

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ YOLUYLA KELİME
BİLGİSİNİN ARTTIRILMASI**

Hüseyin EVCİM

BOLU/2008

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ YOLUYLA KELİME
BİLGİSİNİN ARTTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Hüseyin EVCİM

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

BOLU-2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ ‘NE

Hüseyin Evcim’e ait “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgilerinin arttırılması” adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 20.03.2008

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) :Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Üye :Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye :Yrd. Doç Dr. Mehmet CANBULAT

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**INCREASING VOCABULARY RETENTION OF UNIVERSITY
PREP CLASS STUDENTS
THROUGH LANGUAGE LEARNING STRATEGIES****Hüseyin EVCİM****M.A. Degree,****Curriculum Development and Instruction****Thesis Consultant: Assist. Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK****Januray, 2008; xiii+167 Pages**

The aim of this study is to determine the language learning strategies used by university prep class students and their effects on the retention of vocabulary.

Using experimental design within this framework, 23 students in the experimental group and 23 students in the control group, total 46 students, from Kocaeli University Department of Foreign Languages Basic English Pre-Intermediate groups participated this study. To determine the experimental and control groups, Strategy Inventory for Language Learning and Vocabulary Test were applied to these both groups and the results were taken into consideration to make these groups equal.

In order to determine the language learning strategies of the groups, “Strategy Inventory for Language Learning” , developed by Rebecca Oxford(1990), and

translated into Turkish and reliability and validity of which was checked by Melek Demirel in 2007, was used. In addition, determining their Vocabulary Proficiency, a vocabulary test was developed by the researcher and of which validity and reliability was checked.

According to the results of the study:

1. There was not a meaningful relationship between the pre and post Strategy Inventory for Language Learning test results of the experimental group.
2. There was not a meaningful relationship between the post Strategy Inventory for Language Learning test results of the experimental group and control group.
3. A meaningful relationship between the pre and post Vocabulary Test results of the experimental group was found.
4. A meaningful relationship between the post Vocabulary Test results of the experimental and control group was found.

Key Words: Learning Strategies, Language Learning Strategies, Vocabulary Learning

ÖZET

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFLARINDA DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ YOLUYLA KELİME BİLGİSİNİN ARTTIRILMASI

Hüseyin EVCİM

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

Ocak, 2008; xiii+167 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini, ve bu stratejilerin kelime bilgisine olan etkilerini belirlemektir.

Deneyssel modele uygun olarak yapılan bu çalışmaya Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde eğitim gören iki Alt-orta düzey sınıf öğrencilerinden 23 deney ve 23 kontrol grubu için toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Kelime Başarı Testi her iki gruba da uygulanmış olup, strateji envanterinden ve kelime başarı testinden alınan sonuçlar itibariyle gruplar denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Rebecca Oxford tarafından geliştirilmiş ve Melek Demirel tarafından Türkçe'ye çevrilip 2007 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Kelime başarı durumları ise; araştırmacı tarafından geliştirilen geçelik ve güvenirliği alınmış kelime testi ile belirlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız t- testi kullanılmıştır.

Araştırmada özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubunun ön ve son uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu son uygulamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır.
3. Kelime Başarı Testi Açısından deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında manidar bir fark oluştuğu belirlenmiştir.
4. Kelime Başarı Testi Açısından deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir fark oluştuğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stratejileri, Dil Öğrenme Stratejileri, Kelime Öğrenme

TEŞEKKÜR

Uzun zaman devam eden araştırmam boyunca beni destekleyen ve her aşamada bana yardımcı olan Tez Danışmanım Yrd. Doç Dr. Faruk ÖZTÜRK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans derslerim sırasında ve tez aşamasında bana yardımcı olan Prof. Dr. Ali GÜLER'e ve tez aşamasında bana görüşleriyle yol gösteren ve istatistiki hesaplamaları yapmama yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Zeki ARSAL'a şükranlarımı sunarım.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini Türkçe'ye çevirerek geçerlik güvenirlik çalışmasını yapan ve bana bu konuda yardımcı olan Hacetepe Üniversite'nin değerli hocalarından Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın yapılması sırasında bana yardımcı olan Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nden Tülin ODACI ve Şule KILCI'ya ve bu çalışmada yer alan öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Tanıştığımızdan beri beraber çalışırken ve yüksek lisansa devam ederken bana destek olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil-Mer'den Abdullah ARSLAN, Kazım UYSAL ve Özer ÖNER'e teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca beni sürekli destekleyen ve çalışmam için teşvik eden değerli eşim İlknur ÖZPINAR EVCİM'e ve beni eğitim hayatım boyunca destekleyen sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii

BÖLÜM -1

1. GİRİŞ

1.1. Eğitim-Öğretim.....	1
1.2. Yabancı Dilin Önemi.....	2
1.2.1. İngilizce'nin Dünyadaki ve Türkiye'deki Önemi.....	3
1.2.2. Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	5
1.2.3. Avrupa Ülkelerinde Yabancı Dil Bilme Durumu.....	10
1.3. Kelime Öğrenmenin Yabancı Dildeki Yeri.....	11
1.4. Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme Problemi.....	13
1.5. Problem.....	16
1.5.1. Alt Problemler.....	16
1.6. Araştırmanın Amacı.....	17
1.7. Araştırmanın Önemi.....	17
1.8. Sayıtlar.....	18
1.9. Sınırlıklar.....	18
1.10. Tanımlar.....	18

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar.....	20
--	----

2.2. Öğrenme Stratejileri.....	26
2.3. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri.....	29
2.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi.....	31
2.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	32
2.5.1. Çeşitli Sınıflandırmalar.....	32
2.5.2. Weinstein ve Mayer Sınıflandırması.....	35
2.5.3. Oxford Sınıflandırması.....	39
2.5.3.1. Dolaysız Stratejiler.....	39
2.5.3.2. Dolaylı Stratejiler.....	53
2.6. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	65

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	80
3.2. Evren ve Örneklem.....	81
3.2.1. Evren.....	81
3.2.2. Örneklem.....	81
3.3. Araştırma Süreci.....	82
3.4. Verilerin Toplanması ve Araçların Geliştirilmesi.....	83
3.4.1. Kişisel Bilgiler Bölümü.....	83
3.4.2. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	83
3.4.3. Kelime Başarı Testi.....	86
3.4.3.1. Pilot Uygulama.....	87
3.5. Verilerin Analizi.....	88

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bulgular.....	89
4.1.1. Deney grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?.....	89
4.1.2. Kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?.....	91

4.1.3. Deney grubu ile kontrol grubunun ön strateji	
ölçeğinde stratejilerin kullanımına ilişkin arada fark var mıdır?.....	93
4.1.4. Deney grubu ile kontrol grubunun strateji	
anketlerinin son uygulamasında strateji	
kullanımına kullanımına ilişkin arada fark var mıdır?.....	95
4.1.5. Deney grubunun ön ve son başarı testleri	
arasında fark var mıdır?.....	97
4.1.6. Kontrol grubunun ön ve son başarı testleri	
arasında fark var mıdır?.....	97
4.1.7. Deney grubu ile kontrol grubu arasında	
ön başarı testinde fark var mıdır?	98
4.1.8. Deney grubu ile kontrol grubu arasında	
son başarı testinde fark var mıdır? ?.....	98

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1.

Tartışma.....	100
---------------	------------

5.2.

Sonuç.....	103
------------	------------

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	107
---	------------

6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	107
---	------------

KAYNAKÇA.....	109
EKLER.....	121
EK 1: Öğrenme Stratejileri Belirleme Anketi.....	121
EK 2: Başarı testinin 60 soruluk ilk hali.....	130
EK 3: Başarı testi 40 soruluk son hali.....	136
EK 4: Öğrencilerle her hafta yapılan strateji öğretimi sonrasında dağıtılan çalışma kağıtlarından örnek.....	141
EK 5: Yapılan dil öğrenme stratejileri öğretimi ders plan örneği.....	148

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No 1: Deney Deseni.....	80
Tablo No 2: Örneklemi Oluşturan Grup Profilleri.....	82
Tablo No 3: Envanterin Tamamına ve Alt Boyutlara Ait İç Tutarlık Güvenirlilik Katsayıları.....	85
Tablo No 4: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddelerin Ölçmüş Olduğu Alt Boyutlar.....	85
Tablo No 5: Kelime başarı Testi Pilot Uygulama Veri Değerleri.....	87
Tablo No 6: Deney grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin sonuçlar.....	89
Tablo No 7: Kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin sonuçlar.....	91
Tablo No 8: Deney ve Kontrol grubu ön strateji ölçek karşılaştırmaları	93
Tablo No 9: Deney ve kontrol grupları son strateji kullanımı ölçek sonuçları karşılaştırmaları.....	95
Tablo No 10: Deney grubunun ön ve son başarı testleri sonuçları.....	97
Tablo No 11: Kontrol grubunun ön ve son başarı testleri sonuçları	97
Tablo No 12: Deney ve kontrol grupları ön başarı testi karşılaştırmaları	98
Tablo No 13: Deney ve kontrol grupları son başarı testi karşılaştırmaları	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Ezberleme Stratejileri.....	44
Şekil 2: Bilişsel Stratejiler.....	49
Şekil 3: Telafi Stratejileri.....	52
Şekil 4: Bilişötesi Stratejiler.....	57
Şekil 5: Duyuşsal Stratejiler.....	61
Şekil 6: Sosyal Stratejiler.....	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Eğitim-Öğretim

Eğitim yüzyıllar boyunca süregelen bir değişim süreci olmuştur. Fakat eğitimin yalnızca tek bir hedefi vardır “Eğitim işinin sonunda, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleşeceği hususu bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine götürür” (Fidan,1996:3).

Günümüzün değerleri ve gelişim ise eğitime bambaşka bir boyut kazandırmıştır. Güven’in Özer (1998)’den aktardığına göre içinde bulunan yirmibirinci yüzyılın başında bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir. Son yıllarda bu değişme ve yenileşme ile birlikte söz edilen kavram "bilgi toplumu"dur. Bilgi toplumu kavramının çokça konuşulmasının nedeni, özellikle bilim ve teknolojiye bilginin hızla artması ve bu bilgidan yoğun biçimde yararlanılmasıdır. Bireylerin ve toplumun bu sürece uyum gösterebilmeleri için daha değişik niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme sıralanabilir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmesi, eğitimin yapısında doğal bir değişikliği gündeme getirmektedir.

“Özellikle, eğitim alanında görülen değişme ve yenileşme öğretme - öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları, üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gereklidir. Başka bir deyişle, "yaşamboyu öğrenme" içinde bulunan çağın bir gereğidir ve bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenmeye

yönelik çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir” (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998:31).

Arslan'ın Steinfeld (2000) 'dan aktardığına göre, "öğreten öğretmen" anlayışı günümüzde yerini "öğrenen öğrenci"ye ve "öğrencinin öğrenmesi"ne bırakmıştır. Sonuçta, öğrenci, öğretme - öğrenme sürecinde öğrenmeyi kendi üstüne almakta ve bu işe etkin olarak katılmak zorundadır.

Korkmaz (2000)'a göre, öğrencinin yanında her an öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olması beklenemez. Öğrenciler edilgen alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren bireylerdir. Öğrenci kendisi sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir. "Öğrenmeyi öğrenme" öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir.

“Öğrenme, bilgiyi bir bütün olarak yutmak yerine çiğnemektir” (Zeybel, 1998). Öztürk (1999) 'e göre ise öğrenme, bir anda gerçekleşen bir olgu değildir. Bir süreç içerisinde gerçekleşir. Yeni bilgileri bir şekilde ezberlemek anlamına gelmez. Öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif rol alması öğrenme düzeyine büyük ölçüde olumlu katkılar sağlamaktadır. Aktif öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu sürecin uygulanması ile öğrenciler bilgiyi kendileri keşfederler, konu ile ilgili sorular sorarlar, sentezler yapabilirler ve kendilerini değerlendirebilirler (Cömert ve Balkankıyıcı, 2006).

1.2. Yabancı Dilin Önemi

Mesbah (2007)'a göre, gittikçe küreselleşen dünyada, insanlar birbirleri ile daha sık temas içindedirler. Bir başka ülkede yüksek öğrenimini tamamlayıp, bir diğer ülkede lisans üstü eğitimini yapan, bir başka ülkede çalışıp bir

diğer ülkede yatırımını yapan, çocuklarını bir başka ülkede okutan, şirketinin şubelerini farklı ülkelerde açan, başka ülkelerin insanları ile evlenen ve aile kuran, çok dilli ve çoğul kültürlü çocuklar yetiştirenler buna örnek olarak gösterilebilirler. Dolayısı ile; böyle bir dünyada yabancı dilin önemi apaçık ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bir veya birden fazla yabancı dil bilmeyen kişinin eğitim ve iş hayatının rekabet içindeki ortamında başarılı olması zordur. Sonuç itibariyle, tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de yabancı dilin şimdiye kadar süregelen önemi katlanarak arttığı söylenebilir.

1.2.1. İngilizcenin Dünyadaki ve Türkiye'deki Yeri

Teknolojik gelişmenin, değişimin, kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı bir dil bilmenin, öğrenmenin önemi tartışılmaz. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye'de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur. Artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı, entellektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği günümüzde, çağa yetişmek ve onu yakalayabilmek için bilgisayar ve yabancı dil bilmek olmazsa olmaz bir koşuldur (Çelebi, 2006:286).

Yağcıoğlu (2007)'nin Phillipson (2001)'dan aktardığına göre, “İngilizce globalleşmeyi, Avrupalılaşmayı, ve Amerikalılaşmayı içine almaktadır. Avrupa Birliği dil politikası, uluslarüstü kurumlarda çeviriye bazı haklar tanınması ve resmi dillerde dokümanların yayımlanması dışında oldukça kapalıdır. Bu, İngilizce'nin egemen olmasını kolaylaştırmaktadır. Birçok üye ülkede İngilizce'nin etkisi, yerel değerlerin riskte olduğunun farkına varılmasına yol açmıştır”. Bu paragraftan İngilizcenin tüm dünya ülkelerinde egemen olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle de çok fazla kültürden etkilendiğini görülmektedir.

Yapılan araştırmalara göre günümüzde 375 milyon insanın İngilizce'yi ana dili olarak konuştuğu tahmin edilmektedir. Bu dili ikinci dil olarak konuşan ve yabancı dil olarak akıcı bir şekilde kullananların sayısı 500 milyonun üzerindedir.

Dünyadaki okullarda ya da kendi kendine ikinci dili öğrenenlerin çoğu İngilizce'yi tercih etmektedir. Aynı zamanda uluslararası ticaret ve iletişimde büyük ölçüde İngilizce kullanılmaktadır. Bugün küçük girişimcilerin şirket yöneticilerinin bile iş ilişkilerini İngilizce olarak kullanmaları gerekmektedir. Bilim adamlarının çoğu süreli yayınları ve alanlarındaki gelişmeleri İngilizce dilinde izlemektedir. Elektronik olarak depolanan bilginin %80'i İngilizce'dir (<http://www.dilokulu.com/genel.asp?id=430>). İnternette dolaşmak ve bilgi almak isteyen bireyin İngilizce bilmeden bunu gerçekleştirmesinin ne kadar güç ve neredeyse imkansız olduğu bilinmektedir.

İngilizce dünyada en yaygın olarak kullanılan dillerden biridir. Bugün AB ülkelerinde, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin % 26' sını ilköğretimde İngilizce öğrenmektedir; ortaöğretimde ise bu oran % 89' a çıkmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm>). Türkiye'de de ilköğretim öğrencilerine zorunlu yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir.

Crystal (1997)'a göre, herhangi bir dilin küreselleşmesi o dili konuşanların sayısı ile orantılı değildir. Bir dilin dünya dili haline gelmesinin başlıca iki sebebi vardır: politik ve askeri güç ile ekonomik güç. İngilizce'nin dünya dili olması da bu iki etkenle açıklanabilir; İngiltere'nin politik ve askeri gücü.

Bilginin sınırsız dolaştığı günümüz dünyasında ülkelerin iletişim açısından artık birbirine daha yakın olduğu bilinmektedir. Toplumlararası yaklaşma ve iletişimin en kolay yolu ise toplumların ortak kullanabilecekleri bir dil yoluyla olabilir.

Aslan (2007)'a göre, küreselleşme toplumlar arası bir yaklaşma ve tanıma olgusu olduğundan, farklı millet ve kültürlerden insanlarla iletişim kurabilme önemli bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Dünyanın pek çok yerinde yabancılar arasında konuşulan dilin İngilizce olması, İngilizce öğrenme isteğini ve öğretim yaygınlığını giderek arttırmaktadır. Ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlarda yaygın olarak

kullanılan İngilizce'nin, bütün dünya ülkelerinin ikinci dili olma yolunda hızla ilerlemekte olduğu ifade edilebilir.

1.2.2.Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel gelişimi

“Türkiye’de İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemlerinin ayrı özellikler göstermesi nedeniyle yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini de Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere iki ayrı zaman kesiti içinde ele almak daha uygun görülmektedir” (Demirel,2007:4).

1. Cumhuriyet’ten Önceki Dönem:

Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk zamanlarında yapılan yabancı dil eğitimi ancak İslam’a davet aracı olarak kullanıldığından gerçekleşebilmektedir. Bu sebeple batı dilleri hemen hemen hiç gelişmemiştir. Bu sorun ilk olarak yapılan fetihlerden sonra ortaya çıkmıştır. Çünkü; fethedilen yerlerde Yunanca, Sırpça, Bulgarca, Romence ve ticaret dolayısıyla İtalyanca konuşulmaktadır. Devlet, en büyük sıkıntıyı yabancı bir devletin elçisi görüşme için geldiğinde veya başka bir devletle anlaşma imzalamak durumunda kaldığında çekmekteydi. Osmanlı kendi elçilerini yurt dışına gönderdiğinde sorun daha da büyümekteydi.

Osmanlı İmparatorluğu’nda 18. yy ikinci yarısından itibaren reformlar yapılmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez bu yılda gerçekleşmiştir ve öğretilen ilk batılı dil Fransızca olmuştur(<http://www.ingilish.com/hd6.htm>). Osmanlı’nın altıyüz sene süren bu uzun tarihi, Tanzimata kadar geçen devre ve Tanzimat devresi olarak ikiye ayrılmaktadır. “Böyle bir ayırma gitmenin nedeni Osmanlı İmparatorluğunda eğitimin bir kamu ödevi olarak yürütülmesi, Tanzimat’tan sonra olmasından ileri gelmektedir. Diğer bir nedeni de imparatorluk döneminde eğitim, Tanzimata kadar din esasına göre yürütülürken Tanzimat devrinde Batılı usullere göre yürütülmeye başlanmış olmasından kaynaklanmaktadır”(Demirel,2007:4).

Tanzimata kadar eğitim iki kurum tarafından sağlanıyordu.

1. Sıbyan Okulları, ilk eğitim veren okullardı. Burada derslere ve çocukların eğitimine dini bilgiler hakimdi. Anadil Türkçe'nin okutulması ve öğretilmesi bu okullar için önemli değildi. Bugünkü anlamıyla bir Arapça öğretimi de yapılmıyordu (Başgöz, 1968).

“Medreseler, Müslümanlığın malı olan eğitim kurumlarıydı. Bu öğretim kurumlarında Anadil Türkçe okutulmuyordu. Öğretimde en önemli yeri Arapça tutuyordu. Bu uygulamaya göre Osmanlılar devrinde Arapçanın, öğretim dili olarak kabul edilmesi ve ikinci dil olarak öğretilmesi Medreselerde başlamış oluyordu” (Demirel,2007:5).

2.Enderunlar, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Burada Türkçe'nin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi. Bu okulların dil öğretimi açısından bir özelliği de Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesiydi (Demirel,2007:5).

Tanzimat'ın 1839'da ilan edilmesiyle, ülkede esen yenileşme hareketleri etkilerini eğitimde de göstermeye başlamıştır. Böylece kaçınılmaz olarak yabancı dil eğitimi de farklı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Ülkemizde Tanzimat Döneminde hakim olan ilk yabancı dil Fransızca'dır. 1773 yılında Mühendishane-i Bahrii Hümayun ile 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılarak ülkeye yararlı bilim adamlarının yetiştirilmesi planlanıyordu. Fakat, bu okullarda görev yapan yabancı hocaların dilini anlayabilecek öğrenci olmamasından dolayı “...13-16 yaşlarında çocuklar alınarak ilk iki senede okuma-yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri gösterilmiştir” (Demirel,2007:5).

Demircan (1998)'e göre yukarıdakilere ek olarak, seçilen yetenekli gençler Fransa'ya gönderilmiştir. Ancak, dil öğrenmeleri için gönderilen gençlerin orada yeterince kontrol edilmemesi istenilen neticeyi vermemiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancı dil yanında aynı zamanda Avrupa'yı çok iyi bilen

kadrolara duyulan şiddetli ihtiyaç üzerine bu kez bizzat Paris'te bir Osmanlı okulu kurulması kararlaştırılmıştır. Böylece, gönderilen gençlerin bu okulda disiplinli bir şekilde toplu halde tutularak eğitim alacaklarına inanılmıştır. Bu amaçla 5'i Hariciye Nezareti'nden olmak üzere çeşitli kurumlardan seçilen 36 genç Fransa'ya gönderilmiştir.

Tarihimizde batılılaşma akımının başlangıcı sayılan Tanzimat devrinde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Bu nedenle, 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisi'nin (Lisesinin) açılması, Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Galatasaray Lisesi'nin bir özelliği de orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okulu olmasıdır (Demirel,2007:7). Tanzimat döneminde Fransız kültürünün ve Fransa'nın etkisi olmuştur. Bu etki 1914 yılında Almanların gelmesine kadar devam etmiştir (Koçer, 1974). Cem (1978)'e göre, esasen, Türkiye'de Yabancı dil öğretim etkinlikleri dillerin ülkede güncelleşmesi doğrultusunda biçimlenmiştir. Tanzimatla birlikte ve daha çok Fransa'nın baskılarıyla Fransızca öğretimi öncelik ve güncellik kazanmış, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen dönemde de İngilizce'nin ülkede etkinlik ve güncellik kazandığı söylenebilir.

2. Cumhuriyet Dönemi:

“Cumhuriyetin ilk yöneticileri Osmanlı eğitim kurumlarının son döneminde eğitim görmüş, Balkan Savaşı, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nı yapmış olan kimselerdir. O nedenle yabancı dil öğretiminde bu kuşak aydınların Türk insanına yönelik eğitim, deneyim, görüş ve kararları egemen olmuştur” (Demircan, 1988: 91).

Demircan (1988)'a göre Atatürk döneminin ilk on yıllık eğitim çalışmalarında ilköğretim ve okuma-yazma öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu dönemde yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi yerine, ulusal kimliğin en önemli ögesi olan anadil

Türkçe'nin işlenip öğretilmesi ön plana çıkarılmıştır. Yabancı dil bilgisi ise çeviri yoluyla bir teknik ve kültür aktarım aracı olarak görülmüştür.

Cumhuriyet Türkiye'sinin eğitim alanında attığı ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” nun çıkarılması olmuştur. Bu kanunla tüm ülke çapındaki eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Özellikle, yabancıların açtıkları yabancı dille eğitim yapan okullar devletin sıkı kontrolü altına girmiştir. Yabancıların açtıkları yabancı dille öğretim yapan özel yabancı okullar kapatılmamış ama yeni okullar açmalarına da izin verilmemiştir (Doğan, 1996: 13).

“Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konulmuştur” (Demirel,2007:9). Atatürk Dönemi'nde başlayan batılılaşma hareketlerinin yabancı dildeki etkilerinin de yavaş yavaş hissedilmeye başlandığı yukarıdaki değişikliklere bakılarak söylenebilir.

Temmuz 1923'teki I. Eğitim Şurası'nda alınan bir kararla zorunlu eğitim yaşındaki çocukların, yabancıların açtıkları özel okullara gitmeleri yasaklanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarının çoğunda uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce yabancı dil olarak okul programlarına konulmuştur. Farsça tamamen kaldırılmıştır. Arapça'ya sadece dini eğitim veren İmam Hatip Liselerinin programlarında yer verilmiştir. Üniversitelerde İngilizce, Almanca, Fransızca bölümleri açılmaya başlanmıştır. Uzun yıllar Fransızca'nın popüler olduğu Türkiye'de Almanca ve İngilizce popüler olmaya başlamıştır. 2.Dünya savaşı sırasında Almanya'daki Nazi zulmünden kaçan Alman vatandaşı bilim adamı ve üniversite hocalarının bir kısmı Türkiye'ye sığınmıştır. Bu hocaların büyük bir kısmı İstanbul Üniversitesi başta olmak üzere büyük üniversitelerde çalışmışlardır. Bir kısmı savaştan sonra da Türkiye'de kalmıştır. Onlarla birlikte Almanca'ya olan ilginin de artmış olduğu görülmektedir (Demirel, 2007).

“Cumhuriyet’ in ilk yıllarında Türkiye’ye davet edilip görüşlerine başvurulmuş yabancı eğitim uzmanlarınca düzenlenip, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Milli Eğitim raporlarında, yabancı dil öğretimine de yer verilmiştir. ABD’den John Dewey (1939)’e göre İstanbul, Erzurum ... gibi kentlerde özel olarak yabancı dile ve fen derslerine ağırlık verecek, tek bir dil yerine ayrı ayrı dillerde (Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca), gerektiği gibi öğretim yapacak birkaç lisenin açılması, ve öğretmen okullarında okutulan yabancı dillerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir” (Demircan, 1988 : 97).

Atatürk, çocukların eğitimi için halkın desteğini istemiş ve bunun üzerine özel Türk okullarının temelinin atılmasını sağlamıştır. İlk olarak da, Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak amacıyla, 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmıştır. Bu kolej 1951–1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken, bu yıldan sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir (Çelebi, 2006).

1983 yılında kabul edilen 14-10-1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu ise Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin temellerini atmıştır. Bu kanunun amacı eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir. 1988 yılına kadar 6. sınıfa başlarken öğrencilere en yaygın 3 Batı dilinden birisi seçtirilmekteydi. Yani, öğrenci İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinden birini seçmek zorundaydı. Bu ders zorunlu ders statüsünde idi ve 11. sınıf sonuna kadar her sömestir bu dersten sınav vermek zorunlu idi. 1988-1989 Eğitim ve Öğretim yılında ise yabancı dil dersleri normal liselerde zorunlu ders olma statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirildi. Bu kararın alınmasında yabancı dille eğitim yapacak liseler açma projesinin etkisi büyüktü. Devlet yabancı dil eğitimini kaliteli hale getirmek istiyordu. Bu amaçla 80’li yılların ortasında tüm Türkiye çapında yabancı dilde eğitim yapacak ‘‘Anadolu Lisesi’’ adıyla yeni liseler açılmaya başlandı. Bu okullarda normal liselerden farklı olarak bazı dersler (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) İngilizce görülmekteydi. 1986-1987 yılında ise

103 anadolu lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi (<http://www.libertasmedia.nl/alan/projeler/yabancidil.htm>).

1.2.3. Avrupa Ülkelerinde Yabancı Dil Bilme Durumu

Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye'deki yabancı dil bilme oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. AB ülkelerinde öğrencilerin % 89'u İngilizce, % 32'si Fransızca, % 18'i Almanca ve %8'i de İspanyolca bilmektedir. Buna karşılık Türkiye'deki istatistikler ise tam olarak bilinmemektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde yapılan araştırmaya göre, Avrupalıların yarısının çok dilde konuştuğu, Avrupa vatandaşlarının %44'ünün anadillerinin yanı sıra başka bir dili konuşabildiği saptanmıştır. Buna göre Lüksemburg, Hollanda, Danimarka ve İsveç'te her 10 kişiden 8'inin birden fazla dil bildiği saptanmıştır.

Diğer taraftan, İngiltere, İrlanda ve Portekiz'de başka bir dili konuşma oranının en az seviyede olduğu görülmektedir. İngilizlerin %9'unun Fransızca, %5'inin Almanca bildiği tespit edilmiştir. Belçika'da ikinci dil olarak İngilizce'nin % 42, Fransızca'nın %37, Almanca'nın %15 oranında konuşulduğu görülmektedir. En çok konuşulan ikinci yabancı dillere bakıldığında diğer Avrupa ülkelerindeki oranlar aşağıdaki gibidir: Danimarka'da %76 İngilizce, %50 Almanca, Yunanistan'da %39 İngilizce, İsveç'te %77 İngilizce, Finlandiya'da %51 İngilizce, İtalya'da %28 İngilizce, İrlanda'da %12 Fransızca ikinci yabancı dil olarak konuşulduğu belirtilmektedir. Avrupa Birliği'nin normlarına göre günümüzün genç Avrupalıların en az üç dil bilecek şekilde yetiştirildiği saptanmıştır.

Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiş ve bu amaçla konseye üye 45 ülkede bir dizi etkinlik gerçekleştirmiştir. Avrupa Eğitim Komisyonu'nun 1995 yılında yayınladığı 'Öğrenen Topluma Doğru' başlıklı bildirisinde Avrupa Birliği vatandaşlarının anadillerinin dışında en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde bilmelerini ilke olarak benimsediği bilinmektedir. Türkiye'de ise ikinci bir yabancı dil bilenlerin sayısı sınırlı olmakla birlikte bunların oranı tam olarak bilinmemektedir. 2001 Avrupa Dilleri Yılı Türkiye Koordinatörü Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Özcan Demirel, konu ile ilgili yaptığı röportajda, bu konu ile ilgili somut veri olmadığını ve ikinci dil bilenlerin

oranın tam olarak bilinmediğini ifade etmektedir. (<http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/arsiv/zaman31.htm>).

1.3. Kelime Öğrenmenin Yabancı Dildeki Yeri

Yabancı dil öğrenirken, öğrencilerin en büyük sorunlarından birinin kelime öğrenme olduğu söylenebilir. Buna rağmen, birçok sınıfta kelime öğretiminin üzerinde durulmadığı, aksine dilin yapısı üzerinde durulduğu bilinmektedir.

Bazı araştırmacılar, yabancı dil öğretim yöntemlerinin gelişimi süresince kelime öğretimi ve öğreniminin ihmal edilen bir alan olduğunu savunmaktadırlar (Zimmerman, 1997, Richards ve Lockhart, 1996). 1940'lı yıllardan önce kelime öğretimi önemsenen bir alan iken, "İşitsel-dilsel" yaklaşımın benimsenmesiyle dilbilgisinin önemi artmıştır. 1970'li yıllara kadar kelime bilgisinin öğretilmesine gerek olmadığı, öğrencilerin ders kitaplarında dilbilgisini öğrenirken sözcükleri de kendi kendilerine öğrenebilecekleri inancı yaygındı. Ancak, 70'li yıllardan sonra ve özellikle son yıllarda öğrenci merkezli iletişimci yaklaşımın benimsenmesiyle kelime öğretimi konusunda çeşitli yöntem ve teknikler geliştirildi.

Günümüzde birçok kişi kelime bilgisinin bir dilin en önemli unsurlarından biri olduğunu düşünmektedirler. Augustynczyk'e (1995) göre kelimeler heyecan verici ve çok önemlidir. Yabancı dil konuşan birinin bu alandaki eksikliği o dilin konuşulduğu ortamda kendini güvensiz hissetmesine neden olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kelimeler vazgeçilmez bir unsurdur çünkü, her bir yapı, her bir bilgi kelimelerden oluşur. Bu nedenle, yabancı dili öğrenebilmek için çok sayıda kelime öğrenilmesi gerekmektedir.

Harmer (1994) kelimelerin dil öğretimi açısından önemini "Gramer dilin iskeleti ise, kelimeler hayati organlar ve bedendir" cümlesi ile vurgulamaktadır. Kelime bilgisi, dört ayrı beceriyi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) geliştirmek için gerekli olan dilin en önemli unsurlarından birisidir. Sadece yabancı dil öğretiminde değil, bir kişinin kendi ana dilini kullanarak sosyal alanda ya da

profesyonel alanda başarılı olabilmesi için iyi bir kelime dağarcığına sahip olması gerekir. Bir dili bilen bir kişinin o dilde iletişim kurabilen kişi olduğu söylenebilir. Beden dilinde iletişim kurabilmek için jestler ve mimikler ne denli gerekli ve önemli ise, bir yabancı dilde iletişim kurabilmek için de kelimeler o denli önemlidir.

Dilbilimciler dil öğretiminde iletişimin gerçekleşebilmesi için verilen mesajın anlaşılabilir olması üzerinde durmaktadırlar. Bu mesajın anlaşılabilir olması, uygun kelimelerin kullanılması ile gerçekleşebilir. Dilbilgisinin yetersiz kaldığı durumlarda kelimeler yardımıyla iletişim kurulabilir, mesajlar anlaşılabilir. Kelime bilgisinin dil öğretimindeki önemine değinen Wallace (1982)'a göre, bir kişi dilin yapısını, dil bilgisini, kurallarını çok iyi bilip yine de o dilde iletişim kuramayabilir; ancak ihtiyacımız olan kelimeleri bilirsek bir iletişim gerçekleşebilir.

Yukarıda vurgulandığı gibi kelime bilgisinin dili kullanma açısından öneminin yadsınamayacağı anlaşılmaktadır. Kelime bilgisi yetersiz olan bir bireyin dilde kendini tam olarak ifade edemeyebileceği söylenebilir. Nation (1990), kelime öğreniminin yabancı dil öğretimindeki önemine değinirken yetersiz kelime bilgisinin dil kullanımında önemli bir engel olduğunu belirtmektedir. McCarthy (1990) ise, kelime öğretimin dil öğretiminin merkezinde olması gerektiğini vurgulayarak, anlamlı iletişimin ancak sözcükler yolu ile gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Yabancı dil öğrenen bir kişi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek yeterli sözcük dağarcığına sahip değilse, dilbilgisi kuralları ya da telaffuz kurallarını çok iyi bilse dahi okuduklarını, dinlediklerini anlayamaz, kendisini ifade edemez .

Meara (1982) tarafından yapılan araştırmalara ve sınıf içi gözlemlere göre yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en çok zorluk çektiği alanlar arasında "kelime bilgisi" yer almaktadır. Carter (1987) yabancı dil öğrenirken öğrencilerin çoğunun korkularının kaynağında yetersiz kelime bilgisi olduğunu belirtmektedir. Zimmerman (1997)'a göre ise, öğrenciler için kelime bilgisinin yabancı dil öğrenirken önemli bir alan olmasına rağmen öğretmenler arasında dilbilgisinin daha önemli olduğu görüşü hakim olduğundan dolayı, kelime öğrenimi öğrencilerin tesadüfi öğrenmelerine bırakılmış ve çoğu zaman ihmal edilmiştir.

Kelime öğrenmenin ne kadar önemli olduğu yapılan birçok araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Yeterli kelime bilgisine sahip olamayan öğrencilerin, dili kullanmada yeterli başarıyı gösteremeyebilecekleri saptanmıştır. Buna göre dili etkili kullanabilen, mesleki ve kişisel anlamda başarılı olabilecek bireylerin yeterli kelime bilgisine sahip olmaları vurgulanmaktadır.

1.4. Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme Problemi:

Türk Eğitim sisteminin bütün kademelerinde öğrencilerin akademik başarısızlıkları önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu başarısızlıklar büyük oranda, öğrencilerin ders çalışma ve etkili öğrenmeyi yapamamasından diğer bir deyişle, öğrenme stratejilerini yeterince uygulayamamasından kaynaklanmaktadır. Nitekim Kuzgun (1989)’un ve Küçükahmet (1987)’in yaptıkları araştırmalarda birçok öğrencinin öğrenme ve ders çalışma davranışlarına sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır (Özer, 1993: 14).

Türkiye’de yaklaşık olarak iki yüzyıldır yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Ancak ilköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili öğrenememektedir. Yakın geçmişte ortaöğretimde yabancı dil bir dönem seçmeli olmuş, başka bir dönem zorunlu olmuştur. Yükseköğretimde de durum farklı değildir; bir dönem, her öğretim döneminde 4 saat veya üzerinde yabancı dil dersi işlenirken, şimdi ise sadece birinci sınıflarda ikişer saat işlenmektedir (Çelebi, 2006:286).

Tosun (2006)’a göre, yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda, öğrenci ve öğretmenlerin sonu gelmeyen çaba, emek ve ağır eğitim masraflarına karşılık geleneksel yöntemlerle elde edilen sonuçlar kimseyi memnun etmemiştir. Bu yöntemlerle sınıflarda yıllarını harcayan öğrencilerin çoğu, öğrendiği yabancı dili doğru dürüst konuşamamakta ya da öğrendikleri belirli konularda, dış dünyada kendilerinden beklenen iletişimden habersiz papağan gibi belirli yapı ve sözcükleri tekrarlayıp durmaktadırlar. Öğrencilerin, yeterli sayılabilecek yabancı dil bilgisine

sahip olmalarına karşın bu bilginin nasıl kullanılacağını bilmedikleri için kendilerine bu konuda yardımcı olacak; dilin yalnızca gramer kalıpları ve sözcük listelerinden oluşmadığını bilerek dış dünyadaki gerçek dil örneklerini sınıfa taşıyıp iletişim amaçlı kullanabilmek için yeni fikir ve akımlara açık, yaratıcı öğretmen, yaklaşım, tasarım ve işlemlere gereksinimleri vardır.

Özil (2007)'e göre, AB içinde yer almak isteyen Türkiye'de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dil bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamanın gerekli olduğu, hatta AB ülkelerinde üniversite öğrencilerinden en az iki yabancı dil bilmelerinin beklendiği belirtilmektedir. Bunun ardından, öğrencilerin yabancı dili lisede öğrenmelerinin gerekli olduğuna ve üniversiteye yabancı dil bilgisi edinmiş olarak başlamaları gerektiğine dikkat çekiliyor. Ancak Türkiye'de durum böyle olmadığı için yabancı dili öğretme işinin üniversitelere kaldığı vurgulanıyor. Hazırlık öğretimi yapan kurumların büyük bir çoğunluğunda, yabancı dil öğretiminin hazırlık sınıfından sonra pek önemsenmediği bilinmektedir. Bununla birlikte yabancı dilde yapılması öngörülen dersler, gerek öğrencinin bir yılda edindiği yabancı dil bilgisinin yetersiz olması, gerekse yabancı dilde ders verecek öğretim üyesi bulunamaması nedeniyle yapılamamaktadır. Böylece yabancı dil alan derslerinin dışına çıkmaktadır. Ne öğrenci ne de öğretim üyesi, yabancı dille herhangi bir bağ kurarak alan derslerini yürütememektedir. Bu da, öğrencinin bir yıl süreli hazırlık sınıfında edindiği belli düzeydeki yabancı dil bilgisinin körelmesine ya da yok olmasına neden olmaktadır.

Yücel (2007)'e göre Anadolu liselerinde yabancı dille verilen eğitim sona erdirilmiş, yoğun yabancı dil dersi verilen hazırlık sınıfları kaldırılmış, bunun bir neticesi olarak hazırlık sınıfındaki yoğun yabancı dil programı ortaöğretime ve liseye yayılmıştır. Ayrıca, yabancı dil eğitimi de ilköğretim okullarının 4. sınıflarında iki saat olarak başlatılmış ve ikinci kademede dört saate çıkartılmıştır. Bu yenilikler ilk başta ümit verici olsalar da, bunca düzenlemelere rağmen, öğrencilerin uzun süren dersler sonunda, kendilerini, öğrendiklerini iddia ettiği yabancı dilde ifade edememeleri gerçeğinin, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konu olduğu saptanmıştır. Yıllar boyu yabancı dil eğitimi alan ve bu dilde birkaç kelimeden öteye

gideyen öğrencilerin varlığı yapılan eğitimin ne derece verimli olduğunu göstermektedir. Bu durumun iki sebebi olabileceği düşünülebilir. Birincisi yapılan eğitimin yetersiz olması, diğeri ise yapılan bu işe yeterince önem verilmemesi.

Yılmaz (2007)'ye göre ülkemizde yabancı dil eğitiminden yeterince verim alınamadığı bir gerçektir. İlköğretim dördüncü sınıftan başlayarak, ortaöğretim ve yüksek öğretimde öğrencilere yabancı dil, ağırlıklı olarak da İngilizce dersleri verilmektedir. Ancak, öğrencilerin birkaç istisna dışında kendilerini ifade edecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olamadıkları görülmektedir.

Mesbah (2007)'a göre yabancı dilin orta öğretimde tam anlamıyla öğrenilmediğini, yabancı dille eğitim veren üniversitelere başvuran öğrencilerin 2/3'sine yakın bir bölümünün muafiyet veya yeterlilik sınavlarında (proficiency exam) başarılı olamadıkları bilinmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumu'nun Şubat 2007 tarihli stratejik raporunda, yüksek öğrenimde yabancı dil sorunu şöyle dile getirilmektedir. “[...] Ama ne yazık ki üniversiteye gelen öğrencilerin önemli bir bölümü yeterli yabancı dil bilgisine sahip değil.” Uzun yıllar yabancı dil eğitimi üzerinde çalışmış olan Prof. Dr. Özcan Demirel kendisiyle yapılan bir röportajda 47 yıldır orta öğretimde yabancı dil eğitiminde aynı klasik metotların kullanıldığını savunuyor ve şöyle diyor: “[...]Milli Eğitim Bakanlığı ile 30 yıldır çalışıyorum bu konuda. Anadolu Liseleri ve kolejlerin dil öğretimi programını her 10 yılda bir yeniledik. Ancak, devlet okulları eski teknikle çalışmaya devam etti. Tam 34 yıl sonra program yenilendi. Diğer okullarda yabancı dil eğitimi konusunda çağı yakalamaya, çağdaş yöntem ve teknikleri uygulamaya özen gösterdik [...]”

Bilindiği gibi yabancı dil öğrenebilmek için her yıl kamu, özel sektör, ve bireyler zaman ve para harcamaktadır. AB sürecinde mutlaka bir ya da birkaç yabancı dil öğrenmenin zorunluluğundan söz edilmekte fakat bu problem özellikle devlet okullarında hala önemli bir sorun olarak güncelliğini korumaktadır. Hala yabancı dil eğitiminde neyin gerekli olduğunu saptayamamış bir sistemde, yabancı

dil öğrenmek isteyen öğrencilerin ise bu gereksinimlerini hayatlarının ileriki dönemlerine ertelemek zorunda oldukları görülmektedir.

1.5. Problem

Türkiye’de ilköğretimden yüksek öğretimin sonuna kadar her öğrencinin çoğunlukla İngilizce olmak üzere bir yabancı dil dersi almış olduğu bilinmektedir. Uzun yıllar süren bu eğitime rağmen, mezun olup iş hayatına atılmak isteyen bir bireyin yabancı dilde hala kendini ifade etmekte bile zorluk çektiği görülmektedir.

Yabancı dilde en büyük sorunun ise kelime eksikliği olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler yabancı dilde dilbilgisi kurallarını öğrenseler bile, kendilerini ifade edebilecek ve karşısındaki kişileri anlayabilecek yeterlilikte kelime ve ifadeleri bilmedikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin uzun yıllar boyunca yabancı dil eğitimi görmelerine, fakat buna karşılık bu yabancı dili öğrenememelerinin en temel sebebi olarak, öğrencilerin bir yabancı dili nasıl öğreneceklerini bilmemeleri diye düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı, yeterli kelime bilgisine sahip olamayan öğrenciler, yabancı dili öğrenemenezler. Bu problemi ortadan kaldırmak için ise bu öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi öğrenmeleri gerekir. Bu çalışmada yukarıda bahsedilen problemin çözümü için cevap aranacaktır. Buna göre, bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin dili öğrenen öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerine etkisi nedir?

1.5.1. Alt Problemler:

1. Deney grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?

2. Kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?

3. Deney grubu ile kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük ön strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?

4. Deney grubu ile kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük son strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?

5. Deney grubunun ön ve son başarı testleri arasında fark var mıdır?

6. Kontrol grubunun ön ve son başarı testleri arasında fark var mıdır?

7. Deney grubu ile kontrol grubu arasında ön başarı testinde fark var mıdır?

8. Deney grubu ile kontrol grubu arasında son başarı testinde fark var mıdır?

1.6. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemektir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Orta seviyedeki öğrencilere dayanılarak genel durumun gözler önüne serilmesi, öğrencilerin ders içi ve ders dışı öğrenmelerine yardımcı olması ve bu öğrenmelerin en yüksek düzeye çıkarılması açısından önemlidir. Bunlara ek olarak, yukarıda bahsi geçen çalışmanın dil öğrenme stratejilerinin kelime öğrenmeye etkisi amacıyla çalışılmış olması ve bu konuda çalışma yapmak isteyen diğer çalışmacılara da örnek ve kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir.

1.8. Sayıtlılar

1. Bu araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine verilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini” kendilerini yansıtacak şekilde cevaplamışlardır
2. Bu anketlere öğrencilerin verecekleri cevapların içten ve doğru olduğu düşünölmüştür.

1.9. Sınırlılıklar

Araştımının sınırlılıkları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Araştırma bulguları; 2006-2007 Eğitim Öğretim yılı bahar dönemi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı Alt-Orta seviyedeki D-9 ve D-15 sınıflarına devam öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Oxford (1990) Dil Öğrenme Stratejileri ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmadaki kelime bilgisi seviyesini ölçen testteki kelimeler Alt-Orta Seviye öğrencilerin strateji eğitimi görürken kullandıkları kitaplardaki bölümlerde geçen kelimeler ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramlar aşağıda açıklandığı gibi kabul edilmiştir.

Öğrenici: Bu çalışmada öğrenici, öğrenen kişi yani öğrenci anlamında kullanılmıştır.

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi.

Öğrenme Stratejisi: Öğrencinin öğrenme sırasında gerçekteştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler.

Öğrenmeyi Öğrenme: Bireyin öğrenme çalışmalarının üzerinde kendisinin söz sahibi olmasıdır.

Ezberleme Stratejileri: Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır.

Bilişsel Stratejiler: Anlamlandırma ve örgütleme işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini, ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlayan stratejilerdir.

Telafl Stratejileri: Öğrencilerin eksik bilgilere rağmen dili kullanmalarını sağlayan stratejilerdir.

Bilişötesi Stratejiler: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır.

Sosyal Stratejiler: Öğrencilerin sosyal davranışlar ile öğrenmelerine yardımcı olan stratejilerdir .

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

2.1. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili ilk çalışmalar 18. yy.'da öğrenilen yabancı dilin kurlarını saptayıp biçimlendirmekle başlamıştır. Dilbilimciler İngilizce'yi betimlerken dili kullanım biçimi ile dizgesel bir çerçevede tanımlamaya gitmeden, Latince ve Yunanca gibi dillerin kurallarından yararlanmışlardır (Ekmekçi,1983).

Günümüze kadar oluşan bütün yaklaşımların amacı dili en iyi şekilde öğretmek ve dili kullanacak bireylere en iyi şekilde hizmet etmektir. Demirel (2007)'e göre günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düzvarım (direct) yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı (audio-lingual) yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yönteme yer vermeye başlanmıştır.

Freeman (1986)'ya göre yabancı dil öğretim metodlarından sekiz tanesi bugün en çok popülerliğini koruyan ve pratikte de kullanılan metodlardır. Buna karşılık hiç bir metod diğerinden üstün değildir; önemli olan bunları araştırarak duruma uygun en iyi metodu bulmaktır. Sınıf ortamını en iyi bilen öğretmenin o derse uygun strateji ya da stratejileri seçmesinin, tek bir stratejiyi kullanmaktan çok daha yararlı olduğu söylenebilir.

Aslan (2007)'ın Başkan (1988, 22)'dan aktardığına göre bugüne kadar yabancı dil öğretiminde bir çok dil öğretim yöntemi uygulanmıştır. Her yöntemin amacı dili en kısa sürede öğretebilmektir. Orta ve yüksek öğretimde hangi yöntem uygulanılırsa uygulansın, okutulan derslerin çoğu bilgiye dayalıdır. Halbuki, yabancı

dil "bir beceri işidir" ve beceri de yinelenmeyle kazanılır, unutmamak için öğrenilen dili sürekli kullanmak gerekmektedir.

1. Dilbilgisi- çeviri Yöntemi: Dilbilgisi-çeviri genellikle dilbilgisi kuralının birkaç örnek cümle ile açıklanması, yabancı kelimelerin anadilde karşılıklarını içeren bir kelime listesi, dilbilgisi kuralları ve kelimeleri içeren bir okuma bölümü, dilbilgisi ve kelimelerin kullanımı konusunda pratik yapmak için alıştırmalardan oluşur. Freeman (1986)'a göre önceleri Latince ve Yunanca bu metod ile öğretildiği için Klasik metod olarak da bilinir. Derslerin çoğu öğrencinin anadilinde yapılır. Gramer-çeviri metodu edinim için kaydadeğer bir fırsat sunamaz ve ağırlıklı olarak öğrenmeye dayanır. Freeman (1986)'a göre bu metodta kullanılan teknikler “edebi metinlerin çevirisi, okuma parçalarına ilişkin anlama soruları, boşlukları doldurma...” gibidir.

2. Dolaysız Yöntem: Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı ve Doğal yöntem'in bir uzantısı olarak ortaya konulmuştur. Psikolog *Gestaltm* bütüncül, *Herbarfm* eğitim ve *Humboldt*' un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu yöntemde, dersler kısa bir hikaye ya da dialog'la başlar. Sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenir. Ana dil hiçbir zaman kullanılmaz (Tosun, 2006:81).

Birçok yaklaşım “doğrudan metod” olarak adlandırılmıştır; burada ele alınan yaklaşım öğrenilen dilde tartışmaları içerir. “Direkt metodun tek bir basit kuralı vardır: çeviri kesinlikle yasaktır (Freeman, 1986:18). Öğretmen dilde örnekler kullanarak dilbilgisini ima yoluyla öğretir; öğrenciler sunulan örneklerden yola çıkarak dilin kurallarını tahmin etmeye çalışırlar. Öğretmenler ilgili konu hakkında sorular sorarak ve günün dilbilgisi kurallarını konuşmalarda kullanarak öğrenci ile sürekli etkileşim halindedir. Doğruluğa dikkat edilir ve yanlışlar düzeltilir. Bu metod anlaşılır mesajlar sunmaya çalışır ancak yine de fazlasıyla dilbilgisi ağırlıklıdır. Freeman (1986)'a göre yüksek sesle okuma, soru-cevap alıştırmaları, dikte etme gibi teknikler bu metod ile sıkça kullanılır.

3.İşitsel-dilsel Yaklaşım: Dilin sözlü yönüne *-dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine* öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından

yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Gelişme sürecinde “Ordu Yöntemi”, “Yineleme-Ezberleme” Yöntemi, “İşitme-Söyleme” Yöntemi, “Temel Beceriler Yöntemi”, “Örgü Alıştırması”,...gibi uygulamaların son aşamasıdır (Demircan, 2005:182).

Dilsel-işitsel dersler genellikle derste üzerinde durulacak kelime ve dilbilgisi kurallarını içeren bir diyalog ile başlar. Öğrenciler diyalogu canlandırır ve sonunda ezberler. Diyalogdan sonra, diyalogta sunulan yapıların basit tekrar kalıpları, değiştirme, dönüştürme, çeviri ile kuvvetlendirildiği kalıplar gelir. Bu metod ile edinim bir miktar mümkün olsa da, uygun ortamlarda çok daha fazla anlaşılır mesaj sunan daha yeni yöntemlerin sağladığı seviyede olamaz. Her düzeyde sözlü tekrarları öngörür: örneğin, diyaloglar, taklit ve ezberleme (mim-mem) biçiminde işlenir. Her cümle ya da kalıp önce sınıf, sonra kümeler ve en sonunda da bireysel olarak tekrarlanır. Halbuki, öğrenciler öğrendiklerini papağan gibi tekrarlamak yerine, uygun bir iletişim ortamında kullanabilmelidirler. Öğrenim yalnızca örneklerle dayandırıldığından dışta kalan yapıların anlaşılması, kullanılması sorun olabilmektedir. Sözlü öğrenimin yeterli olması durumunda yazılı öğrenmeye geçilebilmelidir (Tosun, 2006:82). Bu yöntemde çoğunlukla diyalog ezberleme, bireysel ya da koro olarak tekrarlama, diyalog tamamlama ve soru-cevap yöntemleri kullanılır.

4. Sessiz Yol: Eğitim danışmanı C. Gattegno'nun 35 yıllık öğretim deneyimi sonunda ileri sürdüğü bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Öğretime değil öğrenime ağırlık vermektedir. Öğrenilecek olan örnek, önce bir emirle verildikten sonra bunun anlaşılma ve öğrenilmesi öğrencilere bırakılır. Öğretmen gözlemcidir, genellikle konuşmadan plastik değişik renkteki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Anadilin kullanılması kesinlikle yasaktır (Tosun, 2006). Bu arada öğrenciler yaklaşımın adında da belli olduğu gibi öğretmeni sessiz bir biçimde dinlemektedirler. “Öğrenciler ise yapılanları ve söylenenleri yoğun bir dikkatle izleyip anlamak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak söze katılmakla yükümlüdürler. Anadilde tek bir sözcük bile söylenmesine izin verilmemektedir

(Demircan, 2005:208). Öğretime yardımcı olacak renkli emir verme çubukları, sözcük listeleri, duvar panoları, çizimler, plak, bant, resim, slayt, film, ödev kağıtları ve okuma kitapları sınıfta kullanıma hazır bulunur. Öğretim genelde yapısal olup sözcük öğrenimine dayanır (Freeman,1986).

5. Esinlemeli Yöntem(Suggestopedia): Bu metodun yaratıcısı olan Georgi Lozanov'a göre Sessiz Yol insanların aslında yapabilecekleri seviyeden çok hızlı bir öğretim yapmaktaydı. Bizlerin yetersizliğinin sebebi ise, yeteneklerimizin kısıtlı olduğunu düşünmemiz ve başarısızlık korkusudur. Esinlemeli yöntem, önerilerin eğitime uygulanmasıdır. Buna göre, öğrencilerin başarı kaygısını ortadan kaldırırsak öğrenmelerinin önündeki engeli de kaldırmış oluruz (Freeman, 1986).

Esinlemeli yöntem (Suggestopedia) dersleri küçük mevcutlarla yapılır ve yoğundur, edinimin gerçekleşebilmesi için stresin düşük olduğu, (müzik ve meditasyonla tamamlanan aktif ve pasif seanslar içerebilen) çekici ortamlar sağlamaya ağırlık verilir. Bazen öğrencilerin anadili başlangıçta kullanılır ancak genellikle yabancı dil kullanılır. Doğru atmosfer ve içeriğin özünü oluşturan diyalogların canlandırılmasında öğretmenin rolü çok önemlidir. Suggestopedia, dilbilgisine gereğinden fazla önem vermezken ideal derecede mesaj sağlamaktadır.

Altısı bay, altısı bayan olmak üzere oniki kişilik sınıflarla öğretim yapılır. İlk dönem, her biri 1200 sözcük uzunluğunda ve içinde 150 yeni sözcük bulunan, "*insan ve doğa*", "*insanlararası iletişim*", "*dünya uygarlığına katkılar*" gibi değişik konulu on diyalogdan oluşur. Günde 4 saat, haftada 6 gün öğretim yapılarak 25 gün sürer. Duvarları özel olarak, neşeli ve hoş bir biçimde süslenmiş, rahatsız etmeyecek derecede yumuşak ışıklı sınıfta, öğrenciler için özel olarak yapılmış rahat koltuklar bulunur. Öğrenciler yarım daire biçiminde otururlar; öğretmen masası sınıfın karşısına gelir. Çalışmalara, amaca göre seçilmiş müzik eşlik eder. Bu yolla öğrenmenin, sıradan öğretimin 50 katı hıza erişebildiği ileri sürülmektedir (Demircan, 2005:216).

6. Danışmanlı Dil-öğrenme: Psikolog Carl Rogers, bir sınıfta bulunan öğrenciler danışmanlığa gereksinim duydukları için buradadırlar; bir öğrenme eylemi öngörülüyorsa öğretmen ve öğrenciler kendi aralarında açık iletişimi kolaylaştırmak için birbirine değer veren yakın ilişkiler içinde olmalıdırlar. Böyle bir ortamda, dayanışma ve yardımlaşmanın ortaya çıkacağı, öğrenci gereksinimlerinin öncelik kazanarak benimseneceği; dolayısıyla danışman olan kişinin varlığı yadsınmayacaktır. Öyleyse buradaki insancıl öğrenme tümüyle değer öğrenmesidir görüşünü ileri sürer (Tosun, 2006).

Tosun (2006)'a göre bu görüşten etkilenen *Curran ve arkadaşları* yeni bir dil öğrenme biçimi geliştirerek "Danışarak Dil Öğrenme" de denilen *Toplu Dil Öğrenme* yaklaşımını ileri sürdüler. Bu yaklaşımda beş aşama öngörülüyordu. Her üç kişiye bir danışmanın hazır bulunduğu, *Danışmana Tam Bağımlılık* Evresi (birinci aşama) İkinci evre, seçilen ve öngörülen sözcükleri kullanma, gerektiğinde danışmandan yardım alma biçiminde olan *Kendini Gösterme Evresi*'dir. Üçüncü evre, *"Ayrı Varlık Evresi"* olup bunda, çevirisiz yalın cümlelerle anlatım vardır. Yanlış yapılsa da eylem sürdürülür; istenirse ana dile çeviri yapılabilir. Danışman oda dışında yardıma hazırdır; kulaklıkla yardım alınabilir. *"Rol Değişme Evresi"* dördüncü aşama olup öğrenciler bağımsız olarak karmaşık cümleleri de kullanırlar. Danışman oda dışında gözleme devam eder, kulaklıkla isteyen her öğrenciye yardımcıdır. Dilbilgisi ve telaffuz hatalarını düzeltir. Beşinci evre *"Tam Bağımsızlık"tır*. Yabancı dilde kendi başına iletişim kurar. Danışman daha az karışır, ancak uygun sözcük, deyim ve ileri yapılar ve üslup çalışmaları için karışmalar olabilir. Toplu dil öğrenme yaklaşımının önceden saptanmış bir programı olmadığı için konular düzenli değildir ve öğrencilerin istediği konular hakkında ders yapılır.

7.Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: Total Physical Response, TPR öğrencilerin öğretmenin, dildeki seviyeleri ilerledikçe zorluk derecesi artacak şekilde verdiği "otur", "yürü" gibi komutları dinlemesi ve uygulamasını içerir. Demircan (2005)'e göre sözlü emirleri yerine getiren fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da, herhangi bir zorlama olmadan, sözlü

anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Emirler yoluyla davranışları yönlendirmek, rol değişimi gibi teknikler kullanılır.

Bu yöntem başlangıç düzeyinde sözel yeterliliği öngörür; ancak, konuşma becerisinin gelişmesi doğal hızına bırakılmıştır. İleri aşamalarda, resimler, çeşitli nesneler, duvar panoları, slayt gibi araç-gereçler kullanılabilir (Tosun,2006:83).

8. İletişimsel Yaklaşım: İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler yolu ile uygulamaların bu doğrultuda düzenlenmesi “iletişimsel” yaklaşım adını alır (Demircan, 2005:249).

Bu yaklaşım bir yandan dilin yapısı (dil öğrenme düzeneği), öte yandan da dil kullanımı (dil ve toplum ilişkisi) üzerinde yapılan araştırmalara dayandırılmaktadır. Dil öğretiminin amacı iletişim yetisini geliştirmektir. Bu yetiyi kazanan kimse dili kullanma bilgi ve yeteneğine de sahip olur. Freeman (1985)’a göre bu yaklaşımda otantik materyaller, oyunlar, öğelerinin yerleri değişmiş cümleler, görsel içerikli öyküler gibi teknikler kullanılabilir.

9. Doğal Yöntem: Doğal Yaklaşımda, yalnız öğretilen dilde konuşulur ve dersler edinim için gerekli mesajın sunulmasına ayrılmıştır. Öğrenciler anadillerini ya da öğrendikleri dili kullanabilirler. Konuşmalardaki yanlışlar düzeltilmez. Derslerin amacı, öğrencinin “düşünceleri hakkında konuşmak, görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek” üzere dili kullanabilmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım öğrenme ve edinme gerekliliklerini karşılamayı hedefler ve bu yolda büyük ölçüde başarılı olur. Başlıca eksikliği, sınıfıçi öğretimin dersin tüm öğrenciler için ilginç ve dikkate değer olabilmesiyle sınırlı oluşudur. Kullanılan metod ne olursa olsun, buradaki amaç yabancı dil olan İngilizce’yi öğretmektir.

Bu konuda süregelen metodların hepsinin yegane amacının bu olduğu ileri sürülebilir. Fakat unutulmaz noktalardan birisi de kullanılan yöntem ile öğrencinin kendi sisteminin uyuşmasıdır. Ekmekçi (1983)’ye göre eski çağlardan bugüne değin

birçok öğrenim yöntemi önerilmişse de gerçek anlamda "ideal" bir tanesi bulunamamıştır. Bunun nedeni de dil eğitiminde kullanılan yöntemler dışında başka öğelerin de girmesidir. Bunlar genel olarak 1) yönetici, 2) öğretmen, 3) öğrenci ve 4) öğretim ortamıdır.

Şahin (2003)'in Oxford (1990)'dan aktardığına göre, yabancı dil olarak İngilizce öğretimine bir yaklaşımın da "örgü teşbihi" olduğudur. Bu örgü, öğretmen, öğrenci, ortam ve ilgili dillerin (İngilizce, öğrenci ve öğretmenlerin ana dilleri) özellikleri gibi birçok liften dokunmuştur. Eğitim makinesinin geniş, sağlam, kuvvetli, güzel bir örgü üretebilmesi için tüm bu liflerin uygun biçimde dokunmaları gerekir. Mesela, kullanılan öğretim metodu, öğrencinin öğrenme metodu ile örtüşmelidir. Öğrenci motive edilmelidir ve ortam dilin öğrenimi için gerekli kaynak ve değerlere sahip olmalıdır. Bu liflere ek olarak diğer önemli lifler de vardır ve bunlardan bir tanesi dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma yazmadan oluşur. Bu lifte ayrıca kelime bilgisi, imla, telaffuz, sözdizimi, anlam ve kullanım gibi bazı yan beceriler de yer alır. Bu becerilerin bir arada örülmesi "bütünleşik beceriler yaklaşımı" olarak bilinir. Bu bir arada dokuma gerçekleşmezse örgü soyut ve ayrılmış becerilerden oluşur. Bu da "ayrılmış beceriler yöntemi" olarak bilinir (Oxford, 1990). Bazı yabancı dil öğretim programları tek beceri kategorisinde bulunmalarına karşın öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak bağımsız beceri adı taşıyan bir ders, birçok bütünleşik beceri içerebilir.

Dil becerilerinin bütünleştirilmesi için öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gerekenler şöyle sıralanabilir: bir ders yalnız bir beceriyle adlandırılmış dahi olsa uygun tekniklerle diğer dil becerilerini de dersle bütünleştirmenin mümkün olduğunu bilmek, dil öğrenme stratejilerini öğretmek ve herhangi bir stratejinin genellikle birden fazla beceriyi geliştirebileceğine vurgu yapmak (Oxford, 1990).

2.2. Öğrenme Stratejileri

"Strateji" kelimesinin hem eski Yunanca hem de Latince'de karşılıkları mevcuttur. Yunanlı bir general olan Strategos'un adına ithafen "savaşta hedefe

varmak için atılan adımlar" olarak tanımlandığı ve Latince'de yol, çizgi anlamına geldiği belirtilmektedir (Dinçer, 1994). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde de "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol" olarak tanımlanmaktadır. Strateji kelimesi yerine bazen "taktik" kelimesi de kullanılabilir. Eski zamanlarda daha çok askeri ve politik alanlarda kullanılan "strateji" kelimesi daha sonra eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır.

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenme sürecine etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadırlar. Bu nedenle son yıllarda İngiliz dili öğretim uzmanları ve eğitimcileri öğrenme stratejilerini programa dahil etmişler ve öğretmenin dil öğretimindeki asıl amacının öğreneni daha iyi bir öğrenen yapmak olduğunu vurgulamışlardır (Wenden, 1991). Öğreneni daha iyi bir öğrenen yapmak, öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmekle başarılabilir. Öğrencilerin kişilikleri değiştirilemez, ancak onlara uygun öğrenme stratejileri gösterilerek yabancı dili öğrenmeleri kolaylaştırabilir. Bu şekilde, öğrenciler öğretmene bağımlı olmayacak, sınıf dışında da öğrenimlerini otonom olarak devam ettirebileceklerdir.

Cotteral (1995)'a göre felsefi açıdan öğrenenin otonom olmasının altında yatan gerekçe öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin olarak seçim yapma hakkının olduğu inancıdır. Uygulamadaki gerekçe ise, öğretmen her ortamda, her zaman öğrenciye yardım edebilmek için hazır konumda bulunamayacağından otonominin geliştirilmesi gereğidir. Board (2003)'da kendi öğrencilerinin dil öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerden yola çıkarak, stratejik öğretimin sağlayacağı faydalardan bahsetmektedir. Board'a göre stratejik öğretim öncelikle motivasyonu arttırmaktadır. Her öğrenci kendisine uygun olan stratejiyi seçmekte ve kendi öğreniminden sorumlu hale gelmektedir. Nyikos (akt. Board, 2003) stratejik öğretimin öğrencilere dört önemli yarar sağlayacağı görüşündedir:

- Strateji öğretimi, öğrencilerin hali hazırda kullanmakta oldukları stratejilerin farkına varmalarına yardımcı olacaktır.
- Stratejiler alanlara göre kullanıldığında öğrencilerin gerginliğini ve dil öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri azaltacaktır.

- Kullanılan stratejilerin etkililiğini izleyebileceklerdir.
- Öğrenciler kendilerine uygun yeni stratejiler geliştirebilecekler ve kullandıkları ancak yarar sağlamayan stratejileri bilinçli olarak bırakacaklardır.

Eğitim alanında Weinstein, öğrenme stratejisini "öğrencinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler" olarak tanımlamıştır (Weinstein ve Mayer, 1986). Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir.

Harmanlı (2000) ise bunlara ek olarak, öğrenme stratejisinin, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler; öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olduğunu vurgular. Biehler-Snowman (2003) öğrenme stratejilerinin akademik başarılar için amaç belirlemesine değinmektedir.

Aslında hiç bir stratejiyi kullanmadığını zanneden bireyler dahi farkında olmadan strateji kullanmaktadırlar. Gage strateji kullanımının farkında olmadan da yapıldığını işaret eder. Gage'ye göre, eğer bu cümleyi okuyorsanız, bu kitabın sayfalarını çeviriyorsanız, ve mümkün olabildiğince anlamaya çalışıyorsunuz, yani şu anda bu kitabı okuyorsunuzdur. Hiçbir strateji kullanımı görünürde yoktur. Diğer taraftan, eğer okuduğunuzun altını çiziyorsanız, keçeli kalemle boyuyorsanız, durup kendinize yazarların ne demek istediğini soruyorsanız, öğrenme stratejisi kavramını kendinize ait strateji anlamıyla ilişkilendirmeye çalışıyorsanız demek ki, öğrenme stratejilerini kullanıyorsunuz demektir. Buna dayanarak, öğrenme stratejilerinin yalnızca bilinçli olmadığı, aynı zamanda farkında olunmadan da tatbik edilebildiği görülmektedir.

Senemoğlu (2006), Subaşı (2003), Brown (1994), Pressley, Woloshyn, Lysynchuck, Martin, Wood, Willoughby (1990) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme, saklama ve geri getirme, yani mesajı diğerlerinden almayı sağlayan stratejiler olarak belirlemişlerdir. Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir. Öğrenme stratejileri belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Weinstein and Meyer (1991) ise, amacın elde edilmesi için yönlendirmeyi içeren bir plan olduğunu vurgular.

Yukarıdaki tanımların bir sentezi şu şekilde olabilir: öğrenme stratejileri, öğreneneni daha iyi bir öğrenici yapan, otonomluk sağlayan, bireyin motivasyonunu arttıran, bilgiyi saklamayı, geri getirmeyi sağlayan, diğer bir deyişle öğrencinin öğrenmesini olumlu olarak etkilemesi umulan davranışlardır.

2.3. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri

Bir önceki bölümde de açıklandığı gibi, öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini artırmak için atılan adımlardır. Diğer bir deyişle, öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenmenin daha kolay, hızlı, zevkli, öz denetimli, etkili ve yeni durumlara aktarılabilir yapmak için aldığı belirli önlemlerdir. Stratejiler özellikle dil öğrenimi için önemlidir; çünkü bunlar iletişimsel olarak yeterli olabilmek için gerekli olan araçlardır. Uygun dil öğrenme stratejileri, gelişmiş yeterliğe ve özgüvene sahip olmaya yardımcı olur (Oxford, 1990: 1).

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini ilkönce “Dolaysız Stratejiler” ve “Dolaylı Stratejiler” olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birinci grupta yer alan stratejileri, öğrencilerin yeni karşılaştıkları bilgileri yeniden düzenleyerek saklayabilecekleri gruplama ya da tasvir kullanma gibi “Ezberleme Stratejileri”; öğrencilerin anlamalarını ve çeşitli yollarla yeni dil üretmelerini sağlayan mantıklı düşünme, muhakeme ya da özetleme gibi “Bilişsel Stratejiler”; eşanlamlılarını kullanarak ya da tahmin ederek öğrenmeyi kalıcı kılan “Denkleme Stratejileri”

oluşturmaktadır. “Dolaylı Stratejiler” başlığı altında ise; öğrencilerin odaklanma, düzenleme, plan yapma ve değerlendirme gibi kendi öğrenmelerini düzenlemelerini sağlayan “Yürütücü Biliş Stratejileri”; duygularını, güdülenmelerini, tavırlarını düzenlemeyi sağlayan “Duyusal Stratejiler” ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma yoluyla öğrenmelerini sağlayan “Sosyal Stratejiler” yer almaktadır.

Kayacan (2007)’nın Ellis (1997: 77)’den aktardığına göre öğrenme stratejileri, her dersin öğretiminde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de önemli rol oynamaktadır. Yabancı dil, öğrencilerin okulda ve benzeri eğitim kurumlarında öğrenmesi gereken derslerden biridir ve buraların dışında da pratik yapılarak geliştirilmesi öğrenci açısından yararlıdır. Bunun için de, öğrencilerin öğrenme materyallerinin analizi, sentezi ve transferi şeklindeki aşamaları içeren bilişsel stratejileri ve öğrenmeyi planlama, yansıtma ve değerlendirmelerini sağlayacak yürütücü biliş stratejilerini bilmeleri ve bunları yabancı dil öğreniminde kullanmaları yararlı olacaktır.

O'Malley ve Chamot (1986), dil öğrenme stratejilerini "yeni bilginin edinimi, depolanması ve geri getirilmesine yardım etmesi amacı ile öğrenci tarafından yapılan işlemler ve davranışlar" olarak tanımlarken, benzer olarak Macintyre (1994) da öğrenme stratejilerini "öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştırmak için kullandıkları teknikler" olarak tanımlamıştır.

Oxford (1990) yabancı dil öğrenme stratejilerini, "öğrencinin, öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha zevkli, daha etkili ve daha bağımsız hale getirmek amacıyla gerçekleştirdiği zihinsel süreçler" olarak açıklamıştır ve dil öğrenme stratejilerinin başlıca özelliklerini şöyle özetlemiştir:

Dil öğrenme stratejileri

1. Bilişsel yeterliğe katkıda bulunur,
2. Öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirmelerine izin verir,
3. Öğretmenlerin rolünü genişletir,
4. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen davranışlardır,

5. Sadece bilişsel değil birçok alanı kapsar,
6. Öğrenmeyi hem dolaylı hem de direkt olarak destekler,
7. Her zaman gözlenemeyebilir,
8. Çoğunlukla bilinçlidir,
9. Öğretilir,
10. Esnektir,
11. Birçok faktörden etkilenebilir.

2.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri, stratejilerin önemini, gereğini ve nasıl uygulanabileceğini bilmelerine bağlıdır. Wenden (1991), öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili ilkeleri şöyle özetlemektedir:

1. Strateji öğretimi haberli yapılmalıdır. Öğrencilerin bir stratejiyi neden ve ne zaman kullanmaları gerektiğini ve bunun onlara nasıl bir fayda sağlayacağını anlamaları gerekmektedir.
2. Strateji öğretimi, öz düzenleme (self-regulation) eğitimini de kapsamalıdır. Öz-düzenleme, öğrencilerin neyi öğreneceklerine karar verme, planlama, izleme ve öğrenme sonuçlarını kontrol etmeleri ile ilgilidir.
3. Strateji öğretimi bağlamsal olmalıdır. Öğrencilere öğretilen okuma-öncesi stratejisi ise okuyacakları bir metin öncesinde, kelime öğrenme stratejisi ise kelime öğrenirken gösterilmelidir.
4. Strateji öğretimi etkileşimli olmalıdır. Öğrencilere ne yapacakları söylenip sonra da kendi kendilerine yapmaları beklenmemelidir. Öğrenciler, iyi bir strateji kullanıcısı olana dek öğretmen tarafından izlenmeli ve sürekli dönüt verilmelidir. Vygotsky (Akt; Wenden, 1991) öğrencinin gerçekte bildiği ve yapabildiği ile öğrenme potansiyeli arasında büyük bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Öğrenci bu öğrenme potansiyelini, ailesi, öğretmenleri ya da sınıf arkadaşları ile etkileşimde bulunarak fark edebilir.

Öğrenme stratejilerinin bilinmesi kadar öğretilmesi, bunun da ötesinde bilinen stratejilerin kullanılması da önemlidir. Etkili strateji öğretimi için, dil öğrenme stratejileri sınıf ortamında öğrencilere öğretilmeden önce, öğretmenlerin bu ilkeleri benimsemiş olmaları ve dil öğrenme stratejilerinin uzmanlarca nasıl gruplandığı konusunda bilgi sahibi olmaları, öğretmenlere daha geniş bir bakış açısı kazandıracak ve uygulamada daha etkili kullanmalarını sağlayacaktır.

2.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

1990’lardan sonra eğitim bilimcilerin özellikle ilgilenmeye başladığı öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar yardımıyla bilim insanları dil öğrenme stratejilerine yönelik değişik sınıflamalar yapmışlardır. Bu sınıflamaları, öğrencilerin öğrenmede izlediği yolları gözönüne alarak oluşturmuşlardır. Dil öğrenme stratejilerinin kabul gören tek bir tanımı olmadığı gibi tek bir sınıflama sistemi de yer almamaktadır. Burada öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yapılan bu değişik sınıflamalardan en yaygın olanları belirlenmiş ve bunlar "Çeşitli Sınıflamalar", "Weinstein ve Mayer’in Sınıflaması" ve “Oxford Sınıflandırması” başlıkları altında açıklanmıştır.

2.5.1. Çeşitli Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak özellikle son yıllarda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olan ve bilinen sınıflamalar aşağıda verilmiştir.

O'Malley ve diğerleri (1985)’e göre öğrenme stratejileri üç gruba ayrılmıştır. Bunlar, bilişbilgisi stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo -duyuşsal stratejilerdir.

- Bilişsel stratejiler: Öğrenilen dilin direkt olarak kullanımını kapsar.Yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapısallaştırma, anlamlandırma aktarma ve sonuç çıkarma
- Bilişbilgisi stratejileri: Bu stratejiler, öğrenme süreci hakkında düşünmeyi ve bu süreci planlama, izleme ve kendini değerlendirme yolu ile düzenlemeyi içerir. Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme

- Sosyo - duyuşsal stratejiler: Arkadaşlarıyla işbirliğinde bulunma ve merağı gidermek için sorular sorma gibi tekniklerden oluşur.

Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama, Kirby'nin yaptığı sınıflamaya benzemektedir. Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

- Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı
- Makro stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler
- Mikro stratejiler: Yönetici süreçler

Levin (1988:192) ise, öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama stratejileri olarak üç temel gruba ayırmıştır. Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun "ne" ve "nasıl" öğrenmesi gerektiğini kapsadığını, bilişbilgisi boyutunun ise "ne zaman" ve "neden" kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkililiğinin gözlemlenmesi işlemlerini kapsadığını belirtmiştir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaları birçok çalışmaya ışık tutan Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

- Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri
- Özel okul metinlerini okuma / çalışma stratejileri
- Aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri
- Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri

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

- Dikkat stratejileri

Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altını çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejiler

- Kısa süreli bellekte depolamayı arttırma stratejileri

Zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejiler

- Kodlamayı güçlendirme stratejileri

Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme gibi stratejiler

- Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri

Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler

- İzleme - yönetme stratejileri

Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejiler

Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışmaları olan Presley ve ötekiler (1990) öğrenme stratejilerini altı temel grupta incelemiştir. Bu stratejiler şu biçimde sıralanabilir:

- Özetleme
- İmgeleme
- Öykü Çözümlemesi
- Soru Oluşturma: Soru - Yanıt
- Önceki Bilgileri Harekete Geçirme

Somuncuoğlu (1998) 'nun, Gali ve ötekiler (1990) ile Pintrich'den (1988) aktardığına göre, öğrenme stratejileri varolan birçok sınıflamada iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar şöyle belirtilebilir:

- Bilişsel stratejiler: Anlamlandırma ve örgütleme işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlayan stratejilerdir.
- Biliş yönlendirici stratejiler: Anlamaya hazırlanma, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenme işlemlerinin denetimini ve yönetimini gerçekleştiren stratejilerdir.

Warr ve Downing (2000) çalışmalarında, Watt ve Allan'ın öğrenme stratejileri ile ilgili yaptıkları sınıflamayı vermişlerdir. Watt ve Allan öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir:

- Bilişsel öğrenme stratejileri

Yineleme, örgütlenme ve anlamlandırma

- Davranışsal öğrenme stratejileri

Kişilerarası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma

- Öz düzenleyici öğrenme stratejileri

Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamamanın izlenmesi

2.5.2. Weinstein ve Mayer'in Sınıflaması

Güven (2004)'in aktardığına göre öğrenme stratejileri ile ilgili ayrıntılı bir sınıflama yapan ve her bir öğrenme stratejisi grubunu örnek öğrenme durumları ile tanımlayan Weinstein ve Mayer (1986) bu konuda sekiz gruptan oluşan bir sınıflama yapmıştır. Bu öğrenme stratejileri şöyle adlandırılmıştır:

- Temel yineleme stratejileri
- Karmaşık yineleme stratejileri
- Temel anlamlandırma stratejileri
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri
- Temel örgütlenme stratejileri
- Karmaşık örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Çok değişik öğrenme stratejileri sınıflamaları olmasına karşılık, bu konudaki çalışmalara temel oluşturan sınıflamanın Weinstein ve Mayer tarafından yapılan sınıflama olduğu söylenebilir. Bu sınıflama kimi araştırmacılar tarafından da temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek ele alınmıştır (Özer, 1998: 154 -159; Demirel, 1993: 54-58; Weinstein, 1988: 293 - 294). Buradaki stratejilerden yola çıkılarak adı geçen stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli biçimde sınıflandırılmıştır.

1. Yineleme stratejileri:

Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır (Özer, 1998:

154). Yineleme, öğrencilerin öğrenme sırasında sunulan maddeleri etkin olarak birer birer sıralamalarını ya da adlandırmalarını nitelemektedir.

Bu stratejiler, genellikle temel öğrenmeler için kullanılır. Bununla birlikte, yineleme etkinlikleri öğrencilerin ileride gerçekleştirecekleri daha karmaşık öğrenme durumları için yardımcı olmaktadır. Örneğin, İngilizce fiillerin ikinci ve üçüncü hallerini söyleyebilme, devrimlerin adlarını ve tarihlerini sayma, güneşe olan uzaklıklarına göre gezegenlerin adlarını sayma ya da bitkilerin türlerini söyleme bu sınıflama içinde düşünülebilecek etkinliklerden kimileridir (Deryakulu, 1996:20).

2. Anlamlandırma stratejileri

Öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde varolan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenmeleri söz konusudur. Anlamlandırma, yeni bilginin daha anlamlı duruma gelmesi için ayrıntı ekleme sürecidir. Anlamlandırma stratejileri bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejilerdir (Özer, 1998:155).

Anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri, öğretim etkinliklerinde önceki öğrenmelerin hatırlanılmasını sağlama, uyarıcıların sunulması ve öğrenme kılavuzluğunun sağlanması için kullanılmalıdır (Senemoğlu, 1997:565).

Burada kullanılabilen stratejiler ise:

- Zihinsel imge oluşturma
- Başka sözcüklerle anlatma
- Sözel bilgileri bir başka biçime dönüştürme (çizelge,şekil gibi)
- Özetlemeler yapma
- Benzetim yaratma
- Notlar alma
- Soru sorma (Güven,2004)

3. Örgütlenme stratejileri

Öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejilerinde de anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi bilgileri anlamlandırmaya önem verilir (Özer, 1998:157).

Örgütlenme stratejileri, anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan stratejilerdir. Anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri, bilgiler arasında içsel ve dışsal bağlar kurma olanağı sağlamaktadır. Örgütlenme stratejileri, materyalde verilen değişik örnekler arasında ortak özellikleri gruplamak, verilen sözcüklerin anlam bütünlüğünü gözönüne alarak sıralamak ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılmaktadır (Güven,2004:93). Böylece öğrencilerin karmaşıklığından dolayı öğrenmede zorluk çektikleri konuları öğrenmelerinin daha kolay olabileceği varsayılabilir.

Burada kullanılabilen stratejiler:

- Kümelendirme
- Ana çizgileri çıkartma
- Bilgi şemaları oluşturma
- Kavram haritaları
- Bilgi haritaları (Güven,2004)

4. Anlamayı izleme stratejileri

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini belirleyip, düzenlemesine, yürütmesine ve denetlemesine yardımcı olur (Özer, 1998:158). Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmalarını, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaştırmada kullandığı stratejileri belirlemesini kapsamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986:323). Bu stratejiler vasıyasıyla, öğrencilerin başarıya ulaşmak için kullandıkları stratejileri denetleyebilmeleri ve kendilerine en uygun olabilecek stratejileri belirleyebilecekleri söylenebilir.

Anlamayı izleme stratejileri üç aşamada düzenlenerek kullanılabilir. Somuncuoğlu'nun (1998: 33) Garcia ve Pintrich (1991) 'den aktardığına göre bunlar:

- anlamaya hazırlanma,
- anlamayı izleme ve
- anlamayı yönlendirme olarak adlandırılabilir (akt. Güven,2004).

5. Duyuşsal stratejiler

Etkili öğrenmenin oluşmasında önemli bir role sahiptirler. Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun stratejileri kullansalar bile kimi zaman öğretim amaçlarına ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Öğrenmede ortaya çıkan güdusel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000:4; Özer, 1998:159; Senemoğlu, 1997:574). Bu stratejiler, genellikle öğrenme için uygun içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin bu şekilde kendini içsel ve dışsal olarak motive edebileceği ve öğrenmesi için en uygun koşulları yarabileceği söylenebilir.

Güven (2004)'in Weinstein ve Mayer (1986)'dan aktardığına göre bu stratejilerden kullanılanlar şunlardır:

- Dışarıdan gelen ve öğrenmeyi engelleme olasılığı bulunan uyarıcılara karşı uyanık ve rahat olma,
- dikkati odaklama,
- yoğunlaşmayı sürdürme,
- kendini güdüleme,
- dışsal dikkat dağıtıcıları gidermek üzere çalışacak sessiz bir yer seçme,
- çalışmanın gereksiz yere uzamaması için öncelikli konuları belirleme,
- başarısız olma korkusunu ya da kaygısını gidermek üzere kendi kendine olumlu pekiştirmede bulunma
- çalışma için ayrılacak zamanları etkili olarak kullanabilmek üzere bir zaman çizelgesi oluşturma.

2.5.3. Oxford Sınıflandırması

Daha önce de bahsedildiği gibi öğrenme stratejilerinin birbirinin aynı sınıflandırılması yoktur. Oxford (1990), sınıflama ile ilgili çelişkilerin kaçınılmaz olduğunu ancak bu problemlere rağmen stratejilerin, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasında ve dilde yeterli seviyeye gelmelerinde yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilere öğretilecek olan dil öğrenme stratejileri yukarıda bahsi geçen öğrenme stratejilerinden Oxford (1990) tarafından yabancı dil öğrenmeye uygulanmıştır. Oxford'a göre dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması aşağıdaki gibidir:

2.5.3.1. DOLAYSIZ (DIRECT) STRATEJİLER

A-EZBERLEME STRATEJİLERİ

1. Zihinsel İlişkiler Yaratma

a) Gruplama: Dil ile ilgili materyali daha anlamlı birimlere sınıflandırma veya yeniden sınıflandırma, ya zihninizde ya da yazıda, ayrı parçaların sayısını azaltarak, konunun daha kolay hatırlanmasını sağlamaktır. Bu gruplamalar kelime türlerinden (hepsi isim, fiil,...), konulardan (hava durumu ile ilgili kelimeler), pratik işlevselliği olanlardan (lokantada yemek siparişi vermek), yapısal işlevselliği olanlardan (özür dileme, ricada bulunma...), benzerlik (ılık, sıcak, tropikal...), zıtlık (sıcak/soğuk...) oluşabilir. Bu stratejinin gücü grupları sınıflandırarak, grupları hatırlamak için grupların baş harflerini birleştirip yeni bir kelime oluşturarak veya farklı grupları temsil etmesi için farklı renkleri kullanarak arttırılabilir. Gruplama stratejileri, işleyen bellekteki kapasite sınırlılığını azaltıcı, daha çok bilgiyi işleyen bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir (Senemoğlu, 1997:564- 565).

b) Ekleme: Hafızada olan bilgiye yeni öğrenilen dille ilgili bilginin eklenmesi, ya da bir parça bilgiyi diğeri ile ilişkilendirmek, yani ilişkiler yaratmaktır. Bu ilişkiler, diğer bir deyişle eklemler, basit veya karmaşık, olağan ya da sıradışı olabilir; fakat öğrenen kişi için anlamlı olmalıdır. Eklemler, birbirleriyle sık sık kullanılan, ya da okul-kitap-kağıt-ağaç-ülke-dünya gibi birbirinden farklı birçok

kelimenin bir araya gelmesinden de oluşabilir. Bunlar aynı zamanda , kavram haritaları gibi bir ağın parçası da olabilirler.

c) Yeni Kelimeleri uygun bir bağlama (context) yerleştirmek: Yeni kelimeleri ya da deyimleri hatırlamak için, bir cümle, diyalog veya öyküye yerleştirmek. Bu strateji yeni bilginin bir içerik ile bağlandığı bir çeşit ilişkilendirmeyi içerir. Bu strateji anlamı tahmin etmek için, bağlamı da kapsayan tüm olası ipuçlarını kullanmayı içeren telafi stratejilerini içerir.

2. Ses ve Görüntülere Başvurma:

a) Betimlemeyi (görsel resimleme) Kullanma: Yeni bilgileri anlamlı görsel betimleme yoluyla hafızada olan kavramlarla ilişkilendirmektir. Bu strateji hafızadaki o kelimenin gerçek resimiyle ya da o kelimenin resmini çizerek olur. İmgeler, bir nesnenin resmi, belirli bir sıradaki kelimeleri ya da ifadeleri hatırlamak için bir dizi yerler, ya da bir kelimenin harflerinin zihinsel tasviri olabilir. Bu strateji somut kelimeleri görsel semboller ile ya da somut bir nesnenin resmini ilişkilendirerek hatırlamak için kullanılır.

Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanma, basit öğrenme durumları için kullanılan anlamlandırma stratejileri arasında sayılabilir. Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanmada birden çok öğeyi eşleştirme ya da bu öğeler arasında sözel ya da imgesel bağlantılar kurma çabası söz konusudur. Buradaki amaç, öğrencinin öğrenilecek materyal içindeki iki ya da daha çok öğe arasında içsel bağlantıları yapılandırmasını sağlamaktır. Yabancı bir dili öğrenirken, bilinmeyen sözcükleri anadildeki sözcüklerle eşleştirmek ve buna dayalı zihinsel imgeler yaratmak bu tür bir etkinliktir (Özer, 1998:155 - 156; Weinstein ve Mayer, 1986:319).

Zihinsel imge oluşturmaya örnek olarak, İngilizce’de "yılan" anlamına gelen "snake" sözcüğü ile Türkçe'deki "sinek" sözcüğü söylenişlerindeki benzerlik nedeniyle eşleştirilip zihinde yılan üzerine konmuş bir sinek imgesi oluşturulması gösterilebilir (Şimşek ve Deryakulu, 1994:464). Diğer bir örnek ise, İngilizce’de “taşımak” anlamına gelen “convey” kelimesi ile Türkçe’de “konvoy” kelimesi birbirlerine

söyleniş ve yazılış olarak benzemektedir. Bu iki kelime eşleştirilip zihinde bir tır konvoyunun üstünde “convey” kelimesinin yazılı olduğu düşünülebilir.

İlköğretim okullarında öğrenciler, ana sınıfı ile ilk üç sınıfta kendileri zihinsel imge oluşturamazlar, yalnız öğretmenin önerdiği imgeleri kullanabilirler. Buna karşılık, daha üst sınıflarda öğrenciler kendileri zihinsel imge üretip kullanabilirler (Weinstein ve Mayer, 1986:319).

b) Kavram Haritaları: Ortasında ya da en üstte anahtar bir kelimenin olduğu bir çerçevenin etrafına kelimeleri düzenlemektir. Bu ilgili kelimeler ve kavramlar belirtilen anahtar kelime ile oklar ya da çizgiler yoluyla birleştirilir. Bu strateji anlamlı betimlemeyi, gruplandırmayı ve eklemlendirmeyi içerir; aynı zamanda bazı kelimelerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu görsel olarak belirtir. Öğrenci bir şekilde ana düşünceyi başa ya da ortaya alarak yardımcı düşünceleri ona oklarla ya da çizgilerle bağlar (Özer, 1998:158). Böyle bir çalışma, öğrencilerin hangi düşüncelerin daha önemli olduğunu, düşünceler arasında nasıl bir bağlantı olduğunu daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bilgi şemaları, kavram haritaları ve bilgi haritaları biçiminde düzenlenmektedir.

Kavram haritaları, bir konuyla ilgili kavramların adlarının genelden özele doğru birbirleriyle ilişkilerine göre şematik olarak gösterimleridir (Herrel ve Jordan, 2002:14; Erden, 1996:206). Kavram haritaları, bir metindeki önemli sözel bilgiler ve kavramların yapılandırılmasında, örgütlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Sökmen ve Bayram, 2000:39). Kavram haritaları, yol haritaları gibidir, ancak yerleşim yerleri yerine düşüncelerarası ilişkileri gösterir" benzetmesi yapılmaktadır. Kavram haritaları karmaşık konuların öğretilmesinde öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmelerini sağlar (Erden, 1996:206).

c) Anahtar Kelimelerin Kullanımı: İşitsel ve görsel bağlantılar kullanarak yeni bir kelimeyi hatırlamayı içerir. İlk adım, öğrenen kişinin yeni kelimenin okunuşuna benzer kendi dilinde bir kelime bulmasıdır- bu işitsel bağlantıdır. İkinci adım ise, yeni kelime ile bilinen bir kelime arasındaki ilişki için imge yaratmaktır. Her iki bağlantı

da öğrenci için anlamlı olmalıdır. Örneğin, İngilizce “cup” (fincan) kelimesini öğrenmek için Türkçe’deki kap kelimesi resmedilebilir. Kapların üstünde bir fincan hayal edilebilir. Özel isim gibi soyut kelimeleri hatırlamak için anahtar kelimeyi kullanırken, okunuşu bu soyut kelime gibi olan bir kelime ile ilişkilendirebiliriz. Örnek: Minnesota; mini soda imgesiyle hatırlanabilir Senemoğlu (2007).

d) Beynimizde sesleri yansıtma: Dil ile ilgili bir kelimeyi onun sesine göre hatırlama. Bu birçok sayıda teknik kullanan geniş bir stratejidir. Bu tekniklerin hepsi, önceden bilinen materyal ile yeni öğrenilen arasında anlamlı, sese dayalı bir ilişki yaratmaktır.

3. Bilgileri iyi bir şekilde gözden geçirme:

Bu strateji sadece bir tekniği içerir: Planlanmış tekrar gözden geçirme. Yeni öğrenilecek bilgiye sadece bir kere bakmak yeterli değildir, hatırlanması için tekrar tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

a) Planlanmış tekrar gözden geçirme: Öğrenilecek materyali belirlenmiş aralıklar ile dikkatlice gözden geçirmeyi içerir, bu zaman aralıkları ilk olarak birbirine çok yakındır, fakat sonraları aradaki süreler artarak devam eder. Bu strateji ilk öğrenmeden 10 dakika sonra başlayabilir ve 20 dakika sonra, 1/2 saat sonra, bir hafta sonra ... gibi devam edebilir. Bu strateji bazen “spiral” olarak da adlandırılır. Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır (Özer, 1998:154). Yineleme, öğrencilerin öğrenme sırasında sunulan maddeleri etkin olarak birer birer sıralamalarını ya da adlandırmalarını nitelemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar anaokulundan beşinci ya da altıncı sınıfa ulaşırken yineleme stratejilerini öğrenirler. 6-7 yaşlarındaki öğrenciler bu stratejileri kendilerine öğretildiği zaman kullanırlar. 11-12 yaşlarındaki öğrenciler ise, bu stratejileri kendiliğinden kullanma eğilimi gösterirler (Weinstein ve Mayer, 1986: 318).

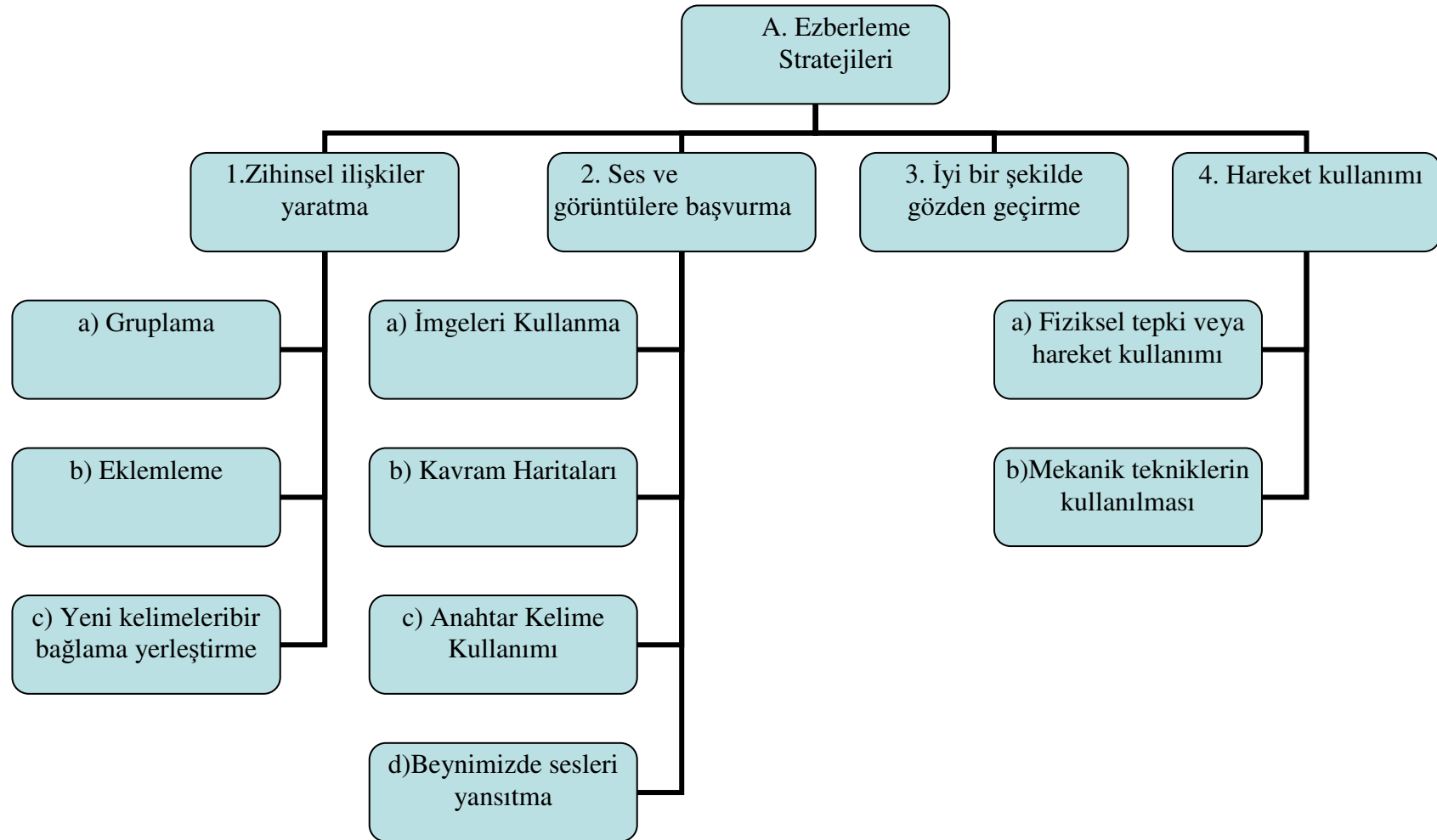
Yineleme stratejileri basit temel görevler için etkilidir. Yineleme stratejileri kısa süreli hatırlamalar için etkili olmasına karşın, üst düzey öğrenmelere çok etkisi bulunmamaktadır. Özellikle materyali olduğu gibi yeniden yazma ya da seçilmiş bölümlerden notlar alma gibi etkinlikler, hem daha çok çalışma zamanı gerektirmeleri nedeniyle etkili olamamakta, hem de öğrencilerin materyaldeki bilgilere ilişkin daha önceki öğrendikleri ile bağlantılar kurmalarına olanak tanımamaktadır. Ayrıca, 6. sınıftan küçük olan öğrenciler, not alma ve altını çizme gibi etkinliklerde materyalin hangi bölümlerinin daha önemli olduğunu doğru olarak belirlemede güçlük çekmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986:317 - 318; Şimşek ve Deryakulu, 1994:463).

4. Hareket Kullanımı:

Bu bölümde yer alan iki strateji fiziksel tepki veya duygu kullanımı ile mekanik becerilerin kullanımındır. Bu iki strateji de bir çeşit anlamlı hareketi içerir ve çoğunlukla dukunarak veya kinestetik öğrenenler tarafından tercih edildiği söylenebilir

a) Fiziksel tepki veya hareket kullanımı: Yeni öğrenilen bir kelime veya ifadenin fiziksel olarak gerçekleştirilmesi: kıyafet yıkamak (wash), çay içmek (drink), ya da yeni öğrenilen bir kelime ya da ifadenin anlamlı bir biçimde fiziksel duygularla ya da hislerle ilişkilendirilmesidir (sıcaklık).

b) Mekanik tekniklerin kullanımı: Yeni öğrenilen bilginin hatırlanmasını sağlamak için özellikle somut olan bir şeyi hareket ettirmeyi ve ya değiştirmeyi içeren yaratıcı fakat akla yatkın teknikleri içerir. Örnek olarak, kelimelerin kartlar üzerine yazılması ve bir kelime öğrenilince bu kartı değiştirme olabilir. Diğer bir örnek ise, kelime öğrenme defterinin farklı bölümlerine farklı çeşit materyalleri koyma olabilir: isimler, sıfatlar... ayrı sayfalara veya bölümlere yazılabilir.



Şekil1: Ezberleme Stratejileri

B)BİLİŞSEL STRATEJİLER

Bilişsel stratejiler yeni bir dili öğrenirken çok gereklidir. Bu grupta yer alan stratejiler ifadeleri tekrar ederek analiz etmekten özetlemeye kadar çok değişiklik gösterirler. Tüm çeşitlilikleriyle birlikte bilişsel stratejiler tek bir ortak fonksiyonun altında toplanır: hedefteki dilin öğrenen tarafından işlenmesi ve dönüştürülmesidir. Bilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejiler olduğu söylenebilir.

Alıştırma için kullanılan stratejiler en önemli bilişsel stratejiler arasındadır. Yabancı dili öğrenen kişiler alıştırma yapmanın ne kadar önemli olduğunun bilincinde değildirler. Ders süresince öğretmenin dersi anlatıp öğrencilerin hiç bir şey yapmadan oturmasından dolayı birçok alıştırma fırsatı kaçırılmaktadır. Küçük grup çalışmaları, sınıftaki alıştırma miktarını arttırsa dahi, kabul edilebilecek, istenilen yeterliliğe ulaşmak için daha fazla alışırmaya ihtiyaç duyulur. Bu, dilin zorluğuna ve diğer faktörlere bağlı olarak yüzlerce veya binlerce saat alıştırma gerektiren bir amaçtır. Böylece, alıştırma stratejileri önemli bir değer kazanır. Oxford'a göre Bilişsel Stratejiler dört ana başlık altında toplanmıştır.

1- Alıştırma Yapmak

a) Tekrar Etme: Bir şeyi tekrar tekrar söyleme veya yapma bir kaç kez bir şeyi dinlemek, prova yapmak, hedef dili ana dili olarak konuşan bir kişiyi taklit etmek ya da örnek almak.

b) Ses ve Yazı Sistemlerini Çalışmak: Sesleri çeşitli yollar ile çalışmak (telaffuz, vurgu) ya da hedef dilin yeni yazı sistemini çalışmak.

c) Formül ve yapıları tanımak ve kullanmak: Düzenli formüllerin farkında olmayı veya kullanmayı içerir. Örnek; “Hello, how are you?” , “it’s time to.....”

d) Yeniden Düzenleme: Daha uzun bölümler oluşturmak için bilinen parçaları yeni yollarla düzenlemektir. Örnek bir cümledeki bir ifadeyi diğeriyle birleştirme “Excuse me, Where is the post office?”

e) Doğal bir yolda alıştırma yapmak: Yeni dili doğal ve gerçekçi ve anlamlı bir şekilde çalışmak; bir konuşmaya katılmak, kitap veya makale okumak, ders dinlemek ya da mektup yazmak.

2- Mesaj Alma ve Gönderme:

Mesaj alıp göndermede kullanılan iki strateji aşağıdaki gibidir.

a) Düşünceyi hızlı bir biçimde anlamak: Ana fikirleri belirlemek için parçayı hızlı bir biçimde gözden geçirmek veya aradığımız belirgin detayları bulmak için hızlı bir biçimde okumayı içerir. Bu strateji öğrencilerin okuduklarını veya dinlediklerini hızlı bir biçimde anlamalarını sağlar.

b) Mesaj alıp göndermek için kaynakları kullanma: Gelen mesajları anlamak ya da mesaj üretmek için yazılı ya da yazılı olmayan kaynakları kullanmaktır: resim, tablo, vb.

3- Analiz Etme/ Akıl Yürütme:

Buradaki beş strateji birçok dil becerilerinde kullanılabilir. Bu stratejiler mantıklı analiz ve akıl yürütmeyle ilgili olup, öğrenciler tarafından çoğunlukla yeni bir ifadeyi anlamak ya da yeni bir ifade yürütmek için kullanırlar.

a) Tümden gelim yoluyla akıl yürütme: Genel kuralları kullanma veya bunları yeni durumlara uygulama. Bu genelden özele doğru giden bir strateji türüdür.

b) İfadeleri analiz etme: Yeni bir ifadeyi parçalara bölerek anlamını çıkarma, çeşitli parçaların anlamını kullanarak, tüm ifadeyi anlamaktır.

c) Karşılaştırarak Analiz Etme: Öğrencilerin dilin parçalarını (sesler, kelime, dilbilgisi) kendi dilindekilerle karşılaştırıp benzerlikleri ve farklılıkları belirleme.

d) Tercüme Etme: Hedef dildeki bir ifadeyi ana dile çevirmeyi (farklı seviyelerde, kelime ve küçük yapılardan bütün parçalara); ya da ana dili hedef dile çevirmeyi içerir. Burada bir dil diğerini anlamak ve o dilde bir şeyler ifade etmek için temel olarak kullanılır.

e) Transfer Etme: Bir dildeki kelime, kavram ve yapı bilgilerini yeni öğrenciler dildeki ifadeleri anlamak ve üretmek için direkt olarak uygulamaktır.

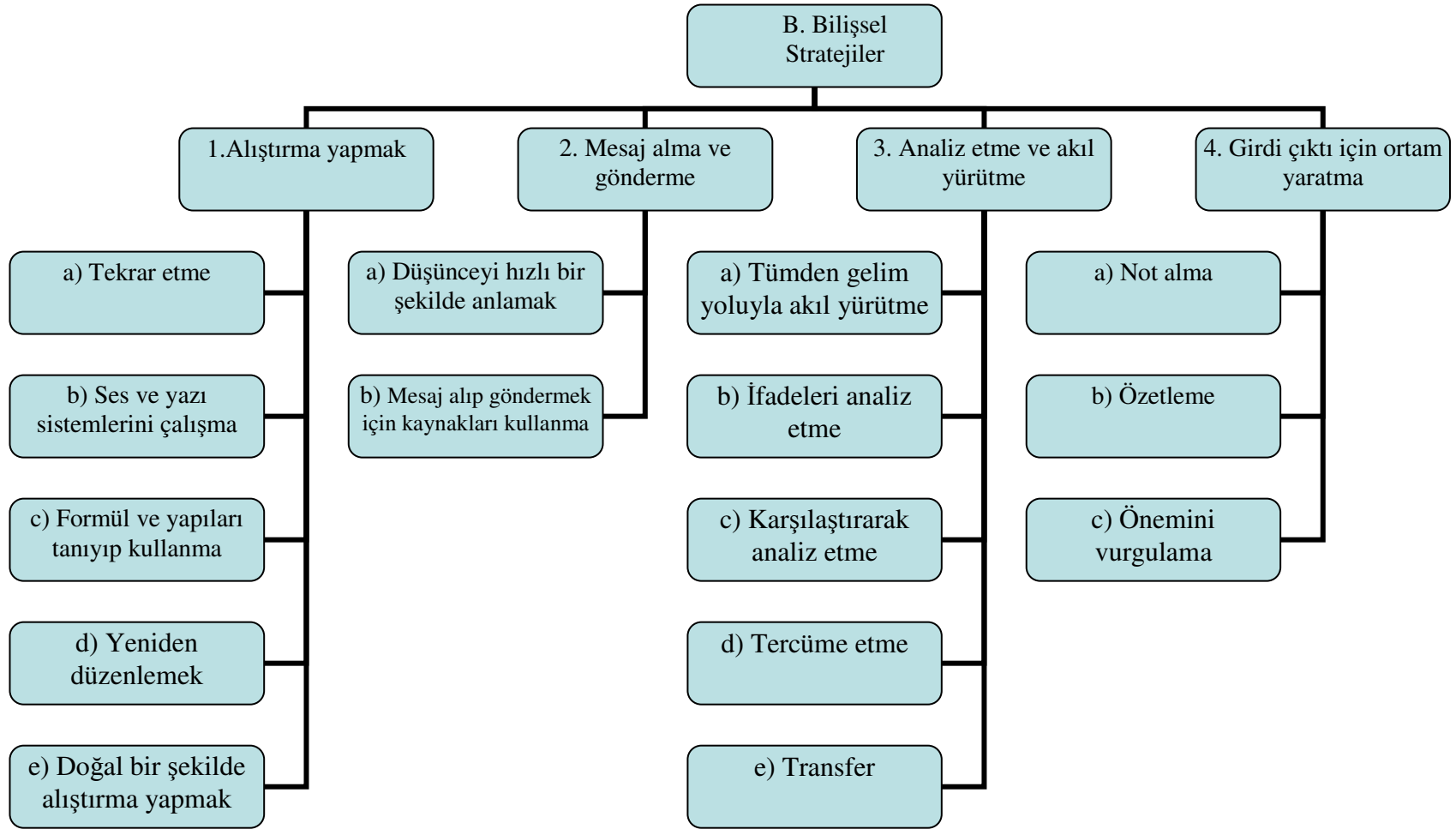
4- Girdi/ Çıktı için Durum/ Ortam Yaratmak:

a) Not alma: Bu strateji ana fikirleri veya önemli ayrıntıları yazmayı içerir. Not alma, genel olarak bireyin, dinlediği, gözlediği ya da düşündüğü bir konuda ana noktaları belirlemesi ve bunların kağıt üzerine kaydetmesidir. Buna göre not alma, bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemi olarak tanımlanabilir (Uluğ, 1993:56). Not almadaki bilişsel amaç, işleyen belleğe aktarılabilecek bilgiyi seçme ve işleyen bellekteki bilgiler arasındaki yapılandırmadır (Biggs, 1988:188). Etkili not alma, bireyin kendi cümleleri ile ana düşünceleri belirleme, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır (Subaşı, 2000:2). Not alma becerisi öğrencinin, etkin bir biçimde anlatılan konu üzerinde düşünmesine ve özümlediği bilgileri uygun bir biçimde kağıda aktarmasına yardımcı olur.

b) Özetleme: Uzun olan bir parçanın özetini çıkartmaktır. Etkili çalışma ve öğrenme stratejilerinden birisi olan özetlemede metnin ana çizgileriyle anlatılması söz konusudur. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Bunun nedeni, özetlemenin öğrenciyi anlamak için okumaya, önemli düşünceleri ayırt etmeye ve bilgiyi kendi sözcükleriyle anlatmaya yönlendirmesidir (Özer, 1998:156; Senemoğlu, 1997:569). Özetlemenin gereği olan bu ilkeler, bilginin yeniden yapılandırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır.

Özetleme yapıldığında, uzun süreli belleğe depolanan bilgiler kalıcı olur, gerekince hatırlandığı için öğrenme süreci kolaylaşır (Weinstein, 1986:320). Özetleme, öğrencinin ne öğreneceğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir bir yapıda kendi sözcükleriyle ne öğrendiğini yazmasına ve anlaması için okumasına yardım eder.

c) Önemi vurgulamak: Çeşitli vurgulama tekniklerini kullanarak (altını çizmek, yıldız koymak veya renkle belirtmek) bir parçadaki önemli bilgiye odaklanmak demektir. Karmaşık öğrenme durumları için başka sözcüklerle anlatma, sözel bilgileri bir başka biçime dönüştürme (çizelge, şekil, grafik gibi), özetleme, benzetim yaratma, not alma, soru yanıtlama gibi stratejiler kullanılır (Özer, 1998:156; Weinstein ve Mayer, 1986:319).



Şekil2: Bilişsel Stratejiler

C- TELAFİ STRATEJİLERİ

1. Dinlemede ve Okumada Mantıklı Tahminlerde Bulunma:

a) Dilbilimsel ipuçları kullanmak: Kelime, dilbilgisi veya hedef dildeki diğer unsurların bütünlüğünde eksiklikler olduğunda bu hedef dilde duyulan bir konuşmanın ya da okunan bir metnin anlamını tahmin etmek için dile dayalı ipuçlarını aramak ve kullanmaktır. Dile dayalı ipuçları öğrencinin halihazırda bildiklerinden, kendi dilinden veya başka bir dilden gelebilir. Örneğin; Fransızca öğrenen bir İngiliz, Fransızcada “kâr gütmeyen kurum” anlamına gelen “ association sans but lucratif” ifadesinin anlamını bilmiyorsa, İngilizcedeki bazı kelimelerin bilgisi (association, lucrative) ve Fransızca’daki (sans = without), “ but” (aim, goal) bilinmeyen kelimenin ve ifadenin anlamını çıkarmaya yardımcı olacaktır.

b) Diğer İpuçlarını Kullanma: Kelime, dilbilgisi veya hedef dildeki diğer unsurların tam olmadığı zamanlarda, bu hedef dilde duyulanan veya okunanın anlamını tahmin etmek için dile dayalı olmayan ipuçlarını aramak veya kullanmaktır. Dile dayalı olmayan ipuçları çok geniş kaynaklardan gelebilir: İçerik bilgisi, durum, parçanın yapısı, kişisel ilişkiler, konu ya da genel kültür. Örneğin; eğer Fransızca öğrenen bir kişi Fransızca bir gazetede yer alan “ vends” ya da “à vendre” nin ne olduğunu bilmiyorsa, bunların sınıflandırılmış reklamlar bölümünde yer aldığını anlayınca, ve bunlardan sonra bir nesne ve fiyat listesinin geldiğini gördüğünde, bu ipuçlarının o kelimenin “satış” anlamını verdiğini görebilir. İngilizce haberleri dinleyen bir öğrenci “weather” kelimesini hatırlamayabilir ve spiker o anda hava durumlarını anlatırken “cloudy- bulutlu”, “sunny- güneşli” gibi kelimeleri kullanınca öğrenci bunun hava durumu olduğunu anlar.

2. Konuşma ve yazma sırasındaki güçlüklerle başa çıkabilme:

Burada vurgulanan sekiz stratejiden bazıları yalnızca konuşma sırasında kullanılabilir; bazıları da hem konuşma hem yazı için kullanılabilir.

a) Anadile geçiş: Herhangi bir ifadeyi tercüme yapmadan onun anadildeki karşılığını kullanmaktır. Örnek: “I am a öğrenci.” Bu strateji aynı zamanda hedef dildeki

kelimelere ana dilden son ek kullanmayı da içerebilir. Örnek: The operation was **painsız**.

b) Yardım Alma: Birisine hedef dildeki eksik ifadeyi sağlamak için duraksayarak veya direkt olarak soru sormak.

c) Mimik ve jestleri kullanmak: Anlam belirtmek amacıyla bir kelimenin yerine mimik ve jest gibi fiziksel ifadeler kullanmak.

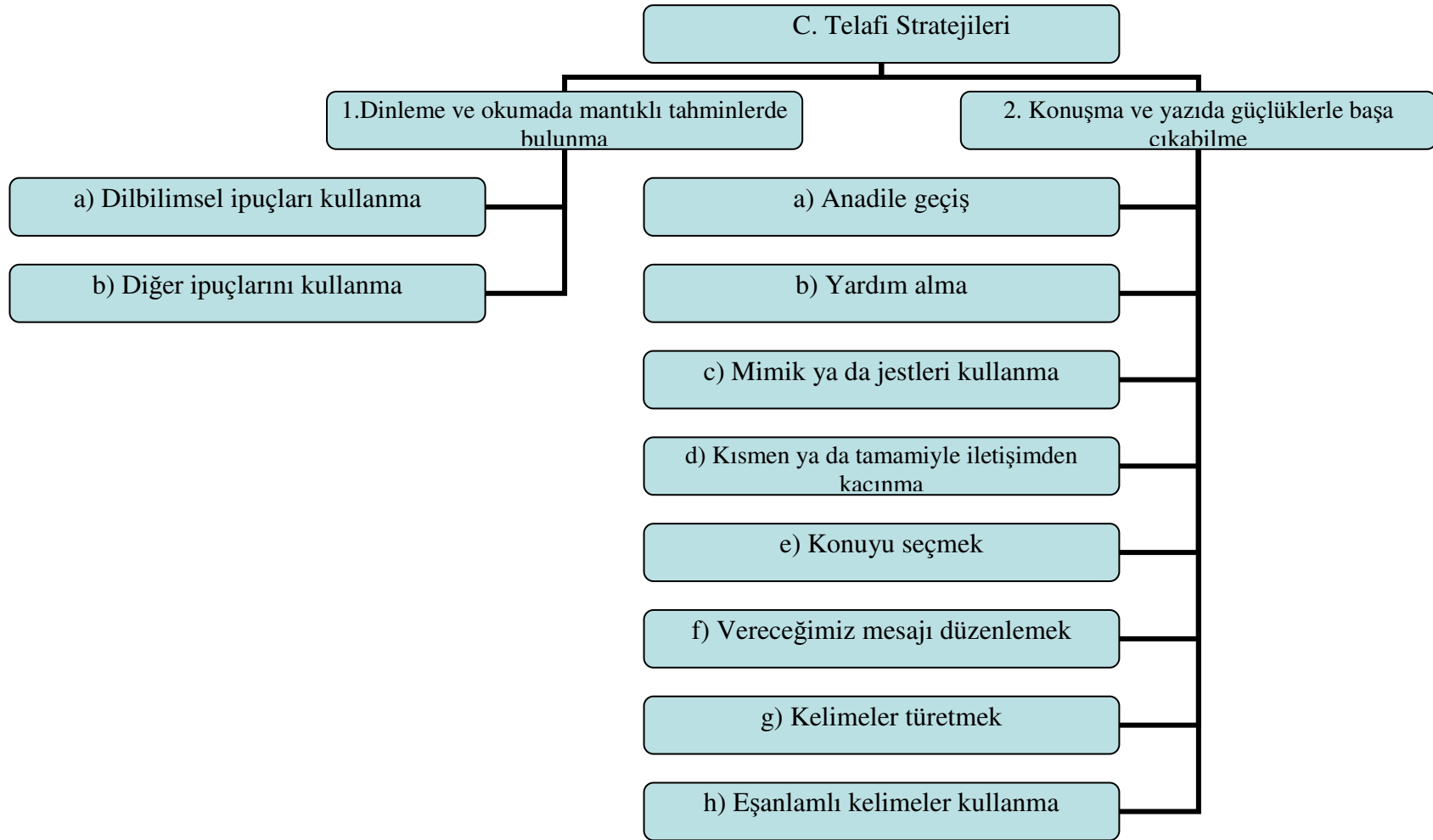
d) Kısmen ya da tamamiyle iletişimden kaçınmak: Sorunla karşılaşılacağı sezildiği anda kısmen ya da tamamiyle iletişimden kaçınmaktır. Bu strateji genel olarak iletişimden, belirli konulardan, veya belirli ifadelerden kaçınmayı ya da konuşma esnasında konuşmayı bırakmayı içerir.

e) Konuyu Seçmek: Konuyu seçmek konuşmanın kişinin kendi ilgisinin olduğu bir konuya yönlendirmek ve konuşabileceği yeterlilikte kelime ve dilbilgisine sahip olduğu, konunun olduğundan emin olmasıdır.

f) Mesajı düzenlemek: Bilginin bazı kısımlarını eleyerek veya düşünceleri daha basit veya daha az belirgin hale getirerek, ya da söylemek istediğimiz hemen hemen aynısı olabilecek farklı birşey söyleyerek –tükenmez kalem yerine kurşun kalem demek- vermek istediğimiz mesajı değiştirmeyi içerir.

g) Kelimeler Türetmek: İstenilen düşünceyi iletmek için uygun kelime aklımıza gelmediğinde yeni kelimeler üretmek. Örneğin; “notebook” yerine “paper- holder” “dentist” yerine “tooth doctor”.

h) Eş anlamlı kelimeler kullanımı: Kelimeyi açıklayarak anlamı verme (circumlocution) veya aynı anlama gelecek bir kelime kullanmak (synonym). Örneğin; bulaşık süngerini anlatmak için bulaşıkları yıkamak için kullandığımız şey demek.



Şekil 3: Telafi Stratejileri

2.5.3.2. DOLAYLI (INDIRECT) STRATEJİLER

A-BİLİŞÖTESİ STRATEJİLER

Bilişötesi stratejileri kısaca bilişin ötesinde olan stratejilerdir. Öyleyse, bilişötesi stratejileri yalın bir biçimde bilişsel mekanizmaların ötesine giden ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olan eylemlerdir.

Oxford (1990)'a göre bilişötesi stratejiler dil öğreniminin başarılı olması için gereklidirler. Dili öğrenen kişiler çoğu zaman bir çok “yenilik” ile tanışır- bilinmeyen kelimeler, kafa karıştıran kurallar, farklı yazı sistemleri, ve farklı öğretim metodları gibi bunların tümü biraraya geldiğinde ise bir noktaya odaklanmak zorlaşır. Bu yoğunlaşma ancak daha önceden bilinen materyal ile ilişki kurmayı, ve dikkat etmeyi içeren bilişötesi stratejiler yardımı ile olur.

Düzenlemeler yapmak, amaçlar ve hedefler koymak, amacını düşünmek ve dil öğrenmek için plan yapmak gibi diğer bilişötesi stratejileri ise öğrenen kişilere dil öğrenmelerini etkili ve yararlı biçimde planlamalarına ve düzenlemelerine yardımcı olur.

Bilişötesi stratejiler çok önemli olmasına rağmen, araştırmalar dili öğrenen kişilerin bu stratejileri gelişgüzel kullandıklarını ve önemsemediklerini gösterir. Birçok çalışmada öğrencilerin bilişsel stratejileri bilişötesi stratejilerinden daha çok kullandıkları ve bilişötesi stratejilerin kullanımında çok kısıtlı bilgi ve tecrübeye sahip oldukları görülmüştür. Bu stratejileri daha çok üniversite ve askeri okullardaki öğrencilerin kullandığı görülmüştür (Özer, 2003).

Bilişötesi stratejileri sahip olan öğrenciler, öğrenmelerinin her aşamasında kendilerini denetlerler ve eğer bir yetersizlik söz konusuysa bunu giderecek strateji ya da kaynakları seçer ve kullanırlar. Bilişötesi stratejiler üç aşamada düzenlenerek kullanılabilir. Somuncuoğlu (1998)'nin Garcia ve Pintrich (1991)'den aktardığına göre bunlar, anlamaya hazırlanma, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme olarak adlandırılabilir. Anlamaya hazırlanma, bir metni okumaya başlamadan önce amaç belirleme, metinle ilgili sorular türetme ve metni hızlıca gözden geçirerek içindeki

bilginin türünü ve nasıl düzenlendiğini belirleme işlemlerini içermektedir. Bilişötesi, düşünme, kavrama ve tüm öteki öğrenme davranışlarının etkililiğini gözlemeye yöneliktir. Soru sorma, dikkati yoğunlaştırarak yoğunluğu bozabilecek dış etkenlere karşı koyma ve zamanı etkin kullanma sayılabilir. Anlamayı yönlendirme ise, anlamayı izleme eylemlerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrenme davranışlarını ve işlemlerini gereken biçimde düzenlemeyi içermektedir. Okuma hızını ayarlama, yeniden okuma ve çalışma yöntemini dersin gereklerine göre düzenleme örnek davranışlarıdır.

1. Öğrenmeyi bir noktaya toplama

Burada yer alan öğrencilerin dikkatlerini ve enerjilerini yapılan çalışmalarda, aktivitelerde bir noktaya toplamalarına yardımcı olurlar.

a) Eski bilgileri gözden geçirme ve birleştirme: Anahtar bir kavramı, ilkeyi veya bir grup materyali etrafıca gözden geçirmek ve onu daha önceden öğrenilmiş olanlar ile birleştirmek yabancı dil öğrenmede çok yararlı bir faaliyetidir. Bu strateji birçok farklı yoldan gerçekleştirilebilir, fakat şu üç basamağı sırasıyla izlemek en yararlı olanıdır: aktivitenin niye yapıldığını öğrenmek, gerekli kelimeleri öğrenmek ve bu birleştirmeleri yapmak.

b) Dikkatini verme: Bir dil öğrenme aktivitesine dikkatini vermeyi önceden kararlaştırarak ve diğer rahatsız edici etmenleri göz ardı ederek ve duruma özgü konuşmalara ya da dil ile ilgili konulara dikkatini vermeyi içerir.

c) Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı ertelemek: Yeni bir dil öğrenirken, dinleme becerileri daha iyi olana kadar konuşmayı tamamiyle ya da belirli bir dereceye kadar ertelemeye önceden karar vermektir.

2. Öğrenmeyi planlama ve düzenleme:

Bu gruptaki stratejiler dilin en iyi şekilde öğrenilmesi için öğrenciye planlı olmaya ve düzenlemeler yapmaya yardımcı olur.

a) Dil öğrenme hakkında bilgi toplamak: Dil öğreniminin nasıl oluştuğunu anlamak için kitaplar okuma, başkalarıyla konuşup görüşlerini alma, ve daha sonra bu elde edilen bilgileri kişinin kendi dil öğrenimini ilerletmesine yardımcı olarak kullanmasını içerir.

b) Düzenleme: Yeni dil ile ilgili en iyi şekilde öğrenmeyle alakalı durumları anlamak ve kullanmak, kişinin günlük planını, etrafını ve dil öğrenme defterini düzenlemesi gibi teknikleri kapsar.

c) Hedef ve amaçlar koymak: Hedef ve amaçlar koymak, uzun dönemli hedefler (sene sonunda turistler ile rahatça konuşma yapabilmek), ya da yakın zamanlı amaçlar (hafta sonuna kadar hikaye kitabını okumayı bitirmek) koymayı içerir.

d) Dil ile ilgili bir alıştırmamanın amacını belirlemek: Dil ile ilgili belirli bir alıştırmamanın hedefini belirlemek, dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı içerir. Örneğin, borsadaki son gelişmeleri öğrenmek için radyo dinlemek, tiyatro eseri okumak, tren bileti almak için görevli ile konuşmak, arkadaşını hafta sonu birşey yapmaya ikna etmek için kısa mesaj yazmak. Bu strateji aynı zamanda “amaçlı dinleme/konuşma/okuma/yazma” olarak da bilinir.

e) Dil ile ilgili bir alıştırmayı planlamak: Gerçekleşeceğini umduğunuz dil alıştırması veya bir durum için gerekli dilsel ifadeleri ve kelimeleri planlamaktır. Bu stratejinin dört basamağı vardır: durumu tanımlamak, gerekli ifade ve kelimeleri belirlemek, kendine ait bilgileri kontrol etmek ve o aktivite için gerekli çalışmalara karar vermek.

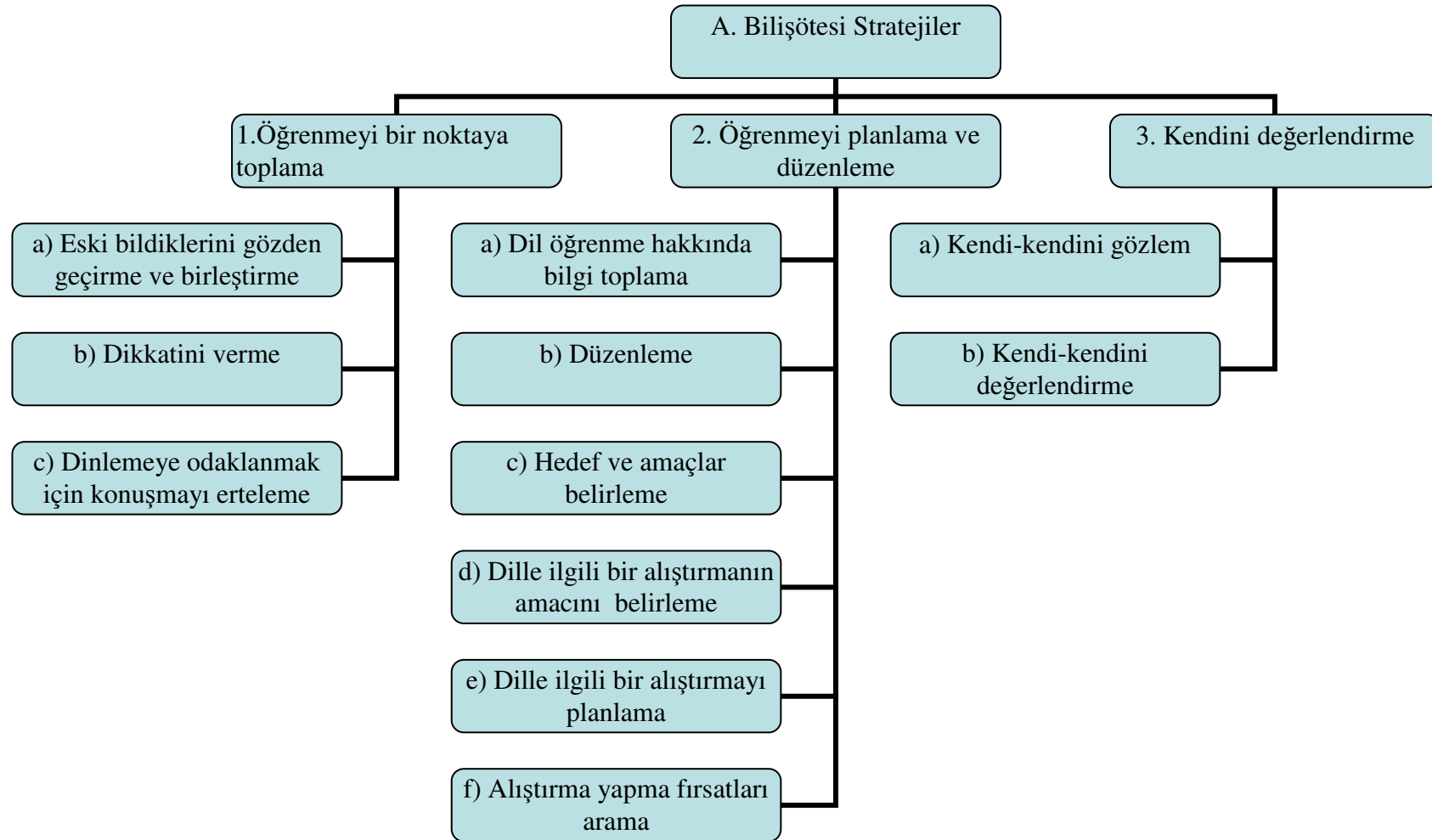
f) Alıştırma yapma fırsatlarını aramak: Bu strateji yabancı dilde bir film izlemeyi, o dilin konuşulduğu bir toplantıya katılmak gibi dilin doğal olarak kullanıldığı durumları bulmak için arama yapmayı ya da böyle fırsatları yaratmayı içerir.

3. Kendi öğrenmeni değerlendirmek:

Bu grupta öğrencilerin kendi öğrenme performanslarını kontrol etmelerine yardımcı olan iki tane önemli strateji vardır. Bunlardan birincisi hataları fark etmeyi ve bunlardan ders çıkarmayı diğeri ise, süregelen ilerlemeyi değerlendirmeyi içerir.

a) Kendi-kendini gözlem: Bu strateji yeni dildeki anlamada ya da üretimde yapılan yanlışları belirlemeyi, hangilerinin çok önemli hatalar olduğuna kara vermeyi, bu hataların kaynaklarını belirlemeyi ve bu gibi yanlışları düzeltmeyi içerir.

b) Kendi-kendini değerlendirme: Kişinin yabancı dilde kendi öğrenmesini değerlendirmesidir. Örneğin, altı ay öncesine göre okuma hızının anlama ve konuşma becerilerinin daha hızlı olup olmadığını kontrol etmek.



Şekil 4: Bilişötesi Stratejiler

B- DUYUŞSAL STRATEJİLER:

Duyuşsal kelimesinin duygular, tutumlar ve motivasyonlar ile alakalı olduğu bilinmektedir. Öğrencinin duyuşsal bölümü dildeki başarıda ve başarısızlıkta belki de en büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. İyi öğrenciler dil öğrenimi hakkında çoğunlukla kendi duygu ve tutumlarını nasıl kontrol etmesi gerektiğini bilenlerdir. Olumsuz düşünceler en başarılı öğrencilerin bile ilerleyişini etkileyebilir. Diğer taraftan, olumlu duygular ve tutumlar dil öğrenimini daha etkili ve eğlenceli hale getirir. Duyuşsal stratejiler etkili öğrenmenin oluşmasında önemli bir role sahiptirler. Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun stratejileri kullansalar bile kimi zaman öğretim amaçlarına ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000:4; Özer, 1998:159; Senemoğlu, 1997:574). Bu stratejiler, genellikle öğrenme için uygun içsel ve dışsal koşulların yaratılmasına ve sürdürülmesine yardımcı olmaktadır.

1. Kaygıları Azaltma:

Kaygı, güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici durum olarak tanımlanabilir (Enç, 1980:106). Öğrencilerin aşırı kaygıları kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilemektedir. Örneğin, sınavlarda başarısız olma düşüncesi, ödev ya da proje hazırlarken eksik, yanlış yapacağım endişesi öğrencilerde kaygıya yol açmaktadır. Böyle bir durumda, öğrenci kendine olan güvenini yitirdiği için başarısı düşer ve öğrenme de başarısızlıkla sonuçlanabilir. Kaygı ne kadar az olursa, öğrencinin öğrenme düzeyi o kadar yüksek olacaktır.

Yapılan birçok çalışmanın ışığında, öğrencilerin kaygılarının üstesinden gelmeleri için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bunların arasında değişik rahatlatma teknikleri, kendisine yönelik olumlu konuşma yapma, başarabileceği türden test alma gibi yaklaşımlar öğrencinin öğrenmeye ilişkin korku ve kaygısını azaltabilir. Özellikle, öğrencinin başarabileceği düzeyde testler alması ve başardığını görmesi kendine

güvenini kazanması ve kaygıyı azaltmasında önemli bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 1997:576).

Aşağıda üç tane kaygı azaltma stratejisi verilmiş olup herbiri fiziksel ve zihinsel parçalar içerir.

a) Rahatlama, derin nefes alma, veya meditasyon: Vücuttaki bütün kasları, özellikle rahatlamak için boyun ve yüzdeki kasları kullanmak, diyaframdan derin derin nefes almak ve zihnimizi belirli bir yere odaklayarak meditasyon yapmak.

b) Müziği kullanma: Bir çeşit rahatlama yolu olarak yatıştırıcı müzik dinlemek. Örneğin klasik müzik.

c) Kahkayı kullanma: Komik bir film izlemek, kitap okumak veya fıkra dinlemek gibi yollar ile gülererek rahatlamaktır.

2. Kendini cesaretlendirmek:

Burada yer alan stratejiler çoğunlukla öğrenciler tarafından önemsiz olarak görüldükleri için kullanılmazlar. Öğrenciler özellikle başkalarından kendi öğrenmeleri için cesaret bekler fakat aslında bu cesareti kendilerinin sağlayabileceğinin farkında değildirler; çünkü en faydalı cesaretlendirme, dil öğrenirken, öğrencinin kendi içinden gelir. Kendini cesaretlendirme destekleyici şeyler söylemeyi, akılcı biçimde risk almayı teşvik etmeyi, ve ödüllendirmeyi içerir.

a) Olumlu ifadeler kullanma: Yeni dili öğrenmede kişinin kendini daha güvende hissetmesini sağlamak için olumlu ifadeler söylemesini veya yazılmasını içerir.

b) Akılcı biçimde risk alma: Yanlış yapma riski olasılığına rağmen, kişinin kendisini dil öğrenme durumlarında risk almaya itmesidir. Burada önemli olan risklerin yapıcı eleştiriler ile yumuşatılması gerekliliğidir.

c) Kendini ödüllendirmek: Öğrenilmeye çalışılan dilde elde edilen başarılar için kişinin kendisinden veya birbaşkasından gelen değerli bir ödül gelmesidir.

3. Heyecanının dindirmek:

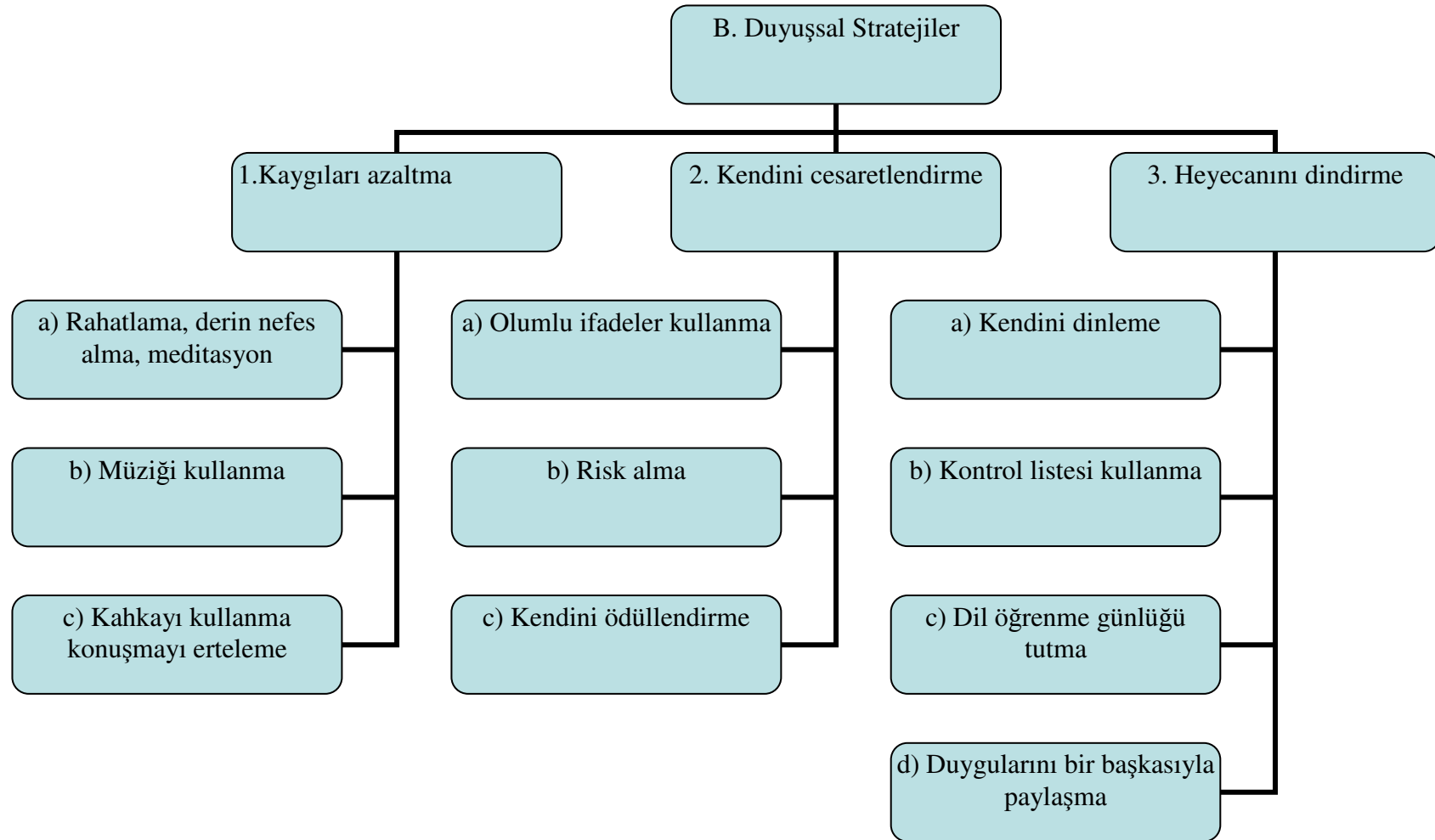
Bu grupta yer alan dört strateji öğrencilerin duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını değerlendirmelerine ve, bir çok durumda, onları dil öğrenme görevleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Eğer öğrenciler nasıl ve niye o şekilde hissettiklerini bilmiyorlarsa, bu duyuşsal alanı kontrol etmeleri o kadar zorlaşır. Bu grupta yer alan stratejiler özellikle dil öğrenmeyi engelleyen olumsuz duygu ve tutumların farkına varılmasına yardımcı olur.

a) Kendi vücudunu dinlemek: Vücut tarafından verilen işaretlere dikkat etmektir. Bu işaretler stresi, gerginliği, endişeyi korkuyu ve kızgınlığı yansıtan olumsuz olduğu gibi; mutluluğu, ilgilenmeyi, sakinliği ve tatminliği yansıtan olumlu işaretler de olabilir.

b) Kontrol listesi kullanmak: Bu strateji genel olarak dil öğrenmeyi ve belirli olarak da bir konu için duyguları, tutumları ve motivasyonları keşfetmeyi içerir.

c) Dil öğrenme günlüğü tutma: Yeni dili öğrenme sürecinde olayların ve duyguların kaydını tutmak için günlük tutmayı içerir.

d) Duygularını bir başkasıyla paylaşma: Dil öğrenimi hakkındaki duygularını keşfetmek ya da ifade etmek için bir başkasıyla (öğretmen, arkadaş...) konuşmayı ve paylaşmayı içerir.



Şekil 5: Duyuşsal Stratejiler

C- SOSYAL STRATEJİLER:

Dil bir çeşit sosyal davranıştır; iletişimdir. Öyleyse dil öğrenmek diğer insanlarla iletişim kurmayı içerir ve uygun sosyal stratejiler ile iletişimin ve dolayısıyla da dil öğrenmenin kuvvetli ve derinlemesine ilerleyebileceği söylenebilir.

1. Sorular sormak: Sosyal etkileşimin en temel olanlarından birisi öğrencilerin çok büyük yarar elde edeceği bir eylem olan soru sormaktır. Soru sormak öğrencileri verilmek istenen anlama yaklaştırır; böylece anlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin konuştukları kişileri hedef dilde daha fazla girdi üretmeleri için cesaretlendirir ve onların yaptığı konuşmaya karşı ilgi ve dahil olma hissi verir. Buna ek olarak, arkadaşının sorusuna verdiği cevaplar sorunun ne kadar anlaşıldığını belirtir ve iletişim becerileri için dolaylı bir yardım sağlar.

Soru sorma ve yanıtlama okunan materyalin anlaşılmasına yardımcı olur. Bununla birlikte, kendi kendine soru sorma bireyin sorun çözme becerisini geliştirir. Soru sorma, iyi iletişim kurmanın temelidir. Sorular uygun düzeyde, uygun türde olmalı ve hepsinden önemlisi iyi ifade edilmelidir (Borich, 1996:341).

Öztürk (1985)'e göre, iyi düzenlenmiş sorular oluşturma anlamayı birkaç bakımdan etkileyebilir: bilgi hatırlanır; kendini anlama üst düzeye çıkar; bilişsel süreçlerin geliştirilmesine katkıda bulunurlar. Burada iki alt teknik vardır.

a) Açıklama veya doğrulama için soru sormak: Konuşmacıya tekrar etmesini, özetlemesini, açıklamasını, daha yavaş konuşmasını ya da örnekler vermesini ya da herhangi bir konuda dönüt vermesini istemek gibi stratejileri içerir.

b) Düzeltme için soru sormak: Konuşma esnasında karşımızdaki kişiden söylediği cümleyi düzeltmesi istenebilir. Bu strateji en çok konuşma esnasında kullanılabilir, fakat zaman zaman yazı yazarken de uygulanabilir.

2. Diğerleriyle işbirliği yapmak: Buradaki iki strateji dil becerilerini ilerletmek için iki veya daha fazla kişi ile etkileşime girmeyi içerir. Bu stratejiler hem öğrencinin dil

performansını yükselten hem de kendine değer vermesini ve sosyal kabulünü arttıran işbirlikçi dil öğrenmenin temelleridir. Sorular sormaya ek olarak, dili öğrenmeye en gerekli stratejilerden birisi de dili bilen kişiler ile işbirliği yapmaktır. İşbirliği yarışma içermez aksine takım ruhunu pekiştirir. Dil öğrenme alanının dışında yapılan bir çok çalışmalar da öğrenme stratejilerinden işbirliğinin gerekliliğini göstermiştir. İşbirlikçi öğrenmenin olumlu etkileri aşağıdaki gibidir: kendine daha fazla saygı; daha fazla güven ve yaptığından zevk alma; daha çok ve hızlı elde edilen başarı; öğretmene, okula ve konuya daha fazla saygı; daha yüksek seviyede bilişsel strateji kullanımı; azalan önyargılar; artan fedakarlık.

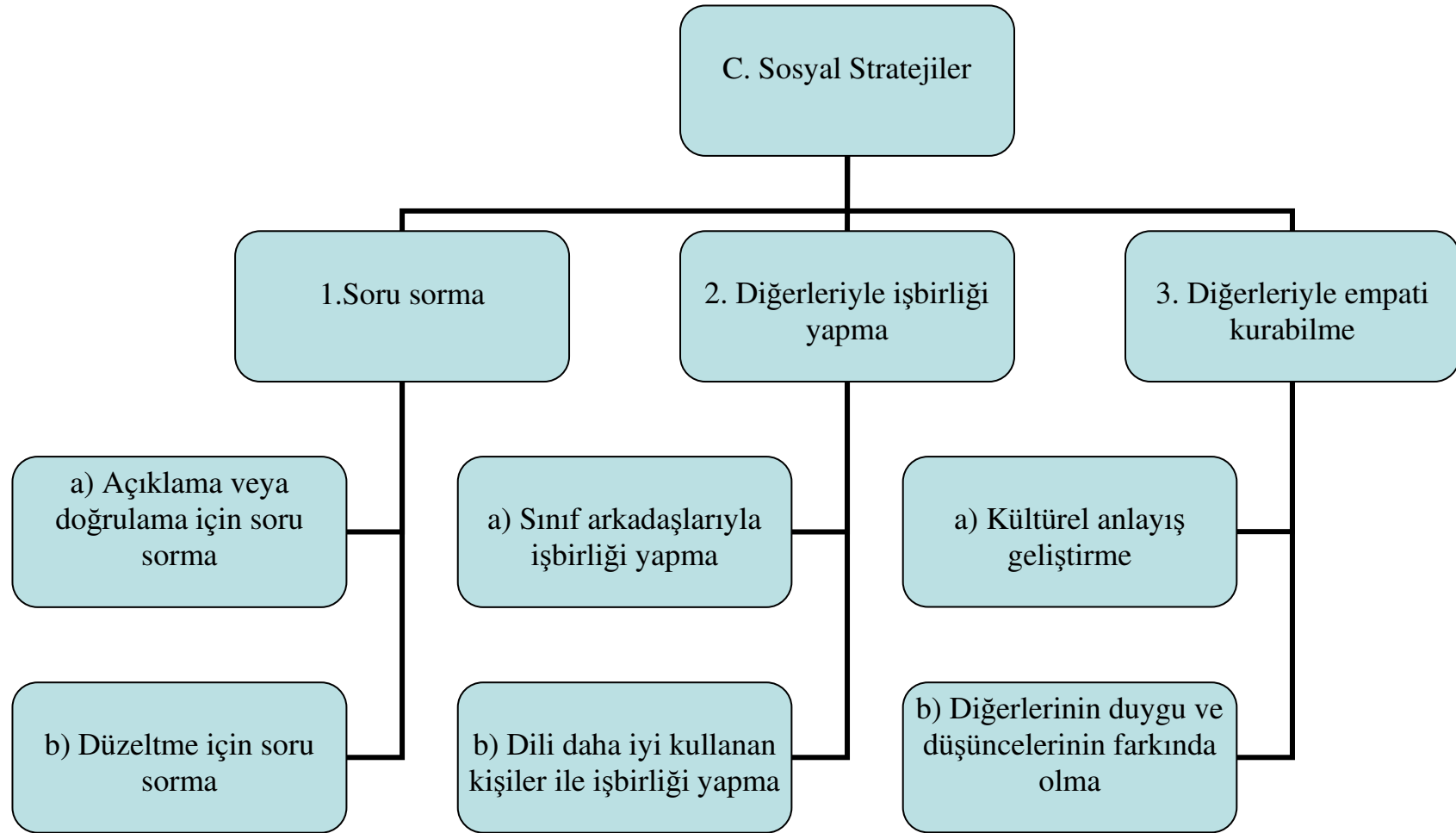
a) Sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmak: Bu strateji dil öğrenirken düzenli bir ortağı ya da kısa bir süre için bir kişi ya da küçük bir grupta çalışmayı içerir.

b) Dili daha iyi kullanan kişiler ile işbirliği yapmak: Bu stratejide sınıf ortamı dışında ana dili öğrencinin öğrendiği dil olan ya da o dili öğrenciden daha iyi konuşan kişilerle beraber çalışmayı içerir. Burada her bir kişiyi konuşma esnasında aldığı role dikkat önem taşır.

3. Diğerleriyle empati kurabilme: Empati karşındaki kişinin bakış açısını daha iyi anlayabilmek için kendini onun yerine koyabilme yeteneğidir. Empati hangi dili öğrenirsek öğrenelim iyi bir iletişim için çok gereklidir.

a) Kültürel anlayış geliştirme: Bir başkasının kültürünü ve o kişinin kültürle olan ilişkisini anlamaya çalışarak empati kurmayı içerir.

b) Diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olmak: Karşımızdaki kişilerin duygu ve düşüncelerinin olası yansımaları olarak davranışlarını incelemeyi ve uygun bir anda diğerlerinin duygu ve düşüncelerini sormayı içerir.



Şekil 6: Sosyal Stratejiler

2.6. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Dünyada yapılan öğrenme stratejileri çalışmalarında öğrencilerin kullandıkları stratejilerin neler olduğuna yönelik ve bu stratejilerin verimliliğine yönelik çalışmalardır. Bu bölümde yabancı ülkelerde ve Türkiye’de yapılan dil öğrenme stratejilerine ve kelime öğrenme stratejilerine ait çalışmalar bulunmaktadır.

Griffiths (2003) tarafından yapılan bu araştırma Yeni Zelanda’da özel bir dil okulunda uygulanmış ve ders seviyesiyle dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığını ve ilişkisini araştırmayı hedeflemiştir. SILL dil öğrenme için strateji envanterini kullanarak bu çalışma hem seviyeyi hem de kişilerin milliyetlerine göre kullanılan stratejileri ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmanın 3 safhası vardır. İlk bölümde, öğrenciler strateji kullanımına dair bilgileri için bilgi alınmıştır. İkinci bölümde, seçilen öğrenciler ile bireysel bilgiler ve strateji kullanımı hakkındaki bilgiler için tekrar görüşülmüştür. Son bölümde ise, stratejilerin ve sınıf içi etkinliklerin olduğu aktiviteler yapılmıştır. Katılımcıların yaşı 14-64 olup dünyadaki hemen hemen bütün ülkelerden gelen öğrencileri kapsar. Sonuç olarak ise dil öğrenimiyle strateji kullanımının seviye arttıkça arttığı ve yaş ve ülkelere bakıldığında ise Avrupalıların stratejileri daha sık kullandıkları görülmüştür. Buna göre yapılan dil öğrenme aktivitesinin amacına uygun stratejiler öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda bu stratejilerin dil öğreniminde çok yararlı “aletler” olduğu ortaya çıkmıştır.

Settell ve Stephens (2002) tarafından Lincoln’de yapılan bir araştırmada ise kelime öğrenme stratejilerinin öğrenimi ve uygulamasının öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Onbirinci sınıf öğrencileri strateji öğretiminin iyi ve kötü yönleri sorulduğunda hiçbir olumsuz yönü olmadığını olumlu olarak ise iş mülakatlarında daha zeki görüneceklerini, bir metni okurken karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını daha kolaylıkla bulabildiklerini ve daha iyi iletişim becerileri geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Ritchie ve Volkl (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen bilgisi dersinde kullanılan iki genel strateji olan kavram haritası ve nesnel el becerisine

dayalı stratejilerin etkililiği araştırılmış ve fen bilgisi dersinde bireysel ya da grup çalışmalarından hangisinin daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada özellikle kavram haritasının nesnel el becerisine dayalı stratejilere göre öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bunun yanında, fen bilgisi dersinde grup çalışmasının bireysel çalışmaya göre daha etkili olduğu da ortaya çıkan başka bir sonuçtur.

Medo (2000), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 230 öğrenci katılmış, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri geldikleri okul, cinsiyet ve okuma başarıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan % 50 ile % 91'i arasındaki öğrencilerin kendilerinin kullandığı yaklaşık 30 -36 tane öğrenme stratejisi sıralanmıştır. Kullanılan bu stratejiler arasında not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma gibi stratejiler belirlenmiştir. Aynı zamanda özel okullarda okuyan öğrencilerin yerel okullardaki öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları ve çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları da belirlenmiştir.

Bacer (2000), çevrimiçi (on - line) öğrenme çevresinde kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler, e - posta, fax, telefon, yüz -yüze görüşmeler ve çevrimiçi video gözlemleri yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme çevresinden elde edilen kayıtlara göre etkili öğrenme stratejilerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Sabo ve Lightbown (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kelime öğrenimine yaklaşımları ve bu yaklaşımların onların başarısındaki etkileri incelenmiştir. Çalışma EFL ve ESL öğrencileri ile iki farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere kelime öğrenimi için ne kadar zaman ayırdıkları, düzenli olarak hangi kelime öğrenme aktivitelerini kullandıkları, not alma ve tekrar etme stratejileri ile sözlük kullanma stratejilerini ne sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Araştırma sonucunda, zaman faktörü ve öğrenci bağımsızlığının kelime

öğrenimine ve İngilizce genel yeterlikteki başarıya önemli derecede etkisi olduğu saptanmıştır.

Kudo (1999) Japonya'da lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla 56 maddeden oluşan bir anket uygulamış ve sonucunda öğrencilerin çoğunun çok az strateji kullandıklarını belirlemiştir. Kullanılan stratejinin ise çoğunlukla İngilizce-Japonca sözlük kullanımı olduğu, anahtar kelime kullanımı ya da şemalandırma stratejilerinin ise neredeyse hiç kullanılmayan stratejiler olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonunda Kudo dolaylı ve dolaysız stratejiler olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Dolaysız stratejileri bilişsel ve bellek stratejileri, dolaylı stratejileri de sosyal ve biliş ötesi stratejiler olarak sınıflandırmıştır.

Han (1999) kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi konulu araştırmasında, strateji öğretimi ile öğrencilerin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, öncelikle, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri konusundaki farkındalık durumu incelenmiş ve ardından da kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci motivasyonuna olan etkisine bakılmıştır. Araştırma otuz öğrenci ile dört haftalık bir süreçte gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, strateji öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımı konusunda farkında olma düzeyini ve öğrenci motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir.

Wolters (1999), yaptığı araştırmada öğrencilerin kendi kendilerini denetlemede uyguladıkları güdülenme stratejileri ile öğrenme stratejileri, performansları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Çalışmaya dokuzuncu ve onuncu sınıflara devam eden 88 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejilerin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin kullandıkları güdülenme stratejileri ile bilişsel ve bilişbilgisi stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Her bir güdülenme stratejisine sahip olan öğrencilerin üç ya da daha çok bilişsel ve bilişbilgisi stratejisinden yararlandığı görülmüştür. Araştırmada lise öğrencilerinin kullandığı güdülenme stratejileri ile sınıf performansları ve akademik başarıları

arasında da bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Güdülenme stratejilerini kullanan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları yüksekken, güdülenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kore'de niversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise üç kelime öğrenme stratejisinin (bağlam, kelime yapısının analizi, bağlam ve kelime yapısı analizinin birleşimi) kelime edinimindeki etkileri incelenmiştir (Chin, 1999). Öğrencilere iki farklı tarzda test uygulanmış ve öğrencilerin çoktan seçmeli testte boşluk doldurmaya göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilere uygulanabilecek farklı testler ile farklı sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtilmiştir.

Salisbury ve diğerleri (1999) "ğrenen Merkezli Okullarda ğrencilerin Kullandıkları Kendi ğrenmelerini Düzenlemeye Yönelik ğrenme Stratejileri" adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya ğrenen merkezli okula devam eden 114 ğrenci katılmıştır. Araştırmada ğrencilerin kullandıkları kendi öğrenmelerini düzenlemeye yönelik stratejiler arasında araştırma, örgütleme, bilgiyi transfer etme, öğretmenlere sosyal konularda yardımcı olma, amaçlarını belirleme ve planlı olma stratejileri bulunmuştur. Buna karşılık, öğrencilerin hatırlama, kendi kendini değerlendirme, kayıt tutma ve izleme stratejilerini daha az kullandıkları saptanmıştır.

Hartley (1998) tarafından yapılan bir çalışmada derinlemesine ve yüzeysel öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin öğrenme etkinlikleri gözlenmiş ve kullandıkları stratejilerin öğrenme düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kullandıkları strateji ile öğrenme düzeyleri arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Ayrıca, araştırma sonunda yüzeysel stratejileri kullananların metnin amacı ve anlamından çok olgusal boyutuyla ilgilenmekte oldukları, derinlemesine stratejileri kullananların ise metnin amacı ve anlamı ile ilgilendikleri belirlenmiştir.

Willcoxson (1998), çalışmasında bir üniversitede görev yapan 15 ğretim üyesinin öğrenmeyi ve öğretmeyi tercih ettiği yollar ile öğretme stratejilerini

kullanma düzeyleri incelemiştir. Bu çalışmada aynı zamanda öğretim üyelerinin ve öğrencilerin öğretmeyi algılamaları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ders işlemede farklı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilere yönelik olarak değişik öğretme yöntemlerini kullanmaya pek istekli olmadıkları görülmüştür.

Gu ve Johnson (1996) Çin'de üniversiteli öğrenciler üzerinde kelime öğrenme stratejileri konulu bir araştırma yapmışlar, öğrencilerin strateji kullanımı ile dildeki başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak anket ve kelime testi kullanmışlardır. Ankete verilen cevaplar öğrencilerin çoğunun ezber yöntemini değil de kelimelerin dikkatlice çalışılması gerektiği görüşünü savunduklarını göstermiştir. Bu öğrenciler ankette de ezberle ilgili stratejilere olumsuz cevaplar vermişlerdir.

Fooks, Mora ve Tracks (1994) tarafından yapılan bir çalışmada farklı öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel olarak tasarlanmış ve taslak hazırlama, soru sorarak çalışma konularında bireylere eğitim verilmiştir. Araştırmada soru sorarak çalışan öğrencilerin başarı düzeylerinin taslak hazırlayan ve geleneksel eğitimde olan öğrencilere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Loranger (1994), başarılı ve başarısız lise öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve çalışma stratejilerini belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda başarılı ve başarısız öğrencilerin farklı çalışma ve öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Başarılı öğrencilerin konunun amacını belirleme, öğrenmeyi planlama, geçmiş bilgileri harekete geçirme, ilişkili - ilişkisiz bilgileri birbirinden ayırt etme, özetleme ve not tutma etkinliklerinde başarısız öğrencilerden daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır.

Hargett ve ötekiler (1994), yaptıkları çalışmada akademik tutum testi ile düşük, orta ve yüksek yetenekli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonunda yüksek

yetenekli öğrencilerin okulda yüksek not almak için bir öğrenme stratejisi olarak "doğrudan ezberleme"yi seçtikleri, başka bir deyişle yüzeysel yaklaşımı kullandıkları belirlenmiştir. Düşük yetenekli öğrencilerin ise, orta ya da yüksek başarılı gruptaki öğrencilere göre derinlemesine yaklaşımı daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Chamot (1993), başlangıç düzeyindeki Japonca sınıfına kayıt olan lise ve yüksekokul öğrencileri ile başlangıç düzeyindeki Rusça ve İspanyolca sınıfına kayıt olan lise öğrencilerine öğrenme stratejilerinin öğretimini araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada her dil programıyla ilişkilendirilen öğrenme stratejileri ve öğretim materyalleri programlarda görev alan öğretmenler tarafından kullanılmış ve bu stratejilerin öğretiminin öğrenci üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçta, öğrenme stratejilerinin öğretiminin tüm gruptaki öğrenci başarısını olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Kolody (1993), üniversitede öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeyi, öğrenme stratejileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini incelemeyi amaçladığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin özellikle yineleme ve anlamlandırma stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğu da belirlenmiştir.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini araştıran ve başarıyı artırmaya yönelik yaklaşımlar önermeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma deneysel olarak düzenlenmiş ve ilkokula devam eden 118 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler beş oturumdan oluşan öğrenme stratejileri ile ilgili bir öğretim programına alınmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yükselttiği ortaya çıkmıştır.

Yabancı ülkelerde olduğu kadar ülkemizde de öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunluğu farklı okul ve sınıflardaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine, öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkililiğini değerlendirmeye ve öğrenme stratejilerinin öğrenme ve başarı üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Yabancı dil öğretimi alanında öğrenme stratejilerinin öğretimi konusu son zamanlarda üzerinde durulan bir konudur ve bu alanda dünyada ve Türkiye'de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde bu çalışmalar kısaca özetlenecektir.

Özer (2002) yaptığı bir araştırmada ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime etkili bir biçimde yer verilip verilmediğini belirlemeye çalışmıştır. Tarama türünde gerçekleştirilen araştırma 349 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme stratejilerinin öğretime çok az yoğunlukta olmak üzere daha çok konulan işledikleri sırada yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitime gereksinme duyduklarını açıklamışlardır.

Teker (2002), çalışmasında Anadolu Üniversitesi'nin değişik fakültelerinde uzaktan eğitim yöntemleri uygulanarak yürütülen eğitim programlarına devam eden öğrencilerin verimli ders çalışma stratejilerine sahip olma düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde ve 167 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel olarak bütün sınıf ve programlardaki öğrencilerin bağımsız olarak kendi kendilerine çalışmayı tercih ettikleri, bir ünite ile ilgili çalışmaya başlarken en iyi nasıl çalışması gerektiğini düşünme, karmaşık konuları kendi sözcükleriyle ifade etme, yineleme, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirme, benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışma, önceki ve yeni öğrenmeler arasında bağ kurma, neden - sonuç ilişkilerini arama gibi bilgi işleme stratejilerini kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu stratejilerden kimilerinin dördüncü sınıfta olan iktisat ve işletme fakültesi öğrencilerince daha etkili olarak kullandıkları ulaşılan sonuçlar arasında yer almıştır. Yine öğrencilerin tümünün önemli noktaların

altını çizme, not çıkarma, önemli noktaları gözden geçirmek için zaman zaman ara verme, ana fikrin seçimi ile ilgili stratejiler ile kendi kendilerini test etmeye yönelik stratejileri kullandıkları da belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerini oldukça yüksek oranda kullandıkları söylenebilir.

Akın (2001) Hacettepe Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda orta düzey öğrencileri ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce aktif kelime hazinesini strateji tanıma, tekrar etme ve öğrencilerin geribildirimleri aracılığıyla geliştirme amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilere kelimeleri kullanabilecekleri zevkli aktiviteler yaptırılması, rahatlama ve eğlenme sağladığından, öğrenci motivasyonunu artırdığından oyunlar kullanılması, aktivitelere çeşitlilik katılması, sözlü ya da yazılı geribildirim alınması ve aktif katılımı sağladığından eşli ya da grupla çalışmaya yönelik aktiviteler yapılması önermiştir .

Yüksel ve Koşar (2001), "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Betimsel bir çalışma olan araştırma 159 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerini sıkça kullanmalarına karşılık, ezberleme ve hatırlama ile ilgili stratejileri daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğrencilerin farklı stratejileri kullandıkları ortaya çıkan bir başka sonuçtur.

Arslan (2000), "Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" adlı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada not alma ve kavram haritaları öğretiminin yapıldığı deney gruplarında bilgi, kavrama ve hatırlama düzeyleri bu stratejilerin öğretilmediği gruptan daha yüksek bulunmuştur.

Oğuz (1999), çalışmasında derste not almanın öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, kontrol gruplu

öntest - son test deneysel desen kullanılarak, Dumlupınar Üniversitesi'ne devam eden 183 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, not alıp notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan derisi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, not alma eğitimi aldıktan sonra, derste not alan öğrenciler ile not alma eğitimi almadan derisi izleyen öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, not alma eğitimi aldıktan sonra derste not alan, not alıp bu notları gözden geçiren ve not alma eğitimi almadan derisi izleyen öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Büyükönerel (1999) Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu'nda yaptığı çalışmada yirmi altı Üst-Orta düzey öğrencisine bellek stratejileri öğretiminin kelime bilgisi düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında strateji öğretiminin ardından öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurma ve ses ve görüntülere başvurma stratejilerini diğer bellek stratejilerine oranla daha çok kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca kelimelerin hatırlanması ile ilgili olarak resim çizme aktivitesini çocukça olduğu ve soyut kavramların çizilememesi nedeniyle öğrenciler tarafından kullanılmadığı belirtilmiştir.

Sünbül (1998), çalışmasında farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin eriş, tutum, okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığını ne derece etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada farklı öğrenme stratejilerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin eriş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eriş testinde en yüksek başarıyı anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanan öğrenciler sağlarken, yineleme stratejisini kullanan öğrencilerin düşük düzeyde bir erişe ulaştıkları görülmüştür. Anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin ayrı ayrı uygulandığı gruplardaki öğrenciler ise yineleme stratejisini kullananlara oranla yüksek bir eriş düzeyi elde etmişlerdir. Yine öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örgütleme ve anlamlandırma+örgütleme stratejilerini kullanan öğrencilerin tutum düzeyi, anlamlandırma ve yineleme stratejilerini kullanan öğrencilerin tutum düzeyine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine

etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, öğrenme stratejilerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi konusunda da gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Anlamlandırma + örgütleme stratejilerini kullanan öğrencilerin en kalıcı öğrenmeyi sağladıkları anlaşılmıştır.

Çiftçi (1998), çalışmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarılarını ne oranda açıkladığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 179 öğrenci üzerinde betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin matematik dersini çalışırken, yineleme stratejisinin göstergesi olan davranışları genellikle ya da ara sıra, anlamlandırma stratejisinin göstergesi olan davranışları nadiren ya da hiçbir zaman ve yürütücü biliş stratejisinin göstergesi olan davranışları ise her zaman ve genellikle gösterdikleri saptanmıştır.

Kafes (1998) Afyon Anadolu lisesi ikinci sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yapmış ve bu çalışmada metin okuma esnasında anlamı bilinmeyen İngilizce kelimelerin anlamlarını tahmin etmenin okuduğunu anlamaya katkısını araştırmıştır. Çalışmanın sonunda her iki grubun da metinleri anlamak açısından gelişme kaydettikleri ancak bir birleri ile karşılaştırıldıklarında deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak yabancı dil derslerinde öğrencilere anlamı bilinmeyen kelimeleri tahmin etme yollarının öğretilmesi önerilmiştir.

Görgen (1997) "Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışmasında öğrencileri yazılı kaynaklardan öğrenirken karşılaşılabilecekleri anlama sorunlarını çözebilmek için gerekli teknikler konusunda bilgi sahibi kılmayı ve bu tekniklerin bilgilendirici metinleri anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma liseye devam eden 103 öğrenci üzerinde kontrol gruplu ön test - son test deney deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında

bilgilendirici bir metni öğrenme erişisi bakımından ve bir metni hatırlama düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni çalışma için harcadıkları süre açısından kendi stratejileri ile metni çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, kurallı özetleme tekniği öğretiminin yapıldığı grupta özetleme beceri düzeyi düşük, orta, yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi haritası oluşturma tekniği öğretiminin yapıldığı grupta ise bilgi haritası beceri düzeyi düşük, orta, yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada özetleme ve bilgi haritası oluşturma beceri düzeyleri benzer olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Talu (1997), çalışmasında Ankara Özel Tevfik Lisesi onuncu sınıfa devam eden farklı alanlardaki öğrencilerin akademik başarılarının kullandıkları öğrenme stratejilerine göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve 98 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 52'si anlamlandırma stratejilerini, % 41'i yineleme stratejilerini ve % 7'si ise örgütlenme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle karne notları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bozatlı (1998) tarafından Orta Doğu Teknik üniversitesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde başarılı 15 öğrencinin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya göre başarılı İngilizce öğrencilerinin aktif strateji kullanıcıları oldukları ve diğerlerine göre bazı stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejilerin neler olduğu ve ne sıklıkla kullanıldıkları tablolar halinde verilmiştir. Bu tablolara ve yapılan analizlere göre öğrencilerin duyuşsal stratejilerden ziyade çoğunlukla bilişsel ve yürütücü biliş stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir.

Gümüş (1997) "Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi" adlı çalışmasında özellikle öğrencilere yürütücü biliş stratejilerini öğretmenin başarılarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada yürütücü biliş stratejilerinin öğretildiğı gruplarda yürütücü biliş stratejisinin öğretilmediğı gruplara göre öğrenci erişisi, öğrenmedeki kalıcılık ve akademik benliğe etkisi açılarından anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre, yürütücü biliş stratejilerinin öğretildiğı gruplarda öğrenci erişisinin, öğrenmedeki kalıcılığın ve akademik benliğine etkisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deryakulu (1996), çalışmasında türetimci öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı öğretim materyalinden öğrenmelerini artırıp artırmadığını, öğrenci türetimlerinin dikkat odaklama araçları ile belirginleştirilen ifadelerle yönlendirilip yönlendirilmediğini ve bu iki değişkenin öğrencilerin tutumlarını, güvenlerini, görevlerini tamamlamak için harcadıkları zamanı ve öğrenmenin kalıcılığını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada türetimci etkinlikler (özet, soru ve benzetme türetim stratejileri), öğrencilerin beslenme konusunun ele alındığı yazılı öğretim materyalini öğrenmede gösterdikleri hem hatırlama, hem kavrama, hem de genel düzeydeki başarılarını, başarılarına ilişkin güvenlerini ve öğrenmelerinin kalıcılığını anlamlı olarak yükselttiğı belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğrencilerin öğretim materyalinde yer alan konuya, kullandıkları metin türüne ve türetimci etkinliklere karşı tutumları olumlu çıkmıştır. Zenginleştirilmiş metinler içinde yer verilmiş dikkat odaklama araçlarıyla belirginleştirilen ifadelerin de öğrenci türetimlerinde oldukça yaygın biçimde kullanıldığı, başka bir deyişle, bu tür dikkat odaklayıcı araçlar yardımıyla öğrenci türetimlerinin materyalin istenilen bölümüne yönlendirilebildiğı görülmüştür.

Babadoğan (1996), öğretmenlerin öğrenme stratejilerine sahip olma ve öğretim stratejilerini kullanma yönündeki görüşlerini belirleyerek, modern öğretim stratejilerini öğrenim yaşantıları, cinsiyet, okul grubu, öğrenci sayısı, mezun olunan okul ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma tarama ve ilişkisel tarama modeliyle çeşitli liselerde görev yapan 36 öğretmen üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilik yıllarında sistematik bir öğrenme yaklaşımına sahip oldukları belirlenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğrenme - öğretme stratejileri konusunda daha etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğretim stratejileri arasında da anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Somuncuoğlu (1996) öğrencilerin belli bir derste kullandıkları farklı öğrenme stratejileri ile özellikleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçlamıştır. Araştırma tarama türünde ve üniversiteye devam eden 189 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı öğrenme stratejisi kullanımı ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar özellikle bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerde görülmüş, yüzeysel bilişsel stratejilerin kullanımında böyle bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada bayan öğrencilerin anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin anlamlı ve bağımsız öğrenmeye yönelik değişik öğrenme stratejileri kullandıkları ortaya çıkarken, yine anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışma alışkanlıkları ile anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri kullanma arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuş, özellikle belli bir çalışma planı kullanan öğrencilerin bu stratejileri daha çok kullanmakta oldukları görülmüştür. Derse ilgisi olan ve derse önem veren öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ders öğretmenini etkili bulma ve derse devamın yüksek olmasıyla öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin özellikle bu durumda daha sık öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Öztürk (1995), çalışmasında Gazi Üniversitesi'ne bağlı öğretmen yetiştiren fakülte öğrencilerinin kendi kendilerine çalışma durumlarında hangi öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını ve bu stratejileri kullanmayla ilgili durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin ortalama % 55'inin öğrenme stratejilerini çok sık kullandıkları, bu kapsamda öğrencilerin en çok biliş yönetme

stratejisini ve en az yineleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin öğrenme stratejilerini vurgulama durumları oldukça düşük bulunmuştur. Öğrenciler yanıtlarında öğretmenlerinin yineleme ve duyuşsal stratejileri derslerde sık vurguladıklarını, öteki stratejileri ise çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin hatırlama stratejilerini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejilerinde elde edilmiştir. Aile bireylerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için yaptıkları yardım ve rehberliğin oldukça düşük düzeyde kaldığı ulaşılan bir başka sonuçtur. Araştırmada aile bireylerinin eğitim düzeyi ile öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda rehberlik etme durumları arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, aile bireylerinin öğrencileri daha çok ders çalışma konusunda uyardıkları belirlenmiştir.

Özer (1993), araştırmasında eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma davranışlarına yeterli düzeyde sahip olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma ile ilgili çoğu ölçeklerde orta düzeyde yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgi işleme, temel düşüncelerin seçimi ve yardımcı çalışma öğeleri bakımından iyi düzeyde, zamanı kullanma, kendini sınama, dikkat toplama ve sınav stratejileri bakımından orta düzeyde yeterliliğe sahip iken güdülenme ve tutum düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları bakımından kimi ölçeklerde anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Özellikle bayan öğretmen adaylarının tutum, güdülenme ve kaygı düzeyleri ile yardımcı çalışma öğeleri ve kendini sınama ölçeklerindeki yeterlilik düzeyleri erkek öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur.

Can (1992), araştırmasında, grupla psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitiminin düşük başarılı öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları,

sınav kaygıları ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada psikolojik danışma ve çalışma alışkanlıkları eğitimi gruplarındaki deneklerin çalışma alışkanlık ve tutumlarında anlamlı düzeylerde artış olduğu saptanmıştır. Yine çalışma alışkanlıkları eğitimi alan grubun akademik başarı düzeyi bu eğitimi almayan gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, çalışma alışkanlıkları eğitimi grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarı düzeyleri, psikolojik danışma grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ancak öğrencilerin sınav kaygısı bakımından ise farklı olmadığı görülmüştür.

Erden ve Demirel (1991), ilkokul beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri, inceledikleri metinle ilgili başarıları ile çalışmaya harcadıkları zamanın kullandıkları stratejiye göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırma deneysel olarak gerçekleştirilmiş ve 78 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Özellikle beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında en yaygın olanları metnin ana hatlarını çıkarma ve metinde altını çizmedir. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğunluğunun yeniden okuma stratejisi ile ilgili bir bilgiye sahip olmadığı da ortaya çıkmıştır.

Köymen (1990) tarafından yapılan bir araştırmada ise, Türkiye'de geleneksel yükseköğretim öğrencileri ile Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, Weinstein tarafından geliştirilen Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel yükseköğretim öğrencileri ile Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin kullandıkları stratejiler arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık, geleneksel yükseköğretim öğrencilerinin zamanı kullanma ve kaygı ile ilgili stratejileri, Açıköğretim öğrencilerinin ise çalışma yardımcılarını kullanma ve kendi kendini değerlendirme stratejilerini daha çok kullandıkları görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; yöntem, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yöntem ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli:

Bu araştırmada öğrencilerin kullanmış oldukları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla deneysel model; öğrenme stratejileri eğitimi öncesi ve sonrası arasındaki erişiyi ölçmek için ön test-son test kontrol gruplu model ve öğrencilerin öğrenme stratejileri boyunca geçirdikleri değişimi ölçmek için ise izleme modeli kullanılmıştır. Böylece Öğrenme Stratejileri eğitiminin kelime bilgisine olan etkisi incelenmiştir.

Tablo 1: Deney Deseni

GRUP	TEST	DENEYSEL DESEN	TEST
G1	T1 ÖLÇEK 1	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİ	T1 ÖLÇEK 1
G2	T 1 ÖLÇEK 1	GELENEKSEL YÖNTEM	T1 ÖLÇEK 1

Desendeki G1 Deney grubunu; G2 ise kontrol grubunu; T1 öntest-sontest olarak kullanılan Kelime Başarı testini; Ölçek 1 ise likert tipi dil öğrenme stratejileri ölçeğini göstermektedir.

Bu araştırmada deney grubuna strateji öğretimi boyunca dil öğrenme stratejileri öğretimi planlanarak uygulanmış, kontrol grubu ise dil öğrenme stratejileri eğitimi olmadan eğitim-öğretim yapılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin strateji öğretimi

boyunca yeni öğrendikleri kelimeler ve strateji ölçeğine vermiş oldukları ön ve son uygulamalar arasındaki farka bakılarak alt problemlere cevap aranmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Bu araştırma bir yüksek lisans tezi olarak tasarlandığından, araştırmanın evren ve örneklemi araştırmacının imkanları ölçüsünde belirlenmiştir.

Bu çalışmanın evreni Kocaeli Üniversite Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıflarından 2005-2006 Akademik Yılında hazır bulunan Alt-Orta grup sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır.

3.2.2.Örneklem:

Bu çalışmaya katılacak öğrenciler alt orta grup İngilizce derslerine devam eden öğrenciler arasından seçilmişlerdir.

Araştırmacının değişik gruplarla daha önceden çalışma fırsatı bulması ve diğer öğretim görevlileri ile de yapılan görüşmelerden; araştırmacının da 2006-2007 akademik yılında başlangıç gruplarına girerek yaptığı gözlemlerden çıkan sonuca göre bu strateji eğitime en çok başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Başlangıç seviyesindeki öğrenciler İngilizce'yi ya hiç görmemiş ya da çok kısıtlı bilgiye sahip olan öğrencilerdir. Bu grupta olan öğrencilerin yarısı düz lise mezunu diğer bir kısmı meslek lisesi mezunu olup çok az sayıda öğrenci anadolu lisesi çıkışlıdır.

Çalışılmak istenen Alt-Orta grup 2006-2007 akademik yılında İngilizce öğrenmeye başlangıç seviyesinden başlamışlar ve ikinci dönemin 4. haftasından

itibaren Alt-Orta Seviye'ye geçmişlerdir. Araştırmacının sene başında ders vermek üzere görevlendirildiği D-9 sınıfı deney grubu olacak ve diğer aynı düzey kurlardan aynı seviyede olan grup da kontrol grubu olarak belirlenecektir. Deney grubu 21 erkek 2 bayandan oluşmaktadır.

Öğrenciler sene başında aynı sınava girmiş olduklarından dolayı araştırmacının girmiş olduğu diğer sınıf olan D-11 sınıfını kontrol sınıfı olarak belirlemiştir. Bu sınıflar aynı sınavı almış olup, aynı kitapları kullanmaktadırlar. Bu sınav sonuçlarına ve kullanılan materyallerin aynı olmasına dayanarak öğrencilerin aynı seviyede oldukları varsayılmıştır.

Tablo 2: Örneklemi oluşturan grup profilleri

CİNSİYET	DENEY	KONTROL	TOPLAM
BAY	21	17	38
BAYAN	2	6	8
TOPLAM	23	23	46

3.3. Araştırma Süreci

Araştırma süreci bölümünde bu araştırmada alt-orta düzeyin seçilme sebepleri, deney ve kontrol gruplarının nasıl belirlendiği ve denkleştirildiğine ilişkin bilgiler verilecektir.

Araştırmacı Yüksekokul bünyesinde alt-orta grup öğrenciler ile çalışmaktadır. Buna ek olarak altı senedir alt grup öğrencileriyle çalışan araştırmacı bu dil seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenmek için yardıma ihtiyaç duyduklarını tesbit etmiştir. Ayrıca hazırlık sınıflarının yoğun programından dolayı başka ders öğretmenlerinin her hafta 2 saat derslerini almanın ve o öğrencilere anketler uygulayıp ek ders yapmanın ve öğrencileri okulda fazladan tutmanın neredeyse

imkansız olduğunu görülmekteydi. Bunun yerine deney grubu olarak kendisinin haftada altı saat girmiş olduğu 23 öğrenci mevcutlu sınıfı deney grubu olarak belirledi.

Kontrol grubunun belirlenmesinde ise bütün öğrencilerin sene başında girmiş oldukları Seviye Belirleme Sınavı sonuçları esas alınmış ve bu sonuçları kontrol etmek için hem deney hem de üç tane alt orta seviye sınıfına pilot uygulaması yapılmış 40 sorudan oluşan kelime başarı testinde deney grubunun ortalamasına en yakın grup seçilmiştir. Bu uygulama sonuçlarına dayanarak kontrol grubu oluşturulmuş ve sınıf danışman öğretmenine bu konu hakkında bilgi verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Araçların Geliştirilmesi

Öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin günlük tutma, sesli-düşünme protokolları, mülakatlar, not alma, gözlem ve anketler yolu ile belirlenebildiği bilinmektedir (Oxford, 1990).

Araştırmanın belirlenen hedefine ulaşması için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler”, “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Kelime Testi” olarak üç bölümden oluşacak bir bilgi toplama aracı ile toplanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgiler Bölümü

Kişisel Bilgiler bölümünde öğrencinin kişisel geçmişi ile ilgili bilgiler yer alıp İngilizce ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, ne tür liseden mezun oldukları, daha önce İngilizce öğrenip öğrenmedikleri, İngilizce öğrenme konusundaki düşünceleri, hangi konularda zorluk çektikleri gibi sorular sorulmaktadır. Öğrenciler bu bölümü cevaplarırken araştırmacının vermiş olduğu cevaplar arasından kendisine uygun olanı seçmiştir.

3.4.2. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ise Rebecca Oxford(1990)’un hazırladığı “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi ve adaptasyonu Demirel (2007) tarafından yapılmıştır.

Envanterin uyarlama çalışmaları için oluşturulan Türkçe formu ile orijinal formu arasındaki ilişki:

Envanterin Türkçe'ye uyarlanması için orijinal envanterdeki maddeler çeviri-geri çeviri tekniği ile dilimize çevrilmiş, daha sonra söz konusu bu iki form iki dil bilen (İngilizce-Türkçe) bireylere 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Bu işlem için seçilen çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı son sınıf öğrencilerinden oluşan 100 öğrenci oluşturmuştur. Birinci uygulamada grubun yarısına İngilizce form diğer yarısına Türkçe form uygulanmıştır. İkinci uygulamada işlemin tam tersi yapılarak zaman hatası önlenmeye çalışılmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon $r = 0,81$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, envanterin uyarlama geçerliği olarak (cross validity) oldukça yüksek bir değer olduğu görülmektedir.

Envanterin Benzer Bir Ölçek ile Korelasyonu:

Envanterin bir dış ölçüte göre geçerliğini elde etmek amacıyla aynı örneklem grubuna benzer bir ölçek verilerek, bu iki envanterden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin miktarı elde edilmiştir. Bu çalışmada benzer ölçek olarak daha önce “Güven (2004) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış olan “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu uygulamada $N=165$ öğrenciye iki envanter aynı oturumda uygulanmıştır. Bu iki envantere ait toplam puanlar arasındaki korelasyon $r = 0,70$ olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı envanterden elde edilen puanların benzer bir ölçekten elde edilen puanlarla yüksek bir korelasyon verdiğini göstermektedir ve envanterin bir dış ölçüte göre geçerliğinin (concurrent validity- uyum yada uygunluk geçerliği) sağlandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Envanterin Tamamına ve Alt Boyutlarına Ait İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Ölçek/Boyut	Alpha	Madde Sayısı
Öğr.Str. (Tüm Ölçek)	0,92	50
Bellek Str.	0,72	9
Bilişsel Str.	0,81	14
Telafi Str.	0,70	6
Üst-bilişsel Str.	0,86	9
Duyuşsal Str.	0,55	6
Sosyal Str.	0,68	6

Tablo 3.'de görüldüğü gibi envanter altı boyutlu olmasına rağmen ölçeğin tümüne ait iç tutarlık güvenilirlik katsayısı $\text{Alpha}=0,92$ olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda madde sayıları çok az olmasına rağmen güvenilirlik katsayılarının $0,55 - 0,86$ aralığında değiştiği ve bu boyutların da oldukça yüksek güvenilirlik katsayılarına sahip oldukları gözlenmiştir.

Tablo 4: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki maddelerin ölçmüş olduğu alt boyutlar.

MADDE NO	ALT BOYUTLAR
1-9	EZBERLEME STRATEJİLERİ
10-23	BİLİŞSEL STRATEJİLER
24-29	TELAFİ STRATEJİLERİ
30-38	BİLİŞÖTESİ STRATEJİLER
39-44	DUYUŞSAL STRATEJİLER
45-50	SOSYAL STRATEJİLER

Envanterin Test-tekrar Test Güvenirliği:

Envanterin test-tekrar test güvenirliği için 2 hafta ara ile 165 kişilik öğrenci grubuna iki uygulama yapılmış ve iki uygulama sonuçlarına ait puanlar arasında $r=0,836$ ilişki katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bu değeri ölçeğin test-tekrar test güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan tekrar test uygulaması sonucunda envanterin tamamına ait iç tutarlık güvenirlik katsayısı $\text{Alpha}=0,94$ ($N=165$) olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, yapılan tüm analizler “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”nin Türkiye şartlarında da geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anket uygulanmadan önce öğrencilere bu ankette yanıtlayacakları soruların doğru ya da yanlış cevapların olmadığı bu nedenle soruları yanıtlarken, kelime öğrenirken neler yapılması gerektiği ya da neler yapmak istedikleri değil, neler yaptıkları açıklanmıştır. Anket, öğrencilerin dil seviyeleri nedeniyle, soruları daha iyi anlayabilmeleri ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için Türkçe olarak uygulanmıştır. Anket öncesi ve süresince ihtiyacı olan yerlerde öğrencilere açıklamalar yapılmış ve anketi doğru biçimde yanıtlamaları sağlanmıştır.

Bu anket 50 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçektir. Öğrenciler burada “Bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil ” seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretleyeceklerdir.

3.4.3. Kelime Başarı Testi

Kelime Testi ise öğrencilerin strateji eğitimi başlayıp bitinceye kadar okulda çalışıyor oldukları kitaplarından görecekları konular içerisinden yeni kelimeleri, yani daha önce öğrencilerin karşılaşmadıkları ve sınıfta öğretilmemiş kelimeleri, içermektedir. Bu testin pilot uygulaması ve esas uygulaması yapılmış ve madde ayrımcılık gücü .30 ve üzeri olan maddeler Nihai Kelime Başarı Testine alınmıştır.

3.4.3.1. Pilot Uygulama:

Nihai Kelime Başarı Testi uygulanmadan önce ilk olarak pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada hazırlık okulunun en yüksek seviyedeki öğrencileri olan A kurlarıyla çalışılmıştır. Bunun nedeni ise bu grupta yer alan öğrencilerin bu kelimeleri daha önceden derslerinde görmüş olmaları ve biliyor kabul edildiklerindendir.

Yapılan pilot uygulama 105 öğrenci ile yapılmıştır. Bu pilot uygulamada 60 madde yer almaktaydı. Yapılan denemeden sonra 60 sorudan,

Maddenin güçlük indeksi: .68>

Maddenin ayrıcalık gücü: .30>

olan maddeler nihai teste alınmıştır. Madde ayrıcalık gücü .20-.30 olanlardan ise cevapları düzeltilen ve nihai teste alınan yedi madde vardır.

Yapılan analize göre pilot uygulamanın istatistiki verileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Kelime Başarı Testi pilot uygulama veri değerleri.

MADDE SAYISI	60
KATILAN SAYISI	106
ORTALAMA	39.198
VARYANS	86.517
STANDART SAPMA	9.301
MEDYAN	41.000
GÜVENİRLİK (KR20)	0.888
ÖLÇMENİN STANDART HATASI	3.117
GÜÇLÜK İNDEKSLERİNİN ORT.	0.653

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan alt problemlerin istatistiki analizleri için Windows için SPSS 15 programı kullanılmış ve bulgular verilerin bu program ile çözümlenmesiyle elde edilmiştir.

Kelime başarı Testi pilot uygulaması ITEMANW Windows için Versiyon 3.5 ile değerlendirilmiş ve testin geçerlik güvenirliği alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere ilişkin cevapların bulunabilmesi için toplanan verilerin istatistiksel veri analizleri sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Deney grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin arada fark var mıdır?

Tablo 6: Deney grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin sonuçlar

DENEY GRUBU	ÖN TEST		SON TEST		T	P
	X	Ss	X	Ss		
TOPLAM	2.98	.57	3.12	.51	.83	.40
EZBERLEME	2.71	.58	2.94	.61	1.28	.20
BİLİŞSEL	2.86	.70	3.04	.57	.99	.32
TELAFİ	2.97	.80	3.29	.75	1.41	.16
YÜRÜTÜCÜ	3.24	.74	3.36	.75	.52	.60
DUYUŞSAL	2.93	.64	2.91	.47	.69	.49
SOSYAL	3.37	.69	3.33	.62	.22	.82

($P < 0.05$)

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney grubunun ön ve son test strateji kullanım ortalamaları verilmiştir. Deney grubunun ön uygulama strateji ortalamasının 2.98; son uygulama strateji ortalamasının ise 3.12 olduğu görülmektedir. Ön ve son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan .83 t- değerinin .05

düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında ön ve son uygulama arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise ezberleme stratejilerinde, deney grubu ön uygulama ortalamasının 2.71; son uygulama ortalamasının ise 2.94 olduğu görülmektedir. Hesaplanan 1.28 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı söylenebilir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön ve son strateji uygulamada ezberleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Bilişsel stratejilerde, deney grubu ön uygulama ortalamasının 2.86; son uygulama ortalamasının ise 3.04 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .99 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamalar açısından bilişsel stratejiler kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Telafi stratejilerinde, deney grubu ön uygulama ortalamasının 2.97; son uygulama ortalamasının ise 3.29 olduğu görülmektedir. Hesaplanan 1.41 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamalar açısından telafi stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Yürütücü biliş stratejilerinde, deney grubu ön uygulama ortalamasının 3.24; son uygulama ortalamasının ise 3.36 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .52 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin ön ve son uygulama açısından yürütücü biliş stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Duyuşsal stratejilerde, deney grubu ön uygulama ortalamasının 2.93; son uygulama ortalamasının ise 2.91 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .69 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamalar açısından duyuşsal stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Sosyal stratejilerin kullanımında ise, deney grubu ön uygulama ortalamasının 3.37; son uygulama ortalamasının ise 3.33 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .22 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım ölçeğindeki sosyal stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin arada vark var mıdır?

Tablo 7: Kontrol grubunun strateji kullanımlarına dönük ön ve son strateji ölçeğine ilişkin sonuçlar

KONTROL GRUBU	ÖN TEST		SON TEST		T	P
	X	Ss	X	Ss		
TOPLAM	2.95	.37	2.88	.45	.56	.57
EZBERLEME	2.68	.46	2.74	.57	.43	.66
BİLİŞSEL	2.86	.58	2.75	.52	.66	.51
TELAFİ	3.04	.74	3.08	.67	.20	.83
YÜRÜTÜCÜ	3.08	.71	3.02	.77	.26	.79
DUYUŞSAL	2.69	.64	2.63	.60	.35	.72
SOSYAL	3.54	.47	3.22	.75	1.71	.09

(P<0.05)

Tablo 7’de görüldüğü gibi kontrol grubunun ön ve son uygulamalar strateji kullanım ortalamaları verilmiştir. Kontrol grubunun ön uygulama strateji ortalamasının 2.95; son uygulama strateji ortalamasının ise 2.88 olduğu görülmektedir. Ön ve son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan .56 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında ön ve son uygulama arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise ezberleme stratejilerinde, kontrol grubu ön uygulama ortalamasının 2.68; son uygulama ortalamasının ise 2.74 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .43 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son strateji uygulamada ezberleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Bilişsel stratejilerde, kontrol grubu ön uygulama ortalamasının 2.86; son uygulama ortalamasının ise 2.75 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .66 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamalar

açısından bilişsel stratejiler kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı ifade edilebilir. Telafi stratejilerinde, kontrol grubu ön uygulama ortalamasının 3.04; son uygulama ortalamasının ise 3.08 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .20 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamalar açısından telafi stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Yürütücü biliş stratejilerinde, kontrol grubu ön uygulama ortalamasının 3.08; son uygulama ortalamasının ise 3.02 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .26 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin yürütücü biliş strateji kullanım düzeylerinin ön ve son uygulama açısından yürütücü biliş stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Duyuşsal stratejilerde, kontrol grubu ön uygulama ortalamasının 2.69; son uygulama ortalamasının ise 2.63 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .35 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulamalar açısından duyuşsal stratejiler kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Sosyal stratejilerde, kontrol grubu ön uygulama ortalamasının 3.54; son uygulama ortalamasının ise 3.22 olduğu görülmektedir. Hesaplanan 1.71 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım ölçeğindeki sosyal stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Deney grubu ile kontrol grubunun ön strateji ölçeğinde stratejileri kullanımına ilişkin arada vark var mıdır?

Tablo 8: Deney ve Kontrol grubu ön strateji ölçek karşılaştırmaları

	DENEY		KONTROL			
	X	Ss	X	Ss	t	P
TOPLAM	2.98	.57	2.95	.37	.23	.81
EZBERLEME	2.71	.58	2.68	.46	.24	.80
BİLİŞSEL	2.86	.70	2.86	.58	.32	.97
TELAFİ	2.97	.80	3.04	.74	.31	.75
YÜRÜTÜCÜ	3.24	.74	3.08	.71	.73	.46
DUYUŞSAL	2.93	.64	2.68	.64	1.25	.21
SOSYAL	3.37	.69	3.54	.47	.94	.34

($P < 0.05$)

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubunun ve kontrol grubunun ön test strateji kullanım ortalamaları verilmiştir. Deney grubunun ön uygulama strateji ortalamasının 2.98; kontrol grubunun ön uygulama strateji ortalamasının ise 2.95 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun strateji kullanım ön uygulama puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan .23 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise ezberleme stratejilerinde deney grubu ortalamasının 2.71; kontrol grubunun ortalamasının ise 2.68 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .24 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin ezberleme strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Bilişsel stratejilerde deney grubu ortalamasının 2.86; kontrol grubunun ortalamasının ise 2.86 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .32 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin

ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel stratejiler kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı ifade edilebilir. Telafi stratejilerinde deney grubu ortalamasının 2.97; kontrol grubunun ortalamasının ise 3.04 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .31 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin telafi stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Yürütücü biliş stratejilerinde deney grubu ortalamasının 3.24; kontrol grubunun ortalamasının ise 3.08 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .73 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Duyuşsal stratejilerde deney grubu ortalamasının 2.93; kontrol grubunun ortalamasının ise 2.68 olduğu görülmektedir. Hesaplanan 1.25 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı düşünülebilir. Sosyal stratejilerde, deney grubu ortalamasının 3.37; kontrol grubunun ortalamasının ise 3.54 olduğu görülmektedir. Hesaplanan .94 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Deney grubu ile kontrol grubunun strateji anketlerinde son uygulamasında strateji kullanımına kullanımına ilişkin arada fark var mıdır?

Tablo 9: Deney ve kontrol grupları son strateji kullanımı ölçek sonuçları karşılaştırmaları

	DENEY		KONTROL			
	X	Ss	X	Ss	t	P
TOPLAM	3.13	.51	2.88	.45	1.66	.10
EZBERLEME	2.94	.61	2.74	.57	1.12	.26
BİLİŞSEL	3.04	.57	2.75	.52	1.79	.79
TELAİ	3.29	.75	3.08	.67	.99	.32
YÜRÜTÜCÜ	3.36	.75	3.02	.77	1.43	.14
DUYUŞSAL	2.81	.47	2.63	.60	1.17	.24
SOSYAL	3.33	.62	3.22	.75	.53	.59

($P < 0.05$)

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubunun ve kontrol grubunun son test strateji kullanım ortalamaları verilmiştir. Deney grubunun son uygulama strateji ortalamasının 3.13; kontrol grubunun ön uygulama strateji ortalamasının ise 2.88 olduğu görülmektedir. Ön ve son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan 1.66 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise ezberleme stratejilerinde deney grubunun son uygulama strateji ortalamasının 2.94; kontrol grubunun son uygulama strateji ortalamasının ise 2.64 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan 1.12 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama ezberleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Bilişsel stratejiler deney grubunun

son uygulama strateji ortalamasının 3.04; kontrol grubunun son uygulama strateji ortalamasının ise 2.75 olduğu görülmektedir. Strateji kullanımı son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan 1.79 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin strateji kullanımı son uygulamasında bilişsel stratejiler kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Telafi stratejileri deney grubunun son uygulama strateji ortalamasının 3.29; kontrol grubunun son uygulama strateji ortalamasının ise 3.08 olduğu görülmektedir. Son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan .99 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulamadaki telafi stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Yürütücü biliş deney grubunun son uygulama strateji ortalamasının 3.36; kontrol grubunun son uygulama strateji ortalamasının ise 3.02 olduğu görülmektedir. Son uygulama puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan 1.43 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulama yürütücü biliş strateji kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Duyuşsal stratejiler deney grubunun son uygulama strateji ortalamasının 2.81; kontrol grubunun son uygulama strateji ortalamasının ise 2.63 olduğu görülmektedir. Son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan 1.17 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin son uygulamadaki duyuşsal stratejiler kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir. Sosyal stratejiler deney grubunun son uygulama strateji ortalamasının 3.33; kontrol grubunun son uygulama strateji ortalamasının ise 3.22 olduğu görülmektedir. Son test puanları arasındaki fark t- testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan .53 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin ve kontrol grubundaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri son uygulamasında, sosyal stratejiler kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Deney grubunun ön ve son başarı testleri arasında fark var mıdır?

Tablo 10: Deney grubunun ön ve son başarı testleri sonuçları

	N	X	Ss	t	P
ÖN TEST	23	12.79	4.76	5.97	.000
SON TEST	23	22.66	6.18		

($P < 0.05$)

Tablo 10’da çalışmanın örnekleminde deney grubunu oluşturan 23 öğrenciye ait 40 soruluk kelime başarı testlerinin ön ve son uygulamalarına ait sonuçlar bulunmaktadır. Deney grubu kelime başarı testi ön uygulaması ortalaması 12.79 çıkmıştır. Aynı grubun son uygulama ortalaması ise tabloda görüldüğü gibi 22.66’dır. Bulunan sonuçlar itibariyle 0.00 bulunan t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu kelime başarı testi ön ve son uygulamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

4.1.6. Kontrol grubunun ön ve son başarı testleri arasında fark var mıdır?

Tablo 11: Kontrol grubunun ön ve son başarı testleri sonuçları

	N	X	Ss	t	P
ÖN TEST	23	12.60	6.42	1.42	.16
SON TEST	23	15.56	7.59		

($P < 0.05$)

Tablo 11’de kontrol grubuna ait ön ve son kelime başarı testlerinin ön ve son uygulamalarına ait sonuçlar yer almaktadır. Kontrol grubu kelime başarı testi ön uygulama ortalaması 12.60; son uygulama ortalaması ise 15.56 çıkmıştır. Yapılan istatistiki hesaplamalar ile 1.42 hesaplanan t-değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubunun kelime başarı testi ön ve son uygulamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmadığı ifade edilebilir.

4.1.7. Deney grubu ile kontrol grubu arasında ön başarı testinde fark var mıdır?

Tablo 12: Deney ve kontrol grupları ön başarı testi karşılaştırmaları

	N	X	Ss	t	P
DENEY	23	12.79	4.16	.10	.91
KONTROL	23	12.60	6.42		

($P < 0.05$)

Tablo 12’de deney ve kontrol grubu ait 46 öğrencinin ön başarı testine vermiş oldukları cevapların istatistiki sonuçları görülmektedir. Deney grubunun kelime başarı ön test ortalaması 12.79; kontrol grubu kelime başarı ön test ortalaması ise 12.60 olarak bulunmuştur. Hesaplanan .10 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının kelime başarı ön test ortalamaları arasında fark olmadığı görülmekte olup deney ve kontrol gruplarını ön test kelime başarılarını benzer olduğu düşünülebilir.

4.1.8. Deney grubu ile kontrol grubu arasında son başarı testinde fark var mıdır?

Tablo 13: Deney ve kontrol grupları son başarı testi karşılaştırmaları

	N	X	Ss	t	P
DENEY	23	22.10	5.87	3.26	.002
KONTROL	23	15.56	7.51		

($P < 0.05$)

Tablo 13’te bu çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının başarı testi son çalışmasına vermiş oldukları cevapların sonuçları yer almaktadır. Deney grubu

kelime başarı son test ortalamasının 22.10; kontrol grubu kelime başarı son test ortalamasının ise 15.56 olduğu görülmektedir. Yapılan t- testine göre hesaplanan .002 t- değerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında deney ve kontrol grupları kelime başarı son test sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Buna göre deney grubu öğrencilerinin kelime başarı son testinde daha başarılı oldukları düşünülebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma

Öğrencilere öğretilen dil öğrenme stratejilerinin kelime öğrenimine etkisi konulu bu çalışmada, uygulanan dil öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine, bu stratejileri kullanma düzeylerine ve bu stratejilerin kelime öğrenimine etkileri hakkında yanıtlar aranmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden veri toplama amacıyla dil öğrenme stratejileri öğretimi öncesi ve sonrası dil öğrenme stratejileri anketi ve kelime testi uygulanmıştır. Dil öğrenme stratejileri öğretiminde Oxford (1990)'un belirlemiş olduğu SILL Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmış ve bu envanter çerçevesinde Oxford (1990)'un belirlediği dolaylı ve dolaysız stratejiler altı ana başlık altında öğretilmeye çalışılmıştır. Bu öğretim için herbir alt boyut 1.5 saatte örneklerle desteklenmeye çalışılmış ve öğrencilerin kendi görmüş oldukları derslerdeki kelimelerin öğretimi de bu stratejilerin göstermiş olduğu teknikler kullanılarak yapılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden, anket ve kelime testleri yoluyla elde edilen veriler istatistik programında incelenmiş ve araştırma bulguları doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan sonra deney ve kontrol gruplarının strateji kullanımı ve başarı testi açısından birbirine denk oldukları görülmüş ve bu sebepten dolayı kontrol grubunun uygun olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun dil stratejileri belirleme ön ve son testleri karşılaştırıldığında iki anketin ortalamalarının ön uygulamanın son uygulamaya göre daha düşük olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön ve son testleri arasında sayısal olarak fark olmasına rağmen bu iki test arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunlara ek olarak dil öğrenme stratejileri anketi sonuçları alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde de duyuşsal ve sosyal stratejiler hariç hepsinde sayısal olarak yükselmelerin olduğu görülmektedir. Fakat bu sayısal değerler istatistiki olarak

incelendiğinde deney grubunun dil belirleme anketi ön ve son uygulamaları alt boyutlar düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kontrol grubunun dil öğrenme stratejileri ön ve son anketleri incelendiğinde ise bu ön ve son uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna göre kontrol grubunun ön uygulama ortalaması ile deney grubunun ön uygulama ortalaması sonuçları birbirine çok yakındır. Fakat son uygulamaya bakıldığında ise kontrol grubun dil öğrenme anketi son uygulama ortalamasının ön uygulamaya göre düştüğü görülmüştür. Kontrol grubunun ön ve son uygulamadaki stratejilerin alt boyutlarına bakıldığında ise ezberleme ve telafi stratejileri hariç diğer dört alt boyutta sayısal değerlerin ön uygulamaya göre azaldığı görülmüştür. Buna göre kontrol grubunun dil stratejileri kullanım anketine vermiş oldukları cevapların ortalamaları son testte düşmüştür.

Araştırma öncesinde yapılan dil öğrenme stratejileri kullanımı anketinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bu stratejileri kullanma bilgilerine ait t- testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Strateji kullanımı toplam değerlerine bakıldığında deney grubunun ortalamasının ve kontrol grubu ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülür. Buna ek olarak bu stratejilerin alt boyutları incelendiğinde de hemen hemen aynı sonuçları çıktığı görülmüştür. Hatta bilişsel stratejilerin kullanım ortalamasında iki grubun birbirine denk düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Dil öğrenme stratejileri anketi son uygulamasından sonra elde edilen deney ve kontrol grubuna ait veriler karşılaştırıldığında, iki grubun son uygulamaları arasında sayısal farklılıklar olduğu görülmüştür. Deney grubunun strateji kullanımı toplam ortalaması ve kontrol grubunun strateji kullanımı toplam ortalaması arasında sayısal farklar görülmüş ve bu farkın diğer alt boyutlarda da deney grubunun lehine olarak sonuçlandığı görülmüştür. Fakat ortaya çıkan bu sayısal farklılıklar istatistiki bir anlam yaratacak kadar yüksek olmadığından dolayı deney ve kontrol gruplarının dil öğrenme stratejileri kullanımı anketi son uygulamasının sonucunda iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Başarı testi daha önce de belirtildiği gibi hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yani bu çalışmanın örneklemini oluşturan 46 öğrencinin daha önceden öğrenmediğini varsaydığımız kelimelerden oluşmaktadır. Burada öğrencilere 40 soru sorulmuştur ve bu sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen veriler ışığında deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına bakıldığında ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmüş ve t- testi sonucuna göre ise bu iki grubun test sonuçları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubunun ön ve son başarı testi sonuçlarına bakıldığında, bu grupta yer alan öğrencilerin iki teste vermiş oldukları ortalamaların çok değişmediği görülmüş ve yapılan t- testi sonuçları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yapılan başarı testlerinden elde edilen diğer sonuçlardan birisi de deney ve kontrol grubunun son başarı testi sonuçlarıdır. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubu ve kontrol grubunun ortalamaları arasında önemli fark olduğu görülmüş ve yapılan t- testi sonuçlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Deney grubunun başarı testi sonuçlarına bakıldığında ön test ve son test arasında ortalamalar karşılaştırıldığında ön test ve son test arasında deney grubunda sonuçların yükseldiği görülmüştür. Yapılan t- testi sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun ön ve son başarı testleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Dil öğrenme stratejileri öncesinde elde edilen bulgular son uygulamadan sonra elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında, deney grubunun ön ve son dil öğrenme stratejileri anketi sonuçları değerlendirilerek strateji kullanma düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, t- değerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Buradan da verilen anket sonuçlarına göre dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin dil öğrenme stratejileri öğretimi

öncesinde ve sonrasında farklı olmadığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise sonuçların aynı olduğu görülmektedir.

5.2. Sonuç

Yabancı dil öğrenen bütün bireylerin karşılaştıkları en büyük problemlerden birisi de hedef dildeki kelimelerin çok olmasıdır. Bu yüzden birçok öğrenci dil bilgisi kurallarını bilmelerine rağmen kendilerini ifade etmekte oldukça zorlanırlar. Aslında dil öğrenememenin en büyük sebebi öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edememeleri diğer bir deyişle öğrencilerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmemeleridir.

Yabancı dil öğrenen bireyler bu dili öğrenirken ya kendilerine ait stratejileri ya da dili öğreten öğretmenlerin kullandıkları stratejileri kullanmak zorunda kalmaktadırlar.

Dil öğrenme stratejileri öncesi öğrenciler ile konuşulduğunda öğrencilerin bu adı geçen stratejileri öğrenmek için çok istekli oldukları görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi alt-orta düzey öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları belki de en önemli sorun yeterli kelime bilgisidir. Bu sebeple öğrenciler dil bilgisine sahip olmalarına karşın kendilerinin ifade etmekte çok zorlandıkları gözlenir. Bu sebeplerden dolayı çalışmanın başında öğrencilerin bu çalışma için tamamiyle motive oldukları düşünülmüştür.

Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerle yapılan Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Yoluyla Kelime Bilgilerinin Arttırılması konulu bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun dil stratejileri kullanma anketi ön uygulaması ve son uygulaması arasında yapılan t- testi sonucu istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan t- testi sonucunda ön ve son uygulamalar arasında az bir oranda artış olmasına rağmen bu stratejilerin kullanımı açısından istatistiki olarak anlamlı bir

ilişki olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, altı haftalık strateji kullanımı öğretimi deney grubunun strateji kullanımını biraz da olsa etkilemiştir, fakat bu öğretimin öğrencilerin strateji kullanımlarını anlamlı bir şekilde arttırmaya yetmediği söylenebilir.

Yapılmış benzer çalışmalardan birinde Tezgiden (2006) Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda Alt-Orta düzey öğrenci ve öğretmenler ile çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilere verilen üç haftalık öğretim öğrencilerin strateji kullanımı üzerine pozitif etkisi olduğu görülmüş fakat anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Benzer bir çalışmada Şahin (2003) tarafından yapılmıştır. Şahin'in yapmış olduğu çalışmada bulmuş olduğu sonuçlara göre altı haftalık çalışmanın sonucunda öğrencilerin strateji kullanımlarında belirgin bir artış olmamış, ve yapılan çalışma öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin görüşlerini değiştirmeye yetmemiştir.

Aynı zamanda, Cindy (2003)'nin Tayvan'da 46 öğrenciyle bir yıl boyunca yapmış olduğu çalışmada strateji öğretimi yapılarak öğrencilerin duyuşsal strateji kullanım düzeylerine bakılmıştır. Bulunan sonuçlara göre t- değeri .54 çıkmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki verilen örnek çalışmalar yardımıyla, yapılmış olan bu çalışmada ön ve son uygulamalar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmamasının nedenleri aşağıda açıklanmaya çalışılacaktır.

İlk olarak olan dil öğrenme stratejileri öğretiminin altı hafta gibi bir sürede yapılamayabileceği söylenebilir. Öğrencilerin altı hafta boyunca haftada 1.5 saat üzerinden bu stratejileri görerek ve çoğunlukla da bunları yapılan açıklamalardan sonra unutarak strateji kullanımlarında bir değişiklik beklenmenin güç olduğu ortaya çıkmaktadır. Şahin (2003)'in ve Tezgiden (2006)'in yapmış oldukları benzer çalışmaların bulgularından birisi de kısa bir sürede öğrencilerin dil öğrenme

stratejilerine olan tutum ve kullanım düzeylerinin ön ve son uygulamalar arasında anlamlı bir farklılığın bulunamamasıdır.

Verilen bu stratejilerin öğrenciler tarafından özümsemiş kullanılması için ilk önce bu strateji öğretiminin daha uzun soluklu olması gerektiği söylenebilir. Daha önce de bahsedildiği gibi öğrenmeyi öğrenmek isteyen öğrencilere bu strateji eğitiminin daha uzun süre kapsayan bir çalışma ile verilmesi daha doğru olacaktır. Buna ek olarak öğrencilerin seneler boyu süregelen öğrenme alışkanlıklarını altı haftalık bir süreçte değiştirmek neredeyse imkansız bir olay olduğu düşünülebilir. Ön ve son dil öğrenme stratejileri uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, davranış ve tutumların böyle kısa sürede değişmeyeceği düşüncesiyle açıklanabilir.

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olacak diğer bir etken ise bu stratejilerin yalnızca derse haftada 6 saat giren hoca tarafından öğrencilere konular boyunca yeri geldiğinde ve zaman olduğunda tatbik edilebilmesi olarak düşünülebilir. Bundan dolayı öğrenciler almış oldukları stratejileri uygulama fırsatı tam olarak bulamadan başka stratejileri öğretimine katılmışlardır. Fakat buradan şu sonuç çıkmaktadır. Bu strateji eğitiminin dolaylı amaçlarından birisi de kendi öğrenmesini kendi denetleyebilecek öğrencilerin bu yeteklerini fark etmelerini sağlamaktır. Görüldüğü üzere, öğrencilere bu yeteneği kazanamamışlardır.

Diğer bir sebep ise strateji öğretiminin sene sonuna doğru uygulanmaya başlanması olarak düşünülebilir. Bunun bir kaç yönden olumsuz etkisi söz konusu olabilir. İlk olarak sene sonuna doğru ortalamaları iyice şekillenen öğrenciler geçip geçemeyeceklerini az ya da çok tahmin edebilirler. Bundan dolayı bu strateji öğretiminin kendilerine bu hazırlık aşamasında fayda getirmeyeceğini düşünmüş olabilirler. Böylece strateji öğretimine kendilerini tamamen verememiş olabilirler, ve son anket çalışmasında vermiş oldukları strateji kullanımına ilişkin veriler çokta sağlıklı olmayabilir. Diğer bir olumsuz etmen ise sene sonuna doğru artan sınav telaşı ve öğrencilerin konu yetiştirme yükü kendilerini bu tip çalışmadan alıkoymuş olabilir.

Diğer taraftan, sonuçlar istatistiki olarak anlamlı çıkmamış olabilir, fakat öğrencilerin strateji kullanımları için verdikleri ifadeler ışığında çıkan sonuçlar incelendiğinde belirli bir artışın olduğu yadsınamaz. Buna bir destek de başarı testi sonuçlarının kontrol grubuna göre yüksek çıkmasıdır. Sonuçlar incelendiğinde deney grubunun başarı testi ortalamaları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bunun birkaç açıklaması olabilir. İlk olarak deney grubunda yapılan strateji öğretiminin bir dolaylı etkisi olarak görülebilir. Yani, öğrenciler gerçekten de kullanabileceklerini bildikleri stratejileri tekrarlayarak pekiştirdiler ve kelimeleri çalışırken bu stratejilerden az da olsa yararlandılar. Buna ek olarak deney grubu kelimenin önemi hakkında daha bilinçli bir tutum sergilemiş ve kelimeleri öğrenirken ya da çalışırken daha özenli ve daha dikkatli olmuş olabilirler. Bunun sonucunda da deney grubunun başarı testi son uygulaması kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmış olabilir. Son olarak, diğer bir sebep de deney grubu öğrencilerine anlatılan dersin daha iyi olduğu düşünülebilir. Fakat her iki gruba da giren öğretim görevlilerinin aynı olması bu olasılığı düşük hale getirmektedir. Bundan dolayı şu sonuca varılabilir. Deney grubunun derslerine giren araştırmacı derste verdiği kelimeleri olabildiğince dil öğrenme stratejilerinde belirtilen teknikleri öğrencilerden kullanmalarını isteyerek öğretmiştir. Öğrencilerin de bu tekniklerden yararlanmış olabilecekleri varsayılabilir. Bunun neticesinde ise, öğrencilerin adı geçen stratejiler yoluyla kelimeleri daha iyi öğrendikleri varsayılabilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgilerinin artırılmasını amaçlayan bu çalışma doğrultusunda, aşağıdaki önerilerin sunulması uygun görülmüştür.

6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler:

1. Dil öğrenme stratejileri öğretimi altı haftalık bir sürede gerçekleştirilmesi güç olduğundan, böyle bir etkinliğin daha uzun bir sürede gerçekleştirmesinin gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Bu çalışma yalnızca alt-orta grup öğrencileri arasında yapılmış olup, diğer seviyedeki öğrenciler ile de uygulanmalıdır.
3. Dil öğrenme stratejileri öğretimi özellikle yabancı dili ilk defa öğrenmeye başlayacak olan öğrencileri başarısını arttırmak için bu gruplara uygulanmalıdır.
4. Yabancı dil öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilere okula geldikleri andan itibaren yavaş yavaş öğretilmelidir.

6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yabancı dil derslerinde öğrencilere mutlaka dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ve önemi konusunda bilgilendirilmeliler.
2. Öğrencilere ve öğretmenlere kelime bilgisinin de dilbilgisinin de önemli olduğu vurgulanmalıdır.

3. Kelime öğretimi yapılırken öğrencilere stratejiler yoluyla öğretim yapılmalıdır.

4. Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasının yalnızca kelime öğrenimi için değil, dilin bütün boyutlarının öğrenilmesi için gerekli olduğu vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akın, Ayşe “Improving Students’ Active Vocabulary in English Through Strategy Awareness, Recycling, and Student Feedback”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

Alkan, Cevat. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1984.

Arends, I. Richard. **Classroom Instruction and Management**. New York: The Mc-Graw-Hill, 1997.

Arslan, Mehmet “Not Alma ve Kavram Haritaları (Bilgi Haritaları) Oluşturma Stratejileri ile Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. **Yayımlanmamış Araştırma**, Kayseri, 2000.

Aslan, Yasin. “Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar,” **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı**, Ankara, 2007, ss.121-129.

“Augustynczyk, Ewa. Using Video and Computers in Teaching and Learning Vocabulary, **Educational Technology Dissertations**, University of Bialystok, Foreign Language Teacher Training College, 1995.” Aktaran Şahin, Özlem “Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Ayhan Halis. **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul: Şule Yayınları, 1995.

Bacer, Kathleen D. “A Study to Identify Effective Strategies for Assessing K-12 On Line Global Learning Environments,” **DAI-A**, cilt: 60, sayı: 12, 2000, ss. 4297-4360.

Başaran, İbrahim Ethem. **Türkiye Eğitim Sistemi**. 1. Baskı. Ankara: Gül Yayınevi, 1996.

_____.**Eğitimin Psikolojik Temelleri. Eğitim Psikolojisi**. 5. Baskı. Ankara : Gül Yayınları,1991.

Başgöz, İlhan. **Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk**. Ankara:Dost Yayınevi, 1968.

“Biggs, John, ‘Approaches to Learning and to Essay Writing’, (edit. Ronald R. Schmeck), **Learning Strategies and Learning Styles**, New York: Plenum Press, 1988.” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. .Ankara:Takav Yayınevi,1993.

Carter, Ronald. **Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching**. Cambridge: CUP,1987.

“Borich, Gary D. **Effective Teaching Methods**. New Jersey: Merril Prentice Hall, 1996.” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

Bozatlı, Özlem“An Investigation of Learning Strategies Employed by Successful Freshman Students of English”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Büyükyenerel, İpek“Effects of Strategies Training on Vocabulary Upper-Intermediate Level”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Can, Gürhan. **Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi- Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma-**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi,1992.

Carns, Ann W. ve Michael R. Carns, “Teaching Study Skills, Cognitive Strategies and Metacognitive Skills through Self-Diagnosed Learning Styles,” **The School Counselor**, sayı:38, 1991, ss. 341-347.

Chamot, Anna U.“Students Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom,” **Foreign Language Annals**, cilt: 26, sayı: 3, 1993,ss. 308-321.

Chin, Cheongsook. “The effects of Three Learning Strategies on EFL Vocabulary Acquisition,” **The Korea TESOL Journal**, cilt:2, sayı: 1, 1999,ss.1-29.

Çelebi, M, Durmuş. “Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:21, sayı:2, 2006, ss.285-307.

Çiftçi, Özlem “Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. 6. Baskı. Ankara:Kadıoğlu Yayınları,1998.

Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: DR Yayınları, 2005.

_____. **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1988.

Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

_____. **Öğretme Sanatı.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.

_____. **Yabancı Dil Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

Derry, J. Sharon ve David A. Murfy. “Designing Systems That Train Learning Ability: From Thoery to Practice,” **Review of Educational Research**, sayı:56, 1986, ss. 1-39

Deryakulu, Deniz “Türetimci Öğrenme Etkinlikleri ve Dikkat Odaklama Araçlarının Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Dinçer, Ömer. **Stratejik Yönetim.** İstanbul: İz Yayıncılık,1994.

Ekmekçi, F. Özden. “Yabancı Dil Eğitimi Kapsam ve Önemi,” **Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı**, sayı: 379-380,1986, ss.106-115.

Enç, Mithat. **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu,1980.

Erden, Münire. **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Alkım Yayınevi, 1996.

“Erden, Münire ve Melek Demirel. “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkinliği,” **I. Eğitim Kongresi Bildirileri.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 1991, ss. 254-261” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Meteksan,1997.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Yayınevi, 1996.

Fooks, Paul, W. ve Joseph J. Mora ve Shoran Tracks “Student Study Techniques and the Generation Effect,” **Journal of Educationa Psychology**, cilt: 86, sayı: 4, 1994, ss. 567-576.

Freeman, D.Larsen. **Techniques and Principles In Foreign Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

Gagne, M.Robert. **Principles of Instructional Design**. USA: Holt, Rineheart and Winston, 1979.

Görgen, İzzet “Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Griffiths, C. “Patterns of language learning strategy use”, **Elsevier System**, sayı: 31, 2003, ss. 367-383

“Gu, Yongqi P.. ve Johnson, Robert.K., “Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes,” **Language Learning**, sayı: 46, 1996.” Aktaran Şahin, Özlem “Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Güler, Ali. **Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları, 1997.

Gümüş, Nazım “Öğrenmeyi Öğrenmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

Hargett, Melissa ve diğerleri, “Differences in Learning Strategies for High, Middle and Low Ability Students Measured by the Study Process Questionnaire,” **ERIC NO: ED376402**. 1994

Harmer, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman, 1994.

Hartley, James. **Learning and Studying**. A Research Perspective. London: Routledge, 1998.

Herrel, Adrienne ve Michael Jordan. **50 Active Learning Strategies Inventory for Improving Reading Comprehension**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

Işık, Ali. **Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez? Nasıl Öğrenilir?**. Ankara: Elma Yayınevi, 2007.

Kafes, Hüseyin “Enhancing EFL tudents’ Reading Comprehension Through Consciousness-raising Training on Contextual Guesswork: An Experimental Study with Afyon Kocatepe Anatolian Lycee II Students”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Kayacan, Naran. “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ‘İngilizce Okuma Stratejileri, ” **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı**, Ankara, 2007, ss. 709-716.

Korkmaz, Hünkar. “Çoklu Zeka Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi,” **Eğitim ve Bilim**, cilt: 26, sayı: 119, 2001, ss. 71-78.

Kolody, Rita C., “ Learning Strategies of Alberta College Students,” **ERIC No: ED768943**. 1993.

“Köymen, Ülkü. “Açıköğretim Sistemi Öğrencileri ile Geleneksel Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Araştırma, 1990” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

“Kudo, Yoshimitsu. L2 Vocabulary Learning Strategies. www.nf/rc.hawaii.edu.” Aktaran Şahin, Özlem “Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003

“Levin, R. Joel, Elaboration-Based Learning Strategies: Powerful Theory-Powerful Application”, **Contemporary Educational Psychology**, sayı: 13, ss. 191-205, 1988”, Aktaran Somuncuoğlu, Yeşim. “Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama için Ortaya Koyduğu Sonuçlar,” **Eğitim ve Bilim**, cilt:22, sayı: 110, 1998, ss. 31-39.

Lorander, Ann. “The Study Strategies of Successful and Unsuccessful High Students,” **Journal of Reading Behavior**, cilt: 26, sayı: 4, 1994, ss. 347-360.

McCarthy, Michael. **Vocabulary**. Oxford: OUP, 1990.

Meara, Paul. “Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning,” (Edit. N. Schmitt ve M.McCarthy) **Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy**. Cambridge: CUP, 1982.

Medo, M.Anne. “The Status of High School Students Learning Strategies: What Students Do When Read to Acquire Knowledge,” DAI-A,61,3,2000,ss.934-1073.

Mesbah, B. Sevinç. “Etkin Yabancı Dil Öğretimi,” **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı**, Ankara, 2007, ss. 820-829.

Moore, D. Kenneth. **Öğretim Becerileri**. (çev: Nizamettin Kaya). Ankara: Nobel Yayınları. ?.” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

“Nation, Paul. **Teaching and Learning Vocabulary**. Boston: Heinle&Heinle, 1990.

O’Mally, J. Michael ve diğerleri. “Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language,” **TESOL Quarterly**, sayı: 19, 1985, ss: 557-585.

Oğuz, Aytunga “Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

Özer, Bekir. “Öğrenmeyi Öğretme,” (Edit. :Ayhan Hakan) **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 1998, ss. 146-164.

_____. **Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.1993.

_____. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri,” **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, sayı: 1, 2002, ss. 17-32.

Özil, Şeyda. “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi ve Üniversitelerde Yabancı Dil Eğitimi,” **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı**, Ankara, 2007, ss.858-866.

Öztürk, Bülent “ Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Preslley, Michael ve diğlerleri. **Cognitive Strategy Instruction That Really Improves Children's Academic performance.** Columbia: The Popular Historical Novel, 1990.

Richards, J. Christopher ve Carol Lockhart. **Reflective Teaching in Teaching Second Language Classroom.** Cambridge: CUP. 1996

“Ritchie Donn ve Chris Volkl, “Effectiveness of Two Generative Learning Strategies in the Science Classroom,” **School Science Mathematics**, cilt: 100, sayı: 2, 2000, ss. 83-89.” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

“Sabo, Izabella K. ve Lightbown, Patsy M. “Students’ Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success,” **The Modern Language Journal**, cilt: 83, sayı: 2, 1999.” Aktaran Şahin, Özlem “Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Sökmen, Nihal ve Hale Bayram, “Eğitimde Kavram Haritasının Önemi,” **Eğitim ve Bilim**, cilt:25, sayı: 115, 2000, ss. 39-42.

Settell, Karen S. ve Summer Stephens, “Vocabulary Instruction: An Inquiry into Strategies and Best Practice to Enhance Students’ Vocabularies”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Graduate Faculty of Doane College**, 2002.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi, 2005.

Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Somuncuoğlu, Yeşim ve Ali Yıldırım. “Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi,” **Eğitim ve Bilim**, cilt: 25, sayı: 115, 2000, ss. 57-64.

Subaşı, Güzin. “Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri,” **Milli Eğitim**, sayı: 146, 2000.

Sünbül, Ali M “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Şahin, Özlem “Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003

Şimşek, Ali ve Deniz Deryakulu. “Kübaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Arttırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler**, cilt: 2, 1995, ss. 461-469.

Talu, Nilay “Ankara Özel Tefik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Tarcan, A. **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2004.

Teker, Necmettin. “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması,” **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, sayı:1, 2002, ss. 49-66.

Tosun, Cevat. “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış,” **Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences**, sayı:5, 2006, ss.79-88.

Türkoğlu, Adil. **99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş**. 1. Baskı. Adana : Ekin Yayınları,1993.

Uluğ, Fevzi. **Okulda Başarı (Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri)**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Wallace, J.Michael. **Teaching Vocabulary**. London: Heinemann, 1982.

“Warr, Peter ve Jonathon Downing, “Learning Strategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisiton,” **British Journal of Psychology**, cilt: 91, sayı: 3, 2000, ss. 331-334.” Aktaran Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ile Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2004.

Wenden, Anita. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Cambridge: Prentice Hall, 1991.

Weinstein, E. Claire, ve Richard E. Mayer. “The Teaching of Learning Strategies”, (Edit. M.C. Wittock), **Handbook of Research on Teaching**, New York: Maccmillan Company, 1986.

Willcoxson, Lesley. “The Impact of Academics Learning and Teaching Preferences on Their Teaching Practices: a Pilot Study,” **Studies in higher Education**, cilt: 23, sayı: 1, 1998, ss. 59-70.

Wolters, Christopher A. “The Relationship between High School Students’ Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance,” **Learning and Individual Differences**, cilt:11, sayı: 3, 1999, ss. 281-301.

Yağcıoğlu, Özlem. “İngiliz Dilini Uluslararası Dil Olarak Öğretme,” **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı**, Ankara, 2007, ss. 1032-1037.

Yücel, Erdiñ, “Devlet Okullarında Yürütölen Yabancı Dil Eğitime Eleştirel Bir Bakış”, **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi**. Ankara, 2007, ss. 1069-1076.

Yüksel, Sedat ve Edip Koşar. “Eğitim faköltesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, **Çağdaş Eğitim**, sayı: 278, 2001, ss. 29-36

Zimmerman, C. Boyd. “Historical Trends in Second Language Vocabulary Acquisition”, (Edit. James Coady ve Thomas Huckin), **Second Language Vocabulary Instruction**. Cambridge: CUP, 1997.

Internet Kaynakları:

<http://libertasmedia.nl/alan/projeler/yabancidil.htm> (erişim tarihi: 12.11.220)

<http://www.ogretmenlersitesi.com/yazi/arsiv/zaman31.htm>(erişim tarihi: 16.11.2007)

<http://www.dilokulu.com/genel.asp?id=430>(erişim tarihi: 02.12.2007)

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleri>

[Etkinlikleri.htm](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm) (erişim tarihi: 27.11.2007)

EKLER

EK 1: Öğrenme Stratejileri Belirleme Anketi

Sevgili öğrenciler,

Bu anket İngilizce'yi hangi stratejileri kullanarak öğrendiğinize ilişkin bilgi edinmek için yapılmaktadır. Anketten elde edilen bilgiler İngilizce Öğrenme Stratejileri konulu bir yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Program Geliştirme yüksek lisans programı çerçevesinde yapılmakta olan bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri hakkında bilgi edinmek, onlara verilecek strateji eğitimi programını belirlemek, daha sonra da öğrencileri öğrenme stratejilerini ne zaman, ne amaçla, nasıl kullanacakları konusunda aydınlatarak İngilizce kelime öğrenme sürecini daha kolay ve etkin hale getirmektir. Bu ankete vereceğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak, hiçbir şekilde üçüncü kişilere açıklanmayacak, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu ankette yanıtlayacağınız soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle soruları yanıtlarken kelime öğrenirken neler yapılması gerektiği ya da neler yapmak istediğinizi değil, lütfen gerçekte neler yaptığınızı belirtiniz. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm sorulara samimi bir biçimde cevap veriniz. Ankette her bir stratejiyi hangi sıklıkta kullandığınıza ve bu stratejiyi ne ölçüde yararlı bulduğunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Ad: _____ Soyad: _____
- 2) Fakülte/Yüksekokul: _____
- 3) Bölüm: _____
- 4) Cinsiyet: Kız Erkek
- 5) Yaş: _____
- 6) ÖSS sınavına hangi puan türünden girdiniz?
sayısal sözel eşit ağırlıklı
- 7) Ne tür liseden mezun oldunuz?
Düz lise Meslek ve Teknik Liseleri
Anadolu lisesi Anadolu Meslek ve Teknik Liseleri
Süper Lise Fen Lisesi
Özel Lise Diğer _____
- 8) Daha önceden hazırlık sınıfı okudunuz mu?
a) Evet b) Hayır
- 9) Kaç yıldır İngilizce eğitim alıyorsunuz?
a) 0-1 b) 2-3 c) 4-5 d) 6 ve üzeri
- 10) İngilizce’de yeterli düzeye gelmek sizin için ne kadar önemli?
a) Çok önemli b) Önemli c) Çok önemli değil d) Hiç önemli değil
- 11) İngilizce öğrenmeye ne kadar isteklisiniz?
a) Büyük ölçüde b) Oldukça c) Kısmen d) Çok az e) Hiç
- 12) İngilizce’yi niçin öğreniyorsunuz?
a) Mesleki gelişim için
b) Yurtdışında çalışmak istiyorum
c) İnternet ve medyayı takip etmek istiyorum
d) Zorunlu hazırlık sınıfı olduğu için
e) Diğer (belirtiniz)
- 13) İngilizce öğrenmekten zevk alıyor musunuz?
a) Büyük ölçüde b) Oldukça c) Kısmen d) Çok az e) Hiç

14) İngilizce öğrenirken zorluk çekiyor musunuz?

a) Büyük ölçüde b) Oldukça c) Kısmen d) Çok az e) Hiç

15) İngilizce öğrenirken en çok zorluk çektiğiniz alan aşağıdakilerden hangisidir?

a) Konuşma b) Yazma c) Okuma d) Kelime Bilgisi
e) Dinleme f) Dil Bilgisi g) Telafuz

16) İngilizce öğrenirken kullandığınız öğrenme stratejilerini nerelerden öğrendiniz ?

Öğretmenlerimden

İngilizce ders kitaplarından

Kendi kendime

Arkadaşımdan

Başka(Lütfen belirtiniz) : _____

Bu soruyu anketi cevapladıktan sonra cevaplayın lütfen

17) Burada yer alan stratejiler dışında kendinizin kullandığı ve size faydası olan dil öğrenme stratejisi var mı?

a) Evet b) Hayır

Varsa nedir?

.....

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ

Bu envanter İngilizce öğrenirken kullandığınız öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen ifadelerin her birinde yer alan görüşe katılma derecenizi belirtmek için çarpı işareti (X) koyunuz.

Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1. İngilizce öğrenirken daha önceki bilgilerimle yeni öğrendiğim bilgiler arasında ilişki kurarım.					
2. Sonradan hatırlamama yardımcı olması için yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri cümle içinde kullanırım.					
3. Sonradan hatırlamama yardımcı olması için yeni duyduğum bir İngilizce sözcüğü görsel bir imge veya resim ile bağdaştırarak öğrenirim.					
4. Yeni öğrendiğim bir İngilizce sözcüğü, kullanılabileceği durumun resmini zihnimde canlandırarak hatırlarım.					
5. Yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri hatırlamak için kafiyeler ve tekerlemeler kullanırım. (Ör: Make, take, lake)					

6.Yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri hatırlayabilmek için o sözcüğü hatırlatıcı resimli ve/veya sözcüğü tanımlayan kartlar kullanırım.					
7.Yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri beden diliyle ifade ederim/canlandırıyorum.					
8.İngilizce dersinde öğrendiklerimi sık sık gözden geçiririm.					
9.İngilizce sözcük veya söz öbeklerini sayfa, tahta veya sokak işaretleri gibi ilk kez gördüğüm yerleriyle hatırlarım.					
10. Yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri birkaç defa yazarım veya sözlü olarak tekrarlarım.					
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.					
12. İngilizce sesleri tekrar ederek öğrenmeye çalışırım.					
13. Bildiğim İngilizce kelimeleri farklı şekillerde kullanırım.					
14.İngilizce konuşmaları/diyalogları başlatan ben olurum.					
15.İngilizce televizyon programlarını ve İngilizce filmleri izlerim.					
16. Zevk için İngilizce kitaplar,dergiler vs. okurum.					

17. Not, mesaj, mektup veya raporları İngilizce yazarım.					
18.Okuyacağım İngilizce metni önce hızlı bir şekilde gözden geçirir,daha sonra geri döner ve dikkatli bir şekilde okurum.					
19. Yeni öğrendiğim İngilizce sözcüklere Türkçe’de söyleniş benzerliği olan sözcükler bulmaya çalışırım.					
20. İngilizce’deki kalıpları/yapıları bulmaya çalışırım.					
21. İngilizce bir sözcüğün anlamını, sözcüğü anlamlı parçalara ayırarak bulurum					
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya gayret ederim.					
23. İngilizce olarak duyduğum ve okuduğum bilgiyi özetlerim.					
24.Bilmediğim İngilizce sözcüklerin anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.					
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmezse, söylemek istediğim şeyi anlatmak için beden dilimi(el, kol hareketleri vs) kullanırım					
26.İngilizce kullanmam gereken doğru sözcüğü bilmiyorsa, aynı anlama gelebilecek yeni İngilizce sözcükler üretirim.					

27. Okurken karşılaştığım her yeni sözcük için sözlüğe bakmamaya gayret ederim.					
28.İngilizce konuşurken karşımdaki kişinin bir sonraki söyleyeceği şeyin ne olacağını tahmin etmeye çalışırım.					
29. Eğer kullanmam gereken İngilizce sözcük aklıma gelmezse aynı anlama gelen sözcük veya söz öbekleri kullanırım.					
30. İngilizcemi kullanmak için mümkün olan her fırsatı değerlendiririm.					
31. İngilizce hatalarımı farkedirim ve bu bilgiyi İngilizcemi ilerletmek için kullanırım.					
32. Birisi İngilizce konuşurken söylediklerini dikkatle dinlerim.					
33.İngilizce'yi daha iyi öğrenmenin yollarını bulmaya çalışırım.					
34. Programımı, İngilizce çalışmaya yeterince zaman kalacak şekilde planlarım.					
35. İngilizce konuşabileceğim kişiler bulmaya çalışırım.					
36. Mümkün olduğunca fazla İngilizce okuyabilmek için fırsatlar bulmaya çalışırım.					

37.İngilizce dil becerilerimi geliştirebilmek için açık ve net hedeflerim vardır.					
38.İngilizce öğrenirken kaydettiğim ilerleme üzerinde düşünürüm.					
39.İngilizcemi kullanırken korktuğum zamanlarda rahatlamaya çalışırım.					
40. Hata yapmaktan korktuğum zamanlarda bile kendimi İngilizce konuşmak için cesaretlendiririm.					
41.İngilizce’de başarılı olduğum zaman kendimi ödüllendiririm veya takdir ederim.					
42.İngilizce çalışırken veya kullanırken sinirli ya da gergin olup olmadığının farkındayım.					
43. Duygularımı İngilizce olarak aktardığım bir günlük tutarım.					
44. İngilizce öğrenirken hissettiklerimle ilgili olarak başka kişilerle konuşurum.					
45. İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden yavaş konuşmasını veya tekrar etmesini isterim.					
46.İngilizce konuşurken, İngilizce konuşan kişilerden hatalarımı düzeltmelerini isterim.					

47.Diğer öğrencilerle İngilizce konuşarak pratik yaparım.					
48.İngilizce bilen kişilerden yardım isterim.					
49.Sorularımı İngilizce sorarım.					
50.İngilizce konuşanların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.					

EK 2: Başarı testinin 60 soruluk ilk hali

Bu testin amacı İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin en çok kullanılan kelimeler içindeki kelime bilgisi seviyelerini ölçmektir. Böylece sizler de kelime seviyenizin ne olduğunu öğrenebileceksiniz. Bu sorulara vereceğiniz önem sizlere hazırlanacak olan sınavların içeriğinin seviyenize uygun olmasını sağlayacaktır. Bu testin süresi 45 dakikadır. Cevaplamalarınızı size verilen cevap kağıdına işaretlemeyi unutmayınız lütfen.

A- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan kelimelere en yakın anlamdaki kelimeyi seçin.

1. The seller gave extra socks to persuade us to buy the boots.
a) convince b) help c) warn d) beg e) postpone
2. George likes talking a lot. He never stops talking if he is with his friends. He is chatty, so when he finds some people, he talks to them.
a) stubborn b) lazy c) talkative d) ill e) sensitive
3. I wanted them to learn the truth. So, I revealed everything about the robbery.
a) sang b) showed c) played d) planned e) spoke
4. Many people hope that the government will reduce the house rents by 15%.
a) sell b) increase c) keep d) decrease e) make
5. My father is a really hard-working man. I admire him.
a) hate b) forgive c) respect d) understand e) dislike
6. My sister takes after my mother. They both have blue eyes and they are both very tall.
a) looks like b) sees c) catches d) smells like e) looks after
7. Mr. Brown's car has been stolen. The police is seeking it.
a) lasting b) floating c) playing d) watching out e) looking for
8. A: Did you see Jane's hair?
B: No, what is the problem?
A: The barber made it horrible. It is very bad.
a) unpleasant b) nice c) delicious d) perfect e) lazy
9. If you want to swim well, you should be brave. Don't be afraid.
a) glamorous b) greedy c) amazed d) courageous e) sufficient
10. Sometimes we do not want to buy the cheap products. But, when our friends recommend us something, we change our minds and want to buy the product.
a) pay b) exist c) suggest d) last e) help

B- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan kelimelerin zıt anlamını veren seçin.

11. Tom did not find the accurate numbers, so he lost the lottery.
a) right b) wrong c) perfect d) free e) late
12. Everybody likes Mr Jackson. He helps everybody. He is very generous. If you need anything, he can give you.
a) democratic b) mean c) ugly d) important e) determined
13. A: Did you see the match last weekend?
B: Yes, the goals were unbelievable. We won the Greece National Football Team.
a) extraordinary b) warm c) pretty d) amazing e) usual
14. Although the company gave him a good salary, he refused the job.
a) accepted b) forgave c) lost d) bought e) sold
15. There are many enormous buildings in Istanbul. The highest ones are Is Bank Towers. You should see them.
a) huge b) small c) high d) boring e) correct
16. After she began the English course, she made a remarkable progress. Her English is much better now.
a) detailed b) surprising c) normal d) sufficient e) strong
17. The boy was terrified when he saw the big dog. He was so scared that his heart would stop; but luckily he was able to run away.
a) fearful b) confident c) surprised d) talented e) brave
18. When he divorced, he became very sad and cried for hours. Because his wife went away with his two sons.
a) left b) committed c) married d) heard e) bought
19. Some snakes are harmless. They do not do anything. However, some of them can kill you.
a) ugly b) bad c) wild d) dangerous e) giant
20. A: Can I play outside?
B: Don't be ridiculous. You can't play outside. It is rainy.
a) serious b) funny c) comic d) ordinary e) angry

C- Aşağıdaki soruları seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek anlamli biçimde doldurun lütfen.

21. When Joe realized that the police would arrest him, he _____ his sister. He said she had stolen the money but it was a big lie.
a) blamed b) knew c) suspected d) said e) complained
22. Turkey is a beautiful country. It is _____ by three seas around it. They are The Black Sea, The Aegean Sea and The Mediterranean Sea.
a) covered b) surrounded c) painted d) located e) circled
23. The police have been _____ for two weeks to find the missing girl. But, they haven't found her yet.
a) killing b) queuing c) tracing d) meeting e) running
24. If you do not connect your computer's cables to the modem _____, you cannot use the Internet because there will not be a connection.
a) properly b) wrongly c) sharply d) originally e) regularly
25. Ahmet was my best friend at school. I haven't seen him for 10 years. But, when I saw him yesterday, I could not _____ him. He has changed a lot.
a) build b) remind c) recognise d) show e) win
26. Jonathan is a hard-working student. He has _____ himself to his school. Because he wants to be an electronics engineer. He works 10 hours a day. People say his school is his life.
a) bought b) hesitated c) found d) devoted e) made
27. My father is a really _____ man. He never changes his mind and listens to anybody.
a) stubborn b) clever c) lazy d) critical e) old
28. When you see an advertisement about a lottery, don't believe easily. Be _____!
a) heavy b) suspicious c) critical d) accepting e) typical
29. John is a _____ man. He believes what people say to him. You can tell him everything, he believes you easily.
a) light b) possible c) ready d) responsible e) gullible
30. Mustafa Kemal Atatürk is the _____ of Turkish Republic. He founded it on 29th of October 1923.
a) founder b) politician c) historian d) attachment e) soldier

31. There are many advertisements about weight loss, hair loss and medical treatments but many of them are _____. So, you should not believe them because you can lose your money. Because they are not real.
a) number b) list c) fraud d) film e) real
32. Some doctors suggest using _____ when you have a cold or flu because they are natural and harmless.
a) cigarettes b) herbs c) money d) cold water e) thin clothes
33. She was the _____ of the road accident. She was badly injured and taken to the hospital immediately.
a) hero b) victim c) suspect d) police e) witness
34. My brother is _____ me. When I buy something from the clothes shop, he tries to wear and take them and does not give them back.
a) jealous of b) angry with c) good at
d) sympathetic with e) suspicious of
35. Mary is a _____ employee. She likes her job more than her family. She starts at 7:00 in the morning and works until midnight. So, she cannot see her family much often.
a) popular b) healthy c) workholic d) beautiful e) ordinary
36. When people get older, they become _____. They have a lot of experience and can make good decisions.
a) traditional b) wise c) busy d) great e) limited
37. Police tried to be quick because there was a/an _____ alarm. Some terrorists were in Taksim Square and were making serious trouble. So, they had to go fast and control the situation.
a) impossible b) old c) urgent d) normal e) simple
38. The water system in my house has a problem. It does not work well. I want to call a _____ to repair the water pipes.
a) dentist b) chemist c) plumber d) grocer e) mechanic
39. There was a big problem in the company. They had to go to the court because of their wrong product. They found a/an _____, a kind of lawyer, to defend them in front of the jury.
a) accountant b) teacher c) advisor d) solicitor e) officer
40. My favourite TV program is "Tell me More." It has _____. You can call the TV program, ask some questions, and give your ideas. Many women call and ask lots of questions.
a) television b) adverts c) sit coms d) travel news e) phone-ins

41. There are many factories in Izmit. They _____ a lot of products. For example, Lassa makes tyres.
a) buy b) pay c) manufacture d) teach e) fight
42. At prep school, students will meet lots of _____, such as projects, quizzes and exams. So, they should study well and pass the prep class..
a) cakes b) requirements c) friends d) foreigners e) strategies
43. Alice became very _____ after she took history and art classes at university. She had lots of new and interesting ideas to share with us.
a) confused b) complicated c) sophisticated d) religious e) lazy
44. People believe that all the American people like fast-food. That is just a/an _____. We cannot make such a generalization.
a) miracle b) stereotype c) typical d) dream e) illusion
45. When people come to Istanbul for the first time, they get shocked. They are generally surprised by the _____ because everything is different. Because there are many different types of people and culture in the city
a) diversity b) pollution c) accomodation d) cars e) intensity
46. Joe and Mary bought a new house. But they could not _____ paying the bank loans. They had financial problems. So, they had to sell the house.
a) believe b) imagine c) support d) live e) handle
47. The accident _____ on the street when there was a problem with the traffic ligts.
a) sank b) dug c) occured d) left e) flew
48. The students could not finish their projects on time and wanted to give it later. But the professor did not give them a/an _____.
a) examination b) assignment c) homework d) extension e) money
49. Industry has negative _____ on nature such as air pollution and water pollution.
a) views b) impacts c) notes d) dimensions e) reinforcements
50. When the man could not find the answer in the quiz show, the presenter gave him a/an _____ to find the correct answer.
a) hint b) book c) syllabus d) lift e) chair
51. After he finishes the exercises about the passive, he realized that the exercises in the workbook do not _____ with the contents in the student's book.
a) finish b)deal c) interact d) struggle e) correspond

52. The famous _____ of Coca Cola is a big secret. The company does not want to share it with other companies. So, we do not know what there is inside Coca Cola.
a) garden b) name c) ingredient d) place e) factory
53. When we go out at night, we always _____ the bill. So, everybody pays what they have eaten or drincken. Nobody pays extras.
a) write b) spend c) learn d) criticise e) split
54. My brother wants to be a teacher. But, he has not passed the exam. He has tried six times. I think he is _____ because he does not want to try again.
a) frustrated b) developed c) interested d) encouraged e) ambitious
55. When people buy new things, they want to _____ them to their friends. So, everybody can see their new things and admire them.
a) keep up b) show off c) catch up d) turn off e) break down
56. Some students have part-time jobs especially in pizza restaurants. They want to do the _____, because when they bring the pizza, they can be given tip.
a) salary b) repair c) cooking d) delivery e) cleaning
57. In the world all the celebrities have exciting and _____ lives. They have the most luxurious things.
a) depressing b) glamorous c) boring d) stressful e) frustrating
58. At the end of the semester, all the students feel bored and they want to _____ all their exams and papers. So, they can finish the school and go on holiday.
a) get through b) stay calm c) put up with
d) break into e) get down
59. In the quiz show, he knew the answer and won 500.000 liras. Everybody _____ cheerfully in his house.
a) criticised b) depressed c) slept d) applauded e) waited
60. The North and South Poles are the least _____ areas of the world. Because nobody wants to live there.
a) depressed b) isolated c) inhabited d) removed e) connected

*****TEST BİTTİ*****

**LÜTFEN SORU VE CEVAP KAĞITLARINIZI TESLİM ETMEYİ
UNUTMAYIN**

EK 3: Başarı testi 40 soruluk son hali

Bu testin amacı İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin en çok kullanılan kelimeler içindeki kelime bilgisi seviyelerini ölçmektir. Böylece sizler de kelime seviyenizin ne olduğunu öğrenebileceksiniz. Bu sorulara vereceğiniz önem sizlere hazırlanacak olan sınavların içeriğinin seviyenize uygun olmasını sağlayacaktır. Bu testin süresi 45 dakikadır. Cevaplamalarınızı size verilen cevap kağıdına işaretlemeyi unutmayınız lütfen.

A-Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan kelimelere en yakın anlamdaki kelimeyi seçin.

- George likes talking a lot. He never stops talking if he is with his friends. He is chatty, so when he finds some people, he talks to them.
a) stubborn b) lazy c) talkative d) ill e) sensitive
- My father is a really hard-working man. I admire him.
a) hate b) forgive c) respect d) understand e) dislike
- My sister takes after my mother. They both have blue eyes and they are both very tall.
a) looks like b) sees c) catches d) smells like e) looks after
- Mr. Brown's car has been stolen. The police is seeking it.
a) watching out b) floating c) playing d) lasting e) looking for
- Sometimes we do not want to buy the cheap products. But, when our friends recommend us something, we change our minds and want to buy the product.
a) pay b) exist c) suggest d) last e) help

D- Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olan kelimelerin zıt anlamını verenini seçin.

- A: Did you see the match last weekend?
B: Yes, the goals were unbelievable. We beat the Greece National Football Team on Saturday.
a) extraordinary b) warm c) pretty d) amazing e) usual
- Although the company gave him a good salary, he refused the job.
a) accepted b) forgave c) lost d) bought e) sold

8. When he divorced, he became very sad and cried for hours. Because his wife went away with his two sons.
a) left b) committed c) married d) heard e) bought
9. A: Can I play outside?
B: Don't be ridiculous. You can't play outside. It is rainy.
a) serious b) funny c) comic d) ordinary e) angry
10. Everybody likes Mr Jackson. He helps everybody. He is very generous. If you need anything, he can give you.
a) democratic b) mean c) ugly d) important e) determined

B-Aşağıdaki soruları seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek anlamalı biçimde doldurun lütfen.

11. When Joe realized that the police would arrest him, he _____ his sister. He said she had stolen the money but it was a big lie.
a) complained b) knew c) suspected d) said e) blamed
12. Turkey is a beautiful country. It is _____ by three seas around it. They are The Black Sea, The Aegean Sea and The Mediterranean Sea.
a) covered b) surrounded c) painted d) located e) circled
13. The police have been _____ for two weeks to find the missing girl.
Although they have been looking for her, they haven't found her yet.
a) killing b) queuing c) tracing d) meeting e) running
14. Jonathan is a hard-working student. He has _____ himself to his school.
Because he wants to be an electronics engineer. He works 10 hours a day. People say his school is his life.
a) bought b) hesitated c) found d) devoted e) made
15. My father is a really _____ man. He never changes his mind and listens to anybody.
a) stubborn b) clever c) lazy d) critical e) old
16. My brother is _____ me. When I buy something from the clothes shop, he tries to wear and take them and does not give them back.
a) jealous of b) angry with c) good at d) sympathetic with e) suspicious of

17. Mary is a _____ employee. She likes her job more than her family. She starts at 7:00 in the morning and works until midnight. So, she cannot see her family much often.
- a) popular b) healthy c) workholic d) beautiful e) ordinary
18. When people get older, they become _____. They have a lot of experience and can make good decisions.
- a) traditional b) wise c) busy d) great e) limited
19. Police tried to be quick because there was a/an _____ alarm. Some terrorists were in Taksim Square and were making serious trouble. So, they had to go fast and control the situation.
- a) impossible b) old c) urgent d) normal e) simple
20. The water system in my house has a problem. It does not work well. I want to call a _____ to repair the water pipes.
- a) dentist b) chemist c) plumber d) grocer e) mechanic
21. There was a big problem in the company. They had to go to the court because of their wrong product. They found a/an _____, a kind of lawyer, to defend them in front of the jury.
- a) accountant b) sailor c) advisor d) solicitor e) officer
22. My favourite TV program is "Tell me More." It has _____. You can call the TV program, ask some questions, and give your ideas. Many women call and ask lots of questions.
- a) television b) adverts c) sit coms d) travel news e) phone-ins
23. There are many factories in Izmit. They _____ a lot of products. For example, Lassa makes tyres.
- a) buy b) pay c) manufacture d) teach e) fight
24. At prep school, students will meet lots of _____, such as projects, quizzes and exams. So, they should study well and pass the prep class..
- a) requirements b) cakes c) friends d) foreigners e) strategies
25. Alice became very _____ after she took history and art classes at university. She had lots of new and interesting ideas to share with us.
- a) confused b) lazy c) complicated d) religious e) sophisticated

26. People believe that all the American people like fast-food. That is just a/an _____. We cannot make such a generalization.
a) miracle b) stereotype c) typical d) dream e) illusion
27. When people come to Istanbul for the first time, they get shocked. They are generally surprised by the _____ because everything is different. Because there are many different types of people and culture in the city
a) diversity b) pollution c) accomodation d) cars e) intensity
28. Joe and Mary bought a new house. But they could not _____ paying the bank loans. They had financial problems. So, they had to sell the house.
a) believe b) imagine c) support d) live e) handle
29. The accident _____ on the street when there was a problem with the traffic ligts.
a) sank b) dug c) occured d) left e) flew
30. The students could not finish their projects on time and wanted to give it later. But the professor did not give them a/an _____.
a) examination b) assignment c) homework
d) extension e) money
31. Industry has negative _____ on nature such as air pollution and water pollution.
a) reinforcements b) impacts c) notes d) dimensions e) views
32. When the man could not find the answer in the quiz show, the presenter gave him a/an _____ to find the correct answer.
a) hint b) book c) syllabus d) lift e) chair
33. The famous _____ of Coca Cola is a big secret. The company does not want to share it with other companies. So, we do not know what there is inside Coca Cola.
a) garden b) name c) ingredient d) place e) factory
34. When we go out at night, we always _____ the bill. So, everybody pays what they have eaten or drinken. Nobady pays extras.
a) write b) spend c) learn d) criticise e) split

35. My brother wants to be a teacher. But, he has not passed the exam. He has tried six times. I think he is _____ because he does not want to try again.
a) frustrated b) developed c) interested d) encouraged e) ambitious
36. When people buy new things, they want to _____ them to their friends. So, everybody can see their new things and admire them.
a) keep up b) show off c) catch up d) turn off e) break down
37. Some students have part-time jobs especially in pizza restaurants. They want to do the _____, because when they bring the pizza, they can be given tip.
a) salary b) repair c) cooking d) delivery e) cleaning
38. In the world all the celebrities have exciting and _____ lives. They have the most luxurious things.
a) depressing b) glamorous c) boring d) stressful e) frustrating
39. At the end of the semester, all the students feel bored and they want to _____ all their exams and papers. So, they can finish the school and go on holiday.
a) get through b) stay calm c) put up with d) break into e) get down
40. In the quiz show, he knew the answer and won 500.000 liras. Everybody _____ cheerfully in his house.
a) criticised b) depressed c) slept d) applauded e) waited

*****TEST BİTTİ*****

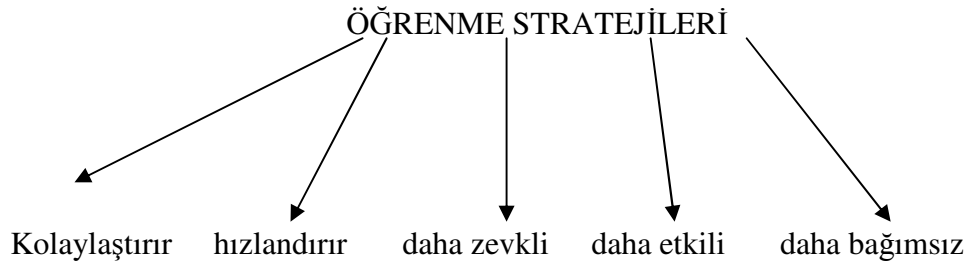
**LÜTFEN SORU VE CEVAP KAĞITLARINIZI TESLİM ETMEYİ
UNUTMAYIN**

EK 4: Öğrencilerle her hafta yapılan strateji öğretimi sonrası onlara dağıtılan çalışma kağıtlarından örnek

HAFTA 1 EZBERLEME STRATEJİLERİ

Öğrenme Stratejileri

“ Öğrencinin, öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha zevkli, daha etkili ve daha bağımsız hale getirmek amacıyla gerçekleştirdiği zihinsel süreçlerdir(Oxford, 1990).”



EZBERLEME STRATEJİLERİ

1. Zihinsel İlişkiler Yaratma

a) **Gruplama**: Sınıflandırma veya tekrar sınıflandırmayı içerir. Böylece, birbirinden bağımsız olan parçaların sayısı azaltılmış olur. Öğrencilerin ilk duydukları bazı kelimeleri dilbilgisi açısından sınıflandırır: cold, hot, surprisingly, learn, notebook, study, completely, pencil.

<u>İsim</u>	<u>sıfat</u>	<u>fiil</u>	<u>zarf</u>
notebook	cold	study	surprisingly
pencil	hot	learn	completely

Başka bir örnek de kişilik özellikleriyle ilgili olarak verilen sıfatlar ile olabilir.

talented	lazy	honest	liar
<u>Olumlu</u>		<u>olumsuz</u>	
talented		lazy	
honest		liar	

Eş anlamlı: cold-cool-ice

hot-warm-fire

Ön ekler: un-, im-, dis-

b) Ekleme/İlişkilendirme: Bu strateji yeni öğrenilen bilgi ile hafıza yer alan ve bilinen kavramlarla eşleştirmeyi içerir. Doğal olarak bu ilişkilendirmeler materyali hatırlamayı kolaylaştırmak gibi anlamı da güçlendirebilir. Bütün ilişkilendirmeler bir başkası için anlamlı olmasa bile öğrenen kişi için anlam taşımalıdır.

→Mesela neler yapabiliriz. Ön koşul öğrenmelerimizi hatırlayabiliriz: burada örnek olarak şunu verebiliriz.

- There are many uneducated people in the world.

Bu cümlede yer alan “uneducated” kelimesinin anlamını bulmak için önceden öğrendiğimiz un- olumsuzluk ekini hatırlayabilir ve hemen önceki örneklerden “unhappy” kelimesini düşünebiliriz.

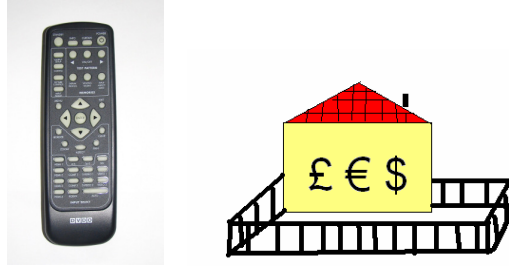
c) Yeni kelimeleri bir bağlama(context) yerleştirmek: Bu strateji okunan veya duyulan yeni kelime veya ifadelerin anlamlı bir bağlam, sözlü ya da yazılı cümleler olarak, hatırlama amaçlı yerleştirilmesidir. Yeni gördükleri bazı kelimeler şunlar olsun: “**get on-mail box-coffee mug-magazine-settle down-realize-amazed.**” Bu kelimeleri kullanarak aşağıdaki örnek paragrafı yazabilirler:

When Ali decided to settle down in İstanbul, he wrote a letter and put it into a mail box to send his brother. Then, he went to a newspaper agent and bought a magazine and a new coffee mug. After this, he got on the bus. When the bus moved, he realized that someone was calling his name. When he turned his head, he was amazed because that person was his brother.

a) İmgeleri kullanma: Duyulan ya da okunulan birşeyin hatırlanmasında yardımcı yollardan biri de o nesnenin zihinsel imgesini yaratmaktır. Yani öğrendiğiniz birşeyin imgesini- görüntüsünü- zihninize kaydetmektir.

→Örnek: İngilizce öğrenen birisi “tax shelter” kelimesini öğrenmek için parayı koruyan bir ev görüntüsü hayal edebilir.

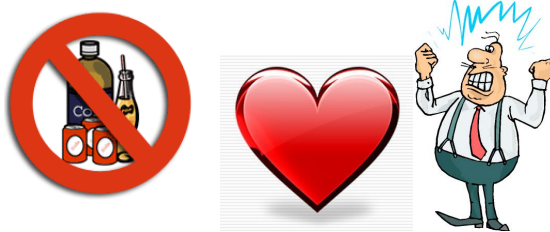
Başka bir örnek ise “remote kontrol” kelimesini öğrenmek için onun bir resimini zihnine kaydedebilir.



İmgelerin etkili biçimde kullanıldığı diğer bir alanda okumadır. Burada imgeleme yazılı bir kelimeyi onun nerede olduğunu resmetme ile öğrenmeyi içerir.

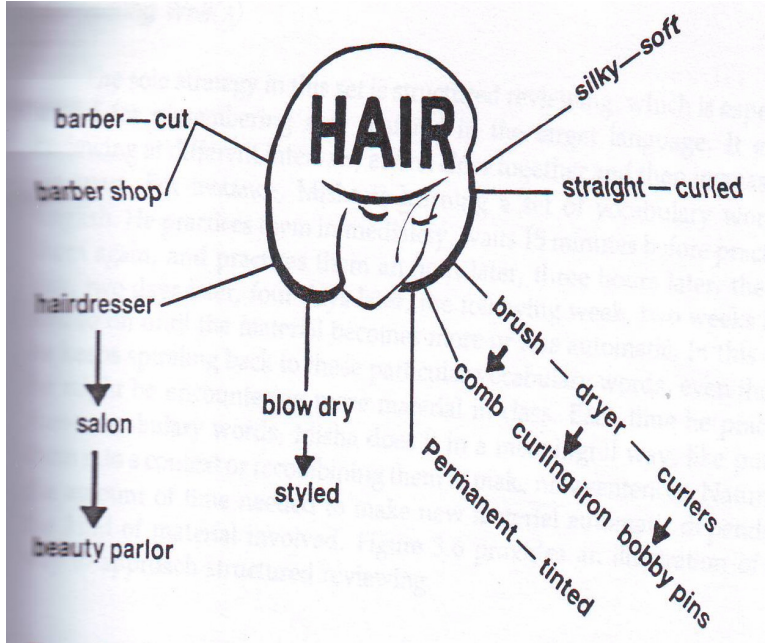
→Örnek, İngilizcede düzensiz fiilleri ezberlerken onların sayfada nerede olduğunu zihnimize kaydedebiliriz. Ya da “beverage” kelimesinin sinemadaki işaretini gözümüzde canlandırarak, o kelimeyi hatırlayabiliriz.

İfade ve kelimeleri hatırlamak için kullanılan imgeler sadece zihinsel değildir. Ağaç, ev ya da geniş, uzun gibi isimlerin ve sıfatların resimleri, bu imgeleri daha da somut yapabilirler. Hatta, “sevgi”, “öfke” gibi soyut kelimeler dahi hatırlanabilmek için kağıt üzerinde sembolleştirilebilirler.

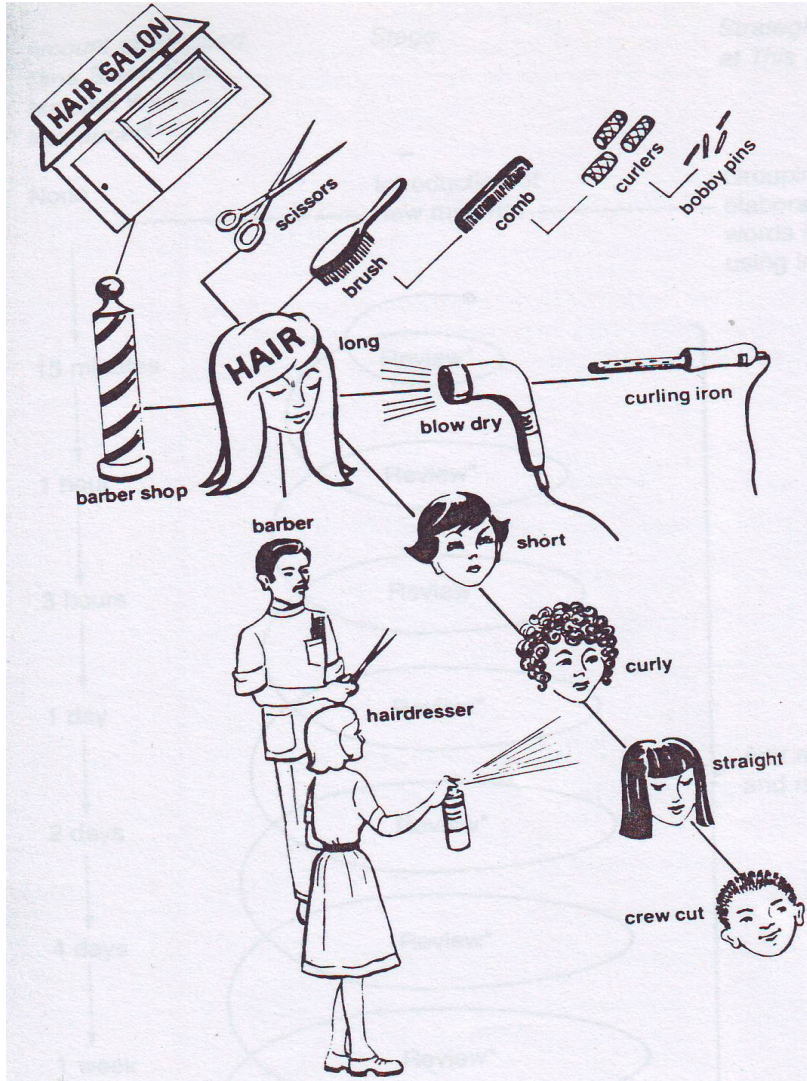


b) Kavram haritaları: Bu strateji, kavramları veya aralarındaki ilişkileri kağıt üzerinde düzenleyip kavram haritası yaratmaktır; yani, anahtar kavramların- kelime

olarak belirtilmiş- dikkat çekici bir biçimde oklar veya çizgiler yardımıyla bağlandığı bir şekil çizmektir.



Oxford(1990)



Oxford (1990)

c) Anahtar Kelimelerin Kullanımı:

Bu stratejide sesleri ve imgeleri birleştirir, böylece siz öğrenciler yeni dilde okuduklarını ya da dinlediklerini daha kolayca hatırlayabilirsiniz. Bu stratejinin iki basamağı vardır.

1. İlk olarak öğrenci öğrendiği kelimeye ses olarak benzeyen, kendi dilinden bir kelimeyi bulur.
2. İkinci basamakta ise, yeni kelimeyle daha önceden bilinen kelime arasında bir bakımdan ilişki kurarak görsel bir imge yaratmaktır.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrenilecek kelime ile bilinen kelimenin tamamıyla aynı okunmasının gerekmediğidir.

İngilizce “convey” kelimesini anlamını öğrenmek için basamakları takip edelim.

1. “Convey” kelimesi için Türkçe’den “konvoy” kelimesi seçilir.
2. Konvoy kelimesinin imgesi canlandırılır ve kelimeleri taşıyan tır konvoyu imgesi yaratılabilir.

d) Zihnimize Sesleri Yansıtma:

Bu strateji öğrencilere duydukları seslerin görsel temsilinden ziyade işitsel hale getirerek hatırlanmasına yardımcı olur. Bu işlem yeni kelime ile bilinen kelimeler veya sesleri birleştirmeyi içerir.

wax→tax knit→beat

Bu stratejinin en bilinen örneği kafiyele oluşturma stratejidir. Öğrenciler, kafiyele özellikle bağlam(context) içerisinde yeni duydukları kelimeleri hatırlamak için kullanılabilirler. Roland aşağıdaki kelimeleri; goat, coat, boat, float, moat, date ve bunları kullanarak kafiye oluşturur.

I have a goat

It wears a coat

We sail on a boat

It is on a moat

We leave on a date

3. Bilgileri iyi bir şekilde gözden geçirme:

Bu bölümdeki tek strateji özellikle bir hedef dildeki yeni öğrenilenleri hatırlamak için gerekli olan düzenlenmiş tekrar gözden geçirmeyi içerir. Bu strateji farklı zaman aralıklarında tekrarı içerir. İlk olarak birbirine yakın aralıklarla daha sonra gitgide uzaklaşan aralıklarla tekrar yapılır. Örnek olarak Ahmet İngilizce’de bir grup kelimeyi ezberliyor. Öğrendiği kelimeleri hemen pekiştiriyor. Tekrar pekiştirmeden önce 15 dakika bekliyor, bir saat sonra tekrar pekiştiriyor 3 saat sonra bir sonraki gün, iki gün sonra, 4 gün sonra, 1 hafta sonra, 2 hafta sonra ve böyle devam ederek periyodik bir şekilde ta ki öğrendiği kelimeler az çok otomatik olana kadar.

4. Hareket Kullanımı:

a) Fiziksel tepki veya hislerin kullanımı: Bu strateji duyulan yeni ifadelerin fiziksel olarak gerçekleştirilmesini içerebilir. Örnek, öğretmen öğrencilerden birine “Take the pencil, go to the pencil sharpener, sharpen the pencil, write your name with it, and give it to Maria” der. Ahmet bu yönergeleri gerçekleştirirken, bu fiziksel hareketlerin yeni bilgilerin hafızasında yer etmesine yardım ettiğini anlar.

Fiziksel tepki kullanımı yazılı materyalleri de hatırlamak için kullanılabilir. Öğrenciler okuduklarını oynayabilir veya fiziksel olarak yansıtabilir.

b) Mekanik Tekniklerin Kullanılması: Neyin dinlendiği veya okunduğunu hatırlamak için mekanik teknikler bazen yararlıdır. Örneğin; bir tarafında yeni kelime ve diğer tarafında anlamının olduğu flash kartlar hem tanıdık hem de kullanışlı. Yeni bir kelimeyi bir bağlama yerleştirmek ve yazılı alıştırma ile kurulmuş cümleler yazabilirler. Kelime defterinin farklı bölümleri öğrenilmiş ve öğrenilmemiş kelimeleri kaydetmek için kullanılabilir.

FLASH CARD

PAINT	BOYAMAK
-------	---------

EK 5: Yapılan dil öğrenme stratejileri öğretimi ders plan örneği

Hedef 1: Ezberleme stratejileriyle ilgili kavramlar bilgisi

Davranışlar:

1. Zihinsel ilişkiler yaratma stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme
2. Ses ve görüntülere başvurma ilkelerinin neler olduğunu yazma/söyleme
3. İyi bir şekilde gözden geçirme stratejisinin ne olduğunu yazma/söyleme
4. Hareket kullanımı stratejilerinin neler olduğunu yazma/söyleme

Hedef 2: Ezberleme stratejilerinde geçen temel sınıflamalar bilgisi

Davranışlar:

1. Zihinsel ilişkiler yaratma stratejilerinin alt başlıklarını seçip/işaretleme
2. Ses ve görüntülere başvurma stratejilerinin alt başlıklarını eşleştirme
3. Hareket kullanım stratejisinin alt başlıklarını eşleştirme

Hedef 3: Ezberleme stratejilerini kavrayabilme

Davranışlar:

1. Zihinsel ilişkiler yaratma stratejilerine örnek seçip/işaretleme
2. Ses ve görüntülere başvurma stratejilerin örnek seçip/işaretleme
3. İyi bir şekilde gözden geçirme stratejisine örnek seçip/işaretleme
4. Hareket kullanımı stratejilerine örnek seçip/işaretleme

Hedef 4: Ezberleme stratejileri ile ilgili ilkeleri kelime öğrenmede uygulayabilme

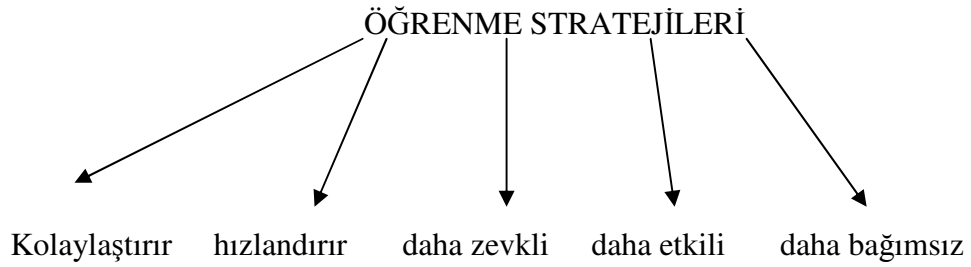
Davranışlar:

1. Verilen parçadaki kelimeleri öğrenmek için gerekli stratejileri yazma/söyleme

II GİRİŞ

1. Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilere bugünün konusunun Öğrenme Stratejileri olduğunu söyleyerek, öğrencilerden öğrenme stratejileri ifadesini tanımlamalarını isteyerek onların dikkatini çeker. Öğrenciler kendi düşüncelerini söyledikten sonra öğretmen tahtaya şunu yansıtır: “ Öğrencinin, öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha zevkli, daha etkili ve daha bağımsız hale getirmek amacıyla gerçekleştirdiği zihinsel süreçlerdir(Oxford, 1990).”

Daha sonra şu şekli yansıtır:



2. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere, “bugün öğrenme stratejilerinden ezberleme stratejilerini çalışarak, daha etkili ezberlememize ve dolayısıyla da öğrenmemize yardımcı olacağız,” demesi.
3. Gözden Geçirme: Bu dersin sonunda ezberleme stratejilerini kullanarak kelimeleri daha iyi öğrenmeye ve kelime bilgimizi arttırmaya çalışacağız.
4. Öğretmen, “şimdi sizlere bu stratejilerin neler olduğunu anlatacağım ve beraber bu stratejileri örnekleriyle işleyeceğiz.”

III GELİŞTİRME

EZBERLEME STRATEJİLERİ

1. Zihinsel İlişkiler Yaratma

a) **Gruplama**: Sınıflandırma veya tekrar sınıflandırmayı içerir. Böylece, birbirinden bağımsız olan parçaların sayısı azaltılmış olur. Öğrencilerin ilk duydukları bazı kelimeleri dilbilgisi açısından sınıflandırır: cold, hot, surprisingly, learn, notebook, study, completely, pencil.

<u>İsim</u>	<u>sıfat</u>	<u>fiil</u>	<u>zarf</u>
notebook	cold	study	surprisingly
pencil	hot	learn	completely

Başka bir örnek de kişilik özellikleriyle ilgili olarak verilen sıfatlar ile olabilir.

talented lazy honest liar

<u>Olumlu</u>	<u>olumsuz</u>
talented	lazy
honest	liar

Eş anlamlı: cold-cool-ice

hot-warm-fire

Ön ekler: un-, im-, dis-

b) **Ekleme/İlişkilendirme**: Bu strateji yeni öğrenilen bilgi ile hafıza yer alan ve bilinen kavramlarla eşleştirmeyi içerir. Doğal olarak bu ilişkilendirmeler

materyali hatırlamayı kolaylaştırmak gibi anlamı da güçlendirebilir. Bütün ilişkilendirmeler bir başkası için anlamlı olmasa bile öğrenen kişi için anlam taşımaktadır.

→ Mesela neler yapabiliriz. Ön koşul öğrenmelerimizi hatırlayabiliriz: burada örnek olarak şunu verebiliriz.

- There are many uneducated people in the world.

Bu cümlede yer alan “uneducated” kelimesinin anlamını bulmak için önceden öğrendiğimiz un- olumsuzluk ekini hatırlayabilir ve hemen önceki örneklerden “unhappy” kelimesini düşünebiliriz.

→ Öğretmen öğrencilere “valuable” kelimesi verir ve bu kelime ile hangi kelimeleri beraber grup yapabiliriz diye sorarak öğrencilerin önceki bilgileriyle bu yeni öğrenilen kelimenin birleştirilmesini sağlar.

Örnek kelimeler: **valuable** , money, expensive, price, dollar, work...

c) Yeni kelimeleri bir bağlama(context) yerleştirmek: Bu strateji okunan veya duyulan yeni kelime veya ifadelerin anlamlı bir bağlam, sözlü ya da yazılı cümleler olarak, hatırlama amaçlı yerleştirilmesidir.

Örneğin, öğretmen öğrencilere resimli kartlar üzerinde “ostrich-pumpkin” kelimelerini gösterir ve bunlardan bir cümle kumalarını ister.

Yazılı metinler çoğu zaman yeni kelimeleri anlamlı bir bağlamda sunarlar. Fakat öğrenciler bazen hiç açıklayıcı bir bağlamın olmadığı yazılı kelime veya ifadeleri ezberlemek zorunda kalabilirler. Bu gibi durumlarda öğrencilerin kendi

bağlamlarını yaratmaları onlara yardımcı olabilir. Yeni gördükleri bazı kelimeler şunlar olsun: “**get on-mail box-coffee mug-magazine-settle down-realize-amazed.**” Bu kelimeleri kullanarak aşağıdaki örnek paragrafı yazabilirler:

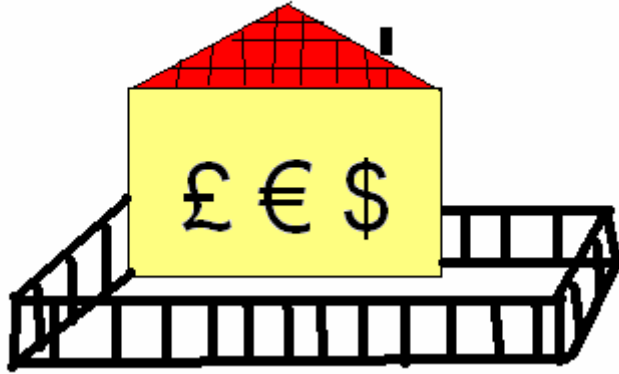
When Ali decided to settle down in İstanbul, he wrote a letter and put it into a mail box to send his brother. Then, he went to a newspaper agent and bought a magazine and a new coffee mug. After this, he got on the bus. When the bus moved, he realized that someone was calling his name. When he turned his head, he was amazed because that person was his brother.

Böylece bu kelimeleri kullanarak kendi bağlamımızı yaratmış oluruz.

2. Ses ve Görüntülere Başvurma:

a) İmgeleri kullanma: Duyulan ya da okunulan birşeyin hatırlanmasında yardımcı yollardan biri de o nesnenin zihinsel imgesini yaratmaktır. Yani öğrendiğiniz birşeyin imgesini- görüntüsünü- zihninize kaydetmektir.

→Örnek: İngilizce öğrenen birisi “tax shelter” kelimesini öğrenmek için parayı koruyan bir ev görüntüsü hayal edebilir.



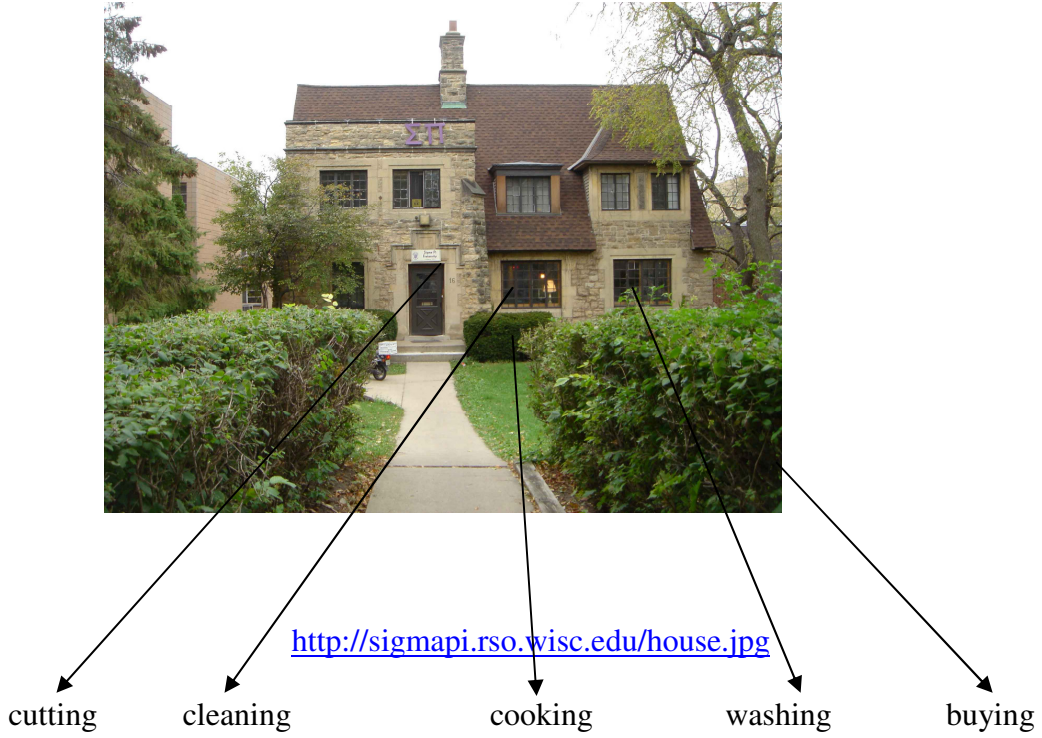
Başka bir örnek ise “remote kontrol” kelimesini öğrenmek için onun bir resimini zihnine kaydedebilir.



<http://www.dreamtheatres.com/uploadimages/iScan%20VP30%20remote%20control>

.jpg

→Diğer bir örnek ise ev işleri ile ilgili kelimeleri (cooking, cleaning, washing, cutting, buying...) öğrenirken onları yapabileceğimiz bir evin resmini kafamızda canlandırarak öğrenebiliriz.



İmgelerin etkili biçimde kullanıldığı diğer bir alanda okumadır. Burada imgeleme yazılı bir kelimeyi onun nerede olduğunu resmetme ile öğrenmeyi içerir.

→Örnek, İngilizcede düzensiz fiilleri ezberlerken onların sayfada nerede olduğunu zihnimize kaydedebiliriz. Ya da “beverage” kelimesinin sinemadaki işaretini gözümüzde canlandırarak, o kelimeyi hatırlayabiliriz.



<http://www.wvportions.com/images/parents/NoSodasImage180x180.gif>

İfade ve kelimeleri hatırlamak için kullanılan imgeler sadece zihinsel değildir. Ağaç, ev ya da geniş, uzun gibi isimlerin ve sıfatların resimleri, bu imgeleri daha da somut yapabilirler. Hatta, “sevgi”, “öfke” gibi soyut kelimeler dahi hatırlanabilmek için kağıt üzerinde sembolleştirilebilirler.



SEVGİ



ÖFKE

<http://www.datingrelationshipslove.com/graphics/love-heart.jpg>

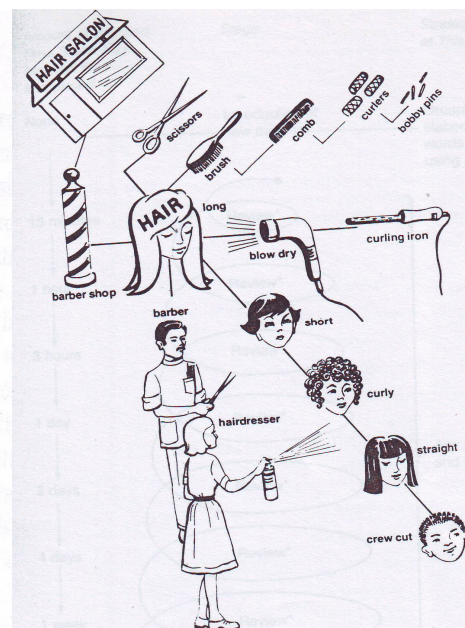
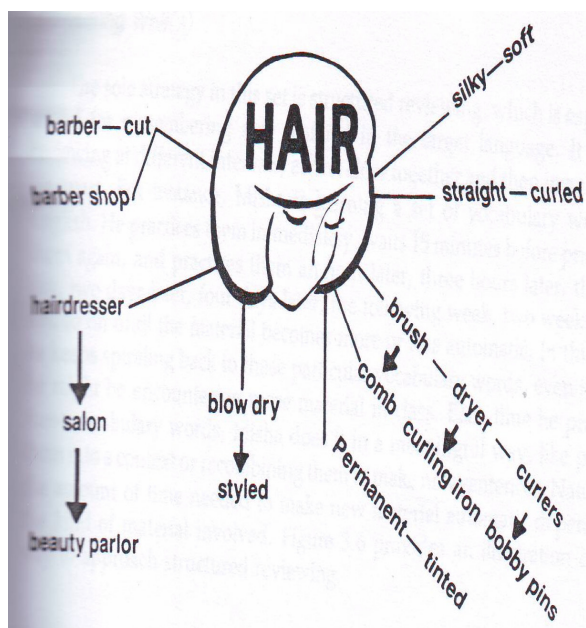
http://www.lssfn.org/Counseling/Anger_Management_for_Men/anger.jpg

Öğrenciler birçok “preposition” ın anlamlarını görselleştirmek için bu kelimeleri oklar ya da diyagramlar yardımıyla öğrenebilirler. Bu görsel ürünlerin sanatsal olmasına gerek yoktur. Yalnızca öğrenen kişiye anlamlı gelip kelimeleri ve ifadeleri hatırlatması yeterlidir.

b) Kavram haritaları: Bu strateji, kavramları veya aralarındaki ilişkileri kağıt üzerinde düzenleyip kavram haritası yaratmaktır; yani, anahtar kavramların- kelime olarak belirtilmiş- dikkat çekici bir biçimde oklar veya çizgiler yardımıyla bağlandığı bir şekil çizmektir.

Böyle bir diyagram fikir ve düşüncelerin görsel bir şekilde nasıl biraraya gelebileceğini gösterir. Bu strateji, gruplama, imgeleri kullanma, ve ekleme gibi birçok ezberleme stratejisini içerir. Bu strateji yeni kelimelerin hem ezberlenmesini hem de anlaşılmasını arttırdığından çok önemlidir. Kavram haritaları, okunacak ya da düzenlenecek kelimelerin anlaşılmasına ve hatırlanmasına yardımcı olabilmek için hazırlanan okuma ve dinleme öncesi aktivitelerde kullanılabilir.

- Kavram haritaları oluşturma aynı zamanda etkili biçimde not alma formatı sağlar.
- Tabi ki kavram haritası oluşturmaya dayalı bir alıştırma sadece tek bir doğru cevap yoktur.
- Öğrencilerin bilgileri biraraya getirme yöntemleri farklıdır.



Oxford(1990)

Öğrenciler kendi başlarına görsel olarak birbirleriyle alakalı kavramları grupladıkları kavram haritalarını oluşturabilirler ve böylece kavramların hatırlanmasını kolaylaştırırlar.

Bu stratejide sesleri ve imgeleri birleştirir, böylece siz öğrenciler yeni dilde okuduklarını ya da dinlediklerini daha kolayca hatırlayabilirsiniz. Bu stratejinin iki basamağı vardır.

1. İlk olarak öğrenci öğrendiği kelimeye ses olarak benzeyen, kendi dilinden bir kelimeyi bulur.

2. İkinci basamakta ise, yeni kelimeyle daha önceden bilinen kelime arasında bir bakımdan ilişki kurarak görsel bir imge yaratmaktır.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrenilecek kelime ile bilinen kelimenin tamamıyla aynı okunmasının gerekmediğidir.

İngilizce “convey” kelimesini anlamını öğrenmek için basamakları takip edelim.

1. “Convey” kelimesi için Türkçe’den “konvoy” kelimesi seçilir.

2. Konvoy kelimesinin imgesi canlandırılır ve kelimeleri taşıyan tır konvoyu imgesi yaratılabilir.

Senemoğlu (2005)’nın aktardığı gibi: Anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen öğrencileri için şu örnekler verilebilir. İngilizce “top” (üstünde) sözcüğü için Türkçe’de “top” (oyun) sözcüğü anahtar sözcük olarak alınabilir. Türkçe anahtar sözcüğü ve İngilizce sözcüğünün Türkçe karşılığını aynı cümlede kullanarak çocuğun topu duyduyu anda “üstünde” anlamını çağrıştırmayı sağlanabilir. Çağrışımı sağlayan cümle şöyle kurulabilir. “Çocuğun topu evin üstüne kaçtı.”

Örnek; İngilizce “one” (bir) sözcüğü için Türkçe’deki “Van” anahtar sözcüğü olarak alınabilir ve şöyle bir cümlede İngilizce “one”ın türkçe anlamı kullanılabilir. “Van şehrinde bir göl vardır.”

Örnek; İngilizce “tie” (kravat) sözcüğü için türkçe’deki tay sözcüğü anahtar sözcük olarak kullanılabilir ve şöyle bir imaj oluşturulabilir. “Çocuklar taylara kravat bağlamışlar.”

Bu yaklaşımı uygulamak için;

- **Birinci aşamada,** öğreneceğiniz yabancı dildeki sözcüğün söylenişine uygun olarak kendi dilimizde bir sözcük seçmeniz gerekir. Bu anahtar sözcük mümkün olduğunca somut isimlerden seçilmelidir.

Örneğin;

İngilizce : Tie ("Tay" olarak okunuyor; kravat anlamına geliyor.

Türkçe : Tay atın yavrusu anlamına geliyor.)

Senemoğlu(2007)

- **İkinci aşamada,** Yabancı dildeki sözcüğün anlamı ile kendi dilinizdeki anahtar sözcüğü bir cümle içinde imaj oluşturacak biçimde kullanmak gerekmektedir. Örneği devam ettirecek olursak;

Çocuklar, **tay**ın boynuna **kravat** bağlamışlar.

Diğer örnekler :

İngilizce : Top : üstünde, (okunuşu; top)

Türkçe : Top (anahtar sözcük)

İmaj oluşturan cümle

Çocuğun **topu** duvarın **üstüne** kaçtı.

İngilizce : One : Bir, (okunuşu; van)

Türkçe : Van (anahtar sözcük)

İmaj oluşturan cümle

Van ilimizde **bir** göl vardır.

Senemoğlu(2007)

e) **Zihnimizde Sesleri Yansıtma:**

Bu strateji öğrencilere duydukları seslerin görsel temsilinden ziyade işitsel hale getirerek hatırlanmasına yardımcı olur. Bu işlem yeni kelime ile bilinen kelimeler veya sesleri birleştirmeyi içerir.

wax→tax knit→beat

Bu stratejinin en bilinen örneği kafiyele oluşturma stratejidir. Öğrenciler, kafiyeleleri özellikle bağlam(context) içerisinde yeni duydukları kelimeleri hatırlamak için kullanılabılırler. Roland aşağıdaki kelimeleri; goat, coat, boat, float, moat, date ve bunları kullanarak kafiye oluşturur.

I have a goat

It wears a coat

We sail on a boat

It is on a moat

We leave on a date

3. Bilgileri iyi bir şekilde gözden geçirme:

Bu bölümdeki tek strateji özellikle bir hedef dildeki yeni öğrenilenleri hatırlamak için gerekli olan düzenlenmiş tekrar gözden geçirmeyi içerir. Bu strateji farklı zaman aralıklarında tekrarı içerir. İlk olarak birbirine yakın aralıklarla daha sonra gitgide uzaklaşan aralıklarla tekrar yapılır. Örnek olarak Ahmet İngilizce’de bir grup kelimeyi ezberliyor. Öğrendiği kelimeleri hemen pekiştiriyor. Tekrar pekiştirmeden önce 15 dakika bekliyor, bir saat sonra tekrar pekiştiriyor 3 saat sonra bir sonraki gün, iki gün sonra, 4 gün sonra, 1 hafta sonra, 2 hafta sonra ve böyle devam ederek periyodik bir şekilde ta ki öğrendiği kelimeler az çok otomatik olana kadar. Böylelikle sınıfta belirli kelimelerin etrafında spiral çizerek tekrar eder. (sınıfta daha fazla kelimeler ile karşılaşmasına rağmen. Her seferinde bu kelimeleri çalışır. Ahmet kelimeleri bir bağlam içine yerleştirerek, ya da onlarla yeni cümleler kurarak anlamlı bir biçime getirir. Doğal olarak, yeni öğrenilen kelimelerin otomatik hale gelmesi, öğrenilen meteryalin çeşidine bağlıdır.

4. Hareket Kullanımı:

a) Fiziksel tepki veya hislerin kullanımı: Bu strateji duyulan yeni ifadelerin fiziksel olarak gerçekleştirilmesini içerebilir. Bu öğretme tekniği Total Physical Response (TPR) olarak da bilinir. TPR’ye göre öğrenciler bir komutu dinler ve bunu fiziksel olarak gerçekleştirirler (ve daha sonra diğerlerine de komut verebilirler).

Örnek, öğretmen öğrencilerden birine “Take the pencil, go to the pencil sharpener, sharpen the pencil, write your name with it, and give it to Maria” der. Ahmet bu

yönergeleri gerçekleştirirken, bu fiziksel hareketlerin yeni bilgilerin hafızasında yer etmesine yardım ettiğini anlar.

Fiziksel tepki kullanımı yazılı materyalleri de hatırlamak için kullanılabilir. Öğrenciler okuduklarını oynayabilir veya fiziksel olarak yansıtabilir.

b) Mekanik Tekniklerin Kullanılması: Neyin dinlendiği veya okunduğunu hatırlamak için mekanik teknikler bazen yararlıdır. Örneğin; bir tarafında yeni kelime ve diğer tarafında anlamının olduğu flash kartlar hem tanıdık hem de kullanışlı. Yeni bir kelimeyi bir bağlama yerleştirmek ve yazılı alıştırma ile kurulmuş cümleler yazabilirler. Kelime defterinin farklı bölümleri öğrenilmiş ve öğrenilmemiş kelimeleri kaydetmek için kullanılabilir.

FLASH CARD

PAINT	BOYAMAK
-------	---------

IV DEĞERLENDİRME

A-

1. Aşağıdakilerden hangileri zihinsel ilişkiler yaratma stratejisinin alt basamaklarıdır?

- a) imgeler kullanma b) gruptama c) eklemleme
d) kelimeleri bir bağlama yerleştirme e) kavram haritaları

2. Aşağıdakilerden hangileri ses ve görüntülere başvurma stratejisinin alt başlıklarıdır?

- a) tekrar etme b) fiziksel tepki veya hislerin kullanımı
c) zihnimizde sesler yaratma d) anahtar kelime kullanımı
e) kavram haritaları e) imgelere başvurma

3. Aşağıda verilen stratejileri uygun başlıklar altına yazınız

Zihinsel İlişkiler Yaratma:

Ses ve Görüntülere Başvurma:

Hareket Kullanımı:

Eklemleme-imgelere başvurma-mekanik tekniklerin kullanılması-zihnimizde sesleri yansıtmaya-yeni kelimeleri bir bağlama yerleştirme-fiziksel tepki veya hislerin kullanımı-gruplama-kavram haritası-anahtar kelimelerin kullanımı

B-

1. Aşağıdakilerden hangisi zihinsel ilişkiler yaratma stratejilerinden birisine örnektir?

- a) Öğreneceği kelimeleri belirli bir grup altında toplamak.
- b) Duyduğu bir kelimenin resmini düşünmek.
- c) Yeni öğrendiği kelimeleri tekrar etmek.
- d) Kelimeleri flash kartlara yazmak.

2. Aşağıdakilerden hangisi ses ve görüntülere başvurma stratejilerinden birine örnektir?

- a) Hedef kelimeleri kullanarak bir hikaye yazmak.
- b) Hedef kelimelere okunuş yönünden benzeyen ana dilden kelimeler bulmak.
- c) Kelimeleri bir kağıda 10'ar kez yazıp tekrar etmek.
- d) Öğreneceği kelimeleri hareket bildiren fiiller ile kullanıp, söyleyerek yapmak.

3. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir şekilde gözden geriçme stratejisine örnektir?

- a) Yeni öğrendiği önceki öğrendikleriyle ilişkilendirmek.
- b) yeni öğrendiği kelime ile ilgili bir kavram haritası oluşturmak.
- c) Yeni öğrendiği kelime ile benzer sesteki kelimeleri eşleştirmek.
- d) Yeni öğrendiği kelimeleri tekrar yolu ile otomatik kullanma.

4. Aşağıdakilerden hangisi hareket kullanımı stratejisine bir örnektir?

- a) Öğreneceği kelimeleri belirli anlamlı gruplara yerleştirmek.
- b) Öğrendiği kelimeleri kelime defterinde uygun yerlere kaydetmek.
- c) Yeni öğrendiği kelimeye ses olarak benzeyen bir kelime bulup iki kelime arasında görsel bir ilişki kurmak.
- d) Yeni öğrendiği kelimeler ile bir paragraf yazmak.

C Aşağıdaki parçayı okuyarak bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını sözlükten kontrol edin. Bu yeni öğrendiğiniz kelimeleri öğrenmek için bugün öğrendiğimiz stratejilerden hangilerini kullanabiliriz?

e-Retail



Large chain stores do not seem to have anything to fear from the Internet at the moment. The majority of customers still seem to prefer to buy products in stores or through mail-order catalogs. Even the two most popular products sold online, books and music, are still bought more often through stores rather than through

Internet E-commerce sites. These days, only 5% of the total book sales in the United States are sold online. Less than 2% of music sales each year are conducted through the Internet.

If you look at sales in dollars, travel sales are currently the biggest-selling product through the Internet. Sales of Internet travel services have reached almost US\$2 billion. However, that is still less than 1% of the total US\$488 billion spent in the United States for travel each year. As people become more comfortable doing business online, these percentages will increase. And enough willing customers seem to be out there, if Amazon's watershed 2003 profit is something to go by. But, at least for a while, the traffic around the mall will still be heavier than traffic on most E-commerce sites.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Hüseyin EVCİM
Sürekli Adresi	: Kocaeli Üniversitesi YDYO/KOCAELİ
Doğum Yeri ve Yılı	: Çanakkale/1979
Yabancı Dili	: İngilizce
İlkokul	: Yeniceköy İlkokulu
Ortaokul	: Biga Ortaokulu
Lise	: Gökçeada Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Yüksek Lisans	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretimi
E-mail	: hevcim@yahoo.com
Çalışma Hayatı	:

10.03.1979 yılında Biga/Çanakkale’de doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Çanakkale’de tamamladım. Üniversite öğrenimime 1997 yılında başladım. 2001 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden mezun oldum.

2001-2002 yılları arasında Elmadağ/Ankara’da ilköğretimde İngilizce öğretmeni olarak çalıştım.

2002-2005 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil-Mer’de İngilizce Okutmanı olarak görev yaptım.

2005 yılından itibaren Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktayım