blowing them. You play a flute by blowing across the hole. A clarinet has a reed. You make the reed vibrate with your lips. You play a trumpet by making your lips vibrate.

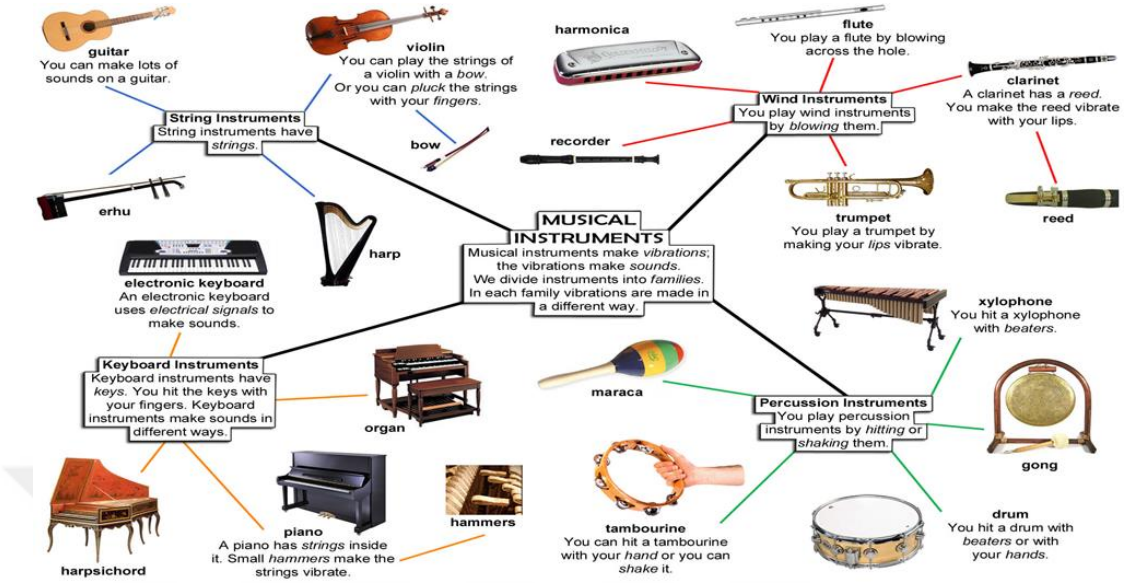
Keyboard Instruments

Keyboard instruments have keys. You hit the keys with your fingers. Keyboard instruments make sounds in different ways. An electronic keyboard uses electrical signals to make sounds. A piano has strings inside it. Small hammers make the strings vibrate.

Percussion Instruments

You can play percussion instruments by hitting or shaking them. You can hit a tambourine with your hand or you can shake it. You hit a drum with beaters or with your hands.

ANSWER KEY



Kaynak:
http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/music/musical_instruments/Musical_Instruments_Concept__631816/#thetop

EK-10.1.4. DİNLEME STRATEJİLERİ VE TRANSFER

LET'S COMPLETE!!

a- Find A Suitable Tittle For The Text
b- Write The Important Words In The Table

"……"			
String Instruments	Wind Instruments	Keyboard Instruments	Percussion Instruments
1-…….	1-…….	1-…….	1-……..
2-…….	2-…….	2-…….	2-……..
3-…….	3-…….	3-…….	3-……..
4-…….	4-…….	4-…….	4-……..
5-…….	5-……....	5-…….	5-……..
6-…….	6-…….	6-…….	6-……..

ANSWER KEY

Possible answers are given below.

MUSICAL INSTRUMENTS			
String Instruments	Wind Instruments	Keyboard Instruments	Percussion Instruments
1-guitar	1-harmonica	1-electronic keyboard	1-maraca
2-violin	2-flute	2-organ	2-xylophone
3-erhu	3-clarinet	3-hammers	3-gong
4-bow	4-recorder	4-piano	4-tambourine
5-harp	5-trumpet	5-harpsichord	5-drum
6-strings	6-reed	6-hit	6-shake

EK-10.1.5. DİNLEME SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU

Yabancı dilde karşılaştığınız bir metni dinledikten sonra da dil öğrenme stratejilerini kullanabilirsiniz. Bu stratejiler dinleme becerisi akademik başarınızın artmasına katkı sağlayacaktır.

Metni yeniden düşünün. Metnin ana fikrini anlayıp anlamadığınıza karar verin.

Dinlemeden önceki tahminleriniz ne ölçüde doğru çıktı? Tahminlerinizle karşılaştırın.

Dinleme öncesinde ve dinleme esnasında aldığınız notları kontrol edin.

Dinleme metni ile ilgili alıştırmayı doğru yapıp yapmadığınızı kontrol edin.

Dinlediğiniz metni kendi cümlelerinizle ifade etmeye çalışın.

Dinleme metninin kavram haritasını çıkarın.

Dinleme metninden edindiğiniz bilgileri tabloya yerleştirin.

Dinlediğiniz metne uygun bir başlık bulun.

Dinleme öncesinde belirlediğiniz anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurun.

Dinleme metninde karşılaştığınız farklı düşünceleri arkadaşlarınızla tartışın.

Metinde karşılaştığınız zıt-eş-mecaz anlamlı kelimeleri fark edin, bu kelimelerle dinleme ile ilgili alıştırmalarda karşılaşıp karşılaşmadığınızı kontrol edin.

Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarınızı kendi cümlelerinizle ifade edin.

Zor metinleri tekrar dinleyin. Dinleme esnasında anlamadığınız yerlere "?"; vurgulu yerlere "!" gibi işaretler koyarak kodlayın vakit kaybetmeyin.

Metinde hangi noktalara katıldınız? Hangi noktalara katılmadınız? En çok hangi bölümünü sevdiniz?

TEŞEKKÜRLER.....

EK-10.1.6. YOLUNU BULMA-FINDING YOUR WAY

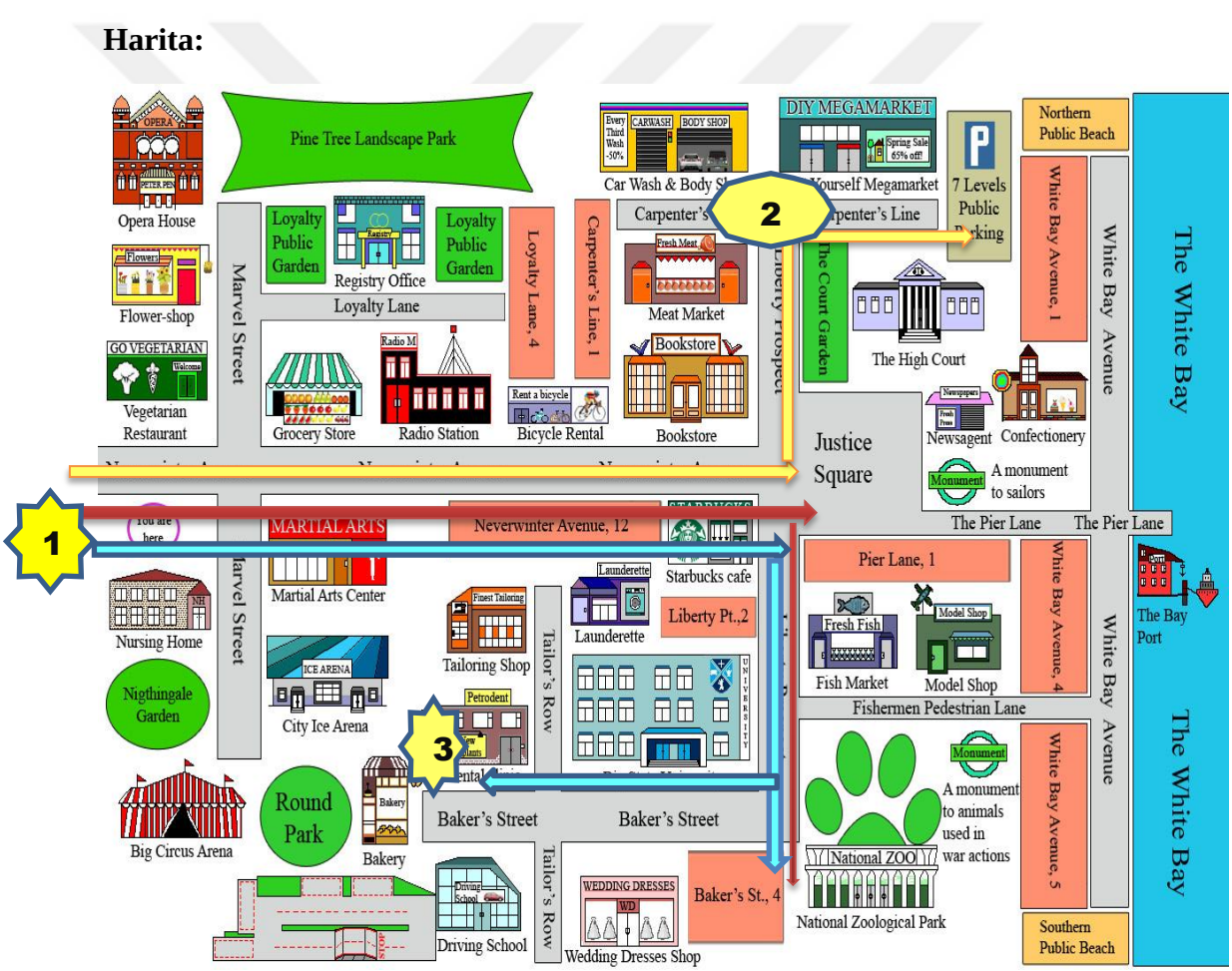
Amaç: Bu alıştırmada amaç sözlü olarak verilen talimatlara göre harita üzerindeki bir rotayı öğrencilerin dinleyerek takip edebilmeleridir. Bu alıştırma ile öğrenciler doğrudan stratejilerden olan doğal uygulama, tahminde bulunma, görsel kullanma ve dolaylı stratejilerden dikkat etme stratejilerini kullanırlar.

Materyal: Öğretmen her bir öğrenci için kullanılacak olan haritayı fotokopi ile çoğaltır.

Süre: 10-15 dakika

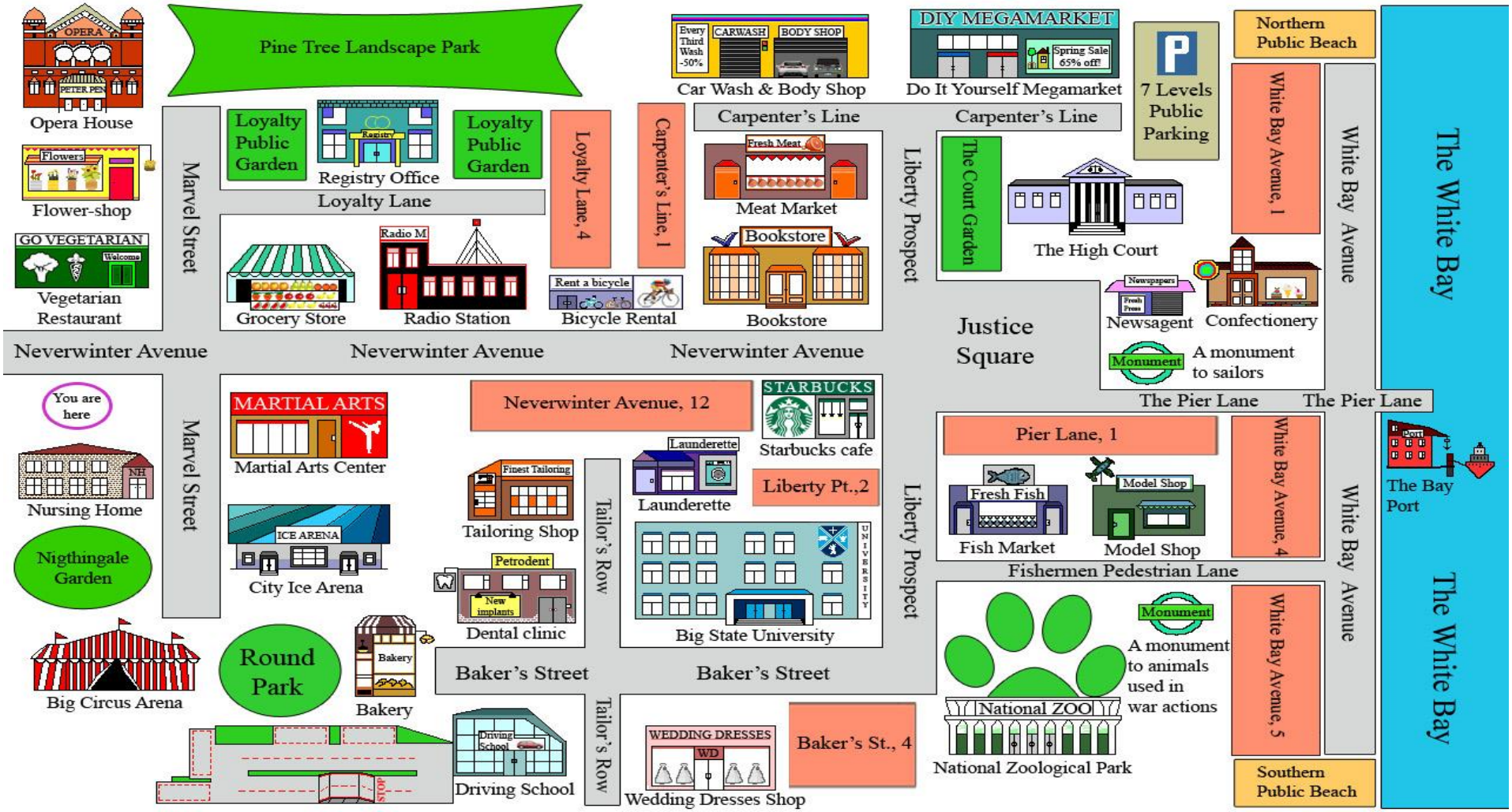
Talimatlar: Her öğrenciye fotokopiyi dağıtın. Öğrencilere dinledikleri rotayı takip etmelerini söyleyin. Öğrencilere kendinizdeki haritayı göstermeyin.

Harita:



Kaynak:
https://en.islcollective.com/download/printables/worksheets_doc_docx/getting_directions_02/giving-directions/79133

“FIND YOUR WAY” WORKSHEET



FIND YOUR WAY TRANSCRIPT

Dialogue 1:

Tourist: Excuse me! I am a tourist here. I lost my way. Can you help me?
Guide: Of course! How can I help you?
Tourist: Where is the National Zoo?
Guide: Don't worry. It is easy to arrive there. First go along Neverwinter Avenue. Then, take the first right. You are going to see Starbucks Cafe on the corner. Turn right from there. Go straight ahead. It is on your left, opposite the fish market and model shop.
Tourist: Oh! It is easy! Thank you.
Guide: You are welcome!

Dialogue 2:

You: Excuse me! How can I go to the "Do It Yourself Megamarket"?
Guide: First go along this avenue. At the end of the Street you are going to see the bookstore and Starbucks Cafe. Take the first left from there. Walk along the Liberty Prospect. You are going to see The Court Garden on your right. It is a perfect place to rest. Turn right from there. Do It Yourself Megamarket is on the Carpenter's Line.
You: Thank you!
Guide: You are welcome!

Dialogue 3:

Tourist: Excuse me! Where is the "Dental Clinic"?
Guide: Go straight ahead Neverwinter Avenue. At the end of the Street you are going to see Starbucks Cafe. Turn right from there. You are on Liberty Prospect. Walk along this Street. At the end of this Street you are going to see Big State University. Take the first right from there. You are on Baker's Street. At the end of this Street you are going to see Dental Clinic. It is on your right, opposite the Driving School.
Tourist: Ohh! It is a bit confusing?! Can you repeat please? I am going to take note.
Guide: Don't worry. It is easy. Ok. I'm going to repeat it. Go straight ahead Neverwinter Avenue. At the end of the Street you are going to see Starbucks Cafe. Turn right from there. You are on Liberty Prospect. Walk along this Street. At the end of this Street you are going to see Big State University. Take the first right from there. You are on Baker's Street. At the end of this Street you are going to see Dental Clinic. It is on your right, opposite the Driving School.
Tourist: Thank you very much. You are so kind.
Guide: Never mind. You are welcome.

EK-10.1.7. 4. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Dinleme sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Dinleme sonrasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız dinleme etkinliklerinde, dinleme sonrasında dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak dinleme becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

_____

EK-10.1.8. HOMEWORK

A-Listen to the radio interview and do the exercises to practise and improve your listening skills.

http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/good-nights-sleep

Match the vocabulary with the correct definition and write a–h next to the numbers 1–8.

1…….. an exam	a. useful information or advice
2…….. bedtime	b. a test to show what a person knows or can do
3…….. a listener	c. the time you go to bed
4…….. low	d. the most difficult
5…….. a tip	e. quiet
6…….. the hardest	f. a person who listens
7…….. busy	g. making a lot of noise
8…….. loud	h. doing something

Check your understanding: true or false Circle True or False for these sentences.

1. The guest in the studio is a teacher.	True	False
2. Some people can sleep well with a television on.	True	False
3. It is bad to think a lot before going to bed.	True	False
4. It is good to play video games before bed.	True	False
5. It is good to turn your mobile off when you go to sleep.	True	False
6. It is bad to play loud music while you study.	True	False

B. Check your vocabulary: gap fill

Complete the sentences with a word from the box.

earlier in the evening - Welcome -Turn off - useful advice - great to be here - down low

1. _____ to the show, Doctor Baker.
2. Thank you. It's _____. Let's start with tip one.
3. Do your hardest homework _____.
4. _____ your mobile when you go to bed.
5. Play music if you like. But turn the sound _____.
6. That is very _____ for our young listeners.

EK-10.1.9. 4. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENEL LİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dinleme sonrasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Dinleme esnasında duyduğum cümleleri farklı ifadelerle yeniden anlatırım.					
3-Dinleme metni hakkındaki görüşlerimi anlatırım.					
4-Dinleme metninin kavram haritasını çıkarırım.					
5-Metnin önemli noktalarını belirleyerek tablo haline getiririm.					
6-Dinlediğim metne uygun bir başlık bulurum.					
7-Dinleme öncesinde belirlediğim anahtar kavramlar arasından duyduklarımı seçerim.					

EK-10.1.10. 4. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerisinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder.		
2	Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır.		
3	Dinledikleri metnin yapısını kavram haritasına aktarır.		
4	Dinlediği metne uygun başlık bulur.		
5	Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar.		
7	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
8	Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder.		
9	Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır.		
10	Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder.		
2	Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır.		
3	Dinledikleri metnin yapısını kavram haritasına aktarır.		
4	Dinlediği metne uygun başlık bulur.		
5	Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar.		
7	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
8	Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder.		
9	Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır.		
10	Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder.		
2	Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır.		
3	Dinledikleri metnin yapısını kavram haritasına aktarır.		
4	Dinlediği metne uygun başlık bulur.		
5	Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar.		
7	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
8	Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder.		
9	Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır.		
10	Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

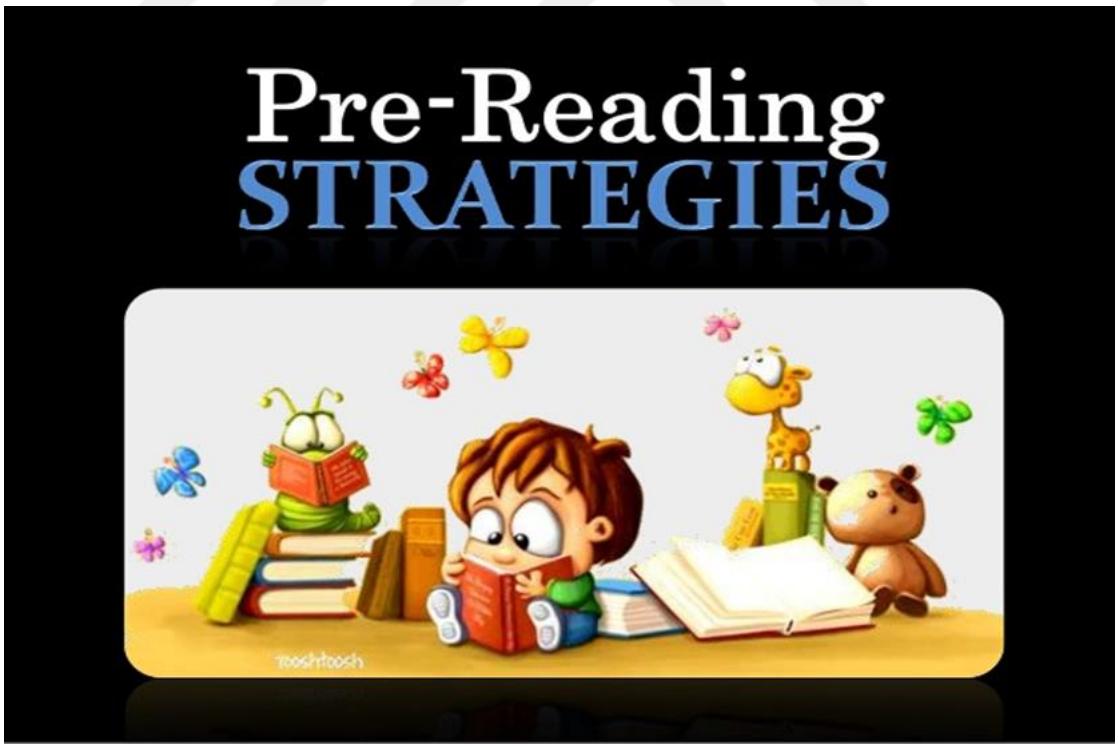
KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejilerin olduğunu fark eder.		
2	Dinleme metnindeki üstü kapalı bilgileri ortaya çıkarır.		
3	Dinledikleri metnin yapısını kavram haritasına aktarır.		
4	Dinlediği metne uygun başlık bulur.		
5	Metnin önemli noktalarını belirler ve sırasına göre tabloya yerleştirir.		
6	Dinleme öncesinde belirlediği anahtar kelimelerle metinde bulunan argümanlar arasında ilişki kurar.		
7	Dinleme sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
8	Dinledikleri doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade eder.		
9	Dinleme metni ile ilgili farklı düşünceleri tartışır.		
10	Dinleme esansında zihninde canlandırdıklarını anlatır.		

EK-11. 5. HAFTA DERS PLANI

15/10/2018

10:00-12:00

OKUMA ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-11.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 15/10/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır.
2-Okuyacağı konu hakkında bilgi edinir.
3-Metni ne amaçla okuyacağını belirler.
4-Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur.
5-Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlar.
6-Yüzeysel tarama (skimming) yapar.
7-Metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Okuma öncesi dil öğrenme stratejileri
2-Okuma becerisi nasıl geliştirilir?
3-Okuma öncesi dil öğrenme stratejileri nasıl kullanılır?

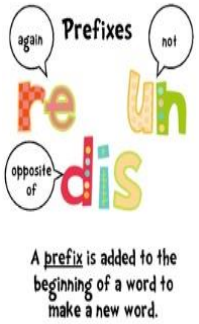
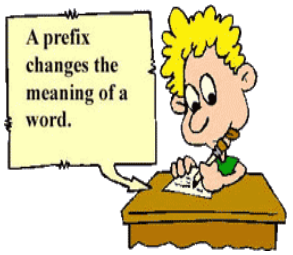
KAVRAMLAR: Okuma öncesi, strateji, okuma becerisi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

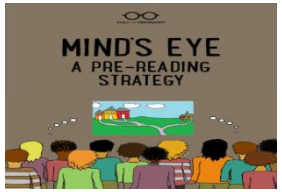
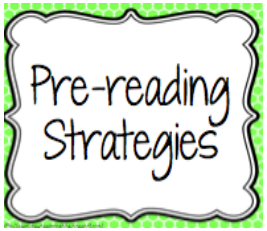
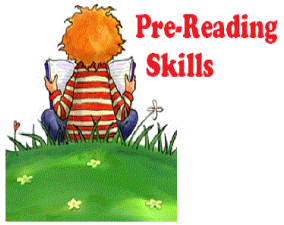
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

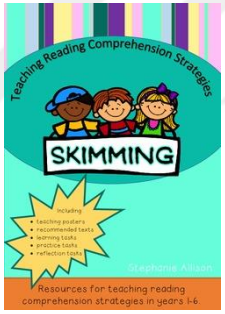
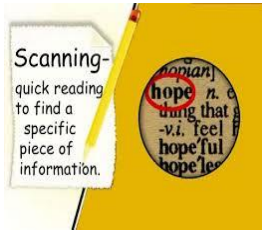
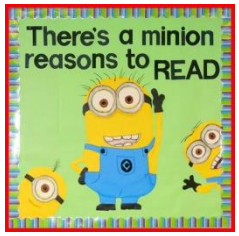
MATERYAL: EK-11.1.1, EK-11.1.2, EK-11.1.3, EK-11.1.4, EK-11.1.5, EK-11.1.6, EK-11.1.7, EK-11.1.8

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden okuma becerisini ile etkinlikleri gerçekleştirmeden önce ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin okuma etkinliği yapmadan önce de dil öğrenme stratejileri kullanabileceklerini farkına varmaları sağlanır. Bunun için ısınma aktiviteleri yapılır.	1-Okuma öncesinde kullanabileceği stratejilerini fark eder.	1.1. Bu aşamada "İfadeleri Analiz Et (Analyse the Words and Expressions)" başlıklı çalışma yapılır. Burada amaç öğrencinin uzun gördüğü kelimeleri anlamlı parçalara bölerek hem okumasını hem de anlamasını kolaylaştırmaktır. Öğretmen öncelikle öğrencilere pre-, un-, dis-, il-, im- gibi ön eklerden (prefix) ve anlamlarından bir iki dakika bahseder. Daha sonra öğrencilere içerisinde bu eklerin olduğu bir çalışma kağıdı (EK-11.1.1) dağıtır. Öğrencilerden burada yer alan kelimelerin anlamlarını ön eklerden faydalanarak tahmin etmelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin ön eklerle birlikte kelimeleri okuyarak uzun gibi görünen kelimelerin okunuşunu fark etmeleri sağlanır.	1.1. Öğrencilerden bu aşamada kendilerine verilen çalışma kağıtlarındaki kelimeleri okuyarak anlamlarını tahmin etmeleri ve uygun tabloya yerleştirmeleri beklenir. 	1.1. Öğrencilere EK-11.1.1'de yer alan ön ekler ve kelimelerin olduğu çalışma kağıdı verilir. 	1.1. Öğrencilerin ön ekleri nasıl ayırabileceklerini daha kolay anlamalarını sağlamak için çalışma kağıdında yer almayan ön eklerde de birkaç tane örnek verilebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerin okuma etkinliğini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için okuma öncesi dil öğrenme stratejilerinin gerekliliğini fark etmesi sağlanır.	2-Metnin görsellerine bakarak metin ile ilgili tahminlerde bulunur. 3-Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur. 4-Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar.	2.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilere okuyacakları metinle ilgili EK-11.1.2'de yer alan resimleri gösterir. Bu resimlerin okuyacakları metinle ne gibi bir ilgisinin olabileceğini düşünmelerini ve tahmin yürütmelerini ister. Öğrenciler gruplar halinde çalışırlar. Gruplara 5-10 dakika arasında düşüncelerini bir araya getirerek anlamlı bir çıkarımda bulunmaları istenir. 2.2. Daha sonra öğrencilere metnin başlığı verilir. Tahminlerini başlığa bakarak tekrar düşünmeleri beklenir. Resimlerle başlık arasında ilişki kurmaları istenir.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden EK-11.1.2'de kendilerine verilen resimlerden yola çıkarak metinle ilgili tahmin yürütmeleri ve bunu hedef dilde ifade etmeleri beklenir. 2.2. Yine öğrenciler bu bölümde resimlerle metin ilişkisini kurduktan sonra; metnin başlığı, resimler ve metin arasında ilişki kurmaya çalışırlar.	2.1. Bu aşamada öğretmen EK-11.1.2'de verilen resimleri öğrencilere dağıtır ve tahtaya yansıtır.	2.1. Öğrenciler bireysel çalıştıklarında resimler arasında ilişki kurmakta zorlanabilirler. Bu nedenle 3-4 kişiden oluşan küçük gruplar halinde çalışabilirler. Ayrıca öğretmen gruplar arasında dolaşarak onların takıldığı noktalarda fikir yürütmelerine katkı sağlayabilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	5- Okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır. 	3.1. Bu aşamada öğretmen okuma öncesinde öğrencilerin kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunumu (EK-11.1.3) öğrencilerle paylaşır. Gerekli görülen yerlerde ek açıklama yapar. 3.2. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin okuma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini anlamalarını ve bu stratejilerin onların akademik başarılarına katkı sağlayacağını fark etmelerini sağlar. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilere okuma öncesinde kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu anlatan EK-11.1.3'te yer alan slayt gösterisi kullanılacaktır. 	3.1. Sunumda paylaşılan bilgiler öğrenci tarafından özümsenmediği takdirde öğrencilerden bireysel ya da grup araştırmaları yapmaları istenebilir. Bu çalışma için ek süre verilip sınıf dışı kaynaklara yönlendirme yapılabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma öncesi dil öğrenme stratejilerinin analizi yapılır. Öğrenciler kendilerine uygun olan stratejileri belirler. Eğitsel oyun oynayarak bu stratejileri kendilerine uyarlayarak kullanmaları sağlanır.	6-Yüzeysel tarama (skimming) yapar.  7- Detaylı okuma (scanning) yapar. 	4.1. Bu bölümde "How do you sleep?" başlıklı okuma parçası (EK-11.1.4) öğrencilere verilir. Bu dersin ikinci aşamasında resimlerini inceledikleri ve başlığını inceledikleri okuma parçasını hızlıca okumaları (skimming) beklenir. Burada amaç bir önceki aşamada elde ettikleri tahminlerine yönelik anahtar kelime ya da kavramlara ulaşmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrenciler bu hızlı okuma ile metnin ana fikrini yakalamaları beklenir. 4.2. Öğrenciler ana fikri bulduktan sonra metinle ilgili belirli bilgilere ulaşmak için detaylı okuma yaparlar. Burada bilinmeyen kelimelere odaklanmanın ötesinde metinle ilgili bilgileri açığa çıkarmak önemlidir.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden metni detaylarına inmeden hızlıca okumaları beklenmektedir. Daha önce resimlerini ve başlığını inceleyerek bulundukları tahminler ile metnin ana fikri arasında ilişki kurmaları beklenir. 4.2. Bir sonraki aşamada öğrencilerden daha detaylı bir okuma beklenir ve burada amaç metinle ilgili spesifik bilgilere ulaşmaktır.	4.1. Bu bölümde EK-11.1.4'te yer alan okuma metni öğrencilere verilir. 	4.1. Öğrenciler hızlı okumanın ne demek olduğunu anlayamayabilirler. Okuma esnasında bilmedikleri kelimelere takılabilirler. Bu aşamada öğrencilere bir iki dakika göz kaydırma hareketleri ile hızlı okumanın nasıl yapılabileceği gösterilebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır	1-Okuma öncesinde kullanabileceği stratejilerini fark eder. 2-Metnin görsellerine bakarak metin ile ilgili tahminlerde bulunur. 3-Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur. 4-Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlar. 5-Okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır. 6-Yüzeysel tarama (skimming) yapar. 7-Detaylı okuma (scanning) yapar.	5.1. Bu aşamada öğrencilere okuma öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-11.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini okuma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri (EK-11.1.6) ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendisine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-11.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-11.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-11.1.6). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-11.1.8).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

5. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-11.1.1. İFADELERİ ANALİZ ET-ANALYSE THE WORDS AND EXPRESSIONS

WORD	PREFIX	MEANING	OPPOSITE
impossible			
imperfect			
impatient			
impolite			
inactive			
incomplete			
incorrect			
indefinite			
Dislike			
Disappear			
Dishonest			
Disagree			
Disloyal			
Precook			
Prepaid			
Preschool			
Pretest			
Preview			
Unable			
Uncertain			
Unhappy			
Unhealthy			

EK-11.1.2. ANSWER KEY

İFADELERİ ANALİZ ET-ANALYSE THE WORDS AND EXPRESSIONS

WORD	PREFIX	MEANING	OPPOSITE
impossible	im-	imkansız	possible
imperfect	im-	Mükemmel olmayan	perfect
impatient	im-	sabırsız	patient
impolite	im-	saygısız	polite
inactive	in-	pasif	active
incomplete	in-	tamamlanmamış	complete
incorrect	in-	doğru olmayan	correct
indefinite	in-	belirsiz	definite
Dislike	dis-	sevmemek	like
Disappear	dis-	görünmemek	appear
Dishonest	dis-	dürüst olmayan	honest
Disagree	dis-	onaylamak	agree
Disloyal	dis-	sadakatsiz	loyal
Precook	pre-	önceden pişirmek	cook
Prepaid	pre-	önceden ödenmiş	paid
Preschool	pre-	okul öncesi	school
Pretest	pre-	ön test	test
Preview	pre-	ön izleme	view
Unable	un-	aciz	able
Uncertain	un-	kesin olmayan	certain
Unhappy	un-	mutlu olmayan	happy
Unhealthy	un-	sağlıklı olmayan	healthy

EK-11.1.3. PICTURES

















TITLE: HOW DO YOU SLEEP?

EK-11.1.4. OKUMA ÖNCESİNDE KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ POWER POINT SUNUSU

Yabancı dilde karşılaştığınız bir metnini okumadan önce dil öğrenme stratejilerini kullanabilirsiniz. Bu stratejiler okuma becerisi akademik başarınızın artmasına katkı sağlayacaktır.

Bir metni okumadan önce okuyacağınız metnin başlığını inceleyebilirsiniz.

Bu başlıkla ilgili aklınıza gelen tüm bilgileri listeleyebilirsiniz ya da beyin fırtınası tekniğini kullanabilirsiniz.

Okuyacağınız metinin başlığını inceleyip grup tartışması yapabilirsiniz.

Yaptığını beyin fırtınasından yola çıkarak fikirleriniz arasında ilişki kurmanıza yardımcı olacak semantik ağlar ya da kavram ağları oluşturabilirsiniz.

Okuma esnasında cevaplamanız istenecek soruları tahmin ederek benzer sorular yazabilirsiniz.

Konu ile ilgili resimleri inceleyip fikir yürütebilir tahminlerde bulunabilirsiniz.

Ne amaçla okuma yapacağınızı belirleyebilirsiniz.

Ne biliyorum?

Ne öğrenmem isteniyor?

Ne öğrendim? stratejisini uygulayabilirsiniz.

Metni detaylı okumadan önce çok hızlı bir şekilde bir iki dakika içerisinde hızlı okuma (skimming) yapabilirsiniz.

Bu hızlı okuma sayesinde metnin ana fikrini elde edebilirsiniz.

Detaylı okuma yapabilirsiniz. Bu okumada sayıları, sembolleri ve uzun kelimeleri araştırabilirsiniz.

Bu durum okuma esnasında karşılaşabileceğiniz soruları cevapları kolay cevaplamanıza yardım eder.

Metinle ilgili cevaplamanız gereken sorular varsa metni okumadan önce soruları okuyun.

Bu durum hem metni ne amaçla okuyacağınıza hem de metni daha iyi anlamanıza yardım eder.

TEŞEKKÜRLER....

EK-11.1.5. HOW DO YOU SLEEP?

How do you sleep?

1



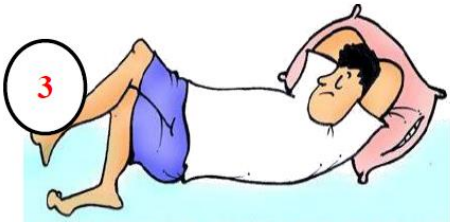
UNKNOWN
COVERING FROM HEAD TO TOE:
You may appear real macho in public, but deep down inside you are shy and weak. You tend to keep loads of secrets. If you encounter any problem, you will rather keep it to yourself and agonise over it than ask for help. No wonder you grimace in your sleep!

2



BACK SLEEPER WITH
ARMS CROSSED TO
SUPPORT THE HEAD
You're highly intelligent and enthusiastic to learn. Yet sometimes you are filled with cranky ideas which people find hard to follow. You take good care of your family, but the problem is you hardly love anybody. A little bit choosy, huh!

3



BACK SLEEPER WITH LEGS CROSSED
Anyone who sleeps cross-legged is said to be self-obsessed and finds difficulty in accepting changes. Solitude is your priority. Yet, your redeeming quality is your threshold for tolerance.

4



UNKNOWN
CUDDLED UP:
You feel lonlely and depressed because you are obsessed with your past failures and set backs. You are hesitant and indecisive, giving others an impression that love has been missing in your life.

5



SIDE SLEEPER
CURLING UP:
Selfish, jealous and vindictive are words that describe you. People around you got to be careful not to step on your toes as you are easily irritated!

6



SIDE SLEEPER
WITH ONE KNEE BENDED:
You are inclined to be fussy, always whining and complaining. Nervousness is probably your second name. You tense up easily and get overly excited over small matters. Life isn't such a big deal. Learn to relax.

7



SIDE SLEEPER
LYING ON ONE ARM:
Contrary to the previous one(curling up), you are gentle, polite, sincere, and loving. Well, nothing is perfect. Build up your self confidence and learn to accept mistakes or imperfection. Happiness will then come your way!

8



SIDE SLEEPER
LYING ON ONE SIDE:
This posture indicates that you are a confident person. You will see success in whatever you undertake, owing to your unrelentless endeavour. People who sleep on their right side with their right arm stretching over their head and lying on the right side are said to be blessed with power and fortune.

9



BACK SLEEPER
WITH ARMS AND LEGS SPREAD OUT:
What a liberty loving-soul! Well, this posture reveals your true identity. Comfort-lover and beauty-worshipper, you are also a real spendthrift (but luckily you earn just as much). Your other undeniable trait is that you are a bit nosy and seem to enjoy gossiping. Well, who did you mention in your tales lately?

10



TUMMY SLEEPER SLEEPING
ON THE STOMACH
If you sleep face downall night,you are likely to be narrow minded. You are probably self centered and always force people to comply with your own needs. You are also likely to be reckless and desultory. Time to change sleep your sleep posture.

Mark either TRUE (T) or FALSE (F):

1- A real macho is shy and weak deep down inside. **( )**

2- A person who sleeps covering his whole body and face keeps tons of secrets. **( )**

3- A person who covers heat to toe to sleep shares his problems with others. **( )**

4- A person who "grimaces", contorts his face. **( )**

5- Number 2 sleeper has some ideas people find difficult to follow. **( )**

6- Number 2 sleeper is a little picky and finds hard to love someone. **( )**

7- Number 3 sleeper accepts changes easily. **( )**

8- Number 3 sleepers tend to be tolerant. **( )**

9- Number 4 sleeper is obsessed with things that went wrong in the past. **( )**

10- Number 4 sleepers can barely take decisions. **( )**

11- Number 5 sleepers forgive easily. **( )**

12- People have to be careful not to sleep around a selfish person. **( )**

13- Number 5 sleeper gets irritated if someone steps on his toes. **( )**

14- Number 6 sleeper gets irritated and annoyed easily. **( )**

15- Number 6 sleepers always have a second name. **( )**

16- Number 6 sleepers don't lose their cool with their matters. **( )**

17- Number 7 has to learn how to accept imperfection. **( )**

18- Number 8 gets success without efforts. **( )**

19- People sleep like number 8 to bless themselves. **( )**

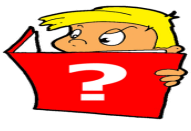
20- People who sleep like number 9 like comfort. **( )**

21- Number 9 likes to talk about other people's lives and actions. **( )**

22- A person who sleeps like number 10 is open to new ideas and concepts. **( )**

23- Number 10 sleeper likes to control and command people according to his convenience. **( )**

Kaynak:
http://www.eslprintables.com/reading_worksheets/reading_comprehension/How_do_you_sleep_fully_edit_277157/#thetop



EK-11.1.6. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Okuma öncesinde kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Okuma öncesinde kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız okuma etkinliklerinde, okuma öncesinde dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak okuma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

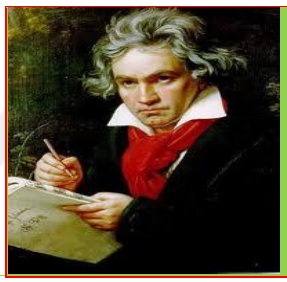
_____

_____

_____

EK-11.1.7. HOMEWORK

Famous Musicians

Hello, my name is **Wolfgang Amadeus Mozart**. I am from Austria. My birthday is January 27th. I can play the piano, organ and violin. People say I am a genius. I start writing music when I was a small boy. My major music piece is "The Marriage of Figaro".	
Hello, my name is **Ludwig Van Beethoven**. I am from Germany. My birthday is December 17th. I can play the piano, organ, violin and viola. People say I am hero. I am deaf, but I continue writing music. My major music piece is "Moonlight Sonata".	
Hello, My name is **Joseph Haydn**. I am from Austria. My birthday is March 31st. I can play the piano and violin. I am a friend of Mozart. I am Beethoven's music teacher. My major music piece is Symphony No. 101 "The Clock".	
Hello, my name is **Pyotr Tchaikovsky**. I am from Russia. My birthday is May 7th. I can play the piano. My favorite musician is Mozart. My major music piece is "The Swan Lake".	
Hello, my name is **Frederic Chopin**. I am from Poland, but I live in France. My birthday is March 1st. I can play the piano. People say I am "The poet of the Piano". Like Mozart, I started writing music when I was a small boy. My major music piece is "Raindrop".	

1. Where is Mozart from?

……

2. When is Haydn’s birthday?

……

3. What musical instruments can Beethoven play?

……

4. Who is Beethoven’s music teacher?

……

5. What do people say about Chopin?

……

6. What is Tchaikovsky’s major music Piece?

……

A- While doing this exercise, what kind of pre-reading strategies have you used? Write in your own language.

EK-11.1.8. 5. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Okuma öncesinde dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunurum.					
3-Metinle ilgili görsellere bakarak tahminlerde bulunurum.					
4-Metni detaylı okumadan önce yüzeysel tarama (skimming) yaparım.					

EK-11.1.9. 5. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır.		
2	Okuyacağı konu hakkında bilgi edinir.		
3	Metni ne amaçla okuyacağını belirler.		
4	Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur.		
5	Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar.		
6	Yüzeysel tarama (skimming) yapar.		
7	Metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır.		
2	Okuyacağı konu hakkında bilgi edinir.		
3	Metni ne amaçla okuyacağını belirler.		
4	Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur.		
5	Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar.		
6	Yüzeysel tarama (skimming) yapar.		
7	Metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır.		
2	Okuyacağı konu hakkında bilgi edinir.		
3	Metni ne amaçla okuyacağını belirler.		
4	Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur.		
5	Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar.		
6	Yüzeysel tarama (skimming) yapar.		
7	Metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma öncesinde kullanabileceği stratejileri tanır.		
2	Okuyacağı konu hakkında bilgi edinir.		
3	Metni ne amaçla okuyacağını belirler.		
4	Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunur.		
5	Başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili olabilecek kelimeleri hatırlarlar.		
6	Yüzeysel tarama (skimming) yapar.		
7	Metni okuduktan sonra karşılaşabileceği sorular yazar.		

EK-12. 6. HAFTA DERS PLANI

22/10/2018

10:00-12:00

OKUMA BECERİSİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-12.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 22/10/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.
2-Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.
3-Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar.
4- Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır.
5-Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır.
6-Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur.
7-Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur.
8-Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.
9-Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Okuma Becerisi Dil Öğrenme Stratejileri
2-Okuma becerisi nasıl gelişir?
3-Stratejini Seç, Oku ve Uygula

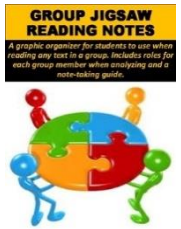
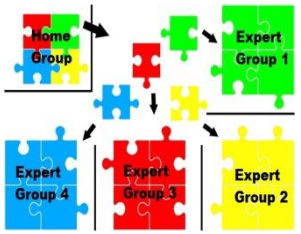
KAVRAMLAR: Strateji, okuma becerisi

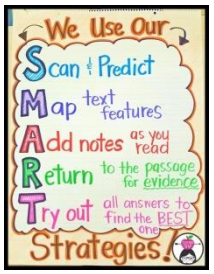
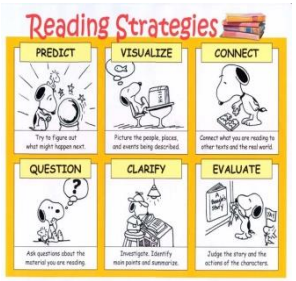
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

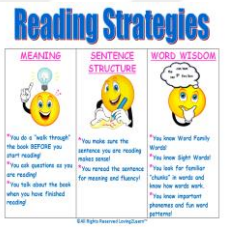
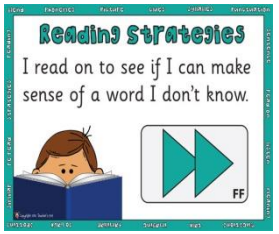
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

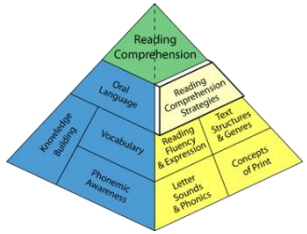
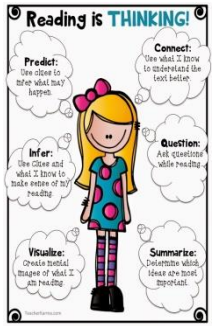
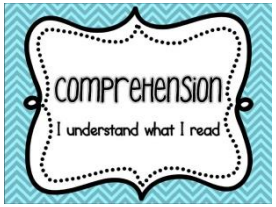
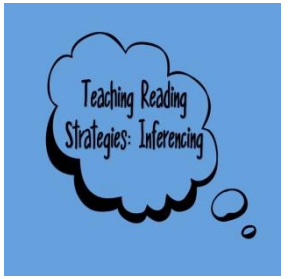
MATERYAL: EK-12.1.1, EK-12.1.2, EK-12.1.3, EK-12.1.4, EK-12.1.5, EK-12.1.6, EK-12.1.7

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden okuma becerisi esnasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerden okuma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanarak okuyacakları metne hazırlanmaları istenir.	1-Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 	1.1. Bu aşamada öğrenciler "Jigsaw Reading-Yapboz Okuma" yaparlar. Burada amaç öğrencilere okuma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerini tanıtmadan önce onların ön bilgilerini de kullanarak bu stratejilerin varlığının farkına varmalarını sağlamaktır. Jigsaw reading-Yapboz okuma ile öğrencilere bir okuma parçasından kesitler verilir ve bunlardan anlamlı bir metin oluşturmaları beklenir. 	1.1. Öğrenciler bu aşamada kendilerine parçalar halinde verilen bir okuma parçasını bir araya getirerek anlamlı bir bütün oluştururlar. 	1.1. Öğrencilere EK-12.1.1'de yer alan metin parçalar olarak verilir. 	1.1. Öğrencilere bu tür etkinliği ilk defa yapıyor olabilirler bu nedenler metni çok fazla parçaya ayırmamak güçlük yaşamalarına engel olabilir. Ayrıca öğrenciler 4-5 dakika içerisinde etkinliği tamamlayamazlar ise etkinli grup çalışması ile yapılabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma öncesi stratejilerden yola çıkarak okuma esnasında ne tür stratejiler kullanacaklarını tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	2-Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur. 3-Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar. 4-Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır. 	2.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilere okuyacakları metnin başlığını söyler ve varsa ilgili resimler gösterir. Daha sonra öğrencilerden bu metni okuduktan sonra ne tür sorularla karşılaşabileceklerini tahmin etmelerini ve yazmalarını ister. Burada amaç öğrencilerin metne hazır olmalarını sağlamaktır. 2.2 Bir sonraki aşamada öğretmen öğrencilerin metni okumadan sadece fiziksel yapısına bakmalarını ve metni anlamlı bölümlere (giriş-gelişme-sonuç) ayırmalarını bekler.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden metnin başlığı ile görsellerinden hareketle metinle ilgili tahminlerde bulunmaları beklenir. 2.2. Yine bu aşamada öğrenciler metni okuduktan sonra karşılaşabilecekleri soruları tahmin ederek yazarlar. 2.3. Öğrenciler bu aşamada okuyacakları metni anlamlı parçalara bölerek metni okurken odaklanmaları gereken noktaları kolaylaştırırlar.	2.1. Bu aşamada EK-12.1.2'de verilen okuma parçası kullanılır. 	2.1. Öğrenciler soru yazma aşamasında güçlük çekebilirler. Böyle bir durumda öğretmen örnek sorular göstererek yardımcı olabilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	5- Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır. 	3.1. Bu aşamada öğretmen okuma esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili özet tabloları (EK-12.1.3) dağıtır. Açıklamalar yapılarak öğrencilerle birlikte incelenir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilere okuma esnasında kullanabilecekleri stratejilerin yer aldığı EK-12.1.3'te verilen çalışma kağıtları verilir. 	3.1. Çalışma kağıtları öğrencilerle birlikte tek tek incelenir. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği yerlerde öğretmen ek örnekler ya da okumalar yapabilir. Öğrencileri okuma stratejileri ile ilgili kaynaklara yönlendirir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

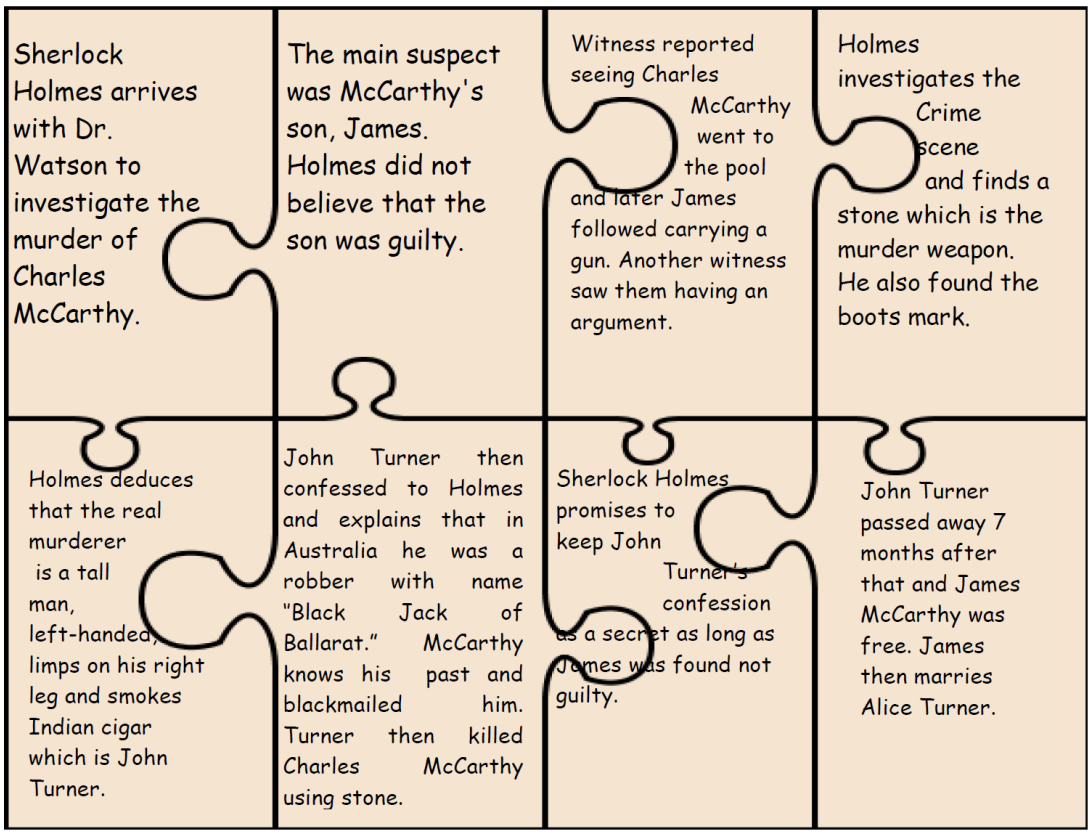
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile dinleme esnasında kullanabilecekleri stratejiler arasında ilişki kurmaları sağlanır. Eğitsel oyun oynayarak bu stratejileri kendilerine uyarlayarak kullanmaları istenir.	6-Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur. 7-Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur. 8-Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. 9-Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar. 	4.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden EK-12.1.2'de verilen okuma metni detaylı bir şekilde okumalarını ister. Öğrenciler bir önceki aşamada öğrendikleri dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak okuma metni öncesindeki tahminlerini kontrol ederler. Yine öğrendikleri stratejilerden faydalanarak okuma öncesi hazırladıkları soruların cevaplarını bulurlar. 4.2. Metinle ilgili etkinlikleri yapmaları istenir. 	4.1. Bu aşamada öğrencilerden metinle ilgili tahminlerini kontrol etmeleri istenir. Öğrenciler metni okumadan önce hazırladıkları sorunların cevaplarını bulurlar. Metinle ilgili etkinlikleri yaparlar. 	4.1. Öğrenciler EK-12.1.2'de verilen okuma metnini yeniden kullanırlar. 	4.1. Öğrenciler metinle ilgili yapılan etkinliklerde güçlük çekebilirler. Böyle durumlarda öğretmen öğrencilere destek olur. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır	1-Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur. 3-Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar. 4- Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır. 5-Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır. 6-Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur. 7-Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur. 8-Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder. 9-Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.	5.1. Bu aşamada öğrencilere okuma esnasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-12.1.4). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-12.1.5 ev ödevi olarak verilir. 	5.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-12.1.4). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-12.1.6). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-12.1.5). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-12.1.7) 	
Öğretmen Değerlendirmesi						

6. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-12.1.1. JIGSAW READING-YAPBOZ OKUMA

Amaç: Bu alıştırmada amaç öğrencilerin kendilerine verilen metin parçalarını, metindeki ipuçlarından faydalanarak anlamlı bir hale getirmektir. Sekiz öğrenciden oluşan küçük gruplar oluşturulur. Gruplardaki öğrencilere birer parça verilir. Öğrenciler parça halinde verilen metni grup çalışması halinde bir araya getirir.



Kaynak:
https://en.islcollective.com/resources/search_result?Tags=jigsawvesearchworksheet=GOvetype=Printables

EK-12.1.2. I LOVE CHRISTMAS!

I LOVE CHRISTMAS!



A. Read the following text and complete the table below.



Hi! I'm Didi and I'm Romanian. In my country we start decorating our houses in late November and we go Christmas shopping. On Christmas Eve families get together and have supper. They also go to Church and carol singers go from house to house to present the "Star Carol" (Steaud) and sing Christmas songs. On Christmas Day, children find under the fir tree their presents. Relatives gather around for the traditional meal: meat rolls, steak, pudding, and Christmas cake.

I'm Gustaf and I'm Swedish. For us, the Christmas season starts on the first Sunday of December. We hang up Advent calendars and put up a Christmas tree, a recent tradition. On Christmas Eve families meet in the afternoon for Julbord, the traditional Christmas dinner: pickled herring, liver paste, red cabbage, brown beans, meatballs and "dipping in the kettle" (everybody dips a piece of rye bread in the broth left over after boiling the ham). After dinner comes the most longed-for moment of the evening for kids – Jultomten (a gnome) bangs on the door asking, "Are there any good children here?" On Christmas Day and on the second day of Christmas, families get together and visit relatives and friends





I'm Ana Laura. I'm Portuguese. In my country, we usually put up the Christmas tree and set the Nativity Scene in the first week of December. On Christmas Eve, families get together for supper: boiled codfish, potatoes, eggs, Portuguese green cabbage and chickpeas seasoned with olive oil. For dessert, we have the traditional "Bolo Rei". Santa Claus brings the presents at midnight or in the morning of Christmas Day. Families get together again for lunch: roasted lamb or turkey with stuffing and vegetables. They're my favourite dishes.

CHRISTMAS	Didi	Ana Laura	Gustaff
Country			
Before Christmas			
Christmas Eve			
Christmas Day			



B. Now choose the right option to complete these sentences, according to the text.

1. The Romanians begin to decorate their houses for Christmas ____ .

a) at the beginning of November
b) at the end of November
c) in the middle of November

2. Romanian children go from house to house to ____ .

a) sing carols
b) ask for Christmas cake
c) ask for a Star Carol

3. For the Swedes, the Christmas season ____.

a) starts with Advent
b) finishes with Advent
c) starts on Christmas Eve.

4. *Jultomten* ___ if children behaved well before leaving the presents.

a) never wants to know
b) doesn't want to know
c) wants to know

5. In Portugal __ is a tradition.

a) hanging up a stocking
b) the Nativity Scene
c) an artificial Christmas tree

6. The Portuguese have ___ supper on Christmas Eve.

a) a healthy
b) an unhealthy
c) a fat

1. finish - _____

2. early - _____

3. apart - _____

4. night - _____

5. grown-ups - _____

1. us (Gustaf's text - line 2) - _____

2. here (Gustaf's text - line 21) - _____

3. my (Ana Laura's text, line 1) - _____

4. we (Ana Laura's text, line 8) - _____

5. they (Ana Laura's text, last line) - _____

C. Now fill in the table with information about your Christmas. Then ask your partner about his/her Christmas and complete the table.

Christmas	Me	My partner
Country		
Before Christmas		
Christmas Eve		
Christmas Day		



Kaynak:
http://www.eslprintables.com/reading_worksheets/reading_comprehension/christmas_reading/Christmas_Set_7_I_Love_Ch_338342/

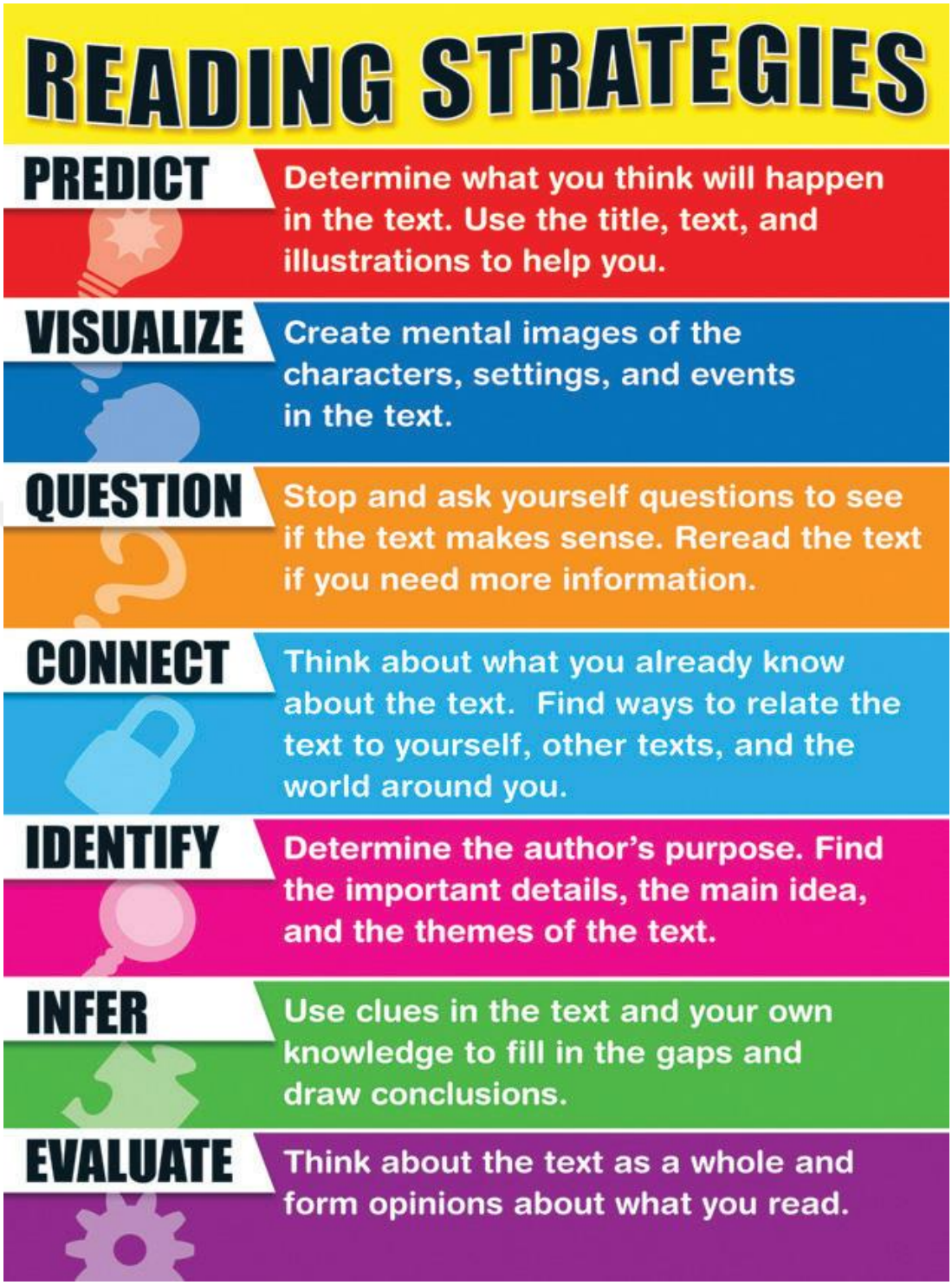
EK-12.1.3. READING STRATEGIES



Kaynak: https://tr.pinterest.com/pin/157344580701150661/?lp=true



Kaynak: http://yourturnwithmrsoconnell.blogspot.com.tr/2015/10/reading-strategies.html



Kaynak: http://yourturnwithmrsoconnell.blogspot.com.tr/2015/10/reading-strategies.html

Stuck on a tricky word?

Franklin Public Schools, MA

 Eagle Eye	**Look at the Pictures** • Look at the picture for clues.
 Lips the Fish	**Get your Lips Ready** • Say the first few sounds. • Read to the end of the sentence and say it again.
 Stretchy Snake	**Stretch It Out** • Stretch the word out slowly. • Put the sounds together.
 Chunky Monkey	**Chunk the Word** • Look for a chunk (-at, -an). • Look for a word part (-th, -ed).
 Skippy Frog	**Skip It, Hop Back** • Skip the word. • Read to the end of the sentence. • Hop back and read it again.
 Flip the Dolphin	**Flip the Vowel** • Try the short vowel sound. • Try the long vowel sound.
 Tryin' Lion	**Try It Again** • Try to reread the sentence. • Try a word that makes sense. • Try to switch b/d.
 Helpful Hippo	**Ask for Help** • Ask for help after you have tried all of the other strategies.

Kaynak: http://www.cnusd.k12.ca.us/Page/19556

EK-12.1.4. 6. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Okuma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Okuma esnasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız okuma etkinliklerinde, okuma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak okuma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

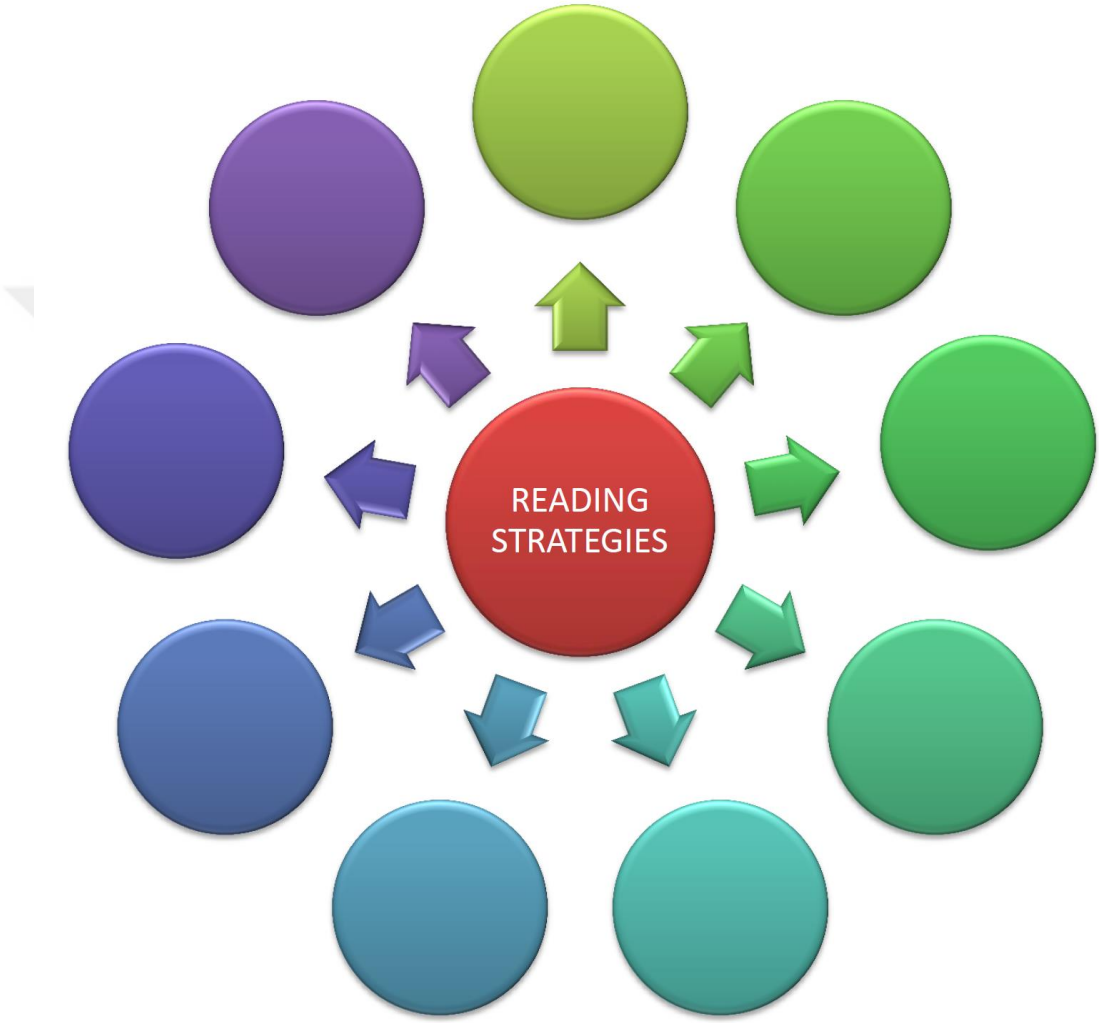
_____

_____

_____

EK-12.1.5. HOMEWORK

Write the reading strategies you use while doing the reading exercises during this week.



EK-12.1.6. 6. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Okuma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Okuma esnasında önemli gördüğüm noktaların altını çizerim.					
3-Okuma esnasında sınıflamalar ve gruplamalar yaparım.					
4-Okuma öncesinde belirlediğim sorulara cevaplar bulmaya odaklanırım.					
5-Okuma metnini daha önce gördüğüm metinlerle ilişkilendiririm.					
6-Okuma metnini giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırırım.					

EK-12.1.7. 6. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
3	Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar.		
4	Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır.		
5	Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
6	Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur.		
7	Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur.		
8	Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
9	Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
3	Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar.		
4	Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır.		
5	Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
6	Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur.		
7	Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur.		
8	Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
9	Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
3	Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar.		
4	Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır.		
5	Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
6	Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur.		
7	Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur.		
8	Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
9	Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma metninin başlığına ve ilgili görsellere bakarak metinle ilgili tahminlerde bulunur.		
3	Okuma metni ile ilgili karşılaşabileceği sorular yazar.		
4	Metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırır.		
5	Okuma becerisi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
6	Okuma öncesi tahminlerini kontrol etmek için metni okur.		
7	Okuma öncesinde hazırladıkları sorulara cevaplar bulur.		
8	Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.		
9	Metinle ilgili soruları öğrendiği stratejileri kullanarak cevaplar.		

EK-13. 7. HAFTA DERS PLANI

29/10/2018

10:00-12:00

OKUMA SONRASI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-13.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 29/10/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.
2-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.
3-Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır.
4-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır.
5-Okuduğu metne uygun başlık bulur.
6-Metne bakmadan soruları cevaplar.
7-Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Okuma sonrası kullanılabilecek stratejiler nelerdir?
2-Okuma stratejileri ve transfer

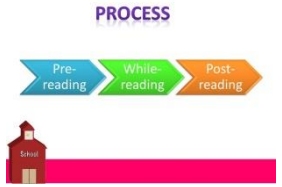
KAVRAMLAR: Strateji, okuma becerisi

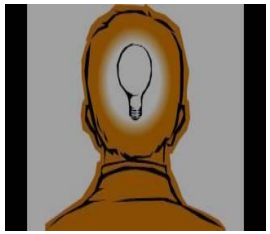
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

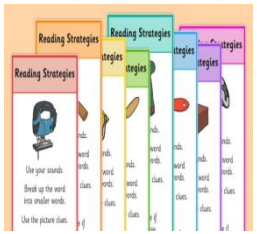
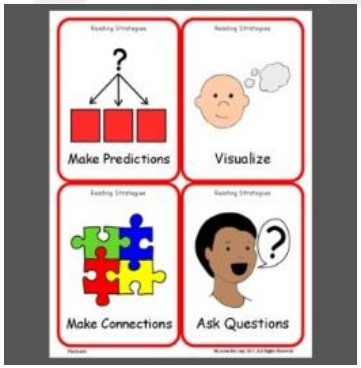
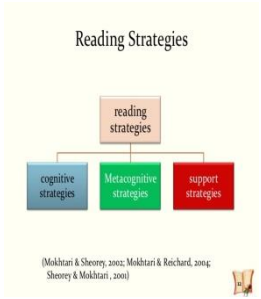
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

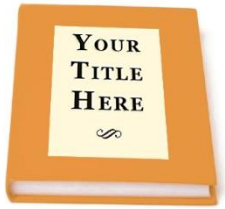
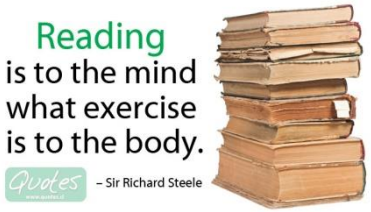
MATERYAL: EK-13.1.1, EK-13.1.2, EK-13.1.3, EK-13.1.4, EK-13.1.5, EK-13.1.6, EK-13.1.7, EK-13.1.8

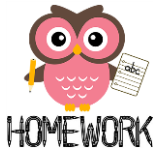
AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden okuma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerle birlikte okudukları metne ait bilgileri ifade edecekleri ısınma çalışmaları yapılır.	1-Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 	1.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden kendilerine verilen farklı dillerdeki paragrafları (EK-13.1.1) okumalarını ve bu paragrafların ne anlattığını tahmin etmelerini ister. Ayrıca öğretmen öğrencilerin bu tahminlere nasıl ulaştığını ifade etmelerini bekler. 1.2. Öğrencilere anlamlarını bilmeselerde dili tamamen farklı da olsa okumaya devam etmelerini ister. Paragrafları okuduktan sonra öğrencilere bir takım sorular (EK-13.1.1) sorarak onları cevaplamasını bekler. 	1.1. Öğrenciler bu aşamada öğretmenin kendilerine verdiği paragrafları okurlar. Öğrencilerden kelimeleri bilmeseler bile ya da paragraf onların bilmediği bir dilde olsa bile okumaya devam etmeleri beklenir.	1.1. Bu aşamada öğrencilere EK-13.1.1'de verilen paragraflardan oluşan bir çalışma kağıdı verilir. 	1.1. Öğrenciler ilk etapta bilmedikleri ve belki de ilk kez gördükleri bir metinle karşılaştıklarında tedirgin ya da kaygılı olabilirler. Öğretmen onları sakinleştirmeli ve motive etmelidir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma öncesinde ve okuma esnasında kullandıkları stratejilerden yola çıkarak okuma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	2-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder. 3-Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır. 	2.1. Bu aşamada öğretmen ilk önce öğrencilerine daha önceki bilgilerinden hareketle okuma sonrasında ne tür dil öğrenme stratejileri kullanılabileceğini tahmin etmelerini ister. Öğrencilerle 4-5 dakika beyin fırtınası yöntemi le fikir alış verişinde bulunur. 2.2. Bir sonraki aşamada öğretmen öğrencilere kısa bir paragraf verir (EK-13.1.2). Önce paragrafı hızlı bir şekilde okumalarını anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini ister. Daha sonra öğrencilerden paragrafı tekrar okumalarını ve anlamlarını bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmelerini ister. 	2.1. Öğrencilerden bu aşamada ilk olarak daha önce öğrendikleri okuma öncesi yabancı dil öğrenme stratejileri ile okuma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak okuma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri beklenir. 2.1. Bir sonraki aşamada kendilerine verilen bir parçada anlamını bilmedikleri kelimeleri parçadan hareketle tahmin etmeleri beklenir.	2.1. Bu aşamada öğrencilere EK-13.1.2'de verilen kısa okuma parçası verilir.  	2.1. Öğrenciler parçada anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmekte güçlük çekebilirler. Bu aşamada öğretmen cümle içerisinde bilinmeyen bir kelimenin anlamının nasıl tahmin edilebileceği ile ilgili örnekler verebilir, nereye odaklanmaları gerektiğini söyleyerek yardımcı olabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri öğrencilerle sorgulanarak listelenir ve konu ile ilgili sunum yapılır.	4-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır. 	3.1. Bu aşamada öğretmen okuma sonrasında öğrencilerin kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili bir sunum (EK-13.1.3) yapar. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. Öğrencilerin okuma sonrasında kullanabilecekleri stratejilerin yer aldığı EK-13.1.3'te yer verilen slayt gösteri kullanılır.	3.1. Öğrencilerin gerek okuma sonrası stratejilerden gerekse kendilerine gösterilen sunumdan anlamadıkları yerler olabilir. Öğretmen bu durumda ek açıklamalar yapabilir ve öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Okuma becerisi alıştırmaları ile öğrencilerin okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini bir bütün olarak kullanmaları sağlanır.	5-Okuduğu metne uygun başlık bulur. 6-Metinle ilgili soruları cevaplar. 7-Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler. 	3.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilere EK-13.1.4'te yer alan okuma parçasını verir. Öğrencilerden okuma sonrası stratejilerin yanı sıra, okuma öncesi ve okuma esnasında kullanabilecekleri stratejileri hatırlayarak metinle ilgili çalışmaları yapmalarını bekler. 	3.1. Öğrenciler bu aşamada kendilerine verilen okuma parçasını ve bununla ilgili etkinlikleri okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejileri kullanarak yaparlar.	3.1. Bu aşamada EK-13.1.4'te verilen okuma parçası kullanılır. 	3.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin bireysel çalışmalarını ister. Sınıf içerisinde sürekli öğrencilerin arasında gezerek onların takıldıkları yerlerde yardımcı olur. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin okuma becerisi dil öğrenme stratejileri kullanmadan önceki durumları ile okuma becerisi stratejileri kullandıktan sonraki durumlarını karşılaştırmaları istenir. Okuma becerisindeki güçlü ve	50-Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 51-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder. 52-Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır. 53-Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır. 54-Okuduğu metne uygun başlık bulur. 55-Metne bakmadan soruları cevaplar. 56-Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler. 57-Okuduğu metni kavram haritasına aktarır.	5.1. Bu aşamada öğrencilere okuma sonrasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-13.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini okuma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-13.1.6 ev ödevi olarak verilir. 	5.1. Bu aşamada öğrencilerden okuma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-13.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-13.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-13.1.6). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-13.1.8). 	
Öğretmen Değerlendirmesi						

7. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-13.1.1. READ THE FOLLOWING PARAGRAPHS

READ THE FOLLOWING PARAGRAPHS AND GUESS WHAT THEY MEAN

Paragraph 1

Going through the forest is my favourite part of the walk. My dog Benji loves it too. I'm Grace. I live on a farm with my parents and I take Benji for a walk most days after school. While Benji's playing, I stop to take a photo of a butterfly. I'm thinking about posting it on Facebook, but then I hear Benji barking. He's jumping and running around a boy. The poor boy looks worried. 'Benji, stop! Come here!' I call and throw him his ball. I'm about to say sorry to the boy, but he's gone.

(https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/graded-reading/walk-forest-level-1)

Paragraph 2

La mia famiglia

Buongiorno! Oggi vi presento la mia famiglia. Io sono il padre, mi chiamo Gennaro Pirlo, ho trentasette anni, e lavoro come scrittore e giornalista da quando ne avevo venti. Mia moglie si chiama Antonella Totti, ha trentacinque anni ed è una splendida attrice di teatro. La nostra famiglia è composta anche da altre due persone, i nostri figli, Manuela che ha diciassette anni anni, e Marco che ha quindici anni, e poi c'è anche Tremendo, il cane che vive con noi da nove anni, ed è parte della famiglia. Viviamo tutti nella nostra splendida casa con un grande giardino.

(https://lingua.com/italian/reading/)

Paragraph 3

Meine Familie

Zu meiner Familie gehören vier Personen. Die Mutter bin ich und dann gehört natürlich mein Mann dazu. Wir haben zwei Kinder, einen Sohn, der sechs Jahre alt ist und eine dreijährige Tochter.

Wir wohnen in einem kleinen Haus mit einem Garten. Dort können die Kinder ein bisschen spielen. Unser Sohn kommt bald in die Schule, unsere Tochter geht noch eine Zeit lang in den Kindergarten. Meine Kinder sind am Nachmittag zu Hause. So arbeite ich nur halbtags.

Eigentlich gehören zu unserer Familie auch noch die Großeltern. Sie wohnen nicht bei uns. Sie haben ein Haus in der Nähe. Die Kinder gehen sie oft besuchen.

(https://german.net/reading/familie/)

QUESTIONS

1-Summarize the meaning of each passage in one sentence.

2-How well did you understand the meaning of each of the

passages above? Which passages gave you the most trouble and why?

3-If you did not understand certain words, which ones were they?

4-Did you try to guess the meaning on unknown or unclear words?

5-If so, how often? What are some examples of unknown words

6-You were able to guess? What information did you use to make your guesses?

7-What other information sources might you have used to guess the meanings? List as many sources as you can think of.

8-Did you need to know (or guess) the meanings of all the words in a passage in order to know (or guess) the overall meaning of the whole passage? In other words, do you need to get the details in order to get the general idea?

(Oxford, 1990)

EK-13.1.2. HAPPY HALLOWEEN



A-Read the text quickly and underline the words that you don't know. Then guess their meaning.

HALLOWEEN

On October 31, Americans celebrate Halloween.



Halloween means **"holy"** (hallow) **"evening"** (een). This is the evening before the Christian holy day of All Saints Day. On All Saints Day, Christians remember the Saints but Halloween is even older than Christianity.



Before Christianity, people in Europe believed that on October 31 ghosts of dead people came back. To scare the ghosts, people dressed like devils and were very noisy. They also made big fires to keep the ghosts away. Later, people did not believe in ghosts, but they kept the day of Halloween for fun.



Immigrants came from Europe to America and brought with them the custom of Halloween. Halloween has some strange symbols. One symbol is the jack-o'-lantern in the window. The jack-o'-lantern is to scare the ghosts. People cut the pumpkin, throw away all of the inside, and cut a face in it. Then they put a candle inside of it. Jack-o'-lantern usually look scary, too !



Today, in the United States, Halloween is very popular with the children. They wear masks and special costumes. They want to look like skeletons and ghosts.



B-Write the words and their meaning below.

Kaynak: http://www.eslprintables.com/printable.asp?id=779421#theto

EK-13.1.3. OKUMA SONRASI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ SUNUSU

Okuma metnini okuduktan sonra da okuma becerinizi geliştirebilecek ve okuma sonrası etkinlikleri kolaylıkla yapmanızı sağlayacak bir takım stratejiler kullanabilirsiniz.

Metni okuduktan sonra metinle ilgili soruları kolaylıkla cevaplayabilmek için kendinizi metnin içinde hayal edin ve şu soruyu sorun "Metin beni nasıl etkiledi?"

Metinde en sevdiiniz ya da sevmediğiniz noktaları belirleyip, işaretleyip, kısa notlar alabilirsiniz.

Metnin ana fikrini bulabildiniz mi? Sizce ana fikir ne?

Metinde önemli gördüğünüz noktaları kendinize göre yeniden ifade edebilirsiniz.

Metinde önemli gördüğünüz noktalar ve olaylar arasında bağlantılar kurabilirsiniz.

Metindeki bilgileri analiz edebilirsiniz. Elde ettiğiniz bu bilgileri ister bir tabloya isterseniz bir kavram haritasına aktararak görsel hale getirebilirsiniz.

Sıra arkadaşınızla birlikte metni birbirinize anlatabilirsiniz, aradaki farkları ya da benzerlikleri tespit edebilirsiniz.

Düşün-bir araya gel-paylaş stratejisini uygulayabilirsiniz. Metinle ilgili size sorulmuş bir soruyu bir süre kendiniz düşünebilirsiniz. Daha sonra partnerinizle bir araya gelip, fikirlerinizi tartışıp ve sınıfla paylaşabilirsiniz.

Bu tartışmalar esnasında "stratejik notlar" alabilirsiniz.

Gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme (SQ4R) stratejisini kullanabilirsiniz.

Ne biliyorum?

Ne öğrenmek istiyorum?

Ne öğrendim? (KWL) sorularının cevabını gözden geçirebilirsiniz.

Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler yaparak okuduklarınızı görsel hale getirebilirsiniz.

İşbirlikli tartışma sorgulama stratejisini kullanarak okuduklarını ve fikirlerinizi gözden geçirebilirsiniz.

Metinle ilgili metni okuma öncesinde ve metni okuma esnasında yürüttüğünüz tahminlerin doğruluğunu kontrol edebilirsiniz.

Anlamını bilmediğiniz kelimeler kaldıysa anlamalarını sözlükten kontrol edebilirsiniz.

TEŞEKKÜRLER.....

EK-13.1.4. BRITISH SCHOOLS

A-Read The Text and Find Title For The Paragraphs

BRITISH SCHOOLS

In England, schools for 11 to 18-year-olds are called **secondary schools**. Over 90% of English children go to **government state schools**. Only 7% go to **private schools**.
The most exclusive private schools are called "public" schools. For example, Prince William went to **Eton**, a top **public school** for the elite. These schools are very expensive - the school fees can cost up to 40,000euros per year ! Private or "public" schools are often in historical buildings, and many traditions have survived. They are not "mixed", like state schools, and extra time is given to sports and other competitive activities.

THE SCHOOL WEEK

In English schools, the week goes from **9am to 4pm**, Monday to Friday. There is no school on Saturday. There is a **break** in the morning and at lunch time. Do you know a famous cafeteria ? Oxford College's cafeteria where Harry Potter had lunch ! Most pupils prefer bringing their lunch in a lunch box. In some schools, the whole school meets for **assembly** in the morning. Traditionally, assembly included **hymns**, prayers and news about the school. Today, because of England's cultural diversity, the hymns have been replaced in most schools by a **talk** on different subjects, like ecology, etc...

Can you imagine never wearing your jeans to school ? Well this is the reality for most British school kids. In **state schools** the **uniform** can be very simple : skirt or trousers, a shirt with a tie, a blazer or sweatshirt with the school **logo**... It is one of the **traditions** that makes school life in England so different but there are many others...



There is a strong tradition of **extra curricular activities** in English schools. Teachers stay after school hours to help organize extra sports, drama, music... Students are also encouraged to collect money for charity, by organizing school festivities and other activities. Oxford College and Cambridge College organize a famous rowing race each year opposing the two famous colleges.

In particular, private school students are encouraged to take responsibility. Each class chooses a **form captain**, and older students may be appointed as **prefects**, to help the running of the school. The students are put into different groups or houses, just like in the Harry Potter books and the films !

Many educators and parents think that you get better marks at school if you wear a **uniform**. They also believe that school uniforms helps **discipline** by creating a **stricter atmosphere** in the school, and even reduces violence ! Another argument in favour of school uniform is the price. A uniform costs less to buy than fashionable clothes and generally lasts one year. And when the uniform is compulsory, everyone looks the same - so kids don't judge one another on their clothes !

Some people think it's a bad idea to force kids to all dress the same. They believe that if kids have to wear a uniform to school they will express themselves in other ways like using make-up, wearing jewels and getting bizarre haircuts. In some schools, girls wear short skirts and high heels as a form of **rebellion** ! It's also possible that pupils work better when they are comfortable and "cool". And does wearing a uniform everyday prepare them for life after school ? After all, in the real world, we judge people by their clothes !

B- Answer the questions according to text

▶ Activity 1 : **Identify the nature of the document. It's...**

- ☐ a press article
- ☐ a report
- ☐ a short story

▶ **Activity 2** : **This document is about…**

☐ « Life in British schools » ☐ « The British school system » ☐ « Traditions in British schools»

▶ **Activity 3** : **Make a list of the different types of schools you can find in Great Britain.**

. . . . . .

▶ **Activity 4** : **RIGHT or WRONG ? Justify your answers quoting from the text.**

a - *"Public Schools" are the British equivalents to the French "écoles privées".* **RIGHT - WRONG**

. . . . . .

b - *Parents have to pay a lot of money to send their children to public schools.* **RIGHT - WRONG**

. . . . . .

c - *In state schools, there are boys and girls.* **RIGHT - WRONG**

. . . . . .

d - *British pupils go to school on Sunday.* **RIGHT - WRONG**

. . . . . .

e - *Prince William was a student at Oxford College.* **RIGHT - WRONG**

. . . . . .

f - *Wearing a uniform increases violence.* **RIGHT - WRONG**

. . . . . .

▶ **Activity 5** : **Match one element from Column A with one element from Column B to make correct statements.**



a) In a school day	•	•	with a talk.
b) Teachers are very involved	•	•	French "délégués de classe"
c) British pupils begin their school day	•	•	there are two breaks.
d) Prefects are English equivalents to	•	•	in the school life.

▶ **Activity 6** : **Quote the different elements composing the Eton uniform.**

- . . . . . - . . . . . .
- . . . . . - . . . . . .

▶ **Activity 8** : **Find the names of the famous British schools according to their definitions.**

a) Prince Harry was a student there : _ _ _ _ _

b) Harry Potter had lunch in its famous cafeteria : _

c) There is a famous rowing race in this town opposing its college to the previous one : _ _ _ _ _

d) Kate Middleton and Prince William fell in love at… : _

Kaynak: http://www.eslprintables.com/reading_worksheets/reading_comprehension/British_Schools_443735/

EK-13.1.5. 7. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Okuma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Okuma sonrasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız okuma etkinliklerinde, okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak okuma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

_____

EK-13.1.6. HOMEWORK

Read the following texts about Betty, Kate, Harry and Travis. After reading fill in the table on the second page and answer the questions.

Betty is a waitress. She is only thirty-four.
From Monday to Friday she serves drinks, but on weekends she doesn't like working. She has to work a lot, but it is important for her to have enough free time to relax.
She has quite tiring weekdays. She has breakfast at half past 6 every day.
She works from 8am to 5pm. After work she [illegible]s the dinner for her family. They have dinner at 7 o'
Once a month she goes to the hairdresser's, and has her hair cut.
She has to travel by train in some cases, once or twice a year when she visits her aunt in the capital.



Kate is twenty-eight. She works as a scientist. She generally gets up at quarter to 6 because she starts work at half past 7. Her workplace is rather far from her home. That's why she can sometimes watch late night films. She has little free time. When she has enough time she plays the guitar. But unfortunately it rarely happens.
She is a health minded woman. She eats an apple a day because she thinks an apple a day keeps the doctor away.
She doesn't have a family. She lives alone. She wants to have a kitten in case she can more often stay at home. Her dream is to have a big family in ten years. But now she has not got a boyfriend.



Travis is a writer. He is fifty-five. His daily routine depends on the inspiration. But it is a routine that he cleans his teeth every morning. He starts writing when he has a good idea. It frequently comes up he can't go out because he has to work, so he stays at home.
His friends understand this because Travis is a friendly man indeed.
He is a successful writer. He has lots of bestsellers. He writes a book every year.
It's a pity, he got divorced. He has two daughters who are married and live near Travis's house. Travis can meet them and their family when he wants because their relationship is good.
He has already two grandsons, Jim and Patrick. He is very proud of them.





Harry is a teacher. He is also thirty-four. His life is full of work as well.
He always goes to work by bus. He almost never misses the bus.
His evening program is correcting the students' tests. It's not a really interesting activity.
He mainly drinks mineral water. He thinks it's important to drink at least 2 litres a day.
Harry has got a car in his garage. But the petrol is so expensive that he only uses it when it is really necessary. So every Sunday he washes his car because in the afternoon he meets his girlfriend, Mina. They usually meet four times a week unless they have too much work.
He has one great hobby. He likes going to the theatre with Mina. But he has only little time and money to see a play. He can afford this luxury only about 5 times a year.

Task 1 - Fill in the chart according to the four texts.

Frequency	Name	Activity
always		
daily		
hardly ever		
in the afternoons		
in the evenings		
in the mornings		
monthly		
never		
normally		
occasionally		
often		
once in a while		
regularly		
seldom		
sometimes		
usually		
weekly		
yearly		

Task 2 - According to the four texts answer the following questions in maximum of five words.

1) Who is a grandpa?

2) Whose relative live in the capital?

3) Who has got a kitten?

4) Why doesn't Harry often use the car?

5) How often does Harry usually meet Mina?

6) Who has dinner at seven?

Task 3 - On the basis of the four texts who can you write the following pieces of information to?

1) S/he needs a computer to his/her work.

2) S/he will soon marry.

3) S/he has got a son.

4) S/he will change his/her job.

5) S/he used to have music lessons as a child.

6) S/he won't retire because his/her work is

ANSWER KEY

Task 1

Frequency	Name	Activity
always	Betty	has breakfast at half past 6
daily	Kate	eats an apple
hardly ever	Harry	misses the bus
in the afternoons	Betty	prepares the dinner
in the evenings	Harry	corrects the students' tests
in the mornings	Travis	cleans his teeth
monthly	Betty	has her hair cut
never	Travis	hurts his friends
normally	Kate	gets up at quarter to 6
occasionally	Harry	goes to the theatre (with Mina)
often	Travis	stays at home and works
once in a while	Betty	travels by train / visits her aunt in the capital
regularly	Betty	serves drinks
seldom	Kate	plays the guitar
sometimes	Kate	watches late night films
usually	Harry	drinks mineral water
weekly	Harry	washes his car / meets his girlfriend, Mina
yearly	Travis	writes a book

Task 2 – According to the four texts answer the following questions in maximum of five words.

1) Who is a grandpa? Travis
2) Whose relative live in the capital? Betty's
3) Who has got a kitten? Nobody yet.
4) Why doesn't Harry often use the car? Because the petrol is expensive.
5) How often does Harry usually meet Mina? Four times a week.
6) Who has dinner at seven? Betty's family.
7) Who lives alone? Kate, Harry and Travis.
8) Who hasn't got a fixed daily schedule? Travis.

Task 3 – On the basis of the four texts who can you write the following pieces of information to?

1) S/he needs a computer to his/her work. Travis
2) S/he will soon marry. Harry
3) S/he has got a son. Betty.
4) S/he will change his/her job. Harry or maybe Betty
5) S/he used to have music lessons as a child. Kate
6) S/he won't retire because his/her work is his/her life. Travis.
9) S/he works in a café. Betty
10) S/he does research on bacteria. Kate

Kaynak:

https://en.islcollective.com/download/printables/worksheets_doc_docx/reading_comprehension__signal_words_in_the_present_simple_tense_for_intermediate_level__2_pages__3_tasks__key_is_included__fully_editable/present-simple-intermediate/10235

EK-13.1.7. 7. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Okuma sonrasında kullanacağım stratejileri bilirim.					
2-Okuma metninin anlamını değiştirmeden farklı cümlelerle ifade ederim.					
3-Metne bağlı kalmadan metinle ilgili soruları cevaplarım.					
4-Soruların cevaplarını metinden cümlelerle desteklerim.					
5-Okuduğum metni kavram haritasına aktarırım.					
6-Okuduğum metne farklı bir başlık bulurum.					
7-Metinde karşılaştığım yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışırım, tahminlerde bulunurum.					

EK-13.1.8. 7. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
3	Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır.		
4	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Okuduğu metne uygun başlık bulur.		
6	Metne bakmadan soruları cevaplar.		
7	Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
3	Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır.		
4	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Okuduğu metne uygun başlık bulur.		
6	Metne bakmadan soruları cevaplar.		
7	Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
3	Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır.		
4	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Okuduğu metne uygun başlık bulur.		
6	Metne bakmadan soruları cevaplar.		
7	Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Okuma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğini tahmin eder.		
3	Yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışır.		
4	Okuma sonrası dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Okuduğu metne uygun başlık bulur.		
6	Metne bakmadan soruları cevaplar.		
7	Soruların cevaplarını metinden cümlelerle destekler.		

EK-14. 8. HAFTA DERS PLANI

05/11/2018

10:00-12:00

YAZMA ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-14.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 05/11/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder.
2-Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler.
3-Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür.
4-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır.
5- Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.)
6-Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Yazma öncesi dil öğrenme stratejileri
2-Yazma öncesi kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ne işe yarar?
3-Yazma öncesi dil öğrenme stratejileri nasıl kullanılır?

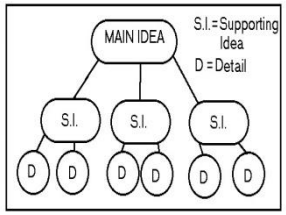
KAVRAMLAR: Strateji, yazma becerisi

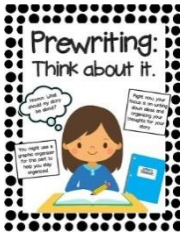
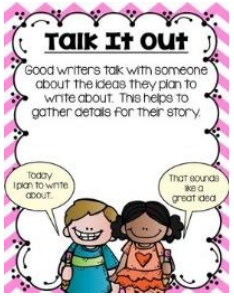
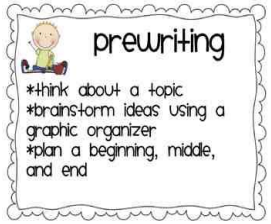
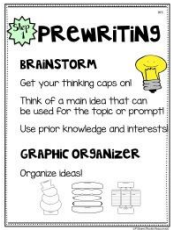
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

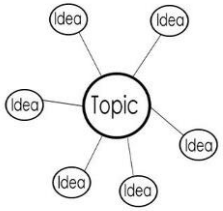
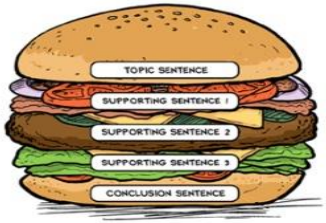
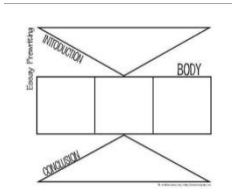
MATERYAL: EK-14.1.1, EK-14.1.2, EK-14.1.3, EK-14.1.4, EK-14.1.5, EK-14.1.6, EK-14.1.7, EK-14.1.8

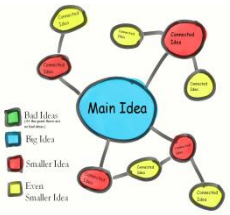
AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden yazma öncesinde ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin yazma etkinliği yapmadan önce de dil öğrenme stratejileri kullanabileceklerini farkına varmaları sağlanır. Bunun için ısınma aktiviteleri yapılır.	1-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder.	1.1.Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanabileceklerini göstermek ve bu stratejilerin varlığından haberdar etmek için bir ısınma çalışması yapar. Öğrencilere EK-14.1.1'de verilen bir konu ile ilgili zihin haritası verir. Konu ile ilgili olarak bu haritayı tamamlamalarını ister.	1.1. Bu aşamada öğrenciler kendilerine verilen konu ile ilgili olarak zihin haritasını tamamlarlar. 	1.1. Öğrencilere EK-14.1.1'deki konu ve zihin haritası verilir ve tahtaya yansıtılır. 	1.1. Öğrenciler zihin haritasına ne yazacaklarını ilk etapta bilemeyebilirler. Öğrencilere zihin haritası ile ilgili kısa bir bilgi verilebilir ve örnek zihin haritaları gösterilebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerin yazma etkinliğini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin gerekliliğini fark etmesi sağlanır.	2-Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşüncelerini listeler. 3-Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür. 	2.1. Öğretmen bu aşamada öğrencilere birkaç alternatiften oluşan konu listesi verir ve bunlardan birini seçmelerini ister. Bu aşamanın ilk 10 dakikalık bölümünde öğrenciler seçtikleri konu ile ilgili olarak mümkün olduğunca çok fikir yazarak beyin fırtınası yaparlar. 2.2. Bu aşamanın diğer on dakikasında öğretmen öğrencilerden beyin fırtınasında yazdıkları fikir ya da kelimeleri ifadelere ya da basit cümlelere dönüştürmelerini ister. 	2.1. Bu aşamada öğrencilerden ilk olarak beklenen bir konu belirlemeleridir. Daha sonra belirledikleri konu ile ile ilgili olarak mümkün olduğunca çok fikir yazmaları istenir. 2.2. Daha sonra öğrencilerden yazdıkları fikirleri ifadelere ya da cümlelere dönüştürmeleri istenir.	2.1. Bu aşamada öğrencilere EK-14.1.2'de verilen konu başlıkları verilir. 	2.1. Öğrenciler kendilerine verilen konular içerisinden hangisini seçeceklerine karar vermekte güçlük çekebilir ve kaygılanabilirler. Bu noktada öğretmen öğrencilerine kendilerine uygun olan konuyu neye göre seçebileceklerini ifade edip motivasyonlarını artırabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	4-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır. 	3.1. Bu aşamada öğretmen yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin yer aldığı çalışma kağıtlarını öğrencilerle paylaşır. Öğrencilerin anlamadığı yerlerde ek açıklamalar yapar (EK-14.1.3). 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kağıdındaki bilgileri edinmeleri beklenir. Öğrenciler öğretmenle birlikte incelerken anlamadıkları yerleri sorarlar. 	3.1. Bu aşamada öğrencilere EK-14.1.3'te verilen çalışma kağıtları verilir.	3.1. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma kağıtlarını incelerken anlamadıkları noktalar olabilir. Bu durumda öğretmen gerekli ek açıklamaları yapabilir ya da öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendire bilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerinin analizi yapılır. Öğrenciler kendilerine uygun olan stratejileri belirler.	5- Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.) 6-Yazma öncesi taslak (outline) (EK-14.1.4) hazırlar. 	4.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden ikinci bölümde seçtikleri konu ile ilgili yaptıkları beyin fırtınası etkinliğinden yola çıkarak düşüncelerini organize etmelerini bekler. Bunu yaparken öğrenciler kavram haritası, zihin haritası gibi şablonlar kullanabilecekleri gibi yazacakları metni giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırarak düşüncelerini yerleştirebilirler. Böylelikle yazma etkinliğine geçmeden önce bir taslak oluşturmuş olurlar. 	4.1. Bu aşamada öğrencilerden daha önce seçtikleri konu ile ilgili olarak ortaya koydukları düşünceleri organize etmeleri beklenmektedir. 		4.1. Öğrenciler düşüncelerini taslak haline getirmekte güçlük çekebilirler. Öğretmen öğrencilere yazma öncesi hazırlanan taslaklardan örnekler gösterebilir. Sınıfta yapılmış iyi örnekleri paylaşabilir**.** 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	1-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder. 2-Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler. 3-Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür. 4-Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır. 5-Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.) 6-Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.	5.1. Bu aşamada öğrencilere yazma öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-14.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini yazma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-14.1.6 ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden yazma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-14.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-14.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-14.1.6). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-14.1.8). 	
Öğretmen Değerlendirmesi						

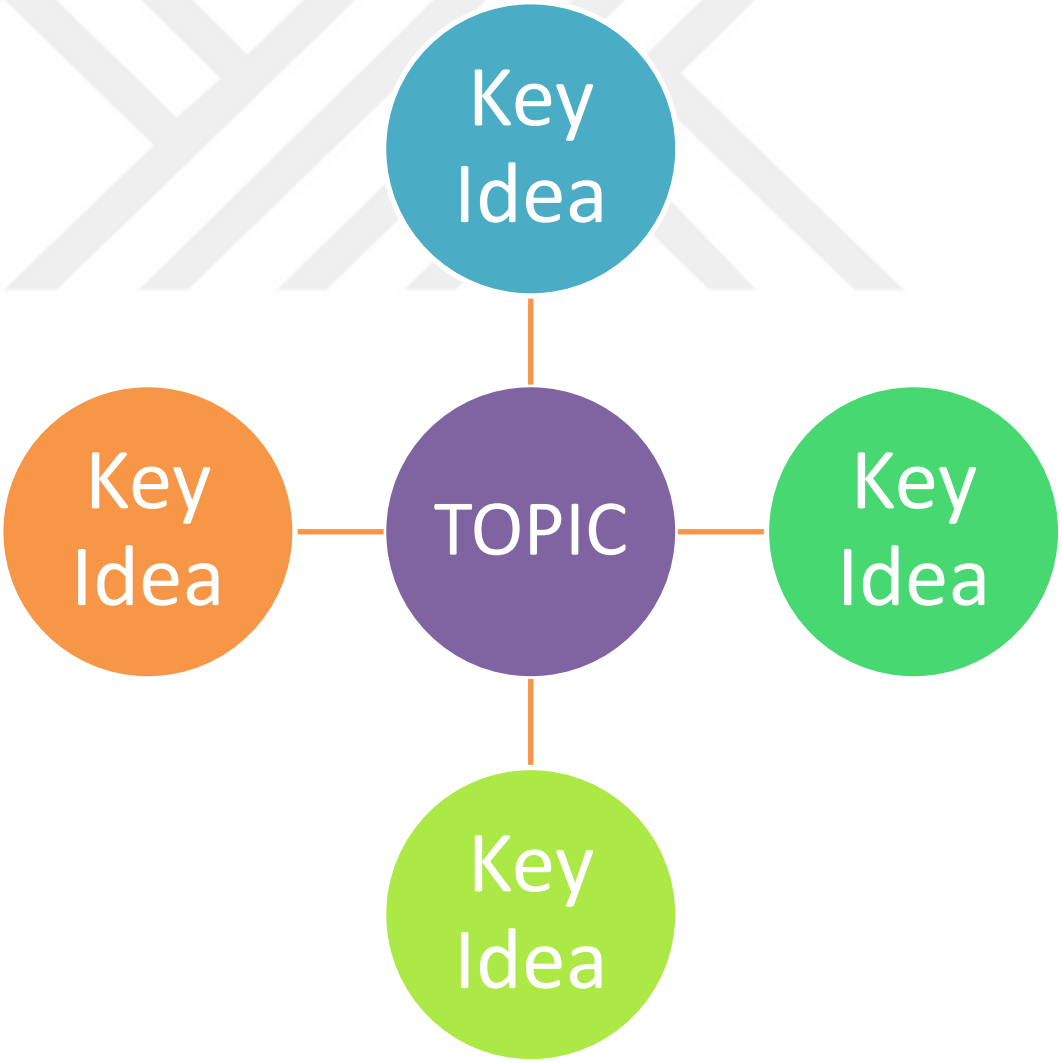
8. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-14.1.1. CLUSTERING/MIND MAP FOR PRE-WRITING

Instructions

- Select one of the prompts below.
- Use the clustering strategy to get started.
- Write the topic in the centre circle and finish completing the outer circles with ideas that relate to the subject.

Prompt 1: What type or types of technology would you like to see in the college classroom? How would you like to see this technology used?
Prompt 2: If you could create a mobile application for an iPhone or iPad, what would it be?
Prompt 3: What is your favourites technological device? (Example: computer, phone, iPod etc.



EK-14.1.2. TOPICS FOR CREATİVE WRİTİNG IN ENGLISH

Topics for creative writing in English

- **Me and others**
- **Let me introduce myself...**
- **My sister/brother**
- **My father's/mother's job**
- **My best friend**
- **People I like**
- **Problems of young people**
- **What I think about fashion**
- **My strangest dream**
- **Who can be a hero?**
- **Would you do any voluntary activity?**

My world

- **My home town**
- **Which do you prefer - city life or country life?**
- **Holidays at home or abroad?**
- **I'm happy when...**
- **If I had a million dollars...**
- **Living as a teenager in my country**



Hobbies and leisure

- **Cost of Cds/DVDs**
- **My hobbies and interests**
- **My favourite pop group**
- **My favourite sport**
- **An interesting weekend**
- **An interesting film/book**
- **My last holidays in...**
- **Plans for my next holidays**
- **I have a dangerous hobby**



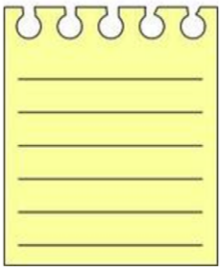
EK-14.1.3. PRE-WRITING STRATEGIES

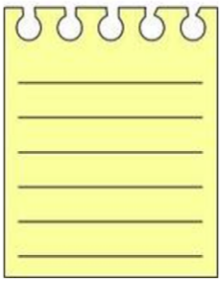
PRE-WRITING STRATEGIES

Planning:

1. Think about the topic.

2. 'Brainstorm' **ideas** and **key words**:





3. Put your points in a **logical order**.

4. Develop your **ideas into sentences**.

5. **Develop paragraphs**: write a topic sentence for each paragraph (one paragraph – one main topic). Give reasons and examples.

6. Logically join short sentences, and paragraphs with **linking words**.
7. Read your article and **check** the spelling, grammar, punctuation, word order, synonyms.
8. Use **formal style**, **advanced vocabulary** and DO NOT use short forms (e.g. don't)

1st paragraph	**Introduction**	Write the **general statement** of the topic , without giving your opinion	... is a good question. Let us consider it. Many people say / believe / think / would argue that... Recently Most people would agree that... Nowadays, Generally speaking... It is popularly believed that... Acoording to... But I would like to show that there are two sides to every coin. I will present arguments for and against, and give my opinion at the end.		
			Statement / Argument	Reason / Effect	Example
2nd paragraph	**For / Against**	Present your **arguments 'for' or 'against'** from the weakest to the strongest to leave the reader with a strong impression at the end.	First, Secondly, Next, In addition, Then, And If we look at... It should also be noted that... Let us not forget... The same is true of Similarly One of the most important points is Finally,	Because (of) since owing to due to As a result, Consequently, which is caused by This is a result of which leads to	For example, such as... For instance, like... A classic illustration often cited is… To take yet another illustration... Another example of this may be given.
3rd paragraph	**Counter-arguments**	Present your **counter - arguments** from the weakest to the strongest to leave the reader with a strong impression at the end.	However, In comparison with... Although..., ... Even though..., ... On the other hand, Moreover, Also, and It seems clear that... Another argument is... More importantly, At the end,	Because (of) since owing to due to As a result, Consequently, which is caused by This is a result of which leads to	For example, such as... For instance, like... A classic illustration often cited is… To take yet another illustration... Another example of this may be given.
4th paragraph	**Conclusion**	**Summarise** and / or give your **opinion** with reasons.	To sum up, In conclusion, As we have seen, Therefore, This means that Needless to say It seems to me that	It is my opinion that... because... I feel very strongly that... All in all, All things considered, It would be a good idea if… The situation would be improved if... Personally I believe	

PREWRITING STRATEGIES

Prewriting and outlining is a great way to help focus your ideas and the great thing is there is more than one way to do it! Here are some strategies that you can try:

● Freewriting:Give yourself a particular amount of time (1015 minutes) and just write everything that comes to mind on your topic. Try not to lift your pencil off the paper don't worry about spelling or grammar.

● Brainstormingor listing: This is similar to freewriting, but may just involve simply writing out ideas or key words as a list.

● Clusteringor making a thought web:This is helpful if you are a visual learner, so that you can map out your ideas and see how they connect.

● Talking it outwith someone: This is helpful if you are an auditory learner.

Here are some questions you can ask yourself if you find that you're getting stuck with your topic:

● Particle, Wave, Field Technique(Examples borrowed from the North Carolina Wesleyan College Prewriting Strategies Page)

○ Particle: looking at something as a static entity (describing what it is)

■ What does the term nuclear family mean? Who formulated the term nuclear family? What features characterize the nuclear family?

○ Wave: looking at a dynamic, or something that changes over time

■ How long has the nuclear family characterized family structure in America? When did the nuclear family begin to change? What factors have caused the nuclear family to change? How might these factors affect the American family in the future?

○ Field: looking at the way something functions as a part of a larger network of relationships

■ How are changes in the structure of the American family related to other changes, such as those in the work force, organized religion, the educational system, and divorce rates? What are the consequences of changes in the nuclear family for American life in general? For politics? For social services? For education?

● Journalist Technique ○ Asking the who, what, when, where, why, and howof a particular topic

● Directed Questioning (Examples borrowed from the Simpson College Prewriting Strategies Page) ○ How can I describe the topic? ○ How can I define the topic? ○ How does the topic resemble or differ from other topics? ○ How does the topic work? ○ How does the topic affect other things? ○ Can I argue for or against the topic? ○ Why does this topic interest me? ○ What ideas are generally associated with the topic?

Kaynak: K.Valera, 2013-2014, CWAC: Center for Writing Across the Curriculum, 925-631-4684

EK-14.1.4. FORMAL ESSAY OUTLINE

I. Introduction
   A. Introduce the general topic
   B. Introduce the specific topic
      1. Title (if essay is based on a specific text)
      2. Author (if essay is based on a specific text)
   C. Thesis Statement (Argument)

II. First Body Paragraph (1st supporting reason)
   A. Topic Sentence
   B. Expand and give specific details
   C. Evidence → Quote from text or example
   D. Analysis (analyse/connect evidence to supporting reason and argument)

III. Second Body Paragraph (2nd supporting reason)
   A. Topic Sentence
   B. Expand and give specific details
   C. Evidence → Quote from text or example
   D. Analysis (analyse/connect evidence to supporting reason and argument)

IV. Third Body Paragraph (3rd supporting reason)
   A. Topic Sentence
   B. Expand and give specific details
   C. Evidence → Quote from text or example
   D. Analysis (analyze/connect evidence to supporting reason and argument)

V. Conclusion
   A. Restate thesis
   B. Summarize supporting reasons
   C. Concluding thoughts

EK-14.1.5. 8. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Yazma öncesinde kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Yazma öncesinde kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız yazma etkinliklerinde, yazma öncesinde dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak yazma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

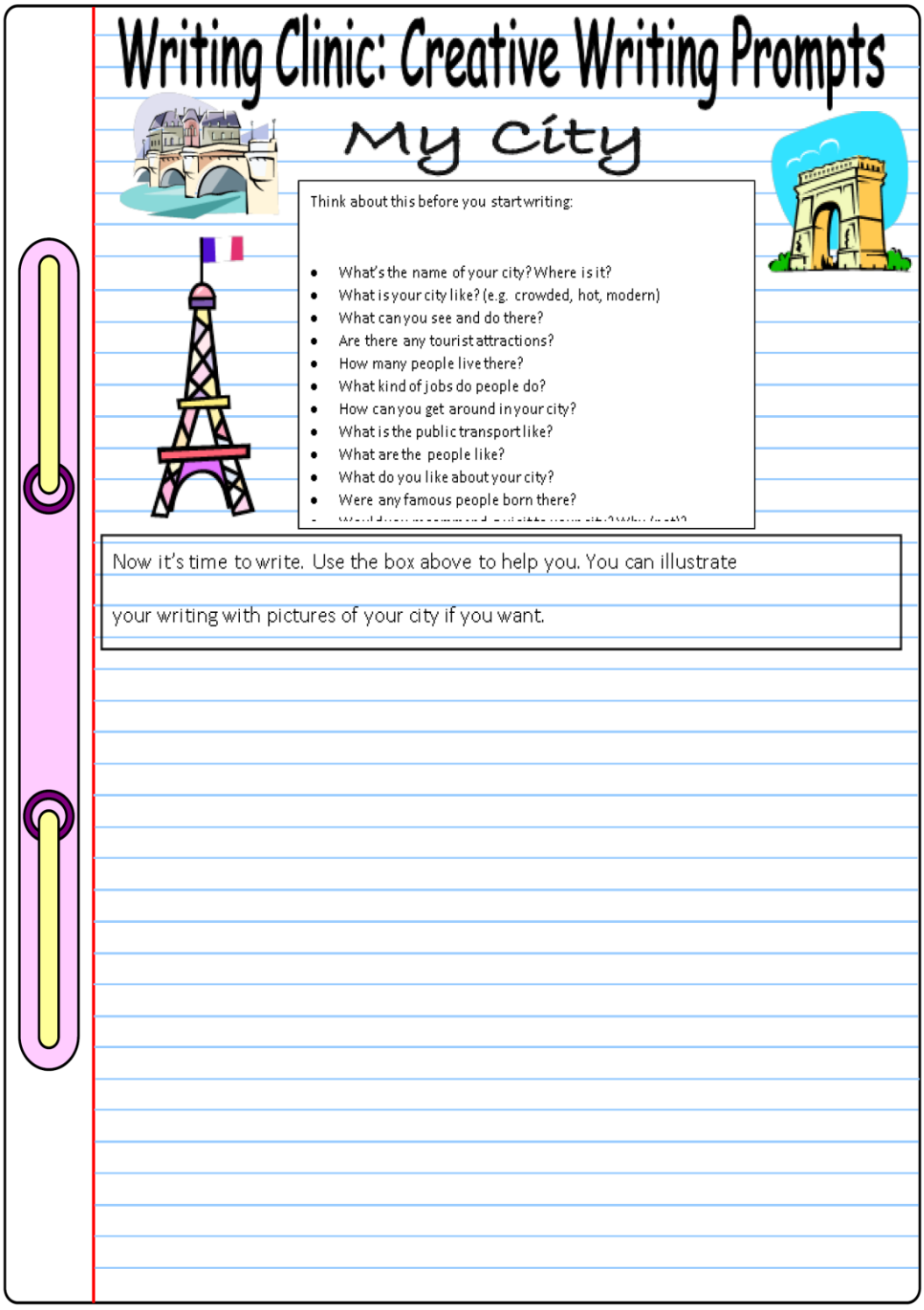
_____

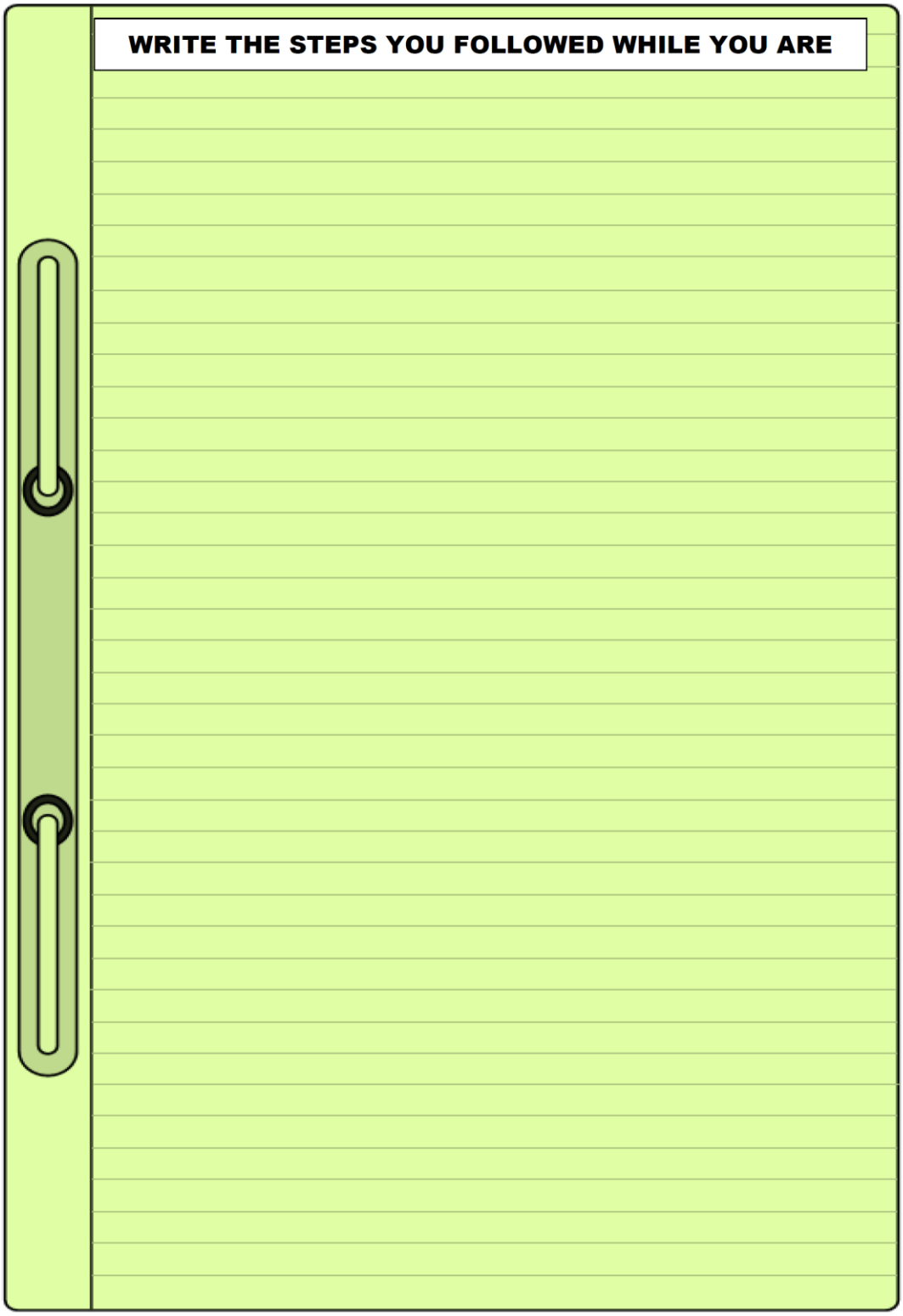
_____

EK-14.1.6. HOMEWORK

HOMEWORK

A-Follow the instructions below and write an essay explaining the steps you follow.




WRITE THE STEPS YOU FOLLOWED WHILE YOU ARE

EK-14.1.7. 8. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma öncesinden dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Yazacağım konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.					
3-Yazacağım konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak konunun farklı yönlerini ele alırım.					
4-Yazacağım konu ile ilgili anahtar kelimeleri listelerim.					
5-Yazacağım metnin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinde ne yazacağımı belirleyen bir taslak yaparım.					
6-Yazma öncesinde kavram haritası hazırlayarak konunun farklı yönlerini ele alırım.					
7-Yazma öncesinden dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
8-Yazacağım konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.					
9-Yazacağım konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak konunun farklı yönlerini ele alırım.					

EK-14.1.8. 8. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler.		
3	Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür.		
4	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.)		
6	Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler.		
3	Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür.		
4	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.)		
6	Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler.		
3	Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür.		
4	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.)		
6	Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Yazacağı konu ile ilgili beyin fırtınası yapar, düşünceleri listeler.		
3	Beyin fırtınasında yazdığı kelimeleri ifade ya da cümlelere dönüştürür.		
4	Yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini tanır.		
5	Düşüncesini organize edecek teknikleri kullanır (kavram haritası, ana hat oluşturma vb.)		
6	Yazma öncesi taslak (outline) hazırlar.		

EK-15. 9. HAFTA DERS PLANI

12/11/2018

10:00-12:00

YAZMA BECERİSİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ





EK-15.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 12/11/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.
2-Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür.
3-Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur.
4-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.
5-Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Yazma becerisi dil öğrenme stratejileri
2-Yazma becerisi nasıl gelişir?
3-Stratejini Seç, Yaz ve Uygula

KAVRAMLAR: Strateji, yazma becerisi

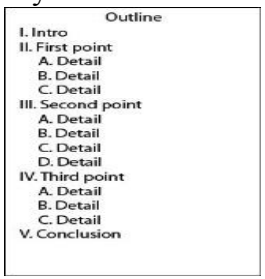
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

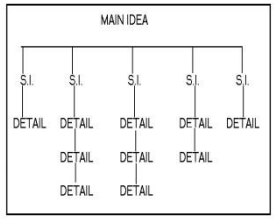
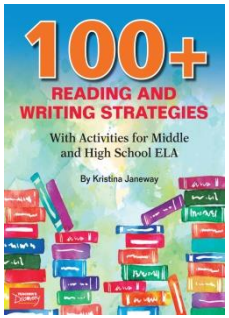
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

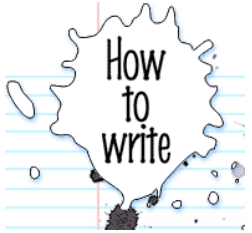
MATERYAL: EK-15.1. 1, EK-15.1. 2, EK-15.1. 3, EK-15.1. 4, EK-15.1. 5, EK-15.1. 6, EK-15.1. 7, EK-15.1. 8

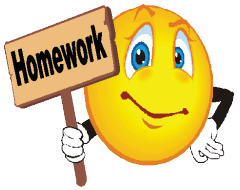
AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden yazma becerisi esnasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerden yazma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanarak yazacakları konuya hazırlanmaları istenir.	1-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.	1.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazma öncesinde dil öğrenme stratejileri kullanılabileceğini göstermek için ısınma çalışması yapar. Öğretmen belirlediği bir konuyu (Örnek EK-15.1.1) tahtaya yazar. Daha sonra A'dan Z'ye kadar bütün harfleri tahtaya yazar. Öğrencilerden belirlenmiş konu ile ilgili olan kelimeleri uygun harfin karşısına yazmalarını ister. Bu etkinlik tüm harfler bitene kadar devam eder.  	1.1. Bu aşamada öğrencilerden öğretmenin belirlemiş olduğu konu ile ilişkili olan kelimeleri düşünmeleri, hatırlamaları, araştırmaları ve yazmaları beklenir.	1.1. Bu aşamada öğrencilerin ne yapacaklarını daha iyi anlamaları için EK-15.1.1'de verilen örnek tahtaya yansıtılabilir. 	1.1. Öğrenciler her harfle başlayan ve aynı zamanda konu ile ilgili olan kelime bulmakta güçlük çekebilirler. Böyle durumlarda zaman zaman öğretmen hatırlatmalar yaparak yardımcı olabilir ya da öğrencilerin internet, sözlük gibi ek kaynaklara yönelmelerini  önerebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma öncesi stratejilerden yola çıkarak yazma esnasında ne tür stratejiler kullanacaklarını tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	2-Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür. 3-Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur. 	2.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilere önceki haftalarda yaptıkları gibi yazmak istedikleri bir konu belirlemelerini ister. Öğretmen burada öğrencilerin karar vermelerini kolaylaştırmak için onlara konu listesi vererek, içlerinden birini seçmelerini isteyebilir. 2.2.Burada öğretmen iki türde beyin fırtınası yapar. İlk olarak öğrencilere belirledikleri bu konu ile ilgili bir komposizyon yazarken ne tür stratejilerden faydalanabileceklerini sorarak ön bilgilerini hatırlamalarını ve buradan hareketle yeni fikirler üretmelerini sağlar. 2.3. Daha sonrada öğrencilerden belirledikleri konu ile ilgili beyin fırtınası yapmalarını ister.	2.1. Bu aşamada öğrenciler öncelikle yazmak istedikleri bir konu belirler. 2.2. İkinci aşamada yazmak istedikleri konuda nasıl daha etkili ve başarılı bir yol takip edebilecekleri ile ilgili stratejiler belirlerler. 2.3. Yine burada öğrencilerden seçtikleri konu ile ilgili olarak fikir yürütmeleri ve bu fikirleri organize etmeleri beklenir. 	2.1. Öğrencilere karar vermelerini kolaylaştırmak için EK-15.1.2'de yer alan konu listesi verilebilir. 2.2. Öğrencilerin belirledikleri konu ile ilgili fikir yürütmelerini kolaylaştıracak bir zihin haritası şablonu ya da beyin fırtınası şablonu verilebilir (EK-15.1.3). 2.3. Yine öğrencilerin fikirlerini daha kolay organize edebilmelerini sağlamak için örnek bir taslak verilebilir (EK-15.1.4).	2.1. Öğrenciler yazma konusu belirlemede güçlük çekebileceklerinden onlara bir konu listesi verilebilir. Yine öğrencilerin belirledikleri konu ile ilgili fikir yürütmelerini ve organize etmelerini kolaylaştıracak şablonlar verilebilir. Benzer tüm yazma etkinliklerinde bunların kullanılacağı söylenebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	4-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.	3.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunuyu (EK-15.1.5) paylaşır. Öğrencilerin anlamadığı yerlerde gerekli açıklamalar yapılır. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan verileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. EK-15.1.5'te verilen yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum kullanılır.	3.1. Öğrencilerin sunumda anlamadığı yerler olabilir. Ekstra verilen örneklerle daha açık hale getirilir. Öğretmen öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile yazma esnasında kullanabilecekleri stratejiler arasında ilişki kurmaları sağlanır. Benzer ve farklı özelliklerinin karşılaştırılması istenir. Eğitsel oyun oynayarak bu stratejileri kendilerine uyarlayarak kullanmaları istenir.	5-Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar. 	4.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerden bir önceki bölümde belirledikleri konu ve hazırladıkları taslaktan yola çıkarak ve yazma esnasında kullanabilecekleri stratejileri dikkate alarak bir kompozisyon yazmalarını ister. 	4.1. Bu aşamada öğrenciler belirledikleri konu ve hazırladıkları taslağı gözden geçirirler. Hem yazma öncesi kullanabilecekleri hem de yazma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerini gözden geçirerek kompozisyon yazarlar.	4.1. Öğrenciler yazma öncesinde kullanılabilecek ve yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ilgili çalışma kağıtlarını kullanılır. 	4.1. Öğretmenler yazma esnasında problem yaşayabilir hayal kırıklığına uğrayabilir. Öğretmen sıraların arasında dolaşarak zaman zaman onları motive etmeli ve yardımcı olabilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	1-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür. 3-Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur. 4-Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır. 5-Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar. 	5.1. Bu aşamada öğrencilere yazma esnasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-15.1.6). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini yazma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-15.1.7 ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden yazma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-15.1.6). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-15.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Gözlem formu kullanılır (EK-15.1.8).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

9. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-15.1.1. THE LAST MOVIE I SAW





The Last Movie I Saw

Think about the last movie you saw:

- What was the name?
- Who was in it?
- What kind of movie was it? (action, comedy etc.)
- What was it about?
- Describe the plot/story.
  - Where does the story take place?
  - Who are the main characters?
  - What happens to them?
  - Is there a happy ending?
- Did you enjoy it? Why?
- Was it a box office success? (= a very popular movie)
- Would you recommend it?

A…….. B…….. C……..

D…….. E…….. F……..

G…….. H…….. I……..

J…….. K…….. L……..

M…….. N…….. O……..

P…….. Q…….. R……..

S…….. T…….. U……..

V…….. W…….. X……..

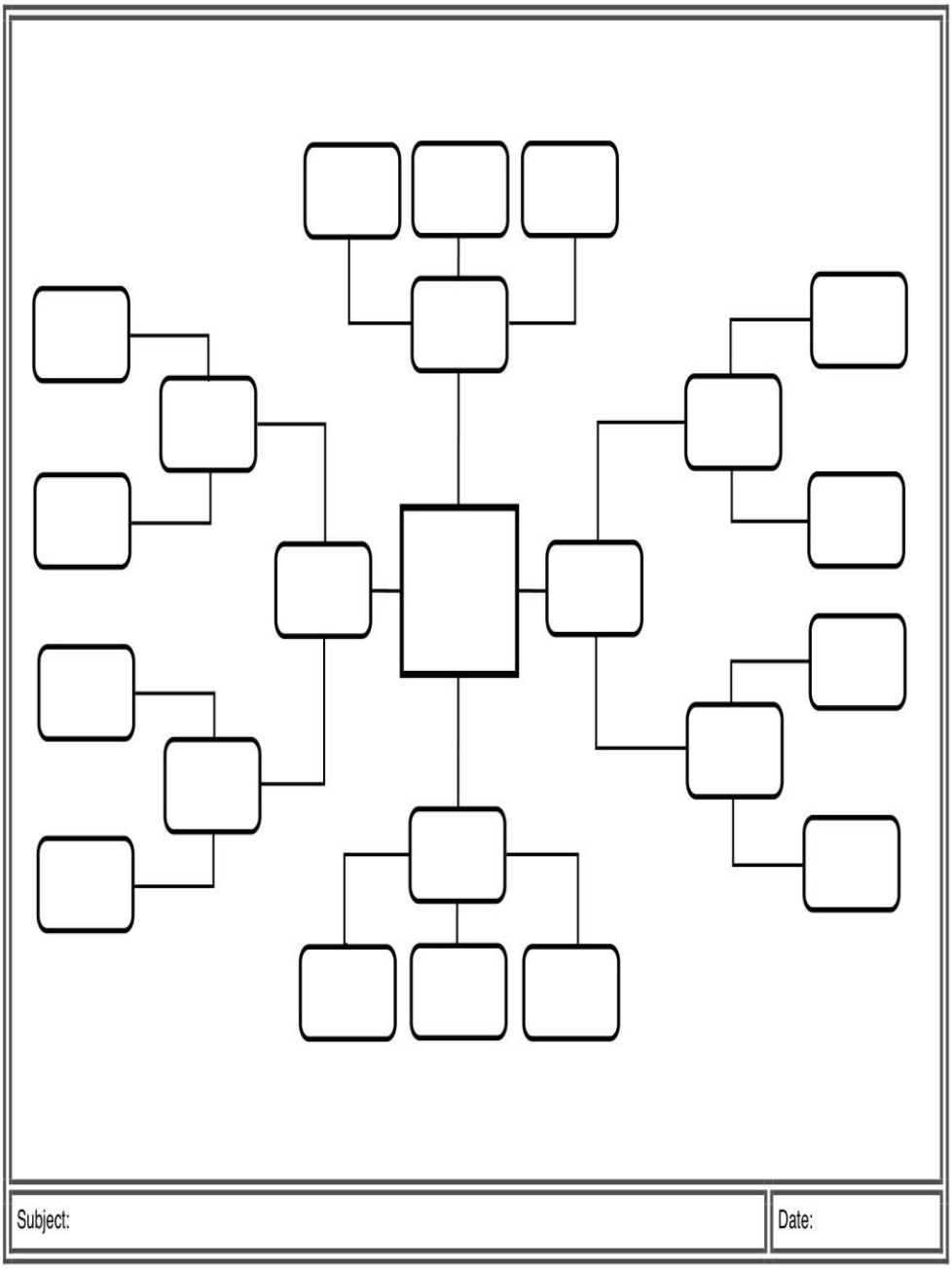
EK-15.1.2. WRITING PROMPTS

WRITING PROMPTS

Food: What's for breakfast? Dinner? Lunch? Or maybe you could write a poem about that time you met a friend at a cafe.
Friendship: Write about being friends with someone.
Addict: Everyone's addicted to something in some shape or form. What are things you can't go without?
Shopping: Write about your shopping wish list and how you like to spend money.
A Day in the Life: Write about your daily habits and routine.
Natural Wonders of the World: Choose one of the natural wonders of the world. Write about it.
Fairy Tales: Rewrite a fairy tale. Give it a new ending or make it modern or write as a poem.
Whispers: Write about someone who has to whisper a secret to someone else.
Our Lifestyle vs. Our Parents' Lifestyle



EK-15.1.3. AN EXAMPLE OF MIND MAP



EK-15.1.4. WRITING OUTLINE TEMPLATE

I. Introduction

Possible ideas for the introduction (see front side of handout for suggestions):

_____ _____

_____ _____

Thesis Statement (Usually the last sentence(s) in the introduction):

_____

_____

_____

II. Body (A paper may have a few or many main points; decide how many your paper will need)

Main Point:_____

Examples/Details/Explanations:

a._____

b._____

c._____

Main Point: _____

Examples/Details/Explanations:

a._____

b. _____

c. _____

Main Point:_____

Examples/Details/Explanations:

a. _____

b. _____

c. _____

Main Point: _____

Examples/Details/Explanations:

a. _____

b. _____

c. _____

III. Conclusion

Reworded Thesis (Usually found near the beginning of the conclusion):

_____

_____

_____

Other Ideas to Conclude:

_____

Clincher Ideas:

_____

Kaynak: http://www.crestmont.edu/pdf/candidates-reserarch-papers.pdf

EK-15.1.5. YAZMA ESNASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Yazma esnasında da kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejileri vardır. Bu stratejiler yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde başarınızın artmasına katkı sağlar.

Yazmaya başlamadan önce bir plan hazırlayabilirsiniz. Bu bir taslak, görsel bir şema, bir cümle ya da paragraf için bir fikir olabilir.

Düzgün bir şekilde yazabilmek için detaylı bir plan yapabilirsiniz.

Tasladığınız her bir bölüm için uygun zamanlar ayırabilirsiniz. Bu taslağın hedeflenen zamanda gerçekleşmesini sağlar.

Kelime dağarcığının ve sözlüğün yeterli olmadığı yerlerde farklı kaynaklara yönelebilirsiniz.

Kompozisyonun niteliğini artırmak için farklı kaynaklardan alıntılar yapabilirsiniz.

Yazdıklarını ilgi çekici hale gelmesini sağlamak için mizah kullanır.

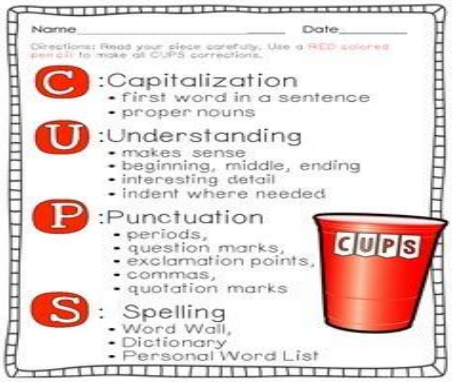
Yazdıklarının ilgi çekici hale gelmesini sağlamak için istatistikler kullanabilirsiniz.

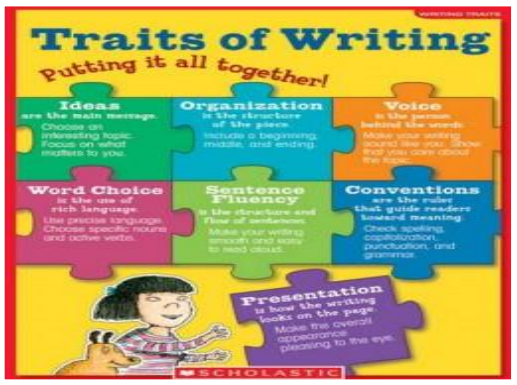
Yazma öncesinde belirlediğiniz kelimeleri takip ederek kompozisyonunuzda bütünlük sağlayabilirsiniz.

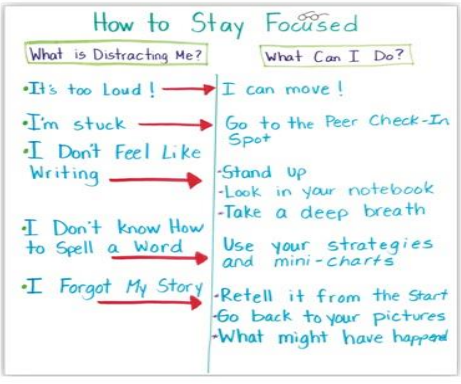
Yazma öncesinde hazırladığınız taslağı adım adım takip ederek kompozisyonun bütünlüğünü sağlayabilirsiniz.

Kompozisyonunuza can alıcı bir cümle ile başlamanız yazınızı daha akıcı hale geitrebilirsiniz.









GOOD LUCK...

EK-15.1.6. 9. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Yazma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

_____

Soru 2: Yazma esnasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız yazma etkinliklerinde, yazma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak yazma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

EK-15.1.7. WRITING HOMEWORK

Writing Clinic: Creative Writing Prompts (4)



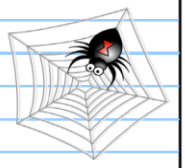
The Haunted House



it was time
h the woods
When I



Now you write what happened next and how the story ends. Use your imagination. You can use some of the words at the bottom of this page if you want to



bat door knock scream werewolf noise axe
silent afraid ghost party blood cobweb
dark chainsaw head laugh scary loud
costume bark

EK-15.1.8. 9. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Yazma esnasında bilmediğim kelimeler için farklı kaynaklar kullanırım.					
3-Yazma esnasında farklı kaynaklardan alıntılar yaparım.					
4-Yazdığım metni ilgi çekici hale getirmek için sayısal veriler kullanırım.					

EK-15.1.9. 9. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür.		
3	Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur.		
4	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
5	Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür.		
3	Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur.		
4	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
5	Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür.		
3	Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur.		
4	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
5	Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

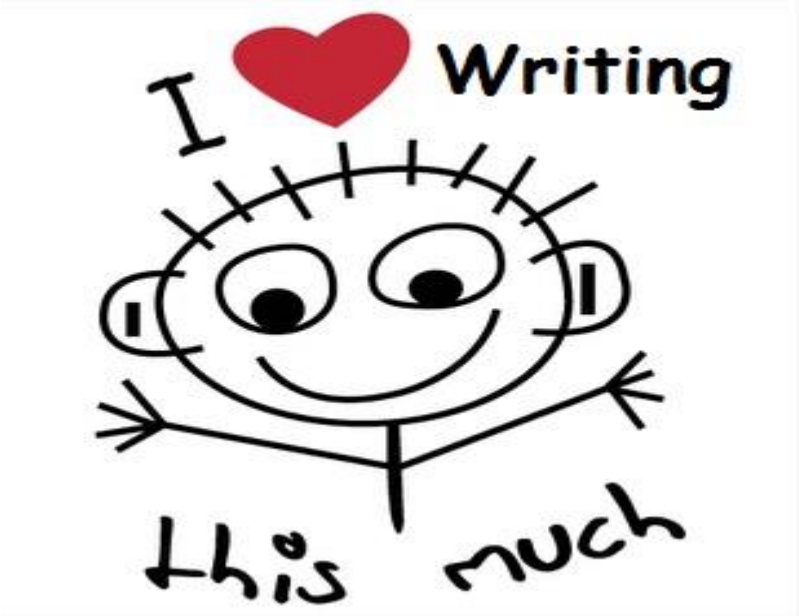
KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma konusunu belirler ve konu ile ilgili çok miktarda fikir yürütür.		
3	Fikirlerini organize eder ve taslak oluşturur.		
4	Yazma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
5	Yazma becerisi stratejilerini kullanarak bir metin yazar.		

EK-16. 10. HAFTA DERS PLANI

19/11/2018

10:00-12:00

YAZMA SONRASI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-16.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 19/11/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.
2-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.
3-Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Yazma sonrası kullanılabilecek stratejiler nelerdir?

KAVRAMLAR: Strateji, yazma becerisi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

MATERYAL: EK-16.1.1, EK-16.1.2, EK-16.1.3, EK-16.1.4, EK-16.1.5, EK-16.1.6

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden yazma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerle birlikte yazdıkları metinle ilgili ısınma çalışmaları yapılır.	1-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.	1.1. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin önceki haftalarda öğrendiklerinden yola çıkarak yazma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini soru cevap yöntemi kullanarak öğrencilerle fikir alışverişi yapar. Burada amaç öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamalarını ve yeni öğrenmeler için hazır olmalarını sağlamaktır. 	1.1. Öğrencilerden bu aşamada daha önceki haftalarda öğrendikleri stratejileri hatırlamaları beklenir. Daha önce öğrendikleri dinleme sonrası ve okuma sonrası dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak yazma sonrası stratejilerin ne olabileceği konusunda fikir yürütürler. 	1.1. Bu aşamada öğretmen ön hazırlık olarak soracağı soruları önceden hazırlayabilir. 	1.1. Öğrenciler önceki haftalarda öğrendiklerini hatırlamakta güçlük çekebilirler. Bu aşamada öğretmen öğrencilere tekrarın öneminden bahsederek bununda dil öğreniminde bir strateji olduğunu ifade eder.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma öncesinde ve yazma esnasında kullandıkları stratejilerden yola çıkarak yazma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	2-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.	1.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin hem yazma öncesinde hem yazma esnasında kullanabilecekleri stratejilerini hatırlayıp kullanmaları için yeni bir yazma etkinliği yapmalarını ister. Bunun için öğrencilere öncelikle bir konu vererek grup çalışması halinde beyin fırtınası yapmalarını sağlar. Yazma konusu ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak için internet üzerinden araştırma yapmalarını sağlar.	1.1. Bu aşamada öğrencilerden yazma stratejileri ile ilgili daha önceki öğrendikleri stratejileri kullanarak yeni bir yazma etkinliği (EK-16.1.1) yapmaları beklenmektedir. Öğretmen öğrencilere bir konu sunar, öğrenciler yazma öncesinde beyin fırtınası yaparak ve gerekli araştırmaları yaparak yazma etkinliğine hazır hale gelirler.	1.1. Bu aşamada EK-16.1.1'de verilen yazma etkinliği kullanılır.	1.1. Verilen konu öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir ya da bu konuda fazla fikir sahibi olamayabilirler. Bu durum onların kaygılı hissetmelerine neden olabilir. Öğretmen böyle bir durumda öğrencileri motive etmeli yazma etkinliğine hazır olmaları için yardım etmelidir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

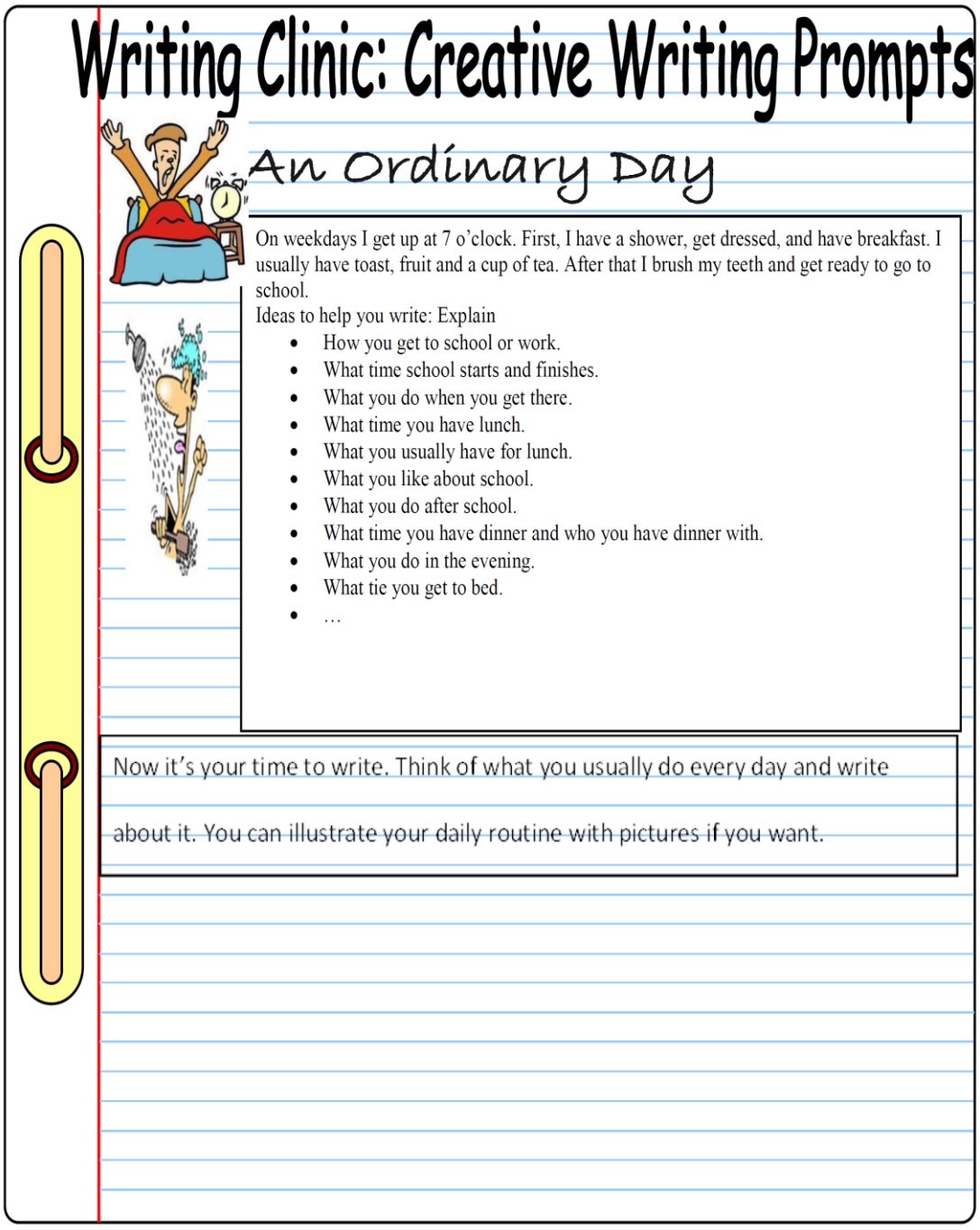
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri öğrencilerle sorgulanarak listelenir ve konu ile ilgili sunum yapılır.	2-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.	3.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunuyu (EK-16.1.2) paylaşır. Öğrencilerin anlamadığı yerlerde gerekli açıklamalar yapılır.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenmektedir.	3.1. EK-16.1.2'de verilen yazma sonrası dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum kullanılır.	3.1. Öğrencilerin sunumda anlamadığı yerler olabilir. Ekstra verilen örneklerle daha açık hale getirilir. Öğretmen öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Yazma becerisi alıştırmaları ile öğrencilerin yazma öncesi, dinleme esnası ve yazma sonrası dil öğrenme stratejilerini bir bütün olarak kullanmaları sağlanır.	3-Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.	4.1. Bu aşamada öğretmen ikinci bölümde ön hazırlığını yaptıkları yazma etkinliğini tamamlamalarını ister. Öğretmen öğrencilerin yazma becerisine ait strateji kullanıp kullanmadıklarını belirlemek için gözlem yapar.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden bir önceki bölümde belirlenen konu ve hazırlanan taslak ile ilgili bir kompozisyon yazmaları beklenir. Öğretmen öğrencilerin strateji kullanmalarına teşvik eder ve öğrencilerin strateji kullanıp kullanmadıklarını gözlemler.	4.1. Öğrenciler yazma becerisine ait öğrendikleri ve kendilerine uygun olan stratejiler kullanarak EK-16.1.1'de verilen yazma metnini hazırladıkları taslağa uygun olarak tamamlarlar.	4.1. Öğrenciler yazma esnasında güçlük yaşayabilirler. Öğretmen yazma esnasında öğrencilere yardımcı olabilir ve ikincil kaynaklara yönlendirebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin yazma becerisi dil öğrenme stratejileri kullanmadan önceki durumları ile yazma becerisi stratejileri kullandıktan sonraki durumlarını karşılaştırmaları istenir.	1-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır. 3-Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.	5.1. Bu aşamada öğrencilere yazma sonrasında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-16.1.3). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini yazma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-16.1.4 ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden yazma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-16.1.3). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-16.1.4). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-16.1.5).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

10. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-16.1.1. WRITING CLINIC



Writing Clinic: Creative Writing Prompts

An Ordinary Day

On weekdays I get up at 7 o'clock. First, I have a shower, get dressed, and have breakfast. I usually have toast, fruit and a cup of tea. After that I brush my teeth and get ready to go to school.

Ideas to help you write: Explain

- How you get to school or work.
- What time school starts and finishes.
- What you do when you get there.
- What time you have lunch.
- What you usually have for lunch.
- What you like about school.
- What you do after school.
- What time you have dinner and who you have dinner with.
- What you do in the evening.
- What tie you get to bed.
- …

Now it's your time to write. Think of what you usually do every day and write about it. You can illustrate your daily routine with pictures if you want.

Kaynak:
https://en.islcollective.com/download/printables/worksheets_doc_docx/writing_clinic_creative_writing_prompts_2_-_an_ordinary_day/present-simple-daily/5353

EK-16.1.2. YAZMA SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ SUNUM

Başarılı bir şekilde yazmak istiyorsanız bir yazma metnine başlamdan önce amacınızı, kullanacağınız taslağı ve dil yapılarını çok iyi oluşturmalısınız.

Yazma öncesinde ön hazırlık olarak yazacağınız konu üzerine düşünebilirsiniz, planlama yapabilirsiniz, beyin fırtınası yapabilirsiniz ya da yazacağınız konu üzerine araştırma yaparak konuyu açık hale getirebilirsiniz.

Yazma esnasında hazırladığınız taslağa sadık kalarak düşüncelerinizi organize edebilirsiniz ve konunuzu tartışabilirsiniz.

Yazma sonrasında ise öncelikle hazırladığınız ilk taslak ve yazdığınız metni adım adım karşılaştırarak bir bütünlük sağlayıp sağlamadığını kontrol edebilirsiniz.

Yazdığınız metni bir arkadaşınıza düzeltmesi için okutabilirsiniz (proof reading).

Yazdığınız metin türüne benzer ya da örnek çalışmalarla karşılaştırarak kendi çalışmanızdaki güçlü ve zayıf yönleri belirleyebilirsiniz.

Öğretmeninizden ya da sınıf arkadaşınızdan geri dönüt isteyin.

Yazdığınız metnin olumlu taraflarını, geliştirelebilir taraflarını ve düzeltilmesi gereken yerlerini farklı renkte kalemlerle işaretlemelerini isteyin

TEŞEKKÜRLER….

EK-16.1.3. 10. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Yazma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Yazma sonrasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız yazma etkinliklerinde, yazma sonrası dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak yazma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

EK-16.1.4. HOMEWORK

Writing Clinic: Creative Writing Prompts (6)

The Best Job in the World










What do you think is the **best** job in the world?
Make a shortlist. Think about ...

- … what is good about
- … what kind of salary
- … the extra benefits.
- … the working hours.
- … what is not so good about it

I think the best job in the world is **tour guide**. As a tour guide you get to go to many exotic places and you always meet new people. You get to see the world without having to pay for it. Although the salary isn't that great, I think the travel opportunities largely make up for that. I think it's a great job to start your career. Later on, when you are ready to settle down, you may even get promoted to a management position.

I think the **worst** job in the world is ...

I think the **most interesting** job in the world is ...

I think the **most boring** in the world is ...

Kaynak:
https://en.islcollective.com/download/printables/worksheets_doc_docx/writing_clinic_creative_writing_prompts_6_-_the_best_job_in_the_world/present-simple-jobs/5539

EK-16.1.5. 10. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENEL LİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma sonrasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Yazma öncesi hazırladığım taslak plan ile yazma metnini karşılaştırırım.					
3-Yazma etkinliklerinin eğlenceli olduğunu düşünürüm.					
4-Yazma etkinliklerinde başarılı olduğuma inanırım.					
5-Yazma etkinliklerinin organizeli bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.					

EK-16.1.6. 10. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
3	Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
3	Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
3	Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Yazma sonrasında kullanabileceği stratejileri tanır.		
3	Yazma becerisine ait öğrendiği stratejileri kullanarak bir kompozisyon yazar.		

EK-17. 11. HAFTA DERS PLANI

26/11/2018

10:00-12:00

KONUŞMA ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-17.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 26/11/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.
2-Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler.
3-Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar.
4-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Konuşma öncesi dil öğrenme stratejileri
2-Konuşma öncesi kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ne işe yarar?
3-Konuşma öncesi dil öğrenme stratejileri nasıl kullanılır?

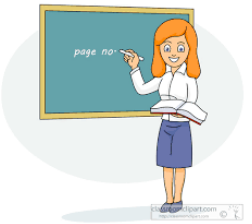
KAVRAMLAR: Strateji, konuşma becerisi

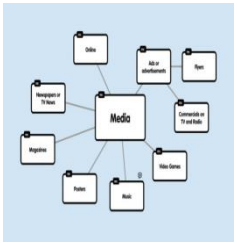
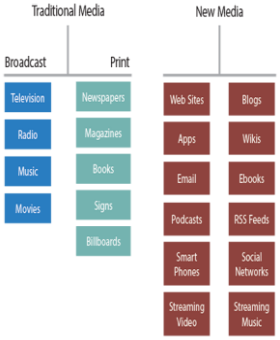
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

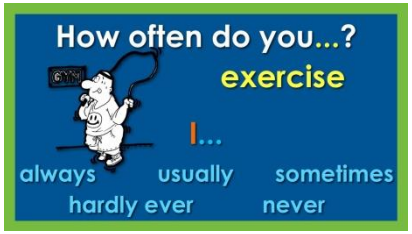
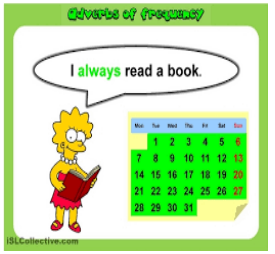
MATERYAL: EK-17.1.1, EK-17.1.2, EK-17.1.3, EK-17.1.4, EK-17.1.5, EK-17.1.6, EK-17.1.7, EK-17.1.8, EK-17.1.9

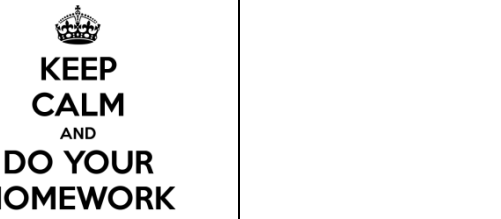
AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden konuşma öncesinde ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin konuşma etkinliği yapmadan önce de dil öğrenme stratejileri kullanabileceklerini farkına varmaları sağlanır. Bunun için ısınma aktiviteleri yapılır.	1-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder. 	1.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerle birlikte "Ortak Noktamız Ne?" etkinliğini yapar. Bu etkinlik öğrencilerin gruplar halinde kişisel önemi olan şeyler hakkında doğal olarak konuşmalarına yardım eder. Öğretmen önce sınıfı 4-6-8 kişiden oluşan gruplara ayırır. Öğretmen gruplara birbirlerinde ortak olan 5, ortak olmayan 5 özellik bulmalarını ister. Daha sonrada bunları not almalarını söyler. Öğrenciler grup içerisinde spontane bir şekilde konuşmaya devam ederler. Öğretmen bu esnada gözlem yapar ve duyduğu hataları, yeni yapıları not alır. Konuşma etkinliği sonrasında bunları tahtaya yazarak düzeltir. 	1.1. Bu aşamada öğrencilerden gruplara ayrılmaları ve grup içerisinde basit soru ya da cümle yapıları ile birbirlerinde olan ortak noktaları ve ortak olmayan noktaları tespit etmeleri beklenmektedir. Bir sonraki aşamada öğrencilerden "we both like…; we are both wearing…" ya da "She lives in… but I…" gibi cümleler kurmaları beklenmektedir. 	1.1. Öğretmen öğrencilerin konuşmaları esnasında yaptıkları hataları ya da kullandıkları farklı yapıları tahtaya yazabilir.	1.1. Öğrenciler başlangıçta birbirlerine ne soracaklarını bilemeyebilirler. Öğretmen burada tahtaya örnek sorular yazabilir ya da hangi konuyla ilgili konuşabileceklerine dair konu başlıkları verebilir. Örneğin; "Where do you live?, What's your favourite colour?" ya da "colours, country, nationality, food" gibi. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerin konuşma etkinliğini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerinin gerekliliğini fark etmesi sağlanır.	2- Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler. 3-Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar. 	2.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilere "The Media in Britain" başlıklı kısa bir video (EK-17.1.1) izletir. Öğrencilerden izlerken duydukları kelime, ifade, önemli gördükleri noktaları not almalarını ister. Video bittikten sonra öğrencilere 1-2 dakika vererek onların notlarını gözden geçirmelerini söyler. Sonrada öğrencilerden bu notları kaldırmalarını ister. Öğretmen tahtaya boş bir zihin haritası ya da beyin fırtınası şablonu yansıtır ve ana kavram olarak medya yazar. Öğrencilerden bununla ilgili videodan duydukları ya da önceden bildikleri kelimeler ile şablonları tamamlamalarını bekler.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine izletilen videoyu dikkatli bir şekilde izleyerek not almaları ve kendilerine sunulan şablonu doldurmaları beklenmektedir. 	2.1. Bu aşamada öğrencilere EK-17.1.1'de linki verilen video izletilir. Ve yine EK-17.1.1'de verilen zihin haritası ya da beyin fırtınası şablonu tahtaya yansıtılır. 	2.1. Bu aşamada öğretmen tüm sınıfın konuşmaya katılımını sağlamalı fikirlerini düşüncelerini ifade etmelerini sağlamalıdır. Konuşmaya isteksiz olan öğrencileri motive ederek kaygılarını düşürmeli ve onlara küçük ipuçları vererek teşvik etmelidir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	4- Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır. 	3.1. Bu aşamada öğretmen konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerinin yer aldığı sunumu (EK-17.1.2) öğrencilerle paylaşır. Ayrıca öğrencilere EK-17.1.3'te verilen konuşma öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışma kağıdını verir. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenir. Öğretmene sunum esnasında anlamadıkları yerleri sorarlar ve öğretmen ek açıklamalar yapar. 	3.1. Bu aşamada EK-17.1.2'de verilen sunum ve EK-17.1.3'te yer alan çalışma kağıdı kullanılır. 	3.1. Öğrencilerin sunumda ya da çalışma kağıdında anlamadıkları yerler olabilir. Öğretmen böyle durumlarda ek açıklamalar yapabilir ve öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

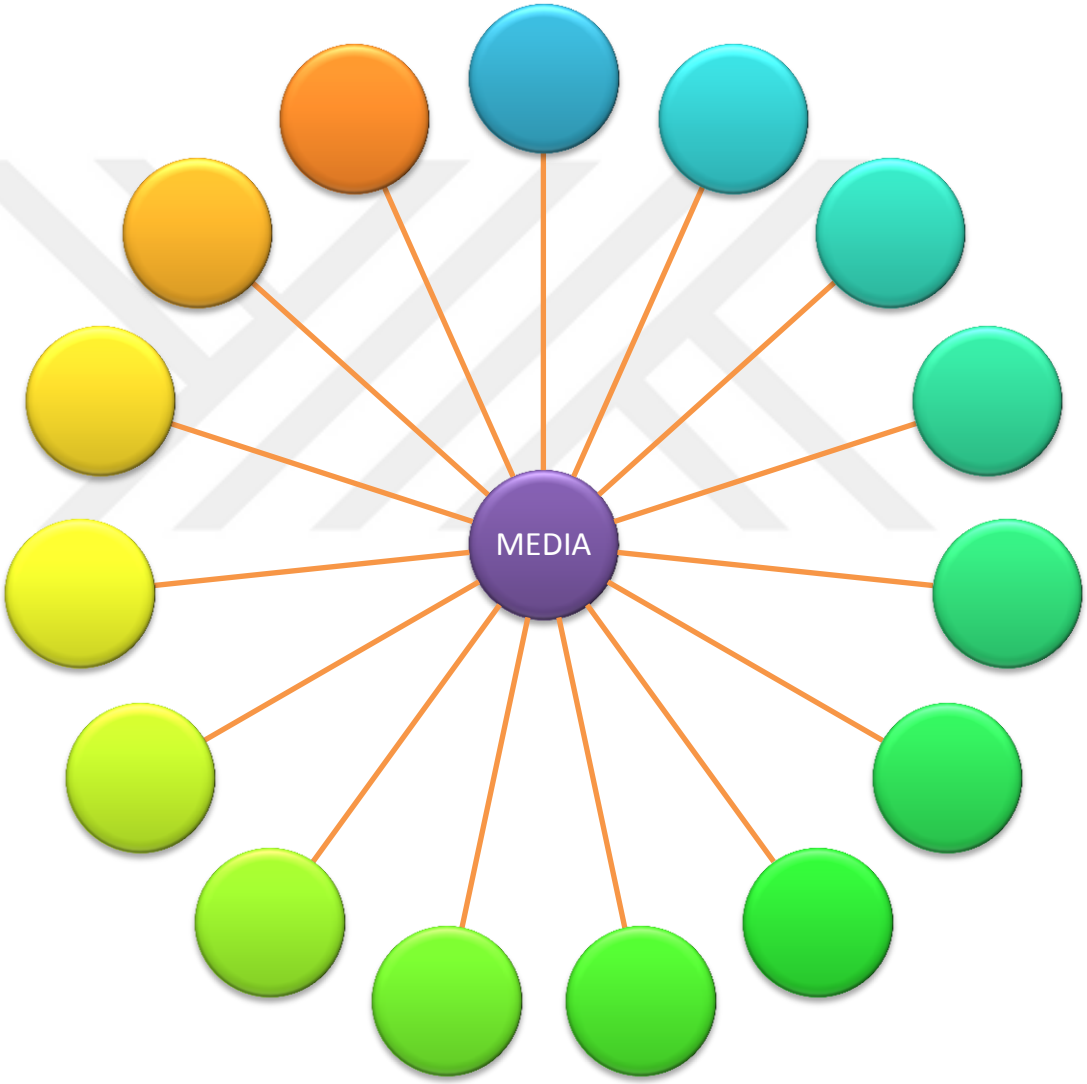
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerinin analizi yapılır. Öğrenciler kendilerine uygun olan stratejileri belirler. Eğitsel oyun oynayarak bu stratejileri kendilerine uyarlayarak kullanmaları sağlanır.	4-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır. 	4.1. Bu aşamada öğretmen sınıfı 4-6 kişiden oluşan gruplara ayırır. Gruplara EK-17.1.4'te verilen "How often do you…?" soru kalıplı oyunu ve her gruba birer zar verir. Zarı atan öğrenci piyonu ilerletir ve hangi noktaya geldiyse o kelime ilgili soru sorar ve cevap verir. Bu esnada öğretmen gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin hatalarını not alır. Oyun tamamlandıktan sonra öğretmen hataları tahtaya yazarak düzeltilmesini sağlar. 	4.1. Bu aşamada öğrencilerden oyunu kurallarına göre oynamaları beklenmektedir. Öğrenciler zarı attıktan sonra piyonu ilerletirler ve geldikleri noktada olan kelime ile ilgili soru sorarak kendilerine göre cevap verirler. 	4.1. EK-17.1.4'te yer alan oyun grup sayısınca çoğaltılır ve kullanılır. 	4.1. Öğretmen tüm öğrencilerin konuşmasını sağlamak için her gruptaki her öğrencinin zarı atmasını sağlar. Cümle kurmakta güçlük çeken öğrenciler için onları motive eder ve örnek cümleler verebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır.	1-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder. 2- Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler. 3-Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar. 4-Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.	5.1. Bu aşamada öğrencilere konuşma öncesi dil öğrenme stratejileri ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-17.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini konuşma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-17.1.6 ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden konuşma öncesinde kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-17.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-17.1.7). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-17.1.6). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-17.1.8). 	
Öğretmen Değerlendirmesi						

11. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-17.1.1. THE MEDIA IN BRITAIN

The Media in Britain: https://www.youtube.com/watch?v=FaHA3_L4SyQ



EK-17.1.2. KONUŞMA ÖNCESİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ SUNUM

Konuşma öncesinde seçtiğiniz uygun stratejiler ile kendinizi konuşmaya hazırlayabilir ve etkili bir şekilde konuşabilirsiniz.

Konuşma öncesinde konuşacağınız konu ile ilgili ön bilgilerinizi hatırlamaya çalışarak kontrol edebilirsiniz.

Konuşacağınız konu ile ilgili olduğunu düşündüğünüz kelimeleri liste haline getirebilirsiniz.

Konu ile ilgili sizin düşüncelerinizi ilgili kelimelerin karşısına yazarak bir bütünlük sağlayabilirsiniz.

İyi konuşmacılar daima iyi okuyucudurlar. Konuşacağınız konu ile ilgili farklı metinler okuyabilirsiniz.

Konu ile ilgili sizden daha iyi olduğunu düşündüğünüz birinden yardım alabilirsiniz.

Konuşma esnasında ne tür jest ve mimikler ile konuşmanızı destekleyebileceğinizi gözden geçirebilirsiniz.

Konuşma öncesinde bu konu ile ilgili ne tür bir mesaj vermek istersiniz gözden geçiriniz.

Konuya odaklanarak dikkatinizin dağılmasına engel olabilirsiniz.

Konuşmak için hazır hale gelene kadar konu ile ilgili dinlemeler yapabilirsiniz. Aynı zamanda sizi rahatlatacak müzikler dinleyebilirsiniz.

Konuşmaya başlamadan önce fikirleriniz organize edebilirsiniz. Konuşmaya nasıl etkili bir cümle ile başlayacaksınız nasıl güçlü bir mesajla bitireceksiniz planlayabilirsiniz.

Konuşmaya başlamadan önce kendi kendinize konuşacağınız cümleleri aklınızdan geçirebilir ya da tekrar edebilirsiniz.

Konuşma öncesinde kaygınızı azaltmak için müzik kullanabilirsiniz. Kahkaha atabilirsiniz. Derin nefes alarak kısa bir meditasyon yapabilirsiniz.

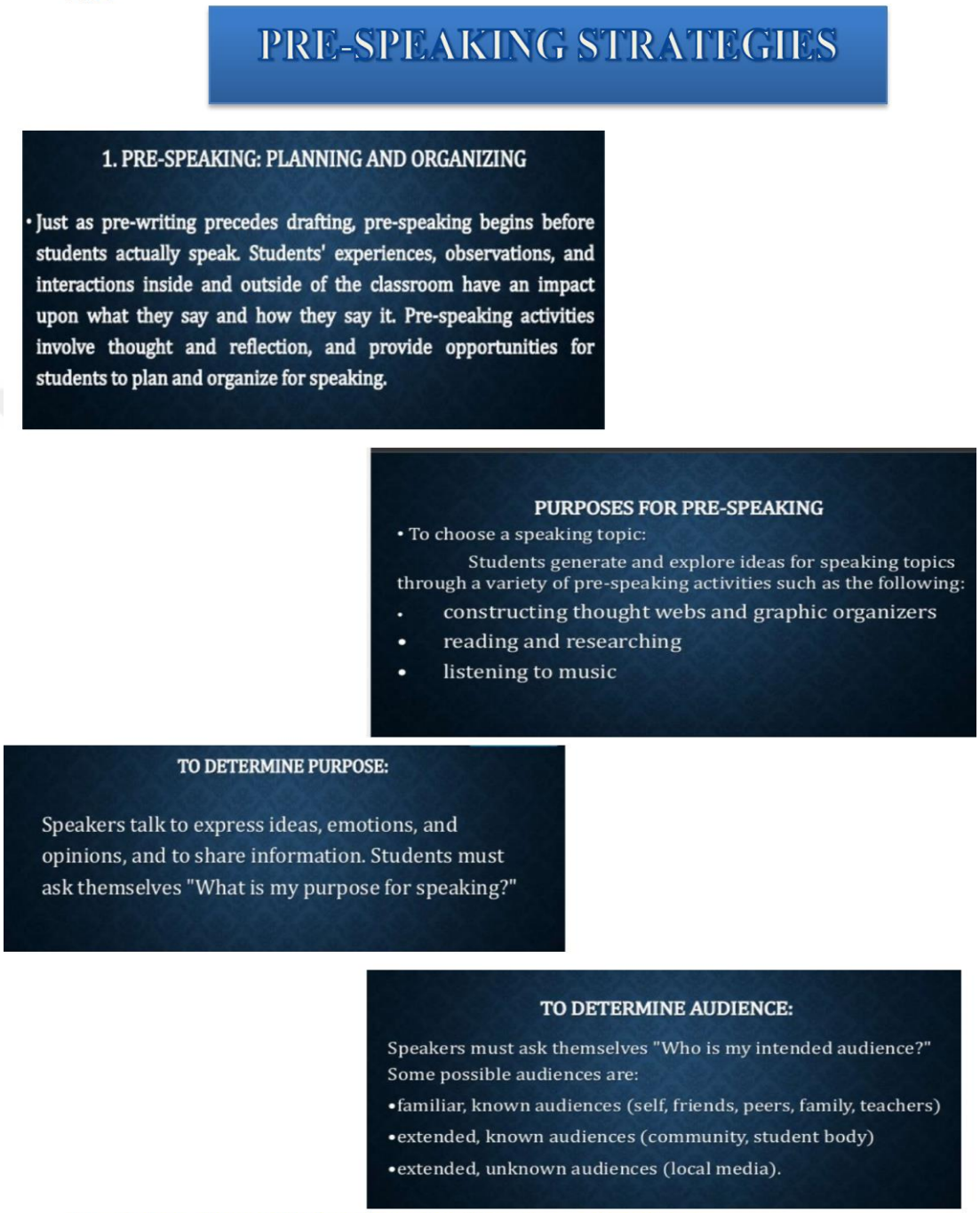
Kendinizi cesaretendirecek olumlu cümleler kurabilirsiniz.

Konuşma esnasında nasıl riskler alabileceğinizi gözden geçirebilirsiniz.

Konuşmaya başlamadan önce konuşma esnasında neler yapacağınızı ele alan kontrol listesi hazırlayabilirsiniz.

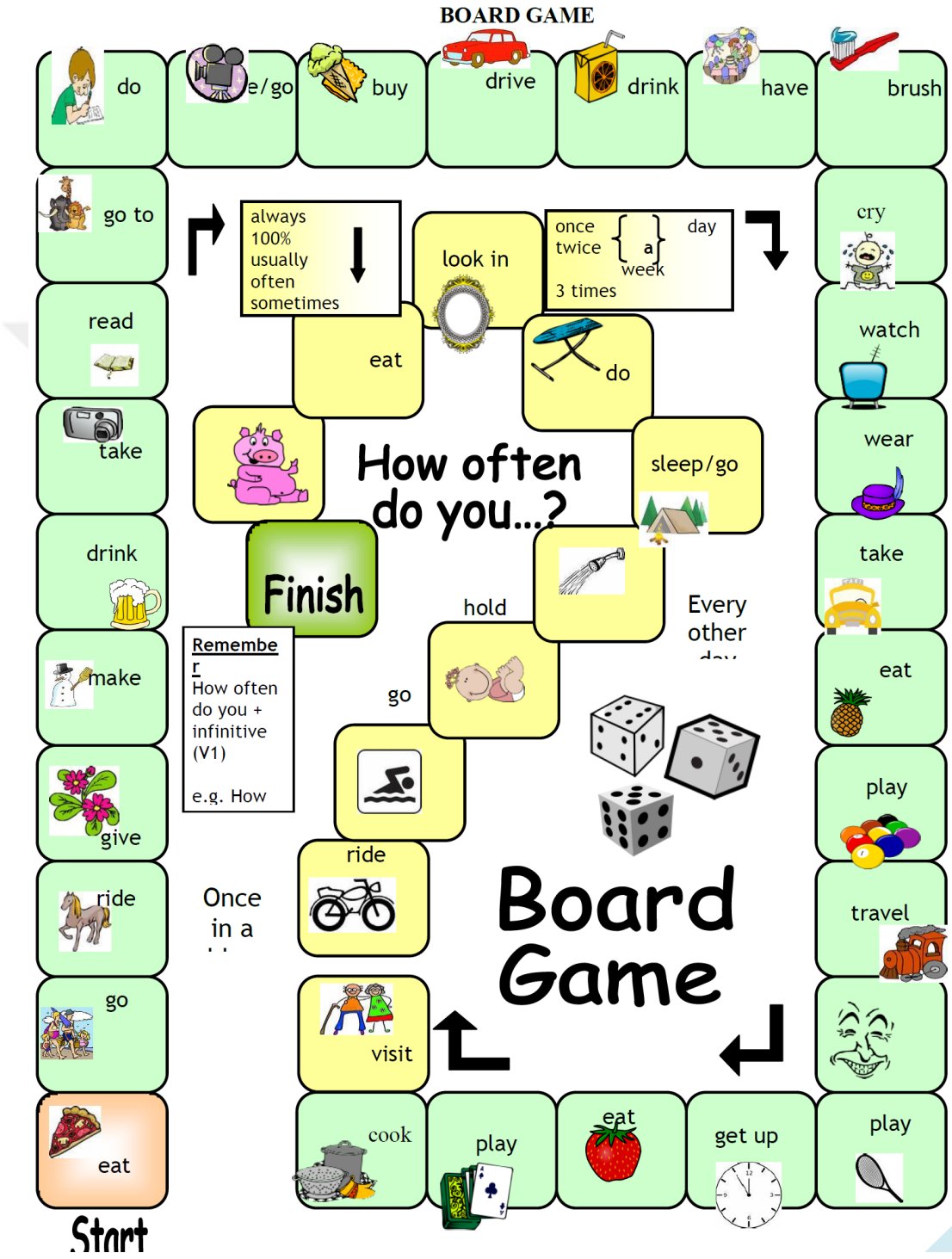
TEŞEKKÜRLER....

EK-17.1.3. PRE-SPEAKING STRATEGIES



Kaynak: https://www.slideshare.net/serilsarahjane/stages-of-speaking

EK-17.1.4. BOARD GAME



EK-17.1.5. 11. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Konuşma öncesinde kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Konuşma öncesinde kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız konuşma etkinliklerinde, konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak konuşma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

EK-17.1.6. HOMEWORK

Instructions: Do this speaking exercise with your partner and take a video while doing this exercise.

Let's talk about FOOD

Conversation cards

What's your favourite food? How often do you	What's your favourite restaurant? Why?	How often do you eat in a restaurant?
Describe an everyday meal from your country	Which country do you think has the best food?	What food do you refuse to eat? Why?
Can you give some examples of fast food	How often do you eat fast food?	What are the most popular dishes in your
What do people usually eat on a special holiday	Have you ever eaten Japanese food? Did you	When did you last go to a nice restaurant? What
If you visited a country where people ate snake	Have you ever eaten insects or snails? Would	Can you cook? What is the last dish you cooked?
What's the strangest food you have ever	Who usually does the cooking in your family?	Is there a pet in your family? What does it

Tick the food you have tried

baked potato		frog's legs		pancake	
cake		fruit salad		pizza	
ceviche		hamburger		rabbit	
dog		horse		sausage	
duck		lasagna		seafood	
escargots		mashed potatoes		snake	
fish ve chips		monkey		spaghetti	
fondue		noodle soup		steak	
fried insects		ostrich		sushi	
fried rice		paella		tortilla	

EK-17.1.7. 11. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma öncesinde dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Konuşma konusu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.					
3-Konuşma öncesinde konuşma konusu ile ilgili fikirleri listelerim.					
4-Konuşma konusu ile ilgili anahtar kelimeleri listelerim.					
5-İngilizce karşılığını bilmediğim kelimeleri sözlükten araştırırım.					

EK-17.1.8. 11.HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler.		
3	Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar.		
4	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler.		
3	Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar.		
4	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler.		
3	Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar.		
4	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konu ile ilgili hatırladıkları kelimeleri listeler.		
3	Yabancı dilde cümle kurma yapılarını hatırlar.		
4	Konuşma öncesinde kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

EK-18. 12. HAFTA DERS PLANI

03/12/2018

10:00-12:00

KONUŞMA BECERİSİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-18.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 03/12/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.
2-Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder.
3-Konuşma amacını belirler.
4-Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar.
5-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Konuşma becerisi dil öğrenme stratejileri
2-Konuşma becerisi nasıl gelişir?
3-Stratejini Seç, Uygula ve Konuş

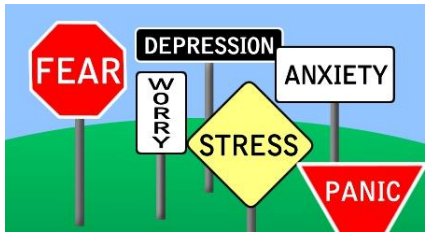
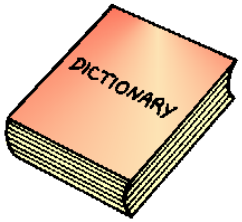
KAVRAMLAR: Strateji, konuşma becerisi

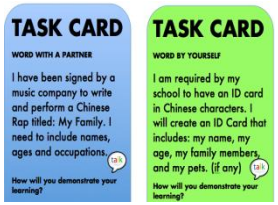
YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

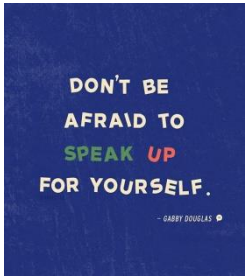
MATERYAL: EK-18.1.1, EK-18.1.2, EK-18.1.3, EK-18.1.4, EK-18.1.5, EK-18.1.6, EK-18.1.7, EK-18.1.8

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1.GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerden konuşma öncesi dil öğrenme stratejilerini kullanarak konuşacakları konuya hazırlanmaları istenir.	1-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 	1.1.Bu aşamada öğretmen öğrencilerin konuşma esnasında yaşayabilecekleri kaygıyı önlemeyi amaçlar. Aynı zamanda öğrencilerin bu konuda ne tür stratejiler kullanabileceklerini düşünmelerini sağlar. 1.2.Öğretmen bu aşamada öğrencilerin duygusal durumlarını kontrol etmek için onlara bir kontrol listesi verir. Öğrenciler bu kontrol listesini tamamladıktan sonra öğretmen olumsuz duygulara sahip öğrencilerin bu duygularla nasıl başa çıkacaklarını açıklar. 	1.1.Bu aşamada öğrencilere EK-18.1.1'de yer alan kontrol listesi verilir. Öğrencilerden bu kontrol listesine gerçek duygularını yansıtacak şekilde cevap vermeleri beklenir. Öğrencilerden konuşma becerisine karşı olan olumsuz duygularla nasıl mücadele edeceklerine yönelik bilgi verilir. 	1.1.Bu aşamada öğrencilere EK-18.1.1'de verilen kontrol listesi kullanılır. 	1.1.Öğrencilerin kontrol listesinde anlamını bilmedikleri kelimeler olabilir. Bu durumda öğretmen öğrencilere sözlük kullanabileceklerini ifade eder. Sözlükte bulamadıkları takdirde ipuçları vererek tahmin etmeleri için onlara yardım eder. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma öncesi stratejilerden yola çıkarak konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanacaklarını tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	2-Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder. 3-Konuşma amacını belirler. 4-Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar.	1.1.Bu aşamada öğretmen öğrencilerden daha önce öğrendikleri stratejilerden hareketle konuşma esnasında ne gibi stratejiler kullanabileceklerini sorar. Öğrencilerin tahminlerini tahtaya yazar. 1.2.Yine bu bölümde öğretmen öğrencilerin ne amaçla konuşma yapacaklarını belirleyebilecekleri EK-18.1.2'de yer alan çalışmayı yapmalarını sağlar. Burada öğretmen öğrencilere konuşma amaçlarının ne olduğunu belirlemelerini ister (bilgi verme, diyalog kurma gibi). 1.3.Öğretmen öğrencilere temel cümle yapısını hatırlatarak öğrencilerin EK-18.1.2'de yer alan çalışmadaki ifadeleri cümle haline dönüştürmelerini bekler.	1.1.Bu aşamada öğrencilerden öncelikle daha önce öğrendikleri stratejilerden yola çıkarak konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri beklenir. 1.2.Yine bu aşamada öğrenciler kendilerine verilen konuşma kartlarındaki ifadelerle cümleler kurarlar. 	1.1.Bu aşamada EK-18.1.2'de kullanılan konuşma kartları kullanılır. 	1.1.Öğrencilere konuşma kartları verildiken sonra anlamayabilirler. Böyle bir durumda öğretmen bir tanesini örnek olarak yapabilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3.AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma esnasında öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğu ile ilgili sunum yapılır.	5-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır. 	3.1.Bu aşamada öğretmen konuşma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerinin yer aldığı sunumu (EK-18.1.3) öğrencilerle paylaşır. Öğrencilerin anlamadığı yerleri öğretmen açıklar. 	3.1.Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenir. Öğretmen sunum esnasında anlamadıkları yerleri sorarlar ve öğretmen ek açıklamalar yapar. 	3.1.Bu aşamada EK-18.1.3'te yer alan sunum  kullanılır.	3.1.Öğrencilerin sunumda anlamadıkları yerler olabilir. Öğretmen böyle durumlarda ek açıklamalar yapabilir ve öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4.DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma öncesinde kullanabilecekleri stratejiler ile konuşma esnasında kullanabilecekleri stratejiler arasında ilişki kurmaları sağlanır. Benzer ve farklı özelliklerinin karşılaştırılması istenir.	5-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır. 	4.1.Bu aşamada öğretmen öğrencilere konuşma kartları (EK-18.1.4) verir. Bir önceki aşamada öğrendikleri konuşma stratejilerini kullanarak konuşma etkinliğini gerçekleştirmelerini bekler. Öğrenciler konuşurken onların hatalarını not alır. Etkinlik sonrasında tahtaya hataları yazarak düzeltmeleri yapar. 	4.1.Bu aşamada öğrencilerden kendilerine verilen konuşma kartlarındaki ifadeleri kullanarak cümlelere dönüştürmeleri beklenir. 	4.1.EK-18.1.4'te verilen konuşma kartları kullanılır. 	4.1.Öğrenciler konuşma kartlarında verilen ifadeleri cümle haline getirirken güçlük çekebilirler. Öğretmen her hatayı düzeltmemeli önemli gördüğü yerleri düzelterek onları motive etmelidir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Kullanılan stratejilerin ve ders sürecinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi yapılır	1-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder. 2-Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder. 3-Konuşma amacını belirler. 4-Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar. 5-Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.	5.1.Bu aşamada öğrencilere konuşma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-18.1.5). 5.2.Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini konuşma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4.Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-18.1.6 ev ödevi olarak verilir.	5.1.Bu aşamada öğrencilerden konuşma esnasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2.Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.3.Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4.Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1.Görüşme formu kullanılır (EK-18.1.5). 5.2.Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-18.1.7). 5.3.Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4.Çalışma kağıdı kullanılır (EK-18.1.6). 5.5.Gözlem formu kullanılır (EK-18.1.8).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

12. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-18.1.1. TAKING YOUR EMOTIONAL TEMPERATURE

TAKING YOUR EMOTIONAL TEMPERATURE: A CHECKLIST FOR LANGUAGE LEARNERS

PART A

Date:…… Language Studied:……

Period covered (check one):

……..Day …….Week …….Other

PART B

List language tasks or events in which you have just been involved, for example, giving an oral report, doing drills, holding a conversation. Give whatever details are useful to you, including, if you want, the other people involved. Don't skip this, it shows you how certain tasks/events trigger particular feelings.

_____

_____

PART C

Describe how you are feeling now, especially in relation to the learning tasks or events above. Check the one descriptor per line that best describes you. Ralize that nothing in either black or white and that any single descriptor is not necessarily better than its opposite.

……happy	……..unhappy
……proud	……..ashamed
……confident	……..unconfident
……peaceful	……..anxious
……unafraid	……..afraid
……risk-taking	……cautious
……clear-thinking	……confused
……friendly	……unfriendly
……interested	……bored
…….calm	……angry
……strong	……weak
……energetic	……tired
……outgoing	……shy
……accepting	……critical
……able to tolerate contradictions	……unable to tolerate contradictions
……...want to learn the language	……don't want to learn the language
……...want to know the culture	……don't want to know the culture

Kaynak: Oxford, 1990

EK-18.1.2. PERSONAL INFORMATION

Personal information

(speaking cards)

Name (boy/girl)	Henry / Sue
Surname	Smith
Age	22
City/Town	London
Phone number	44 120 7730 6466
Occupation	bank clerk
Languages	English, Italian, French
Marital status	single
Siblings/children	no
Pets	a dog and fish
Favourite food	muffins, chocolate cake
Free time activities	going to the theatre, reading

Name (boy/girl)	William / Emma
Surname	Davis
Age	16
City/Town	New York
Phone number	1 212 531 3300
Occupation	student
Languages	English, Spanish
Lives with	mother
Siblings/children	no
Pets	a dog and an iguana
Favourite food	hot dogs, pizza
Free time activities	playing rugby, watching TV

Name (boy/girl)	Andrew / Kylie
Surname	McQueen
Age	34
City/Town	Sydney
Phone number	61 2 9272 6885
Occupation	teacher
Languages	English, French
Marital status	married
Siblings/children	a daughter (Alice, 5 y.o.)

Name (boy/girl)	Kento / Nao
Surname	Yamamoto
Age	13
City/Town	Osaka
Phone number	1026-67-4283
Occupation	a student
Languages	Japanese, English
Lives with	parents
Siblings/children	a sister (Mari , 11 y.o.)
Pets	a cat
Favourite food	sushi, miso soup, steak
Free time activities	reading Japanese comics, learning English

Name (boy/girl)	Pavel / Maria
Surname	Bondarenko
Age	40
City/Town	Kiev
Phone number	380 44 572 6579
Occupation	politician
Languages	Ukrainian, Russian, English
Marital status	married
Siblings/children	a daughter (Yulia, 12 y.o.)
Pets	a dog
Favourite food	**Varenyky** (small pastries made with any fillings e.g. potato, cabbage)
Free time activities	travelling, taking photos



Name (boy/girl)	Feng / Mei
Surname	Chen
Age	36
City/Town	Beijing
Phone number	86 10 653 7766
Occupation	hotel manager
Languages	Chinese, English, Russian
Marital status	married
Siblings/children	a son (Ri – 5 y.o.)
Pets	fish
Favourite food	Beijing Duck
Free time activities	singing karaoke, gardening

Name (boy/girl)	Antonio / Stella
Surname	Bartolomeo
Age	18
City/Town	Milan
Phone number	39 02 3492151
Occupation	student
Languages	Italian, English
Lives with	parents
Siblings/children	a sister (Filipa – 16 y.o.)
Pets	a dog
Favourite food	pizza, risotto
Free time activities	playing the guitar, singing



Kaynak:
http://www.eslprintables.com/speaking_worksheets/speaking_cards/Speaking_cards_Set_3_Persona_419704/

EK-18.1.3. KONUŞMA ESNASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ SUNUM

Hedef dilde etkili bir şekilde konuşabilmek için dil öğrenme stratejilerinden faydalanabilirsiniz.

Yeni öğrendiğiniz kelimeleri uygun yerlerde kullanarak hem kelimeleri kalıcı hale getirebilir hem de etkili bir konuşabilirsiniz.

Daha önce farklı yerlerde duyduğunuz uygun ifadeleri konuşma esnasında kullanarak konuşmanızı etkili hale getirebilirsiniz.

Konuşma esnasında hatırlamadığını kelimeler olursa duraksamadan o kelimenin ana dildeki karşılığını kullanıp konuşmaya devam edebilirsiniz.

Kullanmakta tereddüt ettiğiniz yada hatırlamadığınız kelime ve ifadeler için yardım isteyebilirsiniz.

Hem hatılamadığınız kelimeler için hem de konuşmanıza hareket kazandırmak için jest ve mimiklerinizi kullanabilirsiniz.

Konuşma esnasında güçlüklerle karşılaştığınızda pes etmeyiniz konuşmayı bırakmayınız, hızlı çözüm yolları bulmayıa çalışınız.

Konuşma konuları size verilip seçmeniz istendiğinde hakında en çok fikre sahip olduğunuz konuları seçiniz. Bu hem kendinizi iyi hissetmenizi hem de konuşma esnasında daha az problemle karşılaşmanıza yardımcı olacaktır.

Cümle kurmakta zorladığınız ve kendinizi ifade etmekte güçlük çektiğiniz konularda konuşma konusunu daha basit bir şekilde ifade edebileceğiniz şekilde uyarlayabilirsiniz.

Doğru kelimeyi hatırlayamadığınız yerlerde o kelimeyi farklı cümlelerle ifade edebilirsiniz.

Kelimelerin zıt ya da eş anlamını kullanarak kendinizi ifade edebilirsiniz.

Karşılıklı konuşmalar esnasında anlamadığınız yerler olursa yada cevap vermek için vakit kazanmak isterseniz "what? How?" gibi soru ifadelerini kullanarak vakit kazanabilirsiniz.

"Huh? Excuse Me?" gibi ifadelerle anlamadığınızı ifade edebilirsiniz.

"Uh, I mean, well" gibi ifadelerle karşınızdakine cevap verene kadar vakit kazanabilirsiniz.

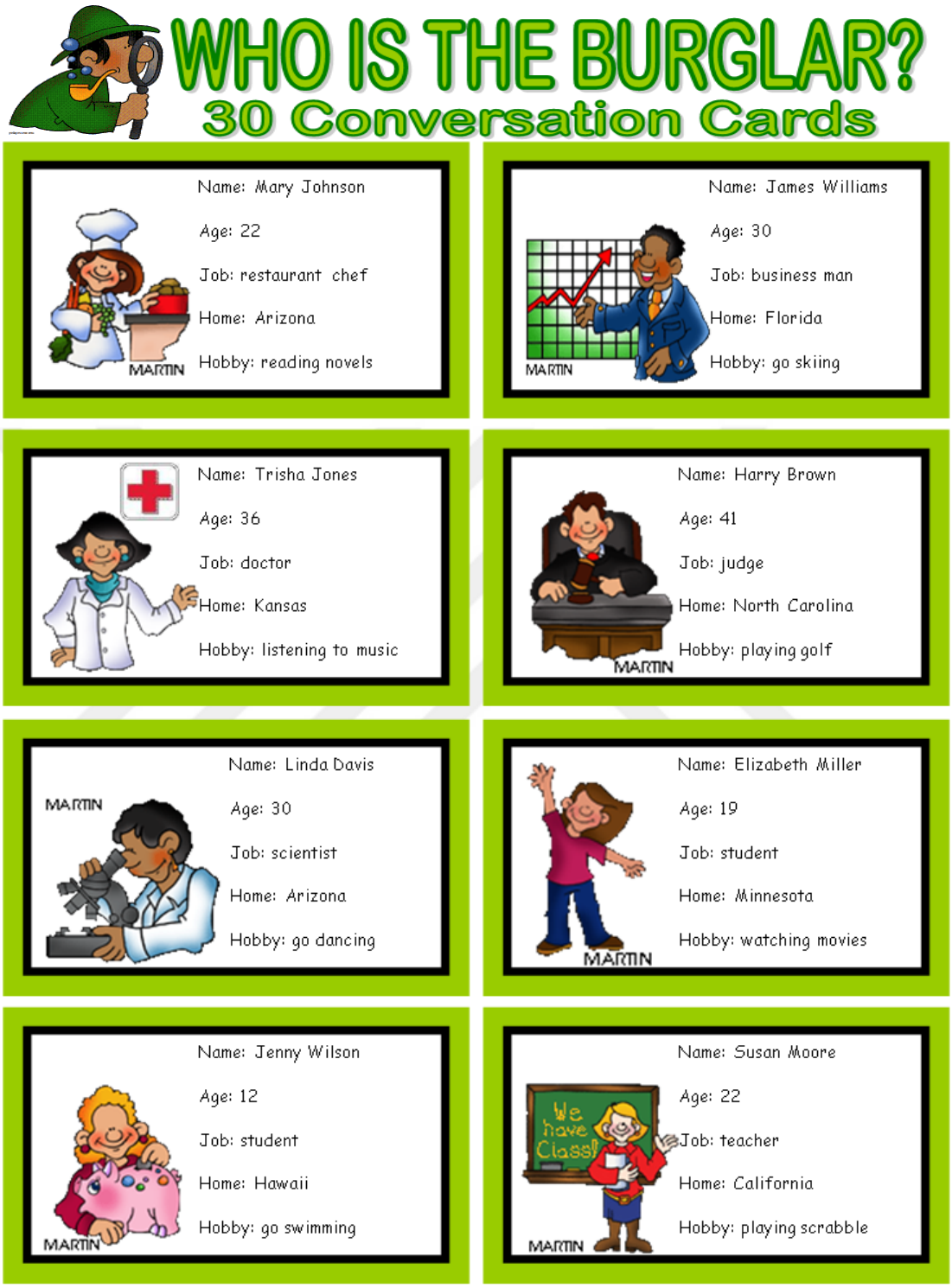
Kalıpsal ifadeleri öğrenerek konuşmayı hızlandırabilirsiniz.

Konuşma esnasında ana dilde düşünüp hedef dile çevirmek yerine doğrudan hedef dilde düşünerek vakit kazanabilirsiniz.

Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerle konuşma fırsatı oluşturarak pratik yapabilirsiniz.

TEŞEKKÜRLER...

EK-18.1.4. WHO IS THE BURGLAR?



Kaynak:
http://www.eslprintables.com/speaking_worksheets/role_plays/bank_role_play/WHO_IS_THE_BURGLAR_30_Conve_432652/

EK-18.1.5. 12. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Konuşma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Konuşma esnasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız konuşma etkinliklerinde, konuşma esnasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak konuşma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

EK-18.1.6. SPEAKING HOMEWORK

SPEAKING HOMEWORK

JOB INTERVIEW



INTERVIEWEE - the person who answers the questions in an interview
INTERVIEWER - the person who asks the questions in an interview

COLLOCATIONS:
have an interview
go for an interview
be called/invited for (an) interview
conduct an interview (=interview someone)

Choosing a job

What do you think is most important to you in a job?
Put the following factors in order of importance

( ) Good salary
( ) Flexible working hours
( ) Contact with interesting people
( ) Chance to travel
( ) Long holidays
( ) Nice, quiet, attractive atmosphere

What would you call someone who:

1. flies a plane? _____
2. check's people's eyes? _____
3. takes care of people's teeth? _____
4. designs houses? _____
5. repairs pipes, water faucets, etc. in houses and buildings? _____
6. repair's people's cars? _____
7. writes articles for newspapers and magazines? _____
8. takes pictures? _____
9. travels around selling things? _____

How about you?
What would an interviewer think of you?
Complete with:
always, usually, sometimes, rarely and never.

	YOU	ST1	ST2
1- Are you punctual 2- Do you speak clearly? 3- Are you sociable? 4- Are you bad-tempered? 5- Are you friendly? 6- Do you forget people's names? 7- Do you like meeting people? 8- Are you talkative?			

Vocabulary building

1.	neat	( )	doesn't say much in front of others
2.	polite	( )	always keeps a promise or secret
3.	shy	( )	thinks deeply about things
4.	smart	( )	loses patience easily
5.	forgetful	( )	is very intelligent
6.	reliable	( )	likes talking to people
7.	sociable	( )	doesn't remember things
8.	serious	( )	likes to be around people
9.	bad-tempered	( )	has good manners
10.	talkative	( )	simple and clean in appearance

Famous People

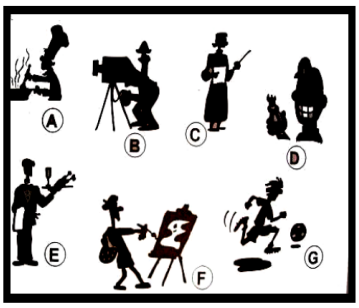
Scientists: _____
Artists: _____
Singers: _____
Politicians: _____
Journalists: _____

Things you may need to ask the interviewee:

- Do you have…	Office skills?
	A computer at home?
	Experience in selling?
	Experience in driving?
-Can you…	Cook?
	Work overtime?
	Travel regularly?
	Deal with people?
	Speak English well?
-Are you good at…	Selling things?
	Typing?
	Teaching?
	Persuading people?

What's the occupation?
Look at the shadows and write down the occupation

A) _____
B) _____
C) _____
D) _____
E) _____
F) _____
G) _____



Choosing a career

Academic skills

Are you good at ___?	Me	My partner
Math/science		
Languages		
Arts		
Social sciences		
Office skills		

Work preferences

Do you like working _?	Me	My partner
With individuals		
With groups		
With machines		
With figures		
With problems		

Personality traits

Are you ___?	Me	My partner
Quiet and shy		
Responsible		
Friendly		
Disorganized		
serious		

Special Interest

Me	My partner



Kaynak:
http://www.eslprintables.com/speaking_worksheets/job_interview/Job_Interview_82656/

EK-18.1.7. 12. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
2-Konuşma esnasında hatırlayamadığım kelimeyi el-kol hareketleri ile anlatırım.					
3-Konuşma esnasında doğru kelimeyi hatırlayamadığımda yakın anlamlı kelimeleri kullanırım.					
4-Konuşma sonrasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
5-Konuşma esnasında yanlış telaffuz ettiğim kelimeleri kontrol ederim.					
6-Konuşma esnasında hatırlayamadığım kelimeleri sözlükten araştırırım.					

EK-18.1.8. 12. HAFTA GÖZLEM FORMU

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir.. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder.		
3	Konuşma amacını belirler.		
4	Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar.		
5	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder.		
3	Konuşma amacını belirler.		
4	Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar.		
5	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder.		
3	Konuşma amacını belirler.		
4	Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar.		
5	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri fark eder.		
2	Konuşma esnasında ne tür stratejiler kullanabileceğini tahmin eder.		
3	Konuşma amacını belirler.		
4	Konuşma esnasında kullanabileceği cümle yapılarını hatırlar.		
5	Konuşma esnasında kullanabileceği stratejileri tanır.		

EK-19. 13. HAFTA DERS PLANI

10/12/2018

10:00-12:00

KONUŞMA SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ



EK-19.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 10/12/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.

2-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Konuşma sonrası kullanılabilecek stratejiler nelerdir?
2-Konuşma stratejileri ve transfer

KAVRAMLAR: Strateji, konuşma becerisi

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

MATERYAL: EK-19.1. 1, EK-19.1. 2, EK-19.1. 3, EK-19.1. 4, EK-19.1. 5, EK-19.1. 6, EK-19.1. 7

AÇIKLAMA: Bu aşamada öğrencilerden konuşma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini öğrenmeleri beklenir.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerle birlikte konuştukları konu ile ilgili bilgileri ifade edecekleri ısınma çalışmaları yapılır.	1-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.	1.1. Bu aşamada öğretmen EK-19.1.1'de yer alan çalışma kağıdını öğrencilere dağıtır. Öğrencileri 4-6 gruplara ayırır ve her bir öğrencinin çalışma kağıdını edinmesini sağlar. Burada A öğrencileri resimde gördükleri hayvanın özelliklerini ne olduğunu anlatırlar. B öğrencileri A öğrencisinin bu tanıtım esnasında yapmış olduğu kelime telaffuz, dil bilgisi hatalarını not eder. A öğrencisinin tanımlaması bittiğinde grup olarak belirledikleri hataları tartışırlar doğru olanı araştırırlar.	1.1. Burada öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kağıdındaki resimleri hedef dilde tanımlamaları beklenmektedir. Yine bu aşamada öğrenciler yapılan tanımlamalardaki hataları tespit ederek iş birliği içerisinde düzeltme yoluna giderler.	1.1. EK-19.1.1'de verilen çalışma kağıdı kullanılır.	1.1. Öğrenciler konuşma esnasında ne tür hataları tespit etmeleri gerektiğini anlayamayabilirler. Bunun için öğretmen etkinlik öncesinde ne tür düzeltmeler yapılabileceğini anlatabilir, tahtaya birkaç örnek yazabilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ-Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma öncesinde ve konuşma esnasında kullandıkları stratejilerden yola çıkarak konuşma sonrasında ne tür stratejiler kullanabileceklerini tahmin etmeleri ve araştırmaları istenir.	1-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.	2.1. Bu aşamada EK-19.1.1'de verilen etkinliğe bir müddet daha devem edilir. Amaç tüm sınıfın konuşma etkinliği sonrasında neler yapılabileceğini fark etmesidir. Bu nedenle sınıfta bulunan tüm öğrencilerin konuşması ve akran düzeltmesine katılması beklenmektedir. 2.2. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilerinden konuşma etkinliği sonrasında ne gibi stratejiler kullanarak konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlayabileceklerini tahmin etmelerini ister.	2.1. Öğrencilerden EK-19.1.1'de verilen etkinliğe devam etmeleri beklenir. Her öğrenciden konuşması ve arkadaşlarının konuşmasını dikkatli bir şekilde dinlemesi ve hataları not alması beklenmektedir. Daha sonra bu notlar ve düzeltmeleri grup olarak tartışmaları beklenmektedir.	2.1. EK-19.1.1'de verilen çalışma kağıdı kullanılır.	
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri öğrencilerle sorgulanarak listelenir ve konu ile ilgili sunum yapılır.	2-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.	3.1. Bu aşamada öğretmen konuşma sonrası dil öğrenme stratejilerinin yer aldığı sunumu (EK-19.1.2) öğrencilerle paylaşır. Öğrencilerin anlamadığı yerleri öğretmen açıklar, örnekler verir.	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan bilgileri edinmeleri beklenir. Öğretmene sunum esnasında anlamadıkları yerleri sorarlar ve öğretmen ek açıklamalar yapar.	3.1. Bu aşamada EK-19.1.2'de verilen sunum öğrencilerle paylaşılır.	3.1. Öğrencilerin sunumda anlamadıkları yerler olabilir. Öğretmen böyle durumlarda ek açıklamalar yapabilir ve öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Konuşma becerisi alıştırmaları ile öğrencilerin konuşma öncesi, konuşma esnası ve konuşma sonrası dil öğrenme stratejilerini bir bütün olarak kullanmaları sağlanır.	2-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.	4.1. Bu aşamada EK-19.1.3'te verilen "Murderous Dinner Party" başlıklı etkinlik yapılır. Öğretmen sınıfı etkinlikte yer alan talimat doğrultusunda gruplandırır. Öğretmen oyun esnasında öğrencilerin hatalarını not alır.	4.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine verilen konuşma kartlarındaki talimatlara uymaları beklenir.	4.1. Bu aşamada EK-19.1.3'te verilen çalışma kağıdı kullanılır.	4.1. Öğrenciler kendilerine verilen talimatları gerçekleştirirken güçlük çekebilirler. Öğretmen bu esnada sürekli öğrencilerin arasında dolaşarak onlarla rehber olabilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilerin konuşma becerisi dil öğrenme stratejileri kullanmadan önceki durumları ile konuşma becerisi stratejileri kullandıktan sonraki durumlarını karşılaştırmaları istenir. Konuşma becerisindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri ve ifade etmeleri sağlanır.	1-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder. 2-Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.	5.1. Bu aşamada öğrencilere konuşma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri ile ilgili ne düşündükleri sorulur. Rastgele seçilen öğrencilerle kısa görüşmeler yapılır (EK-19.1.4). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini konuşma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejileri açısından değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilere evde yapacakları ve portfolyolarına ekleyecekleri EK-19.1.5 ev ödevi olarak verilir.	5.1. Bu aşamada öğrencilerden konuşma sonrasında kullanabilecekleri dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.3. Öğrencilerden günlüklerini yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerden ev ödevi olarak verilen çalışma kağıdını tamamlamaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-19.1.4). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-19.1.6). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Çalışma kağıdı kullanılır (EK-19.1.5). 5.5. Gözlem formu kullanılır (EK-19.1.7).	
Öğretmen Değerlendirmesi						

13. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-19.1.1.PEER DICTATION-ANIMA

PEER DICTATION-ANIMA

Student A

Dictate to Student B what you see in the pictures	Write what Student B dictates to you	Dictate to Student A what you see in the pictures	Write what Student A dictates to you
			
			
			
			
			
			
			

INSTRUCTIONS:

Cut the page into two along the thick broken line in the middle of the page, one half is for student a and the other for b. THE INTENTION OF THE ACTIVITY IS FOR THE STUDENTS TO DICTATE LOOKING AT THE DRAWINGS, NOT THE WORDS. In this way, you also check that they know the name of the object they are looking at. Ask the students to dictate in the order they wish. Students write the words in the blank squares. After the dictation, students cut their half page into two and exchange their dictations. After this, they cut their squares and match the words with the correct drawings.

IF YOU THINK THEY NEED THE WORD, YOU CAN GIVE THEM THE CARDS FOR DICTATION BELOW.

CARDS FOR DICTATION STUDENT A	**CARDS FOR DICTATION STUDENT B**
GIRAFFE	**HORSE**
COW	**FISH**
BEAR	**MONKEY**
COCK	**PENGUIN**
DUCK	**TORTOISE**
GRASSHOPPER	**CROCODILE**
ELEPHANT	**WHALE**
LION	**SHEEP**
GOAT	**KANGAROO**
FROG	**SNAKE**

Kaynak: http://www.eslprintables.com/printable.asp?id=386685#thetop

EK-19.1.2. KONUŞMA SONRASINDA KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Konuşma sonrasında da yapacağınız bazı stratejik hamleler sizin konuşma becerinize katkı sağlayabilir.

Konuşma esnasında ne gibi güçlükler yaşadığınızı düşünerek zayıf noktalarınızı yazabilirsiniz.

Konuşma esnasında nerelerde kendinizi yeterli bulduğunuzu yazabilirsiniz.

Böylelikle konuşma becerisindeki güçlü ve zayıf yönlerinizi tespit etmiş olursunuz.

Zayıf yönlerinizi güçlendirmek için araştırma yapabilir, konuşma becerisi daha iyi olan birilerine danışabilirsiniz.

Konuşma esnasında yabancı dilde karşılığını hatırlayamadığınız kelimeleri sözlükten araştırabilirsiniz.

Konuşma esnasındaki vurgu tonlamanızı; kontrolünüzü, konuya hakimiyetinizi, telaffuzunuzu gözden geçirebilirsiniz.

Teşekkürler...

EK-19.1.3. MURDEROUS DINNER PARTY

Murderous Dinner Party

The Death of Mr. Erringworth



Mr. Gerald Erringworth

Is a successful business man from Port Gresham, England. He is married, but doesn't see his wife very often. He is interested in business ideas for food, especially pasta, and in his free time he likes playing cards with an old friend next door or busies himself with astro science. He has invited nine people to a dinner party at his mansion, not realizing that each of them comes for a special reason. His exciting life is brought to an end during the dinner party.

The Story

You were invited to Mr Erringworth's dinner party in his mansion. You will meet 9 people there, all of whom have some kind of relation with Mr Erringworth. Shortly after midnight, the host is found dead. It will be your task to interview all nine suspects and find the murderer.



As the evening progresses you will get more information about the people and more details will be revealed. You will have to find the murderer's name – his relation to Mr. Erringsworth – his motive – the used weapon – the room where the murder was committed and any additional information that are necessary to solve the case.

Keep your eyes and ears open! Good Luck!

Ms. Bella Floretti

You are a super model and have been on the "Most beautiful Women in the World List" for five years in a row, your fame has made you arrogant and self-centered. You were "Ms Port Gresham" last year, a beauty pageant that was hosted by Mr. Erringworth. You are rich, famous and gorgeous and all you want is to be with Mr. Erringworth, for you it was love at first sight.

Your problem: Mr. Erringworth told you several times that he will never leave his wife for you. You always carry your "Ms Port Gresham"-sash with you, something you could use against Mr. Erringworth.

Prof Dr. Henry Scintillate

You are an expert in astro physics and retired a couple of years ago. You are still very interested in the field of science, as had been Mr. Erringworth, and you have worked with him on several occasions. You consider him a close friend.

Your problem: Two weeks ago you found a love letter from Mr. Erringworth to your wife Mrs. Claudia Scintillate, and you are furious. You feel betrayed and embarrassed. In your bag you have your heavy telescope for searching the skies at night.

Mrs. Fiona Erringworth
You are Mr. Erringworth's wife; you have been married for 35 years. You are very interested in board games like chess and checkers and spend a lot of time playing tournaments. You always tell people how much you love your husband, but you only see him on the weekends, because you travel through the country to attend tournaments.
Your problem: You have just found out, that your husband is having an affair with Mrs. Claudia Scintillate. You are devastated, but since you don't have any children you would inherit all of your husband's money. You always carry a miniature gun with you.

Mr. Garcon Bouchey
You are Mr. Erringworth's butler. You have been working for him over the last 18 years and you know all of his good and bad sides. You can keep your master's secrets and have always been loyal.
Your problem: Mr. Erringworth told you yesterday, that he will not need your services after the dinner party anymore, because he was going to hire a younger housekeeper. You will be left without a job to provide for your family. You have access to all kitchen supplies such as knives and scissors which can be dangerous tools

Mrs. Claudia Scintillate
You are Prof Dr. Henry Scintillate's wife, but you don't love him anymore. You are having an affair
with Mr. Erringworth and you plan on eloping with him. Mr. Erringworth has promised to take you on a cruise around the world, buy you a very expensive engagement ring and marry you before the year is over.
Your problem: Right before the dinner party Mr. Erringworth told you that he wouldn't take you on the cruise yet and you got into an argument. You own a nice pearl necklace that he gave you on Valentine's Day, a tool to strangle someone.

Mrs. Gwendolyn Miller
You are Mr. Erringworth's next door neighbor. You seem to be a kind old widow, living alone in a very big house. Mr. Erringworth visits you once a month to play a game of cards with you, chat and keep you company. You like him very much and enjoy your meetings.
Your problem: You discovered that Mr. Erringworth has been stealing money and jewelry from your closet ever since he started visiting you. You are very upset about this fraud. You carry a bottle of rat poison with you and might have slipped something into Mr. Erringworth's drink.



PLACES



You were in the BASEME



You were in the



You were in the



You were in the



You were in the



You were in the



You were in the

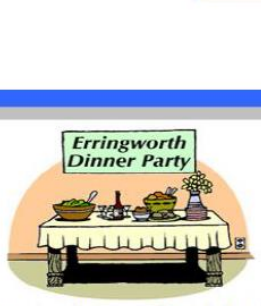


You were in the

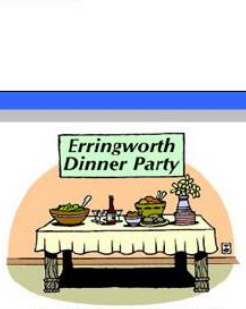
DINNER



You left the party for 5 minutes.



You stayed at the party the whole night.



You stayed at the party the whole night.



You stayed at the party the whole night.



You stayed at the party the whole night.

You will need 1 card "You left the party for 5 minutes." and 8 cards "You stayed at the party the whole night."



Find the Murderer - Info Sheet

Character Name	Motive/Relation	Room	Weapon	Left Party Y/N
Who is the murderer?	Why did he/she do it?	Where did he/she do it?	Which weapon was used?	Did he/she leave the party?

TEACHER'S NOTES

You will need: 9 character cards, 9 places cards, 9 dinner cards, 9 Find the Murderer – Info Sheets

This is a fun speaking activity for nine (or one or two less) students. It is a detective story that engages students in conversation and will practice mainly questions and answers in simple present and simple past. You find the setting and story on page 1, read about Mr. Erringworth to the class. Then tell them that they will be investigating each other and find out who killed Mr. Erringworth (The Story).
There are 9 characters, 9 relations/motives, 9 weapons and 9 rooms in the house:

Rooms of the house

- bathroom
- kitchen
- bedroom
- parlor
- hallway
- basement
- attic
- office
- garage

How to play:

1) Introduce the story
2) Give each student a character card, let them read through and make sure they understand their character
3) Hand out the "Find the Murderer – Info Sheet" to every student and explain that they are going to ask about NAMES and RELATIONS with Mr. E first. Let them walk through the class and ask/answer questions (What's your name? How do you know Mr. E? Who are you?) Let them take notes!
4) After the first interview round let students sit down and guess who could have used which weapon (they shouldn't have talked about their weapons until now) – wild guesses are welcome here!
5) Hand out one PLACES card to every student and let them go on the second interview round (Your are Mrs..., aren't you? Could you tell me where you were at 12:00 pm?)
6) Now hand out one DINNER card for every student. You should have 1 card "You left the party for 5 minutes." and 8 cards "You stayed at the party the whole night." and let students go on last interview round (only one character will answer "YES I LEFT THE PARTY FOR 5 MINUTES!")
7) Now they can complete their info sheet. The murderer must be the person who left the party. Even the teacher may not know, who the murderer is, until the end.
8) Let one student give the complete answer and compare. ☺ Have fun!

Kaynak:
http://www.eslprintables.com/speaking_worksheets/conversation/conversation_cards/Murderous_Dinner_Party_ROLE_432225/#thetop

EK-19.1.4. 13. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Konuşma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejileri senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Konuşma sonrasında kullanabileceğiniz dil öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız konuşma etkinliklerinde, konuşma sonrasında kullanılabilecek dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak konuşma becerisinde ve bununla ilgili etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

EK-19.1.5. HOMEWORK

HOMEWORK

GUIDED CONVERSATION

Job Interview



Name:

Class:

Try to fill in the gaps according to your opinion, ideas, habits etc.	
Student A (you start-interviewer)	**Student B (candidate)**
1. Tell me something about yourself 	*2. My name is _____ and I am _____ years old. I was born in _____(where?) but I live in _____ (where?).*
3. Do you live in a house or a flat?	*4. I live in a _____ (where?) with _____ (who?)_____. I have been living there since _____ (when?)*
5. What do you do in your free time?	*6. If I have free time, I usually _____ (do what?) and I like _____ (doing what?).*
7. How often do you do it?	*7. I do it _____ (how often?) and I like it, because _____ (why?).*
8. What are your strengths? 	*9. It's a great question ☺ let me think… I'm _____ (what?) and _____ (what?). Others say that I am good at _____ (what?) and it's also positive that I can ____ (do what?).*
10. OK. Great. Now, tell me something about your weaknesses.	*11. My big weakness is that I'm sometimes ____ (what?). Furthermore I have to admit, that I _____ (what?).*
12. What motivates you?	*13. It depends on. I am always motivated by _____ (what?). I have always worked in _____ (where?) and _____(what?) has been a strong factor in motivating me.*
14. How many hours do/did you usually work?	*15. I usually work(ed) _____ (how many) hours but sometimes I work _____(how many?) hours because _____ (why?).*
15. How do you handle stress and pressure?	*16. Actually, I always _____ (do what?) and in my opinion it is useful if _____ (what?).*
17. Do you prefer to work independently or in team?	*18. I work well in a team as well, because _____ (why?) but at the same time _____ (what?).*
19. What type of work environment do you prefer?	*20. In my opinion people can work effectively in a _____ (what kind of?) environment.*
21. What was your greatest success in your job history?	*22. It was definitely the moment, when ____ (what happened?)*

EK-19.1.6. 13. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma sonrasında sık sık konuşma pratiği yapabileceğim platformları araştırırım.					
2-Konuşma sonrasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.					
3-Konuşma stratejilerini öğrendikten sonra konuşma için daha istekli hale geldim.					
4-Konuşma stratejileri konuşma konusunda daha girişken olmamı sağladı.					

EK-19.1.7. 13. HAFTA GÖZLEM FORUM

Sayın gözlemci,
Aşağıdaki form dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında sizden yapmanız beklenenler ifade edilmiştir. Maddeleri okuyarak uygun yere "x" işareti koyunuz.

1. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımları ders içerinde açık bir şekilde gördünüz mü?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

2. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlar ders içeriği ile uyumlu mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

3. BÖLÜM: Öğrenme-öğretme ortamı aşağıda yer alan kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmış mı?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

4. BÖLÜM: Aşağıda yer alan kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yapılıyor mu?

KAZANIM NO	KAZANIM	EVET	HAYIR
1	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini fark eder.		
2	Konuşma sonrasında kullanabileceği dil öğrenme stratejilerini tanır.		

EK-20. 14. HAFTA DERS PLANI

17/12/2018

10:00-12:00



How to Apply Direct Strategies to the Four Language Skills

EK- 20.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 24/09/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Doğrudan dil öğrenme stratejileri nedir? Dört temel beceride nasıl kullanılır?

KAVRAMLAR: Dört temel beceri, strateji, uygulama

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

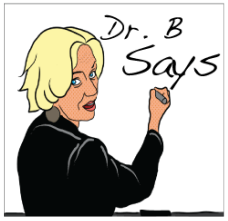
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

MATERYAL: EK-20.1.1, EK-20.1.2, EK-20.1.3, EK-20.1.4, EK-20.1.5

AÇIKLAMALAR: Bu aşamada öğrenciler, yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri doğrudan stratejilerin derslere nasıl uyarlanabileceğini öğrenirler.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilere tüm becerilere ait stratejileri hatırlamaları için ısınma çalışması yapılır.	1-Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar. 	1.1. Bu aşamada öğrencilere ilk haftalarda öğrenmiş oldukları strateji sınıflandırması hatırlatılır. Daha sonra öğrencilere bu stratejiler genel başlıkları (EK-20.1.1) ile verilip ya da tahtaya yazılıp ne gibi özellikler taşıdıklarını düşünmeleri istenir. Böylelikle öğrenciler hem öğrendikleri tüm stratejileri gözden geçirme fırsatını yakalayacaklar hem de stratejilerin özelliklerini benimseyip anlamlandıracaklarıdır. 	1.1. Bu aşamada öğrencilerden öncelikle daha önce öğrenmiş oldukları strateji sınıflandırmasını hatırlamaları beklenir. Daha sonra da bu stratejilerin ne gibi özellikler taşıdıklarını düşünmeleri beklenmektedir. 	1.1. Bu aşamada öğrencilere stratejilerin neler olduğunu gösterek EK-20.1.1'deki şablon verilebilir ya da tahtaya yazılabilir. 	1.1. Öğrenciler ilk etapta stratejileri bir bütün olarak hatırlayamayabilirler. Öğretmen kısa hatırlatmalar yapabilir. Yine öğrenciler stratejilerin özelliklerini belirlemede güçlük yaşayabilirler bu yüzden stratejilerin özellikleri ile ilgili de açıklayıcı örnekler verebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerden dil öğrenme stratejilerinin ders kazanımlarını ve içeriğini nasıl etkilediği araştırması istenir.	1- Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.	2.1. Bu aşamada öğrencilere bir takım durumlar (EK-20.1.2) verilir. Bu durumda doğrudan stratejilerden hangilerini kullanabileceklerini yazmaları beklenir. Öğrenciler hangi stratejileri kullanacaklarını belirlerken öğretmen onlara süre verir ve araştırmalarını bekler. 	2.1. Öğrenciler bu aşamada kendilerine verilen durumlarda ne gibi doğrudan stratejiler kullanabileceklerini araştırırlar. 	2.1. Bu aşamada öğrencilere EK-20.1.2'de verilen durumlar kullanılır. 	2.1. Öğrencilerin verilen durumlar karşısında birden fazla alternatifleri olabilir. Bu durum kafa karışıklığına neden olabilir. Öğrencilere stratejilerin kişiden kişiye değişebileceği, birden fazla strateji kullanmanın öğrenmeyi daha da hızlandıracağı söylenebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

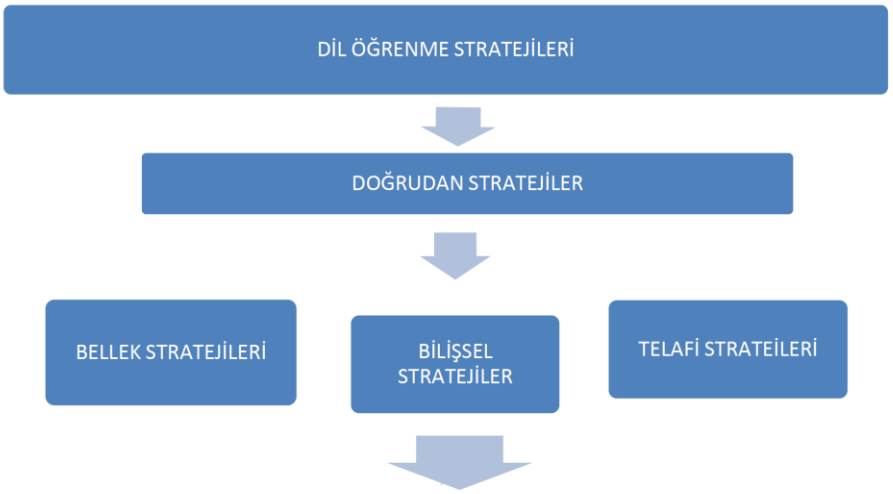
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Doğrudan dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum yapılır.	1- Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar. 	3.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri doğrudan stratejileri, dört temel beceriye nasıl uyarlayabileceklerini öğrenmelerini beklemektedir. Bu nedenle öğretmen doğrudan dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu hatırlatır ve bu başlıklara uygun stratejileri kapsayan bir sunum sunar. 	3.1. Bu aşamada öğrencilerden kendilerine sunulan verileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. EK-20.1.3'te yer alan doğrudan stratejileri dört temel beceriye uyarlama ile ilgili sunum kullanılır.	3.1. Öğrencilerin sunumda anlamadığı yerler olabilir. Ekstra verilen örneklerle daha açık hale getirilir. Öğretmen öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
4. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrenciler bu aşamaya kadar hazırlamış oldukları portfolyoların sunumunu yaparlar.	1- Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar. 	4.1. Bu aşamada öğrencilere doğrudan öğrenme stratejilerini kullanabilecekleri EK-20.1.4'te yer alan alıştırma verilir. Bu alıştırmayı yaparken hangi stratejileri neden tercih ettiklerini ifade etmeleri beklenir. 4.2. Ayrıca öğrenciler bu bölümde şimdiye kadar hazırlamış oldukları portfolyolarını sunarlar. 	4.1. Öğrencilerden bu aşamada kendilerine verilen çalışmayı yapmaları beklenir. 4.2. Yine bu bölümde öğrenciler dönem boyunda hazırlamış oldukları portfolyolarını sunarlar. 	4.1. Öğrenciler bu aşamada kendilerine verilen EK-20.1.4'teki çalışma kağıdını kullanırlar. 4.2. Öğrenciler hazırlamış oldukları portfolyoları kullanırlar. 	4.1. Öğrenciler verilen her cümle için bir strateji bulamayabilirler bu durumda öğrenciler grup çalışması yapabilirler.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
5. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Ortaya çıkan ürünlerin ve ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesi sağlanır.	1- Doğrudan stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar. 	5.1. Bu aşamada öğrencilere doğrudan dil öğrenme stratejilerinin dört temel beceriye uyarlanması ile ilgili ne düşündükleri sorulur (EK-20.1.5). 5.2. Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini doğrudan dil öğrenme stratejilerini dört temel beceriye uyarlama konusunda değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4.Öğrencilerin hazırlamış oldukları portfolyoları sunmaları beklenir. 	5.1. Bu aşamada öğrencilerden doğrudan dil öğrenme stratejilerini dört temel beceriye aktarma konusuna ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlaması beklenir. 5.3. Öğrencilerden hazırlamış oldukları portfolyoları sunmaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-20.1.5). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-20.1.6). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Öğrencilerin hazırlamış oldukları portfolyolar kullanılır. 	
Öğretmen Değerlendirmesi						

14. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-20.1.1. DOĞRUDAN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖZELLİKLERİ



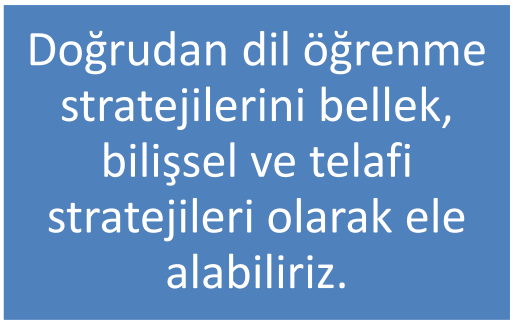
……
……
……
……
……
……
……

EK-20.1.2. LANGUAGE TASKS/SITUATIONS FOR STRATEGY SEARCH GAME

LANGUAGE TASKS	STRATEGIES
STRANGER: You are a 35-year-old refugee from Laos who has arrived in the United States. Your four children also escaped and are now with you. Your husband has died, and you are living on welfare funds. You are almost illiterate in your own language, as well as in English. You had a short course in English at the refugee processing camp, but all of your English skills are very poor. You need to learn enough English so that you can go shopping by yourself, deal with the social worker and the welfare Office, take care of your family, and become adjusted to a totally new cultural situation. Which language learning strategies do you need to use?	
CARTOON: You are an English-speaking high school student learning Italian. You have a good sense of humour and enjoy jokes and cartoons. You decide to buy an Italian cartoon book. It is about 100 pages long, full of cartoons. You want to read the book, understand the cartoons and explain some of the cartoons to your friends who do not know Italian at all. Which language learning strategies do you need to use?	
ON TOUR: You are an Australian tourist in Greece. You have never been here before, and your study of Greek has been limited to skimming the Berlitz phrasebook. You managed to find your hotel with the help of a taxi driver. You went out for a walk on your own and got lost. Nobody around you seems to speak English. Your task is to find out where you are and get back to your hotel before it gets dark. You have 2 hours to do this. You are getting a little worried! Which language learning strategies do you need to use?	
TOOTHACHE: You are a student living in another country, whose language you speak only a little. One of your teeth fell out last night. It dropped on the floor, and you cannot find it. You don't like going to the dentist, but you know you have to. You have a dictionary and a phrasebook. You must learn how to ask about finding a dentist and how to get the telephone number and address. Then you must be able to call the dentist's office to explain the problem and set an appointment time. Once in the dentist's Office, you need to be able to cooperate with the dentist in having the problem treated, and arrange fort he payment. Which language learning strategies do you need to use?	

Kaynak: Oxford, 1990.

EK-20.1.3. DOĞRUDAN STRATEJİLERİN DÖRT DİL BECERİSİNDE UYGULANMASI



BELLEK STRATEJİLERİ

1-ZİHİNSEL BAĞLAR KURMA

1.1. Gruplama: Duyduğumuz ya da okuduğumuz bir metni anlamlı gruplara ayırabiliriz. Böylece alakasız unsurları sayısını azaltmış oluruz. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

1.2.Ortak Nokta Bulma ve İlişki Kurma: Bu strateji hedef dilde öğrenilen yeni bilgiyi zihinde zaten var olan benzer kavramlarla ilişkilendirmeyi kapsar. Böylece doğal olarak zihindeki bağlar güçlenir, hatılamak kolaylaşır. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

1.3.Yeni Bir Kelimeyi Metin İçerisinde Kullanma: Bu strateji yeni öğrenilen bir kelimeyi ya da ifadeyi anlamlı bir metin içerisinde kullanmayı kapsar. (Tüm becerilerde kullanılabilir).

2-GÖRSELLERE VE SESLERE BAŞVURMA

2.1. Görsel Kullanma: Hedef dilde duyulan ya da okunan bir bilgiyi hatırlamanın güzel bir yolu da zihinsel bir görsel oluşturmaktır. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

2.2. Anlamsal Harita Oluşturma: Bu strateji anlamsal harita oluşturmak için ilişkileri ve kavramları düzenlemeyi kapsar. Anahtar kavramları vurgulayan ve oklarla ilişkiler oluşturan bir diyagram oluşturulur. Bu diyagram fikirlerin birbirleri ile nasıl uyuştuğunu gösterir. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

2.3. Anahtar Kavramlar Kullanma: Bu strateji hedef dilde okunan ya da duyulan şeyi kolayca hatırlamayı sağlamak için sesleri ve görselleri birleştirmeyi kapsar. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

2.4. Zihinde Sesleri Yansıtmak: Bu strateji seslerin görsel temsilleri yerine işitsel temsillerini yaparak öğrenenin hatırlamasını kolaylaştırır. Bu strateji yeni kelimeyi ister ana dilde ister hedef dilde başka kelime ile ilişki kurmayı kapsar. (Dinleme, Okuma ve Konuşma becerisinde).

3- İYİ TEKRAR YAPMA

3.1. Yapılandırılmış Tekrar: Bu aşamadaki tek strateji yapılandırılmış tekrardır. Hedef dildeki yeni materyali hatırlamayı sağlayan kullanışlı bir

stratejidir. Belirli aralıklarla tekrar etmeyi kapsar, önce en yakından ve daha sonra kapsamı artarak gelişir.

4-EYLEME GEÇME

4.1. Fiziksel Tepki ya da Algılama: Bu strateji yeni duyulan bir ifadeyi ya da kelimeyi fiziksel olarak canlandırmayı kapsar. Duyduğu ya da okuduğu kelimeyi fiziksel olarak gösterir. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

4.2. Mekanik Teknikleri Kullanma: Duyduğu ya da okuduğu şeyleri hatırlamak için mekanik tekniklerde yardımcı olabilir. Örneğin bir kağıdın bir tarafına kelimenin İngilizcesini diğer tarafına kelimenin ana dildeki karşılığını yazarak öğrenilebilir. (Dinleme, Okuma ve Yazma becerisinde).

BİLİŞSEL STRATEJİLER

1-UYGULAMA

1.1. Tekrar Etme: Bu strateji hedef dilde bir konuşmacıyı (örneğin bir spikeri) defalarca (sessiz tekrar ederek ya da etmeyerek) dinlemektir. Böylece hedef dildeki kelimelere ait kelimelere aşina hale gelir. (Tüm becerilerde).

1.2. Ses ve Yazı Sistemlerini Şeklen Pratik Yapmak: Bu strateji kelimenin anlamından çok sesin algılanmasına odaklanır. Vurgunun nerede olduğuna dikkat etme, ya da kelimenin nasıl yazıldığına odaklanmak gibi. (Tüm becerilerde).

1.3. Formülleri ve Kalıpları Kullanmak ve Farketmek: Hedef dilde öğrenenin algılamasını ve üretmesini genişletmek için formülleri ve kalıpları kullanabilirler. Örneğin; Hello! Good Bye! How are you? I don't know how to… gibi. (Tüm becerilerde).

1.4. Yeniden Birleştirme: Bu strateji, anlamlı bir cümle kurmak ve daha uzun ifadeler kurabilmel için bilinen ifadeleri yeni yollarla bir araya getirmeyi kapsar. Sonuç bazen mantıklı ya da mantıksız olabilir fakat oldukça faydalı bir egzersizdir. Örneğin; "I am as good as you"; "you are good"; "she is better" ifadelerini "You are good and I am as good as you but shi is better" şeklinde daha uzun bir ifade haline getirmek gibi. (Okuma ve Yazma becerisi).

1.5.Doğal Bir Şekilde Pratik Yapmak: Bu strateji dili gerçek iletişim için kullanmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

2-MESAJ ALMAK YA DA GÖNDERMEK

2.1. Fikri Hızlıca Edinmek: Bu strateji dinleme ve okuma becerisinde kullanılır. Konuşmacının ana fikrini yakalayabilemk için "skimming";

detayları öğrenebilmek için "scanning" yapmayı gerektirir. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

2.2. Mesaj Almak ya da Göndermek İçin Kaynakları Kullanmak: Bu strateji yeni dilde okunan ya da duyulan şey öğrenmek için kaynakları kullanmayı kapsar. Sözlükler, kelime listeleri, gramer kitapları kullanılabilir. (Tüm becerilerde).

3-ANALİZ ETME VE SORGULAMA

3.1. Tümdengelimli Olarak Sorgulamak: Bu strateji öğrenenin zaten bildiği genel kurallardan yola çıkarak duyduğu şeyin anlamı ile ilgili hipotez oluşturmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

3.2. İfadeleri Analiz Etme: Hedef dilde konuşulan birşeyi anlamak için, yeni bir kelimeyi, ifadeyi, bir cümleyi hatta bir paragrafı anlamlı parçalara bölmeyi kapsar. (Dinleme ve Okuma becerilerinde).

3.3. Çelişen Bir Şekilde Analiz Etme: Yeni dildeki kelimeleri ana dildeki benzerlik ve farklılıklarla karşılaştırarak analiz etmeyi kapsar. Dil öğrenmenin ilk evrelerinde duyulan ya da okunan şeylerin anlamını anlamakta oldukça yaygın bir şekilde kullanılır. (Dinleme ve Okuma becerisinde).

3.4. Çeviri Yapma: Dikkatli yapıldığı sürece dil öğrenmenin ilk evrelerinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılır. Yeni dilde duyulan ya da okunan şeyin ana dilde anlaşılmasını sağlar (Tüm becerilerde).

3.5. Transfer Etme: Öğrenenin sahip olduğu önceki bilgileri hedef dildeki yeni bilgilere aktarmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

4-GİRDİ YA DA ÇIKTI İÇİN YAPILAR OLUŞTURMA

4.1. Not Alma: Not alma stratejisi yazmaktan çok anlamaya odaklanmalıdır. Anahtar noktalar öğrenenin kendi dilinde de yazılabilir. (Dinleme, Okuma ve Yazma becerilerinde).

4.2. Özetleme: Orijinal metnin daha kısa bir halini oluşturmaktır. (Dinleme, Okuma ve Yazma becerisinde).

4.3. Vurgulama: Vurgulama renkli kalemlerle, büyük harflerle, italik harflerle, koyu yazarak, yıldız koyarak, kutu içine alarak, daire içine alarak yapılabilir. (Dinleme, Okuma, Yazma becerisinde).

TELAFİ STRATEJİLERİ

1-DİNLEMEDE VE OKUMADA MANTIKLI TAHMİNLERDE BULUNMA

1.1. Dil Bilimsel İpuçları Kullanma: Hedef dilde, öğrenenin kendi dilinde ya da başka dilde öğrenenin sahip olduğu bilgiler yeni dilde duyulan ya da okunan bir şeyi anlamda ipucu sağlayabilir. Ön ekler son ekler gibi. (Dinlemem ve Okuma becerisinde).

1.2. Diğer İpuçlarını Kullanma: Diğer kaynaklardan (sosyal çevre gibi) elde ipuçları kullanabilir. (Dinleme ve Okuma beceriside).

2-KONUŞMA VE YAZMADA KARŞILAŞILAN SINIRLILIKLARIN ÜSTESİNDEN GELME

2.1. Ana Dildeki Kelime İle Değiştirmek: Bu strateji özellikle konuşma esnasında hedef dildeki bir kelime hatırlanmadığında çeviri yapmadan ana dildeki karşılığını kullanmayı gerektirir. (Konuşma becerisinde).

2.2. Yardım İsteme: Bu strateji hatırlamadığınız bir kelime ya da ifade için ya da tereddüt ettiğiniz bir ifade için birinden yardım etmeyi kapsar. (Konuşma becerisi).

2.3. Jest ve Mimikleri Kullanma: Bu stratejide hatırlamadığını kelimelerin yerine ya da vurgulamak istediğiniz ifadelerin yerine jest ve mimikleri kullanmayı kapsar. (Konuşma becerisi).

2.4. Kısmen ya da Tamamen İletişimden Kaçınma: Bu strateji zorluklarla ya da güçlüklerle karşılaşıldığında iletişimden kaçınmayı gerektirir. (Konuşma becerisinde).

2.5. Konuyu Seçme: Bu strateji seçildiğinde öğrenen konuşma ya da yazma konusunu kendileri seçerler. Böylelikle kendilerini iyi hissettkleri bir konuda çalışmış olurlar. (Konuşma ve Yazma becerisinde).

2.6. Mesajı Basitleştirme ya da Uyarlama: Bu strateji zor bir ifadeden bazı yerleri çıkararak, daha basit kelimeler getirerek ve anlamı kaybetmeden daha anlaşılabilir bir hale getirmeyi amaçlar (Konuşma ve Yazma becerisinde).

2.7. Yeni Kelime Üretme: Bu strateji konuşma ya da yazma esnasında hatırlayamadığı bir kelime yerine doğru olmayan ancak anlamayı kolaylaştıran bir kelime kullanmayı gerektirir. “Balloon” yerine “airball” gibi. (Konuşma ve Yazma becerisinde).

2.8. Eş Anlamlı Kelime Kullanma: Bu stratejide öğrenen anlatmak istediği kelimeyi birkaç farklı kelime kullanarak ya da eş anlamlı bir kelime kullanarak anlatır. (Konuşma ve Yazma becerisinde).

Kaynak: Oxford, 1990

EK-20.1.4. YOU CAN QUATE ME ON THAT!

In the left-hanh column below is a list of quatations relating to the four language skills: reading, listening, speaking, writing. Identify the skills or skills mentioned or implied in the quotation, by writing L, R, S or W in the middle column next to the quotation. Then in the right-hand column, for each quotation list at least three direct strategies which would strongly enhance development of each of the skills mentioned.

QUOTATION	SKILLS (L-R-S-W)	STRATEGIES
The time has come, the Walrus said, to talk of many things. (Lewis Carroll)		
To read without reflecting is like eating without digesting. (Edmund Burke)		
There can be no fairer ambition than to excel in talk. (Robert Louis Stevenson)		
Prick up your tears. (Movie title)		
True ease in writing comes from art, not chance, as those move easiest who have learned to dance. (Alexander Pope)		
Reading is a psycholinguistic guessing game. (Jyne Phillips)		
Lend me your ears. (William Shakespeare)		
Speak out: What is it thou hast heard or seen? (Lord Tennyson)		
A good listener is a good talker with a sore throat. (Katherine Whitehorn)		
To write simply is a difficult as to be good. (Somerset Maugham)		

Kaynak: Oxford, 1990.

EK-20.1.5. 14. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Yabancı dil öğrenme esnasında kullanılabilecek doğrudan stratejiler senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

Soru 2: Yabancı dil öğrenme esnasında kullanabilecek doğrudan stratejilerin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız etkinliklerinde, doğrudan dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

_____

EK-20.1.6. 14. HAFTA ÖZ DEĞERLENİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Doğrudan dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ifade edebilirim.					
2-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini dinleme becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.					
3-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.					
4-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.					
5-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini konuşma becerisi ile ilgili etinliklerde kullanabilirm.					
6-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendimi yeterli hissederim.					

EK-21. 15. HAFTA DERS PLANI

24/12/2018

10:00-12:00



How to Apply Indirect Strategies to the Four Language Skills

EK-21.1. BİÇİMSEL BÖLÜM

DERS: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DERSİ

TARİH: 24/09/2018

SÜRE: 2 DERS SAATİ (40+40)

GRUP: AFYONKARAHİSAR FATİH ANADOLU LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİ

ÖĞRENME ÇIKTILARI (Kazanımlar):

1-Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.

BECERİLER: Problem çözme becerisi, düşünme becerisi, zamanı etkili kullanma

İÇERİK:

1-Dolaylı dil öğrenme stratejileri nedir? Dört temel beceride nasıl kullanılır?

KAVRAMLAR: Dört temel beceri, strateji, uygulama

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun, Gösteri

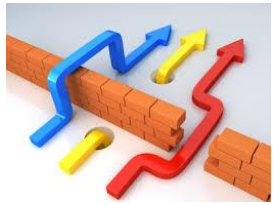
ARAÇ-GEREÇ: Etkileşimli tahta, bilgisayar

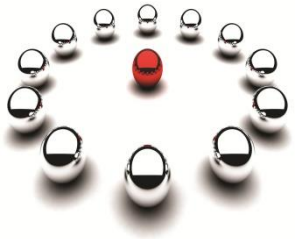
MATERYAL: EK-21.1.1, EK-21.1.2, EK-21.1.3

AÇIKLAMALAR: Bu aşamada öğrenciler, yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri dolaylı stratejilerin derslere nasıl uyarlanabilceğini öğrenirler.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
1. GİRİŞ BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Öğrencilere tüm becerilere ait stratejileri hatırlamaları için ısınma çalışması yapılır.	1- Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar. 	1.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin dolaylı öğrenme stratejilerini fark etmelerini sağlar. Öğretmen öğrencilerine yabancı dil öğrenirken ne kadar sıklıkla olumlu şeyler söylediklerini sorar. Öğrencilere yabancı dil öğrenirken ne tür ifadelerin kendilerini iyi hissetmelerini sağladığını listelemelerini ister. Aynı şekilde yabancı dil öğrenirken ne gibi ifadeler öğrencilerin kendilerini olumsuz hissetmelerine neden oluyor, listelemelerini ister.	1.1. Bu aşamada öğrencilerden yabancı dil öğrenirken ne gibi ifadelerin kendilerini iyi hissetmelerine ne gibi ifadelerin kötü hissetlerine neden olduğunu listelemeleri beklenir.	1.1. Öğretmen tahtaya örnek olumlu ifadeler yazabilir. Tahtayı ya da etkileşimli tahtayı kullanılabilir. 	1.1. Öğrenciler neler hissettiklerini ifade etmekte güçlük çekebilirler, öğretmen önce yazmalarını isteyebilir ya da daha önceden kendi yaşadığı güçlüklerden bahsedebilir.
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2.ARAŞTIRMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrencilerden dil öğrenme stratejilerinin İngilizce öğrenme-öğretme ortamına ve değerlendirme sürecini nasıl etkilediği araştırması istenir.	1-Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.	2.1. Bu aşamada öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri dolaylı stratejileri fark ederek kullanmalarını yaygınlaştırmaka için "Zor Bir Ders Düşün" etkinliği yapılır. Burada öğrencilere dersin karmaşıklığı, zorluğu gibi nedenlerle dersi başarmanın zor olduğu üç örnek yazmaları istenir. Daha sonra bu üç örnekten daha ilginç olanını seçerek neden bu dersi öğrenmenin zor olduğu tartışılır. Daha sonra öğrencilerden bu zor durumlarla başetmek için ne gibi stratejiler kullanabileceklerini ifade etmeleri istenir. Öğrencilerden nasıl çaba gösterdikleri yada öğrenme ortamlarını nasıl organize ettiklerini ifade etmeleri istenir.	2.1. Bu aşamada öğrencilerden güçlük çektikleri dersleri düşünerek bir takım dolaylı öğrenme stratejilerinin farkına varması beklenmektedir. 	2.1. Bu aşamda öğretmen öğrencilere bir takım sorular yöneltir. Öğretmen soruların ve cevapların bir kısmını tahtaya yazabilir. 	2.1. Öğrenciler gerçek duygularını ifade etmekte çekinebilirler bu nedenle öğretmen öğrencilerin duygularını kolaylıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmalıdır. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

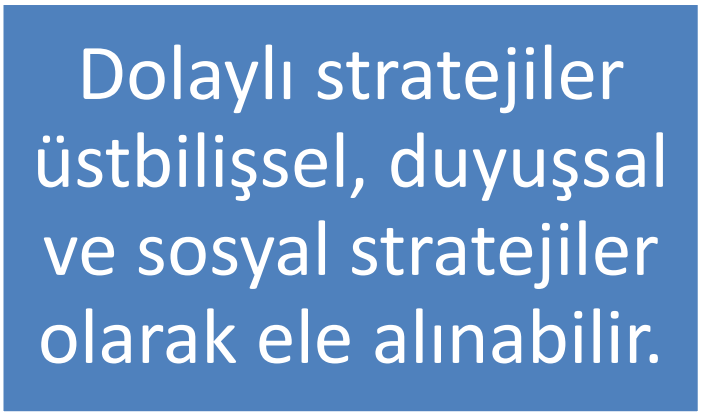
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. AÇIKLAMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Dolaylı dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunum yapılır.	1- Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.	3.1. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri dolaylı stratejileri, dört temel beceriye nasıl uyarlayabileceklerini öğrenmelerini beklemektedir. Bu nedenle öğretmen dolaylı dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu hatırlatır ve bu başlıklara uygun stratejileri kapsayan bir sunum yapar. 	3.1. Bu aşamda öğrencilerden kendilerine sunulan verileri edinmeleri beklenmektedir. 	3.1. EK-21.1.1'de yer alan dolaylı stratejileri dört temel beceriye uyarlama ile ilgili sunum kullanılır. 	3.1. Öğrencilerin sunumda anlamadığı yerler olabilir. Ekstra verilen örneklerle daha açık hale getirilir. Öğretmen öğrencileri ikincil kaynaklara yönlendirebilir. 
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
2. DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 20 dakika	Öğrenciler bu aşamaya kadar hazırlamış oldukları portfolyoların sunumunu yaparlar.	1-Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar. 	4.1. Öğrencilerden bu bölümde şimdiye kadar hazırlamış oldukları portfolyolarını sunmaları beklenir. 	4.1. Öğrenciler bu bölümde şimdiye kadar hazırlamış oldukları portfolyolarını sunarlar. 	4.1. Öğrencilerin hazırladıkları portfolyolar kullanılır.	
Öğretmen Değerlendirmesi						

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ		KAZANIMLAR	ÖĞRETMEN YÖNERGESİ	ÖĞRENCİDEN BEKLENENLER	KULLANILACAK EKLER/MATERYALLER	OLASI DURUMLAR VE B PLANLARI
3. TARTIŞMA BÖLÜMÜ- Tahmini Süre: 10 dakika	Ortaya çıkan ürünlerin ve ders sürecinin öğrencilerle değerlendirilmesi sağlanır.	1-Dolaylı stratejilerin dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma, konuşma) nasıl uygulanacağını açıklar.	5.1. Bu aşamada öğrencilere dolaylı dil öğrenme stratejilerinin dört temel beceriye uyarlanması ile ilgili ne düşündükleri sorulur (EK-21.1.2). 5.2.Öğrencilere öz değerlendirme formları verilerek kendilerini dolaylı dil öğrenme stratejilerini dört temel beceriye uyarlama konusunda değerlendirmeleri sağlanır. 5.3. Öğretmen ve öğrencilerin günlük yazmaları istenir. 5.4. Öğrencilerin hazırlamış oldukları portfolyoları sunmaları beklenir. 	5.1. Bu aşamada öğrencilerden dolaylı dil öğrenme stratejilerini dört temel beceriye aktarma konusuna ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenir. 5.2. Kendilerine verilen öz değerlendirme formunu tamamlamaları beklenir. 5.3. Öğrencilerden hazırlamış oldukları portfolyoları sunmaları beklenir.	5.1. Görüşme formu kullanılır (EK-21.1.2). 5.2. Öz değerlendirme formu kullanılır (EK-21.1.3). 5.3. Öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılır. 5.4. Öğrencilerin hazırlamış oldukları portfolyolar kullanılır.	
Öğretmen Değerlendirmesi						

15. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

EK-21.1.1. DOLAYLI STRATEJİLERİN DÖRT DİL BECERİSİNDE UYGULANMASI



ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

1-KENDİ ÖĞRENMESİNE ODAKLANMA

1.1. Zaten Bilinen Materyallerle Bağlantı Kurma ve Gözden Geçirme: Bu strateji öğrenene verilen bir dil aktivitesinde önceden bildikleri ile bağlantılar kurmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

1.2. Dikkat Etme: Bu strateji karşılaşılan dil becerilerine gerekli dikkat etmeyi kapsar. (Tüm becerilerde).

1.3. Dinlemeye Odaklanmak İçin Konuşma Üretmeyi Ertelemek: Bu strateji okuma ve yazmadan öte dinleme ve konuşmaya odaklanır. Dinleme etkinliklerine odaklanarak konuşmayı ertelerler. (Dinleme ve Konuşma Becerilerinde)

2-KENDİ ÖĞRENMESİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME

2.1. Dil Öğrenmeyi Öğrenme: Bu strateji dil öğrenmenin kapsadığı unsurları açığa çıkarır. Dil öğrenme ile ilgili kitaplar iyi birer bilgi kaynağıdır. (Tüm becerilerde).

2.2. Organize Etme: Bu strateji mümkün olan en iyi fiziksel çevreyi oluşturma, iyi planlama yapma ve dil öğrenme defteri tutmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

2.3. Hedef ve Amaç Koyma: Öğrencilerin dil öğrenme amaçlarını belirlemeyi kapsar. (Tüm becerilerde).

2.4. Dil Görevindeki Amacı Tanımlama: Bu strateji öğrenenin yaptığı etkinliği ne amaçla yaptığını belirleme sürecidir. (Tüm becerilerde).

2.5. Dil Görevini Planlama: Hangi dil becerisi olduğunu düşünmeksizin, bu strateji dil görevinini genel doğasını tanımlamayı, öğrenenin ulaşabileceği kaynakları ve diğer özel gereklilikleri kapsar. (Tüm becerilerde).

2.6. Uygulama Fırsatları Arama: Dil öğrenenler dört temel dil becerisini uygulayabilecekleri fırsatlar ararlar (Tüm becerilerde).

3-ÖĞRENMEYİ DEĞERLENDİRME

3.1. Kendini Gözlemleme: Öğrencilerin dil becerilerindeki kendi hatalarını görmesini sağlayan stratejiidir. (Tüm becerilerde).

3.2. Kendini Değerlendirme: Bu strateji herhangi bir dil becerisinde dil gelişimini değerlendirmeyi kapsar. (Tüm becerilerde).

DUYUŞSAL STRATEJİLER

1-KAYGIYI AZALTMA

1.1. Rahatlama, Derin Nefes ve Meditasyon Kullanma: Bu teknikler etkili kaygı azaltıcılardır. (Tüm becerilerde).

1.2. Müzik Kullanma: Bu strateji stresli dil etkinliklerinden önce kullanılabilir. (Tüm becerilerde).

1.3.Kahkaha Kullanma: Kahkaha atmak kaygıyı azaltmanın en etkili yöntemlerinden biridir. (Tüm becerilerde).

2-KENDİNİ CESARETLENDİRME

2.1. Olumlu Cümleler Kurma: Bu strateji dört temel beceri hakkında öğrenenin kendisi ile ilgili olumlu cümleler kurmasını kapsar. (Tüm becerilerde).

2.2. Akıllı Riskler Alma: Hata yapma ya da zorluklarla karşılaşma ihtimalini düşünmeksizin mantıklı riskler alabilme kararını kapsar. (Tüm becerilerde).

2.3. Kendini Ödüllendirme: Öğrenenlerin dışarıdan ödüllendirilmesi sürecidir. (Tüm becerilerde).

3- DUYGULARINI ELE ALMA

3.1. Vücudunu Dinleme: En çok ihmal edilen stratejilerden biridir. Öğrenenin fiziksel durumu rahat değil ise öğrenme güçleşir. Bu yüzden öğrenenlerin fiziksel rahatlıkları önemlidir. (Tüm becerilerde).

3.2. Kontrol Listesi Kullanma: Kendi duygusal durumlarını ele alan yapılandırılmış control listeleri ile öğrenenler duygularını control edebilirler. (Tüm becerilerde).

3.3.Dil Öğrenme Günlüğü Yazma: Öğrenenler dil öğrenme sürecinde yaşadıkları duyguları, tutumları ve algılarını yazdıkları bir günlük tutmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

3.4. Duygularını Başkaları İle Paylaşma: Bu strateji dil öğrenme sürecinde yaşadığı duyguları başkaları ile paylaşmayı kapsar.

SOSYAL STRATEJİLER

1-SORU SORMA

1.1. Açık Hale Getirme ya da Doğrulama İçin Sorma: Bu strateji dinleme ya da okuma esnasında yavaşlamayı, tekrar ifade etmeyi, tekrar etmeyi, açıklamayı kapsar. (Dinleme ve okuma becerisinde).

1.2. Doğrulama İçin Sorma: Bu strateji özellikle konuşma ve yazma esnasında kullanılır. Çünkü hedef dili kullanırken hatalar başkaları tarafından özellikle bu becerilerde fark edilir.

2-İŞ BİRLİĞİ YAPMA

2.1. Sınıf Arkadaşları İle İş Birliği Yapma: Bu strateji bir hedef ya da ödül için diğer öğrenenlerle iş birliği yapmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

2.2. Hedef Dili Etkili Kullananlar İle İş Birliği Yapma: Dört dil becerisinde kendinden daha iyi olduğunu düşündüğü kişilerle iş birliği yapmayı kapsar. (Tüm becerilerde).

3-DİĞERLERİ İLE EMPATİ KURMA

3.1. Kültürel Anlayış Geliştirme: Öğrenenlerin hedef dilin kültürüne aşina olduklarında hedef dilde duyduklarını ya da okuduklarını daha iyi anlamalarını kapsar. (Tüm becerilerde).

3.2. Diğerlerinin Duygularının Farkına Varma: Öğrenenler hedef dili öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini öğrenerek daha amaçlı öğrenebilirler (Tüm becerilerde)

Kaynak: Oxford, 1990

EK-21.1.2. 15. HAFTA ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Soru 1: Yabancı dil öğrenme esnasında kullanılabilecek dolaylı stratejiler senin için ne anlama geliyor, ne ifade ediyor?

_____

_____

_____

_____

Soru 2: Yabancı dil öğrenme esnasında kullanabilecek dolaylı stratejilerin önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?

_____

_____

_____

_____

Soru 3: Bu hafta yaptığınız etkinliklerinde, dolaylı dil öğrenme stratejilerini kullanırken ne hissettin? Bu stratejileri kullanmak etkinliklerde başarını etkiledi mi?

_____

_____

_____

_____

Soru 4: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde kendini yetersiz hissettiğin yerler oldu mu? Neden?

_____

_____

Soru 5: Bu hafta yaptığınız etkinliklerde en çok kendini nerede güçlü buldun? Neden?

_____

_____

EK-21.1.3. 15. HAFTA ÖZ DEĞERLEDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ifade edebilirim.					
2-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini dinleme becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.					
3-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.					
4-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.					
5-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini konuşma becerisi ile ilgili etinliklerde kullanabilirm.					
6-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendimi yeterli hissederim.					

EK-22. 1.ÜNİTEYE AİT GİRİŞ BÖLÜMÜ ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI

1. HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER
ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME

EK-1

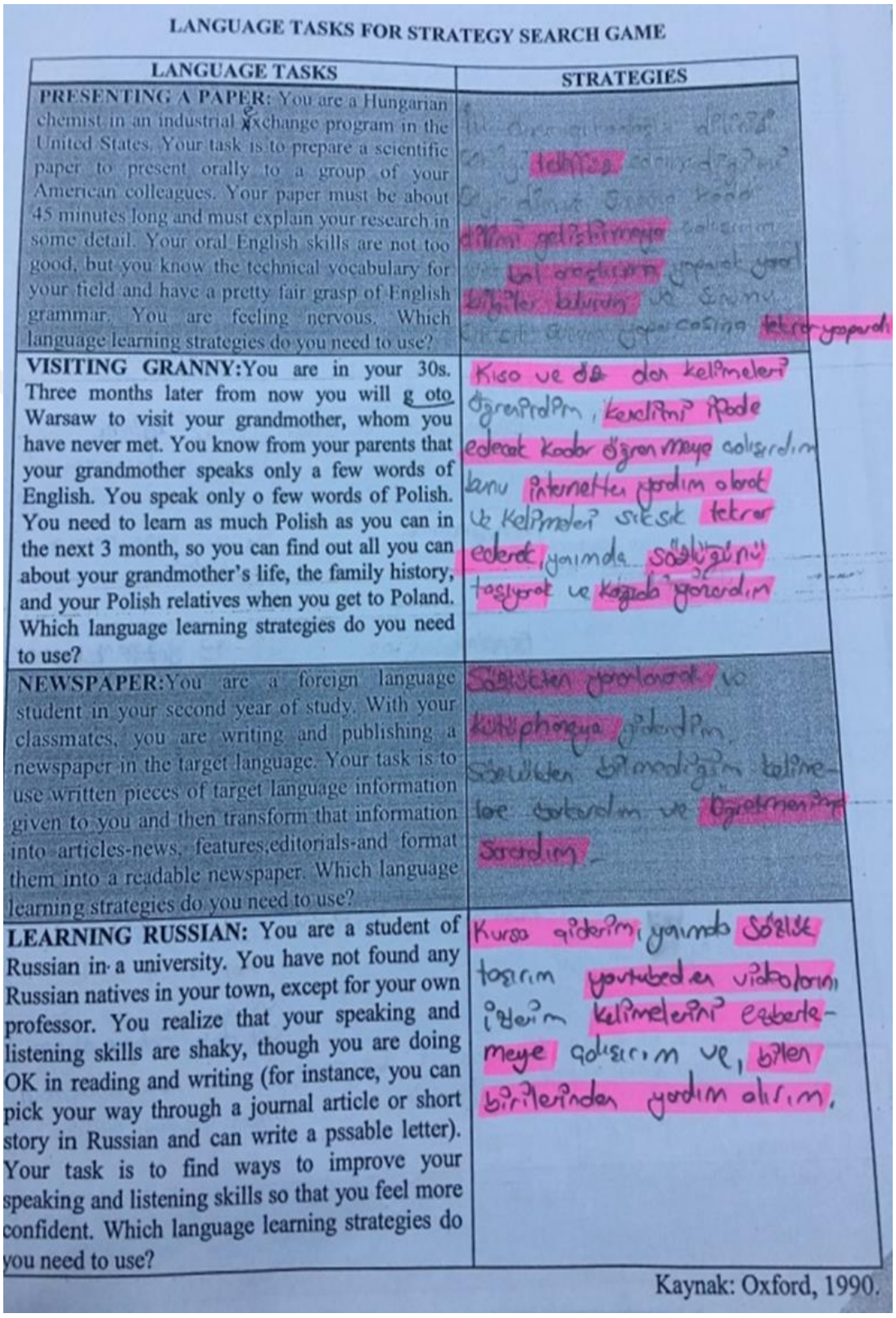


DOWN IN TEXAS

You are a 13-year old Mexican student. Your family has just moved to Texas from a small town in Mexico. You are in an English as a second language program at school with lots of other Mexicans. They call it a "transitional" program, because it is supposed to prepare you for regular classes. You feel annoyed and upset because you don't know much English, but you are highy motivated to learn. You want to be able to go to technical school or college after high school. You especially want to develop your language skills so that you will understand what your teacher says and so that you will be able to move more quickly into regular classes. How can you help yourselves? (Oxford, 1991).

Taşındıktan sonra sokaklara çıkarak konuşma yaparak bu konuşmada deftere antadığım şekilde yaz ve bilgisayar yada sözlük vb... kaynaklardan yardım alırdım ve ailemle sohbet etmeye başlardım oyunları ingilizceye çevirip o oyun da bazı kelimeleri iyice tanımaya çalışırdım internette yabancı insanlarla konuşmaya çalışırım güvenli olmasada yani elimden geldikçe her türlü iş, yardım vb... şeylerle öğrenmeye çalışırdım.

EK-23. 1. ÜNİTEYE AİT DERİNLEŞTİRME BÖLÜMÜ ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KAĞIDI

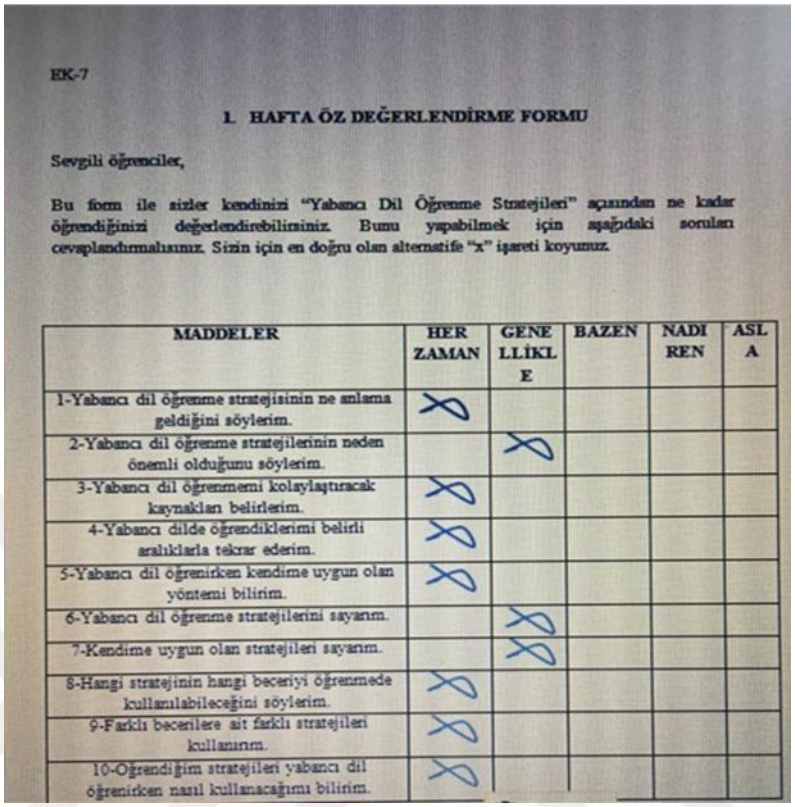


LANGUAGE TASKS FOR STRATEGY SEARCH GAME

LANGUAGE TASKS	STRATEGIES
PRESENTING A PAPER: You are a Hungarian chemist in an industrial exchange program in the United States. Your task is to prepare a scientific paper to present orally to a group of your American colleagues. Your paper must be about 45 minutes long and must explain your research in some detail. Your oral English skills are not too good, but you know the technical vocabulary for your field and have a pretty fair grasp of English grammar. You are feeling nervous. Which language learning strategies do you need to use?	tahmin dilimi geliştirmeye bol araştırma yapmak yerine bilgiler bulurum tekrar yaparak
VISITING GRANNY: You are in your 30s. Three months later from now you will g oto Warsaw to visit your grandmother, whom you have never met. You know from your parents that your grandmother speaks only a few words of English. You speak only o few words of Polish. You need to learn as much Polish as you can in the next 3 month, so you can find out all you can about your grandmother's life, the family history, and your Polish relatives when you get to Poland. Which language learning strategies do you need to use?	Kisa ve da dar kelimeleri öğrenirdim, kendimi rahat edecek kadar öğrenmeye çalışırdım. Sanki internetten yardım alarak ve kelimeleri sıksık tekrar ederek, yanında sözlüğünü taşıyarak ve kağıda yazardım
NEWSPAPER: You are a foreign language student in your second year of study. With your classmates, you are writing and publishing a newspaper in the target language. Your task is to use written pieces of target language information given to you and then transform that information into articles-news, features,editorials-and format them into a readable newspaper. Which language learning strategies do you need to use?	Sözlükten yararlanarak ve kütüphaneye giderdim. Sözlükten bilmediğim kelimeleri bakardım ve öğretmenime sorardım.
LEARNING RUSSIAN: You are a student of Russian in a university. You have not found any Russian natives in your town, except for your own professor. You realize that your speaking and listening skills are shaky, though you are doing OK in reading and writing (for instance, you can pick your way through a journal article or short story in Russian and can write a pssable letter). Your task is to find ways to improve your speaking and listening skills so that you feel more confident. Which language learning strategies do you need to use?	Kursa giderim, yanında sözlük taşırım youtubedan videolarını izlerim kelimelerini ezberlemeye çalışırım ve, bilen birilerinden yardım alırım.

Kaynak: Oxford, 1990.

EK-24. 1.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



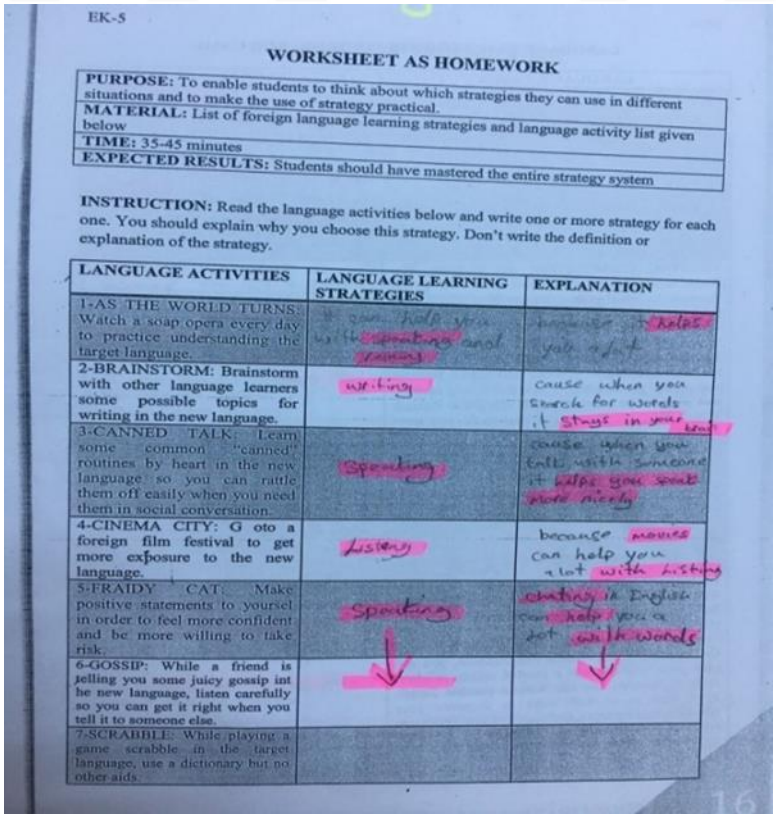
EK-7

1. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yabancı dil öğrenme stratejisinin ne anlama geldiğini söylerim.	x				
2-Yabancı dil öğrenme stratejilerinin neden önemli olduğunu söylerim.		x			
3-Yabancı dil öğrenmemi kolaylaştıracak kaynakları belirlerim.	x				
4-Yabancı dilde öğrendiklerimi belirli aralıklarla tekrar ederim.	x				
5-Yabancı dil öğrenirken kendime uygun olan yöntemi bilirim.	x				
6-Yabancı dil öğrenme stratejilerini sayarım.		x			
7-Kendime uygun olan stratejileri sayarım.		x			
8-Hangi stratejinin hangi beceriyi öğrenmede kullanılabileceğini söylerim.	x				
9-Farklı becerilere ait farklı stratejileri kullanırım.	x				
10-Öğrendiğim stratejileri yabancı dil öğrenirken nasıl kullanacağımı bilirim.	x				



EK-5

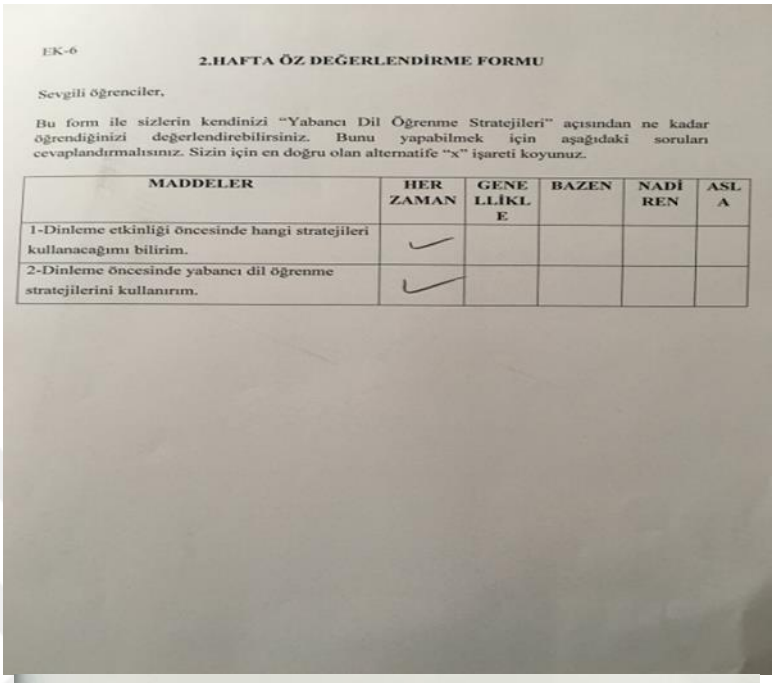
WORKSHEET AS HOMEWORK

PURPOSE: To enable students to think about which strategies they can use in different situations and to make the use of strategy practical.
MATERIAL: List of foreign language learning strategies and language activity list given below
TIME: 35-45 minutes
EXPECTED RESULTS: Students should have mastered the entire strategy system

INSTRUCTION: Read the language activities below and write one or more strategy for each one. You should explain why you choose this strategy. Don't write the definition or explanation of the strategy.

LANGUAGE ACTIVITIES	LANGUAGE LEARNING STRATEGIES	EXPLANATION
1-AS THE WORLD TURNS: Watch a soap opera every day to practice understanding the target language.	can help you with speaking and vocabulary	because it helps you a lot
2-BRAINSTORM: Brainstorm with other language learners some possible topics for writing in the new language.	writing	cause when you search for words it stays in your brain
3-CANNED TALK: Learn some common "canned" routines by heart in the new language so you can rattle them off easily when you need them in social conversation.	Speaking	cause when you talk with someone it helps you speak more nicely
4-CINEMA CITY: G oto a foreign film festival to get more exposure to the new language.	Listeng	because movies can help you a lot with listing
5-FRAIDY CAT: Make positive statements to yourself in order to feel more confident and be more willing to take risk.	speaking	studying in English can help you a lot with words
6-GOSSIP: While a friend is telling you some juicy gossip int he new language, listen carefully so you can get it right when you tell it to someone else.		
7-SCRABBLE: While playing a game scrabble in the target language, use a dictionary but no other aids.		

EK-25. 2.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



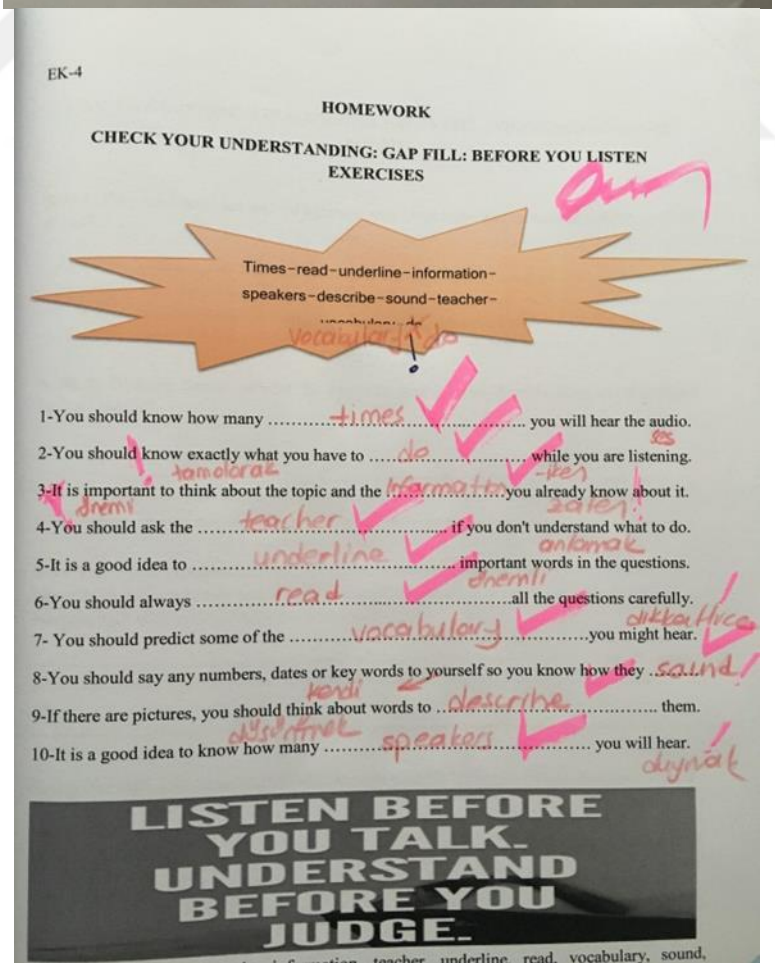
EK-6

2.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dinleme etkinliği öncesinde hangi stratejileri kullanacağımı bilirim.	✓				
2-Dinleme öncesinde yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	✓				



EK-4

HOMEWORK

CHECK YOUR UNDERSTANDING: GAP FILL: BEFORE YOU LISTEN EXERCISES

Times-read-underline-information-speakers-describe-sound-teacher-

1-You should know how many ..... you will hear the audio.

2-You should know exactly what you have to ..... while you are listening.

3-It is important to think about the topic and the .....you already know about it.

4-You should ask the ..... if you don't understand what to do.

5-It is a good idea to ..... important words in the questions.

6-You should always .....all the questions carefully.

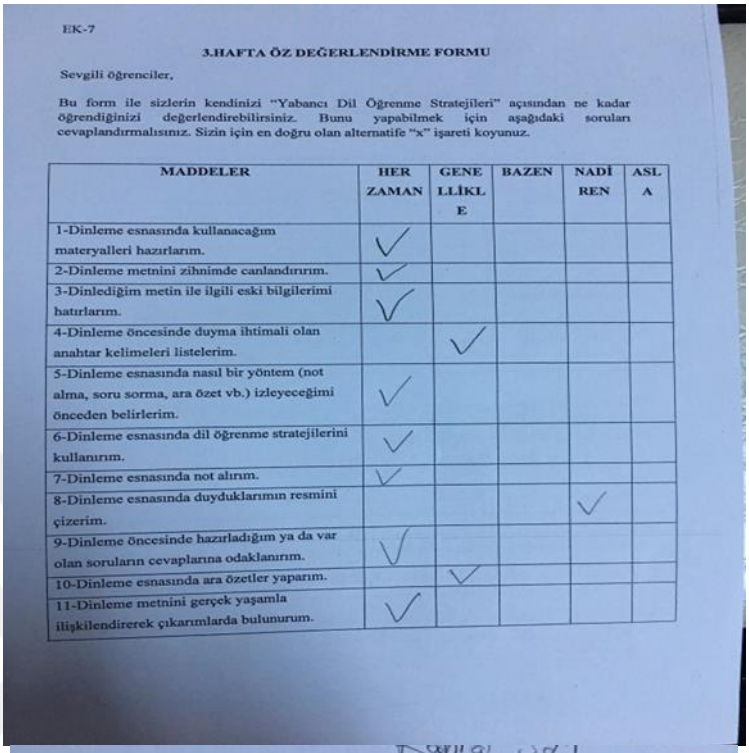
7- You should predict some of the .....you might hear.

8-You should say any numbers, dates or key words to yourself so you know how they .....

9-If there are pictures, you should think about words to ..... them.

10-It is a good idea to know how many ..... you will hear.

EK-26. 3.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



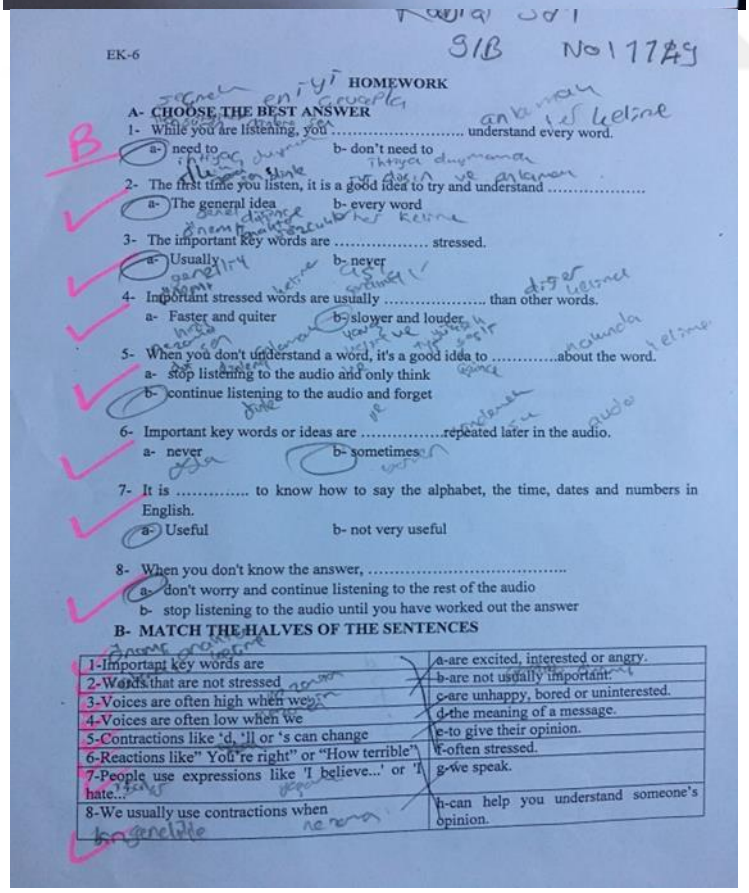
EK-7

3.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dinleme esnasında kullanacağım materyalleri hazırlarım.	✓				
2-Dinleme metnini zihnimde canlandırırım.	✓				
3-Dinlediğim metin ile ilgili eski bilgilerimi hatırlarım.	✓				
4-Dinleme öncesinde duyma ihtimali olan anahtar kelimeleri listelerim.		✓			
5-Dinleme esnasında nasıl bir yöntem (not alma, soru sorma, ara özet vb.) izleyeceğimi önceden belirlerim.	✓				
6-Dinleme esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	✓				
7-Dinleme esnasında not alırım.	✓				
8-Dinleme esnasında duyduklarımın resmini çizerim.				✓	
9-Dinleme öncesinde hazırladığım ya da var olan soruların cevaplarına odaklanırım.	✓				
10-Dinleme esnasında ara özetler yaparım.		✓			
11-Dinleme metnini gerçek yaşamla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunurum.	✓				



EK-6

HOMEWORK

A- CHOOSE THE BEST ANSWER

1- While you are listening, you …….. understand every word.
a- need to b- don't need to

2- The first time you listen, it is a good idea to try and understand ……
a- The general idea b- every word

3- The important key words are …… stressed.
a- Usually b- never

4- Important stressed words are usually …….. than other words.
a- Faster and quiter b- slower and louder

5- When you don't understand a word, it's a good idea to ……..about the word.
a- stop listening to the audio and only think
b- continue listening to the audio and forget

6- Important key words or ideas are ……..repeated later in the audio.
a- never b- sometimes

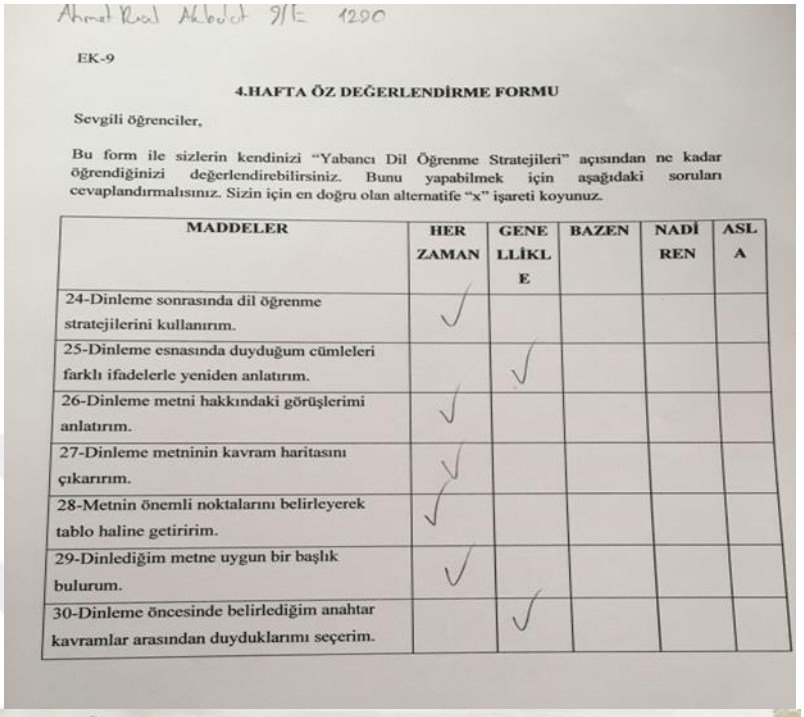
7- It is …….. to know how to say the alphabet, the time, dates and numbers in English.
a- Useful b- not very useful

8- When you don't know the answer, ……..
a- don't worry and continue listening to the rest of the audio
b- stop listening to the audio until you have worked out the answer

B- MATCH THE HALVES OF THE SENTENCES

1-Important key words are	a-are excited, interested or angry.
2-Words that are not stressed	b-are not usually important.
3-Voices are often high when we	c-are unhappy, bored or uninterested.
4-Voices are often low when we	d-the meaning of a message.
5-Contractions like 'd, 'll or 's can change	e-to give their opinion.
6-Reactions like" You're right" or "How terrible"	f-often stressed.
7-People use expressions like 'I believe...' or 'I hate...'	g-we speak.
8-We usually use contractions when	h-can help you understand someone's opinion.

EK-27. 4. ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



Ahmet Resul Akdoğdu 9/E 1290

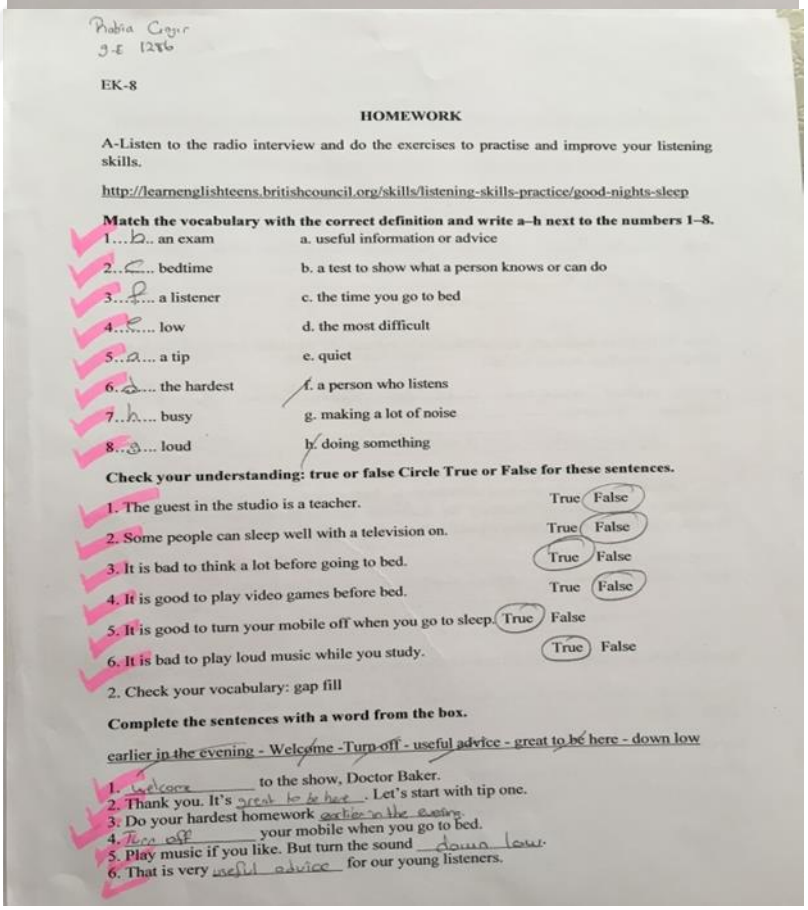
EK-9

4.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
24-Dinleme sonrasında dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	✓				
25-Dinleme esnasında duyduğum cümleleri farklı ifadelerle yeniden anlatırım.		✓			
26-Dinleme metni hakkındaki görüşlerimi anlatırım.	✓				
27-Dinleme metninin kavram haritasını çıkarırım.	✓				
28-Metnin önemli noktalarını belirleyerek tablo haline getiririm.	✓				
29-Dinlediğim metne uygun bir başlık bulurum.	✓				
30-Dinleme öncesinde belirlediğim anahtar kavramlar arasından duyduklarımı seçerim.		✓			



Rabia Çiçek
9-E 1286

EK-8

HOMEWORK

A-Listen to the radio interview and do the exercises to practise and improve your listening skills.

http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/good-nights-sleep

Match the vocabulary with the correct definition and write a–h next to the numbers 1–8.

1…b.. an exam	a. useful information or advice
2…c.. bedtime	b. a test to show what a person knows or can do
3…f.. a listener	c. the time you go to bed
4…e.. low	d. the most difficult
5…a.. a tip	e. quiet
6…d.. the hardest	f. a person who listens
7…h.. busy	g. making a lot of noise
8…g.. loud	h. doing something

Check your understanding: true or false Circle True or False for these sentences.

1. The guest in the studio is a teacher. True (False)
2. Some people can sleep well with a television on. True (False)
3. It is bad to think a lot before going to bed. (True) False
4. It is good to play video games before bed. True (False)
5. It is good to turn your mobile off when you go to sleep. (True) False
6. It is bad to play loud music while you study. (True) False

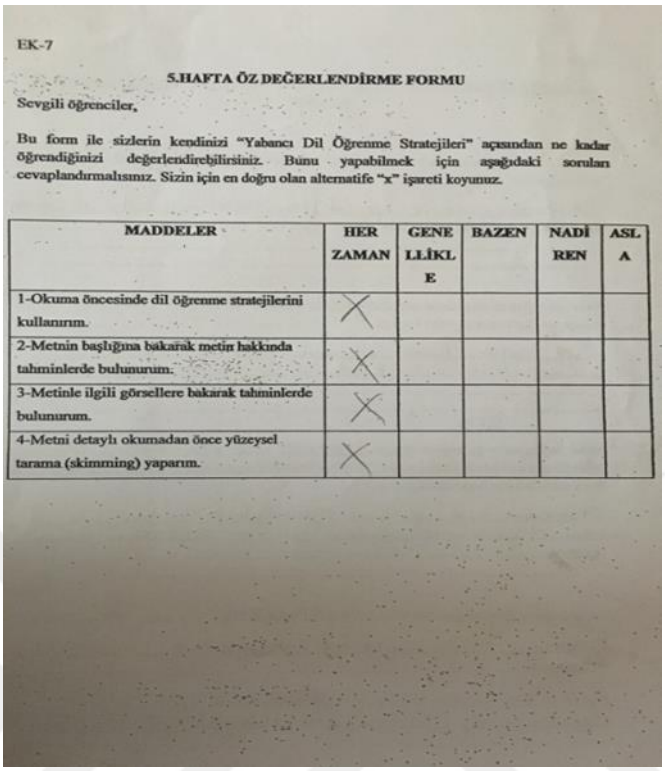
2. Check your vocabulary: gap fill

Complete the sentences with a word from the box.

earlier in the evening - Welcome -Turn off - useful advice - great to be here - down low

1. Welcome to the show, Doctor Baker.
2. Thank you. It's great to be here. Let's start with tip one.
3. Do your hardest homework earlier in the evening.
4. Turn off your mobile when you go to bed.
5. Play music if you like. But turn the sound down low.
6. That is very useful advice for our young listeners.

EK-28. 5. ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



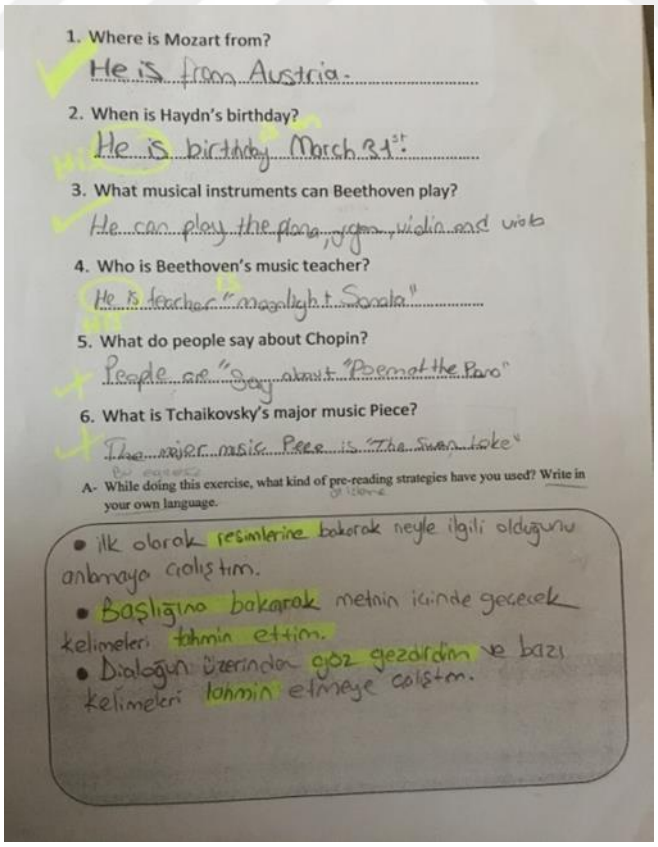
EK-7

5.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Okuma öncesinde dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Metnin başlığına bakarak metin hakkında tahminlerde bulunurum.	X				
3-Metinle ilgili görsellere bakarak tahminlerde bulunurum.	X				
4-Metni detaylı okumadan önce yüzeysel tarama (skimming) yaparım.	X				

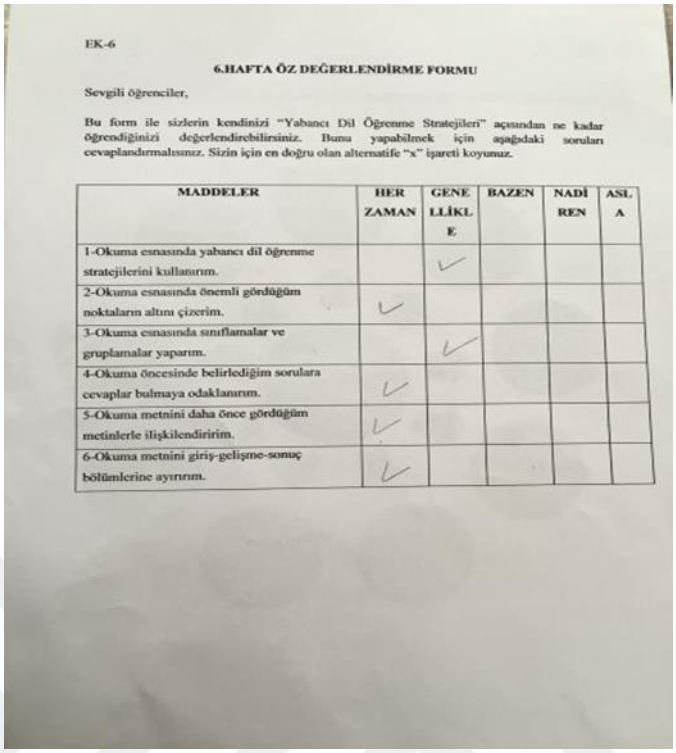


1. Where is Mozart from?
He is from Austria.
2. When is Haydn's birthday?
He is birthday March 31st.
3. What musical instruments can Beethoven play?
He can play the piano, organ, violin and viola
4. Who is Beethoven's music teacher?
He is teacher "moonlight Sonata"
5. What do people say about Chopin?
People are "Say about "Poem at the Piano"
6. What is Tchaikovsky's major music Piece?
The major music Piece is "The Swan Lake"

A- While doing this exercise, what kind of pre-reading strategies have you used? Write in your own language.

• ilk olarak resimlerine bakarak neyle ilgili olduğunu anlamaya çalıştım.
• Başlığına bakarak metnin içinde geçecek kelimeleri tahmin ettim.
• Dialoğun üzerinden göz gezdirdim ve bazı kelimeleri tahmin etmeye çalıştım.

EK-29. 6.ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



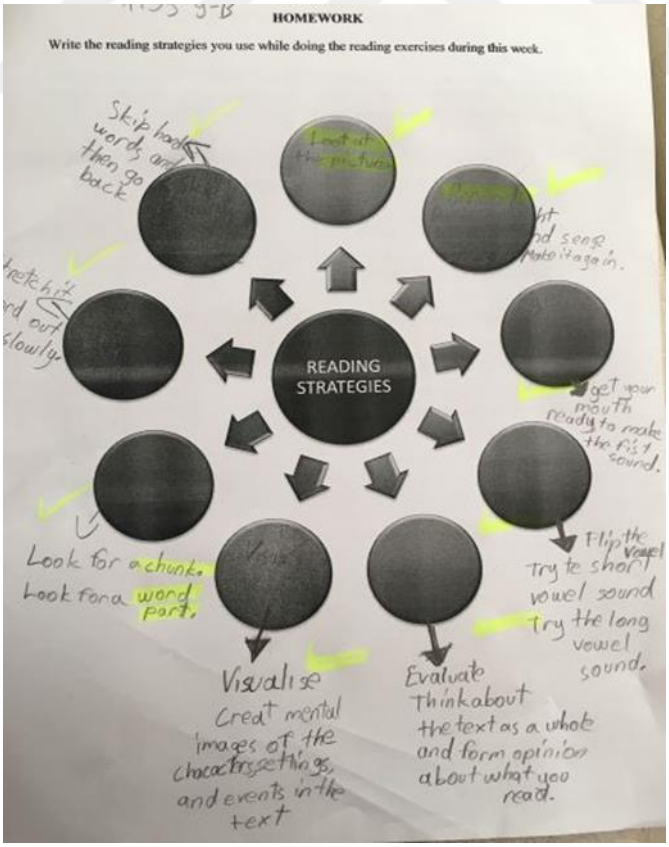
EK-6

6.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

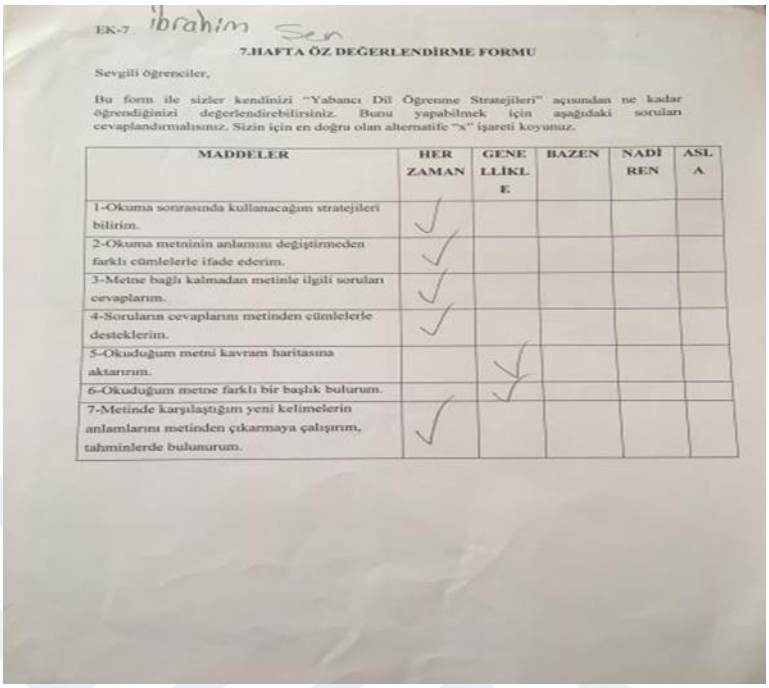
Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Okuma esnasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.		✓			
2-Okuma esnasında önemli gördüğüm noktaların altını çizerim.	✓				
3-Okuma esnasında sınıflamalar ve gruplamalar yaparım.		✓			
4-Okuma öncesinde belirlediğim sorulara cevaplar bulmaya odaklanırım.	✓				
5-Okuma metnini daha önce gördüğüm metinlerle ilişkilendiririm.	✓				
6-Okuma metnini giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayırırım.	✓				



EK-30. 7. ÜNİTEYE AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



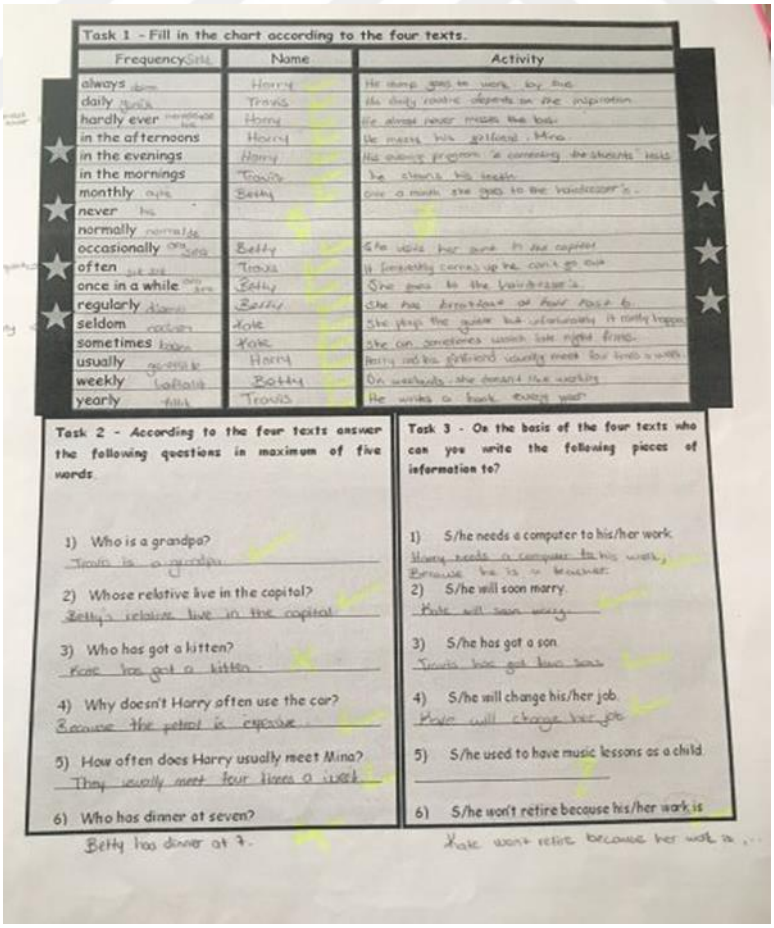
EK-7 İbrahim Sen

7.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile siz kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Okuma sonrasında kullanacağım stratejileri bilirim.	✓				
2-Okuma metninin anlamını değiştirmeden farklı cümlelerle ifade ederim.	✓				
3-Metne bağlı kalmadan metinle ilgili soruları cevaplarım.	✓				
4-Soruların cevaplarını metinden cümlelerle desteklerim.	✓				
5-Okuduğum metni kavram haritasına aktarırım.		✓			
6-Okuduğum metne farklı bir başlık bulurum.		✓			
7-Metinde karşılaştığım yeni kelimelerin anlamlarını metinden çıkarmaya çalışırım, tahminlerde bulunurum.	✓				



Task 1 - Fill in the chart according to the four texts.

Frequency	Name	Activity
always	Harry	He always goes to work by bus.
daily	Travis	His daily routine depends on the information.
hardly ever	Harry	He almost never meets the kids.
in the afternoons	Harry	He meets his girlfriend, Mina.
in the evenings	Harry	His evening program is connected the students' tests.
in the mornings	Travis	He starts his lessons.
monthly	Betty	Once a month she goes to the hairdresser's.
never		
normally		
occasionally	Betty	She visits her aunt in the capital.
often	Travis	He frequently comes up he can't go out.
once in a while	Betty	She goes to the hairdresser's.
regularly	Betty	She has appointment at four days to.
seldom	Kate	She plays the guitar but unfortunately it rarely happens.
sometimes	Kate	She can sometimes watch the night films.
usually	Harry	Betty and his girlfriend usually meet four times a week.
weekly	Betty	On weekends she doesn't like working.
yearly	Travis	He writes a book every year.

Task 2 - According to the four texts answer the following questions in maximum of five words.

1) Who is a grandpa?
Travis is a grandpa.

2) Whose relative live in the capital?
Betty's relative live in the capital.

3) Who has got a kitten?
Kate has got a kitten.

4) Why doesn't Harry often use the car?
Because the petrol is expensive.

5) How often does Harry usually meet Mina?
They usually meet four times a week.

6) Who has dinner at seven?
Betty has dinner at 7.

Task 3 - On the basis of the four texts who can you write the following pieces of information to?

1) S/he needs a computer to his/her work.
Harry needs a computer to his work, Because he is a teacher.

2) S/he will soon marry.
Kate will soon marry.

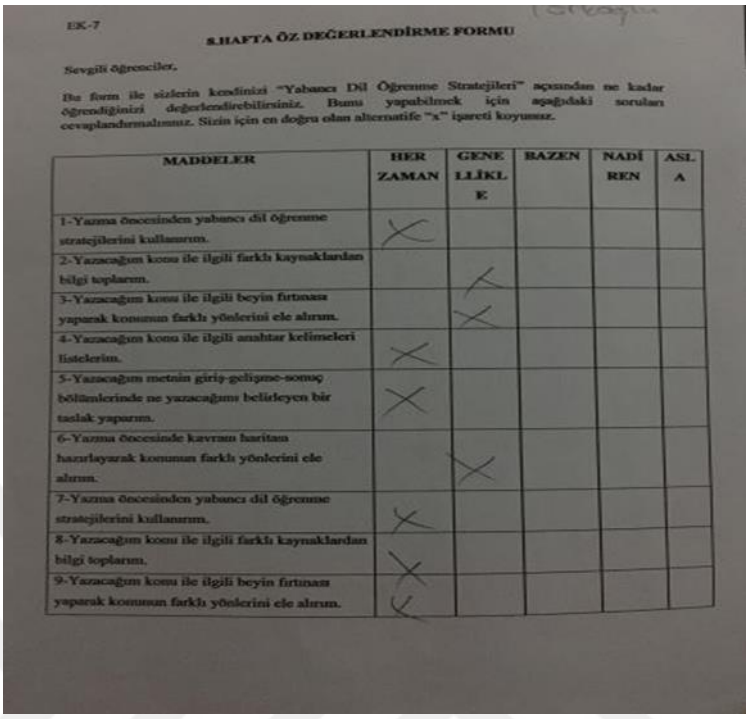
3) S/he has got a son.
Travis has got two sons.

4) S/he will change his/her job.
Kate will change her job.

5) S/he used to have music lessons as a child.

6) S/he won't retire because his/her work is ...
Kate won't retire because her work is ...

EK-31. 8.ÜNİTE DENEY-1 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



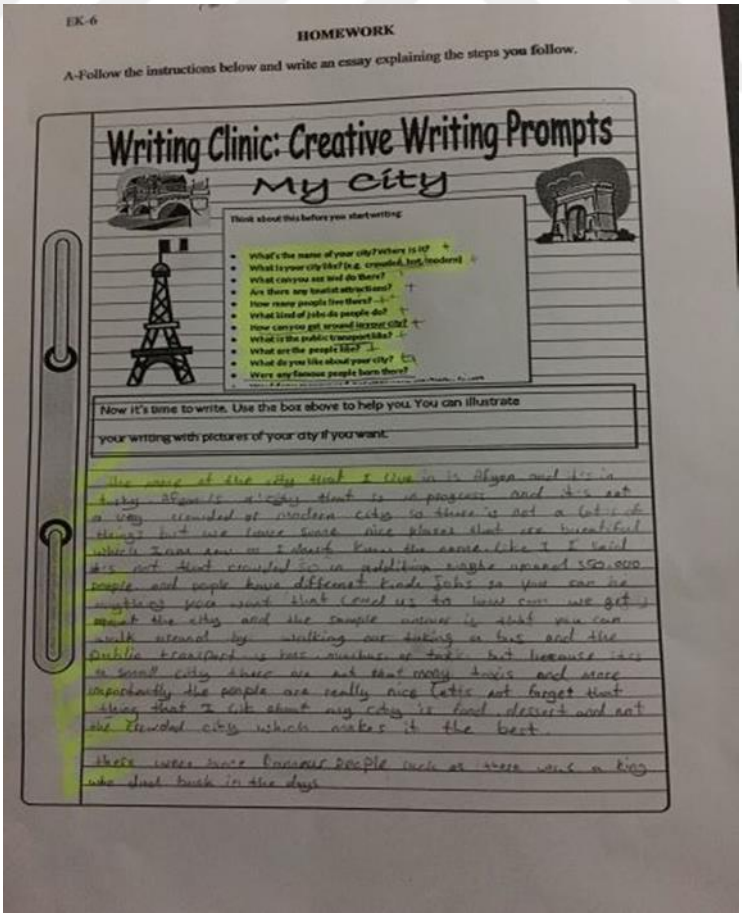
EK-7

8.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma öncesinden yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Yazacağım konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.		X			
3-Yazacağım konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak konunun farklı yönlerini ele alırım.		X			
4-Yazacağım konu ile ilgili anahtar kelimeleri listelerim.	X				
5-Yazacağım metnin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinde ne yazacağımı belirleyen bir taslak yaparım.	X				
6-Yazma öncesinde kavram haritası hazırlayarak konunun farklı yönlerini ele alırım.		X			
7-Yazma öncesinden yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
8-Yazacağım konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.	X				
9-Yazacağım konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak konunun farklı yönlerini ele alırım.	X				



EK-6

HOMEWORK

A-Follow the instructions below and write an essay explaining the steps you follow.

Writing Clinic: Creative Writing Prompts

My city

Think about this before you start writing

- What's the name of your city? Where is it?
- What is your city like? (e.g. crowded, hot, modern)
- What can you see and do there?
- Are there any tourist attractions?
- How many people live there?
- What kind of jobs do people do?
- How can you get around in your city?
- What is the public transport like?
- What are the people like?
- What do you like about your city?
- Were any famous people born there?

Now it's time to write. Use the box above to help you. You can illustrate your writing with pictures of your city if you want.

EK-32. 8.ÜNİTE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER

EK-7

8.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma öncesinden yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Yazacağım konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.			X		
3-Yazacağım konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak konunun farklı yönlerini ele alırım.			X		
4-Yazacağım konu ile ilgili anahtar kelimeleri listelerim.		X			
5-Yazacağım metnin giriş-gelişme-sonuç bölümlerinde ne yazacağımı belirleyen bir taslak yaparım.			X		
6-Yazma öncesinde kavram haritası hazırlayarak konunun farklı yönlerini ele alırım.		X			
7-Yazma öncesinden yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
8-Yazacağım konu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.			X		
9-Yazacağım konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak konunun farklı yönlerini ele alırım.		X			

EK-6

HOMEWORK

A-Follow the instructions below and write an essay explaining the steps you follow.

Writing Clinic: Creative Writing Prompts

My city

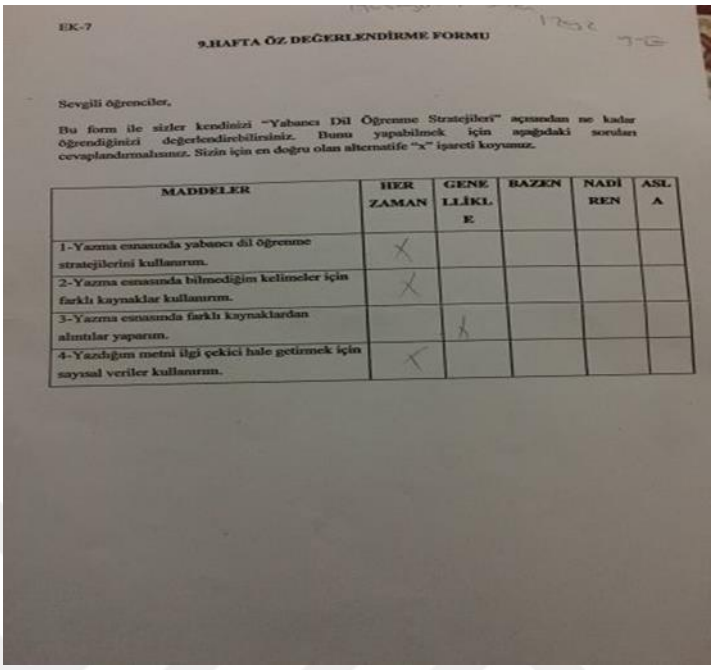
Think about this before you start writing:

- What's the name of your city? Where is it?
- What is your city like? (e.g. crowded, hot, modern)
- What can you see and do there?
- Are there any tourist attractions?
- How many people live there?
- What kind of jobs do people do?
- How can you get around in your city?
- What is the public transport like?
- What are the people like?
- What do you like about your city?
- Were any famous people born there?

Now it's time to write. Use the box above to help you. You can illustrate your writing with pictures of your city if you want.

My name is Sevgi Dibeo I'm from Turkey. I'm living Afyonkarahisar. Afyonkarahisar have got culturally rich city. You can visit historical sites here and you can get something special here. for example Sucuk, Sisler, Pappy and Sucuk. There are many tourist places, for example Afyon kara hisar its population 315. 693. People here usually deal with farming. Generally the morning and work outside very full. Generally old grandfathers usually eats coffee. elderly aunts make the dog. I don't like it here. I do not know.

EK-33. 9. ÜNİTE DENEY-1 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



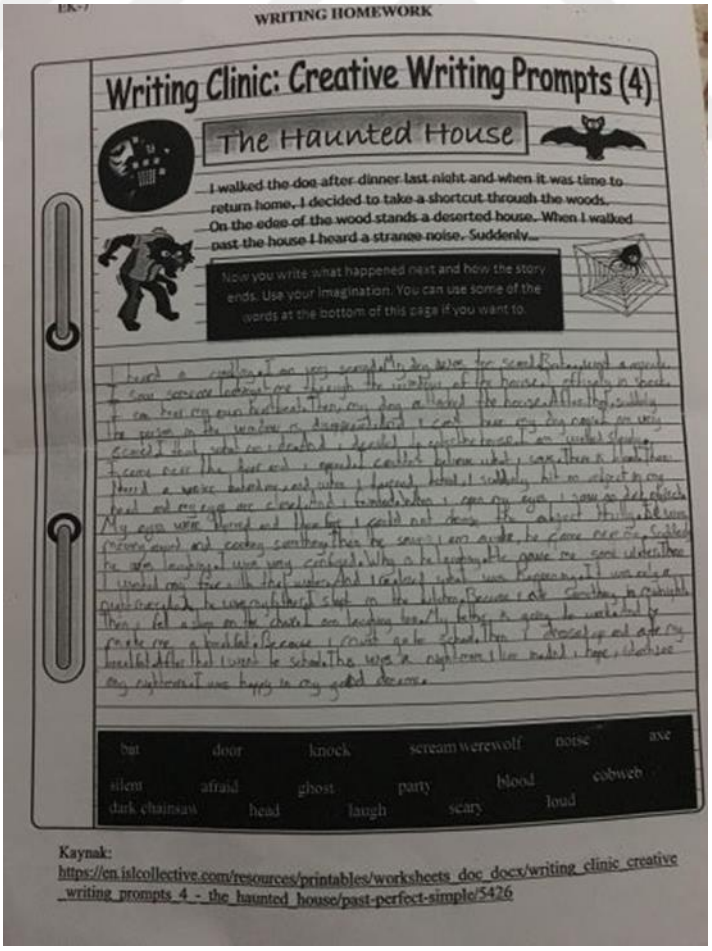
EK-7

9.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma esnasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Yazma esnasında bilmediğim kelimeler için farklı kaynaklar kullanırım.	X				
3-Yazma esnasında farklı kaynaklardan alıntılar yaparım.		X			
4-Yazdığım metni ilgi çekici hale getirmek için sayısal veriler kullanırım.	X				



EK-7

WRITING HOMEWORK

Writing Clinic: Creative Writing Prompts (4)

The Haunted House

I walked the dog after dinner last night and when it was time to return home, I decided to take a shortcut through the woods. On the edge of the wood stands a deserted house. When I walked past the house I heard a strange noise. Suddenly...

Now you write what happened next and how the story ends. Use your imagination. You can use some of the words at the bottom of this page if you want to.

bat door knock scream werewolf noise axe
silent afraid ghost party blood cobweb
dark chainsaw head laugh scary loud

Kaynak:
https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/writing_clinic_creative_writing_prompts_4_-_the_haunted_house/past-perfect-simple/5426

EK-34. 9.ÜNİTE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER

9.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma esnasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Yazma esnasında bilmediğim kelimeler için farklı kaynaklar kullanırım.		X			
3-Yazma esnasında farklı kaynaklardan alıntılar yaparım.		X			
4-Yazdığım metni ilgi çekici hale getirmek için sayısal veriler kullanırım.		X			

EK-7

WRITING HOMEWORK

Writing Clinic: Creative Writing Prompts (4)

The Haunted House

I walked the dog after dinner last night and when it was time to return home, I decided to take a shortcut through the woods. On the edge of the wood stands a deserted house. When I walked past the house I heard a strange noise. Suddenly...

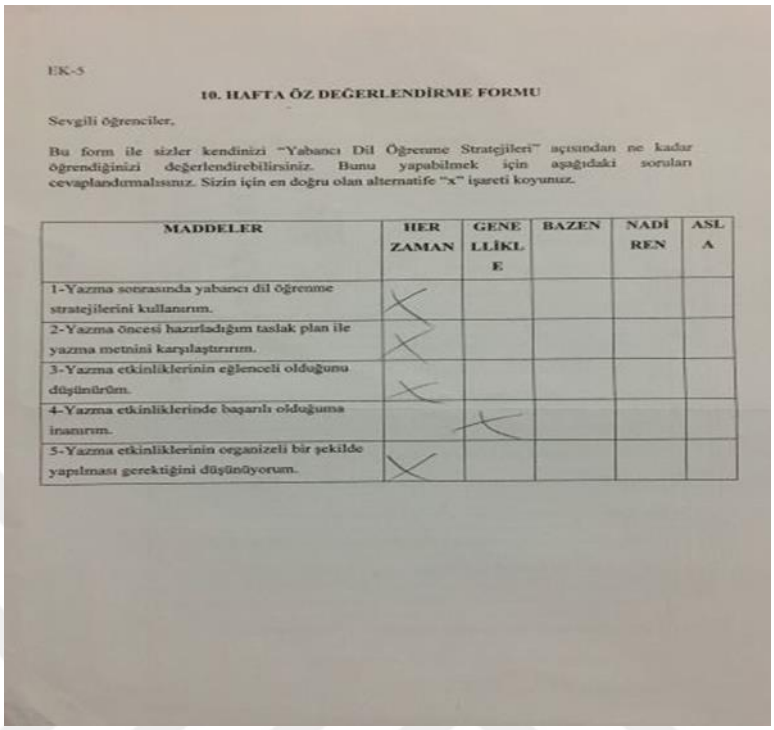
Now you write what happened next and how the story ends. Use your imagination. You can use some of the words at the bottom of this page if you want to.

Suddenly there was a scream and it was a chainsaw - who could have been in the spooky house?
When I got a little closer to home I noticed this house was haunted. There was a scary mask on the door. I knocked on the door of that house with all my cold blood. The door was opened in a little and squeaking - well who opened the door? My dog Fox was waiting for me at the door. When I look inside the only thing that catches my eye is on the wall. The hour was double and I went upstairs. My dog Fox or was barking on the first when I went upstairs. I thought it was all in my head. But it was so scary inside that I didn't see anything. I just had a flashlight that didn't have - what could be this nervousness I felt on my neck?
When I turned around, I saw a werewolf and he had a bloody axe - what could he have done with this axe?

bat door knock scream werewolf noise axe
silent afraid ghost party blood cobweb
dark chainsaw head laugh scary loud

Kaynak: https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/writing_clinic_creative_writing_prompts_4_-_the_haunted_house/past-perfect-simple/5426

EK-35. 10.ÜNİTE DENEY-1 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



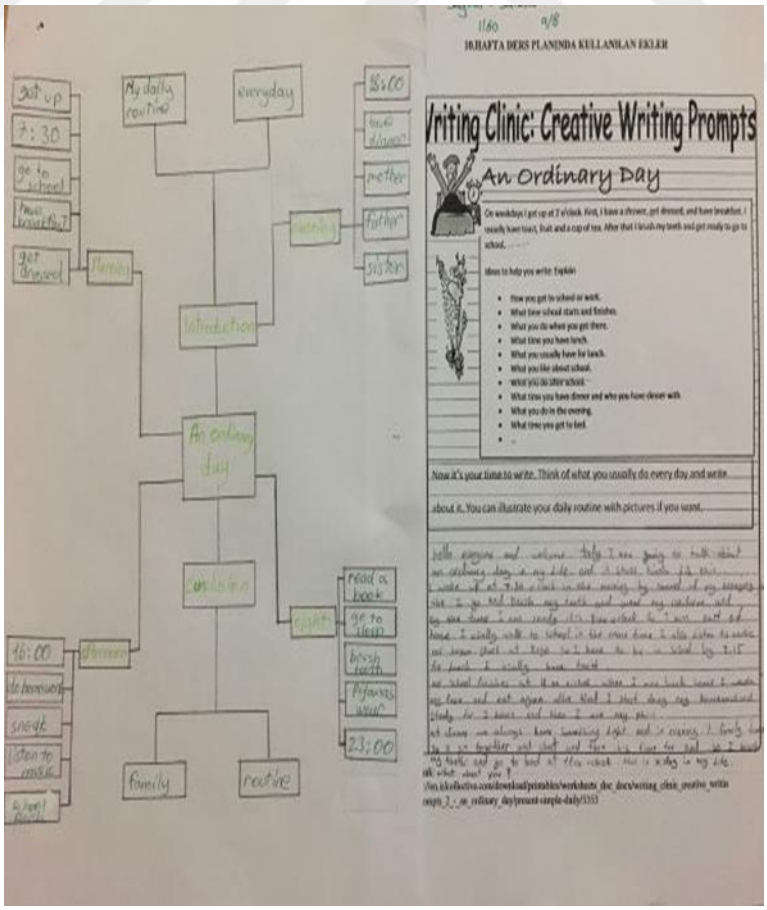
EK-5

10. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma sonrasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Yazma öncesi hazırladığım taslak plan ile yazma metnini karşılaştırırım.	X				
3-Yazma etkinliklerinin eğlenceli olduğunu düşünürüm.	X				
4-Yazma etkinliklerinde başarılı olduğuma inanırım.		X			
5-Yazma etkinliklerinin organizeli bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.	X				



1160 9/8

10.HAFTA DERS PLANINDA KULLANILAN EKLER

Writing Clinic: Creative Writing Prompts

An Ordinary Day

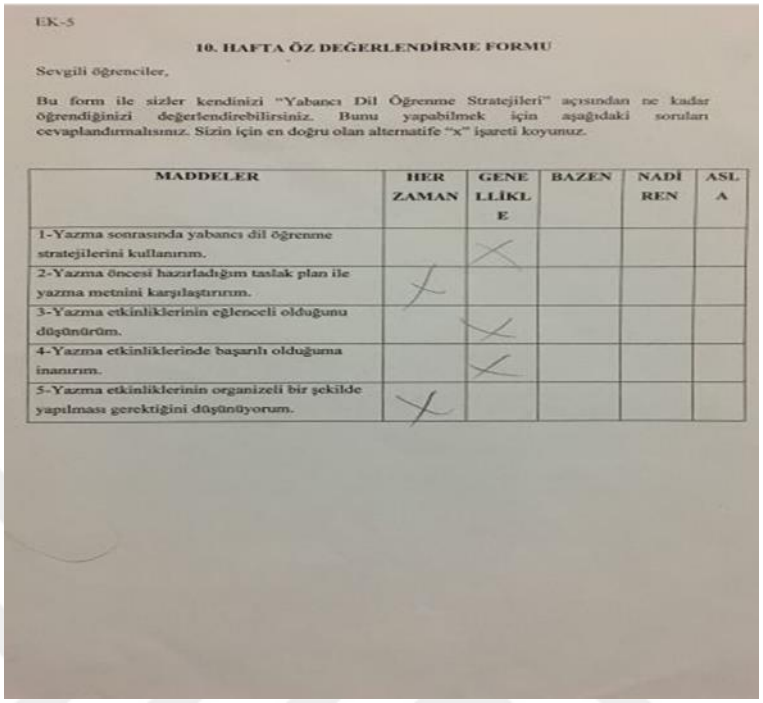
On weekdays I get up at 7 o'clock. First, I have a shower, get dressed, and have breakfast. I usually have toast, fruit and a cup of tea. After that I brush my teeth and get ready to go to school.

Ideas to help you write. Explain

- How you get to school or work.
- What time school starts and finishes.
- What you do when you get there.
- What time you have lunch.
- What you usually have for lunch.
- What you like about school.
- What you do after school.
- What time you have dinner and who you have dinner with.
- What you do in the evening.
- What time you get to bed.
- ...

Now it's your time to write. Think of what you usually do every day and write about it. You can illustrate your daily routine with pictures if you want.

EK-36. 10.ÜNİTE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE EV ÖDEVLERİNDEN ÖRNEKLER



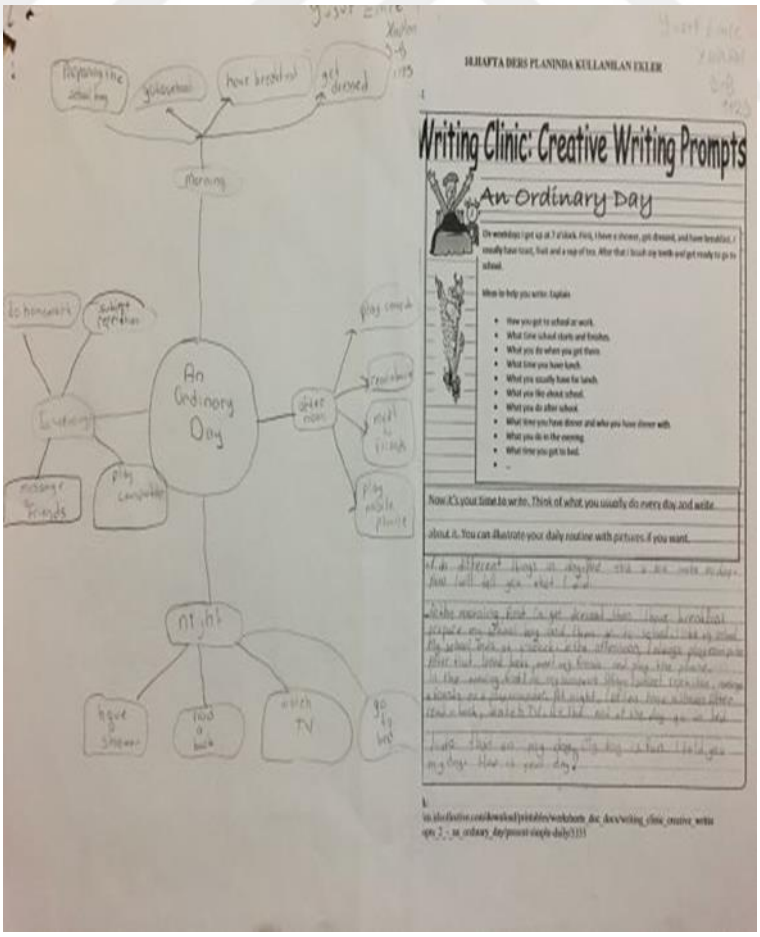
EK-5

10. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

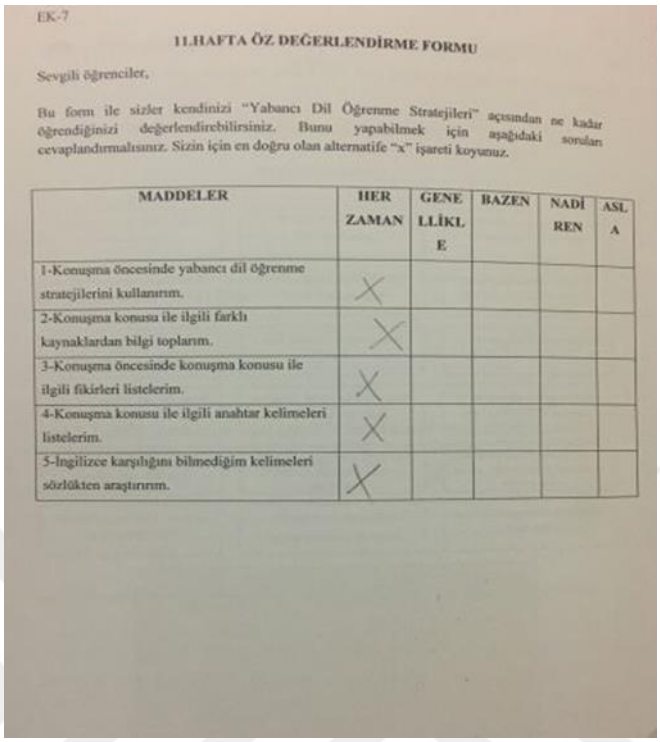
Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Yazma sonrasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.		X			
2-Yazma öncesi hazırladığım taslak plan ile yazma metnini karşılaştırırım.	X				
3-Yazma etkinliklerinin eğlenceli olduğunu düşünürüm.		X			
4-Yazma etkinliklerinde başarılı olduğuma inanırım.		X			
5-Yazma etkinliklerinin organizeli biz şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.	X				



EK-37. 11.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER



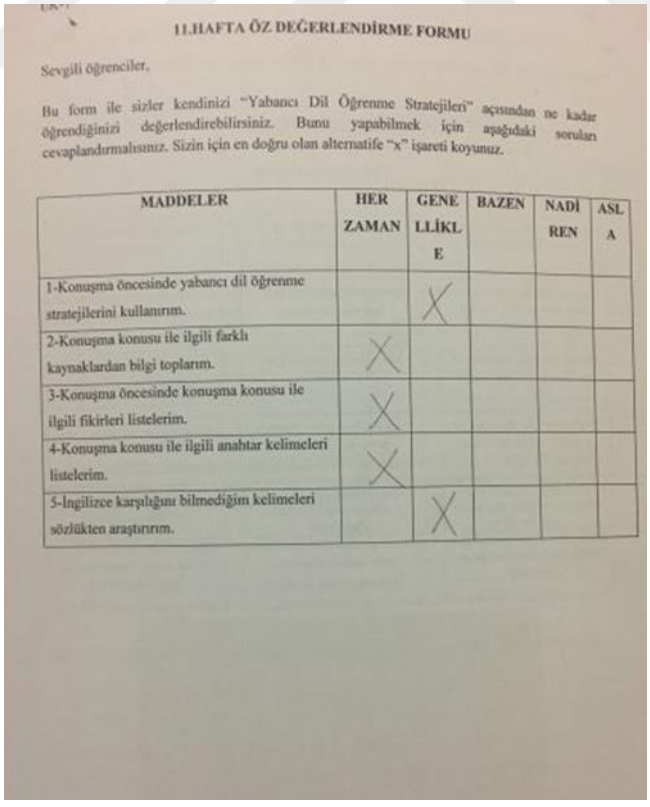
EK-7

11.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma öncesinde yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Konuşma konusu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.	X				
3-Konuşma öncesinde konuşma konusu ile ilgili fikirleri listelerim.	X				
4-Konuşma konusu ile ilgili anahtar kelimeleri listelerim.	X				
5-İngilizce karşılığını bilmediğim kelimeleri sözlükten araştırırım.	X				



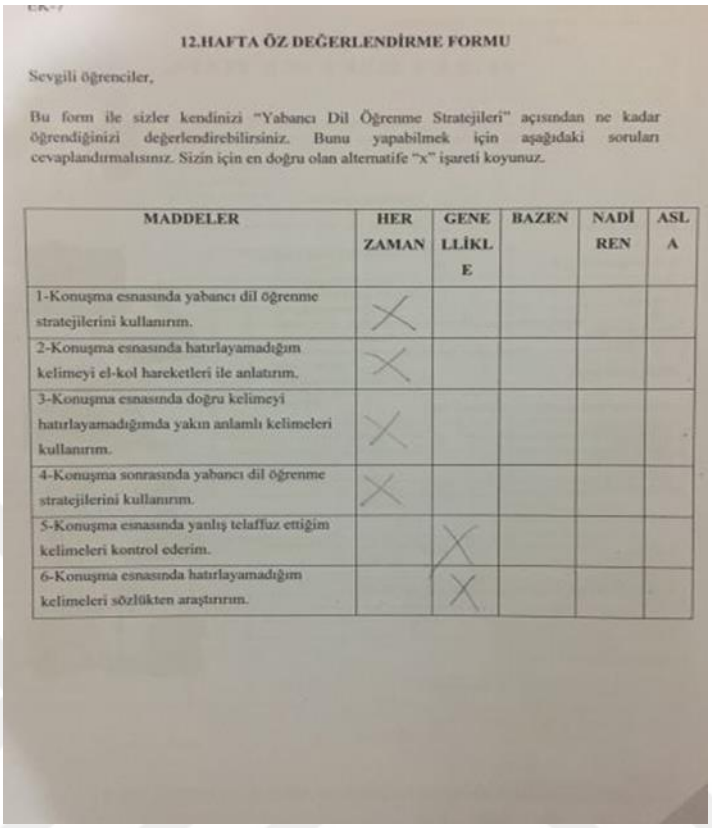
11.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma öncesinde yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.		X			
2-Konuşma konusu ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi toplarım.	X				
3-Konuşma öncesinde konuşma konusu ile ilgili fikirleri listelerim.	X				
4-Konuşma konusu ile ilgili anahtar kelimeleri listelerim.	X				
5-İngilizce karşılığını bilmediğim kelimeleri sözlükten araştırırım.		X			

EK-38. 12.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER

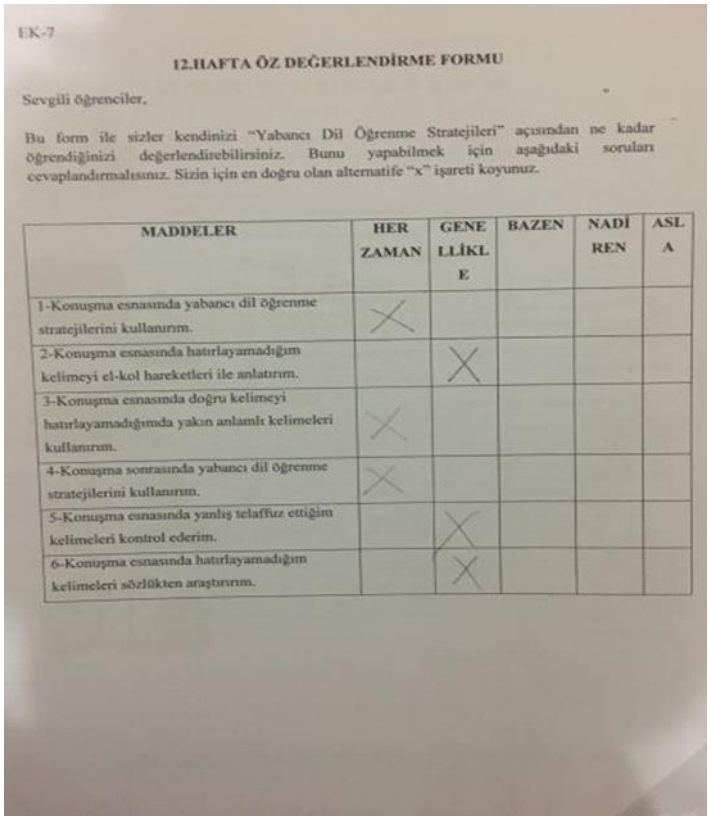


12.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma esnasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Konuşma esnasında hatırlayamadığım kelimeyi el-kol hareketleri ile anlatırım.	X				
3-Konuşma esnasında doğru kelimeyi hatırlayamadığımda yakın anlamlı kelimeleri kullanırım.	X				
4-Konuşma sonrasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
5-Konuşma esnasında yanlış telaffuz ettiğim kelimeleri kontrol ederim.		X			
6-Konuşma esnasında hatırlayamadığım kelimeleri sözlükten araştırırım.		X			



EK-7

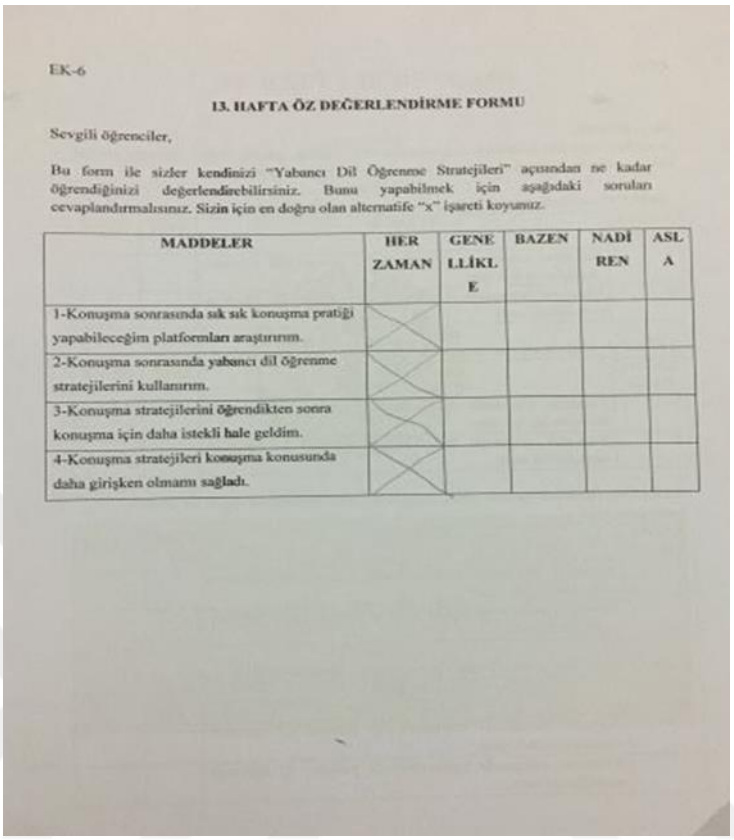
12.HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma esnasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
2-Konuşma esnasında hatırlayamadığım kelimeyi el-kol hareketleri ile anlatırım.		X			
3-Konuşma esnasında doğru kelimeyi hatırlayamadığımda yakın anlamlı kelimeleri kullanırım.	X				
4-Konuşma sonrasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
5-Konuşma esnasında yanlış telaffuz ettiğim kelimeleri kontrol ederim.		X			
6-Konuşma esnasında hatırlayamadığım kelimeleri sözlükten araştırırım.		X			

EK-39. 13.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER



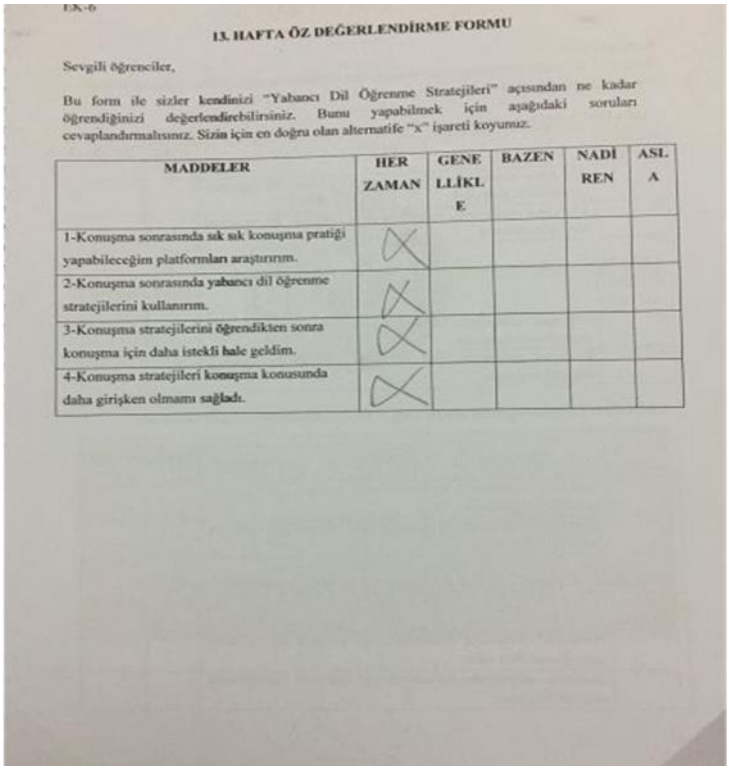
EK-6

13. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma sonrasında sık sık konuşma pratiği yapabileceğim platformları araştırırım.	X				
2-Konuşma sonrasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
3-Konuşma stratejilerini öğrendikten sonra konuşma için daha istekli hale geldim.	X				
4-Konuşma stratejileri konuşma konusunda daha girişken olmamı sağladı.	X				



EK-6

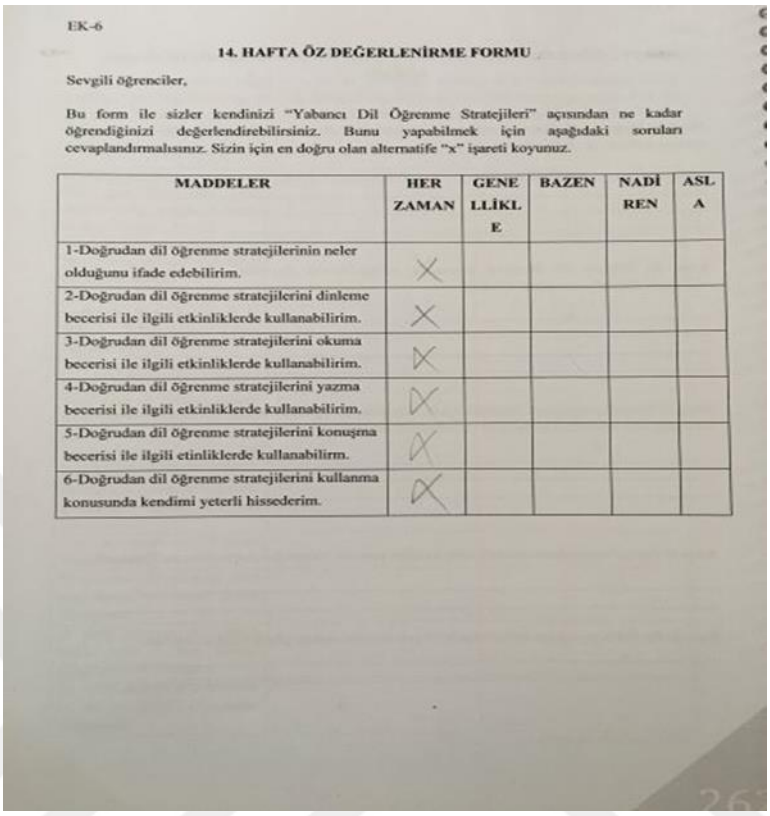
13. HAFTA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Konuşma sonrasında sık sık konuşma pratiği yapabileceğim platformları araştırırım.	X				
2-Konuşma sonrasında yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanırım.	X				
3-Konuşma stratejilerini öğrendikten sonra konuşma için daha istekli hale geldim.	X				
4-Konuşma stratejileri konuşma konusunda daha girişken olmamı sağladı.	X				

EK-40. 14. ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER



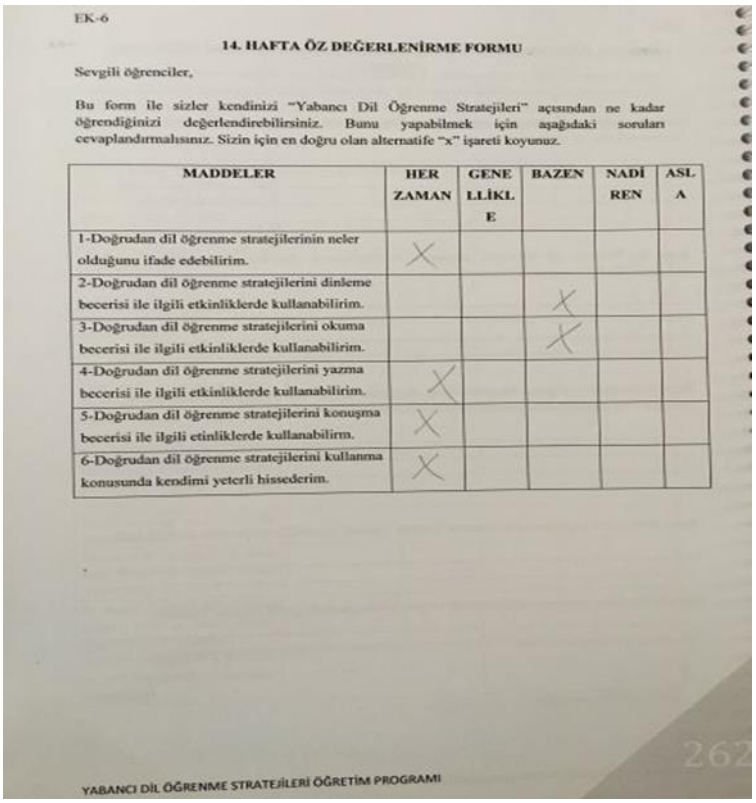
EK-6

14. HAFTA ÖZ DEĞERLENİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Doğrudan dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ifade edebilirim.	X				
2-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini dinleme becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
3-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
4-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
5-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini konuşma becerisi ile ilgili etinliklerde kullanabilirm.	X				
6-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendimi yeterli hissederim.	X				



EK-6

14. HAFTA ÖZ DEĞERLENİRME FORMU

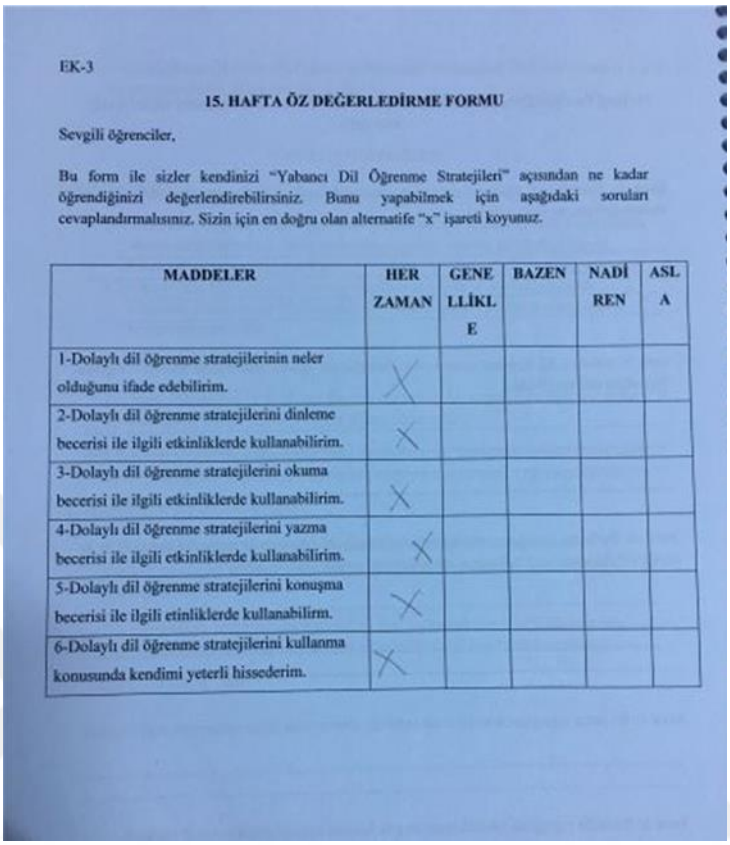
Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Doğrudan dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ifade edebilirim.	X				
2-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini dinleme becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.			X		
3-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.			X		
4-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
5-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini konuşma becerisi ile ilgili etinliklerde kullanabilirm.	X				
6-Doğrudan dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendimi yeterli hissederim.	X				

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI

EK-41. 15.ÜNİTE DENEY-1 VE DENEY-2 GRUBUNA AİT ÖZ DEĞERLENDİRME FORMLARINDAN ÖRNEKLER



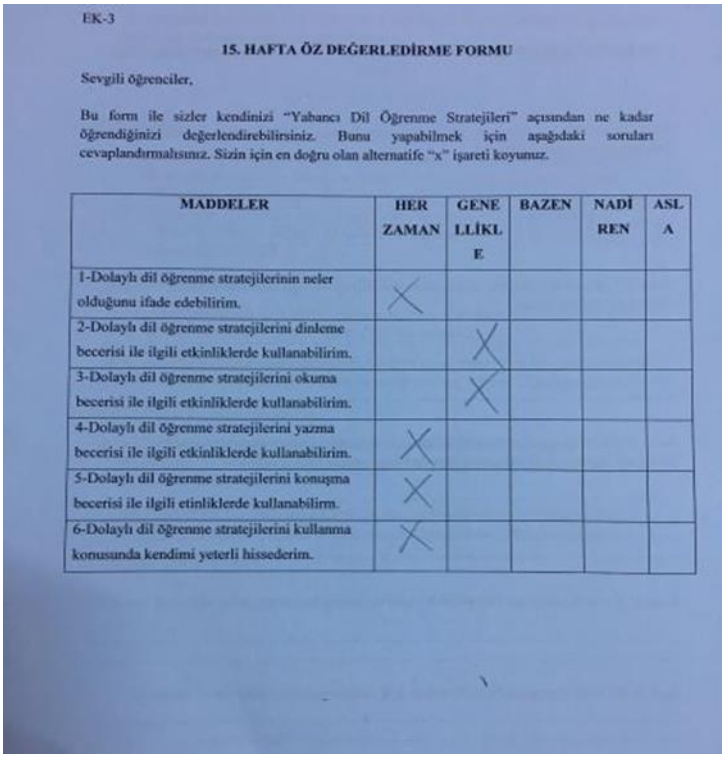
EK-3

15. HAFTA ÖZ DEĞERLEDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ifade edebilirim.	X				
2-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini dinleme becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
3-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
4-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
5-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini konuşma becerisi ile ilgili etinliklerde kullanabilirm.	X				
6-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendimi yeterli hissederim.	X				



EK-3

15. HAFTA ÖZ DEĞERLEDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizler kendinizi "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" açısından ne kadar öğrendiğinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki soruları cevaplandırmalısınız. Sizin için en doğru olan alternatife "x" işareti koyunuz.

MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	ASLA
1-Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ifade edebilirim.	X				
2-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini dinleme becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.		X			
3-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.		X			
4-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini yazma becerisi ile ilgili etkinliklerde kullanabilirim.	X				
5-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini konuşma becerisi ile ilgili etinliklerde kullanabilirm.	X				
6-Dolaylı dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda kendimi yeterli hissederim.	X				

EK-42. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ

	MADDELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
BELLEK	1-İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.					
	2- Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.					
	3- Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.					
	4- Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.					
	5-Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.					
	6- Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.					
	7- Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.					
	8- İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.					
	9-Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri aklıma getirerek hatırlarım.					
BİLİŞSEL	10- Yeni sözcükleri birkaç kez daha yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım.					
	11-Ana dili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.					
	12- Ana dilimde bulunmayan İngilizcedeki "th/hw" gibi sesleri çıkararak telaffuz alıştırması yaparım.					
	13- Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.					
	14- İngilizce sohbetleri ben başlatırım.					
	15- Tv de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.					
	16- İngilizce okumaktan hoşlanırım.					
	17- İngilizce mesaj, mektup ve rapor yazarım.					
	18- İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra					

	metnin tamamını dikkatlice okurum.					
	19- Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.					
	20- İngilizce bir kelimenin tekrarlanan kalıplarını bulmaya çalışırım.					
	21- İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamaya çalışırım.					
	22- Kelimesi kelimesine çeviri yapmaya çalışırım.					
	23-Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.					
TELAFİ	24- Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.					
	25- İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.					
	26- Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlara takılmadan yeni sözcükler uydururum.					
	27- Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.					
	28- Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.					
	29- Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.					
ÜSTBİLİŞ	30- İngilizcemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.					
	31- Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.					
	32- İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.					
	33- İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim? sorusunun yanıtını araştırırım.					
	34- İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.					
	35- İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.					
	36- İngilizce okumak için elimden geldiği kadar fırsat yakalarım.					
	37- İngilizcede becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.					
	38- İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.					

DUYUŞSAL	39. İngilizcemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.					
	40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.					
	41. İngilizcede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.					
	42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.					
	43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.					
	44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.					
SOSYAL	45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.					
	46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlıklarını düzeltmesini isterim.					
	47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.					
	48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.					
	49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.					
	50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinirim.					

EK-43. İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
OKUMA	1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.					
	2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.					
	3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.					
	4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.					
	5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.					
	6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.					
	7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.					
	8. İngilizce sınavlarını okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
YAZMA	9. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.					
	10. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yaparken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.					
	11. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.					
	12. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.					
	13. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.					
	14. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.					
	15. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim.					
	16. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.					
	17. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.					
DİNLEME	18. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.					
	19. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.					
	20. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.					

	21. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.					
	22. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımla ilgili soruları anlayabilirim.					
	23. İngilizce televizyon kanallarını, filmleri izlediğimde dinledikleri anlayabilirim.					
	24. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.					
	25. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.					
	26. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.					
KONUŞMA	27. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
	28. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim.					
	29. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim.					
	30. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.					
	31. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.					
	32. Karşımdaki beni anlamadığında düşündüklerimi başka şekilde ifade edebilirim.					
	33. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.					

ÖZGEÇMİŞ

Ad SOYAD : Emine AKKAŞ BAYSAL

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : ACIPAYAM-1985

Eğitim

Yüksek Lisans :Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü (2010-2013)

Lisans :Gazi Üniversitesi/Yabancı Diller Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği (2002-2006)

İş/İstihdam

2013- D.Ediyor İngilizce Öğretmeni/Afyonkarahisar Fatih Anadolu Lisesi

2010-2013 İngilizce Öğretmeni/Afyonkarahisar/Bolvadin Mustafa Hüsnü Gemici Anadolu Öğretmen Lisesi

2006-2010 İngilizce Öğretmeni/Afyonkarahisar Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim Okulu