



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE İNGİLİZCE DERSİNDE
KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra SARIKAYA

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE İNGİLİZCE DERSİNDE
KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra SARIKAYA

Danışman: Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'ün danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Büşra SARIKAYA

ÖNSÖZ

Yenilenen dünyaya uyum sağlayabilmenin ön koşullarından biri bu konuda küresel dil haline gelmiş olan İngilizceyi bilmektir. Ülkemizde öğrenciler 2.sınıftan itibaren İngilizce dersi görmeye başlamalarına rağmen çoğu öğrencinin zorunlu eğitimi bittiğinde İngilizce konusunda yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir. Bu durumun gerek eğitim öğretim sürecine dair sistemsel bazı hatalardan gerekse bireyin kendisinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada kişinin kendi bilişsel süreçlerini yönlendirmesini sağlayan üstbilişsel farkındalığı ve yine kişinin kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla kullandığı kelime öğrenme stratejileri incelenmiştir.

7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini inceleyen bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları; ikinci bölümde araştırma konularına ait kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evren-örneklemi, veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, verilerin toplanması ve analizi; dördüncü bölümde, bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde ise, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders dönemi gerekse tez dönemi boyunca derin bilgileri ve önerileri ile bu çalışmanın adımlarının doğru tamamlanması konusunda bana her zaman destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK' e çok teşekkür ederim. Akademik konularda yardımını aldığım yapıcı eleştirileriyle bu çalışmaya destek olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Ebru Melek KOÇ' a teşekkür ederim. Tez savunmamda görev alarak katkılar sağlayan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Gülay BEDİR ve Doç. Dr. Eyüp İZCİ 'ye çok teşekkür ederim. Bu zorlu salgın sürecinde veri toplama aşamasında bana yardımcı olarak öğrencilerle iletişime geçen uygulama yaptığım tüm okul idarecilerine özellikle Bağlıca Ortaokulu müdür ve müdür yardımcısına teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her döneminde desteğini daima hissettiğim canım annem, babam ve kardeşime, ayrıca beni hep bir adım ötesine gidebilmem konusunda cesaretlendiren eşime çok teşekkür ederim.

Büşra SARIKAYA

ÖZET

İLKÖĞRETİM 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ve İNGİLİZCE DERSİNDE KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

SARIKAYA, Büşra

Yüksek Lisans İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

Temmuz, 2021, XIV+108

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda ise durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde eğitim almakta olan 6234 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Etimesgut ilçesinde bulunan okullarda eğitim almakta olan 653 7.sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümüne ait örneklem ise Bağlıca Ortaokulu'nda eğitim almakta olan 7.sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilen 12 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümüne ait veriler Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu ve Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin dağılımı frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ve anne-baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi, öğrencilerin cinsiyetleri ve anne-baba eğitim durumlarına

göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri için parametrik testlerden tek yönlü ANOVA (F) testi ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nitel bulgulara, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi olduğu; kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu; öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları; en çok üstbilişsel stratejileri kullanırken en az sosyal stratejileri tercih ettikleri; cinsiyetlerine göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinde de kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu; öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel bulgulara, öğrencilerin öncelikle yabancılarla iletişim kurma, yurt dışına seyahat etme ve iyi bir meslek edinme amacıyla İngilizce kelime öğrenmeye çalıştıklarına; hafıza stratejilerini, bilişsel stratejileri, telafi stratejileri ve üstbilişsel stratejileri yoğun olarak kullandıklarına; kelime öğrenirken bazı sıkıntılar yaşadıklarına ve bu sıkıntıların üzerinden gelmek için farklı yollar denediklerine; çeşitli kişi ve kaynaklardan yardım aldıklarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: ilköğretim, üstbilişsel farkındalık, kelime öğrenme stratejileri, 7.sınıf, İngilizce dersi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF 7TH GRADE MIDDLE SCHOOL STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS AND VOCABULARY LEARNING STRATEGIES THEY USE IN ENGLISH LESSONS

SARIKAYA, Büşra

**M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction**

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

July, 2021, XIV+108

The aim of this study is to investigate the metacognitive awareness levels and the vocabulary learning strategies they use in English lessons of 7th grade students. For this purpose, mixed method including quantitative and qualitative research methods was used. The survey model was used in the quantitative dimension of the research, and the case study model was used in the qualitative dimension.

The universe of the research consists of 6234 7th grade students studying in the Etimesgut district of Ankara in the 2020-2021 academic year. The sample of the quantitative dimension of the research consists of 653 7th grade students studying at schools in Etimesgut district. The sample of the qualitative part of the research consists of 12 students selected on a voluntary basis from the 7th grade students studying at Bağlıca Secondary School.

To collect data, “Metacognitive Awareness Inventory for Children (Jr. MAI) - B Form” and “Scale for Vocabulary Learning Strategies in Foreign Languages” were used for the quantitative part of the research. In the qualitative dimension of the research, a semi-structured interview form was developed by the researcher.

The analysis of the quantitative data has been done with the help of statistical package program. The metacognitive awareness levels and the distribution of the vocabulary learning strategies were analyzed using frequency, percentage and arithmetic mean. Besides, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test were used for the metacognitive awareness levels of the students according to their gender and parental education level. One-way ANOVA (F) test and independent sample t test were used for vocabulary learning strategies used by students according to their gender and

parental education level. Content analysis method was used in the analysis of qualitative data.

In the quantitative findings, it was found that the metacognitive awareness levels of the students are good; the metacognitive awareness levels of the female students are higher than the male students; there is no significant difference between the metacognitive awareness levels of the students according to their mother's educational level while there is a significant difference between the students' metacognitive awareness levels according to their father's educational level. In addition, it was found that students use vocabulary learning strategies at a moderate level; they mostly use metacognitive strategies while they prefer social strategies the least; there is a significant difference in favor of female students in the vocabulary learning strategies according to their gender; there is a significant difference between the vocabulary learning strategies according to the educational level of their parents.

According to qualitative findings, the students first try to learn English vocabulary in order to communicate with foreigners, travel abroad and get a good job; they use memory strategies, cognitive strategies, compensatory strategies and metacognitive strategies intensively; they experience some difficulties while learning the word and try different ways to overcome these difficulties; they get help from various people and sources.

Keywords: elementary education, metacognitive awareness, vocabulary learning strategies, 7th grade, English lesson

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Üstbiliş.....	7
2.1.1.1. Üstbilişin Bileşenleri.....	9
2.1.2. Öğrenme Stratejileri.....	12
2.1.3. Dil Öğrenme Stratejileri.....	13
2.1.3.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	16
2.1.3.2. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	18
2.1.4. Kelime Öğrenme Stratejileri.....	23
2.1.4.1. Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	26
2.1.5. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ve Kelime Öğrenme Stratejilerinin Program Geliştirme Sürecindeki Yeri	32

2.2. İlgili Araştırmalar.....	34
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	34
2.2.1.1. Üstbiliş ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	34
2.2.1.2. Kelime Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	36
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	39
2.2.2.1. Üstbiliş ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	39
2.2.2.2. Kelime Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	41
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri.....	49
3.3.1. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu	49
3.3.2. Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)	50
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	53
4. BULGULAR VE YORUM.....	55
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	58
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.5.1. Kelime Öğrenmenin Önemine ve Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.5.2. Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	68

4.5.3. Öğrencilerin Kelime Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.5.4. Öğrencilerin Kelime Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukların Çözümüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.5.5. Öğrencilerin Kelime Öğrenirken Yardım Aldığı Kişiler ya da Kaynaklara Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	74
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	76
5.1 Sonuçlar.....	76
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	77
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	78
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	79
5.2. Öneriler.....	81
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	81
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	99
EK 1: Nicel Veri Toplama Araçları.....	99
EK 2: Nitel Veri Toplama Aracı.....	104
EK 3: Etik Kurul Kararı	105
EK 4: İzin Belgesi	106
EK 5: Normallik Testi Sonuçları	107
EK 6: ÜBFÖ-Ç B Formu Kullanım İzni	107
EK 7: YDKÖSÖ Kullanım İzni	108

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Üstbilişin alt bileşenlerle ilişkisi.....	10
Tablo 2. Farklı çalışmacıların yaptığı dil öğrenme stratejileri sınıflaması	17
Tablo 3. Bellek Stratejileri.....	19
Tablo 4. Bilişsel Stratejiler.....	20
Tablo 5. Telafi stratejileri.....	21
Tablo 6. Üstbilişsel stratejiler.....	22
Tablo 7. Duyuşsal stratejiler.....	22
Tablo 8. Sosyal stratejiler.....	23
Tablo 9. Kelime bilgisi içeriği.....	25
Tablo 10. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar.....	47
Tablo 11. Nicel araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler.....	48
Tablo 12. Nitel araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler.....	49
Tablo 13. Kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları.....	51
Tablo 14. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri	55
Tablo 15. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları.....	56
Tablo 16. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları	57
Tablo 17. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları	57
Tablo 18. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri.....	58

Tablo 19. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili bağımsız örneklem t testi sonuçları...	60
Tablo 20. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili tek yönlü Anova (F) testi sonuçları.....	62
Tablo 21. İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili tek yönlü Anova (F) testi sonuçları.....	64
Tablo 22. Kelime öğrenme amaçlarına yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları	66
Tablo 23. Kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları	69
Tablo 24. Kelime öğrenirken karşılaştıkları zorluklara yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi	71
Tablo 25. Kelime öğrenirken karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları.....	72
Tablo 26. Kelime öğrenirken yardım aldığı kişiler ya da kaynaklara yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Üstbilişin bileşenleri	9
Şekil 2. Dil öğrenme stratejileri diyagramı.....	18
Şekil 3. Schmitt'in kelime öğrenme stratejileri boyutları	29
Şekil 4. İngilizce kelime öğrenme amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri modeli.....	67
Şekil 5. İngilizce kelime öğrenirken karşılaşılan zorluklar ve çözümlerine yönelik öğrenci görüşleri modeli	73

KISALTMALAR LİSTESİ

ÜBFÖ-Ç Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

YDKÖSÖ Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve çalışma ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Küreselleşen dünyaya ayak uydurmak isteyen bireylerin ilk yapması gereken şeylerden biri uluslararası arenada kullanabilecekleri bir dil öğrenmektir. Yeni bir dil öğrenmek, bireyin kısa süre içerisinde dili aktif kullanmasını sağlamak her zaman çok kolay olmayabilir. Bu noktada bireyin yardımına dil öğrenme stratejileri koşmaktadır. Yabancı dilin edinilmesini kolaylaştıracak ve bu süreci hızlandıracak olan yöntem ve teknikler bütünü dil öğrenme stratejileri olarak adlandırılabilir. Tıpkı öğrenme stratejilerinde olduğu gibi dil öğrenme stratejileri de bireyin öğrenme sürecini işlevsel hale getirmeyi amaçlamaktadır ve bireyin bu süreçte hedef dilde hızlı adımlar atmasını sağlamaktadır.

Araştırmacılar dil öğrenme stratejilerini farklı şekillerde tanımlamaktadır. Oxford (1990)'a göre dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin yeni öğrenilenleri içselleştirmesini, keşfetmesini ve kullanmasını sağlamak ve yabancı dil becerilerini geliştirmek amacıyla büyük oranda belli bir plan dâhilinde kullandıkları teknik, davranış, etkinlik ya da adımlardır. Bu stratejiler öğrenenlerin öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, etkili ve özerk bir biçimde sürdürdükleri belirli faaliyetler bütünüdür. Cohen (2003) ise dil öğrenme stratejilerini, öğrenen birey tarafından hedef dilde yetkinliği artırmak için kullanılan bilinçli veya yarı bilinçli davranış ve düşünceler olarak tanımlar. Ona göre farklı stratejiler kullanabilen öğrenenler, öğrenme sürecindeki görevlerini başarılı bir biçimde tamamlayabilir ve kendi stratejilerini üretebilen öğrenenler dil öğrenme sürecini kolaylıkla sona erdirebilir. Dil öğrenme stratejilerini kullanarak kendi dil öğrenme süreçlerinde stratejik hareket eden ve kullandıkları yolların kendi öğrenme süreçlerine nasıl etki ettiğini sorgulayan aktif öğrenenlerin süreçte daha başarılı oldukları söylenebilir (Demirekin, 2017).

Kelime öğrenme stratejileri, sırasıyla genel öğrenme stratejilerinin bir bölümü

olan dil öğrenme stratejilerinin bir parçasıdır (Nation, 2001). Dilin temel yapısını oluşturan kelimelerin sadece anlamlarını bilmek dile hâkim olmak anlamına gelmez. Öğrenilen kelimeyi sadece hatırlamak değil o kelimeyi gerektiğinde uygun bağlamda kullanabilmek de etkili iletişim için önemlidir. Bu nedenle bir kelimeyi öğrenirken kelimenin yalnızca anlamını değil, onun işlevi ve gramer yapısını da bilmek gereklidir (Çelikkaya, 2012).

İletişim için gerekli olan temel bilgi kelime bilgisidir. Kelime bilgisinin karmaşık doğasının üstesinden gelmek için öğrenciler kişisel stratejilerini kullanırlar ve strateji tercihleriyle başarı ve başarısızlık seviyelerinin her ikisini de deneyimlemiş olurlar (Acar, 2016).

Kelime öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenenlerin kendi öğrenme yolları ile hedefleri arasında kurdukları bağı sağlayan kelime öğrenme stratejileri vardır (Şerabatır, 2008). Her öğrenenin yabancı dil öğrenme sürecinde kelime öğrenme stratejileri bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu durum araştırmacıları farklı kelime öğrenme stratejileri sınıflandırmasına yönlendirmiştir. Schmitt ve Mccarthy (1997) kelime öğrenme stratejilerini, keşfetme ve pekiştirme olarak ikiye ayırırken, Cohen vd. (1997) yeni bir kelimenin öğrenilebilmesi için dört temel stratejinin gerekli olduğuna karar vermişlerdir. Bu stratejileri, kelime kalıcı olarak öğrenilene kadar ezberlemek, kelimenin ekleri ve kökü ile yapısını analiz etmek, kelimenin yapısı göz önüne alınarak eşanlamlı kelimeleri bir grupta toplama veya başka bir cümle ile bağdaştırma, hedef dildeki kelime ile ilgili bilişsel bir bağ kurma olarak ifade etmişlerdir (akt: Çevik vd., 2018).

Öğrenenlerin öğrenme sürecinin farkında olmaları ve bu süreçte stratejik davranmaları bilişsel kavramlardan biri olan üstbiliş kavramını gündeme getirmiştir (Baysal vd., 2013).

Yürütücü biliş veya biliş ötesi olarak da adlandırılan üstbiliş kavramı en basit haliyle düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanmaktadır. Aynı kavramı açıklayan birçok karşılığın (öz-düzenleme, yönetici kontrol, üstbiliş, biliş ötesi, yürütücü biliş vb.) bulunması nedeniyle araştırmacılar ortak bir tanım üzerinde karar kılammamış olsalar da tanımların hepsi üstbilişin bilişsel süreçler üzerindeki denetleme ve düzenleme rolünün altını çizmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Dikkat, algı gibi birçok işlevi kontrol eden üstbiliş, bilişe ait bir parçadır.

Başarıyı elde etme konusunda tek başına yeterli olmayan üstbiliş, sadece öğrenmeye hizmet eder. Üstbiliş, bilişötesi yaşantısı, bilişötesi bilgisi, bireyin kendi kişisel etkinliklerini düzenlemesi, öğrenme stratejileri ve öğrenme biçiminin etkileşimi sonucunda oluşur (Baykara, 2011).

Birçok araştırmacı üstbilişin, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki bileşeni bulunduğu konusunda ortak noktada buluşmaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde neler yaptığını, bu süreçte görevleri tamamlarken kullandığı ve kendisi için etkili olan yöntem ve stratejileri bilmesini ve içinde bulunduğu duruma göre bu yöntem ve stratejilerin hangilerine ihtiyaç duyduğunu bilmesi bilişin bilgisi olarak özetlenebilir. Bilişi düzenlenme becerisine sahip bireyler ise aşağıdaki işlemleri sırasıyla yapar:

- Hedef konu ile ilgili olarak şuan hangi bilgilere ne kadar sahip olduğunu düşünür.
- Hedef konuyu öğrenebilmek için ne kadar süre kullanması gerektiğini planlar.
- Öğrenmeyi sağlamak amacıyla deneyimlerinden yola çıkarak bir strateji seçer.
- Stratejiyi kullanır.
- Aldığı sonucu analiz eder.
- Gerçekleşmeyen öğrenme durumunda yeni bir strateji seçer ve uygular.
- Bu süreç sonunda üstbiliş bilgisinde bir değişim meydana gelir (Öztürk, 2017).

Schraw ve Dennison (1994)'a göre üstbiliş bireyin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yetisi iken, üstbilişsel farkındalık bireyin başarısını artırabilmek için uyguladığı planlama, izleme, düzenleme ve daha iyi uygulama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (akt: Akçam, 2012). Üstbilişsel farkındalık bireyin kendi öğrenme süreçlerinin bilgisine sahip olması ve bu süreçleri düzenlenmesine imkân vermesi açısından önemli kabul edilmektedir.

Üstbilişsel farkındalık; öğrencinin öğrenme sürecinin hangi noktasında olduğuna, alan bilgisine hangi düzeyde sahip olduğuna, kullanmayı tercih ettiği öğrenme stratejilerini ne amaçla kullandığına, o zamana kadar attığı adımlar ve atması gereken adımların neler olduğu hakkında sahip olduğu bilgileri içerir (Alemdar, 2009).

Etkin ve hızlı bir şekilde sonuca ulaşmayı sağlayan kelime öğrenme stratejilerinin ve öğrenmeye yardımcı olan üstbiliş becerisinin eğitim sürecine dâhil olması önemlidir. Amaca ulaşmayı kolaylaştıran bu etkenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanımını sağlamak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yararına

olacaktır.

Bu faydanın bilincinde olan araştırmacılar, kelime öğrenme stratejilerini ve üstbilişi ele alan birçok çalışma gerçekleştirmişlerdir. Fakat özellikle dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaların çoğunun gençler ve yetişkinleri ele aldığı görülmektedir (Eken, 2018). Dil öğrenme stratejilerinin önemli parçalarından biri olan kelime öğrenme stratejileri ile üstbilişsel farkındalıkların soyut işlemsel dönemin başında olan 12-13 yaş çocuklar tarafından ne düzeyde kullanıldığına dair çalışmaya olan gereksinim bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, şu sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır:

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin;

1. Üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Cinsiyetleri ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin dağılımı nasıldır?
4. Cinsiyetleri ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Doğal bir süreç olmayan öğrenme, bir öğreticinin yönlendirmesi ve gözetimine dayalı olarak, hazırlanmış bir program çerçevesinde belirlenen yöntem, teknik ve materyallerin kullanımını gerektirmektedir. Bir öğrenme ortamı oluşturan bu süreç, öğretmen-öğrenci işbirliği ile ilerler. Bununla birlikte kişinin kendi öğrenme sürecine etkin, istemli ve bilinçli katılımı da gerekmektedir (Onursal, 2019). Bireyin kendi öğrenme sürecinde etkin rol alabilmesini sağlayan en önemli dayanaklarından biri ise kullandığı stratejilerdir. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyin yardımcısı olan kelime öğrenme stratejileri, süreci yönetme ve değerlendirme aşamasında bireye katkılar sağlamaktadır.

Kelime öğrenme stratejilerine dair yapılan çalışmalar çoğunlukla ortaöğretim ve yükseköğretimde eğitim almakta olan bireyleri kapsamaktadır (Yılmaz, 2020; Kılıç, 2019; Derici, 2019; Yıldız, 2019; Barbaros, 2018; Aparı, 2016; Ölmez, 2014; Tezgiden, 2006; Hancıoğlu 2004; Şener, 2003). Buna karşın kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve öğretimi konusunda ilköğretim düzeyinde katılımcılarla yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır (Yolcu, 2019; Görgöz, 2019; Saltuk, 2001). Bu çalışma alan yazına çocukların kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin veriler sunarak alan yazındaki eksiği kapatması ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması açısından önem taşımaktadır.

Tıpkı kelime öğrenme stratejilerinde olduğu gibi, bireye öğrenme sürecine aktif katılma ve süreci denetleme imkânı veren bir başka olgu da üstbilişsel farkındalıktır. Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin öğrenme süreçlerinin nasıl yönlendireceği konusundaki bilgisi ve gerektiğinde eksikliklerini tamamlayabilmesinden kaynaklı kendine güveni, bireyin er ya da geç başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Eğitim öğretim süreçlerinin de amacı bireyi başarıya ulaştırmak ve bireyin yetkinliğini artırmak olduğundan, üstbilişsel farkındalık kavramının sürece dâhil edilmesini sağlayacak bulguların ortaya konması alan yazını destekleyecektir.

Belli bir konuda bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen eğitim öğretim süreci, bireyin kullandığı stratejiler ve üstbilişsel farkındalık düzeyine göre farklılaşmaktadır. Eğitimin amaçlarından biri de bireyin üstbilişsel farkındalık düzeyini artırmak ve strateji eğitimi ile bireyin öğrenme sürecini etkin kılmaktır. Bu nedenle hitap edilen kitleye uygun strateji eğitiminin ve üstbilişsel becerileri artıracak çalışmaların eğitim programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, ilköğretim 7.sınıf seviyesindeki çocukların yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımı ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri hakkında program geliştirme uzmanlarına ve bu konu hakkında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması, aynı zamanda eğitim programları ve öğretim alanına katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını doldururken objektif olduğu,
- Araştırmada kullanılan Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve

Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile,
- Ankara ili Etimesgut ilçesi MEB'e bağlı ilköğretim okullarından seçilen okullar ile
- Araştırmanın bulguları; Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle, sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kelime öğrenme stratejileri: Kelime öğrenme stratejileri; öğrencilerin hedef dilde yeni kelime öğrenme ya da öğrendikleri kelimelerin kalıcı olmasını sağlama sürecindeki uygulamalarıdır (Tok ve Yığın, 2014)

Üstbiliş: Kişinin kendi bilişsel süreçlerine dair bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri gözden geçirmek için kullanılmasıdır (Flavell, 1987).

Üstbilişsel Farkındalık: Bireyin kendi performansını doğrudan yükseltecek bir yolda planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama yetisi üstbilişsel farkındalık olarak adlandırılır (Schraw ve Dennison ,1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan üst bilişsel farkındalık düzeyi ve kelime öğrenme stratejileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çeşitli çalışmaların bulguları da yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Üstbiliş

İlk kez Flavell tarafından kullanılan üstbiliş kavramını, temelde düşünme üzerine düşünme ya da biliş hakkındaki biliş olarak ifade etmek mümkündür (Karakelle ve Saraç, 2010). Flavell üstbilişi “bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş”; “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması” olarak tanımlamaktadır (akt: Namlu, 2004).

Marzano ve diğerlerine (1988: 9) göre üstbiliş, belirli görevler esnasında düşüncelerimizin farkında olmak ve sonrasında ne yaptığımızı kontrol etmek için bu farkındalığı kullanmaktır. Shraw ve Dennison (1994)’a göre üstbiliş kişinin öğrenmesi üzerine düşünme, anlama ve kontrol etme yeteneğini ifade eder. Ormrod (1990) üstbilişin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (akt: Yıldız,2020):

- Kişinin öğrenme ve hafıza yeteneklerinin ve hangi öğrenme görevlerini gerçekleştirebileceğinin bilincinde olması
- Kişinin hangi öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu ve hangilerinin ise etkili olmadığını bilmesi
- Öğrenme görevini başarılı şekilde gerçekleştirebileceği bir yöntem planlayabilmesi
- Etkili öğrenme stratejilerini kullanması

- Kişinin mevcut bilgi durumunu izlemesi, bilginin ne zaman başarıyla öğrenildiğini ve ne zaman öğrenilmediğini bilmesi
- Önceden depolanan bilgilerin geri alınması için etkili stratejileri bilmesi

Üstbilişin daha iyi kavranabilmesi için biliş ile ilişkisinin açıklanması gerekmektedir. Her ne kadar biliş ve üstbiliş kavramlarının ayrımının tam olarak belirgin olduğu söylenemese de, bu iki kavramın ilişkisine dair birçok açıklama yapılmıştır (Garofalo ve Lester, 1985; Yimer 2004).

Biliş ve üstbiliş insan davranışlarının açıklanmasını sağlayan zihinsel eylemlerden ikisidir. Biliş, bireyin olay ya da durumlara karşı ortaya koyduğu düşünsel eylemler olarak adlandırılırken üstbiliş ise bireyin bu düşünsel eylemleri hakkındaki zihinsel eylemleridir (Hıdıroğlu, 2018). Thenmozhi (2019) ise biliş ve üstbilişi şu şekilde tanımlamaktadır: Biliş duyuşal girdiyi çeşitli şekillere dönüştüren, kodlayan, bellekte depolayan ve daha sonra kullanmak üzere geri getiren zihinsel bir süreci ifade eder. Algılama, imgeleme, problem çözme, hatırlama ve düşünme, bilişin varsayımsal aşamasını tanımlayan terimlerdir. Üstbiliş, aktif, dikkatli bir depolayıcı ve bilgi toplayıcı olarak kişinin kendisinin farkında olmasıdır.

Üstbiliş kavramı dünyada uzun süredir araştırmalara konu olmasına rağmen, 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de tartışılmaya başlanmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda aynı kavram için farklı kelimelerin kullanıldığı görülmektedir (Çakıroğlu, 2007; Öztürk, 2017). Akpınar (2011), Özsoy (2008), Çakıroğlu (2007) tarafından üstbiliş olarak ele alınırken, Demirel ve Arslan-Turan (2010), Akın, Abacı ve Çetin (2007), Baş (2012) tarafından bilişötesi, Altındağ ve Senemoğlu (2013), Çalışkan ve Sünbül (2011) tarafından yürütücü biliş olarak adlandırılmıştır.

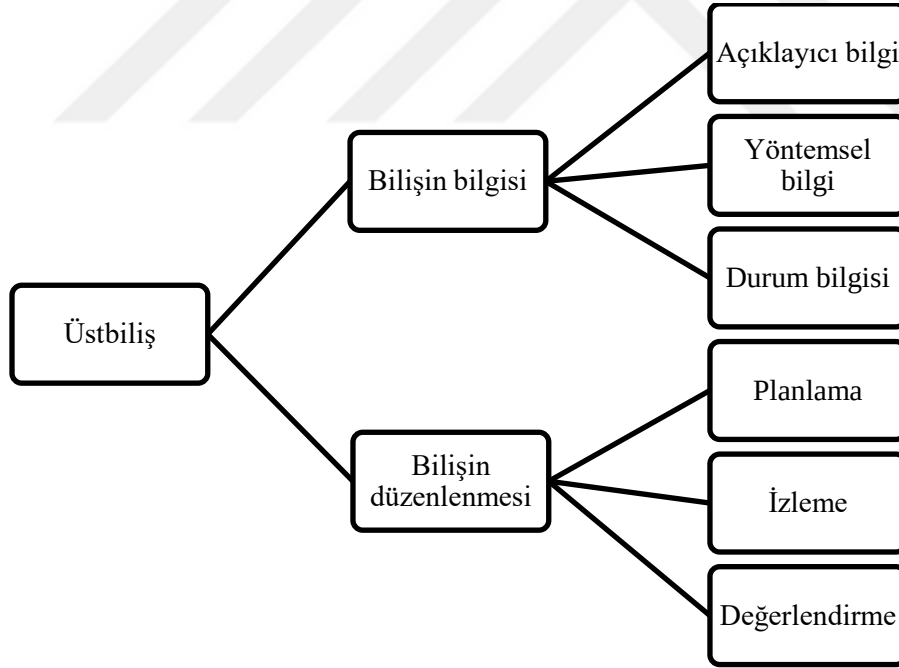
Wilson ve Johnson (2000)’a göre üstbilişsel farkındalık, kişinin bilişsel stratejileri nasıl, ne zaman ve nerede kullanacağını öğrenmesini sağlar. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan kişiler, üstbilişsel bilgilerini uygulayabilir ve kendi öğrenmelerini izleyebilir ve yönetebilirler. Bu bireyler kendi düşünceleri üzerinde aktif olarak düşünebilirken ne yapacakları ve nasıl davranacakları hakkında da kararlar alabilir (akt: Breed vd. 2014).

Tüm bu tanımlar ve açıklamalar dikkate alındığında üstbilişin öğrenme ile oldukça ilişkili olduğu ve öğrenmeye olumlu katkı sağladığı söylenilebilir (Efe-Ayaz, 2019).

Alanyazın incelendiğinde üstbilişi oluşturan yapılara dair farklı tanımlamalar ve gruplamaların yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada Schraw ve Moshman (1995) tarafından yapılan boyutlandırma ele alınmıştır.

2.1.1.1. Üstbilişin Bileşenleri

Bireyin öğrenmesini anlama ve kontrol etme üzerine düşünme yeteneğini ifade üstbiliş, iki ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar bilişin bilgisi (knowledge about cognition, üstbilişsel bilgi) ve bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition, üstbilişsel kontrol) olarak adlandırılmaktadır (Schraw and Dennison, 1994). Nietfeld (2003)'a göre bu ikisi birbirleriyle ilişkili olsa da ikisinin arasındaki fark bilmek ile yapmak arasında farka benzetilebilir (Yıldız, 2008). Üstbilişin bileşenleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Üstbilişin bileşenleri

Bilişin bilgisi (knowledge about cognition), bireylerin kendi bilişi veya genel olarak biliş hakkında ne bildiğini ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Bireyin yapabilecekleri ve yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan bilişin bilgisi,

öğrenme sürecindeki görevlerini yerine getirirken kendisi için yararlı olan yöntem ve stratejileri bilmesini ve bunları uygun durumlarda kullanmasını ifade etmektedir (Selçioğlu-Demirsöz, 2010; Öztürk, 2017). Bilişin bilgisi; açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve durum bilgisi olarak üç alt süreçten oluşmaktadır.

Açıklayıcı bilgi (declarative knowledge): Belirtilen görevi bireyin kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesidir. Bu bilgi bireyin sahip olduğu yeterliliklerin ve performansını etkileyen faktörlerin farkında olmasını ifade eder (Özsoy, 2007; Schraw ve Moshman, 1995).

Yöntemsel bilgi (procedural knowledge): Bireyin öğrenme süreçlerinde hangi stratejileri nasıl uygulaması gerektiğine karar verme bilgisi olarak adlandırılır. Bu bilgi bir işin yapılmasını değil, işin nasıl yapılacağını bilinmesini ifade eder (Özsoy, 2008).

Durumsal bilgi (conditional knowledge): Bireyin hem açıklayıcı bilgi hem de yöntemsel bilgiye sahip olmasını gerektiren bilgidir. Bireyin içinde bulunduğu duruma uygun olan bilgiyi işlevsel şekilde kullanması olarak da adlandırılabilir. Birey görevin nasıl yapılacağını, görevin üstesinden gelip gelmeyeceğini ve hangi durumda ne yapması gerektiğini bilir (Özsoy, 2008).

Tablo 1

Üst bilişin alt bileşenlerle ilişkisi (Yıldız, 2008)

Açıklayıcı bilgi	Yöntemsel bilgi	Durumsal bilgi
Stratejinin ne olduğu	Stratejinin nasıl kullanılacağı	Stratejinin ne zaman ve nerede kullanılacağı
Stratejinin neden öğrenilmesi gerektiği		Stratejinin etkililiğinin nasıl değerlendirileceği

Bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition), kişinin düşünmesini veya öğrenmesini kontrol etmeye yardımcı olan üstbilişsel faaliyetleri ifade eder (Schraw ve Moshman, 1995). Bireyin öğrenmesini kontrol etmesini sağlarken, bilişin bilgisinin kontrol edilmesine de izin vermektedir (Öztürk, 2017; Efe-Ayaz, 2019). Bilişin düzenlenmesi, öğrenmenin kontrol yönünü kolaylaştıran bir dizi alt süreci içermesine

rağmen burada sadece üçü ele alınacaktır. Bunlar; planlama, izleme ve değerlendirmedir (Schraw, 2002).

Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların kullanımını içerir (Schraw ve Moshman, 1995). Bir görevin yerine getirilmesi için gerekli olan zaman, kullanılacak stratejiler, seçilmesi gereken kaynaklar, nereden ve nasıl başlanması gerektiğine dair kararları içermektedir (Woolfolk, Hughes ve Walkup, 2008, akt. Duman, 2013: 20).

İzleme, kişinin anlama ve görev performansına ilişkin farkındalığını ifade eder. Öğrenirken düzenli aralıklarla kendi kendini test etme yeteneği bunlardan biridir. (Schraw, 2002). “Yaptığım şeyin farkında mıyım?”, “Daha hızlı ilerlemeye çalışıyor muyum?”, “Çalışmam yeterli mi?” şeklindeki sorular bireyin kendi öğrenmesini izlemesini sağlamaktadır (Woolfolk, Hughes ve Walkup, 2008, akt. Duman, 2013: 20).

Değerlendirme, bireyin kendi öğrenmesi gerçekleştikten sonra süreci değerlendirmesi ve etkili olup olmadığını analiz etmesidir (Öztürk, 2017). “Stratejilerde değişiklik yapmalı mıyım?”, “Yardım almalı mıyım?”, “Şimdi vazgeçmeli miyim?”, “Bu çalışma tamamlandı mı?” gibi sorular, bu sürece ait sorulardan bazılarıdır (Woolfolk, Hughes ve Walkup, 2008, akt. Duman, 2013: 21).

Sonuç olarak Flavell (1979)’e göre üstbiliş; kişinin nasıl öğrendiğinin ve ne zaman anlayıp anlamadığının farkında olması, hedefe ulaşmak için mevcut bilgileri nasıl kullanacağını bilmesi, belirli bir görevin bilişsel gerekliliklerini muhakeme edebilmesi, hangi stratejilerin hangi amaçlarla kullanılacağını bilmesi ve kişinin kaydettiği ilerlemeyi değerlendirmesidir. Bilişsel stratejiler kişinin ilerleme kaydetmesini sağlarken, üstbilişsel stratejiler ise kişinin ilerlemesini izlemesini ve iyileştirmesini, anlayıp anlamadığını değerlendirmesini ve bilgiyi yeni durumlara aktarabilmesini sağlar. Bilişsel etkinliklerde üstbilişin hayati öneme sahip olduğu bilinmektedir (Akt: Gourgey, 1998). Bu nedenle, üstbilişin öğrenme stratejilerinin farkında olma ve gerektiğinde bu stratejileri kullanma konusunda öğrencilere yardımcı olan bir yapı olduğu söylenebilir.

2.1.2. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 2012). Her birey hayatı boyunca yaşantıları yoluyla farklı öğrenmeler gerçekleştirmekte ve kendini geliştirmektedir. Öğrenmeyi öğrenme bireyin kendini geliştirebilmesinin önemli adımlarından biridir. Etkili öğrenme sürecinde bireyde geliştirilmesi hedeflenen boyutlardan biri olan öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşımasıdır. Bu süreçte öğrenci etkin bir katılımcıdır ve öğrenmenin oluşabilmesi için etkinlikler gerçekleştirir. Bu etkinlikler bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve zihnine yerleştirmesi olarak tanımlanabilir (Güven, 2004).

Öğrenme stratejileri öğrenmeyi öğrenme sürecinin bileşenlerinden biridir. Weinstein (1988)'a göre öğrenme stratejileri, bilginin bütünleştirilmesini ve geri getirilmesini mümkün kılan kodlamayı kolaylaştıran herhangi bir davranış veya düşünce olarak kabul edilir. Öğrenme stratejileri kullanarak birey kendi öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için yöntem ve teknikler denemektedir. Sünbül (1998) ise öğrenme stratejilerini öğrencilerin kendi öğrenme görevlerini bağımsız şekilde gerçekleştirebilmelerini sağlayan ilkeler, teknikler ve alışkanlıklar olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencinin dâhil olduğu ve öğrencilerin kodlama sürecini etkilemeyi amaçlayan davranışlar ve düşünceler olarak da tanımlanabilir. Genel olarak öğrenme stratejilerinin amacı, öğrencinin motivasyonel veya duygusal durumunu ya da öğrencinin yeni bilgileri seçme, edinme, organize etme ya da bütünleştirme yollarına etki etmektir (Weinstein ve Mayer, 1983).

Öğrenme stratejileri, bireyin sürece dair planlar ve değerlendirmeler yaparak karar alabilmesine, kendi öğrenmesini denetleyebilmesine ve zorlandığı noktaları belirleyebilmesine yardımcı olur. Öğrenme stratejileri sayesinde birey kendini nasıl güdüleyeceğini, nasıl hatırlayacağını ve nasıl düşüneceğini öğrenir (Özkal ve Çetingöz, 2006).

Öğrencilerin zorlanmadan ve hızlı bir şekilde öğrenmesini sağlayan öğrenme stratejilerinin bunların dışında başka işlevleri de vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencinin bilinçli olarak öğrenmesini sağlar.
- Öğrencinin öğrenme sürecindeki etkililiğini artırır.
- Öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesini sağlar.
- Öğrencinin zevk duyarak öğrenmesine destek olur.
- Öğrencinin öğrenmesine okul dışında da devam etmesine alt yapı hazırlar(Özer, 2002).

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olabilmesini sağlayan her türlü düşünce, inanç, davranış, teknik ve yöntem olduğu söylenebilir. Nasıl ki öğrenme stratejileri öğrencilerin her türlü öğrenme sürecine katkıda bulunuyorsa, yabancı dil öğrenme konusunda da öğrencilerin yardımına koşacak ve öğrenme stratejileri ile ortak paydalara sahip dil öğrenme stratejileri bulunmaktadır.

2.1.3. Dil Öğrenme Stratejileri

Tıpkı öğrenme stratejilerinde olduğu gibi dil öğrenme stratejileri için de birçok tanım bulunmaktadır. Oxford (2003) dil öğrenme stratejilerini öğrencilerin kendi yabancı dil öğrenmelerini gerçekleştirmek için kullandıkları belirli davranış ve düşünceler olarak tanımlamaktadır. O'Malley ve Chamot (1990) için ise dil öğrenme stratejileri iletişim süreçlerini daha verimli hale getirmek için etkileşimli, öz-yönelimli ve katılımcı yöntemler ve insanların karşılaştıkları yeni bilgileri anlamalarına, öğrenmelerine veya saklamalarına yardımcı olan özel düşünceler veya tutumlar olarak adlandırılabilir.

Stratejiler; ikinci bir dil öğrenmek, öğrenmeyi öğrenmek, ikinci dilde performans sergilemek ve dili kullanmak, ikinci dilde iletişim kurmak ve iletişimin aksamasına dair bilgi eksikliğini telafi etmek, ikinci dili okuma, yazma ve konuşma gibi farklı makro beceri alanlarında kullanmak için faydalı olabilir (McDonough, 1999).

Grenfell ve Harris'e göre öğrenme stratejileri ikinci dil öğreniminde ve öğretiminde başlıca iki sebepten dolayı önemlidir. Birincisi, ikinci dil öğrenenlerin dil öğrenme süresince kullandıkları stratejileri inceleyerek dil öğreniminde yer alan üstbilişsel, bilişsel, sosyal ve duygusal süreçler hakkında fikir sahibi olabiliriz. İkinci

olarak daha az başarılı dil öğrencilerine yeni stratejiler öğreterek onların daha iyi dil öğrencileri olmalarına yardımcı olabiliriz (akt: Chamot, 2005).

Öğrenme stratejileri iyi veya kötü olarak kategorize edilememekle birlikte öğrenme bağlamına ve öğrencinin içsel süreçlerindeki tercihlerine göre değişiklik gösterebilir. Bu durumda, bir stratejiyi belirli bir kişi için yararlı hale getiren üç şarttan söz edilmelidir. Bunlar:

- Stratejinin hâlihazırda bulunan yabancı dil göreviyle ilişkili olması
- Öğrencinin yabancı dil görevini tamamlamak için stratejiyi etkili biçimde kullanması ve onu diğerleriyle ilişkilendirmesi
- Stratejinin öğrencinin genel öğrenme stilleriyle bir dereceye kadar uyumlu olmasıdır.

Bu şartlara uyan stratejiler, öğrenmeyi daha eğlenceli, hızlı, kolay, özerk, etkili ve yeni durumlara uyarlanabilir hale getirir. Özetle, belirli bir öğrenme stratejisi öğrencinin, belli bir bağlamda önemli gördüğü öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilirken, diğer öğrenme stratejileri bu öğrenme hedefi için yararlı olmayabilir (Oxford, 2003; Chamot 2005).

Macaro (2006)'ya göre dil öğrenme stratejilerinin özellikleri şu şekildedir:

- Dil öğrenme stratejileri farkındalık gerektirmeyen motor zihinsel süreçler değil, aksine bir hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen ve bir öğrenme durumuna göre değerlendirilen bilinçli eylemlerdir.
- Bir stratejinin öğrenmeyi desteklemesi ve iyi bir performans sağlaması için bu stratejinin aynı anda ya da belli bir sıra içinde diğer stratejilerle birlikte kullanılması ve bu şekilde strateji grupları oluşturulması önemlidir.
- Stratejiler açık şekilde amaca yöneliktir ve özerklik, öz yönetimli öğrenme gibi bağlamlarda ele alındığında hedefin belirgin olmasına ihtiyaç duymaktadır.
- Stratejiler durum odaklı olabilirken, başka görevlere de aktarılabilirler. Bu aktarılabilirlik olmadan, öğrenme stratejilerinin potansiyeli azalır.

Terminolojide her zaman aynı şekilde kullanılmamasına rağmen, bazı araştırmacıların öğrenen stratejileri, bir kısmının öğrenme stratejileri ve diğerlerinin dil öğrenme stratejileri olarak adlandırdıkları kavramın genel olarak kabul görmüş bazı temel özellikleri vardır (Lessard-Clouston, 1997):

- Dil öğrenme stratejileri öğrenci tarafından oluşturulur.
- Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenimini geliştirir ve öğrencinin yabancı dili dinleme, konuşma, okuma veya yazma becerilerinde yansıtıldığı gibi dil yeterliliğini geliştirmeye yardımcı olur.
- Dil öğrenme stratejileri davranışlar, teknikler gibi belli ve gözlenebilir olabilirken, düşünceler ve zihinsel süreçler gibi gözlenemez öğelerden de oluşabilir.
- Dil öğrenme stratejileri, hafıza ve bilgi ile alakalıdır (Kelime ve dilbilgisi kuralları gibi).

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışma yapmış olan Oxford (1990)'a göre ise dil öğrenme stratejilerinin özellikleri şunlardır:

- Öğrenenlerin hedeflerin ulaşmasına ve iletişim becerilerinin gelişmesine destek olur.
- Öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ve kendi kendine öğrenmelerine yardımcı olur.
- Öğretmenlerin rollerinin genişletilmesini sağlar.
- Problem odaklıdır.
- Öğrenen tarafından geliştirilen belirli ve bilinçli davranışlardır.
- Sadece bilişsel değil, sosyal ve duyuşsal alanlara da hitap eder.
- Öğrenene doğrudan ve dolaylı olarak yardımcı olur ve dili kullanma fırsatları yaratır.
- Genellikle gözlenebilir olsa da bazen gözlemlenemez eylemleri de içerir.
- Öğrenilebilir ve öğretilebilirdir.
- Farklı durumlara uygulanabilir.
- Yaş, cinsiyet, kültür gibi bazı faktörlerden etkilenebilir.
- Öğrenenlerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Farklı çalışmacıların da belirttiği üzere dil öğrenme stratejilerinin temel özelliklerinden biri öğrenen merkezli olmasıdır. Öğrencilerin farklı dil öğrenme stratejileri geliştirerek bunları çeşitli durumlarda kullandıkları görülmüştür. Birçok farklı dil öğrenme stratejisinin bulunması ise bu stratejilerin sınıflandırılması ihtiyacını doğurmuştur.

2.1.3.1. Dil đrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil đrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar birçok çalışmacının bu stratejileri farklı şekillerde kategorize ettiğini göstermektedir. Tablo 2’de farklı çalışmacıların yaptığı sınıflamalar görülmektedir.



Tablo 2

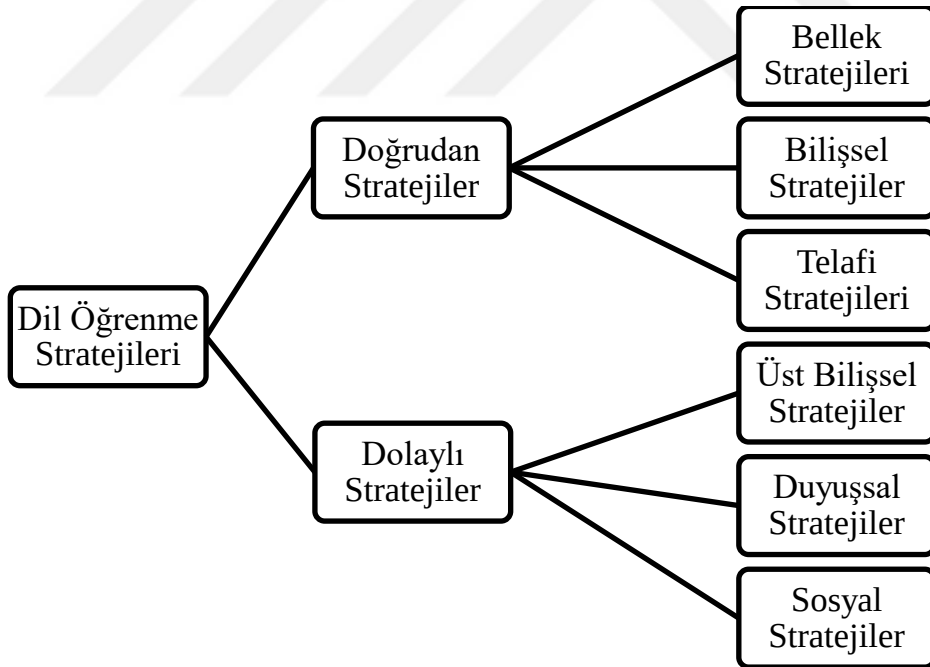
Farklı çalışmacıların yaptığı dil öğrenme stratejileri sınıflaması

Çalışma	Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması
Bialystok (1981)	1. Kurallarla pratik yapma 2. İşlevsel pratik yapma 3. Gözlemleme 4. Çıkarım yapma
O'Malley ve Chamot (1990)	1. Üst-Bilişsel Stratejiler • Seçici dikkat • Plan yapma • İzleme • Değerlendirme 2. Bilişsel Stratejiler • Tekrar yapma • Gruplama • Çıkarım yapma • Özetleme • Detaylandırma • İmgeselleştirme • Aktarım • Sonuca varma 3. Sosyo-duyuşsal Stratejiler • İşbirliği • Sorularla açıklama isteme • İçsel konuşma
Rubin (1981)	1. Doğrudan stratejiler • Açıklama/doğrulama • İzleme • Ezberleme • Tahmin yürütme • Çıkarımsal mantık ilişkisi kurma • Alıştırma yapma 2. Dolaylı stratejiler • Pratik yapmak için fırsat yaratma • İletişim amaçlı metotlar kullanma
Oxford (1990)	1. Doğrudan Stratejiler • Bellek Stratejileri • Bilişsel Stratejiler • Telafi Stratejileri 2. Dolaylı Stratejiler • Üst-bilişsel Stratejiler • Duyuşsal Stratejiler • Sosyal Stratejiler
Cohen (1998)	1. Hatırlama Stratejileri 2. Tekrar Stratejileri 3. Telafi Stratejileri 4. İletişim Stratejileri

Bu başlık altında sadece en fazla kabul gören Oxford'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırması ayrıntılı biçimde açıklanacaktır.

2.1.3.2. Oxford (1990)'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Oxford dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak temelde iki kategoriye ayırmıştır. Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olarak sınıflandırılan doğrudan stratejiler ile üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olarak sınıflandırılan dolaylı stratejilerin her biri birbirleriyle bağlantılıdır ve bu stratejiler birbirlerini destekler. Oxford bunu bir tiyatro oyunu benzetmesi ile ele alır. Farklı durumlar içerisinde dilin kendisine yoğunlaşan doğrudan stratejiler sahnedeki bir performans sanatçısıdır ve direkt olarak dilin kendisi ile çalışır. Öğrenmenin başarılı olmasını hedefleyen dolaylı stratejiler ise oyunun yönetmenine benzetilebilir. Yönetmen odaklanma, cesaretlendirme, rehberlik etme gibi birçok fonksiyonla performans sanatçısına hizmet eder ve onu destekler (1990: 15). Oxford'un dil öğrenme stratejileri diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Dil öğrenme stratejileri diyagramı (Oxford, 1990: 16)

Doğrudan stratejiler: Hedef dili doğrudan iletişimde olan stratejiler doğrudan stratejiler olarak adlandırılır. Tüm doğrudan stratejiler dilin zihinsel olarak işlenmesini

gerektirse de bellek, bilişsel ve telafi stratejileri olarak üç farklı başlık altında sınıflandırılan bu stratejiler farklı amaçlarla zihinsel işlemi kullanır.

Bellek stratejileri (memory strategies): Dil öğrencilerinin iletişimsel yetkinlik kazanmak için çok sayıda kelimeyi kısa zamanda öğrenmesi gerekir ve bu durum onlara zorluk yaşatır. Bellek stratejileri dil öğrencilerinin yeni kelimeler ya da bilgileri hafızada depolamalarını iletişim sırasında ihtiyaç duyduklarında hızlı şekilde geri getirmelerini sağlar.

Tablo 3

Bellek Stratejileri (Oxford, 1990: 39)

Bellek Stratejileri			
Zihinsel ilişkiler kurma	Ses ve görsellere başvurma	Kapsamlı gözden geçirme	Uygulama yapma
• Gruplandırma • Ayrıntılandırma • Yeni sözcükleri bağlam içine yerleştirme	• İmge kullanma • Anlam haritası oluşturma • Anahtar sözcük kullanma • Bellekte sesleri canlandırma	• Yapısal inceleme	• Fiziksel tepkileri ya da duyuları kullanma • Mekanik teknikler kullanma

Bilişsel stratejiler (cognitive strategies): Dil öğrencileri arasında oldukça popüler olan ve oldukça farklı alt stratejilerden oluşan bilişsel stratejilerin ana amacı hedef dilin kullanılmasını ve dönüşümünü sağlamaktır.

Tablo 4

Bilişsel Stratejiler (Oxford, 1990: 44)

Bilişsel Stratejiler			
Pratik yapma	Mesaj alma ve gönderme	Analiz etme ve sonuca varma	Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
• Tekrar etme • Ses ve yazı sistemleri ile yapısal olarak pratik yapma • Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma • Yeniden birleştirme • Doğal yollarla pratik yapma	• Fikri kısa sürede edinme • Mesaj alma ve gönderme için kaynakları kullanma	• Tümdengelim yoluyla sonuca varma • İfadeleri analiz etme • Dilleri birbirleriyle karşılaştırarak analiz etme • Çeviri yapma • Aktarım yapma	• Not alma • Özetleme • Vurgulama

Telafi stratejileri (compensation strategies): Bu stratejiler dil öğrencilerinin bilgi eksikliklerine rağmen hedef dili anlamalarını ve kullanmalarını sağlar. Hedef dilin kullanımında kelime ve dil bilgisi eksikliklerini telafi etmek için bu stratejiler kullanılır.

Tablo 5

Telafi stratejileri (Oxford, 1990: 48)

Telafi Stratejileri	
Zekice tahmin etme	Konuşma ve yazmadaki sınırlamaların üstesinden gelme
• Dilsel ipuçlarını kullanma • Diğer ipuçlarını kullanma	• Anadil kullanımına geçiş • Yardım alma • Jest ve mimikleri kullanma • İletişimden kısmen ya da tamamen kaçınma • Konuyu seçme • Mesajı uyarlama veya benzetme • Yeni kelimeler türetme • Dolaylı yollardan anlatma ya da eş anlamlılarını kullanma

Dolaylı stratejiler: Oxford'a göre direkt olarak hedef dili içermeksizin dil öğrenimini destekleyen stratejiler dolaylı stratejiler olarak adlandırılır. Dolaylı stratejiler neredeyse tüm dil öğrenme durumlarında kullanılabilir ve şu dört dil becerisine de uygulanabilir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma (1990: 135)

Üst bilişsel stratejiler (metacognitive strategies): Dil öğrencilerinin kendi bilişlerini kontrol ederek öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olan stratejiler üst bilişsel stratejilerdir.

Tablo 6

Üstbilişsel stratejiler (Oxford, 1990: 137)

Üstbilişsel Stratejiler		
Öğrenmeyi merkeze alma	Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	Öğrenmeyi değerlendirme
- Önceden bilinen materyallerle genel değerlendirme yapma ve ilişkilendirme - Dikkatini verme - Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme	- Dil öğrenimi hakkında bilgi edinme - Düzenleme - Hedef ve amaç koyma - Dil etkinliğinin amacını belirleme - Dil etkinliği için plan yapma - Pratik yapmak için fırsatlar arama	- Kendi kendini gözlemleme - Kendi kendini değerlendirme

Duyuşsal stratejiler (affective strategies): Dil öğrencilerinin duygularını, motivasyonlarını ve dile karşı tutumlarını düzenlemesini sağlayan stratejilerdir.

Tablo 7

Duyuşsal stratejiler (Oxford, 1990: 141)

Duyuşsal Stratejiler		
Endişeyi azaltma	Kendini yüreklendirme	Duygusal tansiyonunu ölçme
- Dinlenme, derin nefes alma ve meditasyondan artarak yararlanma - Müzikten yararlanma - Kahkahadan yararlanma	- Olumlu ifadeler kullanma - Akıllıca risk alma - Kendini ödüllendirme	- Bedenini dinleme - Kontrol listesi kullanma - Dil öğrenme günlüğü tutma - Biriyle duygularını tartışma

Sosyal stratejiler (social strategies): Dil öğrencilerinin karşılıklı iletişim yoluyla dil öğrenimini gerçekleştirmesini sağlayan stratejilerdir. Dil insanlar arasında iletişim gerektirdiğinden sosyal stratejiler bu süreçte önemlidir.

Tablo 8

Sosyal stratejiler (Oxford, 1990: 145)

Sosyal Stratejiler		
Soru sorma	Diğerleriyle işbirliği yapma	Diğerleriyle iletişim kurma
- Doğruluğunu onaylamak ya da açığa kavuşturmak isteme - Düzeltilme isteme	- Akranlarla işbirliği yapma - Hedef dilde yetkin kişilerle işbirliği yapma	- Kültürel anlayışı geliştirme - Diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkına varma

Özetlemek gerekirse, bu alanda en çok kabul gören sınıflandırmalardan birini yapmış olan Oxford'a göre stratejiler altı ana başlık altında toplanmaktadır. Her strateji türü birçok teknik içermektedir ve bu stratejilerin birey tarafından bilinçli olarak kullanılması onun hedefine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bir sonraki başlıkta incelenecek olan kelime öğrenme stratejileri de bireyin hedef dilde yeterliliğini arttırmasına yardımcı olacak bilgiler içermektedir.

2.1.4. Kelime Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejilerinin bir bölümünü oluşturan kelime öğrenme stratejileri, genel öğrenme stratejilerinin de önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Nation, 2001). Nasıl ki öğrenme stratejilerindeki amaç, bireyin kendi kendine öğrenebilmesi, öğrenmesini güçlendirebilmesi ve bu süreci çeşitlendirebilmesi ise, kelime öğrenirken de bireyin kendine en uygun ve kolay yolu seçebilmesi onun bu konuda strateji kullanmasını sağlamaktadır. Bu durumda birey öğrenme için kullandığı birçok stratejiyi kelime öğrenme için de kullanabilmektedir (Yığın, 2013). Peki kelime öğrenme ya da bir kelimeyi bilme hangi şartlarda gerçekleşmektedir?

Kelime bilgisi, hedef dilde iletişimi sağlayan temel parçadır (Acar, 2016). Kelime öğrenimi dilin alt becerilerinden birisi olmasına rağmen, dinleme, konuşma,

okuma ve yazma becerileri arasında iletişim kurulmasını sağlar ve böylece birey hedef dili öğrenmek için gerekli olan dört beceriyi kullanma yetisi kazanır (Schmitt, 2010; Aparı, 2016).

Etkili bir iletişim için bir kelimenin sadece anlamını bilmek yeterli değildir, kelime hakkında başka bilgilere de sahip olmak gereklidir. Kelime öğrenmenin amacı anlamını öğrenmek olduğu kadar, gerektiği durumlarda o kelimeyi kullanmaktır. Bu durumda kelimenin anlam, işlev ve dil bilgisi yönleriyle öğrenilmesi sağlıklı iletişim sağlar (Barbaros, 2018; Çelikkaya, 2012; Biçer ve Polatcan, 2015).

Nation (1998: 11)'a göre bir kelimeyi bilmek onun çok çeşitli özelliklerini bilmeyi gerektirir. En temelde bu, kelimenin yazılı ve sözlü biçimlerine aşina olmayı ve bu biçimlerle kelimenin anlamını ilişkilendirmeyi içerir. Bu tür bilgiler kritik derecede önemli olsa da, bir kelimeyi bilmenin içerdiği şeyin yalnızca bir parçasıdır. Kelimeyi bilmek için gerekli olan şeyler şu şekilde sıralanmaktadır: kelimeyi dil bilgisi açısından doğru şekilde kullanabilmek, yapım eklerini ve çekim eklerini kullanarak kelimenin türünü değiştirerek yorumlayabilmek, kelimenin kültürel ya da coğrafi kullanımındaki kısıtlamalarının farkında olmak, kelimenin sahip olduğu anlamların ve çağrışımların çeşitliliğinin farkında olmak. Bunlara ek olarak, kelimeyi bilmeyi onun biçimini, anlamını ve kullanımını bilmek olarak nitelendiren Nation algısal bilgi ve kullanımsal bilgiye dikkatleri çekmiştir. Algısal bilgi, dinleme ve okuma becerilerinde gerekli olan ve kelimeyi anlamayı sağlayan bilgi iken kullanımsal bilgi, yazma ve konuşma becerilerinde gerekli olan ve kelimeyi kullanmayı sağlayan bilgidir.

Tablo 9

Kelime bilgisi içeriği (Akt: Demirel, 2013)

Biçim	Konuşma	A	Sesin neye benzer?
		K	Kelimenin nasıl telaffuz edilir?
	Yazma	A	Kelimenin neye benzer?
		K	Kelimenin nasıl yazılır ve hecelenir?
	Kelime çiftleri	A	Kelimeyi anımsatan çiftler nelerdir?
		K	Anlamı vurgulamak için gerekli kelime çifti nedir?
Anlam	Biçim ve anlam	A	Kelime biçiminin işaret anlamı nedir?
		K	Anlamı vurgulamak için kullanılabilen kelime biçimi nedir?
	Kavram ve göndergeler	A	Kavrama ne dâhildir?
		K	Ürün kavramını ne ifade edebilir?
	Bağlantılar	A	Akla gelen diğer kelimeler nelerdir?
		K	Yerine kullanılabilen diğer kelimeler nelerdir?
Kullanım	Dil bilgisel işlevler	A	Kelimeyi oluşturan bileşenler nelerdir?
		K	Kelimenin kullanılmasını sağlayan bileşenler nelerdir?
	Birlikte kullanımlar	A	Bununla birlikte ortaya çıkan kelime veya kelime türleri nelerdir?
		K	Bununla birlikte kullanılması gereken kelime veya kelime türleri nelerdir?
	Kullanım sınırlılığı	A	Nerede, ne zaman ve hangi sıklıkta bu kelime ile karşılaşılabilir?
		K	Nerede, ne zaman ve hangi sıklıkta bu kelimeyi kullanılabilir?

Kelimeyi bilmek kelime ile ilgili birçok soruya da cevap vermeyi gerektirdiği için kelime öğreniminin yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen sorunlardan biri olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çok sayıda yeni kelime öğrenmek dil öğrenme sürecindeki bireyler için zorlayıcı olabilir. Ama kelime öğrenme stratejilerini işe koştan bireyler bu zorluğun üstesinden gelebilir (Görgöz, 2019; Gürbüz, 2016; Ghazal, 2007).

Kelime öğrenme stratejileri, kelime öğrenmek için kullanılan mekanizmalar (süreçler, stratejiler) hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra (a) bilinmeyen kelimelerin

anlamını bulmak için (b) onları uzun süreli hafızada tutmak için (c) gerektiğinde onları hatırlamak için ve (d) onları sözlü ve yazılı olarak kullanmak için öğrenci tarafından atılan adımlar ve eylemler olarak adlandırılır (Catalan, 2003: 56). Cameron (2001: 92)'a göre ise kelime öğrenme stratejileri öğrenenlerin kelimeleri anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olan eylemlerdir.

Birçok farklı çalışmacı tarafından tanımlanan bir dizi kelime öğrenme stratejisi vardır ve her birey farklı kelime öğrenme stratejileri kullanabilir (Gürbüz, 2016; Çevik ve diğerleri, 2017). Literatürde çok çeşitli kelime öğrenme stratejilerinin olması beraberinde bu alandaki birçok sınıflandırmayı getirmiştir.

2.1.4.1. Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Fan (2003)'a göre kelime öğrenme stratejilerine dair yapılan hiçbir sınıflandırma mükemmel değildir, bir kelime öğrenme stratejisi odaklandığı konuya göre birden fazla kategoriye içine dahil olabilir. Alanyazın incelendiğinde ise farklı konulara odaklanan çalışmacılar tarafından yapılmış birçok sınıflandırma olduğu görülmektedir (Cook, 2001; Lawson ve Hogben, 1996; Gu ve Johnson, 1996; Schmitt ve McCarthy, 1997; Stoffer, 1995).

Cook (2001: 62) kelime öğrenme stratejilerini iki başlık altında incelemiştir:

- Kelimeyi anlamak için kullanılan stratejiler: Kelimenin ana dildeki anlamını öğrenmek için kullanılan tahmin etme, sözlük kullanma, kelimenin yapısından anlamı hakkında çıkarımda bulunma veya hedef dildeki ve anadildeki aynı kökten gelen kelimeler arasında bağlantılar kurma gibi stratejilerdir.
- Kelimeyi edinmek için kullanılan stratejiler: Kelimeyi hafızaya almak ve gerektiğinde kullanabilmek için kullanılan tekrar etme, zihinde kelimeleri organize etme ya da var olan bilgiyle birleştirme gibi stratejilerdir.

Öğrencilerin kelime öğrenimleri sayesinde edindikleri bilgiyi temele alan Lawson ve Hogben (1996: 118-119), kelime öğrenme stratejilerini dörde ayırır:

- Tekrar: ilgili kelimeleri okuma, basit tekrar, toplu tekrar, kelimeyi ve anlamını yazma, test etme
- Kelime özelliklerinin analizi: heceleme, kelimenin sınıflandırılması, son ek
- Basit detaylandırma: cümle çevirisi, basit bağlam kullanımı, benzerlik görünümü, ses ilişkisi
- Karmaşık detaylandırma: karmaşık bağlam kullanımı, yorumlama, bellek destekleyiciler

Gu ve Johnson (1996: 650-651) yaptıkları çalışmada kelime öğrenme stratejilerini iki ana kategoriye ayırmıştır: üst bilişsel düzenlemeler ve bilişsel stratejiler. Seçici dikkat ve kendi kendine çalışma üst bilişsel düzenlemeleri oluşturmaktadır. Ayrıntılı incelendiğinde ise altı alt strateji türünden bahsedilmektedir. Bunlar:

- Tahmin stratejileri: geniş bağlam, hazır bağlam
- Sözlük stratejileri: kavrama, genişletilmiş sözlük stratejileri, düzeltme stratejileri (kelimenin kökünü sözlükte arama)
- Not alma stratejileri: anlama yönelik not alma stratejileri, kullanıma yönelik not alma stratejileri
- Tekrar stratejileri: kelime listeleri kullanma, sözlü tekrar, görsel tekrar
- Kodlama stratejileri: ilişkilendirme/detaylandırma, imgeler kullanma, görsel kodlama, işitsel kodlama, kelime yapısı kullanma, anlamsal kodlama, bağlamsal kodlama
- Etkinleştirme stratejileri

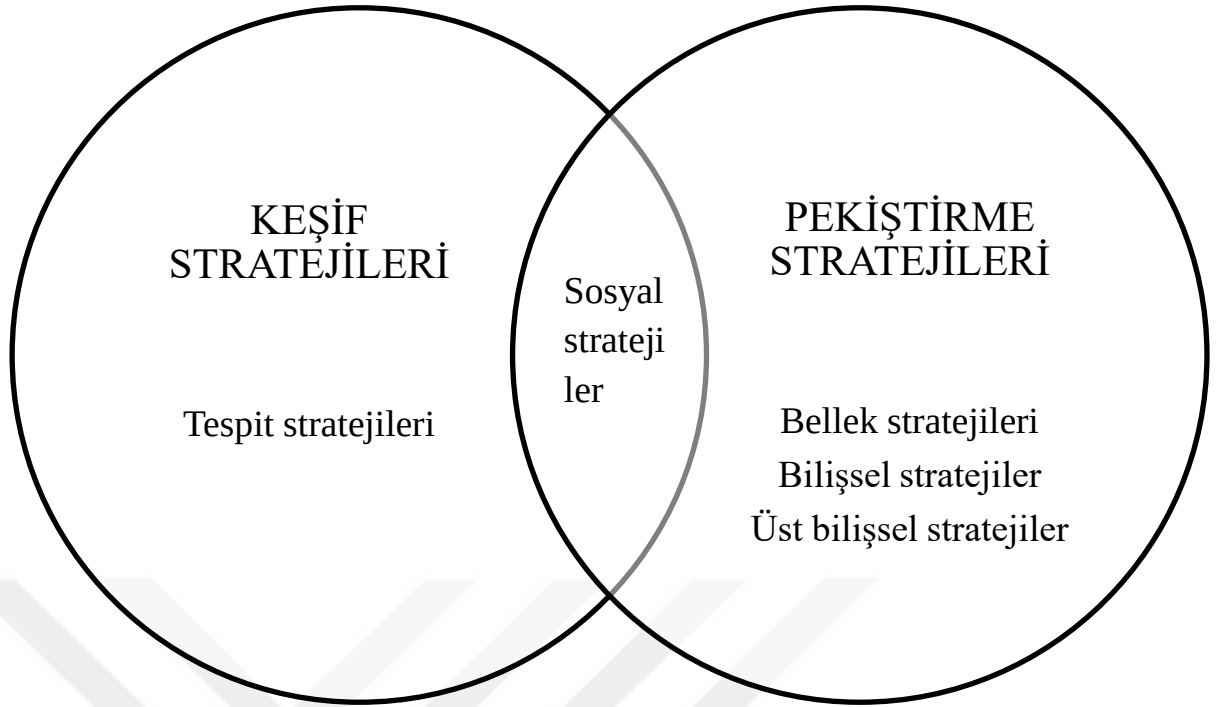
Stoffer (1995) tarafından geliştirilen 53 maddelik kelime öğrenme stratejileri anketi faktör analizi yapıldığında 9 bölüme ayrılmıştır (Akt: Kudo, 1999: 6):

- Dil öğrenimini içeren stratejiler,
- Kendini motive etmede kullanılan stratejiler,
- Kelimeleri düzenlemede kullanılan stratejiler,
- Zihinsel bağlantılar oluşturmada kullanılan stratejiler,

- Bellek stratejileri,
- Yaratıcı etkinlikler oluşturmaya sağlayan stratejiler,
- Fiziksel hareketleri kapsayan stratejiler,
- Kaygının üstesinden gelmede kullanılan stratejiler,
- İşitsel stratejiler

Kelime öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına dair kapsamlı çalışma yapan araştırmacılarından biri olan Schmitt (1997) çalışmasında Oxford (1990)'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını temele almaktadır. Schmitt (1997) Oxford'un sınıflamasını kelime öğrenme perspektifinden ele almış, Cook ve Mayer (1983) ve Nation (1990)'ın görüşlerinden hareketle kendi kelime öğrenme stratejileri sınıflamasını oluşturmuştur (Akt: Serçe, 2013).

Schmitt (1997)'e göre kelime öğrenme stratejileri yeni kelimenin anlamını keşfetmede kullanılan keşif stratejileri ve anlamı öğrenilen kelimeyi hatırlamayı kolaylaştırmak için kullanılan pekiştirme stratejileri olarak iki ana başlık altında incelenmiştir. Keşif stratejileri ikiye ayrılmaktadır: yeni kelimenin anlamını keşfederken öğrencinin sadece kendi gayreti ile sözlük, dil bilgisi kuralları ya da bağlamı kullandığı tespit stratejileri ile öğrencinin etrafındaki kişilerin yardımıyla yeni kelimenin anlamını keşfettiği sosyal stratejilerdir. Pekiştirme stratejileri dörde ayrılmaktadır. Bunlar sosyal stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejileridir. Sosyal stratejilerin hem keşif hem de pekiştirme stratejileri için kullanılan bir alt strateji olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin hem kelimenin anlamını birilerine sorarak öğrenebilmeleri hem de grup çalışması gibi yöntemlerle kelimenin hatırlanmasını sağlarken birilerinden yardım alabilmeleridir. Schmitt tarafından oluşturulan kelime öğrenme stratejileri boyutları Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3: Schmitt'in kelime öğrenme stratejileri boyutları (Akt: Wong, 2015)

Sosyal stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejilerden oluşan pekiştirme stratejileri kelimenin hatırlanmasını ve gerektiğinde kullanılmasını sağlar. Sosyal stratejilerin başka kişiler ile etkileşim kurarak kullanıldığından bahsedilmiştir. Bellek destekleyiciler olarak da bilinen bellek stratejileri, yeni kelimenin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek kelimenin hatırlanmasını sağlar. Kelimenin ekleri, kökü ya da kelime sınıflarını kullanmak, kelimeyi bazı kategorilere göre gruplayarak öğrenmek bellek stratejileri örneklerindendir. Bilişsel stratejiler bellek stratejileri ile benzerlik göstermektedir. Yalnız bilişsel stratejiler daha çok tekrar ve mekanik çalışma araçları kullanımı gerektirir. Özellikle sözlü ve yazılı tekrarlar ve bunların modern versiyonları bilişsel stratejilere örnektir. Üst bilişsel stratejiler öğrencinin kendi öğrenme sürecine dair değerlendirmelerini kapsamaktadır, öğrenciye öğrenmenin en iyi yollarını kontrol etme, planlama, izleme ve değerlendirme konusunda destek olur ve bu yönüyle genel öğrenme stratejileri ile bağlantılıdır. Özellikle hedef dildeki kaynaklara ulaşma ve hedef dili konuşanlarla iletişim kurma üst bilişsel strateji örneklerindendir (Schmitt, 1997; Serçe, 2013; Çınar, 2019).

Keşif stratejileri:

Tespit stratejileri (Determination strategies –DET):

- Konuşmanın bölümünü analiz etme
- Kelimenin eklerini ve köklerini analiz etme
- Anadilde aynı kökten gelen bir kelime olup olmadığını kontrol etme
- Mevcut resim ya da hareketleri analiz etme
- Metinsel bağlamdan tahmin yürütme
- İki dilli sözlük kullanma
- Tek dilli sözlük kullanma
- Kelime listesi hazırlama
- Kelime kartları kullanma

Sosyal stratejiler (Social strategies - SOC):

- Öğretmene ifadenin anadildeki çevirisini sorma
- Öğretmene yeni kelimenin eş anlamlısını sorma
- Öğretmenden yeni kelime ile kurulmuş bir cümle isteme
- Kelimenin anlamını sınıf arkadaşına sorma
- Grup çalışması yoluyla kelimenin anlamını keşfetme

Pekiştirme Stratejileri:

Sosyal stratejiler (Social strategies - SOC):

- Kelimenin anlamını grupta çalışma
- Öğretmenin öğrencilerin hazırladığı kelime kartlarının ve listelerinin doğruluğunu kontrol etmesi
- Hedef dili konuşanlarla iletişim kurma

Bellek Stratejileri (Memory strategies - MEM):

- Kelimeyi resim (görsel temsili) ile birlikte çalışma
- Kelimenin anlamını imgeleme
- Kelimeyi kişisel bir deneyim ile ilişkilendirme
- Kelimeyi ilgili kelimelerle ilişkilendirme

- Kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla ilişkilendirme
- Anlam haritaları kullanma
- Derecelendirme sıfatları için ölçeksel sıralandırma yapma
- Askı sözcük (peg) yöntemi kullanma
- Sözcük yerleştirme (loci) yöntemi kullanma
- Kelimeleri çalışmak için gruplandırma
- Kelimeleri sayfa üzerinde uzamsal olarak gruplandırma
- Kelimeyi cümle içinde kullanma
- Kelimeleri olay örgüsüne göre gruplandırma
- Kelimenin yazılış biçimini çalışma
- Kelimenin telaffuzunu çalışma
- Kelimeyi çalışırken yüksek sesle söyleme
- Kelimeyi (yazılış veya okunuşuna göre) biçimsel olarak imgeleme
- Anahtar kelime (keyword) yöntemi kullanma
- Hatırlamak için ek ve köklerden yararlanma
- Hatırlamak için sözcük türünden yararlanma
- Kelimenin anlamını başka sözcüklerle ifade etme
- Çalışırken soydaş (cognate) kelimelerden yararlanma
- Bir deyişi onu oluşturan kelimelerle birlikte öğrenme
- Bir kelimeyi öğrenirken fiziksel hareketlerden yararlanma

Bilişsel Stratejiler (Cognitive strategies - COG):

- Sözlü tekrar yapma
- Yazılı tekrar yapma
- Kelime listeleri hazırlama
- Kelime kartları oluşturma
- Sınıfta not alma
- Ders kitabındaki kelime bölümünü kullanma
- Kelime listelerini sesli kaydederek dinleme
- Nesnelerin üzerine İngilizcesinin yazdığı kağıtlar yapıştırma
- Kelime defteri tutma

Üstbilişsel Stratejiler (Metacognitive strategies - MET):

- İngilizce medya kullanma (şarkı, film, haber vb.)
- Kelime testleri ile kendini deneme
- Aralıklı kelime tekrarları yapma
- Yeni kelimeyi atlama
- Zaman geçse de kelime çalışmaya devam etme

Kısacası, kelime öğrenme stratejileri öğrencilerin hem kelimenin anadildeki karşılığını öğrenmek hem de karşılığı öğrenilen kelimenin hafızada tutulmasını ve ihtiyaç halinde kullanılmasını sağlamak amacıyla kullanılan tüm yol, yöntem ve uygulamalardır. Birçok kelime öğrenme stratejisi bulunmaktadır. Nation (2000) öğrenciler için yeni kelime öğrenmeyi öğrenme yükü olarak tanımlarken, bahsedilen kelime öğrenme stratejilerinin düzenli şekilde kullanımı ile birlikte öğrencilerin öğrenme yüklerinin azaltılması sağlanabilecektir (akt: Gürbüz, 2016)

2.1.5. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ve Kelime Öğrenme Stratejilerinin Program Geliştirme Sürecindeki Yeri

21. yüzyılda eğitimin başlıca gereklerinde biri bireyin hedeflerine ulaşmak için sürece ilişkin değerlendirme yapma becerisi, bilgisini nerede ve nasıl kullanması gerektiği yani bireyin kendi kendine öğrenme sürecinde başarılı olması için gereken tüm becerilerin öğrenciye kazandırılabilmesidir. Hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşan bir programı geliştirme sürecinde bahsedilen beceri her ne kadar programın hedeflerine dâhil edilmiş olsa da her öğrenci öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmış şekilde eğitim sürecini tamamlayamamaktadır. Bu durum özellikle öğretme-öğrenme sürecindeki eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenmeyi öğretecek eğitim programlarının öğretme-öğrenme sürecine üstbilişsel farkındalığı artıracak üstbilis stratejilerinin ve kelime öğrenme stratejileri eğitimi konusunda yapılan destek bireyin daha kaliteli bir süreçten geçmesine yardımcı olmaktadır.

İngilizce öğretim programı öğrencilerin sınıf içinde ve dışında dil öğrenimine nasıl yaklaştıklarıyla ve öğretmenlerin bu deneyimleri sınıf içi görevler ve çeşitli ödevlerle nasıl şekillendirecekleriyle ilgilidir. Bu yön, öğrenme stratejileri ile ilgilidir.

Öğrenme stratejileri İngilizce öğretim programında farklı boyutlarda ele alınmaktadır. İlk boyut kitap yazarlarının yanı sıra öğretmenlere de belirlenen öğrenci grubu için ilgili, ilginç ve ulaşılabilir görevler ve bağlamlar sağlanmasıdır. İkinci boyut, öğretmenlerden ve kitap yazarlarından beklenenlerin bir örneğini sağlamak için müfredatın her bir biriminde sunulan ödevlerle ilgilidir. Öğretim programı temel olarak, öğretmenin metodolojik olarak iyi ayarlanmış öğretimi ve özenle seçilmiş ödevlerle elde edilebilecek hem sınıf öğretimi hem de ödevler için öğrenme stratejilerini çeşitlendirmesini beklemektedir. Üçüncü boyut, ölçme ve değerlendirme perspektifi çerçevesidir. Öğretim programının en önemli yönlerinden biri olumlu ve faydalı geri tepme etkisi yaratmaktır. Bu hedef, öğrencilerin zengin ve geniş kapsamlı öğrenme stratejilerinden yararlanmalarını sağlamak için belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretim programı sınavlar nedeniyle bazı belirli dil öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre aşırı kullanımından kesinlikle kaçınmaktadır (MEB, 2018: 4).

Tıpkı İngilizce öğretim programında olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan tüm öğretim programlarına alt yapı oluşturan Bloom Taksonomisi hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından oldukça önemlidir (Bümen, 2006). Yenilenmiş taksonomi orijinal taksonominin aksine iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Bilgi birikimi boyutunda olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi yer alırken; bilişsel süreç boyutunda hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve oluşturma basamakları yer almaktadır (Büyükalın-Filiz ve Yıldırım, 2019). Gerek üstbilişsel farkındalık gerekse kelime öğrenme stratejileri yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutlarının basamakları konusunda farklılaşmaktadır. Bazı kelime öğrenme stratejileri için gerekli olan davranış çözümleme basamağında kalırken bazıları oluşturma basamağında davranış gerektirmektedir. Bu durum kelime öğrenme stratejilerinin doğasından kaynaklanmakta olabilir. Bilindiği üzere kişinin kendi istekleri ve eksiklikleri doğrultusunda kelime öğrenme amacıyla yaptığı her uygulama kelime öğrenme stratejisi olarak adlandırılabilir. Bundan dolayı üstbilişsel farkındalık düzeyinin ve kelime öğrenme stratejilerinin yenilenmiş taksonomide farklı basamaklara dağılım gösterdiği söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın konusuna dair yurt içi ve yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalar ve bu çalışmaların bulguları özetlenmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

2.2.1.1. Üstbiliş ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karlı'nın (2019) “**Lise Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Yaş ve Ebeveyn Eğitim Durumu Bağlamında İncelenmesi**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, istatistiksel olarak anlamlılık derecesi sorgulanabilir olsa da kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaşı ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında doğrusal bir orantı olduğu ve ergenlik dönemi ile birlikte öğrencilerin yaşı arttıkça üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üstbilişsel farkındalığın genetik etmenlere ek olarak ebeveynlerin eğitim durumu gibi çevresel faktörlerden de etkilendiği görülmüştür.

Oğuz ve Kutlu-Kalender'in (2018) “**Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puan çok yüksek düzeyde değil iyi düzeydedir. Üstbilişsel farkındalık düzeyi cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılaştığı ve bu farkın 6. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve sonucun negatif olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada, ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öztürk ve Kurtuluş'un (2017) “**Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin üstbilişsel

farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Öğrencilerin matematik karne notları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Matematik karne notu yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak öğrencilerin matematik başarıları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Seçkin Kapucu ve Öksüz'ün (2016) **“Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim 5., 6., 7., ve 8. sınıfta eğitim almakta olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bilişin düzenlenmesi alt boyutundan alınan puanlar ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşı, bilişin bilgisi alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunun analizinde; öğrencilerin konuyu en iyi dinleyerek öğrendikleri, sorulan sorulara cevap verebildiklerinde konuyu öğrendiklerini anladıkları, konuyu anlamadıklarında etrafindakilere sordukları, güçlü ve zayıf yönleri konusunda çok bilgili olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ataalkın'ın (2012) **“Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı ile Tutumuna Etkisi”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim 5.sınıflarda üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalığını artırdığını ancak bu artışın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna rağmen, üst bilişsel becerilerin gelişmesini sağlayan stratejilerin kullanımının halihazırda kullanılan program eğitimine göre öğrencilerin üst bilişsel beceri düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin artmasa da üstbilişsel beceri düzeylerinin biliş üstü öğretim stratejilerine dayalı öğretimden olumlu yönde etkilendiği çıkarımı yapılabilir.

Bağçeci, Döş ve Sarıca'nın (2011) **“İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”**

adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile SBS başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin SBS başarısının %10'unun açıkladığı sonucu regresyon analizi sonucunda ortaya konmuştur. Çalışmada SBS başarı puanına ek olarak yılsonu başarı puanı ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin yılsonu başarısının %12'sini yordadığı görülmüştür. Sonuç olarak üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kaya ve Fırat'ın (2011) **“İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin üstbiliş puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre kıyaslandığında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları arasında da anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lise ve üniversite mezunu olan anneler ile ortaokul ve üniversite mezunu olan babaların çocuklarının üstbiliş puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanları ile başarı ortalamaları arasında da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Üstbiliş puanı yüksek olan öğrencilerin akademik anlamda da başarılı olduğu görülmüştür.

Üstbiliş ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında çoğunlukla kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, buna karşın öğrencilerin sınıf düzeyleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında yapılan çalışmaların birinde anlamlı farklılığa rastlanırken diğerinde anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Ayrıca üstbilişin akademik başarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Kelime Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Okyar'ın (2021) **“Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri: Cinsiyet Odaklı Çalışma”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini orta düzeyde

kullandıkları belirtilmiştir. Alt kategorilere bakıldığında üniversite öğrencileri tarafından en çok kullanılan stratejinin duyuşsal stratejiler olurken, en az tercih edilen stratejinin ise sosyal stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kelime öğrenme stratejileri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve telafi stratejilerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunurken, sosyal stratejiler açısından kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akaydın, Yorulmaz ve Çokçalışkan'ın (2020) **“İlkokul Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıklarının ve Karar Verme Becerilerinin İncelenmesi”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve karar verme becerisi algıları yüksektir. İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve karar verme becerisi algıları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile karar verme becerisi algıları arasında pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu ve üstbilişsel farkındalıklarının karar verme becerisi algılarını yordadığı bulunmuştur.

Serçe'nin (2019) **“Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Kelime Öğrenme ve Strateji Kullanma Üzerindeki Etkileri”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, 10 hafta boyunca uygulanan strateji öğretiminin öğrencilerin hem ilk hem de orta düzeyde kelime bilgisini anlamlı ve kalıcı olarak artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin strateji kullanma seviyesi strateji öğretimiyle beraber artmıştır. Nitel veri analizlerinde ise öğrencilerin farklı etkenleri göz önüne alarak kelime öğrenme sürecinde farklı stratejiler kullandığı belirtilmiştir. Uygulanan strateji öğretimi sayesinde öğrenip kullandıkları bu stratejilerin öğrencilere çeşitli açılardan olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, gelecekte diğer hazırlık sınıflarında da strateji öğretimi yapılması gerektiğine dair olumlu görüşleri ve bazı önerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın-Yıldız'ın (2018) **“Farklı Akademik Bölümlerden İngilizce Öğrenenlerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, üniversite öğrencisi olan katılımcılar genellikle kelime öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar ve çoğunlukla bilişsel stratejileri kullanmayı tercih etmişlerdir. Ancak sayısal grupta yer alan öğrencilerin bilişsel stratejiler kadar

üstbilişsel stratejileri de kullandığı görülmüştür. Bu nedenle, akademik bölümlerin, kelime öğrenme stratejileri açısından etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca tüm katılımcılar için sosyal stratejiler ve bellek stratejilerinin en az tercih edilen strateji türü olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada kelime bilgisini geliştirmeye çalışan ikinci dil öğrencilerinin birden fazla stratejiyi birlikte ele aldıkları görülmüştür.

Büyükhıska ve Çebi-Kozallık'ın (2018) **“Yabancı Dil Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklıkları”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının alt boyutlardan yalnızca bilişsel boyutta farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Diğer taraftan, Almanca öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin strateji kullanımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. İngilizce bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna karşın Almanca öğretmenliği bölümünde eğitim almakta olan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre strateji kullanım sıklıkları ile kelime öğrenme strateji ölçeğinin tüm boyutları arasında istatistiksel açıdan önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Almanca ve İngilizce öğretmenliği programları arasında yalnızca bellek ve telafi stratejilerinin kullanım sıklıkları açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Kırmızı'nın (2014) **“Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları ve Kelime Hazinesi ile İlişkili Olarak Değerlendirilmesi”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans bölümü öğrencileri orta düzeyde kelime öğrenme stratejisi kullanımına sahiptir. Öğrencilerin çoğunun 2000 kelime seviyesinde yüksek seviyede yeterliliğe sahip olduğu, 3000 kelime seviyesinde nispeten daha düşük bir yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların 5000 kelime düzeyinde orta yeterliliğe sahip olduğu görülürken, 10000 kelime seviyesinde ciddi şekilde çok sayıda öğrenci düşük yeterlilik seviyesine sahiptir. Akademik kelime hazinesine bakıldığında ise, öğrencilerin çoğunun yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında kelime öğrenme inançları, yukarıdan aşağıya stratejiler, kendi kendine başlama stratejileri, seçici dikkat, arka plan bilgisi kullanma, sözlük stratejileri, hafıza stratejileri ve değerlendirme stratejileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak

aşağıdan yukarıya stratejiler, not alma stratejileri ve dilsel ipuçlarını kullanma açısından 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca, akademik başarı, aşağıdan yukarıya stratejilerle, dilsel ipuçlarını kullanma ve yukarıdan aşağıya stratejilerle oldukça ilişkilidir. Bu çalışmada, kelime hazinesi ile kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yaprak, Hayta ve Yaprak'ın (2013) **“Alman Dili ve İngiliz Dili Bölümü Öğretmen Adaylarının Dil ve Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanımlarının Karşılaştırılması”** adlı çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ve kelime öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre Almanca bölümünde her iki öğrenme stratejisi için de kız öğrenciler lehine anlamlı fark gözlenirken, İngilizce bölümünde eğitim almakta olan öğrenciler arasında cinsiyete göre bir farka rastlanmamıştır. Öğrenme süresinin uzunluğu ve öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, öğrenme süresi uzadıkça strateji kullanımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile bu stratejilerin eğitim gördükleri akademik bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine dair çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Buna göre alt boyutların değişkenlik göstermesiyle beraber bazı alt boyutlarda öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile akademik bölümleri arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ve kelime hazineleri de kelime öğrenme stratejileri ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Bazı çalışmalarda cinsiyet boyutunda anlamlı farka rastlanmazken, çalışmaların çoğunda kız öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ile kelime hazineleri arasında ise ilişkiye rastlanmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

2.2.2.1. Üstbiliş ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Farahian ve Avarzamani 'nin (2018) **“Yetenekli ve Daha Az Yetenekli EFL Yazarlarının Üstbilişsel Farkındalığı”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlarda, İranlı yetenekli İngilizce yazarlarının üstbilişsel farkındalıktan daha yüksek oranda yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca, olumsuz bir ilişki gösteren kaçınma stratejisi

dışında, üstbilişsel farkındalığın ve alt kategorilerinin yazma yeterliliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Pahayahay ve Cisneros-Pahayahay'ın (2017) **“Algebra Üniversitesindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlarda, beş farklı programda eğitim görmekte olan erkek ve kadın öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya koyulmaktadır. Bu çalışma, Algebra Üniversitesinde eğitim almakta olan öğrencilerin matematik performansı ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Buna göre matematik performansı öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ne kadar yüksek olduğunun bir göstergesi değildir. Bu çalışmada üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin matematikte ve problem çözmede çok daha iyi performans gösterdiklerine dair bulguya rastlanmamıştır.

Mulendama, Ndhlovu ve Mulenga'nın (2016) **“Zambiya'daki Eğitim Kolejlerinde Öğretmen Adaylarının Matematik Algıları, Yaklaşımları ve Bilişsel-Üstbilişsel Farkındalıkları”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, çalışmanın yapıldığı her iki kolejde de ki-kare anlamlılığı 0,00 olduğu için öğretmen adaylarının ortalama olarak üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının biliş düzeylerine ilişkin düzenlemelerinin düşük olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile eğitim aldıkları koleje arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Jaleel ve Premachandran'ın (2016) **“Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bir Araştırma”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarında cinsiyetlerine, bulundukları yere (kırsal, kentsel) ve okulun yönetim biçimine göre anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca bu çalışmada örneklemin tamamı üstbilişsel farkındalık puanlarına göre çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olarak gruplara ayrılmıştır ve her bir gruptaki öğrenci dağılımında öğrenci sıklıklarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin her grupta aynı şekilde dağıldığı belirtilmiştir.

Bogdanović ve diğerlerinin (2015) **“Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları, Fizik Öğrenme Yeterlilikleri ve İkisi Arasındaki İlişki”** adlı çalışmasından elde

edilen sonuçlara göre, ankete katılan on beş yaşındaki kız öğrencilerin aynı yaştaki erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile Fizik dersindeki başarıları arasında orta derecede pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin fizik sınavında daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir. Analiz sonuçları, etkili fizik öğrenme sürecinde destekleyici bir faktör olarak üstbilişsel farkındalığın önemine işaret etmektedir. Üstbiliş, öğrenmede önemlidir ve fizik içeriklerini öğrenmede başarılı olmanın bir yordayıcısıdır.

Rahimirad ve Shams 'ın (2014) “**Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Dinleme Performansına ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, Üstbilişsel strateji öğretimi, EFL öğrencileri arasında dinleme performansını önemli ölçüde artırır ve dinleme görevi sırasında yer alan süreçlere ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını da artırır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin IELTS puanları ve üstbilişsel farkındalık düzeyi dinleme anketinden aldıkları sonuçlar analiz edildiğinde, ön testler ve son testler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin performanslarındaki artışın üstbilişsel strateji öğretiminden kaynaklanmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstbiliş ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunun amacının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri, eğitim aldıkları okul türü, okulun bulunduğu bölge, okulun yönetim biçimi gibi farklı değişkenler üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından incelenmiş ve çoğu değişken açısından anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin Matematik, Fizik, Yabancı Dil gibi farklı disiplinlerle ilişkisi incelenmiş ve bu konuda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

2.2.2.2. Kelime Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lafey'in (2020) “**Koreli Üniversite Öğrencilerinin Tercih Ettiği Kelime Öğrenme Stratejileri**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, kelime öğrenme

stratejileri kullanımı genel olarak artmaktadır. Teknoloji ile bağlantılı kelime öğrenme stratejileri kelimenin anlamını keşfetmek amacıyla yaygın olarak kullanılırken, kelimenin pekiştirilmesi amacıyla orta düzeyde kullanılmaktadır. Ayrıca teknolojik kelime öğrenme stratejileri Koreli üniversite öğrencileri arasında yaygın olmasına karşın, öğrencilerin çoğunluğu hala geleneksel yöntemleri tercih etmektedir.

Al-Bidawi'nin (2018) **“Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Suudi Öğrencileri Tarafından Tercih Edilen Kelime Öğrenme Stratejileri”** adlı çalışmasında İngilizce öğrenen Suudi öğrencilerin en çok ve en az kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin neler olduğu araştırılmıştır. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen strateji sosyal stratejiler olurken, en az tercih edilen strateji ise hafıza stratejileri olmuştur. Sosyal stratejilerden sonra en çok tercih edilen stratejiler sırasıyla bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve belirleme stratejileri olarak belirlenmiştir. Sosyal stratejilerden biri olan ‘Öğretmenden anlamı açıklamasını isteme’ seçeneği en çok tercih edilen alt başlık olmuştur.

Asgari ve Mustapha'nın (2011) **“Malezya Putra Üniversitesinde İkinci Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılan Kelime Öğrenme Stratejileri”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, hafıza stratejileri, belirleme stratejileri ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı öğrenciler arasında oldukça yaygındır. Bu çalışmada öğrencilerin daha çok okuma yoluyla kelime öğrenme, tek dilli sözlük kullanma, çeşitli İngilizce medya kullanımı ve yeni İngilizce kelimeyi günlük konuşmalarında uygulama gibi bazı alt stratejileri kullanmaya daha meyilli oldukları görülmüştür. Öte yandan, fiziksel nesnelere İngilizce etiketler koymak, kelime listelerinin bantlarını dinlemek ve yeni kelimeleri ve anlamlarını kartlara yazmak gibi bilişsel olarak daha derin işleme gerektiren stratejilerin öğrenciler tarafından tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dóczi'nin (2011) **“Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması: Pilot Çalışma”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin seviyesi yükseldikçe düzenli olarak pratik yapma ve pekiştirme amaçlı kelime listeleri kullanma stratejilerinin sayısı azalmaktadır. Aksine, yeni bir sözcüğü atlama, sözcükleri cümlelerle ve telaffuzları ile beraber öğrenme stratejileri, öğrenciler ilerledikçe onlar için daha önemli hale gelmektedir. Bu çalışmada

öğrencilerin sosyal ve üstbilişsel stratejilerden kaçınma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lise ve üniversite öğrencilerinin yeni kelimelerle karşılaştıkları yer ve zaman bakımından farklı öğrenci grupları arasında ve yeni kelime öğrenmek amacıyla kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrenciler arasında en popüler stratejinin bağlamdan tahmin etme olduğu görülürken, bunu tek dilli sözlük kullanımı izlemektedir.

Komol ve Sripetpun'un (2011) **“Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri ve Kelime Bilgisi ile İlişkisi”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ikinci sınıf üniversite öğrencilerinin beş farklı kelime öğrenme stratejisini de orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Belirleme stratejileri en sık kullanılan strateji iken, sosyal stratejiler en az kullanılan strateji türü olmuştur. Bu araştırma kelime hazinesi yüksek olan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini, kelime hazinesi düşük olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, hem yüksek hem de düşük kelime haznesine sahip öğrencilerin stratejileri kullanma sıralarının aynı olduğu belirtilmiştir. Ancak kelime hazinesi yüksek öğrenci grubunun, stratejileri önemli ölçüde daha sık kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları alt stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır: çok dilli sözlük kullanımı, kelime anlamını sınıf arkadaşına sorma, kelimelerin anlamını yorumlayarak kelimeyi öğrenme, sınıfta not alma ve İngilizce medya kullanma.

Mizumoto ve Takeuchi'nin (2009) **“Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Japon Öğrenciler ile Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi”** adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime testi puanlarında artışa neden olduğu görülmüştür. 10 haftalık strateji eğitimi sonrasında düşük ve orta düzeyde strateji kullanan öğrencilerde strateji kullanımının arttığı belirtilmiştir. Çalışmanın başında yüksek seviyede strateji kullanan öğrencilerde ise az değişikliğe sebep olmuş olsa da strateji eğitimi ile bu öğrenciler kelime öğrenme stratejilerine yönelik inançlarını doğrulama şansı elde etmişlerdir. Strateji eğitimi sonunda bazı stratejilerin hala öğrenciler tarafından reddedilmesinin sebebi bu stratejilerin zaman alıcı yapıları ya da verimsiz olarak algılanmalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca bu çalışmada strateji eğitiminin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tsai ve Chang'ın (2009) “**Tayvan Teknoloji Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, sözlük kullanım stratejilerinin en sık, kelime algılama stratejilerinin ise en az sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca hem İngilizce hem de İngilizce olmayan bölümlerde, üst düzey öğrencilerin orta düzeydeki öğrencilerden, orta düzeydeki öğrencilerin de alt düzeydeki öğrencilerden daha fazla kelime stratejisi kullandığını ortaya konmuştur. Son olarak da İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak erkek ve kız öğrenciler arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gu'nun (2002) “**Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Çinli Öğrencilerin Cinsiyet, Akademik Bölüm ve Kelime Öğrenme Stratejileri**” adlı çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, cinsiyetin hem kelime öğrenme stratejilerini hem de yabancı dil sonuçlarını belirlemede güçlü bir değişken olduğu bulunmuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkin kadınların hem kelime dağarcığı boyutunda hem de genel yeterlilikte erkek katılımcılardan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca kelime öğrenirken öğrenme sonuçlarını ve stratejileri belirlemede akademik alanın cinsiyetten daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat öğrencilerinin, kelime boyutunda olmasa da genel yeterlilikte fen öğrencilerinden önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir. Bazı fen öğrencilerinin strateji kullanımında başarısız öğrenci özellikleri gösterdiği görülmüştür.

Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunun öncelikle öğrencilerin hangi kelime öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarına dair sonuçlar elde etmeyi hedeflediği görülmüştür. Ancak bu çalışmaların sonuçları farklılıklar göstermektedir. Ayrıca kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri, akademik bölümleri ve kelime bilgileri ile arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair sonuçlar elde etmek de bu çalışmaların amaçları arasındadır. Deneysel desende yapılmış olan çalışmada ise kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımını arttırdığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 7.Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının, felsefi varsayımları olan bir araştırma yöntemi olduğu bilinmektedir. Bir yöntem olarak, dayandığı felsefi varsayımı, araştırma sürecinin birçok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların her ikisinin de kullanılarak veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik etmektir. Temele aldığı nokta, bir araştırmalar bütününde veya yalnızca bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve harmanlanmasıdır. Bu yöntemin amacı ise nitel ve nicel verilerin aynı anda kullanılmasını sağlayarak, araştırma probleminin tek olarak kullanılan herhangi bir yöntemden daha etkili bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2015: 5-6). Bu araştırmada karma yöntem tasarımlarından biri olan sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir ve sonrasında nitel veriler toplanır. Nicel verilerin baskın olduğu bu tasarımda nitel veri nicel verileri artırmak için kullanılır (Baki ve Gökçek, 2012).

Araştırmanın ilk adımı olan nicel bölümde tarama modeli kullanılmış ve belirlenen örneklem grubundan ölçek çalışması ile veriler elde edilmiştir. “Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2011: 77).

İkinci adım olan nitel bölümde ise durum çalışması modeli kullanılmış, gönüllü öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ilişkin fikirleri alınmıştır. “Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır” (Creswell, 2007: 46). Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre ise durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı nasıl ve niçin sorularını temel alarak detaylı şekilde incelemesini sağlayan araştırma yöntemi olarak adlandırılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde MEB’e bağlı 31 ortaokulda eğitim almakta olan toplam 6234 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının birbirlerine eşit olması seçkisizlik olarak tanımlanır. Basit seçkisiz örneklemede örnekleme birimleri oluşturulan evren listesinden seçkisiz olarak seçilir. Örneğe seçilme şansı evrendeki tüm birimler için eşit ve bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2011).

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini evrende bulunan okullardan basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 16 okuldan toplam 653 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı okullar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar

No	Okul Adı
1.	Cenk Yakın Ortaokulu
2.	İMKB Etimesgut Süvari Ortaokulu
3.	Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu
4.	Pir Sultan Abdal Ortaokulu
5.	Etimesgut Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu
6.	II. Abdülhamit Han Ortaokulu
7.	Eryaman Kooperatifler Birliği Ortaokulu
8.	Ahi Evran Ortaokulu
9.	Şehit Mutlu Can Kılıç Ortaokulu
10.	Bağlıca Ortaokulu
11.	Bağlıca Şehit Kalender Özdemir İmam Hatip Ortaokulu
12.	Etimesgut 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu
13.	Şehit Hamza Yıldırım Ortaokulu
14.	Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu
15.	Şair Zihni Ortaokulu
16.	Şehit Yakup Kozan İmam Hatip Ortaokulu

Tablo 10’da yer alan okullardan, veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı bilinmesine karşın bu öğrencilerin okullara göre sayıları belirlenememiştir.

Araştırmanın nitel bölümüne ait çalışma grubunu ise amaçlı örneklemeyle nicel bölümün örneklem grubundaki okullardan biri olan Bağlıca Ortaokulu’ndan gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 12 öğrenci oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalar, belirli bir örneklemin detaylarına odaklandığı için genellikle küçük gruplarla ve az örneklem ile yürütülen araştırmalardır (Baltacı, 2019). Nitel çalışmalarda araştırmacının, ele aldığı olguyu açıklamasını destekleyecek birey, mekân ve durumları, çalışma için seçmesi amaçlı bir seçimdir. Çünkü amaçlı seçilen örneklem çalışma probleminin ve ele alınan olgunun anlaşılmasını sağlayacak zengin bilgiler verebilecek yeterliliğe sahiptir (Baltacı, 2018).

3.2.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 11’de, nitel bölümüne katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Nicel araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler

Özellikler		N	%
Yaş	12	185	28.5
	13	442	67.7
	14	25	3.9
Cinsiyet	Kız	389	59.6
	Erkek	264	40.4
Okul türü	Ortaokul	596	91.3
	İmam Hatip Ortaokulu	57	8.7
Anne eğitim durumu	İlkokul	157	24.0
	Ortaokul	133	20.4
	Lise	237	36.3
	Üniversite	126	19.3
Baba eğitim durumu	İlkokul	112	17.2
	Ortaokul	104	15.9
	Lise	237	36.3
	Üniversite	200	30.6
Toplam		653	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel özelliklerine göre dağılımı Tablo 11’de ayrıntılı bir şekilde yer almıştır. Araştırmaya katılımcıların %59.6’sının kız, %40.4’ünün erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların %91.3’ünün ortaokul, %8.7’sinin imam hatip ortaokulu olduğu görülmüştür. Katılımcıların annesinin %24’ünün ilkokul, %20.4’ünün ortaokul, %36.3’ünün lise, %19.3’ünün ilkokul mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların babasının %17.2’sinin ilkokul, %15.9’unun ortaokul, %36.3’ünün lise, %30.6’sının üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 12

Nitel araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler

Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kız	8
	Erkek	4
Toplam	12	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmanın nitel bölümüne katılan öğrencilerin %66.6'sının kız %33.3'ünün erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmeleri

Araştırmanın nicel boyutunda ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek (Ek 1) kullanılmıştır. Nitel boyut için ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 2) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ilk ölçek Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 6.-9. Sınıflar için geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılan Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formudur. 18 maddeden oluşan ÜBFÖ-Ç B Formu 5'li likert tipi dereceleme ile hazırlanmıştır. Bu dereceleme “Her Zaman (5), Sık Sık (4), Bazen (3), Nadiren (2), Asla (1)” şeklindedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek ya da düşük olduğuna karar vermek için kullanılan bu ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği üstbilişsel becerinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Araçların güvenilirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları yoluyla incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, yaklaşık üç hafta arayla test-tekrar test yapılmıştır. B formu için test- tekrar test korelasyon değeri .72 ($N = 373$, $p < .01$) olarak bulunmuştur. İlk test için Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .80 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Ölçeğin geçerliği ise alt-üst grup yöntemi ve madde-toplam puan korelasyonları yoluyla incelenmiş; ölçek toplam puanlarının alt ve üst % 27'lik diliminde yer alan katılımcıların toplam puanlarında alt ve üst dilim arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t_{393} = 46.11$, $p < .001$). Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ÜBFÖ-Ç B formunun geçerli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin tek faktör olarak değerlendirilmesi daha uygundur; bu doğrultuda üst bilişsel becerinin düzeyini belirlemek üzere toplam puan alınarak değerlendirilen bir ölçektir (Karakelle ve Saraç, 2007).

3.3.2. Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)

Kocaman ve Kızılkaya-Cumaoğlu (2014)'nin Oxford'un dil öğrenme stratejilerinden yararlanarak geliştirdiği ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığı Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği (YDKÖSÖ)'dir. 32 maddeden oluşan Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği, 5'li likert tipi dereceleme ile hazırlanmıştır. Bu dereceleme “Her zaman (5), Çoğu zaman (4), Ara sıra (3), Nadiren, (2) ve Hiçbir zaman (1)” şeklindedir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için geliştirilen YDKÖSÖ, toplam 32 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1.-7.maddeleri bellek stratejileri boyutunu, 8., 9., 11., 12. ve 13. maddeleri bilişsel stratejiler boyutunu, 10., 15., 16. ve 17. maddeleri telafi stratejileri boyutunu, 14., 18., 19. ve 20. maddeleri üstbilişsel stratejiler boyutunu, 21.-26. maddeleri duyuşsal stratejiler boyutunu, 27.-32. maddeleri ise sosyal stratejiler boyutunu içermektedir. Ölçekten alınan toplam puan ve alt boyutlara ilişkin puanlar düşük, orta ve yüksek strateji kullanımı şeklinde üç düzeyde değerlendirilir. Ölçekten alınan toplam puanın toplam madde sayısına bölünmesi sonucunda 1-2,4 — düşük; 2,5 — 3,4- orta; 3,5-5—yüksek olduğu söylenebilir. Aynı biçimde alt boyutlardan elde edilen puanlar alt boyutlardaki madde sayılarına bölünerek ilgili boyut değerlendirilebilir.

Geçerlik çalışması kapsamında ölçeğin ilk hali farklı branşlardan 5 uzman ile 6. ve 7.sınıfta eğitim almakta olan bir grup öğrenciye sunulmuştur. Dil, ifade ve kapsam geçerliği düşük olduğu belirlenen ve öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Açıklanan toplam varyans % 41.02'dir ve ölçeğin geçerlik

çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda tüm standart uyum indekslerinde ($\chi^2/df = 2.36$, RMSEA=.052, CFI=.96, SRMR=.054) modelin faktör yapısının onaylandığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. 923 öğrenciye uygulanan ölçeğin, Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayısı .89 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kocaman ve Kızılkaya-Cumaoğlu, 2014).

Araştırmanın nicel bölümü için kullanılan iki ölçeğin yukarıda verilen ve ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları esnasında yapılan güvenirlik çalışmalarına ek olarak, bu çalışmadan elde edilen veriler ile de güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 13’de kullanılan ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 13

Kullanılan ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları

Ölçekler	İfade Sayısı	Araştırma Kapsamında Hesaplanan Güvenirlik Katsayısı	Orjinal Çalışmanın Güvenirlik Katsayısı
ÜBFÖ-Ç	18	0.85	0.80
YDKÖSÖ (tümü)	32	0.91	0.89
Alt boyutları			
Hafıza	7	0.77	0.74
Bilişsel	5	0.75	0.67
Telafi	4	0.67	0.71
Üstbilişsel	4	0.75	0.72
Duyuşsal	6	0.60	0.64
Sosyal	6	0.75	0.62

Tablo 13’de görüldüğü gibi bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin hesaplanan güvenirlik katsayıları 0.60-0.91 aralığında değiştiği ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutu görüşme yöntemi ile tasarlandığı için bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken kelime öğrenme stratejilerine dair yapılmış birçok çalışma (Şerabatır, 2008; Yolcu, 2019; Serçe, 2013; Karahan Üzülmüş, 2015; Büyükahiska & Çebi Kozallık, 2018; Çınar, 2019; Kırmızı & Topçu, 2014; Balıdede & Lokmacıoğlu, 2014; Kılıç, 2019; Aparı, 2016; Baş, 2012; Cesur & Fer, 2007) incelenmiş ve bu doğrultuda görüşme soruları oluşturulmuştur.

7.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini almaya yönelik olan yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılan literatür taraması sonucunda 7 soru olarak hazırlanmıştır ve 5 öğrenci ile deneme çalışması yapılmıştır. Görüşlerine başvurulmuş 5 alan uzmanının (4'ü İngilizce Eğitimi, 1'i Eğitim Programları ve Öğretim) önerileri doğrultusunda ve yapılan deneme çalışması sonucunda iki sorunun çıkarılmasına, bir sorunun eklenmesine karar verilmiştir. Bu çalışmaların ardından 6 soruluk forma son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu kararından (Ek 3) sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli iznin (Ek 4) alınmasıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte okulların Covid-19 önlemleri kapsamında çoğunlukla yüz yüze eğitime ara vermeleri nedeniyle nicel veri toplama araçlarına (ÜBFÖ-Ç ve YDKÖSÖ) ait olan Google Formlar bağlantısı elektronik ortamda okul idarecilerine ulaştırılmış ve bu bağlantıyı 7.sınıf öğrencileri ile paylaşmaları istenmiştir. 7.sınıf öğrencileri bu bağlantıdaki ölçek sorularını yanıtlayarak bu çalışmaya dâhil olmuşlardır. Bu uygulamalar sonucunda toplamda 653 öğrenciden veri toplanmıştır. Nitel veriler toplanırken Bağlıca Ortaokulu'nda eğitim almakta olan 7.sınıf öğrencilerine çalışmadan söz edilmiş ve öğrencilerden gönüllü olan 12 kişi ile çevrimiçi ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmanın amacı, nasıl ilerleyeceği öğrencilere açıklanmış ve ses kaydı alınması konusunda öğrencilerin izni alınmıştır. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür ve araştırmacı tarafından okunmuş ve analiz edilmiştir.

İnandırıcılık adına katılımcı teyidi yöntemi kullanılmış ve yapılan görüşmeler sonunda araştırmacının aldığı notlar katılımcılara okunmuş ve katılımcıların ekleyip ya da çıkarmak istedikleri ifadeler konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel istatistikler (yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinden hangisi-hangilerinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda ÜBFÖ-Ç B formundan elde edilen puanların normal dağılım göstermediği, buna karşın YDKÖSÖ'den elde edilen puanların ise normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır (Quin, Leung, Shao, 2002). ÜBFÖ-Ç'den elde edilen verilerin çarpıklık değerinin ± 3 arasında olmadığı, YDKÖSÖ'den elde edilen verilerin çarpıklık değerinin ise ± 3 arasında olduğu görülmüştür (Ek 5). Buna göre YDKÖSÖ'den elde edilen verilerin analizinde parametrik testler, ÜBFÖ-Ç'den elde edilen verilerin analizinde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmanın 1. alt problemi olan “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin verilerin analizinde cinsiyete göre farklılık için Mann-Whitney U testi ve anne-baba eğitim durumlarına göre de Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal- Wallis H Testi sonucunda çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann Whitney U yoluyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi olan “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri

arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin verilerin analizinde cinsiyete göre farklılık için t Testi ve anne-baba eğitim durumlarına göre için de F (ANOVA) Testi kullanılmıştır. F (ANOVA) Testi sonucunda çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de LSD kullanılmıştır.

Yukarıda yapılan analizlere ek olarak, anlamlılık testleri sonucunda anlamlı fark bulunan ortalama puanların karşılaştırılmasında etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, anlamlılık testleri sonucunda bulunan farkın ölçüsüdür. Anlamlılık testleri sonucunda gruplar arasında yalnızca fark olup olmadığı bulunur. Etki büyüklüğü ise bu farkın gücünün ölçülüp değerlendirilmesini sağlamaktadır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre hesaplanan r değeri için 0.10 küçük etki, 0.30 orta etki, 0.50 büyük etki olarak değerlendirilmektedir. Kruskal-Wallis H Testi, bağımsız örneklem t Testi ve F (ANOVA) Testi sonuçlarına göre hesaplanan eta kare (η^2) değeri için ise 0.01 küçük etki, 0.06 orta etki, 0.14 büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Özçomak ve Çebi, 2017; Cevahir, 2020). Etki büyüklüğü değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Mann-Whitney U testi için: $r = Z / \sqrt{N}$

Kruskal-Wallis H Testi için: Eta kare (η^2) = $\chi^2 / n - 1$

Bağımsız örneklem t Testi için: $\eta^2 = t^2 / t^2 + (n_1 + n_2 - 2)$

F (ANOVA) Testi için: $\eta^2 = \text{Kareler toplam (gruplar arası)} / \text{Kareler toplamı (toplam)}$

Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verileri derinlemesine açıklamayı amaçlayan içerik analizinde veriler belli temalar altında kategorize edilir ve anlaşılır biçimde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu kayıtlar anlamlı bölümlere ayrılarak çözümlenmiştir. Bu bölümlere dayanarak ise temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Çözümlenen bu temalar ve kodlar ile frekanslarından oluşan tablolar oluşturulmuştur.

Etik kurallar çerçevesinde nitel çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri kullanılmamış, bunun yerine öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 olarak kodlanmıştır.

Ayrıca analiz yapılırken aktarılabirlik ve onaylanabilirlik adına katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçların elde edilmesine özen gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla oluşturulan alt problemlere göre elde edilen bulgular sırasıyla verilip yorumları yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan ve “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri

	N	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	SS
Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	653	37	90	71.77	9.65

Tablo 14’teki verileri incelendiğinde ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan ÜBFÖ-Ç’den alınan en yüksek puanın 90, en düşük puanın ise 37 olduğu; alınan puanların aritmetik ortalamasının 71.77 olduğu ve standart sapmasının 9.65 olduğu görülmektedir.

ÜBFÖ-Ç’den alınabilecek en düşük puanın 18, en yüksek puanın ise 90 olduğu varsayıldığında, bu bulgu öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi olması öğrencilerin dersi daha iyi anlayabildiği (Aytunga ve Kutlu-Kalender, 2018) ve öğrenme sürecinde eksikliklerini tamamlama konusunda görece daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ve “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	U	p
ÜBFÖ-Ç	Kız	389	340.28	46184.000	0,029*
	Erkek	264	307.44		

*p<0.05

Tablo 15’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetine göre ÜBFÖ-Ç puan sıra ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0.05). Buna göre kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetine göre ÜBFÖ-Ç puanlarına yönelik hesaplanan ($r = Z / \sqrt{N} = -2.184 / \sqrt{653}$) etki büyüklüğünün küçük etki ($r = -0.08$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu etkinin toplam varyansın %8’ini açıkladığı görülmektedir.

Bu bulgudan hareketle, kız öğrencilerin ilerlemesini izlemesini ve iyileştirmesini, anlayıp anlamadığını değerlendirmesini ve bilgiyi yeni durumlarda da uygulamasını sağlama konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu durum kız öğrencilerin biyolojik yapısından ve kızların daha ayrıntılı düşünerek bilişsel yeteneklerini kullanmada daha becerikli olmasından kaynaklı olabilir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	H	p
ÜBFÖ-Ç	İlkokul(1)	157	294.86	6.423	0.093
	Ortaokul (2)	133	342.94		
	Lise (3)	237	331.47		
	Üniversite (4)	126	341.81		

*p<0,05

Tablo 16’da verilen bilgiler incelendiğinde katılımcıların anne eğitim durumuna göre ÜBFÖ-Ç ölçeği puan sıra ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	H	p	Anlamlı fark (MWU)
ÜBFÖ-Ç	İlköğretim (1)	112	312.96	11.552	0.009*	2<3
	Ortaokul (2)	104	277.90			
	Lise (3)	237	350.61			
	Üniversite (4)	200	332.42			

*p<0.05

Tablo 17’de verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların baba eğitim durumuna göre ÜBFÖ-Ç ölçeği puan sıra ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre babası lise mezunlarının

ÜBFÖ-Ç B formu düzeyi diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi babası ortaokuldan mezun olan öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin baba eğitim durumuna göre ÜBFÖ-Ç B Formu toplam puanlarına yönelik etki büyüklüğü küçük etki düzeyindedir ($r=-0.12$). Bu etkinin toplam varyansın %1'ini açıkladığı görülmüştür. Bu durumda gruplar arasındaki farkın büyük olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ve “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri

YDKÖSÖ	N	Min. puan	Max. puan	$\bar{X}$	SS
Hafıza Str.	653	9	35	24.79	5.37
Bilişsel Str.	653	5	25	15.06	4.66
Telafi Str.	653	4	20	13.72	3.59
Üstbilişsel Str.	653	4	20	15.57	3.30
Duyuşsal Str.	653	7	30	21.85	4.36
Sosyal Str.	653	6	30	17.74	5.47
Toplam	653	35	160	108.73	20.65

Tablo 18’de bulunan veriler incelendiğinde ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla uygulanan -YDKÖSÖ’den alınan en yüksek puanın 160, en düşük puanın ise 35 olduğu; alınan puanların aritmetik ortalamasının 108.73 olduğu ve standart sapmasının 20.65 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 32 en yüksek puan 160 olduğu varsayıldığında öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin veriler analiz edildiğinde,

“Hafıza Stratejileri” alt boyutuna ilişkin alınan en yüksek puanın 35, en düşük puanın ise 9 olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 24.79 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak “Hafıza Stratejileri” alt boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Bilişsel Stratejiler” alt boyutunda öğrencilerin en yüksek puanının 25, en düşük puanının 5 olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 15.06 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin “Bilişsel Stratejiler” alt boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. “Telafi stratejileri” alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin en yüksek puanının 20, en düşük puanının ise 4 olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 13.72 olduğu görülmektedir. Buna göre “Telafi Stratejileri” alt boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Üstbilişsel Stratejiler” alt boyutuna ilişkin alınan en yüksek puanın 20, en düşük puanın ise 4 olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 15.57 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “Üstbilişsel Stratejiler” alt boyutuna ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Duyuşsal Stratejiler” alt boyutunda öğrencilerin en yüksek puanının 30, en düşük puanının 7 olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 21.85 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin “Duyuşsal Stratejiler” alt boyutuna ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. “Sosyal Stratejiler” alt boyutuna ilişkin alınan en yüksek puanın 30, en düşük puanın ise 6 olduğu ve öğrencilerin puan ortalamasının 17.74 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak “Sosyal Stratejiler” alt boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin sırasıyla en çok üstbilişsel stratejileri, sonrasında duyuşsal stratejileri ve ardından hafıza stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Buna karşın en az düzeyde sosyal stratejiler olmak kaydıyla, sırasıyla bilişsel stratejileri ve telafi stratejilerini orta düzeyde kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak kelime öğrenme stratejileri kullanımının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin farklı kelime öğrenme stratejilerine aşina oldukları ancak genelde kelime öğrenme stratejileri kullanımında çok iyi oldukları söylenemez. Bu durumun farklı nedenleri olabilir. Karahan-Üzülmez (2015)’e göre bu durum öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine dair herhangi bir eğitim almamalarından ve bundan dolayı kelime öğrenme stratejilerine rastgele kullanmalarından veya dil öğrenme konusunda çok deneyimli olmamalarından

kaynaklanıyor olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ve “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve anne-babalarının eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen soruya dair bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili bağımsız örneklem t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Hafıza	Kız	389	25.29	5.07	2.791	0.005*
	Erkek	264	24.07	5.72		
Bilişsel	Kız	389	15.46	4.43	2.692	0.007*
	Erkek	264	14.46	4.92		
Telafi	Kız	389	13.79	3.37	0.592	0.554
	Erkek	264	13.62	3.90		
Üst Bilişsel	Kız	389	15.89	3.17	2.994	0.003*
	Erkek	264	15.11	3.44		
Duyuşsal	Kız	389	22.35	4.10	3.485	0.001*
	Erkek	264	21.12	4.63		
Sosyal	Kız	389	17.88	5.12	0.805	0.421
	Erkek	264	17.52	5.96		
YDKÖSÖ	Kız	389	110.66	19.20	2.825	0.005*
	Erkek	264	105.90	22.35		

* p<0.05;

Tablo 19’deki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin cinsiyete göre YDKÖSÖ alt boyutlarından telafi stratejileri ve sosyal stratejiler alt boyutlarının puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir

($p>0.05$).

Katılımcıların cinsiyete göre YDKÖSÖ alt boyutlarından hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler boyutlarının puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre kız öğrencilerin hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejileri kullanma düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre YDKÖSÖ toplam puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyinin ($\bar{X}=110.66$) erkek öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyinden ($\bar{X}=105.90$) yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre YDKÖSÖ toplam puanlarına yönelik etki büyüklüğü küçük etki düzeyindedir ($\eta^2=0.01$). Bu etkinin toplam varyansın %1'ini açıkladığı görülmüştür. Bu durumda gruplar arasındaki farkın büyük olmadığı söylenebilir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili tek yönlü Anova (F) testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	LSD
Hafıza	İlkokul	157	23.99	5.43	2.025	0.109	-
	Ortaokul	133	25.46	4.97			
	Lise	237	25.03	5.27			
	Üniversite	126	24.65	5.83			
Bilişsel	İlkokul	157	14.54	4.60	1.807	0.145	-
	Ortaokul	133	15.62	4.53			
	Lise	237	15.29	4.67			
	Üniversite	126	14.67	4.81			
Telafi	İlkokul	157	13.17	3.93	1.768	0.152	-
	Ortaokul	133	13.85	3.53			
	Lise	237	14.00	3.41			
	Üniversite	126	13.75	3.50			
Üst Bilişsel	İlkokul (1)	157	14.94	3.48	2.695	0.045*	1<2; 1<3
	Ortaokul (2)	133	15.94	3.23			1<4
	Lise (3)	237	15.69	3.16			
	Üniversite (4)	126	15.75	3.33			
Duyuşsal	İlkokul	157	21.44	4.81	0.662	0.575	-
	Ortaokul	133	22.04	3.73			
	Lise	237	21.91	4.47			
	Üniversite	126	22.06	4.17			
Sosyal	İlkokul (1)	157	17.92	5.39	2.691	0.045*	4<1; 4<2
	Ortaokul (2)	133	18.41	5.57			4<3
	Lise (3)	237	17.86	5.47			
	Üniversite (4)	126	16.57	5.36			
YDKÖSÖ	İlkokul	157	106.00	22.27	1.981	0.116	-
	Ortaokul	133	111.32	18.63			
	Lise	237	109.78	20.27			
	Üniversite	126	107.44	21.29			

*
p<0.05;

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin anne eğitim durumuna göre YDKÖSÖ alt boyutlarından hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve duyuşsal stratejiler boyutlarının puan ortalamasının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0.05$).

Araştırmada öğrencilerin anne eğitim durumuna göre YDKÖSÖ alt boyutlarından üstbilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler boyutlarının puan ortalamasının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0.05$). Buna göre annesi ortaokuldan mezun olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri ve sosyal stratejileri kullanma düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre annesi ortaokul, lise ya da üniversiteden mezun olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi annesi ilkokuldan olan öğrencilerden daha yüksektir. Annesi ilkokul, ortaokul ya da liseden mezun olan öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeyi ise annesi üniversiteden mezun olan öğrencilerden yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre YDKÖSÖ toplam puanlarına yönelik hesaplanan ($\eta^2 = \text{Kareler toplam (gruplar arası)} / \text{Kareler toplamı (toplam)} = 2521,646 / 277955,636$) etki büyüklüğü küçük etki düzeyindedir ($\eta^2=0.01$). Bu etkinin toplam varyansın %1'ini açıkladığı görülmüştür. Bu durumda gruplar arasındaki farkın büyük olmadığı söylenebilir.

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizin bulguları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili tek yönlü Anova (F) testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	F	p	LSD
Hafıza	İlkokul	112	24.88	5.21	1.352	0.256	-
	Ortaokul	104	24.01	5.38			
	Lise	237	25.24	5.26			
	Üniversite	200	24.63	5.58			
Bilişsel	İlkokul	112	14.83	4.54	2.227	0.084	-
	Ortaokul	104	14.49	4.57			
	Lise	237	15.66	4.76			
	Üniversite	200	14.76	4.61			
Telafi	İlkokul	112	13.53	3.56	2.423	0.065	-
	Ortaokul	104	12.96	3.50			
	Lise	237	14.05	3.69			
	Üniversite	200	13.83	3.49			
Üst Bilişsel	İlkokul (1)	112	15.32	3.33	6.544	0.000*	2<1; 2<3
	Ortaokul (2)	104	14.39	3.74			2<4
	Lise (3)	237	15.82	3.08			
	Üniversite (4)	200	16.04	3.15			
Duyuşsal	İlkokul	112	21.29	4.88	2.509	0.058	-
	Ortaokul	104	21.13	4.39			
	Lise	237	22.28	4.25			
	Üniversite	200	22.04	4.10			
Sosyal	İlkokul	112	17.73	5.51	2.477	0.060	-
	Ortaokul	104	17.74	5.38			
	Lise	237	18.39	5.60			
	Üniversite	200	16.97	5.28			
YDKÖSÖ	İlkokul (1)	112	107.58	21.31	2.851	0.037*	2<3
	Ortaokul (2)	104	104.72	19.72			
	Lise (3)	237	111.45	21.05			
	Üniversite (4)	200	108.25	19.97			

*
p<0.05;

Tablo 21’deki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin baba eğitim durumuna göre YDKÖSÖ alt boyutlarından hafıza, bilişsel, telafi, duyuşsal, sosyal boyutlarının puan ortalamasının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0.05$).

Araştırmada katılımcıların baba eğitim durumuna göre YDKÖSÖ toplam puanı ve üstbilişsel stratejiler alt boyutunun puan ortalamasının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0.05$). Farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinden elde edilen sonuçlara göre sonuçlara göre babası lise ya da üniversiteden mezun olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyinin babası ortaokuldan mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. YDKÖSÖ toplam puanına göre ise babası liseden mezun olan öğrencilerin babası ortaokuldan mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre YDKÖSÖ toplam puanlarına yönelik hesaplanan ($\eta^2 = \text{Kareler toplam (gruplar arası)} / \text{Kareler toplamı (toplam)} = 3615,355 / 277955,636$) etki büyüklüğü küçük etki düzeyindedir ($\eta^2=0.01$). Bu etkinin toplam varyansın %1’ini açıkladığı görülmüştür. Bu durumda gruplar arasındaki farkın büyük olmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme yönelik bulgular bu başlık altında sırasıyla verilmiştir.

4.5.1. Kelime Öğrenmenin Önemine ve Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Görüşme formunun “İngilizce’de kelime öğreniminin önemine dair görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların çoğunda katılımcı öğrencilerin kelime öğrenimin çok önemli olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Katılımcı öğrenciler kelime öğrenimin önemini ise kelime öğrenme amaçları ile açıklamışlardır. Görüşme formunun ilk sorusuna ve ikinci sorusu olan “İngilizce kelime öğrenme amaçlarınız nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

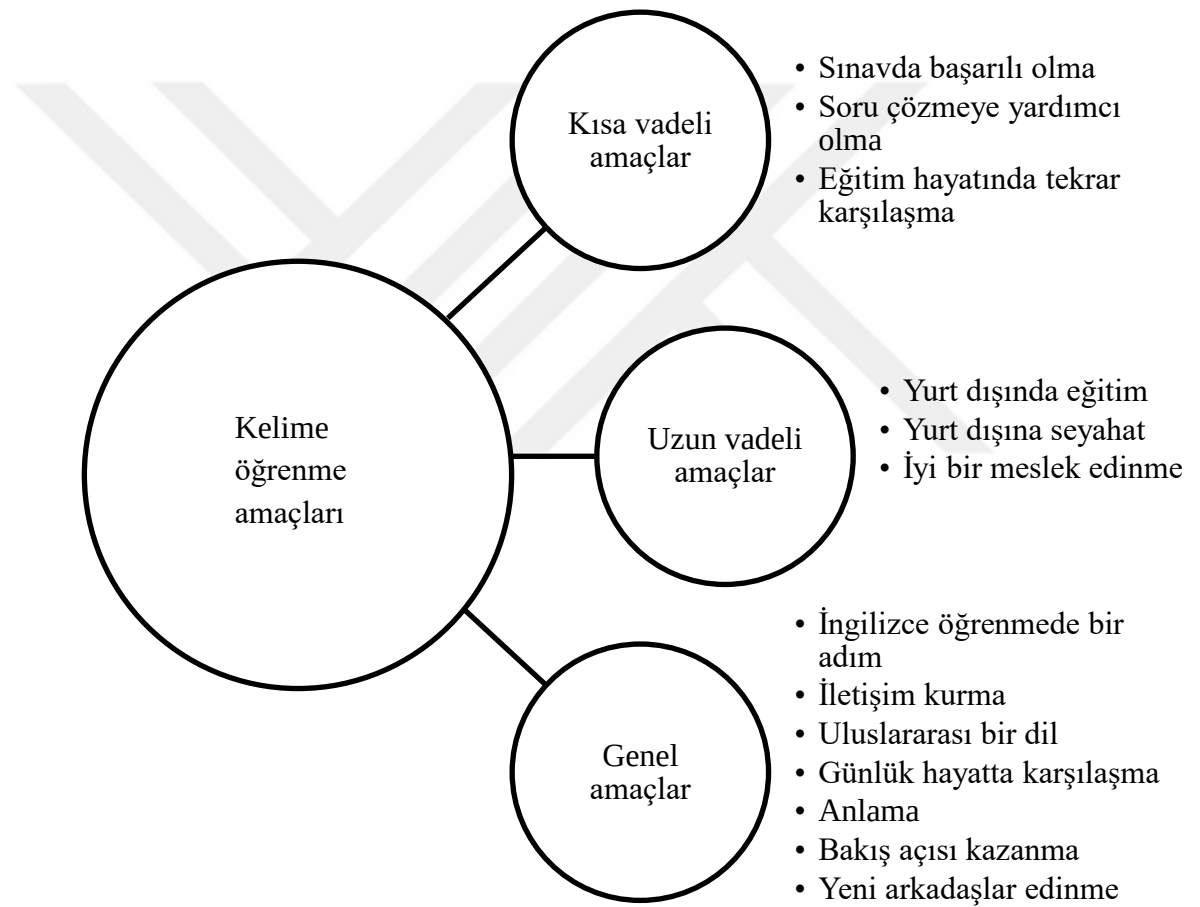
Kelime öğrenme amaçlarına yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları

Temalar	Frekans	Katılımcılar
1. Kısa vadeli amaçlar		
1.a. Sınavda başarılı olma	4	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7
1.b. Soru çözmeye yardımcı olma	3	Ö7, Ö9, Ö12,
1.c. Eğitim hayatında tekrar karşılaşma	3	Ö1, Ö4, Ö5,
2. Uzun vadeli amaçlar		
2.a. Yurt dışında eğitim	2	Ö2, Ö5
2.b. Yurt dışına seyahat	7	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
2.c. İyi bir meslek edinme	7	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
3. Genel amaçlar		
3.a. İngilizce öğrenmede bir adım	4	Ö4, Ö6, Ö7, Ö11
3.b. İletişim kurma	8	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
3.c. Uluslararası bir dil	4	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7
3.d. Günlük hayatta karşılaşma	4	Ö5, Ö9, Ö11, Ö12
3.e. Anlama	5	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11
3.f. Bakış açısı kazanma	2	Ö7, Ö8
3.g. Yeni arkadaşlar edinme	2	Ö4, Ö8

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme amaçlarının kısa vadeli amaçlar, uzun vadeli amaçlar ve genel amaçlar olmak üzere üç temaya ayrıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin sınavda başarılı olma ($f=4$), kelime öğrenmenin soru çözmeye yardımcı olması ($f=3$) ve eğitim hayatı boyunca bu kelimelerle tekrar karşılaşma düşüncesi ($f=3$) *kısa vadeli amaçlar* teması altında bulunan görüşlerdir. *Uzun vadeli*

amaçlar teması altında öğrencilerin yurt dışında eğitim almak istemesi (f=2), yurt dışına seyahat etmek istemesi (f=7) ve iyi bir meslek edinme düşüncesi (f=7) yer almaktadır. *Genel amaçlar* teması altında ise, İngilizce kelime öğrenmenin İngilizce öğrenmede bir adım olarak görülmesi (f=4), yabancılarla iletişim kurma (f=8), İngilizcenin uluslararası bir dil olarak görülmesi (f=4), İngilizce kelimelerle günlük hayatta karşılaşmaları (f=4), okuduklarını ve duyduklarını anlama (f=5), yeni bir bakış açısı kazanma (f=2) ve yeni arkadaşlar edinme düşüncesi (f=2) bulunmaktadır. Öğrencilerin kelime öğrenme amaçlarına dair verdikleri cevaplar Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4: İngilizce kelime öğrenme amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri modeli

Kelime öğrenmenin önemine ve kelime öğrenme amaçlarına yönelik görüş bildiren bazı öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: “İngilizce dersinde kullandığım kelimeleri öğrenmek okuduğumuzu anlamamızı sağlar. Ayrıca yeni kelimeler öğrendikçe bu dilde daha yeterli hale geliriz

ve ilerde yurt dışına çıktığımızda insanlarla rahat bir şekilde konuşabiliriz, iletişim kurabiliriz.”

Ö4: “İngilizce kelime öğrenmek benim için çok önemli çünkü kelime öğrenmezsek cümle kuramayız ve İngilizce öğrenemeyiz. İngilizce kelime öğrenmek gelecekte hem okul hem de iş hayatımızda bize fayda sağlar. Eğitim alacağımız üniversite İngilizce eğitim veriyorsa hazırlık sınıfını okumak zorunda kalmayız. Ayrıca bazı şirketler yabancı dile önem veriyor, bu durumda işe alınmamız kolaylaşır ve gerektiğinde yurt dışında da mesleğimizi yapabiliriz.”

Ö7: “İngilizce uluslararası bil dil olduğu için ileride İngilizce konuşan insanlarla karşılaşabiliriz. Onlarla konuşabilmek ve onları anlayabilmek için kelime öğrenmek gerek. Bende ileride iş için yurt dışına gidersem insanlarla iletişim kurmam gerekir.”

Ö11: “Kelime öğrendikçe okuduğum cümleleri daha iyi anlamaya başlıyorum. Ben İngilizce öğrenmek istiyorum. Sürekli yabancı dizi izlediğim, yabancı şarkılar dinlediğim için devamlı karşıma İngilizce kelimeler çıkıyor. Bu nedenle yeni kelimeler öğrenmeye çalışıyorum.”

Katılımcı öğrencilerin görüşlerinden hareketle, öğrencilerin birçok İngilizce kelime öğrenme amacı olduğu söylenebilir. Özellikle yabancılarla iletişim kurma, okuduğunu ya da dinlediğini anlama, yurt dışında eğitim alma ve yurt dışına seyahat etme katılımcı öğrencilerin başlıca amaçları arasındadır.

4.5.2. Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Görüşme formunun üçüncü sorusu olan “İngilizce yeni kelimeler öğrenirken neler yaparsınız?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları

Kelime Öğrenme Stratejileri	Frekans	Katılımcılar
Hafıza stratejileri	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Bilişsel stratejiler	9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
Telafi stratejileri	9	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
Üstbilişsel stratejiler	8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
Duyuşsal stratejiler	1	Ö5
Sosyal stratejiler	5	Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12

Tablo 23'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin İngilizce yeni kelime öğrenme sürecinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri temalar olarak kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerin hepsinin hafıza stratejilerini (f=12) kullandığı görülmektedir. Bilişsel stratejiler (f=9), telafi stratejileri (f=9) ve üstbilişsel stratejiler (f=8) öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan stratejiler olarak görülmektedir. Buna karşın sosyal stratejiler (f=5) ve özellikle duyuşsal stratejilerin (f=1) öğrenciler tarafından çok tercih edilmediği görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar ayrıntılı incelendiğinde hafıza stratejileri için öğrendikleri yeni kelimeleri yazarak ve okuyarak sık sık tekrar ettikleri; bilişsel stratejiler için kelime kartları oluşturdıkları, kelime defteri tuttıkları ve not alarak kelime çalışması yaptıkları; telafi stratejileri için internette videolar izleyerek yeni kelimeler öğrendikleri ve çevrimiçi sözlükler kullandıkları; üstbilişsel stratejiler için öğrencilerin çokça kelime testleri çözdükleri ve kelime öğrenirken telaffuzları ile öğrenmeye çalıştıkları; duyuşsal stratejiler için öğrencilerin sınıfta İngilizce konuştuklarında kendilerini daha iyi hissettikleri ve sosyal stratejiler için öğrencilerin

bilmedikleri kelimelerin anlamlarını etraflarındaki kişiye sordukları ve aile bireyleri ile kelime çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

İngilizce yeni kelime öğrenme sürecinde yaptıkları uygulamalar ve kullandıkları stratejilere yönelik görüş bildiren bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Anlamını bilmediğim kelimeleri genellikle online sözlüklerden araştırıyorum. Benim bir çalışma alanım var, bilmediğim kelimeleri kâğıtlara yazıp oraya yapıştırıyorum. Bazen dizi ya da filmlerde İngilizce konuşmalar oluyor, onların ne dediğini merak ediyorum. O sahneyi tekrar açıyorum ne dediklerini anlamaya çalışıyorum ve kelimelerin anlamlarını bulmayı deniyorum.*

Ö8: *Sınıfta öğretmenin söylediği kelimelerin anlamlarını ve öğretmenin kelimeyi telaffuz ediş şeklini kitabın üzerine not alıyorum. Daha sonra kitaptan çalışarak tekrar ediyorum. Ayrıca kelimelerin telaffuzlarına da yer verilen konu anlatım videoları izliyorum. Kelimenin yazılışını, anlamını ve okunuşunun üç dört kere yazıyorum. Eğer devamlı unuttuğum kelimeler varsa onları renkli kâğıtlara yazıyorum ve odama asıyorum. Bu şekilde devamlı görmüş oluyorum. Artık o kelimeleri öğrendiysem onları kelime kutumun içine kaldırıyorum.*

Ö12: *Ben yazarak daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Kelimeleri anlamları ile beraber yazıyorum, kelime listeleri oluşturuyorum ve onlar aracılığıyla tekrar yapıyorum. Anlamını bilmediğim kelimeyi internetteki sözlükten araştırıyorum ya da anneme, abime, çevremdeki insanlara soruyorum. Kelime listesine çalıştıktan sonra listeyi abime veriyorum o bana sorular soruyor. Bu şekilde çalışıyorum.*

4.5.3. Öğrencilerin Kelime Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Görüşme formunun dördüncü sorusu olan “İngilizce kelime öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Kelime öğrenirken karşılaştıkları zorluklara yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi		
Karşılaşılan Zorluk	Frekans	Katılımcılar
Telaffuz	8	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
Çabuk unutma	2	Ö1, Ö3
Çeviri yapma	2	Ö3, Ö9
Kelimenin yazılışı	3	Ö2, Ö7, Ö8

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin çoğunun İngilizce yeni kelimeler öğrenirken karşılaştığı zorluğun kelimenin telaffuzu ($f=8$) ile ilgili olduğu görülmektedir. Az sayıdaki öğrencinin ($f=2$) öğrendikleri kelimeleri kısa sürede unutmaları ve rahat Türkçe çeviri yapamamaları nedeniyle sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin ($f=3$) kelimelerin yazılışı ile ilgili sıkıntı yaşadığına dair görüş bildirdiği görülmüştür.

İngilizce yeni kelime öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik görüş bildiren bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Bazı kelimeler birbirine çok benziyor onları ayırt etmekte cidden zorlanıyorum. Anlamları ve yazılışlarını birbirinden ayırt edemiyorum.

Ö7: Genelde kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyorum. İlk baktığımda aklımda kalmadığı için tekrar bakıyorum. Yazılışlarını hatırlamakta zorlanıyorum.

Ö10: Kelimeyi gördüğümde anlamını hatırlıyorum ama o kelimeyi okumakta zorlanıyorum. Yani yazıldığı gibi okunmadığı için nasıl okumam gerektiğini bilmiyorum.

4.5.4. Öğrencilerin Kelime Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukların Çözümüne Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Görüşme formunun beşinci sorusu olan “İngilizce kelime öğrenirken karşılaştığınız zorlukların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

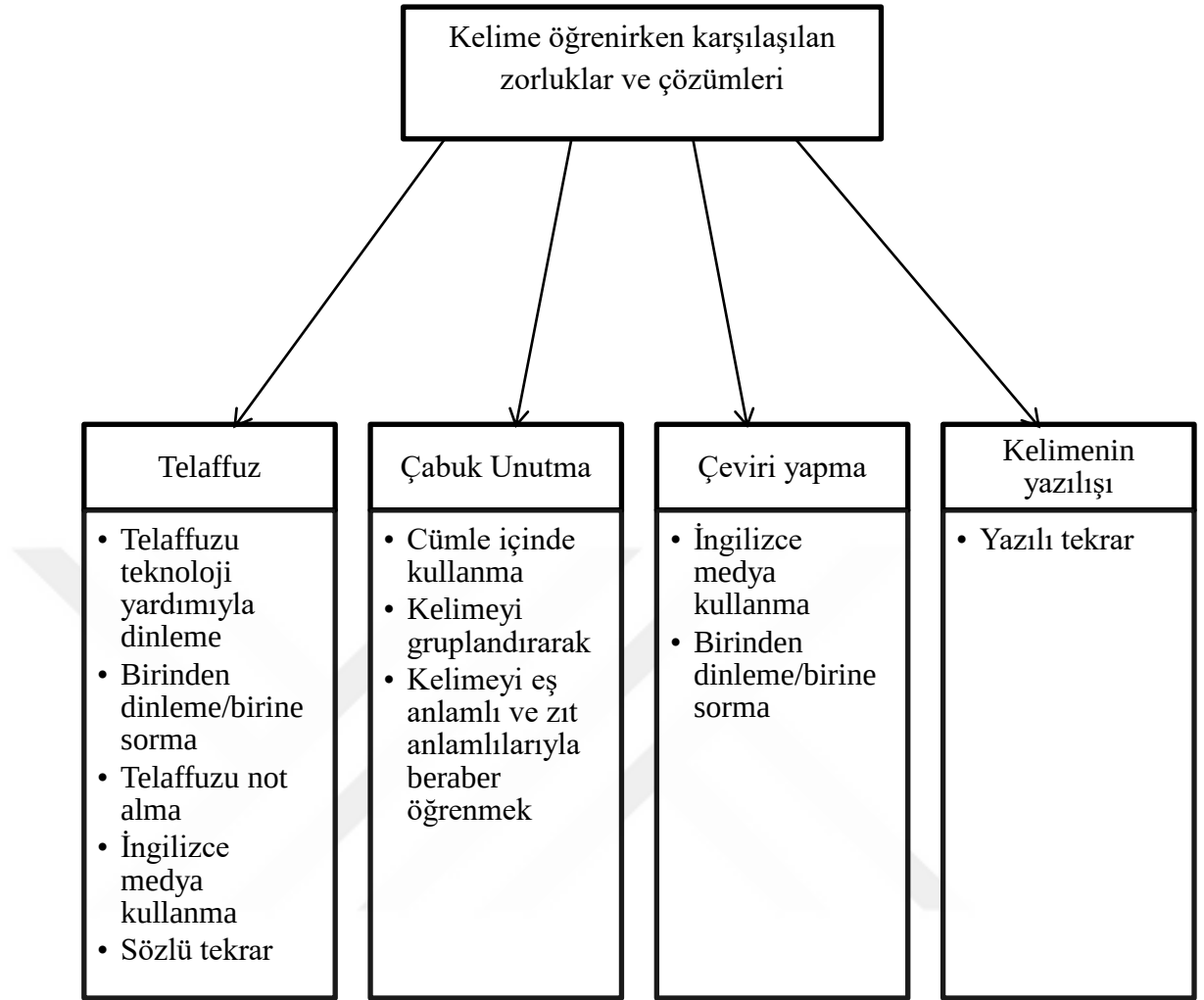
Tablo 25

Kelime öğrenirken karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları

Karşılaşılan Zorlukların Çözümü	Frekans	Katılımcılar
Telaffuzu teknoloji yardımıyla dinleme	6	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
Birinden dinleme/birine sorma	3	Ö3, Ö4, Ö12
Telaffuzu not alma	2	Ö8, Ö12
İngilizce medya kullanma	2	Ö5, Ö9
Sözlü tekrar	2	Ö6, Ö8
Yazılı tekrar	2	Ö2, Ö7
Cümle içinde kullanma	1	Ö1
Kelimayı gruplandırarak çalışma	1	Ö1

Tablo 25'deki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin yeni kelimeler öğrenirken yaşadıkları zorluklara farklı çözümler ürettikleri görülmektedir. Öğrenciler özellikle telaffuz konusunda yaşadıkları sıkıntıların çözümünü; kelimenin telaffuzunu teknoloji yardımıyla dinleme (f=6), birine sorma (f=3), telaffuzun yazılışını not alma (f=1), İngilizce medya kullanma (İngilizce şarkı dinleme, İngilizce film veya dizi izleme) (f=2), sözlü tekrar yapma (f=2) şeklinde ifade etmişlerdir. İngilizce medya kullanan diğer öğrencinin çeviri yapamama sorununa bu şekilde bir çözüm üretmeye çalıştığı görülmüştür. Buna karşın kelimenin yazılışında sıkıntı yaşayan öğrenciler yazılı tekrar yöntemiyle (f=2) bu sıkıntının üstesinden gelmeye çalıştıklarını, kelimeleri kısa sürede unuttuklarını belirten öğrenciler ise kelime grupları oluşturarak (f=1) ve kelimayı cümle içinde kullanarak (f=1) bu sıkıntının üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kelime öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için uyguladıkları çözüm yollarına Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5: İngilizce kelime öğrenirken karşılaşılan zorluklar ve çözümlerine yönelik öğrenci görüşleri modeli

İngilizce yeni kelime öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik görüş bildiren bazı öğrencilerin doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Zorlandığım kelimeleri öğrenirken o kelimeleri eş anlamlıları ve zıt anlamlılarıyla beraber öğrenmeye çalışıyorum, gruplar oluşturuyorum. Eğer öyle yapmazsam hatırlamak benim için çok zor oluyor.*

Ö4: *Kelimenin telaffuzunda zorlandığımda bazen anneme soruyorum, o İngilizce biliyor. Eğer etrafımda arkadaşlarım varsa onlardan yardım almaya çalışıyorum. Yoksa da online sözlükten bakarak dinlemeye çalışıyorum.*

Ö8: Kelimenin telaffuzunda genellikle sıkıntı yaşıyorum. Konu anlatım videolarında ya da öğretmenimiz söylediğinde okunuşunu not alıyorum. Hatta bazen uzaktan derslerde mikrofonumu kapatıyorum ve telaffuzunu birkaç kez tekrar ediyorum.

4.5.5. Öğrencilerin Kelime Öğrenirken Yardım Aldığı Kişiler ya da Kaynaklara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Görüşme formunun son sorusu olan “İngilizce kelimeler çalışırken yardım aldığınız kişilerden ya da kullandığınız kaynak ve materyallerden bahseder misiniz?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Kelime öğrenirken yardım aldığı kişiler ya da kaynaklara yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonuçları

Temalar	Frekans	Katılımcılar
1. Kişiler		
1.a. Anne- Baba	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12
1.b. Abi-Abla	3	Ö1, Ö9, Ö12
1.c. Öğretmen	1	Ö8
1.d. Arkadaş	1	Ö4
1.e. Kuzen	2	Ö2, Ö10
2. Kaynaklar		
2.a. Uygulamalar/ İnternet siteleri	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11
2.b. Sözlük	4	Ö4, Ö10, Ö11, Ö12
2.c. Ek kaynak kitap	2	Ö8, Ö12
2.d. Kelime kutusu	1	Ö5

Tablo 26’daki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin İngilizce yeni kelimeler öğrenirken yardım aldığı kişiler, kaynak ya da materyallerin kişiler ve kaynaklar olarak iki temaya ayrıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin anne-babaları (f=6), abi-ablaları (f=3), öğretmenleri (f=1), arkadaşları (f=1) ve kuzenleri (f=2) kelime öğrenirken yardım aldığı kişiler teması

altında yer alan görüşlerdir. Bu veriler ayrıntılı incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla annelerinden yardım aldığı ve kelime çalışmalarını anneleri ile gerçekleştirdiği görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde arkadaşlarından ve öğretmenlerinden sıklıkla yardım aldığı söylenemez. Öğrencilerin yardım aldıkları *kaynaklar* teması altında ise çoğunlukla telefon uygulamaları ve internet sitelerinin (f=6) olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler sözlüklerden (f=4), ek kaynak kitaplardan (f=2) ve hazırladıkları kelime kutusundan (f=1) yardım aldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

İngilizce yeni kelime öğrenirken yardım aldıkları kişiler ve kaynaklara yönelik görüş bildiren bazı öğrencilerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: *Evde annem bana bu konuda oldukça yardımcı oluyor. Hazırladığım çalışma kâğıdını anneme veriyorum, o bana bu çalışma kâğıdından kelimeler soruyor. Bende yanıtlarımı çıkarsa onları tekrar ediyorum. Ayrıca çok sık olmasa da kelimeyi kâğıtlara yazıp bir kesenin (kutunun) içine koyup çekerek çalışıyorum.*

Ö8: *Genellikle test kitaplarından (kaynak kitaplar) yardım alıyorum. Ayrıca bir uygulama var, orada kelime ve cümle çalışması yapabiliyorum. Özneyi fiili seçerek cümleler oluşturunca. İnternette farklı yayınevlerinin slaytlarına ulaşmaya çalışıyorum. Bu şekilde kendim çalışıyorum.*

Ö12: *Özellikle abim ve annem bana bu konuda çok yardım ediyorlar. Kitaplara da bakıyorum gerektiğinde. Sözlük kullanmam gerektiğinde internetteki sözlüklerden kelime anlamına bakıyorum.*

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçların alanyazındaki diğer çalışmalarla ilişkisi ve bu sonuçlara göre geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018), Benli-Özdemir ve Arık (2018) ile Kiremitçi(2013)'nin bulguları ile örtüşmektedir. Buna karşın alanyazında bu sonucu desteklemeyen çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin; Bedir (2017)'in çalışmasında çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık düzeyinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılık bahsedilen çalışmanın örnekleminin aday öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç alanyazındaki başka çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Atay, 2014; Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Benli-Özdemir ve Arık, 2018; Bağçeci vd., 2011; Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Bozkurt ve Memiş, 2013; Dilci ve Kaya; 2012; Demir ve Kaymak-Özmen, 2011; Kaya ve Fırat, 2011). Buna karşın alanyazında bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olmayan bazı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Kiremitçi (2013) çalışmasında beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim almakta olan erkek katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyinin kadın

katılımcılardan yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında cinsiyete göre üstbilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Efe-Ayaz, 2019; Özsoy ve Günindi, 2011; Bedir, 2017; Tüysüz vd., 2008; Çikrikci ve Odacı, 2013).

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Atay (2014) ve Güneş (2018)'in bulguları ile desteklenmektedir. Buna karşın Kaya ve Fırat (2011)'in çalışmasından elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Kaya ve Fırat (2011) çalışmasında ilköğretim 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin üstbiliş puanları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Üniversite ve lise mezunu olan annelerin çocukların üstbiliş puanlarının ortaokul, ilkokul ve eğitim görmemiş annelerin çocuklarından yüksek olduğu sonucuna varmıştır.
- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark olduğuna ve bu farkın babası liseden mezun olan öğrenciler lehine olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Atay (2014), Güneş (2018) ve Kaya ve Fırat (2011)'in bulguları ile uyumludur. Atay (2014) çalışmasında babası lise mezunu olan öğrencilerin 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin kendini sorgulama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Güneş (2018) çalışmasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine üstbilişsel bilgi, açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Kaya ve Fırat (2011)'in çalışmasında ise ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının üst bilişsel gelişim seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları; üstbilişsel stratejileri, duyuşsal stratejileri ve hafıza stratejilerini yüksek düzeyde kullanırken, telafi stratejilerini, bilişsel stratejileri ve sosyal stratejileri orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Okyar (2021) , Çevik vd. (2018), Kırmızı ve Topçu (2014) ve Safian vd. (2014) 'ın bulguları ile paralellik göstermektedir. Okyar (2021) çalışmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en çok duyuşsal stratejileri, sonrasında üstbilişsel stratejileri kullandığını, en az ise sosyal stratejileri kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Çevik vd. (2018)'in çalışmasında ise öğrencilerin üstbilişsel, duyuşsal ve bilişsel stratejileri yoğun şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında kız öğrenciler lehine olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun alanyazını destekler nitelikte olduğu söylenebilir çünkü alanyazında kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri kız öğrenciler lehine olan birçok çalışma bulunmaktadır. (Okyar, 2021; Çınar 2019; Çevik vd., 2018; Büyükahıska ve Çebi-Kozallık, 2018; Yaprak, Hayta ve Yaprak, 2013; Şerabatır, 2008; Gu, 2002; Catalan, 2003). Buna karşın alanyazında cinsiyetin kelime öğrenme stratejileri kullanımına etki eden bir değişken olmadığına dair de çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Karahan-Üzülmez (2015)'in çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde Aarsal ve Özen (2006)'in çalışmasında da öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farka ulaşılamamıştır (akt. Çınar ve Elkılıç, 2019).
- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin olarak annesi ortaokul, lise ya da üniversiteden mezun olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyi annesi ilkokuldan mezun olan öğrencilerden, annesi ilkokul, ortaokul ya da liseden mezun olan öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeylerinin annesi üniversiteden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre sosyal stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığa dair bulgu alanyazını

desteklemektedir (Şerabatır, 2008; Karahan-Üzülmez, 2015). Ancak bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğu alanyazında farklılaşmaktadır. Şerabatır (2008) çalışmasında öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinden sosyal stratejiler alt boyutunda annesi üniversiteden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığa ulaşmışken, Karahan-Üzülmez öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri arasında annesi ortaokuldan mezun olan öğrencilerin annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilere göre sosyal stratejileri daha fazla kullandıklarına dair sonuca ulaşmıştır. Ayrıca alanyazından öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Çevik vd., 2018).

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin olarak babası liseden mezun olan öğrencilerin YDKÖSÖ toplam puanlarının babası ortaokuldan mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğuna ve babası lise ya da üniversiteden mezun olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyinin babası ortaokuldan mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğuna, ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun alanyazında yeni olduğu söylenebilir. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin araştırıldığı çalışmalarda bu iki değişken arasında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır (Şerabatır, 2008; Karahan-Üzülmez, 2015; Çevik vd., 2018). Bu durumun öğrencilerin yetiştiği sosyal çevre ve ailesinin sosyoekonomik durumundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmenin önemine ilişkin görüşlerini kelime öğrenme amaçları ile açıkladıkları ve öncelikle yabancılarla iletişim kurma, yurt dışına seyahat etme ve iyi bir meslek edinme amacıyla İngilizce kelime öğrenme çalışmaları yaptıklarına dair görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yurtdışında yabancılarla iletişim kurma, iyi bir meslek edinme, İngilizce testlerdeki soruları çözme amaçlarına dair görüşleri Yolcu (2019)'nun çalışmasındaki bulguları desteklemektedir.

- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik hafıza stratejilerini, bilişsel stratejileri, telafi stratejilerini ve üstbilişsel stratejileri yoğun olarak kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hafıza stratejileri için öğrendikleri yeni kelimeleri yazarak ve okuyarak sık sık tekrar ettikleri; bilişsel stratejiler için kelime kartları oluşturdukları, kelime defteri tuttıkları ve not alarak kelime çalışması yaptıkları; telafi stratejileri için internette videolar izleyerek yeni kelimeler öğrendikleri ve çevrimiçi sözlükler kullandıkları; üstbilişsel stratejiler için öğrencilerin kelime testleri çözdükleri ve kelime öğrenirken telaffuzları ile öğrenmeye çalıştıklarına dair görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun yazarak tekrar ederek, sözlü tekrar ederek ve not alarak çalışması Şerabatır (2008)'in çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna karşın katılımcı öğrencilerin görüşleri 8. sınıf öğrencilerinin en fazla sosyal stratejileri ve en az yürütücü biliş stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşan Karahan-Üzülmez (2015)'in çalışması ile paralellik göstermemektedir.
- İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin özellikle kelimenin telaffuzunda ve yazılışında sıkıntı çektiklerine dair görüş bildirdikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin İngilizce yeni kelimeler öğrenirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin en çok kelimenin telaffuzu ve sonrasında yazılışı ile ilgili sıkıntı yaşamaları Karahan-Üzülmez (2015)'in ve Yıldız'ın (2019) bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca kelimeyi kısa sürede unutma yani uzun süre hafızasında tutamama sorunu yaşamaları Yıldız (2019)'ın bulguları ile de uyumludur.
- İlköğretim 7.sınıf öğrencileri kelime öğrenirken karşılaştıkları zorlukların çözümüne ilişkin, kelimenin telaffuzunu teknoloji yardımıyla ya da birine sorarak, birinden yardım isteyerek öğrendiklerine dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin İngilizce yeni kelimeler öğrenirken karşılaştıkları zorlukların çözümüne ilişkin kelimeleri yazarak tekrar etmeleri, İngilizce medya kullanmaları (İngilizce şarkı dinlemek, İngilizce dizi veya film izlemek) Yıldız (2019)'ın bulguları ile paralellik göstermektedir.
- İlköğretim 7.sınıf öğrencileri kelime çalışması yaparken öncelikle aile bireyleri ile uygulama ya da internet sitelerinden yardım aldıklarına ve sözlüklerden

yararlandıklarına dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin İngilizce kelime çalışırken yardım aldıkları kişiler ya da kaynaklara ilişkin özellikle anne-baba ya da abi- abladan yani aile bireylerinden yardım almaları, sözlük kullanmaları ve kaynak kitaplara yönelmeleri Şerabatır (2008)'in çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini orta seviyede kullandıkları sonucuna yönelik olarak, öğrencilere kelime öğrenme stratejilerine yönelik eğitimler verilerek öğrencilerin stratejileri sıklıkla kullanmasını sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumunun kelime öğrenme stratejileri açısından önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Bu nedenle anne ve babaların bu konuda daha bilinçli olmalarını sağlamak ve evde çocuklarına bu konuda nasıl destek olacaklarını öğretmek amacıyla ebeveynlere yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi düzeyde olması sonucuna yönelik olarak, onların üstbilişsel farkındalık düzeyini geliştirmek amacıyla hem öğrencilere hem de öğretmenlere yapılması gerekenler hakkında bilgiler verilen seminerler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin kelime öğrenirken başlıca telaffuz olmak üzere farklı zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için problemlerin çözümüne yönelik atabilecekleri adımlar ve kullanabilecekleri stratejileri içeren eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini orta seviyede kullandıkları görülmüştür. Bu nedenle ders kitaplarında kelime öğrenme stratejilerine yönelik bilgiler verilerek stratejilerin kullanıldığı etkinlik örnekleri oluşturulabilir.

- Öğrencilerde kelime öğrenme ya da İngilizce öğrenmeye yönelik iç motivasyon oluştuğunda öğrencilerin farklı yol, yöntem ve stratejiler kullanmaya yöneleceği düşünülürse, derslerde öğrencilerin niçin İngilizce öğrenmeleri gerektiği konusunu işleyen aktivitelere yer verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada sadece Ankara ili Etimesgut ilçesinden seçilen bazı okulların 7.sınıfında eğitim görmekte olan öğrencilerden üstbilişsel farkındalıkları ve kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili veri toplanmıştır. Hem üstbilişsel farkındalık hem de kelime öğrenme stratejilerine dair genel kanılara ulaşmak için Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı bölgelerinden okullarda ve farklı sınıf düzeyleri ile çalışmalar yürütülebilir.
- Hem öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine hem de öğretmenlerin sınıfta kullandıkları kelime öğretme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin olduğu daha kapsamlı bir çalışma yürütülebilir.
- Hem kelime öğrenme stratejileri kullanımının hem de üstbilişsel farkındalık düzeyinin akademik başarı ile ilişkisine bu çalışmada yer verilmemiştir. Bu nedenle bu değişkenlerin akademik başarı ile olan ilişkisinin araştırılacağı yeni çalışmalar yapılabilir.
- Okudukları kitap sayısı ya da kardeş sayısı gibi farklı değişkenler kullanılarak öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2016). *İngilizce dil sınıfı öğrencileri tarafından edinilen kelime öğrenme stratejileri ve başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akaydın, B. B., Yorulmaz, A. and Çokçalışkan, H. (2020). Investigation of primary school students' metacognitive awareness and decision-making skill. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 158-171.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353- 365.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Al-Bidawi, S. A. (2018). Vocabulary learning strategies (VLSs) preferred by Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 11(12), 211-220.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altındağ, M. ve Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. *H. U. Journal of Education*, 28(1), 15-26.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7.sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.

- Aparı, E. (2016). *Vocabulary learning strategies of preparatory school students at Ufuk University*. Unpublished Master's Thesis, Ufuk University, Ankara.
- Asgari, A. and Mustapha, G. B. (2011). The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in University Putra Malaysia. *English Language Teaching*, 4(2), 84-90.
- Ataalkın, A. N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydın-Yıldız, T. (2018). English vocabulary learning strategies preferred by L2 learners from different academic majors. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3916-3928.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1- 21.
- Balıdede, F. ve Lokmacıoğlu, S. (2014). Undergraduate EFL students' preferences of vocabulary learning strategies depending on language achievement and proficiency level. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(2), 1-19.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 231-274.
- Barbaros, E. (2018). *Vocabulary learning strategy use, vocabulary size and lexical threshold*. Unpublished Master's Thesis, Erciyes University, Kayseri.
- Baş, G. (2012). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 49-71.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 80-92.
- Baysal, N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 37, 68-81.
- Bedir, T. (2017). *Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Benli-Özdemir, E. ve Arık, S. (2018). Çocukların üstbilişsel farkındalıkları ile sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24–35.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Bogdanović, I., Obadović, D. Ž., Cvjetićanin, S., Segedinac, M. and Budić, S. (2015). Students' metacognitive awareness and physics learning efficiency and correlation between them. *European J of Physics Education*, 6(2), 18-30.

- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Breed, B., Mentz, E. ve van der Westhuzien, G. (2014). A metacognitive approach to pair programming: influence on metacognitive awareness. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Büyükahıska, D. ve Çebi Kozallık, R. (2018). Yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları. *Turkish Studies Education Sciences*, 13(19), 307-326.
- Büyükalın-Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen, 93.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 55-77.
- Cesur, M. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II), 49-74.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayıncılık
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- 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*, 41, 279-291.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (Fourth Edition). London: Hodder Education.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (second edition). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). (Çeviri editörleri: Y. Dede ve S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011)
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 21-27.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. & Ayçiçek, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 796-814.
- Çınar, B. (2019). *Kars ilindeki özel okullarda ortaokul öğrencilerinin kullandığı İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Çınar, B. ve Elkılıç, G. (2019). Özel okullardaki ortaokul öğrencilerinin kullandığı İngilizce kelime öğrenme stratejileri: Kars ili örneği. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 487-499.

- Çıkrıkci, Ö. ve Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.
- Demir, Ö. ve Kaymak-Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Demirekin, M. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı* (19. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirel, M. V. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelimelerin öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, M. ve Arslan-Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66 .
- Derici, E. (2019). *Lise öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri üzerine bir anket çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Dóczi, B. (2011). Comparing the vocabulary learning strategies of high school and university students: A pilot study. *WoPaLP*, 5, 138- 158.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık başarı motivasyonu ve eleştirel*

- düşünmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Efe Ayaz, Ö. G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarısı ile matematik öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eken, E. (2018). *Strateji Eğitiminin 5.Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Stratejileri Kullanımı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: a study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222–241.
- Farahian, M. and Avarzamani, F. (2018). Metacognitive awareness of skilled and less-skilled EFL writers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(10).
- Flavell, J. H. (1987) *Speculation about the nature and development of metacognition*. F. Weinert ve R. Kluwe, (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding içinde* (21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas- ROYAL*, 1(2), 84-91.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1/2), 81-96.
- Görgöz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese Efl learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679.
- Gürbüz, N. (2016). *A study on vocabulary learning strategies of Turkish efl learners at KTO Karatay University preparatory school*. Unpublished Master's Thesis, Necmettin Erbakan University, Konya.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Adana Anadolu Öğretmen Lisesi'nde hazırlık sınıfı öğrencilerinin uyguladıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103.
- Jaleel, S. and Premachandran. P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research* 4(1), 165-172.
- Karahan-Üzülmüş, Y. (2015). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının ve İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karakelle, S ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolog Yazıları*, 10(20), 87-103.

- Karakelle, S ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 45-60.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karlı, T. A. (2019). Lise öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yaş ve ebeveyn eğitim durumu bağlamında incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (77), 347-362.
- Kaya, N. ve Fırat, T . (2011). İlköğretim 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde üstbilişsel becerilerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1) , 52-67.
- Kılıç, T. (2019). *Kelime öğrenme stratejilerinin ve bilgisayar destekli dil öğreniminin Türk lise öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırmızı, Ö. (2014). Measuring vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners in relation to academic success and vocabulary size. *World Journal of Education*, 4(6), 16-25.
- Kırmızı, Ö. ve Topçu, N. (2014). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL students at Karabuk University. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 217-232.
- Kiremitçi, O. (2012). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(3), 29-40.
- Kocaman, O. ve Kızılkaya-Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303.
- Komol, T. and Sripetpun, W. (2011, April). *Vocabulary learning strategies employed by undergraduate students and its relationship to their vocabulary knowledge*. Paper

presented at The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences, Thailand.

- Kudo, Y. (1999). L2 vocabulary learning strategies. *Second Language Teaching and Curriculum Center*. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW14/NW14.pdf>
- Lafey, D. (2020). Vocabulary learning strategies preferred by Korean university students. *English Teaching*, 75(4), 81-100.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46(1), 101–135.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12).
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language Use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.
- Marzano, R. J., Brandt R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C. (1998). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32(01), 1-18.
- MEB. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Mizumoto, A. and Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425–449.
- Mulendama, P., Ndhlovu, Z. and Mulenga, H. (2016). Perceptions and attitudes of student teachers and their cognitive-metacognitive awareness in mathematics in colleges of education in Zambia. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 15-25.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2). 123-136.

- Nation, P. (1998). Helping learners take control of their vocabulary learning. *GRETA*, 6(1), 9-18.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Okyar, H. (2021). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners: A focus on gender. *Journal of English Teaching*, 7(1), 43-54.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford (1990), *Language Learning Strategies: What everyone use*, Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview, GALA.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.
- Ölmez, F. (2014). *Kelime öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretime ilişkin öğrenci ve öğretmen algılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özçomak, M. S. ve Çebi, K. (2017). İstatiksel güç analizi: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(2), 413-431.

- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu*, 29-31 Mayıs 2002, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, B.ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Pahayahay, G. and Cisneros- Pahayahay, R. (2017). Assessment of students' metacognitive awareness level in College Algebra. *Advanced Science Letters*, 23, 1130-1133.
- Qin, J., Leung, D., & Shao, J. (2002). Estimation with survey data under nonignorable nonresponse or informative sampling. *Journal of the American Statistical Association*, 97(457), 193–200.
- Rahimirad, M. and Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL Students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176.

- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Safian, N. H., Malakar, S. and Kalajahi, S. A. R. (2014). Exploring vocabulary Learning strategies used by UPM TESL undergraduates. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5), 1-4.
- Saltuk, T. (2001). *TED Ankara Koleji 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schmitt, N (1997). *Vocabulary learning strategies*. (Edited by Norbert Schmitt and Michael McCarty). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. United Kingdom: Cambridge University Press, 199-227.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N., ve McCarthy, M. (1997). *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scraw, G. (2002). "Promoting General Metacognitive Awareness" Metacognition in Learning and Instruction. H. J. Hartman (Ed.) Kluwer Academic Publishers, London.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 5-28.

- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şener, S. (2003). *Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ile kelime bilgileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Serçe, H. (2019). Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri. *Turkish Studies Education Sciences*,14(4), 1675-1695.
- Serçe, H. (2013). *Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tezgiden, Y. (2006). *Kelime öğrenme stratejileri eğitiminin etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thenmozhi, C. (2019). Models of metacognition. *Shanlax International Journal of Education*, 7(2), 1-4.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265- 276.

- Tsai, C. and Chang, I. (2009). An examination of EFL vocabulary learning strategies of students at the University of Technology of Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 32-38.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- Weinstein, C. (1986). Assesment and training of student learning strategies. R. R. Schmeck (Ed.). *Learning and study strategies*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4.
- Wong, E. M. Y. (2015). *A case study of the vocabulary learning strategy use of twenty Chinese ESL learners in Australia*. Unpublished Doctoral Dissertation, Griffith University, Queensland, Australia.
- Yaprak, Z., Hayta, F. ve Yaprak, İ. H. (2013). A contrast analysis of language learning and vocabulary learning strategies used by German language and English language learners. *NWSA-Humanities*, 8(4), 349-362.
- Yığın, M. (2013). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, E. (2019). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yıldız, M. (2020). Identification of morphological, lexical, and syntactical obfuscating elements in pseudo-retranslations. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(ASOBİD). Çeviribilim Özel Sayısı*, 131-161.
- Yılmaz, E. (2020). *Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yimer, A. (2004). *Metacognitive and cognitive functioning of college students during mathematical problem solving*. Unpublished Doctoral Thesis, Illinois State University
- Yolcu, M. (2019). *8. sınıfların ve yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKLER

EK 1: Nicel Veri Toplama Araçları

ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ VE YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmaktayım. Aşağıda samimi şekilde doldurmanız beklenen iki ölçek çalışmamda önemli katkıda bulunacaktır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.

Çalışmaya katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Büşra SARIKAYA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Okul türünüz: () Ortaokul () İmam Hatip ortaokulu

Anneniniz eğitim durumu:

Babanızın eğitim durumu:

() İlkokul

() İlkokul

() Ortaokul

() Ortaokul

() Lise

() Lise

() Ön lisans

() Ön lisans

() Lisans

() Lisans

() Lisansüstü

() Lisansüstü

2. ÇOCUKLAR İÇİN ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ÜBFÖ-Ç)
B FORMU (Karakelle ve Saraç, 2007)

Maddeler	Seçenekler				
Aşağıda üst bilişsel farkındalık düzeyinizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerden size uygun olanı X ile işaretleyerek belirtiniz.	Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
2. İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.					
3. Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
4. Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.					
5. Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.					
6. Şekil ve resimler çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
7. Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.					
8. Bir problemi çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.					
9. Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
10. Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.					
11. Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.					

12. İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.					
13. Öğrenirken zayıf yönlerimin üstesinden gelmek için güçlü yönlerimi kullanırım.					
14. Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yöntemlerini kullanırım.					
15. Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.					
16. Bazen öğrenme stratejilerini düşünmeksizin kullanırım.					
17. Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.					
18. Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.					

3. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (Kocaman ve Kızılkaya-Cumaoğlu, 2014)

Maddeler	Seçenekler				
Aşağıda kelime öğrenme stratejilerinizle ilgili çalışmalarınızı anlatan ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerin her birine ne ölçüde katıldığınızı ilgili parantezi X ile işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. İngilizce bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.					
2. Daha önce öğrenmiş olduğum İngilizce kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.					
3. İngilizce bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırıyorum.					

4. Yeni öğrendiğin İngilizce bir kelimenin söylenişini, bildiğin bir İngilizce kelimenin söylenişiyle eşleştiririm.					
5. Öğrendiğim İngilizce kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.					
6. İngilizce bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.					
7. İngilizce kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim,sıfat,fii) göre öğrenmeye çalışırım.					
8. İngilizce kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.					
9. İngilizce kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım.					
10. İngilizce bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.					
11. İngilizce kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.					
12. Öğrenmek istediğim İngilizce kelimeleri not alarak çalışırım.					
13. İngilizce kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.					
14. İngilizce kelime öğrenirken, çeşitli İngilizce kelime testleri çözerim.					
15. Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
16. Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
17. Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
18. İngilizce kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.					
19. İngilizce kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
20. İngilizce kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.					
21. İngilizce kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.					

22. İngilizce kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.					
23. İngilizce kelimeler öğrendiğimde mutlu hissederim.					
24. İngilizce kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissedirim.					
25. Öğretmenimiz ders dışında da İngilizce kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.					
26. İngilizce bir video veya film izlerken bildiğim İngilizce kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.					
27. Öğrendiğim İngilizce kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.					
28. Öğrendiğim İngilizce kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
29. İngilizce kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.					
30. İngilizce kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.					
31. İngilizce kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim.					
32. İngilizce kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.					

EK 2: Nitel Veri Toplama Aracı**7. Sınıf Öğrencileri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu****Tarih: .../.../2021****Okulun Adı:****Saat (başlangıç-bitiş):/.....****Öğrencinin Adı:.....****Sınıfı/Şubesi: 7/.....**

Merhaba, ismim Büşra SARIKAYA. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek lisans yapmaktayım. Hazırlayacağım tez ile ilgili olarak 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapıyorum. Siz öğrenciler ile görüşme yapma amacım, kelime öğrenimine ilişkin düşüncelerinizi öğrenmek ve kelime öğrenme süreçlerinize dair bilgi almaktır. Görüşme boyunca söyleyeceklerinin tümü gizli kalacaktır. Söyleyeceklerini benden başka kimse duymayacaktır.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin ya da sormak istediğin bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirsen kaydetmek istiyorum. Bunun senin için bir sakıncası var mı?

Görüşmenin yaklaşık olarak 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsen sorulara başlamak istiyorum. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. İngilizce'de kelime öğreniminin önemine dair görüşleriniz nelerdir?
2. İngilizce kelime öğrenme amaçlarınız nelerdir?
3. İngilizce yeni kelimeler öğrenirken neler yaparsınız?
4. İngilizce kelime öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
5. İngilizce kelime öğrenirken karşılaştığınız zorlukların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?
6. İngilizce kelimeler çalışırken yardım aldığınız kişilerden ya da kullandığınız kaynak ve materyallerden bahseder misiniz?

EK 3: Etik Kurul Kararı

EK 4: İzin Belgesi

EK 5: Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogrov-Smirnov		Çarpıklık			Basıklık		
	İstatistik	p	İstatistik	St. Hata	Değer	İstatistik	St. Hata	Değer
YDKÖSÖ	0.029	0.200	-0.168	0.096	-1.75	-0.136	0.191	-0.71
ÜBFÖ-Ç	0.069	0.000	-0.475	0.096	-4.95	-0.077	0.191	-0.40

*p< .05

EK 6: ÜBFÖ-Ç B Formu Kullanım İzni

EK 7: YDKÖSÖ Kullanım İzni