

İNGİLİZCE OKUTMANLARININ VE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANIMINA VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Demet GÜLSOY

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

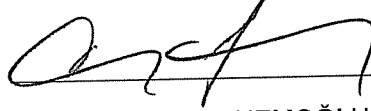
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

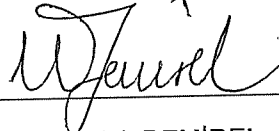
Ankara, 2011

KABUL VE ONAY

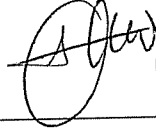
Demet GÜLSOY tarafından hazırlanan "İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 27.06.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



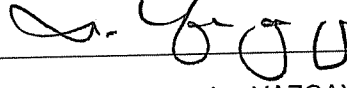
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Başkan - Danışman)



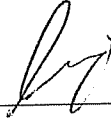
Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL



Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI



Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR



Yrd. Doç. Dr. Canay Demirhan IŞCAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

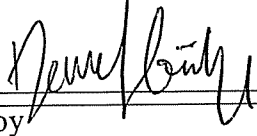
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.07.2011


Demet Gülsoy

TEŞEKKÜR:

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde ve yüksek lisans eğitimim süresince kendisiyle çalışmayı çok büyük bir şans ve kazanç olarak gördüğüm, araştırmanın her aşamasında sabırla ve ilgiyle bana yol gösteren, hem akademik hem de bireysel gelişimime katkısı çok büyük olan, her yönü ile örnek aldığım çok değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na bana kazandırdığı her şey için teşekkür ederim.

Çalışmam süresince güler yüzünü, desteğini ve değerli görüşlerini eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL'e, yüksek lisans eğitimim süresince kendisinden ders aldığım ve gösterdiği yakınlığı ile bana güven veren Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya, Öğr.Gör. Dr. Eda ERDEM'e katkıları için teşekkür ederim.

Tez savunma komitemde yer alarak değerli görüşlerini benimle paylaşan saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Canay Demirhan İŞCAN ve Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR' a teşekkür ederim.

Verilerin toplanmasında bana çok yardımcı olan hocam Fatma GÜRER'e, Okt. Nur AKKUŞ'a ve Okt. Gamze KAVAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince kapısını çok çaldığım, bana her zaman ve her türlü yardımcı olan Arş. Gör. Kübra ATALAY'a, verdiği destek ve ilgisi için Arş. Gör. Özge CAN'a, bana her konuda destek olan, cesaret veren, ilgisini ve sevgisini esirgemeyen Dr. Anıl ÖZMAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Benim bu günlere ulaşmamı sağlayan ve beni her yönden destekleyen, çok kıymetli babam ve anneme ne kadar teşekkür etsem azdır...

ÖZET

GÜLSOY, Demet. *İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2011

Bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıfı okutmanları ve öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada dil öğrenme stratejileri kullanım ve öğretim düzeyi araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile ölçülmüştür. 40 maddeden oluşan ölçeğin ön uygulaması 237 üniversite hazırlık öğrencilerine uygulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin yürütücü biliş ve bilişsel olmak üzere iki boyutlu olduğu görülmüştür. Ön uygulama sonucu elde edilen güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa. 91'dir.

Araştırma Hacettepe ve Ankara Üniversiteleri Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 769 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 120 İngilizce Okutmanı ile yürütülmüştür. Öğrencilerden elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa .95 ve okutmanlardan elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde birinci, ikinci ve üçüncü alt problemler için yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Dördüncü, beşinci, yedinci ve dokuzuncu alt problemlerden elde edilen verilerin analizinde ise bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Altıncı alt problem için ki-kare, sekiz ve onuncu alt problemler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle aşağıdaki gibidir:

- 1- Hazırlık sınıfı öğrencileri dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin en az kullandıkları strateji grubu ise bellek destekleyici stratejilerdir.
- 2- Öğrencilere göre, okutmanlar derslerde en sık duyuşsal stratejilere yer vermektedirler. Öğrencilere göre, okutmanların derslerde en az yer verdikleri stratejiler, bellek destekleyici ve tekrar stratejileridir.
- 3- Okutmanlar, derslerde en az yer verdikleri strateji grubunun, öğrenci grubunun sonuçlarıyla paralellik gösterdiği gibi, bellek destekleyici ve tekrar stratejileri olarak ifade etmişlerdir. Okutmanların, derslerde en çok yer verdikleri strateji grubunun sırasıyla duyuşsal, örgütleme, yürütücü biliş ve genişletme stratejileri olduğu görülmüştür.

4- Öğrencilere göre, derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve okutmanların dil öğrenme stratejilerini yer verme düzeyine ilişkin görüşleri arasında, ölçeğin hem bilişsel hem de yürütücü biliş stratejileri boyutunda okutmanların derslerde yer verme düzeyinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

5- Derslerde dil öğrenme stratejilerinin yer verilme düzeyine ilişkin öğrenci ve okutman görüşleri arasında ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunda öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile okutmanlara göre, derslerde yer verme düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Bellek destekleyici stratejilerin her iki grup tarafından da kullanılmadığı, örgütleme, eklemleme, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejilerin her iki grup tarafından da kullanıldığı görülmüştür.

7- Öğrencilere uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin hem yürütücü biliş stratejileri hem de bilişsel stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

8- Öğrencilerin mezun oldukları sözel, sayısal, dil ve eşit ağırlık alan türleri değişkenleri ile öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımı arasında ölçeğin yürütücü biliş ve bilişsel stratejileri boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

9- Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretimine yer verme düzeyleri ile mezun oldukları fakülte (Eğitim/Edebiyat) türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

10- Okutmanların ölçeğin yürütücü biliş ve öğrenme stratejilerine yer verme düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri, bilişsel stratejiler, yürütücü biliş stratejileri, öğrenme stratejileri öğretimi.

ABSTRACT -

GÜLSOY, Demet. Opinions of English Instructors and Preperatory School Students on the Use and Instruction of Language Learning Strategies, Master Thesis, Ankara. 2011.

This study intends to find out student's reported use of language learning strategies and the level of instruction by English instructors. This study employed qualitative research method. The revelant data obtained by means of the Language Learning Strategies Scale developed by the researcher. In the pilot study, 40-item-scale was applied to 237 university preperatory students. According to the confirmatory factor analysis result, the scale has been found two-dimensional as metacognitive and cognitive strategies. The Cronbach's Alpha Coefficient of realiability of the pilot study was .91.

The main study carried out with 769 preperatory students and 120 English instructors at the departments of English Language of Hacettepe and Ankara Universities. The Cronbach's Alpha Coefficient of realiability of the data obtained from students (n=769) was found .95 and the one from instructors (n=120) was .89.

The data collection from the scale analyzed quantitively by employing descriptive statistics, such as frequencies, percentages, means, and standard deviations for the first, second and third research questions, t-tests for the fourth, fifth, seventh and ninth questions, chi square for the sixth and Anova for the eighth and tenth research questions.

The research findings can be summarized as follows:

1-Preperatory school students use metacognitive strategies more than cognitive strategies. They use affective strategies most frequently and mnemonic devices least frequently.

2- According to students, the instructors teach affective strategies most frequently and mnemonic devices and repetition strategies least frequently.

3-English instructor's reported teaching of most frequently strategies are affective strategies followed by organization, metacognition and elaboration strategies. Instructors teach mnemonic devices and repetition strategies least frequently.

4- There were significant differences in favor of instructors' teaching level between the reported use and teaching level of language learning strategies according to students in terms of both cognitive and metacognitive learning strategies.

5- There were significant differences in favor of students' opinions between the opinions of students and instructors about the about instruction of learning strategies in terms of cognitive strategies. There weren't significant differences observed in terms of metacognitive strategies of the scale.

6- There were significant relations between the student's reported use of language learning strategies level and instructors' reported teaching of language learning strategies level in terms of cognitive strategies, affective and some of the metacognitive strategies in the scale.

7- There were significant differences in favor of the girls between the boys and girls' reported use of language learning strategies level in terms of both cognitive and metacognitive strategies of the scale.

8- There weren't significant differences observed between the students' reported use of language learning strategies level and their graduation fields of high school.

9- There weren't significant differences observed between the instructors' reported teaching of language learning strategies level and their graduation faculties (Education/ Literature).

10- There weren't significant differences observed between the instructors' reported teaching of language learning strategies level and their teaching of experiences.

Key Words: Learning Strategies, Language Learning Strategies, Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies, Learning Strategy Instruction.

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.1.1 Eğitim ve Eğitim Programı	3
1.1.2 Yabancı Dil Eğitimi ve Program Geliştirme.....	5
1.1.3 Öğrenme ve Öğrenmenin Oluşumu	5
1.1.4 Öğrenme Stratejileri	13
1.1.5 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	18
1.1.6 Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	30
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	42
1.3 PROBLEM CÜMLESİ	44
1.4 ALT PROBLEMLER	44
1.5 SAYILTIKLAR	45
1.6 SINIRLILIKLAR.....	45
1.7 TANIMLAR.....	46
1.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
1.8.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
1.8.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	52
BÖLÜM 2	62
YÖNTEM.....	62

2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ	62
2.1.2 Çalışma Grubu	62
2.2 VERİ TOPLAMA ARACI.....	63
2.2.1 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	63
2.3 VERİLERİN TOPLANMASI.....	71
2.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	71
BÖLÜM 3	73
3.1 BULGULAR.....	73
3.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
3.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
3.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
3.1.5 Beşinci Probleme İlişkin Bulgular	95
3.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	102
3.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
3.1.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
3.1.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	108
3.1.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
3.2 BULGULARIN YORUMLANMASI	111
3.2.1 Birinci ve İkinci Alt Problemlere Ait Bulguların Yorumlanması.....	111
3.2.2 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması	116
3.2.3 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması	118
3.2.4 Beşinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması	119
3.2.5 Altıncı Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması	120
3.2.6 Yedinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	121
3.2.7 Sekizinci Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması	123
3.2.8 Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	124
3.2.9 Onuncu Alt Probleme Ait Bulguların Yorumlanması.....	124
BÖLÜM 4	126
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
4.1 SONUÇLAR.....	126
4.2 ÖNERİLER.....	129

4.2.1 Uygulamanın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	129
4.2.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	129
KAYNAKÇA	131
EKLER.....	145
Ek 1 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Deneme Formu.....	145
Ek 2 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Nihai Form	149
Ek 3 Öğretim Elemanları Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....	153

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Dil Öğrenme Stratejileri Öğretimi Modelleri	35
Tablo 2.1 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Yüzde ve Frekans Değerleri	62
Tablo 2.2 Çalışma Grubunu Oluşturan Okutmanların Yüzde ve Frekans Değerleri	63
Tablo 2.3 Modeller ve Karşılaştırmalarına Ait DFA Sonuçları	67
Tablo 2.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	68
Tablo 3.1 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	73
Tablo 3.2 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Görüşlerine Göre, İngilizce Okutmanlarının Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler	79
Tablo 3.3 İngilizce Okutmanlarının Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yer Verme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	85
Tablo 3.4 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Düzeyi ile Öğretim Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	92
Tablo 3.5 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretim Düzeyine İlişkin Görüşleri ile İngilizce Okutmanlarının Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretim Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	96
Tablo 3.6 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi ile İngilizce Okutmanlarının Derslerde Öğretim Düzeyinin Karşılaştırılması	102
Tablo 3.7 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri İle Cinsiyet İlişkisi	105
Tablo 3.8 Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Yürütücü Biliş Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	106
Tablo 3.9 Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yürütücü biliş stratejilerini kullanma düzeyleri ile mezun oldukları alan türüne ilişkin ANOVA Testi Sonuçları	106

Tablo 3.10 Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Bilişsel Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	107
Tablo 3.11 Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma dereceleri ile mezun oldukları alan türüne ilişkin ANOVA Testi Sonuçları	107
Tablo 3.12 Okutmanların Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yer Verme Düzeyine İlişkin Görüşleri ile Mezun Oldukları Fakülte Değişkeni İlişkisi	108
Tablo 3.13 Okutmanların Kıdem Değişkenine Göre Yürütücü Biliş Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	109
Tablo 3.14 Okutmanların yürütücü biliş stratejilerine yer verme düzeyleri ile kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları	110
Tablo 3.15 Okutmanların Kıdem Değişkenine Göre Bilişsel Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	110
Tablo 3.16 Okutmanların yürütücü biliş stratejilerine yer verme düzeyleri ile kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Bilgiyi İşleme Modeli	9
Şekil 1.2 Bireyin Öğrenme Etkinliklerinin Düzenlenmesi ile İlgili Faktörler	13
Şekil 2.1 Bilgiyi Uzun Süreli Belleğe Aktarma Yollarına İlişkin Hiyerarşik Örgütlenme	64
Şekil 2.2 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Path Diyagramı	70
Şekil 3.1 Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği	77
Şekil 3.2 Öğrencilere Göre Okutmanların Derslerde Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği	84
Şekil 3.3 Okutmanların Görüşlerine Göre Derslerde Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği	91

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın amacı, önemi, ilgili alan yazın ve araştırmalara yer verilmiştir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Günümüzde bilim ve teknoloji baş döndürücü bir hızla ilerlerken, bilgi toplumu olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin eğitim ihtiyaçları da gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle Türkiye'nin Avrupa ile gelişen ilişkileri, internetin ve teknolojinin hızla ilerlemesi ve ticari ilişkilerin artması sonucunda yabancı dil öğrenme ve öğretimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

Unesco ve diğer uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalar en az 60 ülkede İngilizce'nin resmi ya da yarı resmi dil olarak kullanıldığını, İngilizce'nin bilginin depolanmasında ve iletilmesinde önemli bir araç olduğu, bilgisayar verilerinin %80'inin kaydının İngilizce kullanılarak yapıldığını ve elektronik iletilerin %75'inin İngilizce olarak yazıldığını ortaya koymaktadır (Crystal,1997).

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 yükseköğretim sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde yabancı dili öğrenememektedir (Çelebi, 2006, s.286).

Dil öğrenmede verimliliğin düşük olması, araştırmacıların ve eğitimcilerin dikkatini öğrenme düzeyini etkileyen etmenler üzerine çekmiştir. Scovel (1978), dil öğrenme becerisinin, motivasyon, cinsiyet, yaş, öğrenim geçmişi, kaygı, endişe ve öğrenme stratejileri gibi birçok bireysel farklılıklardan etkilendiğini belirtmiştir.

Bunun sonucunda, araştırmacılar dil öğrenme problemini stratejiler yardımı ile çözmeye çabalarına yönelmişlerdir. Yabancı dil öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, öğrenmede başarılı olan öğrencilerin motivasyon, çaba gösterme gibi özelliklere sahip olmalarının yanında bu özelliklerini kendilerini öğrenme sürecinde etkin öğrenci haline getirecek kendi öğrenme stratejilerine de sahip olduklarını göstermiştir. Daha sonraki çalışmalar, öğrenmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin veya stratejilerin farkında olmadıklarını göstermiştir. Bu durumda, eğer strateji kullanımı ve stratejilerin farkında olmak, başarılı öğrencileri diğerlerinden ayırabiliyorsa, öğrenme stratejilerinin öğretimi eğitim programlarının bir parçası haline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Murphy, 2008).

Yapılan araştırmalar, yabancı bir dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için duruma göre birçok farklı strateji kullandıklarını, başarı düzeyleri daha düşük olan öğrencilerin ise strateji kullanımlarının yeterli olmadığı ya da duruma uygun stratejileri seçmekte başarısız olduklarını göstermiştir (Chamot ve Kupper, 1988). Bu nedenle, dil öğrencilerinin strateji kullanımı eğitimciler ve araştırmacılar tarafından desteklenen ve önerilen bir uygulama olmuştur (Cohen, 1998).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme), kelime bilgisi ve telaffuzun bir bütün olarak öğrenilmesi esastır. Öğrencilerin bunları etkili bir biçimde öğrenebilmeleri için, onlara yararlı olacak öğrenme stratejilerinden haberdar olmaları ve kullanmalarını sağlamak yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biridir (Cook, 1991, s.81).

Türkiye de yapılan dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaların genellikle üniversite hazırlık seviyesine çıkamamış olması, üniversitelerin ortak bir dil öğretim programına sahip olmamasından kaynaklı olduğu düşünülen stratejilerin öğretimine derslerde keyfi

olarak yer verilmesi veya fazladan zaman kaybı olarak görülmesi, dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla mevcut ölçeklerin dışında yeni bir ölçme aracı geliştirme ihtiyacı ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerini öğretimine ilişkin görüşlerini içeren çalışmaların yok denecek kadar az sayıda olmasından dolayı böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite düzeyinde dil öğrenmekte olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ve öğrenme stratejilerinin derslerde ne derece rehberlik edildiğinin ortaya konmasıdır.

Araştırma problemi çerçevesinde, eğitimin tanımı, eğitim programları, program geliştirme, yabancı dil eğitimi ve program geliştirme, öğrenmenin oluşumu, öğrenme stratejileri ve öğretimi ve stratejilerin sınıflandırılması konularıyla ilgili yapılan literatür çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

1.1.1 Eğitim ve Eğitim Programı

Eğitim en yaygın tanımı ile “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış meydana getirme süreci” olarak Ertürk (1982, s.9) tarafından tanımlanmıştır. Sönmez (2001) ise eğitimi fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlar. Demirel de benzer şekilde eğitimi; bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır (2008, s.6). Kasıtlı kültürleme, istendik kültürel değerlerin bireye kazandırma süreci olarak tanımlanmıştır. Fakat her kültürel özellik eğitim değildir, her öğretme- öğrenme etkinliği sonunda öğrenilen ve öğretilen davranış değişiklikleri eğitim değildir. Eğitimin, istendik davranış değişikliği, yaşantı geçirme, planlı, kasıtlı olma ve süreç gibi özellikleri vardır (Sönmez, 2007) .

Senemoğlu'na (2010) göre, eğitim kısaca istendik öğrenmeleri oluşturma sürecidir. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın, isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın, sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar.

Taba (1962) eğitim programının -belirli hedeflerin belirtildiği, içeriğin seçilip düzenlendiği, hedeflerde belirtilen ve ya içerik seçiminin gerektirdiği belirli öğretme öğrenme yollarının gösterildiği ve ya sunulduğu ve son olarak kazanımların değerlendirme programı gibi öğelerden oluştuğunu belirtmiştir. Tyler (1957) ise eğitim programını, eğitim hedeflerine ulaşmak için okullar tarafından planlanan ve yönlendirilen öğrencilerin bütün öğrenmeleri olarak tanımlamıştır.

Saylor ve Alexander'a göre (1974, s.3) eğitim programı; okulun okul içinde veya dışındaki durumlarda beklenen sonuçları elde etmek için sarf ettiği bütün çabalarıdır.

Ertürk (1998) eğitim programını yetişek olarak tanımlamakta ve yetişegi "düzenli yaşantılar ve durumlar" olarak açıklamaktadır. Varış (1994, s.18) ise eğitim programını şu şekilde tanımlamıştır: "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar".

Yapılan tanımlardan yola çıkarak eğitimcilerin, eğitim programlarının eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilere kazandırılmak üzere düzenli öğrenme yaşantılarının tümü olduğu konusunda ortak noktada birleştikleri görülmektedir. Bu durumda eğitim programının; kaliteli ve düzenli bir eğitim sağlamada çok önemli bir role sahip olduğu sonucuna varabiliriz. Aynı zamanda eğitim programının bir süreç olarak görülmesinin ve vurgulanmasının nedeni, eğitim programının sistematik ve aktif bir yapıya sahip olmasından dolayı olduğunu söylenebilir. Çünkü Sönmez'in (2007) de belirttiği gibi "eğitim sisteminin her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenmesi, işleyen yanlarının tutulması, işlemeyenlerin ise ya atılması ya da onarılıp yeniden işe koşulması gerekmektedir".

Eğitim programı; hedefler (yani istendik davranışlar), öğrenme yaşantıları (yani eğitim durumları) ve değerlendirme faaliyetleri olmak üzere üç ana öğeden oluşmaktadır (Ertürk, 1982, s. 14). Eğitimde hedef, kişide gözlenen kararlaştırılan istendik özelliklerdir (Sönmez, 2007). Öğrenme yaşantıları ise Ertürk'e (1982) göre belirli bir zaman içerisinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar olarak tanımlanmaktadır.

Değerlendirme bölümünde, hedeflere ulaşılma derecesinin tespiti ve uygulanan eğitimin kalite kontrolü yapılmaktadır (Demirel, 2006).

Bir öğretim programının başarısı, belirlenen istendik davranışların kazandırabilme derecesine bağlıdır. İstendik davranışların kazandırılmasındaki yetersizlik ise, ilgili öge ya da ilgili öğelerde geliştirme çabalarının gereğine işaret etmektedir. Bu durumda program geliştirme; öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir. Diğer bir deyişle, program geliştirme ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenme ve kazandırılmasını öğrenme yaşantılarının etkililiği yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm öğelerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir. Kısaca program geliştirme, öğretim programının öğeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve çembersel etkileşimi sağlayan süreçtir (Senemoğlu, 2010).

1.1.2 Yabancı Dil Eğitimi ve Program Geliştirme

Tarih boyunca insanlar değişik amaçlar için ve farklı biçimlerde yabancı dil öğrenme çabası içinde bulunmuşlardır. Bireyin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması, kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı ve bunun yanında hem bireysel hem de kurumsal olarak ticaret, siyaset, askerlik, bilim, sanat, çalışma, turizm, eğitim, kültür, haberleşme alanlarında ikili, çoklu olmak üzere türlü ilişkiler kurup yürütebilmeleri için anadillerinden başka dilleri öğrenme gereksinimi duymuşlardır (Demircan, 1990).

Ülkemizde yabancı dil öğrenimine birinci dünya savaşından sonraları önem vermeye başlanmış, oldukça uzun bir dönem kültür olarak ağırlığını hissettiren ülkelerin dilleri egemen olmuştur. İkinci Dünya savaşından sonra bilimsel alanda yapılan çalışmalarında ağırlıklı olarak İngilizce olması nedeniyle bu dilin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Demircan, 1988, s.45-46). Türk eğitim sisteminde, yabancı dil öğretimi okul programlarına çeşitli zaman kesitleri içinde ve farklı program

uygulamalarıyla girmiştir. Bugün yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır (Demirel, 2007).

Yabancı dil öğretimi ülkemizde daha önce ortaöğretim düzeyinde başlarken, dil öğretimine ilköğretim dördüncü sınıfta başlanmasına karar verilmiştir. Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları çerçevesinde yabancı dil öğretimi, ilköğretim sürecinden itibaren Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi benimsenerek ders programlarında yerini alması kararlaştırılmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005, s. 381). İlk önceleri ortaokullarda ve liselerde öğretilmesine başlanmış olan yabancı dil derslerine 1952 yılından sonra yükseköğretimde de yer verilmiştir (Demircan, 1988, s. 127-129).

Ulusal ve uluslar arası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilme, özellikle ikinci dünya savaşından sonra başlamıştır. Savaş sonrası bilim ve teknikteki hızlı ilerlemeler ve gelişmeler uluslar arası ilişkilerde yoğunluk kazandırırken, gençlerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemi ve gerekliliği de o derece artmıştır. Bu nedenle yabancı dili daha etkin öğrenmenin yolları araştırılmış, okul programları yeniden ele alınıp program geliştirme çalışmalarına önem verilmiştir. Türkiye'de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliği sonucunda başlamıştır (Demirel, 2008).

Yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır (Işık, 2008). Yabancı dil eğitimi sisteminin sağlıklı olarak planlanabilmesi için, veri toplama ve ortam analizi, amacı belirleme, planlama, ön uygulama, uygulama, tepki değerlendirmesi, ölçme-değerlendirme ve yeniden planlama unsurlarının ciddiyle ele alınması gerekmektedir (Graves, 2000; Belcher, 2006).

1.1.3 Öğrenme ve Öğrenmenin Oluşumu

Öğretim programının öğeleri arasında istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu aşama, eğitim durumlarının düzenlenerek öğrencilere kazandırıldığı aşamadır. O halde, eğitim sisteminin iş görüsünü yerine getirmesinde bir

başka deyişle, istendik öğrenmelerin oluşturulmasında öğretme-öğrenme süreci, merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretim programının dayandığı temellerden ikisi, insanın gelişim ve öğrenme ile ilgili özellikleridir (Senemoğlu, 2010).

Senemoğlu (2010, s.89), öğrenmeyi vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme olarak tanımlamıştır. Geçerli öğrenmeyi sağlamanın ise, geçerli öğretilerle mümkün olacağını belirtmiştir. Ayrıca öğrenmenin ortak özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması.

Öğrenme üzerine yapılan çeşitli tanımlardan bazıları da şu şekildedir:

Büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde, yeterliklerinde belli bir süreç içerisinde olan değişmedir (Gagne, 1985).

Öğrenme bireyin davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması demektir (Özçelik, 2010).

Öğrenme yaşantı sonucunda gerçekleşen bireyin davranışlarda ve zihinsel işlemlerindeki nispeten kalıcı izli değişimdir (Omrod, 1995, s.6).

Öğretme, bireyin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla değişiklik yapmak demektir. Davranışlarda meydana gelen değişme bireyin kendi yaşantılarının bir ürünüdür. Bu nedenle öğretme, bireyin belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi olarak da tanımlanabilir. Öğretme ve öğrenme aynı sürecin

iki değişik noktadan görünüşleridir. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Buna davranış değiştirme süreci denebilir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretim veya öğretindir. Aynı sürece, davranış değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir. Bu yüzden söz konusu sürece genellikle öğretim-öğrenme süreci denecektir. Sürece sadece belli bir açıdan bakıldığında ise buna, yerine göre öğretim ya da öğrenme denebilecektir (Özçelik, 2010).

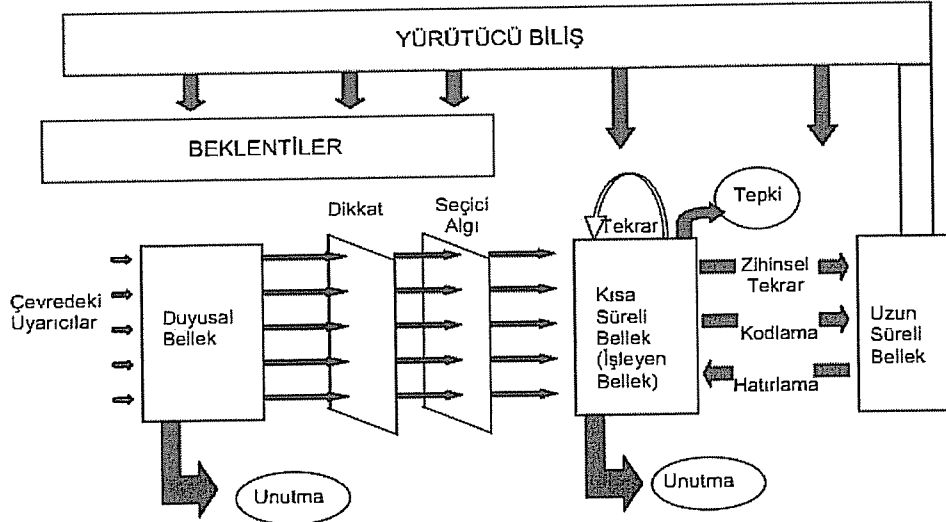
Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Bazı psikolog ve eğitimciler öğrenme kuramlarını davranışçı ve bilişsel alan kuramları olarak iki ana grupta toplamaktadırlar. Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Özellikle bazıları, bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin, pekiştirme yoluyla güçlendirilebileceği, pekiştirme tarifelerini kullanarak davranışın şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamışlardır (Senemoğlu, 2010: 265).

Bilişsel öğrenme kuramları ise, insanın dünyayı algılamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler. Buna göre, modern bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin kafasının içinde olup biten süreçleri, bu süreçlerin özelliklerini, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar. Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır. Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır:

- 1- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
- 2- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- 3- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
- 4- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hesaplanmaktadır?

Şekil 1.1'de bilgiyi işleme sürecini daha somut hale getirmek ve anlamayı sağlamak üzere öğrenmeyi sağlayan süreçler detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Model, öğrenenin

merkezi sinir sisteminde var olduğu kabul edilen yapıları göstermektedir. Bilgiyi işleme modeli iki temel ögeye sahiptir. Bu temel öğelerden biri, üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. Diğer öge ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir.



Şekil 1.1 Bilgiyi İşleme Modeli (Senemoğlu, 2010).

Şekil 1.1'de görülen yapılar maddeler halinde şu şekilde özetlenmiştir:

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt)
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması
5. Bilginin uzun süreli bellekte kalabilmesi için işleyen bellekte anlamlı kodlamının yapılması
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara göndermesi)
10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi.

Şekil 1.1’de görülen bilgiyi işleme modelinde, duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından sorumlu olan duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek adı verilen bilgi depoları ve bilginin bir depodan diğere aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçler (öğrenme süreçleri) ve bütün bu zihinsel süreçleri yöneten yürütücü kontrol sistemi bulunmaktadır.

Bu durumda bilişsel süreçlerde rol oynayan öğrenme stratejileri önem kazanmaktadır. Bireyde öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan nispeten kalıcı izli davranışlar hem bireye hem de rehberlik eden öğretmene bağlıdır. Yani hem iç hem de dış etkenlerle ilgili olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrenenlere nasıl öğreneceklerini öğretmek, kendi öğrenmelerinin farkında olmasını sağlamak ise öğrenme stratejilerinin öğretimi yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Senemoğlu, 2010).

Öğrenme stratejileri ile öğrencileri bilişsel olarak etkili öğrenenler haline getirmeye yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Öğrenme stratejilerinin üç ana özelliği şunlardır: (1) öğrenme stratejisi öğrenen tarafından bilinçli olarak işleme konulan bilişsel süreçleri kapsar, (2) öğrenme stratejisi öğrenme esnasında oluşur, (3) öğrenme stratejisi ile öğrenmeye yardım etmek ve geliştirmek amaçlanmaktadır (Mayer, 2008).

Bilgiyi işleme modelinde görülen (Şekil 1,1) içsel bilişsel süreçlerin kontrolünde ise “yürütücü kontrol” devreye girmektedir. Yürütücü kontrol sistemi, bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü kontrol etmesini sağlamaktır. Bunlardan biri, güdüsel süreçlerin kontrolü, diğeri ise, bilgiyi işleme ile ilgili olan tüm süreçlerin kontrolüdür. Yani yürütücü kontrol sistemi, bireyin güdüsel süreçlerinin kontrolü de dâhil olmak üzere, bilginin dışarıdan alınıp performans olarak üretilinceye kadar tüm bilgiyi işleme süreçlerini yürüten yönergeleri üretip uygulayan bir sistemdir. Bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, diğeri bir deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması da yürütücü biliş olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2010).

1.1.2.1 Yürütücü Biliş Tanımı

Yürütücü biliş, bireyin kendi bilişsel süreciyle veya bu süreçle ilgili bir durumdaki bilgisini içerir. Örneğin eğer bir şeyi öğrenirken A konusunu B konusuna göre daha zor öğrendiğimi fark ediyorsam ya da C konusunu öğrenirken ne kadar öğrendiğimi kontrol etme gereği duyduğum durumlarda yürütücü bilişi işe koşuyoruz (Flavell, 1976, s.232).

Yürütücü bilişin birçok tanımı yapılmıştır. Stenberg (2000) yürütücü bilişi düşünme sürecimizi etkileyen yürütücü biliş stratejileri ve becerilerini nasıl kullandığımız hakkındaki bilgi veya düşünme süreci, diğer bir deyişle nasıl düşündüğümüz hakkında düşünmek olarak tanımlamıştır.

Gagne ve diğerlerine (1988, s.70) göre yürütücü biliş, öğrenme ve bellek süreçlerini izlemek ve kontrol etmek için bilişsel stratejileri kullanan içsel süreçlerdir.

Hacker (2004) yürütücü biliş tanımının yapılıırken, en az şu üç bileşeni içermesi gerektiğini vurgulamıştır : (1) Biliş hakkında bilgi, (2) öğrenme süreçleri, (3) bilişsel ve duyuşsal durumlar.

Yürütücü biliş genel olarak şu özellikleri içermektedir:

- Bireyin kendi düşünmesinin yürütücü kontrolü ve farkındalığı,
- Bilişsel gelişim ve öğrenmenin öz yönetimindeki bireysel farklılıklar,
- Yaşantı yoluyla gelişen bilgi ve yürütme becerileri,
- Yapılandırılmış ve stratejik öğrenme. (Paris ve Winograd, 1990, s.15)

Anderson (2002) yürütücü bilişsel olarak farkındalığı olan öğrenenlerin ne yapacaklarını bilmedikleri durumlarda ne yapmaları gerektiğini bilmeleri yani neye nasıl ihtiyaçları olduklarını belirleme, de birtakım stratejilere sahip olduklarını belirtmiş ve yürütücü biliş stratejilerinin bireyi düşünmeye teşvik ettiğini, daha etkili öğrenme ve performansı sağladığını da vurgulamıştır. Yürütücü bilişi “bireylerin kendi düşünceleri üzerine düşünmeyi ve düşünmeyi somut hale getirme becerisi diğer bir deyişle, öz yansıtma olarak tanımlamıştır. Myers (1979) ise yürütücü biliş bilgisinin öğrenenlerin

düşünce ve davranışlarının düzenlenmesinin yürütücü fonksiyonu olarak görev yaptığını belirtmiştir.

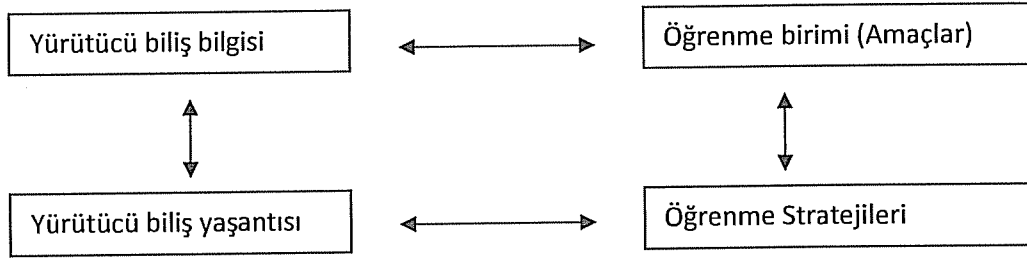
Yürütücü biliş öğrenmenin nasıl yönetileceği ile ilgili kararlar alınırken, öğrenmenin yönetiminde ve bu amaç için stratejilerin seçiminde, eleştirel fakat sağlıklı bir öz yansıtma ve değerlendirme ile oluşan bir süreçtir. Yürütücü biliş, öğrenmeye hazırlık ve plan yapma, stratejileri seçme ve kullanma, stratejilerin düzenli bir şekilde yönetimi, öğrenmenin yönetimi ve öğrenmenin değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır.

Öğrenmeye plan yapma ve hazırlanma, bireyin öğrenme ortamına gelirken daha önceki bilgilerini, yaşantılarını da getirmesi yeni öğrenecekleri ile ilişki kuracak duruma getirmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda öğrenenler, öğrenmeye hazır hale gelmiş olurlar.

Stratejilerin seçilmesi ve kullanılması yürütücü bilişin önemli bir boyutudur. Bireyin hangi stratejiyi, ne zaman, hangi öğrenme durumunda kullanacağını bilmesi demek bireyin kendi öğrenmesi süreci hakkında düşünebilme ve karar verebilme yeteneklerine sahip olması anlamına gelmektedir. Öğrenmede gerekli ve ihtiyaç duyulan stratejileri seçebilme aslında bir anlamda öğrenmenin yönetimi demektir. Öğrenenler bu durumda artık kullandıkları stratejinin işe yarayıp yaramadığını anlayabilmeleri, gerekirse değişiklik yapmaları anlamına gelmektedir. Stratejilerin yönetiminde, ise öğrenen stratejilerin her birinin bağımsız birer teknik olmadığını bilir. Öğrenme stratejilerin hepsi birbiri ile ilişkili ve birbirine bağımlı şekilde kullanılmalrı gerekmektedir.

Öğrenmeyi değerlendirmede, öğrenenler kendi öğrenmeleri hakkında iyi veya kötü bir fikre sahip olurlar. Bu süreçte öğrenenler kendi öğrenmelerinin etkililiğini sorgulayabilir ve bir karara varırlar (Anderson, 2002).

Senemoğlu (2010) bireyin kendi bilişsel etkinliklerini düzenlemesi; yürütücü biliş bilgisi, yürütücü biliş yaşantısı, öğrenme birimi ve öğrenme stratejileri öğelerinin etkileşiminin sonucu oluştuğunu gösteren ilişkileri şekil 1.2'de göstermiştir.



Şekil 1,2 Bireyin Öğrenme Etkinliklerini Düzenlemesi ile İlgili Faktörler

(Senemoğlu, 2010, s. 338)

Flavell'e göre, bireyin yürütücü biliş bilgisi; bireyin kendine, öğrenme birimine ve bilişsel stratejilere ilişkin bilgilerin etkileşimi sonucunda meydana gelir. Yürütücü biliş, yürütücü biliş bilgisi ve yürütücü biliş yaşantıları olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Bu iki bileşende de öğrenme stratejilerinin önemi büyüktür. Bir öğrenen yürütücü biliş becerilerini işe koşabilmek için öğrenme stratejilerini çok iyi şekilde bilmelidir. "Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir" (Senemoğlu, 2010).

1.1.4 Öğrenme Stratejileri

Alan yazında öğrenme stratejilerinin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bunlardan en sık kullanılanlarına yer verilmiştir.

Arends, öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve biliş bilgisi süreçleri üzerinde etki yaratan davranış ve düşünme süreçleri olarak açıklamıştır (1997, s.242).

Rubin (1987), öğrenme stratejilerini öğrenen tarafından oluşturulan ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen, dil sisteminin gelişimine katkıda bulunan stratejiler olarak tanımlamıştır.

Gagne ve Driscoll'a (1988, s.133) göre öğrenme stratejileri öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesinde kullandığı işlemlerdir. Öğrenme stratejileri, öğrenme durumundaki performansı harekete geçirmek için bireylerin ihtiyaç duydukları işlemler grubudur.

Woolfolk'a (1988) göre ise öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır. Başka bir deyişle, bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da öğrenmeyle ilgili bir amaca ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir plandır.

Bunlara ek olarak, Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejisini "öğrencinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranış ve düşünceler" olarak tanımlamışlardır.

Dil öğrenme stratejileri üzerine çalışmalar yapan Oxford (1990, s.8) ise öğrenme stratejilerini öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini artırmak için aldıkları adımlar olduğunu ve uygun stratejilerin öğrenmede başarı ve öz güven ile sonuçlanacağını belirtmiştir.

Chamot (1989), stratejilerin öğrencilerin "kavramak, hafızaya kaydetmek ve hatırlamak için kullandıkları teknikler" olduğunu ifade etmiştir (1989, s.13). Benzer şekilde, Wenden ve Rubin (1987, s.17) öğrenme stratejilerini bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır.

Cohen de, (1998, s.4) öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen "öğrenme süreçleri" ni öğrenme stratejileri olarak tanımlamaktadır.

Schmeck (1988), ise öğrenme stratejilerini öğrenenin genel olarak planları veya yaklaşımları aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan yüksek düzey öğrenme taktikleri olarak tanımlamıştır.

Öğrenme stratejileri bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihinsel etkinliklerin bilişsel stratejilerle gerçekleşmesi nedeniyle hem bilişsel stratejiler içinde hem de bilişsel stratejilerle eş anlamlı olarak kullanılır. Bunun yanında öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kapsamaya dönük etkinlikleri kapsamamasından dolayı da “öğrenici stratejileri” olarak adlandırılırlar. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini yalnız bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de etkileme amacını taşır (Gültekin, 2006, s.166).

Bütün bu tanımlardan anlaşılacağı gibi, öğrenme stratejileri üzerine yapılan tanımların ortak özelliklerinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım eden, öğrenciyi daha etkili öğrenciler yapan ve kendi öğrenme yollarının farkında olmalarını sağlayan, öğrenme sürecini ise olumlu etkileyen davranışlar, düşünme süreçleri ve ya öğrenme yolları oldukları söylenebilir.

1.1.2.3 Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin dil öğrenim sürecine katkıda bulunmalarını sağlayan belirli tekniklerdir. Bu teknikler öğrenciler tarafından dil derslerinde öğretilenleri anlamayı ve hafızada tutmayı kolaylaştırmak, öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı ve etkili bir hale getirmek için kullanılırlar. Oxford'a (1990) göre dil öğrenme stratejilerinin bazı ortak özellikleri vardır. Örneğin, hepsi hedef dilde bir problemin çözülmesi ve iletişimsel yeterliğin artırılması amacıyla kullanılır. Sadece bilişsel işlevleri değil, planlama, değerlendirme ve öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesi gibi yürütücü biliş işlevleri de içerirler. Dil öğretimine doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunmakla birlikte bazen dışarıdan gözlemlenemeyebilirler. Öğrenciler tarafından düşünülmeden, otomatik olarak kullanılabilirler. Kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin tersine kolaylıkla öğretilir, yenilenebilir ve öğrenciler tarafından farklı durumlara uyum sağlayabilmek amacıyla değiştirilebilirler. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları desteklenir. Öğretmenler ise otoriteyi simgeleyen rollerini değiştirip yeni roller edinirler.

Griffiths' e (2003, s.33) göre, dil öğrenme, bilinçli bir şekilde zihinsel çabayı içeren aynı zamanda öğrenmenin iletişime de olduğu düşünüldüğünde sosyal yönü de olan bilişsel bir süreçtir. Bunun anlamı, dil öğrenme stratejileri yoluyla öğrenenler kendi öğrenmelerinde bilinçli ve etkin bir rol üstlenebilirler. Dil öğrenme stratejileri öğrenilebilir ve öğrenenler uygun strateji seçimi yoluyla bu stratejileri geliştirerek etkililiğini artırabilirler.

Tarone, (1983) öğrenme stratejisini hedef dildeki dilbilim ve sosyo dilbilim kabiliyetini geliştirmek ve bunları bireyin öğrenmekte olduğu dilin içerisine yerleştirmek için harcadığı çabalar olarak tanımlamıştır.

Wenden ve Rubin (1987, s.17) dil öğrenme stratejilerini bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır.

O'Malley ve Chamot (1990, s.3) dil öğrenme stratejilerini (DÖS) "Bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır.

Cook (1996, s.103) ise dil öğrenme stratejilerini "Öğrencilerin ikinci dili öğrenirken ya da kullanırken aldıkları ve öğrenmeyi etkileyen kararlar" olarak tanımlamıştır.

Ellis (2002) de dil öğrenme stratejilerini benzer şekilde; dil öğrenme sürecinde veya dili kullanırken belirli adımlarla ilgili zihinsel veya davranışsal etkinlikler olarak tanımlamıştır.

Rubin (1981) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olarak iki başlık altında incelemiştir. Doğrudan stratejileri, açıklama/doğrulama, yönetme, hatırlama, tahmin etme, mantıksal sonuç çıkarma ve pratik yapma olarak listelemiştir. Dolaylı stratejileri ise; pratik yapabilmek için fırsatlar yaratma ve yaratma/üretme konusunda beceri sahibi olma olarak ayırmıştır. Oxford da (1990) Rubin'in (1981) sınıflamasında olduğu gibi

dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel başlık altında altı alt boyutta oluşturmakta ve tanımlamaktadır. Dolaylı ve doğrudan stratejilerin de birbiri ile ilişkilerini göstermiştir.

Doğrudan öğrenme stratejileri: Bellek, Bilişsel ve Telafi Stratejileridir. Bellek stratejileri; zihinsel bağ kurmak, ses ve imgeleri kullanmak, etkili tekrar etmek, hareket tatbik etmek olarak 4 alt başlık altına ayrılmıştır. Bilişsel Stratejiler; pratik yapmak, mesajı almak ve göndermek, analiz etmek ve anlamak, hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı oluşturmak olarak sıralanmıştır. Telafi Stratejileri; dinlerken ve okurken zekice tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırlılıkların üstünden gelmek stratejileri yer almaktadır.

Dolaylı Öğrenme Stratejileri: Yürütücü biliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerdir. Yürütücü biliş stratejileri; öğrencileri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkân sağlayan stratejilerdir. Bunlar öğrenmeyi merkeze koymak, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak ve öğrenmeyi değerlendirme stratejileridir. Duyuşsal Stratejiler ise, endişeyi azaltmak, kendi kendini cesaretlendirmek, duygulara hâkim olmak ve kontrol etmek stratejilerini kapsar. Sosyal stratejiler; sorular sormak ve ricada bulunmak, işbirliği yapmak ve empati kurmak olarak sıralanır (s.37-147).

Dörnyei (2005) dil öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflamıştır: *Bilişsel stratejiler*: öğrenme materyalinin manipülasyonu ya da transferini yapmak (tekrar yapmak, özetlemek ve imaj kullanmak vb.) *Yürütücü biliş stratejileri*: Öğrenmede analiz yapmak, öğrenmeyi takip etmek, değerlendirme, planlama ve organizasyon yapmak. *Sosyal stratejiler*: Dil öğrenme stratejilerinde öğrenenin iletişimini arttırmayı amaçlayan kişiler arası davranışları geliştirmek ve kontrol etmek. *Duyuşsal stratejiler*: Öğrenmede duygusal durumlar ve deneyimleri kontrol edebilmek.

Oxford'a (1990, s.1) göre bütün öğrenciler bilinçli bir şekilde ya da farkında olmadan yeni bilgiyi edinirken öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Sınıf ortamında öğrencilerin öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirirken bir şekilde öğrenme

stratejilerini kullanmaları kaçınılmazdır ve öğrenenlerin kullandığı bir çok dil öğrenme stratejisi bulunmaktadır.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1.İletişimsel yeteneğe yani asıl amaca yardımcı olurlar.
- 2.Öğrencilerin daha öz yönlendirmeli olmalarını sağlarlar.
- 3.Öğretmenlerin görevlerini genişletirler.
- 4.Probleme yöneliktir.
- 5.Öğrenici tarafından kullanılan belirli işlemlerdir.
- 6.Öğrencilerin sadece bilişsel değil birçok yönünü içerir.
- 7.Öğrenmeyi hem dolaylı hem de doğrudan destekler.
8. Her zaman gözlenebilir değildir.
9. Öğretilenilirdir.
- 10.Esnektirler.
- 11.Birçok faktörlerden etkilenirler.

Bütün bunlara ek olarak, Cohen (1998), dil öğrenme stratejilerinin tanımında bilinçli seçimlerin çok önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrenme stratejilerini tercih eden öğrencilerin tam olarak kullanmasalar bile farkında olmaları gerektiğini düşünmektedir.

1.1.5 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri üzerine O'Malley (1987), Oxford (1990), Wenden (1991), Cohen (1998) ve Chamot (2001) gibi araştırmacıların bulunduğu ortak nokta, öğrenme stratejileri yoluyla öğrenenleri daha etkili öğrenenler haline getirilmesi gerektiğidir. Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda, genellikle başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda daha iyi oldukları gözlenmiştir. Fakat şu da açıktır ki, öğrenme stratejilerinin hepsini net bir şekilde belirlemek ve bir ayrıma varmak oldukça zordur. Çünkü öğrenme stratejilerinin çoğu ancak davranışların gözlenmesi sonucu belirlenebilmektedir. Öğrenme stratejilerinin çeşitli araştırmacılar tarafından birçok sınıflandırmaları yapılmıştır. Öğrenme stratejileri birçok araştırmacı

tarafından sınıflandırılmıştır. Bunlardan alan yazında en yaygın olanlardan bazıları şunlardır:

O'Malley, Chamot ve diğerleri (1985, s.119-120) öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bunlar, yürütücü biliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir. Yürütücü biliş stratejileri: Bu stratejiler kendi öğrenmeleri planlamayı, doğrudan dikkat, seçici dikkat, işlevsel planlama, öz- denetim, kendini yönlendirme ve öz değerlendirme kapsamaktadır. Bilişsel stratejiler: Öğrenilenlerin doğrudan kullanımını kapsar. Bunlar; kaynak kullanma, tekrar, gruplama, sonuç çıkarma, imgeleme, sunma, anahtar kelime metodu, eklemleme, aktarma, yorum yapma, not alma, özetleme, birleştirme ve tercüme etmeyi kapsar. Sosyo-duyuşsal stratejiler: Bilgiyi anlamlandırmak için sorular sorma, onaylama, doğrulama ve işbirliğinde bulunma gibi stratejilerden oluşur.

Wenden (1985) stratejileri dört kategoriye ayırmıştır:

1.Bilişsel stratejiler: Yeni gelen bilgi üzerine yoğunlaşmak, yeni alınan bilgiyi anlamlandırmak, gelecekte kullanmak için depolamak ve yeni öğrenilenleri kullanmayı geliştirmek için kullanılan stratejilerdir.

2.İletişim stratejileri: Öğrenciler tarafından dilbilimsel bilgilerindeki eksiklikleri telafi etmek ve iletişimi sağlamanın diğer yollarını kullanmak için kullanılan stratejilerdir.

3.Küresel anlamda pratik yapma stratejileri: Sosyal çevredeki bütün kaynakları birleştirmek ve her durumda iletişime geçmeye çalışmak, konuşmak, televizyon izlemek, müzik dinlemek gibi öğrenmek için her durumda fırsatlar yaratmak için kullanılan stratejilerdir.

4. Yürütücü biliş stratejileri: Öğrencilerin dil öğrenmelerini takip etme, düzenleme ve yönetme için kullandıkları stratejilerdir. Bunlar plan yapma, öğrenmeyi yönetme ve öğrenme sonuçlarını kontrol etme ve değerlendirme stratejilerinden oluşur.

Gagne (1988, s.133 -141), öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beşe ayırmıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı artıran (kodlamayı) stratejiler, geri getirmeyi, (hatırlamayı) artıran stratejiler ve yürütücü biliş(izleme) stratejileridir.

Mayer (2008, s.392) öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır: (1) bellek destekleyici stratejiler, (2) örgütlenme stratejileri, (3) genişletme stratejileri.

Weinstein ve Mayer (1986) ise sekiz gruptan oluşan bir sınıflama yapmıştır. Bunlar; temel yineleme stratejileri, karmaşık yineleme stratejileri, temel anlamlandırma stratejileri, karmaşık anlamlandırma stratejileri, temel örgütlenme stratejileri, karmaşık örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilerdir.

Arends (1998, s.421-426) öğrenme stratejilerini 4 ana başlık altında toplamıştır: 1. Tekrar Stratejileri; öğrenenlerin yeni bilgiyi öğrenmelerini ve yeni bilgilerle ön öğrenmelerini ilişkilendirmelerini sağlar. İki çeşit tekrar stratejisi vardır. Birincisi; yanımızda not almak için kağıt kalem olmadığı zamanlarda bir telefon numarasını ya da bir adresi kısa süreli belleğimizde tutmak için yaptığımız basit tekrardır. İkincisi; daha karmaşık bilgiyi hatırlayabilmek için kullanılan, tekrarı ve ezberlemeyi kolaylaştıran, önemli kelimelerin altına çizme ve metnin kenarına not almayı içeren karmaşık tekrar stratejileridir.

2. Ekleme Stratejileri; öğrenenin yeni bilgiye ilaveler yaparak daha anlamlı hale getirmesini sağlar ve kodlamayı kolaylaştırır. Not alma, benzetimler kullanma ve PQ4R yöntemlerini içermektedir. Öğrencilerin ana fikri, daha sonra tekrar edebilmesi için kendi sözcükleriyle yeniden ifade etmelerini sağlayan not alma yöntemi, bilginin yeniden düzenlenmesini ve ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesini kolaylaştırır. Diğer bir ekleme yöntemi olan benzetimler, yeni bilgiyi öğrenirken, olguların özellikleri bakımından bilinen bir olguya benzetilmesidir. PQ4R (Preview, Questions, Read, Reflect, Recite, Review) ön inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma, ezbere tekrar ve

yeniden gözden geçirme kavramlarının İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmaktadır. Öğrenen ilk önce, okuduğu metnin neyle ilgili olduğunu tahmin edebilmek için ana başlıkları, özetini, paragrafların ilk cümlelerini gözden geçirir. Bu inceleme sonrasında metinde cevabını bulabileceğini tahmin ettiği sorular sorar. Daha sonra ana fikre dikkat ederek ve sorularına cevap arayarak metni okur. Okurken yeni bilgiyi ön öğrenmeleriyle ilişkilendirip zihninde canlandırarak yansıtma yapar. Okuduktan sonra metne bakmadan oluşturduğu soruların cevaplarının sesli ya da sessiz olarak cevaplayarak metni ezbere tekrar eder. Son olarak tekrar metne dönüp ihtiyaç hissederse yeniden okuyarak ortaya çıkan sorulara yanıt arayıp metni yeniden gözden geçirir.

3. Örgütlenme Stratejileri; öğrenenin, öğrenme birimine yeni örgütsel yapılar yükleyerek yeni bilginin anlamlılığını artırmasına yardımcı olmaktadır. En çok kullanılan örgütlenme stratejileri; özetleme, kavram haritaları ve bellek destekleyicilerdir. Özetleme stratejisiyle öğrenenler çok sayıda olan fikir ve konuları ana fikirle ilişkilendirmeyi öğrenirler. Özetlemenin bir başka türü olan kavram haritalarının işlevi, daha karmaşık yapıdaki kavramların ana fikirle karşılıklı ilişkilerini ortaya koymaktır. Bellek destekleyicileri normalde olmayan birleştirmeler oluşturarak bellek kapasitemize destek sağlayan teknikleri içerir. İşleyen belleğe ulaşan bilgiyi, uzun süreli bellek şemalarına daha kolay uyum sağlayabilmesi için bilinen örüntüler halinde örgütlemeye yardımcı olur. Örneğin; 10 haneli bir telefon numarasını bir bütün olarak ezberlemek yerine alan kodu, bölge kodu ve son 4 hane gibi küçük parçalara bölme hatırlanmasını kolaylaştırır (3122978550 yerine 312 – 297 - 8550).

4. Yürütücü Biliş Stratejileri; öğrenme stratejilerinin dördüncüsüdür. Yürütücü biliş, yürütücü biliş bilgisi ve yürütücü biliş yaşantıları olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır. Yürütücü biliş bilgisi bireyin kendi öğrenme özellikleri hakkındaki bilgiyi ve öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiyi içermektedir. Görsel öğrenen bir öğrencinin kavram haritası oluşturma öğrenme stratejisini kullanarak daha başarılı olacağını bilmesi, yazılı bir metni öğrenirken önemli yerlerin altını çizerek daha kolay öğrendiğini bilmesi gibi. Yürütücü bilişin diğer bileşeni olan yürütücü biliş yaşantıları da yeni bilgiyle karşılaşınca uygun öğrenme stratejisini seçme, kullanma ve bu stratejinin kendi

öğrenme stiline ve içinde bulunduğu duruma uygunluğunu izleme becerilerini içerir. Örneğin, bir öğrenenin yabancı dil öğrenirken ilişkili kelime stratejisini seçip kullanması ve bu stratejinin işe yarayıp yaramadığını izlemesi gibi.

Stern (1992) öğrenme stratejilerini beş ana gruba ayırmıştır. Bunlar, yönetim ve planlama stratejileri, iletişimsel- yaşantısal stratejiler, sosyal stratejiler, duyuşsal stratejiler. 1.Yönetim ve planlama stratejileri, mantıklı hedef belirleme, öğrenmeye ilişkin nelerin yapılması gerektiğini belirleme, önceki deneyimler ışığında başarıyı değerlendirme, uygun öğrenme yöntemine karar verme, uygun kaynakları seçebilme ve ilerlemeyi yönetebilme becerilerini içermektedir. 2.Bilişsel stratejiler, doğrulama, tahmin etme/sonuç çıkarma, çıkarımsal mantık yürütme, pratik yapma, hafıza ve yönetme becerilerinden oluşmaktadır. 3. İletişimsel- yaşantısal stratejiler, mimikler, farklı şekilde ifade etme gibi iletişim sırasında öğrenenlerin diyalogu sürdürürken kullandıkları becerilerdir. 4. Duyuşsal stratejiler ise, öğrenenlerin daha çok duygusal problemlerle başa çıkma gibi durumlarla ilgilidir.

Senemoğlu (2010, s.561) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramındaki bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alıp incelemiştir. Çalışmada bu sınıflamadan yararlanılmıştır.

1. Bilişsel Stratejiler

Öğrenme süreci, yürütücü kontrolün bazı içsel işlemleri tarafından düzenlenmektedir. Bu içsel olarak yönetilen beceriler bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Gagne, 1977, s.167). Bilişsel stratejiler; öğrenilen materyalin doğrudan analizini, transferini ve ya sentezini gerektiren, öğrenme esnasında veya problem çözmede işe koşulan zihinsel adımlar ve etkinliklerdir (Rubin, 1987).

Senemoğlu (2010), Bilişsel stratejileri; zihinsel tekrar ve anlamlandırma stratejileri alt başlıklarında incelemiştir.

Zihinsel tekrar stratejileri, örneğin bir dizi ülkenin başkentini tekrar etme ya da kitaptaki bilgiyi aynen tekrar etme vb. stratejileridir. Zihinsel tekrar stratejileri bilgiyi, daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan işlemlere hazır halde tutmayı sağlar ve

ayrıca ezberleme için kullanılır. Örtük ve açık tekrar; bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçlerden biri olmakla birlikte; bilginin zihinsel ya da sesli bir biçimde, açık olarak tekrar edilmesi sürecidir. Örneğin, İngilizce bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için aslına benzeyinceye kadar tekrar etmek; bir şiiri ezberleyinceye kadar tekrar etmek; otomobilin viteslerini pürüzsüz bir şekilde geçirinceye kadar tekrar etmek gibi.

Kodlama/Anlamlandırma stratejileri; a) örgütleme, b) eklemleme ve c) bellek destekleyici stratejilerden oluşmaktadır.

a) Örgütleme stratejileri: Bilginin uygun yapılar, biçimler içinde örgütlenmesi ve gruplanması kodlamaya/anlamlandırmaya yardım eden bir süreçtir. Örgütleme stratejileri öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Konuyla ilgili çizelge, tablo ve matrisler bilginin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde, dolayısıyla da bilgiyi anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir. Örgütlemenin bilinen diğer bir türü de hiyerarşik yapı oluşturmaktır. Özellikle hiyerarşik yapı oluşturma, kapsamlı bir kavram içine yeni bir kavram yerleştirildiğinde ya da var olanlara bir yenisi eklendiğinde oldukça faydalı bir örgütleme, dolayısıyla da anlamlandırma yoludur.

Örgütleme stratejileri öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Örneğin; önemli fikirleri, anahtar sözcükleri, kavramları not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma, öğrencinin bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir. Not alma; gerek metnin kenarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir. Bu durumda, öğrencinin not alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üstünde yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak şekilde yeniden örgütlemesini gerektirmekte ve sağlamaktadır. Sonuç olarak hem not alma, hem dikkat, hem eklemleme hem de örgütleme stratejisi olarak kullanılabilir. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Çünkü özetleme öğrenciyi, anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye

yönlendirmektedir. Uzamsal temsilciler oluşturma, bilgiyi hiyerarşik bir biçimde şematize etme, konunun ana hatlarını çıkarma, kavram şeması ve ağı oluşturma etkili örgütlenme stratejilerinden bazılarıdır. Anahatları oluşturma; bölümün, ünitenin, konunun ya da okuduğu herhangi bir metnin anahatlarını oluşturma, öğrencinin, o konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder. Pek çok kitapta, bölüm, ünite ya da konu başlarında o bölümde, ünite, konuda işlenecek temel başlık ve alt fikirler arasındaki ilişkileri önceden gözden geçirilmesine yardım edilir. Şematize etme (Haritalama) stratejisinin, bazı durumlarda özellikle, karmaşık materyali öğrenme durumunda, ana hatları çıkarma stratejisinden daha etkili olduğu ileri sürülmektedir. Şemalar fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendirildiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder.

b) Genişletme/Ekleme Stratejileri: Ekleme muhtemelen bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı en etkili stratejidir. Genişletme/Ekleme, bilginin anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütünü anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütünü parçaları arasındaki bağlantı, çağrışım sayısını artırma sürecidir. Ekleme, yeni alınan bilgi ile uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan bilgi arasındaki ilişki kurulduğunda, bağlantı sağlandığında meydana gelir. Yeni bilgiyi anlamlandırmak için, yeni bilgiyle ilgili daha önce kazanmış olduğumuz, uzun süreli bellekteki şema kullanılır. Var olan şemadan gerekli bilgi çekilerek yeni bilgiyle bağlantıları kurulup yeni bilgiye anlam yüklendiği gibi, eski bilginin de anlamı genişletilebilir (s. 308-309).

Ekleme stratejilerinin en önemlisi benzetimler kurmadır. Ekleme stratejileri; eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamlandırmamızı sağlar (s.564).

Eklemlenen önerme ağları ve şemalar, eklenen bağlantılar, ilişkiler yoluyla bilgiyi anlamlandırmayı artırıcı temeller sağlarlar. Sonuç olarak öğrenciye ders sırasında verilecek şematik ağlar yoluyla onların ekleme yapması, dolayısıyla da bilgiyi anlamlandırması kolaylaşmaktadır (s.312).

- c) Bellek Destekleyici Stratejiler: Bellek destekleyici stratejiler, öğrenilecek kapsam içerisinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirerek kodlamaya yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler doğal olarak ilişkilerin bulunmadığı durumda, benzer ve farklı özelliklere sahip bilgiler arasında yapay bir bağ yaratır. Bu nedenle bellek destekleyici stratejiler, bir bakıma eklemlemenin bir türü olarak tanımlanabilir.

Bellek destekleyici stratejiler özellikle sözcüklerin, terimlerin ve olguların öğrenilmesine ve hatırlanmasına yardımcıdırlar. Bellek destekleyici stratejileri temel olarak iki grup altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi imajlar diğeri de sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamalardır.

Bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma sırasında şu noktalara dikkat etmek gerekir. 1. Düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen resim çok basit olmalı, gereksiz konu dışı öğelere yer verilmemelidir. 2. İmajlar hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde canlı ve kolay olmalıdır. İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici yöntemler ise şunlardır: 1) Yerleşim (Loci) yöntemi, 2) Zincirleme yöntemi, 3) Askı sözcük (pegword) yöntemi ve 4) Anahtar sözcük (keyword) yöntemidir.

1) Yerleşim (Loci) Yöntemi: Yerleşim yöntemi belirli bir bilgiyi doğru sırayla hatırlamaya yardım eder. Yerleşim yönteminde çok iyi bilinen bir çevrede bulunan öğelerle, hatırlanmak istenen listedeki öğeler sırasıyla eşleştirilerek imajlar oluşturulur (s.315).

Yerleşim yöntemi, üç aşamadan oluşan aslında çok eski bir bellek destekleyicidir. İlk aşamada öğrenenlerin iyi tanıdıkları bir çevrede iyi bildikleri yerleri hatırlamaları gerekir. İkinci olarak, öğrenenlerin öğrenilecek kelimeleri zihinsel imge haline dönüştürmeleri gerekmektedir. Daha sonra da öğrenenler bildikleri o çevre deki yerlere belirledikleri imgeleri yerleştirmeleri gereklidir. Örneğin; hatırlanacak kelime “George Washington” ise eğer, şu şekilde bir imaj oluşturulabilir. Öğrenen iyi bildiği yer olara kendi sınıfını belirleyebilir. Sınıf içerisindeki bir sırayı da George Washington ile eşleştirebilir. “George Washington sınıfımdaki bir sırada oturuyor”. Böylece öğrenene George Washington sorulduğu zaman zihinlerinde yapacakları hayali bir sınıf

gezintisinde sırayı gördükleri zaman George Washington'u o sırada oturuyor olarak görebileceklerdir (Yates, 1996).

Senemoğlu'na (2010) göre yerleşim yönteminin öğrenme ve daha sonra da bilginin geriye getirilmesinde etkili bir şekilde kullanılması için yerleşim yaptığımız fiziksel çevrenin çok iyi bilinmesi, çevrede belirlediğimiz noktaların açık ve belirgin olması gerekir. Aksi takdirde, hatırlamamız gereken bilgiyi çok iyi bilmediğimiz bir çevreye yerleştirdiğimiz zaman, önce çevreyi hatırlamakta güçlük çekeceğimizden, ilişkilendirdiğimiz esas bilgiyi hatırlamak mümkün olmayabilir (s.317).

2) Zincirleme Yöntemi: Bu yöntemde hatırlanması gereken birinci öge ikinci öge ile, üçüncü öge dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öykü haline getirilir. Öykünün birinci cümlesi birinci ögeyi hatırlatırken, ondan sonra gelen ikinci öge için ipucu olur. İkinci öge üçüncü için ipucudur ve zincirleme bu şekilde devam ederek bütün ögelerin hatırlanması sağlanır.

3) Askı-sözcük (Pegword) Yöntemi: Askı-sözcük yöntemi iki aşamalı bir süreçtir. İlk aşama da, öğrenenlere birden ona kadar her bir sayı için söylenişine uygun bir sözcük bulmaları istenir. Örneğin; one is a bun, two is a shoe, three is a tree, four is a door...) İkinci aşama da öğrencilere hatırlanacak kelimeler ile askı- sözcükleri birleştirmeleri istenir. Örneğin eğer hatırlanacak sözcük George Washington ise, "Başbakan Washington eline bir çörek tutuyor" gibi resimsel bir imaja dönüştürülür ve ya bu şekilde bir resim sunulur. Eğer öğrenci ilk başbakanı hatırlamak istiyorsa, bu resim aklına gelir ve hatırlar (Roediger, 1980; Scruggs & Mastropieri, 2000).

Senemoğlu (2010), bu askı sözcüklerin zihinsel resimlerinin oluşturulması kolay olması gerektiğini, diğer bir deyişle askı sözcükleri somut sözcükler arasından seçmeye özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir (s. 316).

4) Anahtar Sözcük (Keyword) Yöntemi : Anahtar sözcük yönteminde de iki aşamalı bir yol izlenir. İlk aşamada hatırlanacak yabancı dildeki bir sözcüğün söylenişine uygun bir sözcük belirlenir. Örneğin; *perro* kelimesi İspanyolca da köpek anlamına gelmektedir. Bu kelimeye anadili İngilizce olan biri zihninde kurabileceği somut kafiyeli bir sözcük seçer. Bu sözcük *pear* (armut) olabilir. İkinci aşamada öğrenen bu iki sözcüğü ilişkilendirerek cümle içinde kullanır. Sonuç olarak *perro* anlamına gelen köpek şöyle

bir cümle içinde kullanılabilir: “*Perro is holding a pear in his mouth*” (Köpek ağzında armut taşıyor) Bu şekilde ilişkilendirilerek hatırlanabilir (Atkinson, 1975; Levin, 1981).

Ayrıca bir dildeki soyut sözcükleri öğrenmek için somut ve söylenişi birbirine benzeyen diğer sözcükler anahtar sözcük olarak kullanılabilir. Örneğin İngilizce “persuade” (ikna etmek) sözcüğünün anlamını öğrenmek için “purse” (cüzdan) sözcüğü anahtar sözcük olarak kullanılabilir ve şöyle bir cümle kurulabilir: “You should persuade me to buy the purse” (*Cüzdanı almam için beni ikna etmelisin*) (Senemoğlu, 2010).

Senemoğlu (2010) sözel semboller kullanılarak yapılan kodlamayı da kendi içinde ikiye ayrılabilirliğini belirtmiştir. Bunlar; 1. Baş harflerle düzenleme yapılan stratejiler, 2. Kafiye oluşturma stratejisidir.

1. Baş Harflerle Düzenleme Stratejileri: Genel olarak iki grupta toplanmaktadır. Bunlardan biri, sözcüklerin baş harflerinin birleştirilmesiyle oluşan kısaltmalardır. İkincisi ise yine sözcüklerin baş harfleriyle anlamlı cümleler oluşturmaktır (s. 321).

2. 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 duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000, s.4; Özer, 1998, s.159; Senemoğlu, 1997, s.574).

Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir. Bunlar;

- Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
- Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler
- Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
- Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejilerdir.

Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler: Bu yöntemde öğrenci öncelikle öğrenmesini en iyi destekleyecek çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruh halini, öğrenme için uygun hale getirmelidir. Bu amaçla; kendi hoşlandığı çevresel çalışma

koşullarına göre kütüphanede sessiz bir-köşede, tek kişilik masa bulup çalışabilir. Her zaman yemek masasında çalışmaktan hoşlanabilir. Çalışırken arka planda müzik dinlemekten hoşlanabilir. Bütün bu stratejiler, öğrencinin öğrenme sırasındaki istenmeyen bölümleri en aza indirerek dikkatin sürekliliğini sağlayan güdüsel koşulları artırmasına hizmet edebilir.

Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler: Özöğretimli öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini artıran diğer bir strateji de yeni öğrenilen materyalin önceki öğrenilenlerle nasıl bütünleştirileceğini araştırmaktır. Eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında zıtlık bulunduğu, özöğretimli öğrenciler bu iki bilgiyi birbirine uygun hale getirmeye, uzlaştırmaya çaba harcar. Böylece öğrenci, bu stratejiyi kullanarak yeni öğrendiği bilgiyi kendisi için uygun hale getirmeye çalışır.

Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler: Güven, öğrencinin başarabileceğine ilişkin inancının bir göstergesidir ve konuyu öğrenmek için sebat etmesini, ısrar etmesini sağlar. Daha önce betimlenen olumlu iç-konuşmalar, öğrencinin kendine olan güvenini sürdürmesinde bir etken olabilir. Özdenetimli öğrenciler kendilerine olan güvenlerini artırmak için şu genel stratejiyi kullanabilirler: Öğrenme birimi, başarılabilecek büyüklükte parçalara ayrılır. Öğrenci bir parçayı başarıyla tamamlayıp, diğerine geçer. Böylece kendine olan güveni artar ve tüm parçaları başarılı bir biçimde tamamlayarak temel hedefe ulaşır. Yaptığı başarılı çalışma kendine olan güveninin daha da pekişmesini sağlar.

Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler: Özöğretimli öğrenciler, performansı ortaya çıkarma ve dönüt sağlama gibi öğretim etkinliklerini desteklemek üzere özdenetim yaparlar ve bu da öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara göre doyumlarını artırmalarına yardım eder. Öğrencilerin öğrenme birimine başlarken sahip oldukları beklentilerini gerçekleştirdiklerini görmeleri, onların doyuma ulaşmalarını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2010).

3. Yürütücü Biliş Stratejileri

Gagne ve diğerlerine (1988: 70) göre, yürütücü biliş öğrenme ve bellek süreçlerini izlemek ve kontrol etmek için bilişsel stratejileri kullanan içsel süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenenler bir problemi çözerken, ilgili zihinsel becerileri seçip düzenler ve öğrenme birimi ile ilgili bilişsel stratejileri oluşturabilirler. Diğer stratejilerin kullanımını yöneten bu tür yürütücü biliş stratejileri “yürütücü” ya da “üst düzey” olarak da adlandırılmaktadır.

Wellman (1985, s.1) yürütücü bilişi bireyin bilişi hakkındaki bilişi olarak tanımlamıştır. Jacobson ise (1998) yürütücü biliş kavramını öz yönetim ve öğrenme stratejilerinin bilinçli kullanımı şeklinde tanımlamıştır.

Senemoğlu' na (2010) göre yürütücü biliş bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Birçok bilim adamı, yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri, biliş hakkındaki bilgidir. Diğeri de, bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmasıdır (Baker ve Brown, 1984; Brown, 1982; Gagne, E., 1985; 1993; Gagne, R. Ve Driscoll, 1988. Akt: Senemoğlu, 2010, s. 575). Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsar. Bilişi izleme, bireyin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir.

Yürütücü biliş stratejileri ise; öğrenen tarafından kendi kendine “nereye gitmek istiyorum, ne öğrenmek istiyorum ve nasıl öğreniyorum” sorularını sorduğu zaman kendi öğrenmesini planlamak, düzenlemek, yönetmek ve değerlendirmek için kullandığı stratejilerdir (O'Malley, Kupper ve Chamot, 1995).

Brown ve arkadaşları tarafından (1983) yürütücü biliş stratejileri; öğrenme ürünlerini planlama, yönetme ve kontrol etme olarak tanımlanmıştır.

MURDER sistemi adı verilen İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşmuş bir yürütücü biliş stratejisi aşağıda açıklanmıştır:

Mood (yoğunlaş), **U**nderstand (anla), **R**ecall (hatırla), **D**igest (özümse), **E**xpand (genişlet), **R**eview (gözden geçir). Bu strateji, bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini sürdürmesini ya da stratejisinde değişme yapmasını sağladığından bir yürütücü biliş stratejisi olarak düşünülebilir (Senemoğlu, 2010, s. 560-77).

Sonuç olarak yürütücü biliş stratejilerini bireylerin kendi öğrenmeleri ve öğrenme süreçleri hakkındaki düşüncelerine, kendi öğrenmelerini planlamalarına ve neyi, nasıl, ne derece öğrendikleri üzerine değerlendirme yapmalarına yardım eden stratejiler olarak düşünebiliriz.

1.1.6 Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

“Eğer aç bir adama balık verirsen, bir öğünlük karnı doyar, eğer ona nasıl balık tutulacağını öğretirsen hayatı boyunca karnı doyar” ünlü Çin atasözünü öğrenme öğretme alanı içinde geçerlidir. Öğrencilere sadece sorularının yanıtları verilirse, sadece o an için problem çözülmüş olur, fakat öğrencilere sorularının çözüm yollarına ulaşabilme ve sorunların çözümünde gerekli olabilecek strateji eğitimi verilirse, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmiş olacaklardır.

İyi bir öğretimde, öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin gereğini ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejileri; belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Buradaki yürütücü biliş kavramı ise, genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi, diğer bir deyişle, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme

özelliklerinin farkında olması ve bilişsel süreçlerini izleyip düzenleyebilmesidir. Bir öğrenen yürütücü biliş becerilerini işe koşabilmek için öğrenme stratejilerini çok iyi şekilde bilmelidir (Senemoğlu, 2010).

Bireyde öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan nispeten kalıcı izli davranışlar hem bireye hem de rehberlik eden öğretmene bağlıdır. Yani hem iç hem de dış etkenlerle ilgili olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrenenlere nasıl öğreneceklerini öğretmek, kendi öğrenmelerinin farkında olmasını sağlamak ise öğrenme stratejilerinin öğretimi yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini etkilemede büyük rolleri olduğu için öğretmen algı ve etkinlikleri oldukça önemlidir (O'Malley ve ark., 1985). Larsen ve Freeman, (2001) öğretme öğrenme sürecinde öğrenenlerin algılarını değiştirmek için, daha etkili nasıl öğrendiklerinin daha çok araştırılması gerektiğini önermişlerdir.

Rubin (1975), başarılı öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin diğer öğrenenlere de daha iyi ve etkili öğrenenler haline gelebilmeleri için strateji eğitiminin önemli olduğunu belirtmiş ve stratejilerin öğretilebileceğini vurgulamıştır. Çalışmalara göre, doğru strateji eğitiminin oldukça olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Dil öğrenmede strateji eğitimi; dil öğrenme programı için hedeflenen amaçlara ulaşmada öğrenenlerin stratejileri “neden”, “ne zaman” ve “nasıl” kullanacaklarının öğretilmesi olarak tanımlanmıştır (Cohen, 1998, Ellis ve Sinclair, 1989).

Dansereau (1978) genel olarak öğrenenlerin büyük bir kısmının alternatif öğrenme teknikleri hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ve bu farkındalık eksikliğinin, öğrenenlerin yeni öğrenme durumlarında yeni stratejiler geliştirebilme yeteneklerini engellediğini belirtmiştir (Akt. Chen, 2007).

Gagné (1988, s.146–147) öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bazı önemli noktaları aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Öğrenme hedeflerine göre uygun stratejinin belirlenmesi,
- Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyine göre hareket edilmesi,
- Stratejilerin geniş bir zaman süreci içinde kullanılmasının sağlanması,

- Öğrencilere destek olunması, tekniği hatırlamaları ve uygulamaları için ipucu verilmesi,
- Öğrencilerin kendi biliş bilgilerinin farkına varmasının sağlanması

Weaver ve Cohen (1994) öğrenenler için onlarla birebire şekilde ve çeşitli kurslarla araştırmaya dayalı eğitim, kısa süreli video destekli kurslar, farkındalık eğitimi, strateji seminerleri, stratejilerin ders kitapları içerisinde de yer alması ve stratejilerin doğrudan öğretimi gibi çeşitli strateji öğretim yöntemlerinden bahsetmişlerdir. Cohen' göre strateji içerikli öğretim, öğrenen merkezli bir yaklaşım olmakla birlikte 2 çeşidi vardır: (1) Öğrencilerin hangi stratejileri nasıl, nerede ve neden kullanacakları net bir şekilde, (2) Stratejiler öğretim ortamına, materyallere doğrudan veya dolaylı olarak dâhil edilmesi şeklinde öğretilir.

Sınıf içi strateji öğretiminde; öğretmenler yararlı stratejileri tanımlar, model olur, örnekler verir, öğrencilerden de örnekler vermelerini isterler, tüm sınıfı veya küçük gruplar halinde öğrencileri kullandıkları stratejiler üzerinde tartışmalar düzenlemelerine rehberlik ederler ve öğrencileri strateji kullanımını konusunda destekler, cesaret verirler. İkinci yolda ise, stratejiler dersin bir parçası olarak öğretilir. Bunun için öğretmenler, öğretmeyi planladıkları bir grup stratejileri belirledikten sonra bu stratejileri kullanmalarını gerektirecek veya kullanmalarına teşvik eden etkinlikler planlarlar, ya da uygun olan her durumda stratejileri derslerde kullanırlar.

Strateji öğretiminde bazı etkinliklerin oldukça etkili oldukları görülmüştür. Bunlardan bir kaç; açıklama yöntemi, grup içi görüşme yöntemi, öğrenenlerin kendi öğrenme yaşantılarının paylaşımı ve öğrenme günlükleri şeklinde sıralanabilir (Yang, 1996).

Chamot şu soruyu sormuştur: Dil öğrenmede başarılı olanlar, dil performanslarına yardım etmesi için öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını biliyorlarsa, öğretmenler de dili etkili şekilde öğretmek için daha az başarılı öğrencilere stratejilerden nasıl faydalanacaklarını öğretmek yardımcı olabilirler mi? Bu sorunun cevabı olarak öğretmenlerin şunları sağlamaları gerektiğini belirtmiştir:

Chamot'a göre öğretmenler,

- Öğrencilerin mevcut kullandıkları stratejileri gözlemleyerek üzerine yeni stratejiler eklemeli ve öğrencileri sınıftaki arkadaşlarının da kullandıkları stratejilerden haberdar olmalarını sağlamalı,
- Stratejileri ayrı bir ders gibi öğretmek yerine düzenli şekilde derslerin içine dahil ederek öğrenmelerini sağlamalı,
- Açık olmalı, stratejilerin adı, neden, ne zaman kullanılacağı ve stratejinin nasıl yardımcı edeceğini açıkça sunmalı,
- Hangi stratejilerin kendileri için en uygun olduğunu seçmelerine fırsat sağlayarak seçenekler sunmalı,
- Ders boyunca strateji öğretimi üzerinde düzenli bir öğretim programı planlamalı ve strateji öğretimi için hedef dili mümkün olduğunca sık kullanmalılardır (s. 6).

Öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yönelik farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bunlardan biri, stratejik öğretimin kullanılmasıdır. Stratejik öğretim, öğrencilerin strateji ve modellerdeki eksikliklerini, öğretmenin telafi etmesi ve onların öğrenmeyi nasıl öğreneceklerine rehber olmasını ifade eder. Stratejik öğretimde içeriğin kritik özellikleri ve noktaları, bilgilerin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesini sağlayacak bir tavırda seçilir, düzenlenir ve tamamlanır. Diğer bir yaklaşım ise, bütünleştirme yaklaşımları olarak tanımlanan etkinliklerin kullanılmasıdır. Bunlar içeriğin öğretilmesine paralel olarak ilgili öğrenme stratejilerinin konu alanı içerisinde öğretilmesini organize eden öğretim yaklaşımlarıdır (Bulgren, Lenz, 1996).

1990 yılında O'Malley ve Chamot "Bilişsel Akademik Dil Öğretim Yaklaşımı" (CALLA) isimli bir strateji öğretim modeli sunmuşlardır. Modelde genel olarak beş aşamadan bahsetmişlerdir. İlk aşama olan, hazırlık aşamasında öğretmenler küçük grup tartışmaları, görüşmeler, sesli düşünme yoluyla model olma ve öğrencilerinde küçük gruplar halinde sesli düşünmelerini sağlama gibi yolları kullanarak öğrencilerin farklı stratejilerden haberdar olmalarını sağlarlar. İkinci aşama olan sunma aşamasında, öğretmenler öğrencilerin stratejiler hakkındaki bilgilerini strateji kullanımı hakkında konuşarak, stratejileri isimleri ve özellikleri ile tanımlayarak ve stratejileri model olarak

göstererek geliştirirler. Üçüncü aşama olan uygulama aşamasında, iş birliğine dayalı öğrenme görevleri, problem çözerken sesli düşünme, akran öğrenme ve grup tartışma yolları ile akademik öğrenmeler için strateji kullanımında öğrenci becerilerini geliştirirler. Değerlendirme aşamasında, uygulama aşamasındaki bir etkinlikte kullandıkları stratejileri yazmalarını sağlayarak, sınıfta kullanılan stratejileri tartışarak ve strateji kullanımı üzerine öğretmenle görüşmeler yapmalarını sağlayarak öğretmenler öğrencilerin kendi kullandıkları stratejileri değerlendirebilme becerilerini geliştirirler. Son aşama olan genişletme aşamasında ise, strateji kullanımının yürütücü biliş ve güdüsel yönleri üzerine tartışmalar yaparak, benzer yeni görevler üzerinde fazladan pratik yapmalarını sağlayarak öğretmenler öğrencilerin stratejileri yeni durumlara transfer edebilme becerilerini geliştirirler.

Öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımında daha sonradan Chamot (1998) önerdiği 5 aşamayı şu şekilde açıklamıştır: Öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirilmesi, öğretilcek davranış öğrencilere sunulması, daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için ve uygulamalar yapmasına fırsat verilmesi; öğrencilerin uyguladıkları stratejiler üzerinde öz-değerlendirme yapmasına fırsat verilmesi ve öğrenilen stratejilerin yeni durumlara ve bağlamlarla ilişkilendirilmesini kapsamaktadır. Bu basamaklar oldukça geneldir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişikliğe uğrayabilir. Buradaki strateji öğretimi doğrudan ve açıktır. Şöyle ki, öğretmen, öğrencilerle sınıf içinde stratejilerin önemlerini tartışır, stratejilere isimler verebilir, öğrencilerle hangi stratejilerin kullanımının onlara nasıl fayda sağlayabileceğini tartışır. Öğrencilere öğrendikleri stratejileri sınıf içinde uygulamalarına, arkadaşları ile paylaşımlarına ve yansıtımlarına olanak sağlar (s. 7).

Tablo1.1 de üç farklı araştırmacının önerdikleri dil öğrenme stratejileri öğretimi ile ilgili önerdikleri modeller gösterilmiştir.

Tablo 1.1 Dil Öğrenme Stratejileri Öğretimi Modelleri (Chamot, 2005)

Strateji ve Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim (SSBI) Modeli (Cohen, 1998).	Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı Modeli (CALLA) (Chamot ve ark., 1999, Chamot 2005)	Grenfell ve Harris (1999)
Öğretmen teşhis eden rolde: Öğretmen öğrencilerin stratejileri tanımasına yardımcı olur.	Hazırlık: Öğretmen benzer görevlerde kullanmak için öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirler.	Farkındalığı Artırma: Öğrenciler verilen bir görevi tamamlarlar ve hangi stratejiyi kullandıklarını belirlerler.
Öğretmen öğrenci rolünde: Öğretmen, öğrencilerle kendi deneyimlerini ve düşünce sürecini paylaşır.	Sunma: Öğretmen, model olur, yeni stratejiyi tanıtır ve öğrencilere daha önce eğer kullanıyorlarsa nasıl kullandıklarını sorar.	Model Olma: Öğretmen model olur, yeni stratejinin önemini tartışır, gelecekte kullanılabilecek bir strateji listesi hazırlar.
Öğretmen eğitimci rolünde: Öğretmen, öğrencileri öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları konusunda eğitim verir.	Pratik Yapma: Öğrenci yeni stratejiyi uygular, pratik yapar, öğretmen bağımsız strateji kullanımı destekler.	Genel Pratik Yapma: Öğrenciler değişik durumlarda yeni stratejileri kullanırlar.
Öğretmen koordinatör rolünde: Öğretmen öğrencilerin çalışma planlarını yönetir ve karşılaştıkları sorunların çözümünde yol gösterir.	Öz Değerlendirme: Öğrenciler stratejileri pratik yaptıktan hemen sonra kendi kendilerini değerlendirirler.	Etkinlik Planlama: Öğrenciler önce hedeflerini belirler daha sonrada bu hedeflere ulaşmadaki kullanacakları stratejileri belirlerler.

Öğretmen koç rolünde:

Öğretmen, öğrencilere ilerleme süreçlerinde rehberlik eder.

Genişletme: Öğrenciler stratejileri

yeni durumlara transfer ederler, birleştirirler ve kendi seçtikleri bir strateji listesi oluştururlar.

Etkinlik Odaklı:

Öğrenciler seçtikleri stratejiler doğrultusunda bir etkinlik planı yaparlar, öğretmen geri çekilir böylece öğrenciler stratejileri otomatik olarak kullanırlar.

Değerlendirme: Öğretmen

öğrencilerin strateji kullanımını ve performansları üzerindeki etkisini değerlendirir.

Değerlendirme:

Öğrenciler ve öğretmen etkinlik planlamadaki başarılarını değerlendirirler ve yeni hedefler belirlerler, döngü devam eder.

Mc Donough (1995) ise strateji öğretiminde izlenebilecek dört aşamalı temel bir çerçeve önermiştir:

- 1) Öğrencilerin kullandıkları ve yararlı görülen stratejiler için materyal hazırlama,
- 2) Stratejiyi ismini söyleyerek ve neden nerede kullanılacağını belirterek tanıtmaya,
- 3) Stratejiyi kullanımına model olma ve pratik yapma fırsatlarını sağlama,
- 4) Öğrencilerin strateji kullanımını değerlendirebilme ve stratejileri yeni durumlara transfer edebilme yeteneklerini geliştirme.

Öğrenme stratejilerini öğretiminde Senemoğlu (2010) iki yaklaşım önermiştir. Bunlar: doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim yaklaşımlarıdır.

Doğrudan öğretim yaklaşımı; öğretmenin öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini, öğretilecek davranışı açıklamasını, göstermesini daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt verilmesini kapsamaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımı genel

olarak, öğrenme stratejilerini öğrencilerine sunmada kullanabilirler. Doğrudan öğretim modeliyle öğretme basamakları şu şekilde özetlenmiştir:

Basamak 1: Dersin hedeflerini açıklayınız ve öğrencileri öğrenme hazır hale getiriniz: Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme ve dersin hedeflerini açıklama da, öğrenme stratejilerini öğrendikleri takdirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini, daha iyi performans gösterip yüksek notlar alacaklarını somut örneklerle gösteriniz.

Basamak 2: Belirli bir stratejiyi açıklayıp gösteriniz. Sözel açıklamalar ve gösterme yoluyla stratejiyi öğretiniz. Öğrencinin stratejiyle ilgili önceki bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendiriniz ve stratejinin nasıl işlediğini, öğrencilere gösteriniz. Özellikle yüksek sesle düşünerek, stratejiyi kullandığımızda öğrenme için zihnimizde ne olup bittiğini, ne gibi bilişsel süreçlerin harekete geçtiğini, ne gibi işlemlerin olduğunu öğrencilere açıklayınız.

Basamak 3: Öğrencilere, sizin rehberliğinizde alıştırma fırsatları sağlayınız: Anında dönüt almaları için, stratejiyi daha iyi kullanan öğrenciler arkadaşlarına rehberlik edebilirler. Ancak, bu rehberliğin sizin denetiminizde olması gerekir.

Basamak 4: Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol ediniz ve dönüt veriniz.

Basamak 5: Öğrencilerin alıştırma yapmalarını durdurup, stratejiyi kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleyiniz. Öğrencilerin stratejiyi kullanırken, zihinlerinde ne olup bittiği hakkında sesli düşünmelerini sağlayınız ve yaptıkları ile ilgili dönüt veriniz. Strateji ile ilgili tartışmayı sürdürünüz.

Basamak 6: Bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlayınız. Stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları için fırsatlar veriniz ve daha sonra alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendiriniz. Sonuçları hakkında bilgi vererek eksiklerini tamamlamalarını, yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını sağlayınız.

Strateji öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımını alan yazında destekleyen ve tercih eden birçok araştırmacı bulunmaktadır. Brown ve diğerleri (1986), Wenden (1987),

Derry ve Murphy (1986), Weinstein ve Mayer (1986), Marzano ve diğerleri (1988), Oxford (1989) vb.

Derry ve Murphy, öğrencilerin “nasıl”, “neden” ve “nezaman” strateji kullanımını öğrenmeleri, öğrenme ortamı dışındaki strateji kullanma becerilerini etkileyeceklerine inanmaktadırlar.

O'Malley ve Chamot (1990) da strateji öğretiminin doğrudan olmasının strateji kullanımının sürekliliğinin yanında stratejilerin transfer edilebilirliği de geliştireceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrendikleri stratejilerin farkında olmalılar çünkü bu farkındalık onları stratejileri yeni durumlarda uygulamalarına olanak sağlayacak ve daha öz yönlendirmeli öğrenen haline gelmelerinde yardımcı olacağını da eklemişlerdir.

Benzer şekilde Marzano (1988) özellikle başarıları düşük seviye olan öğrencilerin doğrudan strateji öğretimine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Oxford (1990), en etkili strateji öğretiminin, kendi öğrenmelerinin etkililiğini değerlendirmek farklı durumlarda uygun stratejilerin ne zaman gerekli olduğuna karar vermek açısından, öğrencilere yeni stratejileri neden ve nasıl kullanacaklarını öğretmek çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Bir diğer yaklaşım olarak, karşılıklı öğretme yaklaşımı; öğretmenin öğretmen- öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasını gerektirmektedir. Karşılıklı öğretme yaklaşımı, özöğrenimli öğrencilerin özellikle dört temel kavrama stratejisini kazanmalarında etkilidir. Bunlar; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etmedir. Bu stratejileri öğretmek için öğretmen önce, sesli düşünerek nasıl özet yapılacağını öğrencilere gösterir. Daha sonra metinle ilgili nasıl soru sorulacağını, yine sesli düşünerek açıklayıp soru sorar. Üçüncü adımda, metinde tam olarak anlaşılmayan, açıklığa kavuşturulması gereken noktaları sesli düşünerek bulur ve açıklayarak bu basamağı da model olarak örneklendirir. En son ve dördüncü basamak da metnin bundan sonra nasıl devam edeceğini yine sesli düşünerek tahmin eder. Öğretmen özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme stratejilerini model olarak gösterdikten sonra bu kez öğrenciler, öğretmenin rolünü alır ve kendileri stratejiyi kullanarak arkadaşlarına model olurlar. Bu yaklaşımı kullanırken öğrencilerin küçük gruplara ayrılmasının sağlanması ve grup içinde her bir öğrencinin öğretmen rolünü

alması daha etkili bir yol olabilir. Öğrenciler stratejiyi, sesli düşünerek uygularken gerek öğretmenlerinden gerekse diğer arkadaşlarından dönüt alarak desteklenmeli, strateji öğrenmeye teşvik edilmelidir (s. 578-579-580).

Araştırmacılar nasıl etkili bir strateji eğitimi programı hazırlanması gerektiği konusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır:

Wenden ve Rubin (1987) ideal bir strateji eğitiminin hem bilişsel hem de yürütücü biliş stratejilerini de içeren etkinliklerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir.

Chamot ve Kupper ise öğrenme stratejileri eğitiminin bu konudaki araştırmalardan ziyade öğretmenler tarafından uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu gibi eğitimlerin başarılı olmasının öğretmenlerin de istekli olması, uygun stratejilerinin geliştirilmesi ve eğitimcilerin nasıl öğrencileri strateji eğitiminin önemine inandıracak ve güdüleyecek program hazırlamalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler, öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerine eğitim alırken, öğrendikleri stratejileri yeni durumlara uygulama konusunda da zorluk yaşayabilirler. Dolayısıyla strateji eğitimi ayrı bir şekilde nasıl öğrenilir kursları yerine, daha uzun süreli ve düzenli bir öğretim programı ile derslerin içerisine dahil edilip ilişkili olarak öğretilirse daha etkili olacaktır.

Pressley ve McComick (1995), Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili ilkeleri şu şekilde belirtmişlerdir:

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 (Wenden, 1997).

Öğretmenler, öğrencilerini öğretim sürecinde daha bağımsız kılabilmek ve bilgiyi verimli işleyebilmelerini sağlayabilmek için onların gereksinim duydukları öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardım edecek stratejik öğretim uygulamalarına yer vermeleri gerekmektedir.

Senemoğlu'na göre (2010) öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı, öğrenme stratejileri hakkında şu bilgileri öğrenmeyi gerektirir:

- Öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir gibi konularda bilgilendirilmelilerdir.
- Öğrenciler, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelilerdir.
- Öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelilerdir (s. 577).

Vuko (1999), strateji öğretiminin ayrı bir ders şeklinde, ayrı bir eğitim şeklinde olamayacağını derslerin içerisinde doğal bir şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır (s.4).

Benzer şekilde, Collier (1995) öğretmenin öğretme öğrenme süreci içerisine bilinçli olarak strateji eğitiminin yerleştirilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Öğrenme stratejileri öğretiminin amacı, öğrencilerin daha iyi nasıl öğrendiklerinin veya öğrenmelerini nasıl destekleyeceklerini ve geliştireceklerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Diğer bir deyişle, strateji içerikli öğretim, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu olmalarına yardım eder. Aynı zamanda

öğrenmelerini içselleştirmelerini ve kişiselleştirmelerini sağladığı için daha etkili öğrenenler olmalarına yardımcı olmayı hedefler (Cohen, A.D. ve diğerleri, 1995).

Öğrencilerin strateji kullanımları ile ilgili faktörler üzerinde yapılan çalışmalardan sonra, araştırmacılar birçok öğrencinin özellikle dil öğrenme konusunda strateji kullanmada çok yetenekli olduklarını belirterek strateji öğretiminin gerekliliğini ortaya koymuşlardır (Chamot,1998; Chamot& O'Malley, 1987).

Öğrenme stratejileri öğretiminin temel amacı bütün öğrenenlerin daha iyi öğrenenler haline gelmelerini sağlamaktır. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini anlamaya başladıkları ve bu süreçler üzerinde kontrol sahibi olduklarını gördükleri zaman, kendi öğrenmeleri üzerinde daha çok sorumluluk sahibi olmaya eğilim göstermektedirler. Bireyin kendi öğrenmesini düzenlemesindeki bu öz bilgi ve yeterliği, etkili öğrenenlerin aynı zamanda etkili dil öğrenenlerin ortak özelliğidir. Dil öğrenmede başarılı öğrenciler daha az başarılı olanlara göre daha stratejik öğrenenlerdir. Burada "stratejik" kelimesinin anlamı ile Chamot (1988) burada görevlerinin gerektirdiklerini daha etkili şekilde kavrayabilen ve öğrenme esnasında karşılaştıkları problemleri çözme yaklaşımlarında esnek olan öğrenenleri kastetmiştir.

Chamot, öğrenme stratejileri öğretiminin önemli nedenlerini şu şekilde sıralamıştır: (1) başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasındaki stratejik farklılıklar araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Daha etkili öğrenenlerin, belirli öğrenme durumlarında uygun öğrenme stratejileri seçimine yardımcı olan yürütücü biliş farkındalığına daha fazla sahip oldukları görülmüştür. (2) Birçok öğrenci öğrenme stratejilerinin nasıl etkili şekilde kullanacaklarını öğrenebilirler.(3) Birçok strateji çeşitli durumlarda kullanılabilir fakat birçok öğrenci bilinen bir stratejiyi yeni durumlara aktarmak konusunda rehberlik edilmeye ihtiyaç duyarlar. (4) Strateji öğretimi ve kullanımını öğrencilerin motivasyonunu iki yoldan artırır: öğrencinin kendi öğrenme yeterliliklerine olan güvenlerini artırarak ve öğrencilere başarılı olmalarında belirli teknikler sağlayarak. (5) Öğrenme stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanacaklarını öğrenen öğrenciler daha öz güvenli ve çok daha iyi birer bağımsız öğrenen haline gelirler (s.5).

Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında farkında olmalarını ve onların kendi öğrenme stratejilerini keşfetmelerini sağlamak açısından önemlidir. Wenden'in (1987) belirttiği gibi: "öğrencilere; "neden" ve "ne zaman" yerine "ne" yapmaları veya "ne" yi kullanmaları gerektiğini öğretmek, strateji eğitimi konusunda onları tamamen boşlukta ve karanlıkta bırakmaktır" diyerek hem öğretmenlerin hem de strateji öğretiminin nasıl olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin bütün bu görüşler, sunulan modeller ve öğretmenlere derslerde öğrenme stratejilerine nasıl yer vermeleri gerektiği hakkındaki öneriler ve yollar öğrenme stratejileri öğretiminin etkili bir şekilde öğrenciye kazandırılmasının ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme stratejileri öğretimin öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına yardımcı olacağı ve etkili öğrenmelerine yardım edeceğine dikkat çekilmiştir. İyi bir öğretimin öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl düşüneceğini de kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda ve eğitim kurumlarında bunun göz ardı edildiği düşünüldüğünde öğrenme stratejileri öğretimine öğretme-öğrenme ortamlarında ne düzeyde yer verildiği ve ne düzeyde kullanıldığı araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğrenciler, akademik konuların yanı sıra nasıl öğreneceklerini de öğrenme gereksinimi içindedirler. Nasıl öğreneceklerini bilmeden öğrenme çabası gösteren öğrenciler öğrenme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar, derslerde öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmesi gereği vardır.

Özellikle dil öğrenme konusunda; yurt dışında 1970'lerden günümüze dil öğrenme stratejilerini üzerine çok çeşitli araştırmalar yapılmış ve dil öğrenirken kullanılan stratejilerin ikinci bir dil öğrenmede olumlu etkileri olduğu kabul edilmiştir. 1980'lere gelindiğinde ise dil öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği düşüncesi ile araştırmacıların dikkati dil öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır (Norman, 1980; Oxford, 1990; Weinstein ve Mayer, 1986).

Ülkemizde öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanım düzeyini çeşitli ölçeklerle, özellikle de Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri ölçeği ile inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen, öğrenme stratejileri eğitiminde çok büyük bir role sahip olan öğretmenlerin stratejileri ne düzeyde rehberlik ettiklerine ilişkin hem öğrencilerin görüşleri hem de eğitimcilerin görüşlerinin alınması, her iki grubun görüşlerinin karşılaştırılması, aynı zamanda öğrencilerin ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi ve öğrencilerin kullanım düzeyleri ile öğretmenlerin derslerde yer verme düzeyleri arasındaki ilişkinin öğrenme stratejileri öğretiminin önemini ortaya koyması bakımından çok yönlü bir inceleme yapılmış ve ölçeğinde özgünlüğü göz önünde bulundurulduğunda daha önce yapılmış çalışmaların eksik yönlerini tamamlamış olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu alandaki boşlukları doldurması yönünde önemli bir adım olacağı ve bu tür çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin ve İngilizce okutmanlarının derslerde dil öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bilgi edinilmesi yoluyla hem üniversitelerin programlarına hem de bu alandaki bilgi birikimine katkı sağlamaktır. Edinilen bilgilerin, bundan sonraki dil öğrenme stratejileri öğretiminde etkili olmasına dönük düzenlemelerin yapılması amacıyla kullanılacağı umulmaktadır.

Weinstein ve Mayer'a (1986) göre, iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini öğretmeyi kapsar. Dil öğrenmede önemli bir yeri olan dil öğrenme stratejileri öğretiminin derslerde ne derecede yer verildiği hem öğrenci hem okutmanlar tarafından ortaya konarak, eksikliklerin tamamlanması için eğitim programlarında gereken düzeltmeler sağlanabilecek ve öğrencilere dil öğrenirken ihtiyaç duyacakları stratejilerin kazandırılmasına yardımcı olacaktır. Buna ek olarak bu araştırma bulgularının yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve strateji öğretimine rehberlik etmeleri açısından eğitimcilere bir örnek ve kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir.

1.3 PROBLEM CÜMLESİ

Hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanlarının ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin derslerde kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4 ALT PROBLEMLER

1. Öğrenciler derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Öğrencilere göre, İngilizce okutmanları derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer vermektedirler?
3. Okutmanların görüşlerine göre derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer vermektedirler?
4. Öğrencilere göre, derslerde dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğretimi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanların dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyleri ile okutmanlara göre derslerde dil öğrenme stratejilerini öğretme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri mezun oldukları alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

9. Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretim düzeyi, mezun oldukları fakülte (Eğitim Fakültesi/Edebiyat Fakültesi) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretim düzeyi, kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.5 SAYILTILAR

1. Geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.
2. Ölçeği cevaplayan okutman ve öğrencilerden alınan bilgiler; katılımcıların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.6 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Bu çalışmada elde edilen veriler Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri ve okutmanlarının görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada, öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin görüşler geliştirilen ölçme aracı bulunan dil öğrenme stratejileri ile sınırlıdır.

1.7 TANIMLAR

Bu çalışmada kullanılan kavramlar aşağıda açıklandığı gibi kabul edilmiştir:

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği: Bilişsel stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri alt boyutlarından oluşan araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek.

Bilişsel stratejiler: Dil öğrenme stratejileri ölçeğindeki, öğrencilerin öğrenme esnasında öğrenmeye yardımcı olan tekrar, örgütleme, genişletme, bellek destekleyici öğrenme stratejileridir.

Yürütücü Biliş: Bu çalışmadan yürütücü biliş, “dil öğrenme stratejileri ölçeği”nin yürütücü biliş alt boyutundan elde edilen puandır.

Öğrenme Stratejileri Öğretimi: Okutmanların sınıf içinde öğrencilerin yabancı dilde öğrenmelerini kolaylaştıracak dil öğrenme stratejileri ölçeğindeki stratejilere yer verme düzeyi.

Okutman: Üniversite hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce dersi okutmanları.

Öğrenci: Üniversite hazırlık sınıflarında İngilizce dersi öğrenimi gören öğrenciler.

Dil Öğrenme Stratejileri Derecesi: Ölçekten elde edilen aritmetik ortalamalar $4-1 = 3, \frac{3}{4} = 0,75$ formülüne dayanarak hesaplanmıştır. Belirlenen aralıklar ise şu şekildedir:

1,00-1,75 = “Hiçbir zaman”

1,76-2,51 = “Bazen”

2,52-3,27 = “Sık sık”

3,28-4,00 = “Her zaman”

1.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.8.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Öğrenme stratejileri üzerine yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu ölçek ile uygulandığı görülmektedir. Farklı düzeylerde öğrencilerle uygulanan çalışma sonuçlarında öğrenme stratejileri kullanımlarının başarıya etkisi incelenmiş ve önemi ortaya konmuştur.

İncelenen çalışmalar öğrenme stratejilerinin başarıya olan etkileri, öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanım düzeyleri ve öğrenme stratejilerinin öğretimi olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Aşağıdaki incelenen araştırmalarda, öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin başarılarındaki etkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Abdelhafez (2006) "İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dinleme ve okuma becerileri üzerine bazı yürütücü biliş strateji eğitiminin etkisi" isimli çalışmasında yabancı dil öğrenme strateji eğitiminin etkilerini üniversite öğrencileri ile çalışmıştır. Deneysel nitelikte olan bu çalışma sonucunda yabancı dil öğrenme strateji eğitimi alan deney grubunun kontrol grubuna göre dinleme ve okuma becerilerini ölçen İngilizce yeterlilik sınavlarında daha iyi sonuçlar ortaya koyduğunu saptamıştır. Deneysel olan bir diğer çalışmada Flaitz, Feyten, Fox, ve Mukherjee (1995) Güney Florida Üniversitesindeki İspanyolca öğrenen öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında yürütücü biliş öğrenme stratejileri üzerine farkındalığı artırmanın öğrenci başarısı üzerine etkilerini inceledikleri çalışmadır. Deneysel olan çalışmada, yürütücü biliş stratejileri farkındalığının yükseltildiği deney grubunun kontrol grubuna göre dil öğrenme deki başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda stratejileri öğrenme ortamlarında işe koşmalarında yükselme görülmüştür.

- Benzer şekilde, öğrencilerin öğrenmedeki başarıları ile strateji kullanım sıklıklarının incelendiği bir diğer araştırma ise Hong- Nam ve Leavell A.G. (2006) Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğini kullandıkları çalışmalarıdır. Çalışmalarında, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenmedeki başarıları ile strateji kullanım sıklıklarını cinsiyet ve ırk değişkenlerini göz önünde bulundurarak incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, ileri derece düzeyindeki dil öğrenenlerin başlangıç ve orta seviyedekilere göre çok daha fazla strateji kullanıyor oldukları görülmüştür. Strateji kullanan ileri seviye dil öğrenenlerin en sık kullandıkları stratejileri yürütücü biliş olduğu, en az ise duyuşsal ve hafıza stratejileri olduğu görülmüştür. Bunun yanında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duyuşsal ve sosyal stratejileri daha sık kullandığını ortaya koymuşlardır. Bruen (2001) üniversite öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisindeki başarıları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya 100 üniversite yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin dil öğrenme stratejileri profilini betimlemiştir. Konuşma konusunda başarılı olan öğrencilerin hangi tür stratejileri tercih ettiklerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Simpson, Olejnik, Tam ve Supattahum (1994) tarafından yapılan çalışmada ise sözel tekrarlarla anlamlandırma stratejisini kullanan öğrencilerin söntest performanslarını ve kalıcılık testi performanslarını karşılaştırmışlardır. Anlamlandırma stratejisini kullanan öğrencilerin, sözel zihinsel devinim kriteri, genelleme, yaratıcılık, metni örneklendirme açısından basit tekrarı kullanan öğrencilerden daha yüksek performans elde ettikleri görülmüştür. Anahtar fikirleri bulma ve tamamlama açısından iki strateji arasında fark bulunmamıştır. Anlamlandırma stratejisini kullanan öğrencilerin, sönteste daha yüksek tanıma ve hatırlama gibi bellek süreçlerini gerçekleştirdikleri, kalıcılık testinde de yüksek düzeyde hatırlama ve tanıma davranışı gösterdikleri ve unutmama miktarının daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin yazılı olarak verilen sorulara verdikleri cevaplar diğer gruba kıyasla daha yüksek yazılı olarak ifade etme becerisi kazandıkları görülmüştür.

Bu çalışmalara ek olarak, benzer şekilde öğrenme stratejilerinin başarıya olan etkisini daha kapsamlı bir şekilde inceleyen Griffiths (2003) doktora tezindeki çalışmasında

Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu dil öğrenme stratejileri ölçeğini kullanarak öğrencilerin başarıları ile dil öğrenme stratejilerinin kullanma sıklıkları arasındaki ilişkiyi 3 aşama şeklinde incelemiştir. Çalışmasının ilk bölümünde Oxford'un(1990) geliştirmiş olduğu dil öğrenme stratejileri ölçeği ile yaşları 14 ile 64 arasında değişen kız erkek karışık 348 kişilik 21 farklı ülkeden katılan katılımcıların dil öğrenme stratejileri kullanımı ile ırk, cinsiyet ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın ikinci kısmında, dil öğrenme stratejileri kullanımını araştıran görüşmelere yer verilmiş ve nicel bir değişken olan başarı testi uygulanarak dil öğrenme stratejileri kullanımı ile ilişkisine bakılmıştır. Çalışmanın son kısmında ise öğrenme stratejilerinin öğretme-öğrenme süreci içerisindeki etkilerini araştırmak ve orijinal bir anket geliştirmek amacıyla sınıf içi bir programa yer vermiştir. Bu süreçte öğretmenlerin görüşleri öğrencilerle kıyaslamak amacı ile alınmıştır. Anket, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile yeterlilik dereceleri arasındaki ilişkiyi incelemek için geliştirilmiştir. Çalışmanın genel olarak sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma dereceleri ile başarı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu derece bir genellemenin yapılmasının doğru olmadığı ve daha fazla çalışma yapılması gerektiğine inanılsa da başarılı öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanma sıklıklarının diğerlerine göre çok daha fazla olduğu bir vurgulanmıştır. Çalışmanın daha önce nadir yapılan ırk değişkeni açısından incelenmiş olması bakımından da önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri farkındalığı arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından hangilerinin ne sıklıkta kullanıldığının belirlenmeye çalışıldığı çalışmalarda ise, öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerinin farkında olup olmadığı, hangi tür stratejileri ne sıklıkta kullandıklarını ve tercih ettiklerini belirlemek açısından önemlidir. Aşağıda bu tür çalışmalara değinilmiştir.

Yang (2003) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışma da, yabancı dil öğrenme strateji eğitimine gelişim dosyası ekleyerek araştırma yapmıştır. Sonuçlara göre, Öğrencilerin telafi stratejilerini çok sık, bellek stratejilerini ise az sıklıkta kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, öğrenme stratejileri eğitimine gelişim dosyasının dahil edilmesinin zor bir süreç olduğu; fakat hem öğrenci açısından hem de

öğretmen açısından çok fazla kazanımları olduğu ifade edilmiştir. Yang (2003) araştırmacılara, Dil öğrenme stratejileri eğitimi ile internet üzerinden yapılan dil eğitiminin ilişkilendirilmesini ve gelişim dosyası ile desteklenmesini önermiştir.

Ian ve Oxford (2003) Tayvanlı da ilk okul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri profilini çıkarmışlar ve öğrencilerin strateji kullanımı ile dil yeterlilik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Tayvan okulları öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla bu araştırmayı yapmışlardır. Öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımı orta düzeyde çıkmıştır.

Shih ve Gamon (2002) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stratejileri, öğrenme modelleri, öğrenme stilleri ve öğrenci özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde internet temelli eğitim veren bir üniversitenin 99 öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin alan bağımlı ya da alan bağımsız öğrenme stillerinden hangisine sahip olduğunu belirlemek için “Yerleştirilmiş Grup Figürleri Testi” (The Group Embedded Figures Test [GEFT]), öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve modellerini belirlemek için iki alt ölçeği bulunan çevrimiçi anket kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin en çok derslerdeki önemli yerleri bulmak, önemli içerikleri ezberlemek amacıyla anahtar kelime bulmak için öğrenme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, çalışmada, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etki eden tek faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin final notlarının diğer öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme Stratejileri kullanma sıklığını farklı değişkenler açısından incelendiği bir diğer çalışma ise Ehrman ve Oxford (1989), yetişkinlerin kullandığı dil öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet, kariyer durumu ve “psikolojik tiplere” e (Jung’un çalışmasından faydalanılarak) etkilerini araştırdıkları çalışmalarıdır. Çalışmalarında kişilik ve bilişsel özelliklerin bir arada ölçüldüğü bir ölçek (MBTI) ve dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerini ölçen yabancı dil öğrenme stratejilerini (SILL) uygulamışlardır. Çok çeşitli meslek grupları ve farklı ülkelerden yetişkinlerle yaptıkları geniş kapsamlı çalışmanın genel sonuçlarına bakıldığında, diğer çalışmalarla da örtüşen şekilde cinsiyetin dil

öğrenme stratejileri kullanma sıklığına etkisine bakıldığında, kadınların erkeklere göre daha fazla kullandıkları, eğitim durumu ve ya meslek açısından incelendiğinde eğitimcilerin diğer meslek gruplarına ve öğrencilere göre kendi öğrenmelerinde de stratejileri daha fazla kullandıkları ve önem verdikleri, kişilik ve psikolojik tipler açısından dışa dönük bireylerin görsel stratejileri içe dönük bireylerden daha fazla kullandıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Kısaca, bu çalışma ile cinsiyet ve meslek tercihlerinin strateji kullanımı konusunda ciddi etkileri görülmüş, psikolojik tiplerle de bu tercihlerin altında yatan sebepleri incelenmiştir.

Kore'de üniversite 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.

Çalışmalar incelendiğinde, genellikle dil öğrenme stratejilerinin ve ya öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaların daha çok öğrenciler ile yürütüldüğü eğitimde önemli görevleri olan öğretmenleri içeren çalışmaların daha az olduğu görülmüştür. Aşağıda öğretmenleri de kapsayan öğrenme stratejileri eğitimi üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Griffiths ve Parr (2001) yaptıkları bir çalışma ile öğretmen ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üzerine görüşlerini karşılaştırmışlardır. 569 öğrenci ve 30 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri ölçeğini kullanmışlar ve çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden en az hafıza stratejileri buna takiben, duyuşsal, bilişsel, telafi, yürütücü biliş ve en çok da sosyal stratejileri kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Öğrencilere kıyasla öğretmenler ise öğrencilerinin en çok kullandıkları stratejiler olarak hafıza stratejileri, daha sonra bilişsel, sosyal, yürütücü biliş, telafi ve en az duyuşsal stratejileri kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbiri ile örtüşmediği gözlenmiştir. Willcoxson (1998) ise çalışmasında bir üniversitede görev yapan 15 öğretim 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 islemede farklı öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilere yönelik olarak değişik öğretim yöntemlerini kullanmaya pek istekli olmadıkları görülmüştür.

Strateji eğitimi üzerine yoğunlaşan Lee (2003) ise dil öğrenme başarılarındaki strateji öğretiminin etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin dil öğrenirken nasıl daha özyönetimli olabileceklerini ve dil öğrenme stratejilerini dil öğrenirken sınıf içinde veya sınıf dışında nasıl uygulamaya sokacaklarının araştırıldığı bu çalışmada üç etkinlik önerilmiştir, bunlar: öğrencilerin farkındalığını artırmak için öncelikle bir seminer düzenlenmiştir ve öğrenciler yabancı dil öğrenme anketini yanıtlamışlar ve sonuçlara göre deneyimli ve deneyimsiz olanlar şeklinde iki gruba ayrılmışlardır. Eğitimciler, öğrenciler için mini bilgilendirme konferansları düzenlemişlerdir. Son olarak da öğrenciler öğrenme stratejileri üzerine bir dönüt anketi cevaplamışlardır. Bulgular ışığında neredeyse bütün strateji çalışmalarının ortak bir sonucu olarak, öğrenme strateji eğitiminin, öğretim- öğrenme sürecinin içinde bulundurulmasının öğrenci başarısını, öğrenmeye istekliliğini ve kendi öğrenmelerinde daha kontrol sahibi olmalarında büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde strateji eğitimi üzerine çalışma yapan Chamot (1993) ise 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 gruplardaki öğrenci başarısını olumlu olarak etkilediği belirlenmiştir.

Yurt dışında yapılan bütün bu araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların öğretim-öğrenme sürecinde öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Yapılan bu tür çalışmaların öğrenme stratejileri öğretiminin artırılmasına katkısı oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrenme

stratejilerinin öneminin bu çalışmalarla ortaya konulması Türkiye’de öğrenciler tarafından ne düzeyde kullanıldığı ve öğretmenler tarafından ne düzeyde rehberlik edildiğinin araştırılmasına yol gösterici olmuştur. Bunun yanında yukarıda sözü geçen ve incelenen bu çalışmaların hemen hepsinde öğrenme stratejilerinin sadece öğrencilerin ne düzeyde kullandığının belirlenmeye çalışıldığı, öğretmenlerle birlikte yürütülen çalışmaların ise öğrencilerinin strateji kullanımları hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunun yanında bazı çalışmaların öğrenme stratejilerinin sadece okuma, yazma dilbilgisi gibi belirli beceri ve belirli stratejilerle sınırlandırıldığı görülmüştür.

Bu durumda öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından ne düzeyde kullanıldığının belirlenmesinin yanında ne düzeyde öğretildiği üzerine yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması, bu konuda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin fikirlerinin de önemli olduğunun düşünülmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın araştırmaların bahsedilen eksik taraflarının giderilmesi amacıyla yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.8.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öğrenme stratejileri üzerine yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin hangi stratejileri ne derecede kullandıklarını belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve strateji eğitimi üzerine olan çalışmalar genel olarak yok denecek kadar azdır. Aşağıda, öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını ortaya koyan çalışmalara değinilmiştir.

Gürata (2008) Cohen’in sınıflamasından yararlanarak bir dil öğrenme stratejileri anketi geliştirmiştir. Türkiye’de İngilizce öğrenen öğrencilerin dilbilgisi yapılarını öğrenirken bilişsel, duyuşsal, yürütücü biliş ve telafi stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca orta altı, orta ve orta üstü seviyelerdeki dil öğrenen öğrencilerin strateji kullanımları arasındaki farkı incelediğinde, orta seviye öğrencilerin orta üzeri seviyeden daha fazla strateji kullandıklarını ortaya koymuştur. Strateji kullanma konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu gözlemiştir.

Deneme ise (2008) “Türk Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Tercihleri” isimli çalışmasında Türk öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tercih ve kullanımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini uygulanmış ve öğrencilerin C (telafi stratejileri) ve D (yürütücü biliş stratejileri) bölümünde belirlenen stratejileri A (hafıza stratejileri), B (Bilişsel stratejiler) ve E (duyuşsal stratejiler) bölümündeki stratejilere göre daha sık kullandıkları ortaya konmuş olup, genel olarak öğrencilerin dil öğrenirken derslerde strateji kullanıma ilişkin öğretime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanımına ilişkin bir diğer çalışma ise aynı zamanda başarıya olan etkisinin de incelendiği Evcim’in (2008), çalışmasıdır. “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Yoluyla Kelime Bilgisinin Artırılması” adlı yüksek lisans tezinde, üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin kelime bilgisine olan etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda; uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubunun ön ve son uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu son uygulamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır. Bunun yanında kelime başarı testi deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında manidar bir fark oluştuğu ve belirlenmiştir.

Alptekin (2007) tarafından yapılan bir çalışmada biri doğal yolla diğeri eğitime dayalı olarak iki yabancı dili aynı anda öğrenen kişilerde dil öğrenme stratejileri seçimi ve kullanım frekansına özgü farklar olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma, Boğaziçi Üniversitesi’ndeki uluslararası öğrencilerinin İngilizceyi sınıf ortamında, Türkçeyi ise sokak ortamında öğrenmelerini irdelemektedir. Bulgular, öğrenme bağlamı ne olursa olsun öğrencilerin doğrudan bir strateji türü olan telafi stratejisini yeğlediklerini, ancak dolaylı strateji türlerinde bağlamla ilişkili anlamlı değişkenlikler olduğunu sergilemektedir. Buna göre eğitime dayalı İngilizce öğreniminde biliş ötesi (yürütücü biliş) strateji kullanımı yeğlenirken, doğal Türkçe ediniminde sosyal stratejiler ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde Tok (2007) “Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri” çalışmasında öğrencilerin yeni bilgileri

nasıl bir süreçten geçirdiklerini ve bilgiyi anlamak öğrenmek ve hatırlamak için ne tür stratejiler kullandıklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin stratejilerin bir kısmını yüksek düzeyde kullandıkları ve bir kısmının da orta düzeyde kullandıklarını ortaya koymuş ve bilgiyi kullanma stratejisinin yüksek düzeyde kullanıldığı tespit etmiştir. Araştırmasında cinsiyet ve disiplinler arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Karahan ise (2007) çalışmasında ilköğretim düzeyindeki çocukların strateji kullanımlarına yönelik, Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini ve Tayvanlı çocuklar için hazırladığı ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en çok ve en az kullandıkları öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmıştır. Buna göre öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejiler telafi stratejileri, üst-bilişsel (yürütücü biliş) ve duygusal (duyuşsal) stratejiler, en az kullandıkları ise bilişsel ve bellek destekleyici stratejilerdir.

Ertekin (2006) 306 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile kendi geliştirdiği Öğrenme Stratejileri Anketini kullanarak, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile ders kitaplarındaki öğrenme stratejileri arasındaki uyumu incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile takip ettikleri ders kitabı arasında bir uyum olmadığını; öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını saptamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı belirtmiştir. Yalçın ise (2006) çalışmasında Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Çalışmasında, beş bağımsız değişken (öğrencilerin cinsiyeti, okuyacakları fakülte, hangi liseden mezun oldukları, önceki İngilizce öğrenme deneyimleri ve yeterlik seviyeleri), altı bağımlı değişken (hafıza, bilişsel, telafi, bilişi yönetme, (yürütücü biliş) duyuşsal ve sosyal stratejiler(i)) ve bu değişkenler arasındaki muhtemel ilişkiler üzerinde çalışmıştır. Oxford'un (1990) geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri envanterini uygulamıştır. Çalışma sonuçlarında Gazi Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını, kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha çok strateji kullandıklarını, Tıp fakültesinde okuyacak

öğrencilerin, diğer fakültelerde okuyacak öğrencilere oranla daha fazla strateji kullandıklarını ve 4- Özel lise/Anadolu lisesi ve Özel lise/Teknik lise çiftleri arasında strateji kullanımı bakımından istatistiksel farklar olduğunu ve telafi stratejileri kullanımında, İngilizce öğrenme tecrübesine sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında istatistik fark gözlemlenmediğini ortaya koymuştur.

Bekleyen (2005) araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının Dil Öğrenme Stratejilerini kullanım düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemiş ve cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları en çok tercih edilen stratejilerin bilişüstü (yürütücü biliş) stratejileri, telafi stratejileri ve sosyal stratejiler olduğunu göstermektedir. En az kullanılan stratejilerin ise hafıza stratejileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının araştırmada incelenen altı boyuttaki stratejileri kullanımı incelendiğinde ise hafıza stratejileri ve duygusal stratejilerin erkek ve bayan öğrenciler tarafından kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile mezun oldukları lisenin türü arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bada ve Yapıcı (2004) tarafından yapılan bir çalışmada Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi'nde (YADİM) İngilizce öğrenen Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Fen Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin ne türdeki dil öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, farklı lisans bölümleri gözetilmeksizin, hem sosyal hem de fen bilimleri öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. 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.

Öğrenme stratejilerinin kullanma sıklıklarının incelendiği bir diğer çalışma ise Bozatl (1999) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde başarılı 15 öğrencinin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yapılan çalışmadır. 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. Benzer şekilde, Sünbül ise (1998), “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci ve Tutumlarına Etkisi” adlı tez çalışmasında farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin erişiş, tutum, okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığını ne derece etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada anlamlandırma stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişiş ile geleneksel öğrenme stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrenci erişiş arasında farklı öğrenme anlamlı bir fark bulunmuştur. Erişiş testinde en yüksek başarıyı anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini kullanan öğrenciler sağlarken, yineleme stratejisini kullanan öğrencilerin düşük düzeyde bir erişişe ulaştıkları görülmüştür. Anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin ayrı ayrı uygulandığı gruplardaki öğrenciler ise yineleme stratejisini kullananlara oranla yüksek bir erişiş düzeyi elde etmişlerdir. Yine öğrenme stratejilerine yönelik tutum açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örgütlenme ve anlamlandırma örgütlenme 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 örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin en kalıcı öğrenmeyi sağladıkları anlaşılmıştır.

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 bilisi yönetme stratejisini ve en az

yineleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ilkökul, 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. Benzer şekilde, öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ve çeşitli değişkenlerin etkilerinin incelendiği detaylı bir çalışma yapan Cesur (2008) ise “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS), Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü” adlı doktora çalışmasında, Oxford’un (1990) geliştirdiği envanteri kullanarak ilk olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin DÖS’leri “orta” sıklıkta kullandıkları sonucuna varılmıştır. Buna göre üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin telafi ve üstbiliş (yürütücü biliş) stratejilerini sık sık kullandıkları; diğer yandan öğrencilerinin bellek, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri “bazen” diğer bir deyişle “orta” sıklıkta kullandıkları bulunmuştur. Yine araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkenin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre bellek, bilişsel, telafi, üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. DÖS kullanımının öğrencilerin alan türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Bellek, bilissel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerde, kısaca tüm DÖS’lerin kullanılmasında sosyal alan öğrencilerinin ortalama puanlarının fen alanı öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle sosyal alan türüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini, fen alanında okuyan öğrencilerden daha sık kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkilerini inceleyen deneysel nitelikte çalışmalar ise şu şekilde özetlenebilir.

Eraslan (2008) “Yabancı Dil Öğretiminde Sözcüğün Anlamını Kestirme Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezindeki çalışmasında okuduğunu anlama becerisi üstünde durmuş, bu bağlamda öğrencilere anlamlarını bilmedikleri kelimelerle ilgili kestirimde bulunma stratejileri geliştirecek stratejiler öğretilerek, bu kestirimde bulunma becerisinin okuduğunu anlama üzerinde etkisi incelenmiştir. Yabancı Dil Öğretiminde okuma derslerinde sözcük anlamını kestirme stratejileri öğretimi deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu arasında, İngilizce okuduğunu anlama becerisi yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde, Zengin ve Seven (2007) yapmış oldukları araştırmalarında öğrenme stratejilerinin ikinci dil öğrenme başarısına etkisi tartışmış, strateji kullanımında çeşitliliğin bilincine varmanın öğrenci özerkliği üzerinde olumlu katkısı olduğu vurgulamışlardır. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki algı farklılıklarının stratejiyle ilgili boyutu irdelenmiş ve öğrencilerin sınıf-dışı veya sınıf- içi kullandıkları stratejileri birbirleriyle paylaşmasında stratejilerle ilgili sınıflandırma ve tanımların daha sağlıklı bir iletişim içinde yapılması için tedbirler alınması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Deneysel bir çalışma olan Erkan’ın (2005) yüksek lisans çalışmasında bir kurs boyunca uygulanan strateji öğretme yaklaşımının etkinliğini araştırmayı amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı okuma becerileri üzerine strateji eğitimi alan grubun bir okuma testinde bu eğitimi almayı sadece ders kitabını takip eden gruptan daha iyi başarı gösterip göstermeyeceğini belirlemektir. Kontrol ve deney gruplarının ön-test sonuçları bu iki grubun okuma yeteneği açısından farklı olmadığını göstermiştir. Grupların son-test sonuçları ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Alınan sonuçlar deney grubuna uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerine etkilerini inceleyen bir diğer çalışma da Kıroğlu (2002) “Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı doktora tezi çalışmasıdır. Anlamlı gruplandırma işleminin işe koşulduğu deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu

durum, anlamlı gruplandırma stratejisinin, İngilizce okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenme stratejileri eğitiminde önemli bir role sahip olan eğitimcileri ve öğrenme stratejileri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların alan yazında oldukça az olduğu görülmüştür. Bu konuya ilişkin mevcut çalışmalar ise aşağıda özetlenmiştir.

Şen (2009) hem öğrencileri hem de öğretmenleri içeren, “ İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Derslerinde Kullanımı ile İlgili Görüşleri ve Elde edilen Sonuçların Öğrencilerin Strateji Kullanma Sıklığı ile Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezindeki çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Çalışmasında Oxford’un (1990) geliştirmiş olduğu dil öğrenme stratejileri envanterini kullanmıştır. Ölçeği hem okutmanlara hem de öğrencilere uygulamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler öğrenme stratejilerinin farkındalar, bunların faydasına inanıyor ve uygulamayı kolay buluyorlarsa, bu öğrenme stratejilerini sınıflarında daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerini dersler kullanma derecelerinde fark yaratan tek etmenin aldıkları eğitim düzeyi olduğu saptanmıştır. Son olarak, öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejileri kullanma dereceleri ile öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinin derslerde yer verme dereceleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin bu stratejileri derslerde daha fazla öğrettiklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

İngilizce öğretmenleri ile yürütülen bir çalışma da ise Düztepeliler (2006), İngilizce öğretmenlerinin etkin öğrenme stratejilerini derslerde kullanma düzeylerine ilişkin yaptığı anket çalışmasında, öğretmenlerin ne derecede kullandıklarını, cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, öğretmenleri etkin öğrenme stratejilerini derslere başlamadan önce ara sıra kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin bu stratejileri kadın öğretmenlere göre daha sık uyguladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine, mezun oldukları yükseköğretim

kurumlarına ve görev-yaptıkları okullara göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde yine öğretmenlerle yapılan Özer (2002) çalışmasında ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine etkili bir biçimde yer verilip verilmediğini belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme stratejilerinin öğretimine çok az yoğunlukta olmak üzere daha çok konulan isledikleri sırada yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinme duyduklarını belirtmişlerdir.

Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik yapılan bir diğer çalışma ise Algan'ın (2006), Üniversite hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğretim görevlilerinin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerine farkındalığı isimli tez çalışmasıdır. Çalışmasında devlet ve özel vakıf üniversitelerindeki yabancı dil (İngilizce) hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini, bu iki farklı yapıya ait kurumlardaki öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanımları arasındaki farklılıkları ve çalışmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımı konusundaki farkındalıklarını incelediği çalışmasında Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini kullanmıştır. Araştırmasının sonuçlarında İstanbul'daki katılımcı devlet ve özel vakıf üniversitelerindeki İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullandıklarını belirttikleri strateji grupları bilişötesi (yürütücü biliş) ve telafi stratejileri olduğunu, buna karşın en az kullanıldığı belirtilen stratejilerin hafıza ve duygusal (duyuşsal) stratejiler olduğunu belirtmiştir. Bu stratejilerin kullanım seviyesi genellikle, Oxford'un anketinin değerlendirmesinde tarif ettiği üzere, 'orta' seviye olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım seviyeleri arasında az bir farklılık gözlenmiş, kız öğrenciler daha yüksek seviyede strateji kullanımı belirtmişlerdir. İstanbul'daki katılımcı devlet ve özel vakıf üniversitelerindeki İngilizce okutmanlarının dil öğrenme stratejileri üzerine farkındalıklarının genelde çok yüksek olmadığı, bu kavramın hiç bilinmediği/ hatırlanmadığı veya eksik olarak bilindiği ya da alandaki

başka önemli kavramlarla bir miktar karışmış olarak algılandığı görülmüştür. Ayrıca İngilizce okutmanlarına kendi öğrencilerinin kullandığı stratejilere ilişkin uygulanan ölçek sonuçlarında da öğrencilerinin kullandıklarını belirttikleri stratejilerle kendilerinin kullandığını belirttiği stratejiler nitelik ve/veya düzey olarak genellikle farklı olma eğilimi göstermiştir.

Türkiye’ de yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinin dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve strateji eğitimi araştırmalarının devam ettirilmesinin etkili öğrenmedeki önemini altını çizmektedir. Bunun yanında söz konusu çalışmaların öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma düzeyi ve öğrencilerin başarılarına etki düzeyi incelenmiş fakat ne düzeyde öğretildiğine ilişkin çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bundan yola çıkılarak, hem yeni bir öğrenme stratejileri ölçeği geliştirmek amacı ile hem de strateji öğretiminin ne düzeyde olduğunun hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından ortaya konması amacı ile ilgili çalışmalarda eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında strateji öğretiminin ne durumda olduğu, öğrenci ve öğretmen görüşleri arasındaki ilişkilerin de ortaya konması açısından çalışmanın gelecek çalışmalara yol gösterici olması umulmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma betimsel nitelikli bir çalışma olup, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin ve okutmanların görüşlerine göre dil öğrenme stratejilerinden hangilerine ne düzeyde yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğrencileri ve İngilizce okutmanları oluşturmaktadır. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesinden 391 hazırlık öğrencisi ve 51 İngilizce okutmanına ve Ankara Üniversitesinden 408 hazırlık öğrencisi ve 69 İngilizce okutmanına ulaşılmıştır. Toplamda 800 hazırlık sınıfı öğrencisine ulaşılmış, veri kaybı nedeniyle toplam 769 öğrenciden veri elde edilmiştir. Ulaşılan toplam okutman sayısı ise 120'dir. Tablo 2.1'de uygulamanın yapıldığı öğrenci çalışma grubu ve tablo 2.2'de okutman çalışma grubu ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 2.1 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Yüzde ve Frekans Değerleri

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hacettepe Üniversitesi	223	60,1	148	%39,9	371	100
Ankara Üniversitesi	206	51,8	192	%48,2	398	100

Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinden 223 kız 148 erkek ve Ankara Üniversitesinden 206 kız, 192 erkek öğrenci olmak üzere Tablo 2.1’de de görüldüğü gibi çalışmaya toplam 769 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri örneklemin %48,2’sini ve Ankara Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri örneklemin %51’ini temsil etmektedir.

Tablo 2.2 Çalışma Grubunu Oluşturan Okutmanların Yüzde ve Frekans Değerleri

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hacettepe Üniversitesi	47	92,2	4	7,8	51	100
Ankara Üniversitesi	56	81,2	13	18,2	69	100

Çalışma grubunu oluşturan okutmanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2,2’de görüldüğü üzere, Hacettepe Üniversitesinden 47 kadın, 4 erkek ve Ankara Üniversitesi 56 kadın, 13 erkek olarak toplam 120 okutman katılmıştır. Hacettepe Üniversitesi okutmanları örneklemin %42,5’ini ve Ankara Üniversitesi okutmanları örneklemin %57,5’ini temsil etmektedir.

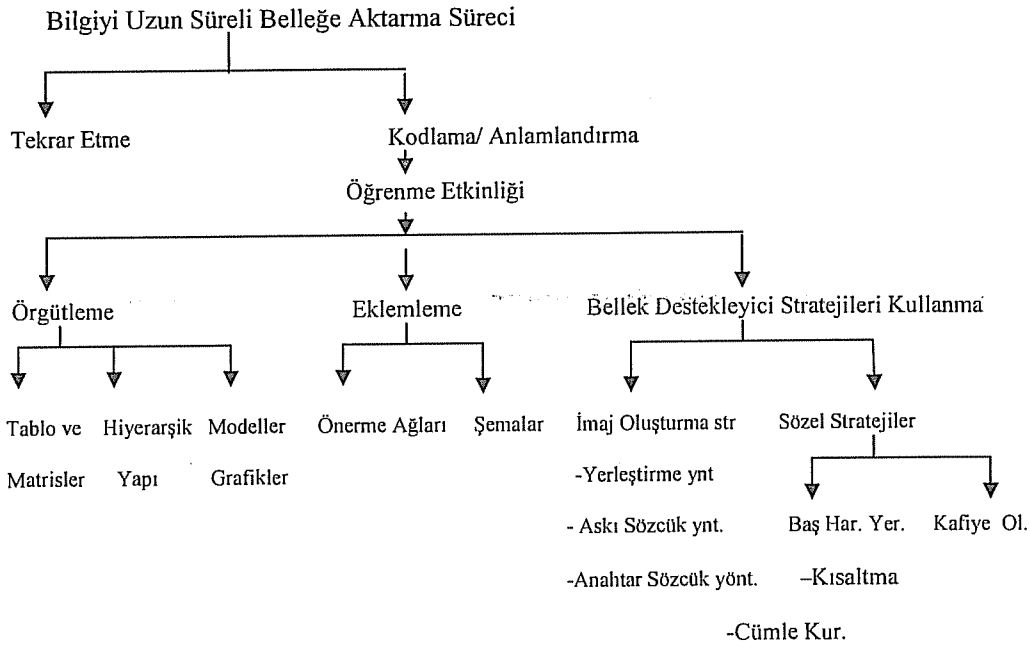
2.2 VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeği geliştirmek üzere aşağıda açıklanan aşamalar izlenmiştir.

2.2.1 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği geliştirme çalışmasının ilk aşamasında ilgili alan yazın öncelikle detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ölçeği oluşturan maddeler alan yazında Gagne(1988), Weinstein ve Mayer (1986), Arends (1998), O’Malley ve Chamot (1985), Senemoğlu (2010) gibi yazarların strateji sınıflamaları göz önünde bulundurularak bir

taslak oluşturulmuştur. Bunun yanında ölçeğin yürütücü biliş stratejiler boyutu için Altındağ'ın (2008) geliştirmiş olduğu Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. İncelenen alan yazındaki bilgilerin uzun süreli belleğe yerleşmesine ve bilginin anlamlandırılmasına yardımcı olan tekrar, örgütleme, eklemleme ve bellek destekleyici ipuçları gibi yollar temele alınarak ölçeğin bilişsel stratejilerden oluşan taslak hazırlanmıştır. Taslağın hazırlanmasında bilgiyi uzun süreli belleğe aktarma yollarına ilişkin Senemoğlu'nun (2010) "Gelişim Öğrenme ve Öğretim" kaynağında belirtilen Bilgiyi İşleme Modelinden ve öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasından yararlanılmıştır. Şekil 2,1'de yararlanılan Bilgiyi uzun süreli belleğe aktarma yollarına ilişkin hiyerarşik örgütleme sunulmuştur.



Şekil 2.1 Bilgiyi Uzun Süreli Belleğe Aktarma Yollarına İlişkin Hiyerarşik Örgütleme

Ölçeğin bilişsel stratejileri oluşturan maddeleri için Şekil 2.1'de görülen bilgiyi uzun süreli belleğe aktarma sürecindeki modele ve yukarıda sözü edilen yazarların öğrenme stratejileri sınıflamalarına uygun olarak oluşturulan çatı genişletilerek madde havuzu oluşturulmuş ve her bir alt başlığı ölçmeye uygun maddeler yazılmıştır.

Ölçeğin yürütücü biliş boyutu, yürütücü biliş stratejileri (yürütücü kontrol) ve duyuşsal stratejilerden oluşmaktadır. Bilindiği üzere, yürütücü kontrol sistemi bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü kontrol etmesini sağlamaktadır. Bunlardan biri güdüsel süreçlerin kontrolü, diğeri de bilgiyi işleme ile ilgili olan tüm süreçlerin kontrolüdür (Senemoğlu, 2010).

Ölçeğin ikinci boyutu olarak tasarlanan bilişsel stratejiler ise, tekrar etme, kodlama/ anlamlandırma, genişletme/ekleme ve bellek destekleyici stratejilerden oluşmaktadır. Yürütücü biliş boyutu dikkati sürdürmeyi sağlayan, uygunluğu artırmaya yarayan, güveni artırmaya yarayan ve doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejileri oluşturan 9 madde ve yürütücü biliş becerilerini ölçmeyi amaçlayan 14 madde olmak üzere toplam 23 maddeden, ikinci boyutu ise 17 bilişsel stratejilerden oluşmak üzere toplam 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

Bu şekilde oluşturulan taslak, hedef kitledeki öğrenci ve okutmanlarla yüz yüze görüşme yoluyla tartışılarak, kullandıkları ve kullanmadıkları öğrenme stratejilerinin de eklenmesiyle genişletilmiştir. Maddelerin çoğu ilgili alan yazından alınarak oluşturulduğu için dilin uygulanacak hedef kitleye uygunluğunu sağlamak amacıyla hazırlık birimlerinde görev yapan 5 İngilizce okutmanına okutularak gerekli sadeleştirmeler yapılmıştır. Daha sonra, uygulamanın yapılacağı öğrenci çalışma grubundan 6 kişiye teker teker ölçek maddeleri sesli bir biçimde okutulmuş, anlaşılmayan maddeler, öğrencilerin fikirleri doğrultusunda tekrar düzeltilmiştir.

Öğrenci ve okutman ölçekleri için birbirine paralel iki adet taslak formu elde edilmiştir. Öğrenci grubu için; kendilerinin ve okutmanların öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları ile ilgili görüşlerini bildirmeleri için iki yarı derecelendirme sütunundan oluşan bir form hazırlanmıştır. Deneme formu Ek-1 de yer almaktadır. Okutmanlar için de, öğrencilerin maddeleri ile paralel olan bir form hazırlanmıştır.

Deneme formunda, öğrencilerden ve okutmanlardan dörtlü likert tipinde “hiç bir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” seçeneklerinden kendilerine en uygununu seçmeleri istenmiştir.

2.2.1.1 Deneme Uygulamasının Yapılması

Deneme uygulaması, hedef kitleye uygun Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Atılım Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama için toplam 250 öğrenciye ulaşılmış, veri kaybı nedeni ile toplam 237 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Deneme uygulaması için 40 maddeden oluşan deneme ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda ulaşılan öğrenci sayısının yeterli olduğu görüşüne varılmıştır.

2.2.1.2 Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

Yapılan pilot uygulamada 40 maddeden oluşan deneme ölçeğinin faktöriyel yapısını belirlemek ve aynı zamanda geçerlik çalışması için toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ya da sınırladırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Ayrıca bu analiz bazen “kuramsal yapının” doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyama, 1998). Faktör analizi ulaşılan 237 kişiye ait veriye uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda model veri uyumun sağlandığı ancak faktör yükleri 30’un altında olan 5 maddenin asıl uygulamaya dâhil edilmemesi uygun görülmüştür. Bunun sonucunda faktör yükleri 30 ile 56 arasında değişen iki faktörlü ölçeğin toplam 35 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi hem öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşlerini içeren birinci sütundan alınan veriler hem de okutmanları hakkındaki görüşlerini içeren ikinci sütundan elde edilen veriler için yapılmıştır. Deneme uygulaması ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,91 olarak hesaplanmıştır.

2.2.1.3 Nihai Ölçeğin Uygulanması

Nihai ölçeği oluşturacak maddeler deneme formunun analizlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda faktör yük değerleri 0.30’un altında olan 5 madde atılarak 35 maddeyi içeren nihai form oluşturulmuştur. Asıl uygulamaya Hacettepe ve Ankara

Üniversitelerinden toplam 769 öğrenci ve 120 İngilizce okutmanı katılmıştır. Toplam 35 maddeden oluşan nihai ölçek Ek 3 'de sunulmuştur.

2.2.1.4 Nihai Ölçeğin İstatistikleri

Nihai ölçeğin istatistiklerinin kestirilebilmesi için deneme uygulamasından elde edilen ham veriler kullanılmıştır. Bu amaçla 35 maddeden oluşan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ilk olarak model veri uyum değerlendirilmiş sonuçları tablo 2.3'de verilmiştir. Parametre kestirimleri ise tablo 2.4'de sunulmuştur.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı, ölçekten elde edilen her üç veri için de ayrı hesaplanmıştır. Asıl uygulamaya katılan 769 öğrencinin kendileri hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerden ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,90 ve öğretim elemanları hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilerden ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,95 olarak bulunmuştur. 120 okutmana uygulanan ölçekten elde edilen güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Aşağıda Tablo 2.3'de modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Modeller ve Karşılaştırmalarına Ait DFA Sonuçları

Model	χ^2	χ^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA
Model	2336,05 ₍₅₃₉₎	4,18	0,85	0,83	0,064

Uyumun değerlendirmesinde alınacak ölçütlerden biri ki kare serbestlik derecesi oranıdır. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilendiği için tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. Ki kare serbestlik derecesi oranın üçten küçük olması mükemmel uyuma, beşten küçük olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005) .

Yapılan analizde ki kare/serbestlik derecesi oranı 4,17 bulunmuştur, bu da orta düzeyde uyumun göstergesidir.

RMSEA değeri de bir uyum ölçüsüdür ve bu değer 0.05'ten küçük olması mükemmel uyuma, 0.08'den küçük olması iyi uyuma 0.10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Ömay, Büyüköztürk, Şekericoğlu) bu analizde de elde edilen 0,064 değeri iyi düzeyde uyumu gösterir.

Tablo 2.3'de görüldüğü üzere, modelin uyum iyiliği indekslerinin yeterince yüksek olduğu GFI= 0,85 (goodness of fit) ve AGFI=0,83 (adjusted goodness of fit), ki kare/serbestlik derecesi oranlarının ise 5 den küçük olduğu ve modellerin RMSEA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.4' de doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

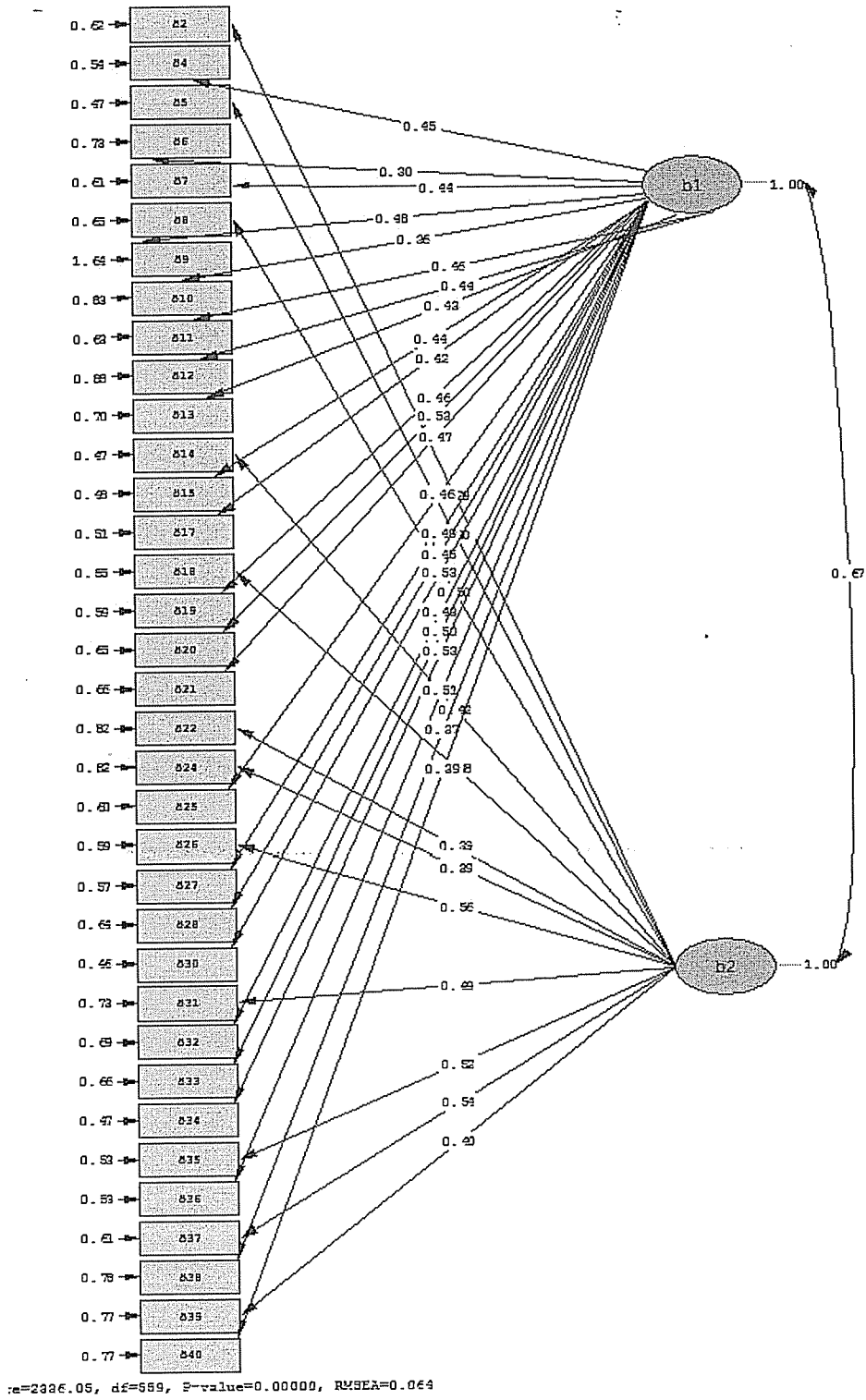
Maddeler	Öğrenme stratejileri (b2) Yürürtücü biliş (b1)		Hata Varyansı (δ)	R ²
	Faktör Yüklere (λ_x)			
M2	0.30		0.62	0.12
M4		0.45	0.54	0.27
M5	0.30		0.47	0.16
M6		0.30	0.73	0.11
M7		0.44	0.61	0.24
M8	0.50		0.65	0.28
M9		0.48	1.64	0.12
M10		0.36	0.83	0.14
M11		0.46	0.63	0.25
M12		0.44	0.88	0.18
M13		0.43	0.70	0.21
M14	0.42		0.47	0.27
M15		0.44	0.48	0.29
M17		0.42	0.51	0.26
M18	0.48		0.55	0.30
M19		0.46	0.59	0.26
M20		0.53	0.65	0.30
M21		0.47	0.66	0.25

M22	0.39		0.82	0.16
M24	0.39		0.82	0.16
M25		0.46	0.60	0.26
M26	0.56		0.59	0.35
M27		0.49	0.57	0.30
M28		0.45	0.64	0.24
M29				
M30		0.53	0.46	0.38
M31	0.49		0.73	0.25
M32		0.43	0.69	0.21
M33		0.50	0.66	0.27
M34		0.53	0.47	0.38
M35	0.52		0.53	0.34
M36		0.51	0.53	0.33
M37	0.54		0.61	0.32
M38		0.37	0.78	0.15
M39	0.40		0.77	0.17
M40		0.39	0.77	0.16

Tablo 2.3' deki doğrulayıcı faktör analizi tablosundan elde edilen bulgular sonucunda, Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Yürütücü Biliş boyutu 23 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri $\lambda=0,30-0,56$ aralığında değişmektedir.

Öğrenme stratejileri boyutunda 12 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri $\lambda=0,30-0,56$ aralığında değişmektedir. SIMPLIS çıktısına göre t değerleri incelendiğinde modeldeki bütün maddelerin regresyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Bu maddelerin belirlenen boyutları açıklamakta uygun olduğu anlamına gelmektedir. Anlamlı/manidar olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Ancak bu kararı uygulamadan önce hata varyansların da kontrol edilmesi gerekmektedir.

Aşağıda verilen şekil 3.2'de Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ait path diyagramı sunulmuştur.



Şekil 3.2 Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Path Diagramı

Path diyagramında, ölçeğin birinci boyutu olarak belirlenen Yürütücü biliş b1, ikinci boyut olarak belirlenen bilişsel stratejileri b2 olarak gösterilmiştir.

Uygun bir ölçme modelinde faktör yüklerinin yüksek, hata varyanslarının düşük, faktör korelasyonlarının 0,85'den küçük olması beklenir. Faktör yüklerini için 0,10 civarı küçük, 0,30 civarı orta büyüklükte ve 0,50'nin üzerindeki katsayılar ise büyük etkiler olarak yorumlanabilir (Cohen, 1988).

Bu modelde path diyagramında görüldüğü üzere faktör yükleri 0.30 ile 0.56 arasında değişmektedir. Faktör arası korelasyon incelendiğinde bu değer 0,67 olduğu ve bunun da varlığı iddia edilen faktörlerin birbirinden ayrı kavramlar olduğunun göstergesidir.

2.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin öğrenci formunda giriş bölümünde, araştırmanın amacı kısaca belirtilmiş ve analizlerde kullanmak amacıyla öğrencilerin mezun oldukları alan türü ve cinsiyet bilgileri sorulmuştur. Ölçeğin okutman formunda ise, okutmanlardan analizlerde kullanmak amacıyla mezun oldukları fakülte türü (eğitim/ edebiyat fakültesi), cinsiyet ve kıdem bilgileri sorulmuştur. Veriler 2010-2011 öğretim yılı 2. dönem başında toplanmıştır. Nihai uygulamaya ait öğrenciler için Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ek-2'de ve okutmanlara yönelik Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ek-3'de sunulmuştur.

2.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde 1. 2. ve 3. alt problemlerde elde edilen verilerin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Maddelere aritmetik ortalamalar $4-1=3$, $\frac{3}{4}=0,75$ formülüne dayanarak hesaplanmıştır. Belirlenen aralıklar ise; 1,00-1,75 = hiçbir zaman, 1,76- 2,51= bazen, 2,52- 3,27 = sıklık ve 3,28-4, 00 = her zaman şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmanın 4., 5., 7. ve 9. alt problemlerden elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. 6. alt problem için ki-kare analizi, 8. ve 10. alt problemler için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

1. Alt problem: Öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin hangilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?

Bu alt probleme cevap vermek için, Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki toplam 35 maddenin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri her bir madde ve her bir alt grup için ayrı hesaplanarak Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>Tekrar etme stratejisi</i>									
12. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme.	478	62,2	191	24,8	74	9,6	26	3,4	1,54
<i>Toplam</i>									1,54
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>									
1. İngilizce okuma parçalarını kavramak için özetleyerek çalışma.	296	38,5	320	41,6	116	15,1	37	4,8	1,86
19. İngilizce de yapıları, kelimeleri, olayları vb. anlamlandırmak için tablolaştırma.	133	17,3	262	34,1	228	29,6	146	19,0	2,50
<i>Toplam</i>									2,18
<i>Ekleme Stratejisi</i>									
34. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme.	275	35,8	272	35,4	149	19,4	73	9,5	2,02
<i>Toplam</i>									2,02

<i>TABLO 3.1 DEVAMI</i>	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>Bellek D. İmaj Oluşturma</i>									
3. Yeni öğrenilen kelimeleri/yapıları hatırlamak için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışma.	448	58,3	240	31,2	62	8,1	19	2,5	1,54
6. İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma	381	49,5	216	28,1	114	14,8	58	7,5	1,80
20. Yeni kelimeleri hatırlamak için bir kitabın/defterin sayfası, tahta gibi o kelimeyi ilk görülen yeri akla getirme.	97	12,6	189	24,6	270	35,1	213	27,7	2,77
22. İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme.	348	45,3	244	31,7	114	14,8	63	8,2	1,85
26. Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma.	310	40,3	231	30,0	158	20,5	70	9,1	2,14
30. Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma	368	47,9	240	31,2	122	15,9	38	4,9	1,78
<i>Toplam</i>									1,95
<i>Bellek D. - Sözel Semboller Oluşturma</i>									
15. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma.	373	48,5	245	31,9	110	14,3	41	5,3	1,76
32. Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma	314	40,8	254	33,0	141	18,3	60	7,8	1,93
<i>Toplam</i>									1,74
7. Bir konuyu öğrenirken onun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için çeşitli yollarla kendimizi sınama.	82	10,7	358	46,6	252	32,8	77	10,0	2,42
13. İngilizce öğrenirken öz-değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme.	176	22,9	376	48,9	174	22,6	43	5,6	2,10

TABLO 3.1 DEVAMI	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
23.İngilizce 'de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.	96	12,5	284	36,9	271	35,2	118	15,3	2,53
25.İngilizce 'de kendi öğrenmemizi planlamak için hangi konuları kolaylıkla öğrendiğimizi hangilerinde zorlandığımızı takip etme.	83	10,8	250	32,5	324	42,1	112	14,6	2,60
29.İngilizce öğrenirken kendimizi değerlendirmemiz için öğrenme sırasında yapılan hataları belirleme.	99	12,9	285	37,1	290	37,7	95	12,4	2,49
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.	134	17,4	388	50,5	184	23,9	63	8,2	2,22
21.Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme.	50	6,5	146	19,0	295	38,4	278	36,2	3,04
28.Bir konuyu çalışırken anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak çalışma.	106	13,8	234	30,4	277	36,0	152	19,8	2,62
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.	134	17,4	388	50,5	184	23,9	63	8,2	2,22
17. Yeni öğrenilen bilgileri kolay hatırlamak için gruplandırarak çalışma	139	18,1	274	35,6	232	30,2	124	16,1	2,44
27.Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/ arasındaki ilişkileri şematize etme	215	28,0	299	38,9	182	23,7	73	9,5	2,14
8. Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj +Ving.)	70	9,1	188	24,4	242	31,5	268	34,9	2,92
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.	77	10,0	273	35,5	258	33,6	161	20,9	2,65
<i>Yürütücü biliş stratejileri Top.</i>									2,31
2.Boyut/Bilişsel St. Toplam									1,88
1.Boyut/ Y.Biliş St. Toplam									2,55
Genel Akademik Ortalama									2,27

1,00- 1,75= Hiçbir Zaman 1,76- 2,51= Bazen 2,52- 3,27= Sık Sık 3,28- 4,00= Her Zaman

Tablo 3.1 incelendiğinde, öğrencilerinin derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçeğin genel ortalamasının $\bar{X} = 2,27$ olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler dil öğrenme stratejilerini derslerde “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %62’sinin doğru telaffuz etmek için kullandıkları tekrar etme stratejisini “hiçbir zaman”, %25’inin “bazen”, sadece %10’unun “sık sık” ve %3’ünün “her zaman” kullandığı görülmektedir ($\bar{X} = 1,54$).

Örgütlenme stratejilerine bakıldığında, öğrencilerin örgütlenme stratejilerini “bazen” kullandıkları gözlenmektedir ($\bar{X} = 2,18$).

Ekleme strateji olan yeni kelimeleri kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme stratejisini, öğrencilerin %36’sının “hiçbir zaman”, %35’inin “bazen”, %20’sinin “sık sık” ve sadece %10’unun “her zaman” kullandığı görülmektedir. ($\bar{X} = 2,02$).

Bellek destekleyici-imaaj oluşturma stratejilerine verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin bu stratejileri “bazen” kullandıkları gözlenmektedir ($\bar{X} = 1,95$).

Örneğin, bu stratejilerden öğrencilerin %60’ının yeni öğrenilenleri hatırlamak için kısa paragraf/öykü haline getirme bellek destekleyici stratejisini “hiçbir zaman”, %31’inin “bazen”, %8’inin “sık sık” ve sadece %2’sinin “her zaman” kullandığı görülmektedir ($\bar{X} = 1,54$).

Bellek destekleyici-sözel semboller oluşturma stratejilerine bakıldığında ise öğrencilerin bu stratejileri genel olarak hiç kullanmadıkları sınırına ($\bar{X} = 1,74$) daha yakın olduğu görülmektedir.

Örneğin, bu stratejilerden öğrencilerin yaklaşık %50’sinin yeni kelime veya bilgileri hatırlamada kafiye oluşturma stratejisini “hiçbir zaman”, %31’inin “bazen”, %14’ünün “sık sık” ve sadece % 5’inin “her zaman” kullandığı görülmektedir ($\bar{X} = 1,54$).

Ölçeğin diğer bir boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinin alt grubundaki duyuşsal stratejiler incelendiğinde, öğrencilerin dikkati sürdürmeye yarayan duyuşsal stratejisini.

Benzer şekilde, güveni artırmaya yarayan duyuşsal stratejileri öğrencilerin yaklaşık %40'ı ile %35'i gibi değişen aralıklarda "sık sık" ($\bar{X}=2,53$) kullandıkları görülmektedir. Doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejileri de öğrencilerin "sık sık" ($\bar{X}=2,79$) kullandıkları görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin yürütücü biliş boyutundaki alt grubu oluşturan duyuşsal stratejileri "sık sık" kullandıkları gözlenmektedir.

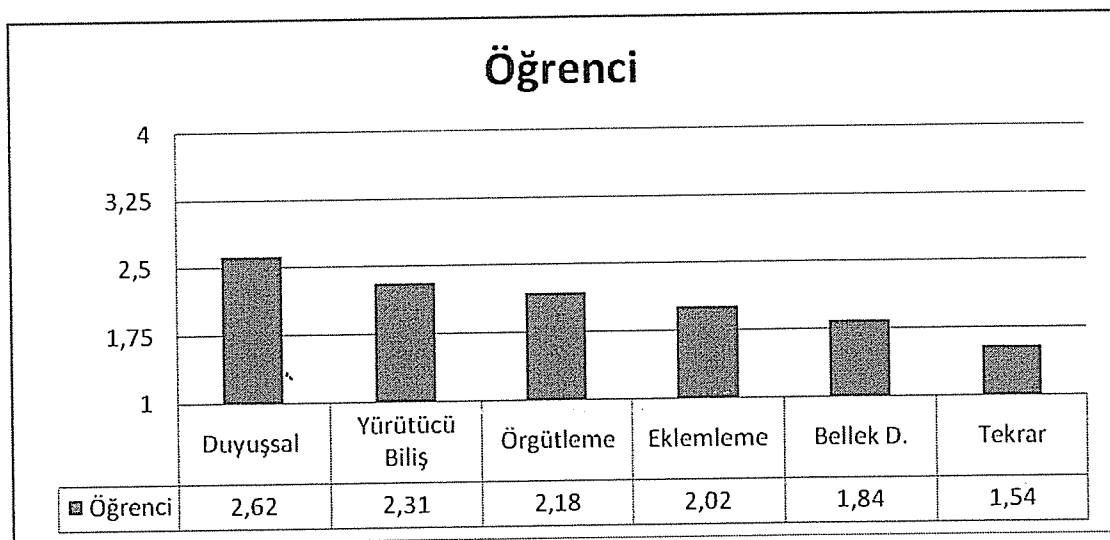
Yürütücü biliş stratejileri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin bu stratejileri "bazen" ($\bar{X}=2,31$) kullandıkları görülmektedir.

Örnek olarak, kendi öğrenmelerini planlama stratejisini öğrencilerin %46'sı "bazen" ve %30'u "sık sık" ve sadece %12'sinin "hiçbir zaman" kullanmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %50'sinin kullandıkları stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme stratejisini "bazen", %22'sinin "sık sık", %23'ünün "hiçbir zaman" ve sadece %5'i "her zaman" kullandığı görülmektedir.

Bunun yanında öğrencilerin yaklaşık %40'ının yeni öğrenilenleri daha önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme stratejisini "sık sık", %36'sının "her zaman" %20'sinin "bazen" ve sadece %6'sının ise "hiç bir zaman" kullanmadıkları gözlenmiştir.

Aşağıda, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım sıklığını gösteren grafik de veriler görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 3.1 Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği

TABLO 3.2 DEVAMI	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>Genişletme Stratejisi</i>									
34.İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme.	148	19,2	213	27,7	224	29,1	184	23,9	2,57
<i>Toplam</i>									2,57
<i>Bellek D.İmaj Oluşturma</i>									
3. Yeni öğrenilen kelimeleri/yapıları hatırlamak için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışma.	194	25,2	291	37,8	174	22,6	110	14,3	2,26
6.İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma	296	38,5	219	28,5	144	18,7	110	14,3	2,08
20. Yeni kelimeleri hatırlamak için bir kitabın/defterin sayfası, tahta gibi o kelimeyi ilk görülen yeri akla getirme.	132	17,2	199	25,9	263	34,2	175	22,8	2,62
22.İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme.	243	31,6	236	30,7	172	22,4	118	15,3	2,21
26. Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma.	226	29,4	199	25,9	207	26,9	137	17,8	2,33
30.Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma	183	23,8	265	34,5	186	24,2	135	17,6	2,35
<i>Toplam.</i>									2,31
<i>Bellek D. - Sözel Semboller Oluşturma</i>									
15. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma.	299	38,9	241	31,3	136	17,7	93	12,1	2,02
32.Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma	226	29,4	234	30,4	185	24,1	124	16,1	2,26
<i>Toplam</i>									2,04
<i>Dikkati Sür. Sağ. Duy.Str.</i>									
10. İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma.	120	15,6	197	25,6	269	35,0	183	23,8	2,66
<i>Toplam.</i>									2,66
<i>Uygunluğu Artır. Yarayan Duy. Str.</i>									
9.İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma.	33	4,3	105	13,7	254	33,0	377	49,0	3,26

TABLO 3.2 DEVAMI	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
31.İngilizce öğrenmeye isteği artırmak için derslerde öğrenilen yeni şeyleri daha önce bildiklerimizle bütünleştirme.	29	3,8	151	19,6	300	39,0	289	37,6	3,10
<i>Toplam</i>									3,08
<i>Güveni Art. Yarayan D.Stratejiler</i>									
18.İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmak için kolaydan zora adım adım ilerleme.	39	5,1	119	15,5	274	35,6	337	43,8	3,18
16. İngilizceyi kullanırken kaygıdan kurtulmak ve güveni artırmak için çeşitli teknikler kullanma.	97	12,6	227	29,5	283	36,8	162	21,1	2,66
35.İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için İngilizce konuşmayı sürdürme.	32	4,2	106	13,8	246	32,0	385	50,1	3,27
33.Kendi başarıımızı izlemek için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak adım adım ilerleme.	55	7,2	125	16,3	287	37,3	302	39,3	3,08
<i>Toplam.</i>									3,05
<i>Doyum art. sağlayan d. stratejiler</i>									
4. İngilizce öğrenirken zevk almak için hoşlanılan etkinlikleri yapma	93	12,1	262	34,1	237	30,8	177	23,0	2,64
11. İngilizce öğrenirken zevk almak için yabancı arkadaşlar edinmeye ve iletişim kurmaya çalışma.	85	11,1	219	28,5	266	34,6	199	25,9	2,75
<i>Toplam.</i>									2,70
<i>Yürütücü Biliş stratejileri</i>									
2.İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceğimizi planlama.	38	4,9	162	21,1	300	39,0	269	35,0	3,04
5. Bir konuyu/kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmemizi izlemek için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağına karar verme.	74	9,6	252	32,8	281	36,5	162	21,1	2,69
7. Bir konuyu öğrenirken onun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için çeşitli yollarla kendimizi sınama.	33	4,3	172	22,4	309	40,2	255	33,2	3,02
13. İngilizce öğrenirken öz-değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme.	91	11,8	285	37,1	272	35,4	121	15,7	2,55
23.İngilizce 'de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.	59	7,7	206	26,8	285	37,1	219	28,5	2,86
25.İngilizce 'de kendi öğrenmemizi planlamak için hangi konuları kolaylıkla öğrendiğimizi hangilerinde zorlandığımızı takip etme.	46	6,0	180	23,4	300	39,0	243	31,6	2,96

TABLO 3.2 DEVAMI	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
29.İngilizce öğrenirken kendimizi değerlendirmemiz için öğrenme sırasında yapılan hataları belirleme	47		6,1		171		22,2		301
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.	48	6,2	190	24,7	309	40,2	222	28,9	2,91
21.Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme	26	3,4	92	12,0	241	31,3	410	53,3	3,34
28.Bir konuyu çalışırken anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak çalışma.	36	4,7	172	22,4	278	36,2	283	36,8	3,05
17. Yeni öğrenilen bilgileri kolay hatırlamak için gruplandırarak çalışma (kelimeleri/ yapıları/ ekleri vb.)	66	8,6	197	25,6	291	37,8	215	28,0	2,85
27.Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etme(balon çizerek ilgili kavramları çevresine yerleştirme vb.)	107	13,9	185	24,1	253	32,9	224	29,1	2,77
8. Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj +Ving.)	30	3,9	143	18,6	258	33,6	338	44,0	3,17
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.	38	4,9	131	17,0	275	35,8	325	42,3	3,15
<i>Yürütücü Biliş St. Toplam</i>									2,75
2.Boyut/Bilişsel St. Toplam									2,30
1.Boyut/ Y.Biliş St. Toplam									2,81
Genel Aritmetik Ortalama									2,61

1,00- 1,75= Hiçbir Zaman 1,76- 2,51= Bazen 2,52- 3,27= Sık Sık 3,28- 4,00= Her Zaman

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğrencilerin okutmanlarının derslerde dil öğrenme stratejilerini ne düzeyde yer verdiklerine ilişkin ölçeğin genel aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 2,61$ olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin öğretimine derslerde “sık sık” yer verildiğini düşünmektedirler.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%50) doğru telaffuz etmek için tekrar etme stratejisinin derslerde “hiçbir zaman” yer verilmediğini, %28’i “bazen”, %14’ü “sık sık” ve sadece %8’i “her zaman” yer verildiğini belirtmişlerdir.

Örgütlenme stratejilerine bakıldığında, öğrenciler bu stratejilerin derslerde genel olarak “sık sık” ($\bar{X} = 2,80$) yer verildiğini belirtmişlerdir. Örnek olarak, bilgileri anlamlı hale

getirmek için tablolaştırma stratejisinin öğrencilerin %34'ü derslerde her zaman %35'i "sık sık" ,%22'si "bazen" yer verildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin sadece %7'si bu stratejinin derslerde "hiçbir zaman" yer verilmediğini belirtmiştir. Ekleme stratejisi olan yeni kelimeleri kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme stratejisini, öğrencilerin %30'u derslerde "sık sık" , %23'ü "her zaman", %28'i "bazen" yer verildiğini ve %19'u da derslerde "hiçbir zaman" yer verilmediğini belirtmiştir.

Bellek destekleyici-imaaj oluşturma stratejilerine verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin bu stratejilere derslerde "bazen" yer verildiğini belirttikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 2,31$).

Örneğin, bu stratejilerden öğrencilerin %37'si derslerde yeni öğrenilenleri hatırlamak için kısa paragraf/öykü haline getirme bellek destekleyici stratejisinin "bazen", %25'i "hiçbir zaman", %22'si "sık sık" ve sadece %14'ü "her zaman" yer verildiğini belirtmiştir ($\bar{X} = 2,26$). Ancak, öğrencilerin yaklaşık %40'ı bir diğer bellek destekleyici-imaaj oluşturma stratejisi olan yeni kelimeyi öğrenmek için ses benzerliği olan anadildeki bir sözcükle cümle içinde kullanma stratejisinin derslerde "hiçbir zaman" yer verilmediğini, %28'nin "bazen" %18'i "sık sık" ve sadece %14'ü "her zaman" yer verildiğini belirtmişlerdir ($\bar{X} = 2,08$). Benzer şekilde, öğrencilerin %31'i kelimeleri kolay hatırlamak için yazılış ve söyleniş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcükle ilişkilendirme bellek destekleyici stratejisinin derslerde "hiç bir zaman" yer verilmediğini, %30'u "bazen", %22'si "sık sık" ve sadece %15'i "her zaman" yer verildiğini belirtmiştir ($\bar{X} = 2,21$).

Bellek destekleyici-sözel semboller oluşturma stratejilerine bakıldığında ise benzer şekilde öğrenciler genel olarak bu stratejilere derslerde "bazen" yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu stratejilerden olan yeni kelimeleri hatırlamak için kafiye oluşturma stratejisine öğrencilerin yaklaşık %40'ı derslerde "hiçbir zaman" yer verilmediğini, %31'i bazen, %17'si "sık sık" ve sadece %12'si "her zaman" yer verildiğini belirtmişlerdir.

Ölçeğin diğer bir boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinin alt grubundaki duyuşsal stratejiler incelendiğinde, öğrenciler dikkati sürdürmeye yarayan duyuşsal stratejilerinin derslerde "sık sık" ($\bar{X} = 2,66$) yer verildiğini belirtmişlerdir. Uygunluğu artırmaya yaran

duyuşsal stratejileri de benzer şekilde derslerde öğrencilerin kullanımını için derslerde “sık sık” ($\bar{X}=3,08$) yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Güveni artırmaya yarayan duyuşsal stratejiler incelendiğinde, öğrencilerin derslerde bu stratejilere “sık sık” rehberlik edildiğini belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,05$). Örneğin, bu stratejilerden, öğrencilerin %50’si İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için konuşmayı sürdürme stratejisinin derslerde “her zaman” %32’si “sık sık”, %13’ü “bazen” rehberlik edildiğini, %4’ü ise “hiçbir zaman” rehberlik edilmediğini belirtmiştir ($\bar{X}=3,27$). Benzer şekilde, öğrencilerin % 43’ü derslerde İngilizce öğrenirken başarıyı tatmak için kolaydan zora adım adım ilerleme stratejisinin derslerde her zaman, %35’i sık sık, %15’i bazen rehberlik edildiğini ve sadece %5’i hiçbir zaman yer verilmediğini belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,18$).

Doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejilere ise öğrenciler derslerde “sık sık” ($\bar{X}=2,70$) yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Yürütücü biliş stratejileri incelendiğinde genel olarak öğrenciler bu stratejilerin derslerde “sık sık” yer verildiğini belirtmişlerdir ($\bar{X}=2,75$).

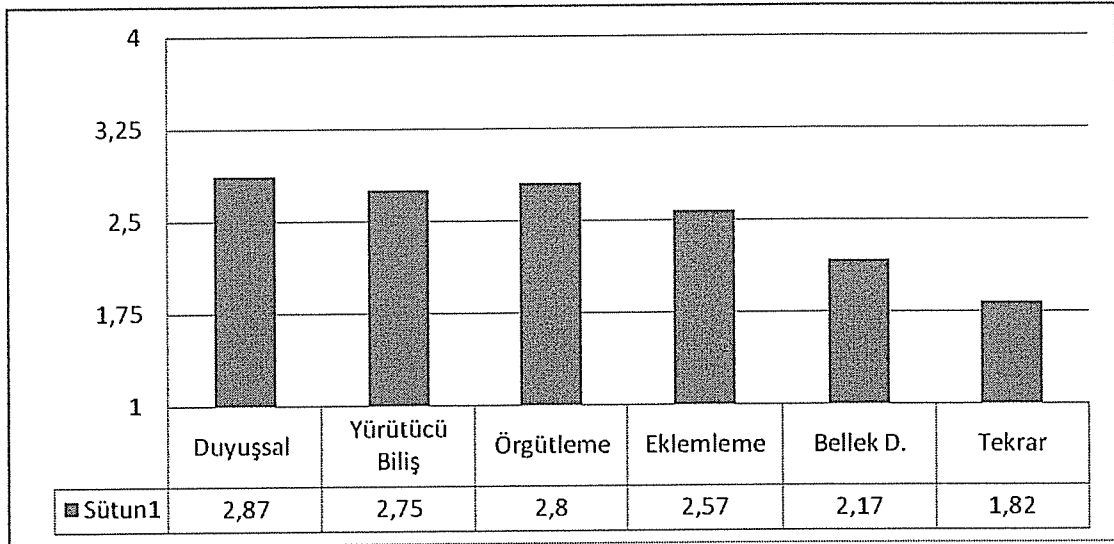
Örnek olarak, İngilizceyi nasıl öğrenileceğinin planlanması stratejisine öğrencilerin %40’ı derslerde sık sık, %35’i her zaman ve %21’i bazen rehberlik edildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sadece %4’ü bu stratejiye yer verilmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, İngilizce öğrenirken öz değerlendirme için yapılan hataları belirleme stratejisine öğrencilerin %40’ı sık sık, %31’i her zaman, %23’ü bazen rehberlik edildiğini ve sadece %6’sı yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %37’si bir konuyu/kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmemizi izlemek için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağına karar verme yürütücü biliş stratejisinin derslerde “sık sık”, %32’si “bazen”, ve %21’i “her zaman” yer verildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sadece %9’u bu stratejiye derslerde “hiçbir zaman” yer verilmediğini belirtmiştir.

Bunun yanında öğrencilerin %50’si yeni öğrenilenleri daha önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme stratejisinin derslerde “her zaman”, %31’i “sık sık” %12’si “bazen” ve sadece %3’ü “hiç bir zaman” yer verilmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin

%43'ü, işe yarayan öğrenme stratejisinin yeni durumlara transfer edilmesi stratejisinin derslerde “her zaman”, %35'i “sık sık”, %17si “bazen” rehberlik edildiğini ve sadece %4'ü yer verilmediğini belirtmiştir.

Aşağıda öğrencilere göre okutmanların derslerde ne derecede dil öğrenme stratejilerine yer verdikleri görsel olarak sunulmuştur:



Şekil 3.2 Öğrencilere Göre Okutmanların Derslerde Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği

Sonuç olarak; öğrenciler ölçeğin yürütücü biliş boyutundaki stratejilerin derslerde okutmanlar tarafından “sık sık” ($\bar{X}=2,81$) yer verildiğini belirtirken, ölçeğin bilişsel stratejilerinin “bazen” ($\bar{X}=2,30$) yer verildiğini belirttikleri görülmektedir. Ölçeğin alt gruplarına göre bakıldığında, yürütücü biliş boyutundaki stratejilerden öğrenciler derslerde okutmanların en sık duyuşsal stratejileri ($\bar{X}=2,87$), daha sonra yürütücü biliş stratejilerini ($\bar{X}=2,75$), bunu takiben bilişsel strateji boyutunda sırasıyla örgütleme stratejilerinin ($\bar{X}=2,80$), Ekleme/genişletme stratejilerinin ($\bar{X}=2,57$) ve en az bellek destekleyici stratejilerinin ($\bar{X}=2,17$) ve tekrar etme stratejisinin ($\bar{X}=1,82$) yer verildiğini belirtmişlerdir.

3.1.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR-

3. Alt problem: Okutmanların görüşlerine göre derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer vermektedirler?

Bu alt probleme cevap vermek için, okutmanların dil öğrenme stratejilerini derslerde ne derece yer verdiklerine konusunda görüşlerini almaya ilişkin toplam 120 okutmana uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki 35 maddenin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri her bir madde ve her bir alt grup için ayrı hesaplanarak Tablo 3.3' de gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Okutmanların Görüşlerine Göre Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yer Verme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ</i>	<i>Hiçbir zaman</i>		<i>Bazen</i>		<i>Sık sık</i>		<i>Her zaman</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Tekrar Etme</i>									
12. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmeleri için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etmelerini sağlarım.	67	55,8	31	25,8	16	13,3	6	5,0	1,67
<i>Toplam</i>									1,67
<i>Örgütlenme stratejileri</i>									
1. İngilizcede yazılı materyalleri anlamlandırmaları için kendi cümleleri ile özetleyerek çalışmalarını sağlarım.	7	5,8	50	41,7	47	39,2	16	13,3	2,60
19. İngilizcede yapıları/kelimeleri anlamlandırmaları için anlamlarına/işlevlerine/ortak özelliklerine göre tablolaştırarak çalışmalarını sağlarım.	6	5,0	29	24,2	48	40,0	37	30,8	2,96
<i>Toplam</i>									2,78
<i>Genişletme Str.</i>									
34. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamaları için bildikleri kelimelerden yeni kelimeleri birlikte türeterek öğrenmelerini sağlarım.	21	17,5	50	41,7	32	26,7	17	14,2	2,37
<i>Toplam</i>									2,37
<i>Bellek D.- İmaj Oluşturma</i>									
3. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamaları için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışmalarını sağlarım.	20	16,7	62	51,7	31	25,8	7	5,8	2,20

TABLO 3.3 DEVAMI	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
18. İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmaları için kolaydan zora doğru adım adım ilerlemelerini sağlarım	1	0,8	19	15,8	48	40,0	52	43,3	3,25
16. İngilizce öğrenirken kendilerine olan güvenlerini artırmak için tedirgin ve kaygılı oldukları anlar rahatlatma tekniklerinden örnekler veririm.	13	10,8	47	39,2	37	30,8	23	19,2	2,58
35. Kendilerine olan güvenlerini artırmak için yanlış yaparım diye kaygılandıklarında bile İngilizce konuşmaya gayret etmelerine teşvik ederim.	0	0	4	3,3	36	30,0	80	66,7	3,63
33. Kendi başarılarımı izlemeleri için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak ileri seviyeye doğru adım adım ilerlemelerini öneririm.	3	2,5	13	10,8	41	34,2	63	52,5	3,36
<i>Toplam.</i>									3,21
<i>Doyum Art. Duy.Stratejiler</i>									
4. İngilizce öğrenirken zevk almaları için hoşlandıkları etkinlikleri yapmalarına fırsatlar yaratmaya çalışırım.	6	5,0	59	49,2	35	29,2	20	16,7	2,57
11. İngilizce öğrenirken zevk almaları için yabancı arkadaşlar edinmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağlarım.	7	5,8	26	21,7	57	47,5	30	25,0	2,91
<i>Toplam.</i>									2,74
<i>Yürütücü Bilgi Str.</i>									
2. İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceklerini planlamalarına yol gösteririm.	0	0	15	12,5	58	48,3	47	39,2	3,26
5. Bir konuyu/ kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmelerini izlemeleri için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağını sınıf içinde sesli düşünerek model olurum.	11	9,2	46	38,3	36	30,0	27	22,5	2,65
7. Bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri için çeşitli yollarla kendilerini sınamalarına fırsat veririm.	2	1,7	25	20,8	71	59,2	22	18,3	2,94
13. İngilizce öğrenirken kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için kullandıkları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını sınıf içinde birlikte tartışırız.	19	15,8	55	45,8	38	31,7	8	6,7	2,29
23. Kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için öğrenciler başarısız olduklarında nedenlerini araştırmaya teşvik ederim.	1	8	35	29,2	52	43,3	32	26,7	2,95
25. İngilizce de kendi öğrenmelerini planlamaları için hangi konuları kolaylıkla öğrendiklerini, hangilerinde zorlandıklarını takip etmelerini isterim.	10	8,3	36	30,0	46	38,3	28	23,3	2,76
29. İngilizce öğrenirken kendilerini değerlendirmeleri için öğrenme sırasında yaptıkları hataları birlikte belirleriz.	3	2,5	37	30,8	48	40,0	32	26,7	2,90
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmelerini kolaylaştırmak için derste işlenen konuları düzenli olarak tekrar etmelerini isterim	4	3,3	12	10,0	43	35,8	61	50,8	3,34

TABLO 3.3 DEVAMI	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
21. Yeni öğrendiklerini anlamlandırmaları için daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirerek öğrenmelerini sağladım.	1	,8	6	5,0	56	46,7	57	47,5	3,40
28. Bir metni veya konuyu öğretirken daha anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak öğrenmelerini sağladım	3	2,5	30	25,0	54	45,0	33	27,5	2,97
17. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri ve yapıları anlamlı hale getirmeleri için gruplandırarak çalışmalarını sağladım.	3	2,5	33	27,5	56	46,7	28	23,3	2,90
27. Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etmelerini sağladım	12	10,0	43	35,8	45	37,5	20	16,7	2,60
8. Derslerde öğrenilenleri daha kolay hatırlamalarına yardımcı olmak için formül şeklinde ifade ederek öğrenmelerini sağladım(örn: Sbj+Ving..).	12	10,0	38	31,7	43	35,8	27	22,5	2,70
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etmelerini sağladım.	10	8,3	46	38,3	41	34,2	23	19,2	2,64
<i>Yürütücü Biliş Str. Toplam</i>									2,67
2.Boyut/Bilişsel St. Toplam									2,09
1.Boyut/ Y.Biliş St. Toplam									2,87
Genel Aritmetik Ortalama									2,64

1,00- 1,75= Hiçbir Zaman 1,76- 2,51= Bazen 2,52- 3,27= Sık Sık 3,28- 4,00= Her Zaman

Tablo 3.3. incelendiğinde, okutmanların ölçeğin bütün maddelerine verdikleri cevapların ortalamalarına göre öğrenme stratejilerini derslerde “bazen” yer verdiklerini belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}=2,64$). Okutmanların %55’i doğru telaffuz etmek için tekrar etmelerini sağlama stratejine derslerde “hiçbir zaman”, %25’i “bazen”, %13’ü “sık sık” ve sadece %5’i “her zaman” yer verdiklerini belirtmiştir ($\bar{X}=1,67$).

Örgütlenme stratejilerini okutmanların genel olarak derslerde “sık sık” yer verdikleri görülmektedir ($\bar{X}=1,67$). Örneğin, okutmanların %40’ı yazılı materyalleri anlamlandırmaları için kendi cümleleri ile *özetleyerek* çalışmalarını “sık sık”, %30’u her zaman, %24’ü bazen sağladıklarını belirtmiştir. Okutmanların sadece %6’sı bu stratejiye hiçbir zaman yer vermediklerini belirtmiştir ($\bar{X}=2,96$).

Okutmanların %41’i ekleme stratejisi olan bilinen kelimelerden yeni kelimeleri “bazen” türettiklerini, %26’sı “sık sık” ve %14’ü “her zaman” türettiklerini belirtmiştir. Bu stratejiyi okutmanların %17’si derslerde “hiç bir zaman” yer vermediklerini görülmektedir.

Okutmanların bellek destekleyici-imaj oluşturma stratejilerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu stratejilere derslerde “bazen” yer verdikleri görülmektedir ($\bar{X} = 1,94$).

Ancak okutmanların %53’ü bellek destekleyici stratejilerden olan yeni kelimeyi öğrenmeleri için söylenişine uygun /ses benzerliği olan Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde “hiçbir zaman” kullanmadıklarını, %27’si “bazen”, %15’i “sık sık” ve sadece %4’ü “her zaman” kullandıklarını belirtmiştir. ($\bar{X} = 1,70$). Benzer şekilde, okutmanların %45’i derslerde yeni kelimeyi daha kolay hatırlamaları için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle “hiçbir zaman” ilişkilendirmediklerini belirtmiştir. Bu stratejiye okutmanların %37’si “bazen”, %12’si “sık sık” ve sadece %5’i her zaman yer verdiklerini belirtmiştir ($\bar{X} = 1,77$). Okutmanların %45’i yine bellek destekleyici stratejilerden yeni kelimeyi öğrenmeleri için söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanarak örnek verme stratejisine “hiçbir zaman” yer vermediklerini, %38’i “bazen”, %10’u “sık sık” ve sadece %5’i “her zaman” yer verdiklerini belirtmişlerdir. ($\bar{X} = 1,75$).

Okutmanların bellek destekleyici sözel semboller oluşturma stratejilerini derslerde “hiçbir zaman” yer vermedikleri görülmektedir ($\bar{X} = 1,70$).

Ölçeğin diğer bir boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinin alt grubundaki duyuşsal stratejiler incelendiğinde, okutmanlar dikkati sürdürmeye yarayan duyuşsal stratejisini derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir ($\bar{X} = 3,23$).

Uygunluğu artırmaya yaran duyuşsal stratejileri de benzer şekilde derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir ($\bar{X} = 3,23$).

Güveni artırmaya yarayan duyuşsal stratejiler incelendiğinde, okutmanlar derslerde bu stratejilere “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir ($\bar{X} = 3,21$). Ancak, bu stratejilerden, okutmanların %66’sı öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmak için yanlış yaparım diye kaygılandıklarında bile İngilizce konuşmaya gayret etmelerine “her zaman”, %30’u “sık sık”, %3’ü “bazen” teşvik ettiklerini belirtmiştir. Okutmanlardan bu stratejiye “hiçbir zaman” yer vermediklerini belirten bulunmamaktadır ($\bar{X} = 3,63$). Benzer şekilde okutmanların %53’ünün öğrencilerin kendi başarılarını izlemeleri için

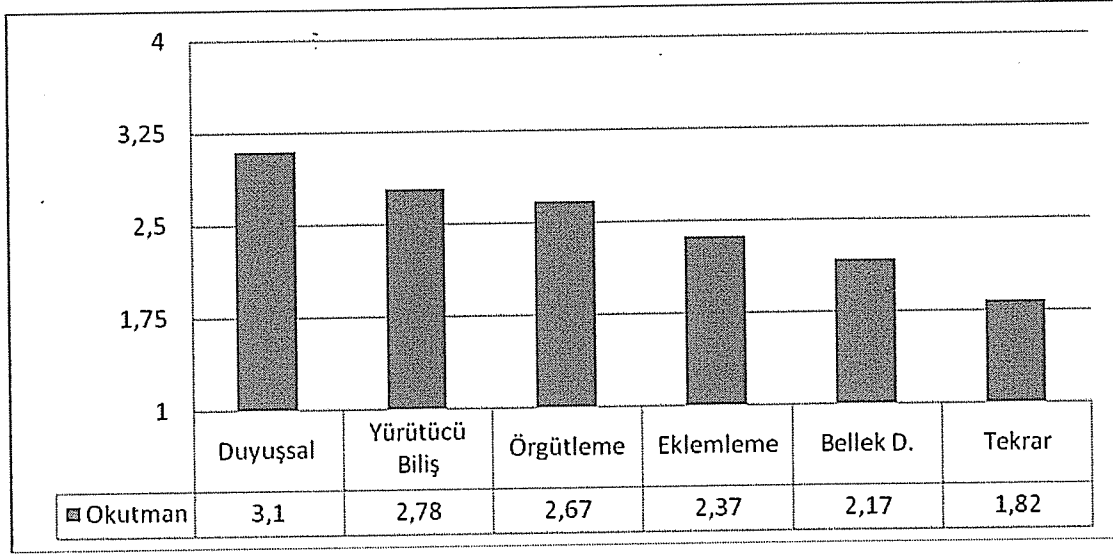
İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak ileri seviyeye doğru adım adım ilerlemelerini “her zaman”, %34’ünün sık sık, %10’unun bazen önerdikleri görülmektedir. Okutmanların sadece %2si hiçbir zaman bu stratejiyi derslerde kullanmamaktadır ($\bar{X}=3,36$).

Doyumu artırmaya yarayan duyuşsal stratejileri okutmanların genel olarak derslerde “sık sık” yer verdikleri görülmektedir ($\bar{X}=2,74$). Örneğin, okutmanların %47’sinin öğrenciler İngilizce öğrenirken zevk almaları için yabancı arkadaşlar edinmelerine ve iletişim kurmalarına “sık sık” olanak sağladıkları görülmektedir. Bu stratejiye okutmanların %25’i “her zaman”, %21’i “bazen” yer verdiklerini ve sadece %5’i “hiçbir” zaman yer vermediklerini belirtmiştir ($\bar{X}=2,91$).

Okutmanların yürütücü biliş stratejilerine verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak okutmanlar bu stratejilere derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir ($\bar{X}=2,67$). Buna rağmen okutmanların %48’i yürütücü biliş stratejilerinden olan öğrencilerin öğrenmelerini planlamalarına “sık sık”, %39’u “her zaman”, %12’si “bazen” yer verdiklerini belirtmiştir. Bu stratejiyi hiçbir zaman yer vermediklerini belirten okutman bulunmamaktadır ($\bar{X}=3,26$). Benzer şekilde, okutmanların %60’ının, öğrencilerin bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri için çeşitli yollarla kendilerini sınamalarına sık sık, %18’inin her zaman, %20’sinin bazen fırsat verdikleri görülmektedir ($\bar{X}=2,94$).

Okutmanların %50’sinin öğrencilerin derslerden sonra öğrenmelerini kolaylaştırmak için düzenli olarak tekrar etmelerini her zaman, %5’inin sık sık, %10’unun bazen sağladıkları görülmektedir. Okutmanların sadece %’ünün bu stratejiye yer vermedikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,34$).

Aşağıda okutmanların görüşlerine göre derslerde ne derecede dil öğrenme stratejilerine yer verdikleri görsel olarak sunulmuştur:



Şekil 3.3 Okutmanların görüşlerine göre Derslerde Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği

Sonuç olarak; okutmanlar ölçeğin yürütücü biliş boyutundaki stratejileri derslerde “sık sık” ($\bar{X}=2,87$), ölçeğin bilişsel boyutundaki stratejileri ise “bazen” ($\bar{X}=2,09$) yer verdikleri görülmektedir. Ölçeğin alt gruplarına göre bakıldığında, okutmanların derslerde en sık duyuşsal stratejilere ($\bar{X}=3,10$) yer verdikleri görülmektedir. Bunu takiben, örgütleme stratejileri ($\bar{X}=2,78$), yürütücü biliş stratejileri ($\bar{X}=2,67$), ekleme/genişletme stratejileri ($\bar{X}=2,37$), bellek destekleyici stratejileri ($\bar{X}=2,17$) ve tekrar stratejileri ($\bar{X}=1,82$) gelmektedir.

3.1.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

4. Alt problem: Öğrencilere göre, derslerde dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğretimi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri ile okutmanların derslerde öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan t testi sonuçları Tablo 3.5’de verilmiştir. Ölçekteki her bir madde için öğrencilerin kendileri ve okutmanları hakkındaki görüş farklılığına bakılmıştır.

Tablo 3.4 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Düzeyi ile Öğretim Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Madde Numarası		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Madde 1	Öğretim D.	769	2.65	.932	1536	17.53	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.86	.842			
Madde 19	Öğretim D.	769	2.95	.937	1536	9.214	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.50	.988			
Madde 12	Öğretim D.	769	1.82	.975	1536	6.193	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.54	.802			
Madde 34	Öğretim D.	769	2.57	1.05	1536	10.704	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.02	.965			
Madde 3	Öğretim D.	769	2.26	.992	1536	15.912	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.54	.746			
Madde 6	Öğretim D.	769	2.08	1.06			.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.80	.952	1536	5.521	
Madde 20	Öğretim D.	769	2,77	1.01	1536	2.999	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.62	.989			
Madde 22	Öğretim D.	769	2.21	1.05	1536	6.929	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.85	.953			
Madde 26	Öğretim D.	769	2.33	1.08	1536	6.580	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.98	.986			
Madde 30	Öğretim D.	769	2.35	1.02	1536	11.641	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.78	.894			

TABLO 3.4 DEVAMI		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Madde 15	Öğretim D.	769	2.02	1.02	1536	5.428	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.76	.887			
Madde 32	Öğretim D.	769	2.26	1.05	1536	6.615	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	1.93	.948			
Madde 10	Öğretim D.	769	2.66	1.00	1536	4.470	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.43	1.03			
Madde 9	Öğretim D.	769	3.27	.849	1536	9.493	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.84	.916			
Madde 31	Öğretim D.	769	3.10	.844	1536	11.461	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.59	.885			
Madde 18	Öğretim D.	769	3.18	.873	1536	8.580	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.78	.937			
Madde 16	Öğretim D.	769	2.66	.947	1536	10.653	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.16	.894			
Madde 35	Öğretim D.	769	3.27	.853	1536	17.882	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.45	.960			
Madde 33	Öğretim D.	769	3.08	.913	1536	6.917	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.75	.958			
Madde 4	Öğretim D.	769	2.64	.965	1536	-4.654	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.87	.907			
Madde 11	Öğretim D.	769	2.75	.962	1536	.510	.610(p>.05)
	Kullanım D.	769	2.72	.938			
Madde 2	Öğretim D.	769	3.04	.870	1536	13.850	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.42	.860			
Madde 5	Öğretim D.	769	2.69	.910	1536	7.286	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.35	.895			

TABLO 3.4 DEVAMI -

		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Madde 7	Öğretim D.	769	3.02	.852			
	Kullanım D.	769	2.42	.811	1536	14.154	.000 (p<.05)
Madde 13	Öğretim D.	769	2.55	.894	1536	10.091	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.10	.817			
Madde 23	Öğretim D.	769	2.86	.900	1536	7.106	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.53	.917			
Madde 25	Öğretim D.	769	2.96	.888	1536	8.001	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.60	.864			
Madde 29	Öğretim D.	769	2.98	.890	1536	10.811	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.49	.869			
Madde 14	Öğretim D.	769	2.91	.882	1536	15.738	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.22	.830			
Madde 21	Öğretim D.	769	3.34	.876			.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	3.04	.919	1536	6.936	
Madde 28	Öğretim D.	769	3.05	.881	1536	9.249	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.61	.953			
Madde 17	Öğretim D.	769	2.85	.926	1536	8.463	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.44	.965			
Madde 27	Öğretim D.	769	2.77	1.01	1536	12.539	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.14	.935			
Madde 8	Öğretim D.	769	3.17	.867	1536	5.323	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.92	.978			

TABLO 3.4 DEVAMI		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Madde 24	Öğretim D.	769	3.15	.876	1536	10.898	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	2.65	.919			
Bilişsel St. Toplam	Öğretim D.	769	28.18	8.06	1536	13.296	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	23.38	5.93			
Yürütücü Biliş Tp.	Öğretim D.	769	68.03	12.63	1536	15.511	.000 (p<.05)
	Kullanım D.	769	58.63	11.06			

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri ve derslerde okutmanlarının dil öğrenme stratejilerini yer verme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunda okutmanların derslerde yer verme düzeyi lehine ($\bar{X} = 28,18$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yürütücü biliş stratejilerine ilişkin ise sadece 11.madde olan “İngilizce öğrenirken zevk almak için yabancı arkadaşlar edinmeye ve iletişim kurmaya çalışma” stratejisi hariç ($p > 0.5$) okutmanların derslerde yer verme düzeyi lehine ($\bar{X} = 68,03$) anlamlı farklılık görülmüştür.

Ölçeğin bütün alt grupları ve öğrenme stratejilerinin her bir maddelerine ait sonuçlar tek tek incelendiğinde de bütün alt gruplarda ve her bir stratejide okutmanların yer verme düzeyi lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin, okutmanların dil öğrenme stratejilerine derslerde yer verdikleri düzeyde kendilerinin kullanmadıkları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

3.1.5 BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

5. Alt Problem: Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanların dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilme derecelerinin öğrenci ve okutman görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan t testi sonuçları Tablo 3.5’de verilmiştir. Ölçekteki her bir madde için okutman ve öğrenci görüş farklılığına bakılmıştır.

Tablo 3.5 Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretim Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Okutman Görüşlerinin Karşılaştırılması

		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Madde 1	Okutman	120	2.60	.792	887	.632	.922 (p>.05)
	Öğrenci	769	2.65	.932			
Madde 19	Okutman	120	2.96	.869	887	.119	.905(p>.05)
	Öğrenci	769	2.95	.937			
Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)
	Öğrenci	769	1.82	.975			
Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)
	Öğrenci	769	2.57	1.05			
Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)
	Öğrenci	769	2.26	.992			
Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)
	Öğrenci	769	2.08	1.06			
Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)
	Öğrenci	769	2.62	1.01			
Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)
	Öğrenci	769	2.21	1.05			
Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)
	Öğrenci	769	2.33	1.08			
Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)
	Öğrenci	769	2.35	1.02			

<i>TABLO 3.5'İN DEVAMI</i>		n	\bar{X}	S	sd	t	p -																																																																																																																																																								
Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.02	1.02				Madde 32	Okutman	120	1.71	.842	887	5.48	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.26	1.05	Madde 10	Okutman	120	3.23	.774	887	5.87	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.66	1.00	Madde 1	Okutman	120	2.60	.792	887	.632	.922 (p>.05)	Öğrenci	769	2.65	.932	Madde 19	Okutman	120	2.96	.869	887	.119	.905(p>.05)	Öğrenci	769	2.95	.937	Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)	Öğrenci	769	1.82	.975	Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)	Öğrenci	769	2.57	1.05	Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)
Madde 32	Okutman	120	1.71	.842	887	5.48	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.26	1.05				Madde 10	Okutman	120	3.23	.774	887	5.87	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.66	1.00	Madde 1	Okutman	120	2.60	.792	887	.632	.922 (p>.05)	Öğrenci	769	2.65	.932	Madde 19	Okutman	120	2.96	.869	887	.119	.905(p>.05)	Öğrenci	769	2.95	.937	Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)	Öğrenci	769	1.82	.975	Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)	Öğrenci	769	2.57	1.05	Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02								
Madde 10	Okutman	120	3.23	.774	887	5.87	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.66	1.00				Madde 1	Okutman	120	2.60	.792	887	.632	.922 (p>.05)	Öğrenci	769	2.65	.932	Madde 19	Okutman	120	2.96	.869	887	.119	.905(p>.05)	Öğrenci	769	2.95	.937	Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)	Öğrenci	769	1.82	.975	Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)	Öğrenci	769	2.57	1.05	Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																				
Madde 1	Okutman	120	2.60	.792	887	.632	.922 (p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.65	.932				Madde 19	Okutman	120	2.96	.869	887	.119	.905(p>.05)	Öğrenci	769	2.95	.937	Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)	Öğrenci	769	1.82	.975	Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)	Öğrenci	769	2.57	1.05	Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																
Madde 19	Okutman	120	2.96	.869	887	.119	.905(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.95	.937				Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)	Öğrenci	769	1.82	.975	Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)	Öğrenci	769	2.57	1.05	Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																												
Madde 12	Okutman	120	1.67	.890	887	1.57	.115(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	1.82	.975				Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)	Öğrenci	769	2.57	1.05	Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																								
Madde 34	Okutman	120	2.37	.935	887	1.98	.047(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.57	1.05				Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)	Öğrenci	769	2.26	.992	Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																				
Madde 3	Okutman	120	2.20	.787	887	.545	.586(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.26	.992				Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)	Öğrenci	769	2.08	1.06	Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																
Madde 6	Okutman	120	1.70	.875	887	3.79	.000 (p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.08	1.06				Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)	Öğrenci	769	2.62	1.01	Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																												
Madde 20	Okutman	120	2.32	.997	887	3.01	.013(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.62	1.01				Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.21	1.05	Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																																								
Madde 22	Okutman	120	1.77	.854	887	4.35	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.21	1.05				Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.33	1.08	Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																																																				
Madde 26	Okutman	120	1.88	.945	887	4.29	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.33	1.08				Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.35	1.02	Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																																																																
Madde 30	Okutman	120	1.75	.842	887	6.13	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.35	1.02				Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																																																																												
Madde 15	Okutman	120	1.70	.792	887	3.28	.001(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.02	1.02																																																																																																																																																											

<i>TABLO 3.5'İN DEVAMI</i>		n	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																																																																																								
Madde 32	Okutman	120	1.71	.842	887	5.48	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.26	1.05				Madde 10	Okutman	120	3.23	.774	887	5.87	.000(p<.05)	Öğrenci	769	2.66	1.00	Madde 9	Okutman	120	2.89	.871	887	4.43	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.849	Madde 31	Okutman	120	3.31	.688	887	2.56	.010(p<.05)	Öğrenci	769	3.10	.844	Madde 18	Okutman	120	3.25	.750	887	.905	.365(p>.05)	Öğrenci	769	3.18	.873	Madde 16	Okutman	120	2.58	.922	887	.862	.389(p>.05)	Öğrenci	769	2.66	.947	Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.853	Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)
Madde 10	Okutman	120	3.23	.774	887	5.87	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.66	1.00				Madde 9	Okutman	120	2.89	.871	887	4.43	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.849	Madde 31	Okutman	120	3.31	.688	887	2.56	.010(p<.05)	Öğrenci	769	3.10	.844	Madde 18	Okutman	120	3.25	.750	887	.905	.365(p>.05)	Öğrenci	769	3.18	.873	Madde 16	Okutman	120	2.58	.922	887	.862	.389(p>.05)	Öğrenci	769	2.66	.947	Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.853	Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894								
Madde 9	Okutman	120	2.89	.871	887	4.43	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.27	.849				Madde 31	Okutman	120	3.31	.688	887	2.56	.010(p<.05)	Öğrenci	769	3.10	.844	Madde 18	Okutman	120	3.25	.750	887	.905	.365(p>.05)	Öğrenci	769	3.18	.873	Madde 16	Okutman	120	2.58	.922	887	.862	.389(p>.05)	Öğrenci	769	2.66	.947	Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.853	Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																				
Madde 31	Okutman	120	3.31	.688	887	2.56	.010(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.10	.844				Madde 18	Okutman	120	3.25	.750	887	.905	.365(p>.05)	Öğrenci	769	3.18	.873	Madde 16	Okutman	120	2.58	.922	887	.862	.389(p>.05)	Öğrenci	769	2.66	.947	Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.853	Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																
Madde 18	Okutman	120	3.25	.750	887	.905	.365(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.18	.873				Madde 16	Okutman	120	2.58	.922	887	.862	.389(p>.05)	Öğrenci	769	2.66	.947	Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.853	Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																												
Madde 16	Okutman	120	2.58	.922	887	.862	.389(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.66	.947				Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)	Öğrenci	769	3.27	.853	Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																								
Madde 35	Okutman	120	3.63	.549	887	4.40	.000(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.27	.853				Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)	Öğrenci	769	3.36	.913	Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																				
Madde 33	Okutman	120	3.08	.777	887	3.17	.002(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.36	.913				Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)	Öğrenci	769	2.64	.965	Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																
Madde 4	Okutman	120	2.57	.826	887	.780	.435(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.64	.965				Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)	Öğrenci	769	2.75	.962	Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																												
Madde 11	Okutman	120	2.91	.835	887	1.76	.078(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.75	.962				Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)	Öğrenci	769	3.04	.870	Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																																								
Madde 2	Okutman	120	3.26	.670	887	2.72	.007(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.04	.870				Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)	Öğrenci	769	2.69	.910	Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																																																				
Madde 5	Okutman	120	2.65	.930	887	.359	.720(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.69	.910				Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)	Öğrenci	769	3.02	.852	Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																																																																
Madde 7	Okutman	120	2.94	.677	887	.986	.325(p>.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	3.02	.852				Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																																																																												
Madde 13	Okutman	120	2.29	.813	887	2.97	.003(p<.05)																																																																																																																																																								
	Öğrenci	769	2.55	.894																																																																																																																																																											

TABLO 3.5'İN DEVAMI		n	\bar{X}	S	sd	t	p
Madde 23	Okutman	120	2.95	.771	887	1.07	.283(p>.05)
	Öğrenci	769	2.86	.917			
Madde 25	Okutman	120	2.76	.905	887	2.23	.025(p<.05)
	Öğrenci	769	2.96	.888			
Madde 29	Okutman	120	2.90	.819	887	.834	.404(p>.05)
	Öğrenci	769	2.98	.890			
Madde 14	Okutman	120	3.34	.793	887	4.96	.000(p<.05)
	Öğrenci	769	2.91	.882			
Madde 21	Okutman	120	3.40	.628	887	.800	.424(p>.05)
	Öğrenci	769	3.34	.818			
Madde 28	Okutman	120	2.97	.793	887	.886	.376(p>.05)
	Öğrenci	769	3.05	.881			
Madde 17	Okutman	120	2.90	.777	887	.635	.526(p>.05)
	Öğrenci	769	2.85	.926			
Madde 27	Okutman	120	2.60	.882	887	1.66	.095(p>.05)
	Öğrenci	769	2.77	1.01			
Madde 8	Okutman	120	2.70	.929	887	5.43	.000(p<.05)
	Öğrenci	769	3.17	.867			
Madde 24	Okutman	120	2.64	.886	887	5.94	.000(p<.05)
	Öğrenci	769	3.15	.876			
Bilişsel Toplam	Okutman	120	68, 15	24,68	887	4.55	.000(p<.01)
	Öğrenci			68, 02			
Yürütücü Biliş Tp.	Okutman	769	24, 68	68, 15	887	.098	.922(p>.05)
	Öğrenci		28,18	68, 02			

Tablo 3.5 incelendiğinde öğrenci ve okutmanların dil öğrenme stratejilerine derslerde ne derece yer verildiğine ilişkin görüşleri arasında aşağıdaki maddelerde öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.005).

Ölçeğin bilişsel stratejileri boyutundaki aşağıdaki bellek destekleyici stratejilerinin öğretime ilişkin öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir:

(Madde 34) “İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme” stratejisine öğrenciler derslerde “sık sık” yer verildiğini düşünürlerken ($\bar{X}=2,57$), okutmanlar “bazen” yerdikleri şekilde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X}=2,37$).

(Madde 6) “İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma” stratejine öğrenciler derslerde “sık sık” yer verildiğini düşünürlerken ($\bar{X}=2,80$) okutmanlar “hiçbir zaman” ($\bar{X}=1,70$) yer vermedikleri şekilde görüş belirtmişlerdir.

(Madde 22) “İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme” stratejisine öğrenciler derslerde “bazen” ($\bar{X}=2,21$) yer verildiği şekilde görüş belirtirlerken, okutmanlar derecelendirmenin “hiçbir zaman” sınırına daha yakın bir şekilde görüş bildirildiği görülmektedir ($\bar{X}=1,77$).

(Madde 26) “Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma” stratejisine öğrenciler derslerde “bazen” yer verildiğini ($\bar{X}=2,33$), okutmanlar ise “hiçbir zaman” ($\bar{X}=1,88$) sınırına daha yakın derecede yer verdikleri şekilde görüş bildirmişlerdir.

(Madde 30) “Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma” stratejisine öğrenciler derslerde “bazen” yer verildiğini ($\bar{X}=2,35$) okutmanlar ise “hiçbir zaman” yer vermediklerini ($\bar{X}=1,75$) belirtmişlerdir.

(Madde 15) “Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma” stratejisine öğrenciler derslerde “bazen” ($\bar{X}=2,02$) yer verildiğini belirtirken, okutmanlar ise “hiçbir zaman” ($\bar{X}=1,70$) yer vermedikleri şekilde görüş bildirmişlerdir.

(Madde 32) “Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma” stratejisine öğrenciler derslerde “bazen” ($\bar{X}=2,26$) yer verildiğini belirtirken, okutmanlar ise “hiçbir zaman” ($\bar{X}=1,71$) yer vermedikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Aşağıdaki ölçeğin yürütücü biliş boyutundaki uygunluğu artırmaya yarayan duyuşsal stratejinin öğretime ilişkin öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir:

(Madde 9) “İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma” stratejisine öğrenciler derslerde “sık sık” ($\bar{X}=3,27$) yer verildiğini belirtirken, okutmanlar ise “bazen” üst sınırına daha yakın bir görüş bildirmişlerdir ($\bar{X}=2,89$).

Aşağıdaki yürütücü biliş stratejilerinin öğretime ilişkin de öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir:

(Madde 13) “İngilizce öğrenirken öz- değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme” stratejisine öğrenciler derslerde ($\bar{X}=2,55$) “sık sık” yer verildiğini belirtmişlerken, okutmanlar ise ($\bar{X}=2,29$) “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir.

(Madde 8) “Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj +Ving.)” maddesine öğrenciler derslerde “sık sık” yer verildiğini ($\bar{X}=3,17$) belirtirlerken, okutmanlar ise derslerde “bazen” yer verildiğini ($\bar{X}=2,70$) belirtmişlerdir.

Bu durumda öğrenciler bilişsel stratejilerden özellikle bellek destekleyici stratejilerinin öğretimi bakımından okutmanları, okutmanların kendilerinden daha iyi düzeyde değerlendirmişlerdir.

Aşağıdaki yürütücü biliş maddelerinde ise okutmanların görüşleri lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.005$).

(Madde 33) “Kendi başarılarımızı izlemek için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak adım adım ilerleme” stratejisine öğrenciler derslerde ($\bar{X}=3,08$)

“sık sık” yer verildiğini okutmanlar ise ($\bar{X}=3.36$) “her zaman” yer verildiği şekilde görüş belirtmişlerdir.

(Madde 10)“İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma” maddesine öğrenciler derslerde “sık sık”

($\bar{X}=2,66$) yer verildiğini belirtirken okutmanlar ise “her zaman” ($\bar{X}=3,23$) sınırına daha yakın bir görüş bildirmişlerdir.

(Madde 35) “İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için İngilizce konuşmayı sürdürme” maddesine öğrenciler “sık sık” ($\bar{X}=3,27$) yer verildiğini düşünürlerken, okutmanlar ise “her zaman” ($\bar{X}=3,63$) yer verdiklerini belirtmişlerdir.

(Madde 14) “İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme” maddesine öğrenciler “sık sık” yer verildiğini belirtirlerken ($\bar{X}=2,91$) okutmanlar ise “her zaman” ($\bar{X}=3,34$) yer verdiklerini belirtmişlerdir.

(Madde 24) “Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme” maddesine öğrenciler derslerde “sık sık” ($\bar{X}=3,15$) yer verildiğini belirtirlerken, okutmanlar ise “bazen” ($\bar{X}=2,64$) alt sınırına daha yakın bir şekilde görüş bildirmişlerdir.

Bu durumda ölçeğin yürütücü biliş kısmındaki özellikle duyuşsal stratejilerin rehberlik edilmesi bakımından ise okutmanlar kendilerini daha iyi düzeyde değerlendirmişlerdir.

Öğrencilerin ve okutmanların dil öğrenme stratejilerinin derslerde yer verilme derecesine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, ölçeğin bilişsel stratejilerinin derslerde yer verilme düzeyi açısından öğrenci ve okutman görüşleri arasında öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Okutmanların bilişsel stratejileri derslerde yer verme düzeyine ilişkin kendilerini ($\bar{X}=24,68$) öğrencilerin görüşlerine göre ($\bar{X}=28,18$) daha az düzeyde değerlendirmişlerdir.

Ölçeğin diğer boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinin öğretimi hakkında ise genel olarak öğrenci ve okutman görüşleri arasında yukarıda belirtilen birkaç duyuşsal ve yürütücü biliş stratejileri haricinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

3.1.6 ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

6. Alt Problem: Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanlara göre derslerde dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri ile arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerinin ne düzeyde yer verildiğine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, dil öğrenme stratejileri ölçeğine ait 35 madde için Ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare analizinin sonuçları tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6 Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi ve Okutmanların Görüşlerine Göre Derslerde Öğretme Düzeyi İlişkileri

Madde NO		Hiçbirzaman		Bazen		Sık sık		Herzaman		sd	X^2	p
		%	f	%	f	%	f	%	f			
12	Öğrenci	62.2	478	24.8	191	9.6	74	3.4	26	3	2.886	$p>.05$
	Okutman	55.8	67	25.8	31	13.3	16	5.0	6			
1	Öğrenci	38.5	296	41.6	320	15.1	116	4.8	37	3	77.960	$p>.05$
	Okutman	5.8	7	41.7	50	39.2	47	13.3	16			
19	Öğrenci	17.3	133	34.1	262	29.6	228	19.0	146	3	23.807	$p>.05$
	Okutman	5.0	6	24.2	29	40.0	48	30.8	37			
34	Öğrenci	35.8	275	35.4	272	19.4	149	9.5	73	3	16.482	$p>.05$
	Okutman	17.5	21	41.7	50	26.7	32	14.2	17			
3	Öğrenci	58.3	448	31.2	240	8.1	62	2.5	19	3	82.245	$p>.05$
	Okutman	16.7	20	51.7	62	25.8	31	5.8	7			
6	Öğrenci	49.5	381	28.1	216	14.8	114	7.5	58	3	1.982	$P<.05$
	Okutman	53.3	64	27.5	33	15.0	18	4.2	5			
20	Öğrenci	12.6	97	24.6	189	35.1	270	27.7	213	3	21.605	$p>.05$
	Okutman	24.2	29	33.3	40	28.3	34	14.2	17			
22	Öğrenci	45.3	384	31.7	244	14.8	114	8.2	63	3	2.814	$p<.05$
	Okutman	45.0	54	37.5	45	12.5	15	5.0	6			
26	Öğrenci	40.3	310	30.0	231	20.5	158	9.1	70	3	1.520	$p<.05$
	Okutman	43.3	52	32.5	39	16.7	20	7.5	9			

Tablo 3.6'nin Devamı		Hiçbirzaman		Bazen		Sık sık		Herzaman		sd	X^2	p
		%	f	%	f	%	f	%	f			
30	Öğrenci	47.9	368	31.2	240	15.9	122	4.9	38	3	3.614	p<.05
	Okutman	45.8	55	38.3	46	10.8	13	5.0	6			
15	Öğrenci	48.5	373	31.9	245	14.3	110	5.3	41	3	3.483	p<.05
	Okutman	46.7	56	39.2	47	10.8	13	3.3	4			
32	Öğrenci	40.8	314	33.0	254	18.3	141	7.8	60	3	5.650	p<.05
	Okutman	49.2	59	34.2	41	12.5	15	4.2	5			
10	Öğrenci	21.5	165	33.3	256	25.4	195	19.9	153	3	65.819	p>.05
	Okutman	2.5	3	13.3	16	42.5	51	41.7	50			
9	Öğrenci	7.7	59	28.0	215	36.7	282	27.7	213	3	1.085	P<.05
	Okutman	5.1	6	28.0	33	39.0	46	28.0	33			
31	Öğrenci	11.3	87	33.4	257	39.4	303	15.9	122	3	71.197	p>.05
	Okutman	1.7	2	7.6	9	48.3	57	42.2	50			
18	Öğrenci	10.4	80	25.7	198	38.8	298	25.1	193	3	27.180	p>.05
	Okutman	.8	1	15.8	19	40	48	43.3	52			
16	Öğrenci	23.7	182	45.9	353	20.9	161	9.5	73	3	22.402	p>.05
	Okutman	10.8	13	39.2	47	30.8	37	19.2	23			
35	Öğrenci	16.3	125	39.8	306	26.5	204	17.4	134	3	164.095	p>.05
	Okutman	0	0	3.3	4	30.0	36	66.7	80			
33	Öğrenci	11.2	86	27.4	211	35.9	276	25.5	196	3	45.261	p>.05
	Okutman	2.5	3	10.8	13	34.2	41	52.5	63			
4	Öğrenci	6.8	52	28.2	217	36.3	279	28.7	221	3	22.234	p>.05
	Okutman	5.0	6	49.2	59	29.2	35	16.7	20			
11	Öğrenci	9.6	74	32.4	249	33.6	258	24.4	188	3	11.201	p>.05
	Okutman	5.8	7	21.7	26	47.5	57	25.0	30			
2	Öğrenci	12.0	92	45.9	353	29.4	226	12.7	98	3	98.430	p>.05
	Okutman	0	0	12.5	15	48.3	58	39.2	47			
5	Öğrenci	16.5	127	43.6	335	27.8	214	12.1	93	3	12.775	p>.05
	Okutman	9.2	11	38.3	46	30	36	22.5	27			
7	Öğrenci	10.7	82	46.6	358	32.8	252	10.0	77	3	51.191	p>.05
	Okutman	1.7	2	20.8	25	59.2	71	18.3	22			
13	Öğrenci	22.9	176	48.9	376	22.6	174	5.6	43	3	6.321	p<.05
	Okutman	15.8	19	45.8	55	31.7	38	6.7	8			
23	Öğrenci	12.5	96	36.9	284	35.2	271	15.3	118	3	24.414	p>.05
	Okutman	.8	1	29.2	35	43.3	52	26.7	32			
25	Öğrenci	10.8	83	32.5	250	42.1	324	14.6	112	3	6.232	p<.05
	Okutman	8.3	10	30.0	36	38.3	46	23.3	28			
29	Öğrenci	12.9	99	37.1	285	37.7	290	12.4	95	3	25.876	p>.05
	Okutman	2.5	3	30.8	37	40.0	48	26.7	32			
14	Öğrenci	17.4	134	50.5	388	23.9	184	8.2	63	3	192.111	p>.05
	Okutman	3.3	4	10.0	12	35.8	43	50.8	61			
21	Öğrenci	6.5	50	19.0	146	38.4	295	36.2	278	3	23.051	p>.05
	Okutman	.8	1	5.0	6	46.7	56	47.5	57			
28	Öğrenci	13.8	106	30.4	234	36.0	277	19.8	152	3	17.042	p>.05
	Okutman	2.5	3	25.0	30	45.0	54	27.5	33			
17	Öğrenci	18.1	139	35.6	274	30.2	232	16.1	124	3	29.628	p>.05
	Okutman	2.5	3	27.5	33	46.7	56	23.3	28			
27	Öğrenci	28.0	215	38.9	299	23.7	182	9.5	73	3	26.246	p>.05
	Okutman	10.0	12	35.8	43	37.5	45	16.7	20			
8	Öğrenci	9.1	70	24.4	188	31.5	242	34.9	269	3	7.763	P<.05
	Okutman	10.0	12	31.7	38	35.8	43	22.5	27			
24	Öğrenci	10.0	77	35.5	273	33.6	258	20.9	161	3	0.700	p>.05
	Okutman	8.3	12	38.3	38	34.2	43	19.2	27			

*Serbestlik derecesi 3, p.değeri .05 üzerinden X^2 tablo değeri 7.815 olarak alınmıştır.

Tablo 3.6 incelendiğinde, 35 maddenin 25'inde öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyi ve okutmanların görüşlerine göre derslerde dil öğrenme stratejilerini öğretme düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejiler olan örgütleme stratejileri, eklemleme stratejileri, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejilerin tamamında öğrencilerin kullanma düzeyleri ile okutmanların görüşlerine göre öğretime yer verme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütleme stratejilerine okutmanlar derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtirlerken, öğrenciler de “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Eklemleme stratejisini de okutmanların çoğu derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtirlerken öğrencilerin de büyük bir kısmı “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri boyutunda dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejileri okutmanlar derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Uygunluğu artırmaya yarayan stratejileri ise okutmanlar derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken, öğrenciler de “sık sık” kullandıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak, (9) “İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma” olan uygunluğu artırma duyuşsal stratejisini okutmanlar derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de “sık sık” kullandıklarını belirtmişlerdir. [$\chi^2_{(3)}=1,085, p<.05$]

Güveni artırmaya yarayan stratejileri öğrenciler derslerde “sık sık” kullandıklarını belirtirlerken okutmanlar da derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde doyum artırmaya yarayan stratejileri öğrenciler “sık sık” kullanırlarken, okutmanlar da “sık sık” yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Yürütücü biliş stratejileri incelendiğinde, genel olarak bu stratejileri okutmanlar derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrencilerde “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda 25 maddede öğrenci ve okutman görüşlerinin birlikte değiştiği anlaşılmaktadır.

Ölçeğin özellikle bilişsel stratejileri boyutundaki bellek destekleyici stratejilerde anlamlı istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemesine rağmen, okutmanların derslerde hiçbir

zaman yer vermediklerini belirttikleri stratejileri öğrencilerde hiçbir zaman kullanmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Örneğin, (12) “Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme” bilişsel stratejisini okutmanlar “hiçbir zaman” derslerde yer vermediklerini belirtirken öğrenciler de “hiç bir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir [$\chi^2_{(3)}=2,886, p>0.5$].

3.1.7 YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

7. Alt problem: Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu alt probleme cevap vermek için hazırlık sınıfı öğrencilerinin ölçeğin iki boyutuna göre dil öğrenme stratejileri ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için yapılan t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7 Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri ile Cinsiyet İlişkisi

BOYUTLAR	CINSİYET	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Yürütücü Biliş	KIZ	427	59.3513	10.512	758	1.99	.047<.05
	ERKEK	342	57.7568	11.512			
Öğrenme Stratejileri	KIZ	427	23.6909	5.906	758	1.55	.012<.05
	ERKEK	342	23.0150	5.9771			

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğrencilere uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği boyutlarına göre, ölçeğin hem yürütücü biliş stratejileri boyutunda hem de bilişsel stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p>.05$).

3.1.8 SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

8. Alt problem: Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri mezun oldukları alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Bu problemin analizinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin mezun oldukları alan türleri sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil olarak 4 e ayrılmış ve görüşlerine göre ilişkileri öğrenme stratejileri ve yürütücü biliş stratejilerine göre ayrı ayrı varyans analizi (ANOVA Testi) testi uygulanmıştır. İlk olarak varyans analizinin bir varsayımı olan varyansların homojenliğine ilişkin levene istatistiği 0.90 olarak hesaplanmış ve varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($p>0.05$). Öğrencilerin mezun oldukları alan türlerine göre yürütücü biliş stratejilerine ilişkin grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8 Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Yürütücü Biliş Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{X}	ss
Sayısal	325	59,29	10,38
Eşit ağırlık	237	58,19	11,28
Dil	105	58,36	11,02
Sözel	102	57,96	12,23
Toplam	769	58,64	10,99

Öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri ile bölümleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacı ile yapılan ANOVA Testi sonuçları tablo 3.9 da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Yürütücü Biliş Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Mezun Oldukları Alan Türüne İlişkin Anova Testi Sonuçları

Yürütücü Biliş	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	241.521	3	80.507	.665	.574 > .05
Gruplarıçi	92648.271	765	121.109		
Toplam	92889.792	768			

Tablo 3.8 ve 3.9 incelendiğinde, öğrencilerin, ölçeğin yürütücü biliş boyutu ile mezun oldukları alan türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(3,765)=0.665$ $p>0,5$. Öğrencilerin mezun oldukları alan türlerine göre ortalama değerleri ise Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, sayısal ($N= 325$, $\bar{X} = 59$, 29), eşit ağırlık ($N= 237$, $\bar{X} = 58$, 19), dil ($N=105$, $\bar{X} = 58$, 36) ve sözel ($N= 102$, $\bar{X} =57$, 96) alan türlerinden mezun olan toplam 769 öğrencinin ölçeğin birinci boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinin kullanma ortalamaları birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Bununla birlikte, yürütücü biliş stratejilerini diğer bölümlere kıyasla sayısal alan türü mezunu öğrencilerin kullanma ortalamaları görünürde daha yüksek çıkmıştır. Yürütücü biliş stratejilerini bölümlere göre en az düzeyde kullanan öğrencilerin alan türünün ise sözel olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mezun oldukları alan türlerine göre bilişsel stratejilere ilişkin grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10 Öğrencilerin Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Bilişsel Stratejilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{X}	ss
Sayısal	325	23,22	5,69
Eşit ağırlık	237	23,26	6,23
Dil	105	23,95	5,79
Sözel	102	23,64	6,12
Toplam	769	23,39	5,94

Öğrencilerin bilişsel stratejiler ile bölümleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak amacı ile yapılan ANOVA Testi sonuçları tablo 3.11’de verilmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin levene istatistiği değeri 0.66 olarak ve varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 3.11 Öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma dereceleri ile mezun oldukları alan türüne ilişkin ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	53.165	3	17.722	.501	.681
Gruplarıçi	27033.129	765	35.337		
Toplam	27086.294	768			

Tablo 3.11 incelendiğinde, öğrencilerin, ölçeğin öğrenme stratejileri boyutu ile mezun oldukları alan türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(3,765)=0.501$ $p>0,5$. Öğrencilerin, ölçeğin diğer boyutu olan öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama değerlerinin gösterildiği Tablo 3.10 incelendiğinde öğrencilerin bölümlere göre sayısal ($N= 325$, $\bar{X} = 23,22$), eşit ağırlık ($N= 237$, $\bar{X} = 23,26$), dil ($N=105$, $\bar{X} = 23, 95$) ve sözel ($N= 102$, $\bar{X} =23, 64$) alan türlerinde birbirlerine oldukça yakın değerler çıkmıştır. Değerler arasında karşılaştırma yapıldığında, öğrenme stratejilerini diğer alanlara nazaran daha sık kullanan grubun dil grubu olduğu, en az kullanan grubun ise sayısal grubu olduğu görülmektedir.

3.1.9 DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretim düzeyi, mezun oldukları fakülte (Eğitim Fakültesi/Edebiyat Fakültesi) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerini öğretim düzeyi ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan t testi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12 Okutmanların Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yer Verme Düzeyine İlişkin Görüşleri İle Mezun Oldukları Fakülte Değişkeni İlişkisi

BOYUTLAR	FAKÜLTE	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Yürütücü Biliş	Eğitim F.	38	69.63	8.84	118	1,264	0,209<.05
	Edebiyat F.	82	67.4	8,69			
Öğrenme Stratejileri	Eğitim F.	38	24.9737	6.45	118	0,346	0,730>.05
	Edebiyat F.	82	24.5488	6.17			

Tablo 3.12 incelendiğinde, okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri ölçeğindeki yürütücü biliş stratejileri öğretim düzeyleri mezun oldukları fakülte değişkeni arasında eğitim fakültesi mezunu okutmanların lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p<.05$). Bunun yanında bilişsel stratejilerin öğretim düzeyi ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

3.1.10 ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

10.Alt problem: Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretim düzeyi, kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Bu problemin analizinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okutmanların öğretmenlikteki deneyim yılı (kıdem) değişkenine göre, 1-5, 6-10, 11-15, 16- 20 ve 21 üzeri olmak üzere 5 kategoriye ayrılmış ve derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verme düzeyleri ile ölçeğin her iki boyutu olan öğrenme stratejileri ve yürütücü biliş stratejilerine göre fark olup olmadığını belirlemek üzere ayrı ayrı tek yönlü varyans analizi (ANOVA Testi) testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin levne istatistiği değeri 1,67 olarak bulunmuş ve varyansların homojenliğinin sağlandığı görülmüştür ($p>0.05$).

Okutmanların kıdemlerine göre yürütücü biliş stratejilerine ilişkin grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.13'de sunulmuştur.

Tablo 3.13 Okutmanların Kıdem Değişkenine Göre Yürütücü Biliş Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{X}	ss
1-5	35	69,51	7,31
6-10	21	66,71	8,55
11-15	22	69,63	10,74
16-20	27	66,66	8,69
21>	15	68,26	9,31
Toplam	120	68,22	8,76

Tablo 3.13 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre, yürütücü biliş stratejilerinin derslerde öğretim ortalama değerleri, 1-5 yıllık ($\bar{X}=69,51$) 6-10 yıllık ($\bar{X}=66,71$) 11-15 yıllık ($\bar{X}=69,43$) 16-20 yıllık ($\bar{X}=66,66$) ve 21 ve üzeri yıllık ($\bar{X}=68,26$) olarak görülmüştür. Ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlik deneyimine sahip olan okutmanları diğerlerine göre yürütücü biliş stratejilerine yer verme düzeyi daha yüksek olduğu görülmektedir. Okutmanlarının derslerde dil öğrenme stratejilerinden, yürütücü biliş stratejileri öğretim düzeyi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.14'de verilmiştir.

TABLO 3.14 Okutmanların yürütücü biliş stratejilerine yer verme düzeyleri ile kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yürütücü Biliş St.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	212.270	4	53.065	.683	.605
Gruplarıçi	8782.522	4	37.291		
Toplam	8994.822	120			

Tablo 3.14 incelendiğinde, okutmanların ölçeğin yürütücü biliş boyutu ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(4,683)=0.605$ $p>0,5$. Okutmanların kıdemlerine göre bilişsel stratejilere ilişkin grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3.15’de sunulmuştur.

Tablo 3.15 Okutmanların Kıdem Değişkenine Göre Bilişsel Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{X}	ss
1-5	35	24,40	1,01
6-10	21	24,28	1,45
11-15	22	26,77	1,47
16-20	27	23,40	0,93
21>	15	25,13	1,90
Toplam	120	24,68	0,56

Tablo 3.15 incelendiğinde okutmanların kıdem değişkenine göre, öğrenme stratejilerinin derslerde öğretim ortalama değerleri, 1-5 yıllık ($\bar{X}=24,40$) 6-10 yıllık ($\bar{X}=24,28$) 11-15 yıllık ($\bar{X}=26,77$) 16- 20 yıllık ($\bar{X}=23,30$) ve 21 ve üzeri yıllık ($\bar{X}=25,13$) olarak görülmüştür. Ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu görülmesine rağmen, 11-15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan okutmanları diğerlerine göre öğrenme stratejilerine yer verme düzeyi daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okutmanlarının derslerde dil öğrenme stratejilerinden, bilişsel stratejileri öğretim düzeyi ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir

TABLO 3.16 Okutmanların bilişsel stratejilere yer verme düzeyleri ile kıdem değişkenine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bilişsel Stratejiler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	149.165	4	37.291	.955	.435
Gruplarıçi	4488.801	4	39.033		
Toplam	4637.967	120			

Tablo 3.15 incelendiğinde, okutmanların ölçeğin öğrenme stratejileri boyutu ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. $F(4,955)=0.435$ $p>.05$.

3.2 BULGULARIN YORUMLANMASI

3.2.1 Birinci ve İkinci Ait Alt Problemlere İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrenciler derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?

Öğrencilere göre, okutmanlar derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer vermektedirler?

Daha bütüncül bir yoruma gidebilmek amacıyla bu bölümde araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri birlikte ele alınmıştır.

Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin sonuçların gösterildiği Tablo 3.1 incelendiğinde, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini derslerde “bazen” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, bulgulara göre, öğrenciler ölçeğin bilişsel stratejilerini “bazen” kullandıkları görülürken, yürütücü biliş stratejileri “sık sık” kullandıkları gözlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin, ölçeğin birinci boyutu olan yürütücü biliş stratejileri kısmındaki stratejileri, bilişsel stratejilere göre daha iyi düzeyde kullandıklarını söyleyebiliriz.

Ölçeğin stratejileri alt gruplar halinde incelendiğinde, öğrencilerin, bilişsel stratejilerden örgütlenme ve ekleme stratejilerini “bazen” kullandıkları; tekrar etme stratejisini, bellek destekleyici- imaj oluşturma stratejilerini ve bellek destekleyici- sözel semboller

oluşturma stratejilerini “hiçbir zaman” kullanmadıkları görülmüştür. Buradan hareketle özellikle dil öğrenmede öğrenilecek kelime ve terimlerin kodlamasında yardımcı olan bellek destekleyici ipuçlarının öğrenciler tarafından kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Higbee, bellek destekleyici imaj oluşturma stratejilerinin, bilginin geri çağrılmasında bilişsel etkilerinin olmasının yanında öğrenmeyi daha eğlenceli ve zevkli hale getirme olanakları sunduğunu ifade eder. Ancak bu yöntemde, örneğin imgelerin öğrenilecek kelime ile bazen çok anlamlı olmaması gibi anlamsal sürecin ihmal edilmesinin bu yöntemlerin çok tercih edilememe nedenleri arasında olabileceğini belirtir (Akt:Arnold,1999). Buna ek olarak Presley ve Harris (1990) öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının temelinde bilgi yetersizliği bulunduğunu vurgulamışlardır.

Benzer şekilde öğrencilerin tekrar etme stratejilerini de hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. Fakat alan yazında kelime öğreniminde tekrar stratejisinin oldukça etkili olduğuna dair sonuçlar bulunmaktadır. Schmitt'in (2000) özellikle sözcükler konusunda yapılan pratik miktarıyla öğrenilen miktar arasında doğru orantılı artışlar görülen çalışmasına göre, kısa süreli ve çok sayıda yapılan tekrarların uzun aralıklı ve daha az sıklıkta yapılan tekrarlardan daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Duyuşsal stratejilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin uygunluğu artırmaya yarayan, güveni artırmayı sağlayan, doyum artırmayı sağlayan ve dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejilerin hepsini “sık sık” kullandıklarını görülmüştür. Bu durumda, öğrencilerin dil öğrenirken kendilerini en üstü düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmeleri için gerekli olan güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yarayan duyuşsal stratejilerden sık sık yardım aldıklarını söyleyebiliriz.

Yürütücü biliş stratejilerinin ise öğrenciler tarafından “bazen” kullanıldıkları belirtilmiştir. Özellikle yürütücü biliş stratejileri içerisinde biliş hakkındaki bilgiyi içeren stratejilerin “sık sık” kullanıldığının belirtilmesi, öğrencilerin bilgiyi öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullanmayı seçebildiklerini ve çeşitli durumlarda belirli stratejileri tercih edebildiklerini göstermektedir. Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanılmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki

- bilgisini de kapsar (Senemoğlu, 2010). Öğrencilerin İngilizce öğrenirken bilgiyi anlamak ve hatırlama için bu tür stratejileri kullanmalarının dil öğrenme adına olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; öğrencilerin alt gruplar halinde ayrılan stratejileri kullanma derecelerine bakıldığında, öğrencilerin en sık duyuşsal stratejileri ($\bar{X}=2,61$), daha sonra yürütücü biliş ($\bar{X}=2,27$), örgütlenme ($\bar{X}=2,18$), eklemleme/genişletme ($\bar{X}=2,02$) ve en az bellek destekleyici stratejileri ($\bar{X}=1,84$) kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu durumda öğrencilerin dil öğrenmede kaygı ve endişeleri ile baş etmek, güdülenme düzeylerini artırmak amacı ile en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları söylenebilir. Yürütücü biliş stratejilerini en sık ikinci sırada kullanıyor olmaları öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olduklarına, çeşitli öğrenme stratejileri hakkında da bilgi sahibi oldukları düşünülebilir.

Bu bulguların alan yazındaki benzer çalışma sonuçlarını da desteklediği görülmektedir. Bekleyen (2005), Şen (2009), Karahan(2006), Algan (2006), Hong-Nam K. Ve Leavell A.G. 'nın (2006) dil öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarında da öğrencilerin en az kullandıkları stratejilerin hafıza/ bellek destekleyici stratejiler oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Şen (2009) Karahan(2006) öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Deneme (2008) "Türk Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Tercihli" çalışmasının sonuçlarında öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri kullanım düzeyinin bilişsel stratejilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gürata (2008) öğrencilerin dilbilgisi öğrenirken kullandıkları stratejileri araştırdığı çalışmasında ise öğrencilerin en çok bilişsel en az yürütücü biliş stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, çalışmanın bulguları ile örtüşmemekle birlikte, çalışmada öğrenme stratejilerinin sadece dilbilgisi alanı üzerine uygulanmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden en az bellek destekleyici ve tekrar stratejilerini, en sık ise duyuşsal ve yürütücü biliş stratejilerini kullanıyor olduklarına ilişkin bu bulgular yukarıda incelenen araştırma bulgularındaki öğrencilerin en az bilişsel, bellek destekleyici stratejileri kullandıkları ve

bilişsel stratejilere kıyasla en sık kullanılan stratejilerin duyuşsal ve yürütücü biliş stratejilerine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Öğrenciler derslerde okutmanların dil öğrenme stratejilerinin hangilerine ne düzeyde yer verdiklerine dair bulgular incelendiğinde, öğrenciler derslerde dil öğrenme stratejilerine genel olarak “sık sık” yer verildiğini düşünmektedirler. Bu derslerin verimliliği adına olumlu bir durumdur. Bunun yanında, bulgulara göre, öğrenciler derslerde okutmanların ölçeğin bilişsel stratejilerini “bazen” yer verdiklerini belirtirlerken, yürütücü biliş stratejilerinin ise “sık sık” yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu durumda, öğrencilere göre ölçeğin birinci boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinin bilişsel stratejilere göre daha iyi düzeyde rehberlik edildiğini söyleyebiliriz.

Ölçeğin stratejileri alt gruplar halinde incelendiğinde, öğrenciler derslerde tekrar etme stratejilerinin “hiçbir zaman”, örgütleme ve genişletme stratejilerini genel olarak “sık sık” yer verildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce kelimeleri derslerde öğrenirken bu gibi stratejilere yer verilmesinin İngilizce dersleri adına olumlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre açık, net ve uygun bir şekilde yapılan genişletmelerin hatırlamayı büyük ölçüde kolaylaştırdığını göstermektedir (Schunk, 1991; Stein, Littlefield, Bransford ve Persampieri, 1984, Akt: Senemoğlu, 2010).

Bilginin kalıcılığı ve hatırlanmasında önemli bir yere sahip olan bellek destekleyici stratejilerinin öğrenciler tarafından genel olarak derslerde “bazen” ve bellek destekleyici sözel semboller oluşturma stratejilerinin “hiçbir zaman” yer verilmediği belirtilmiştir. Bu bulgu yapılan diğer araştırmaları da destekler niteliktedir. Molley ve diğerleri, (1986), yapılan araştırmaların, sınıflarda bellek destekleyici stratejilerin öğretimine çok az yer verildiğini gösterdiğini vurgulamıştır (Senemoğlu (2010)).

Derslerde duyuşsal stratejilerinin yer verilme düzeyine göre “sık sık” yer verildiği belirtilmiştir. Duyuşsal stratejilerden olan “İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma” dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejisine öğrencilerin %35’i “sık sık” ve %23’ü “her zaman” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin derslerde öğrencilerin sınavlara girmeden dikkatlerini toplama konusunda rehberlik ettikleri söylenebilir.

Öztürk'ün (1995) çalışmasında da benzer şekilde, öğrenciler öğretmenlerinin derslerde duyuşsal ve yineleme stratejilerini sık vurguladıklarını, diğer stratejileri de çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir.

Yürütücü biliş stratejileri arasında en yüksek ortalamaya sahip olan “Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme” maddesine öğrencilerin %53,3'ü öğretmenlerinin derslerde her zaman rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Alan yazındaki birçok çalışma da öğrenme esnasındaki bilgilerle daha önceki öğrendikleri ile ilişkilendirme becerisinin başarıya çok büyük etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır (Weinstein ve Underwood).

Öğrencilerin görüşlerine göre, okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verme derecesi göz önünde bulundurulduğunda, özellikle dil öğrenmede önemli bir yere sahip olan bellek destekleyici stratejilerin çok fazla yer verilmediği, bunun yanında öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden duyuşsal stratejilerin “sık sık” yer verildiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu öğrenenler olmalarına yardım eden yürütücü biliş stratejilerine oldukça iyi düzeyde yer verildiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerinde yardımcı olacak stratejilere derslerde rehberlik edilmesi, öz öğretimli öğrencilerin yetiştirilmesine katkıda bulunmak adına önemli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

3.2.2 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Okutmanların görüşlerine göre derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer vermektedirler?

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verme düzeylerine ilişkin sonuçların gösterildiği Tablo 3.3 incelendiğinde, okutmanların genel olarak dil öğrenme stratejilerini derslerde “bazen” yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanında, bulgulara göre, okutmanlar ölçeğin bilişsel stratejilerini “bazen” yer verdikleri görülürken, yürütücü biliş stratejilerini “sık sık” yer verdikleri görülmektedir. Bu durumda, okutmanların, ölçeğin birinci boyutu olan yürütücü biliş stratejileri kısmındaki stratejileri, bilişsel stratejilere göre daha iyi düzeyde yer verdikleri söylenebilir.

Ölçeğin alt gruplarına ilişkin bulgulara göre, okutmanlar derslerde en sık duyuşsal stratejilere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre okutmanların öğrencilerin dil öğrenme konusunda güven eksikliği yaşadıklarını düşündükleri ve dil öğrenmede güdülenme düzeyini artırıcı stratejilerin rehberlik edilmesine önem verdikleri söylenebilir.

Duyuşsal stratejileri takiben, örgütlenme stratejileri ($\bar{X}=2,78$), yürütücü biliş stratejileri ($\bar{X}=2,67$), eklemleme/genişletme stratejileri ($\bar{X}=2,37$), bellek destekleyici stratejileri ($\bar{X}=2,17$) ve tekrar stratejileri ($\bar{X}=1,82$) gelmektedir. Bu bulgular Şen'in (2009) çalışmasının sonuçlarını da desteklemektedir. Şen, çalışmasında Başkent Üniversitesi İngilizce okutmanlarına uyguladığı ölçekten elde ettiği verilere göre okutmanların derslerde en az kullandıklarını belirttikleri stratejilerin benzer şekilde bellek güçlendirici stratejiler olduğunu belirtmiştir ($\bar{X}=3,65$). Benzer şekilde yürütücü biliş stratejilerinin ise okutmanların derslerde en çok kullandıkları stratejiler arasında olduğu görülmektedir. ($\bar{X}=4,06$).

Dil öğrenme stratejilerinden bellek destekleyici stratejilerin en az yer verilen stratejiler olması ve aynı zamanda öğrencilerin de en az kullandıkları stratejiler olması okutman ve öğrencilerin bu stratejilerin etkililiğine inanmadıkları veya farkında olmadıklarından dolayı olduğu düşünülebilir. Çünkü eğitimcilerin strateji öğretiminde ve tercihlerinde öğretim programları, öğretim yöntemleri, mevcut öğretim yollarını değiştirmeye karşı olmaları, strateji öğretiminin etkililiğine inançları ve stratejiler konusunda bilgi sahibi olmamaları gibi bir çok farklı etken öğretmenleri etkilemektedir (Vieira, 2003).

Öğretim programı öğretmenleri strateji eğitimi için gerekli olan zamana engel teşkil edebilmekte, çok detaylı ve yoğun bir program ise, strateji eğitimi fazladan bir etkinlik gibi algılanıyor olabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenler belirli bir yolla dil öğretmeyi seçmişler ve uygun görüyorlarsa, öğrencilerin tercihleri ve ya kullanıyor oldukları stratejiler onlar için önemli olmayabilir (Cohen ve Macaro, 2007).

Şen (2009) çalışmasında okutmanların farkında oldukları ve etkililiğine inandıkları stratejileri belirleye çalışmış ve bellek destekleyici stratejilerden haberdar olmadıkları ve zaten etkililiğine de inanmadıklarını ortaya koymuştur. Özer ise (2002) öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin çoğun öğrenme stratejilerinin öğrencilere

öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Bu durumda okutmanların özellikle bilişsel stratejilerden bellek destekleyici stratejilere hiç yer vermediklerini belirtmeleri bu gibi sebeplerle ilgili olduğu düşünülebilir.

Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri öğretiminin bilişsel stratejilere göre daha iyi düzeyde yer verilmesi öğrencilerin İngilizce öğrenirken kendi öğrenmelerini kontrol etme, yönetme, değerlendirme gibi becerilerinin farkında olmalarının sağlanmaya çalışılması adına olumlu bir durumdur. Abdelhafez (2006) yürüttüğü deneysel çalışmasında sistematik ve doğrudan yürütücü biliş stratejileri öğretiminin İngilizce derslerinde özellikle okuma ve dinleme becerilerinde artışı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilere hangi stratejileri neden, nasıl ve ne zaman kullanmalarını içeren eğitimleri sonucunda deney grubunun başarıları kontrol grubuna göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir.

3.2.3 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilere göre, derslerde dil öğrenme stratejilerini kendi kullanımları ile derslerde öğretimi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili görüşleri ve derslerde okutmanlarının dil öğrenme stratejilerini yer verme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ölçeğin hem bilişsel stratejileri ($\bar{X}=28,18$) hem de yürütücü biliş stratejileri ($\bar{X}=68,03$) boyutunda okutmanların derslerde yer verme düzeyi lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçeğin bütün alt grupları ve öğrenme stratejilerinin her bir maddelerine ait sonuçlar tek tek incelendiğinde de bütün alt gruplarda ve her bir stratejide okutmanların yer verme düzeyinin lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Her ne kadar öğrencilerin kullanma düzeyi ile öğrencilerin görüşlerine göre okutmanların derslerde yer verme düzeyleri ortalamalara göre yüksek düzeyde olmasa da, öğrenciler kendilerinin stratejileri kullanma düzeyini okutmanların yer verme düzeyinden daha yetersiz görmekteyler.

Bu durumda öğrencilerin görüşlerine göre kendileri hakkındaki strateji-kullanma düzeyinin derslerde yer verilme derecesine göre daha az düzeyde olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğrenciler derslerde yer verilen stratejileri kendileri kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

Bulguların sonuçları incelendiğinde, öğrenciler, okutmanların özellikle bilişsel stratejilerden bellek destekleyici stratejileri derslerde bazen yer verdiklerini belirtirlerken, kendilerinin ise hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, derslerde bazen, diğer bir deyişle ara sıra öğretimine yer verilen stratejilerin öğrenciler tarafından hiçbir zaman kullanılmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, öğrenciler özellikle yürütücü biliş stratejilerinin derslerde okutmanlar tarafından sık sık yer verildiğini fakat kendilerinin bazen kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. O'Malley ve Chamot (1990) strateji eğitimi sonucundaki öğrenci başarısının öğretmenin stratejilerin etkililiğine inancı, ilgisi, strateji eğitim yolları, öğrencileri de stratejilerin etkililiği yönünde ki güdülemeleri, eğitimin süresi, programlarda ne düzeyde yer aldığı, ve öğretmenlerin ne derece yeterli olduğu gibi bir çok nedene bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

3.2.4 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanların dil öğrenme stratejilerinin öğretim düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin ve okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerinin yer verilme düzeyine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunun derslerde yer verilme derecesi açısından öğrenci ve okutman görüşleri arasında öğrencilerin görüşlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrenciler, bilişsel stratejilerin öğretim düzeyini ($\bar{X} = 28,18$) okutmanların kendilerine göre ($\bar{X} = 24,68$) daha iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu durumda, öğrenciler bilişsel stratejilerin derslerde öğretimi bakımından okutmanları, okutmanların kendilerinden daha iyi düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulguya göre okutmanlar derslerde bilişsel stratejilere yeterli derecede yer vermediklerini düşünürlerken

öğrenciler bu stratejilerin derslerde yeteri kadar yer verildiğini düşündükleri sonucuna varılabilir.

Nunan'ın (1978) araştırmasında öğretmenlere ve öğrencilere bir strateji listesi verilerek önem sırasına göre puanlamaları söylenmiştir. Öğrencinin önemlinin ne olduğuyula ilgili algılamalarının öğretmeninkiyle farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğretmen ve öğrencilerin strateji eğitim düzeyini değerlendirmeleri bakımından farklı sonuçlar elde edilmesi Nunan'ın araştırmasında ifade edilen öğretmen ve öğrenci algı farklılıklarından kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri bakımından ise öğrenci ve okutman görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > .05$). Bu bulguya göre, hem okutmanlar hem de öğrencilerin derslerde yürütücü biliş stratejilerinin öğretime ilişkin görüşleri paralellik göstermektedir. Her iki grubun da derslerde yürütücü biliş stratejilerine genel olarak bazen ve sık sık yer verildiğini belirten yüzde ve frekans analizi bulguları ile de desteklenmektedir. Bu bulgu her iki grubunda yürütücü biliş stratejileri öğretiminin düzeyi konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

3.2.5 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanların görüşlerine göre derslerde dil öğrenme stratejilerinin öğretime düzeyine ilişkin görüşleri ile arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşleri ile okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerinin ne düzeyde yer verildiğine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, yapılan ki-kare analizi sonucunda, dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejiler olan örgütlenme stratejileri, ekleme stratejilerinin tamamında, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejilerin tamamında öğrencilerin kullanma düzeyleri ile okutmanların görüşlerine göre öğretime yer verme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri boyutunda dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejileri, uygunluğu artırmaya yarayan stratejileri okutmanlar derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda okutmanların derslerde “sık sık” yer verdikleri stratejilerin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Benzer şekilde, uygunluğu artırmaya yarayan, güveni artırmayı sağlayan ve doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejilerin okutmanlar tarafından sık sık derslerde yer verilirken, öğrenciler tarafından da sık sık kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda derslerde sıklıkla yer verilen stratejilerin öğrenciler tarafından da sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Yürütücü biliş stratejileri incelendiğinde, genel olarak bu stratejileri okutmanlar derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrencilerde “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda okutmanların derslerde stratejilere yer verme veya rehberlik etme düzeylerinin öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeylerine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle, okutmanların stratejilere yer verme düzeyleri ile öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunda yer alan bellek destekleyici stratejileri okutmanların derslerde hiç yer vermediği, öğrencilerinde hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin bu stratejileri hiçbir zaman kullanmamaları ile okutmanların da derslerde hiçbir zaman yer vermemeleri arasında ilişki olduğu sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, stratejileri öğrencilerin kullanma düzeyleri ile okutmanların derslerde yer verme düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunduğundan dolayı, derslerde strateji öğretimin önemi ortaya çıkmaktadır. Gerek model olma yoluyla, gerek karşılıklı öğretim yoluyla derslerde yer verilen öğrenme stratejileri, öğrencilerin bu stratejilerinin farkında olmalarını ve kullanmalarını sağlamalıdır. Bunun yanında sadece öğrencilerin değil, strateji eğitiminde öğretmenlerin de eğitimi oldukça önemlidir. Chamot ve O'Malley (1987) bahsettiği üzere sadece öğrenciler değil, öğretmenlerin de stratejilerinin öğrenme üzerindeki yararlarının farkında olmaları sağlanmalıdır ki öğretmenler sınıf ortamında bunları etkili bir şekilde rehberlik edebilsinler. Öğretmenlerin strateji eğitimi hakkında sadece bilgilendirilmeleri ile kalınmayıp uygulama için becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

1988’de Chamot ve O’Malley’in öğretmenlerle yürütmüş oldukları bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun stratejileri derslerde yeterli derecede kullanmama sebeplerinin yetersiz motivasyon ve strateji eğitimi konusunda beceri eksikliği olduğunu ve öğrencilerinde bundan etkilendiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışma da elde edilen bu bulgu da öğretmenlerin derslerde stratejilere yer verme ile öğrencilerin kullanma düzeylerinin ilişkili olması bakımından ilgilidir. Bu durumda öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinin öğretim düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

3.2.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yedinci alt problemin bulguları incelendiğinde, öğrencilere uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği boyutlarına göre, ölçeğin hem yürütücü biliş stratejileri boyutunda hem de bilişsel stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p > 0.05$).

Çalışmalar, kadınların dil öğrenme ve dil öğrenmeye zaman ayırma konusunda erkeklerden daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Çünkü dil öğrenmeyi hem kişisel yaşamları bakımından hem de gelecekteki kariyer planları bakımından çok büyük bir katkı olarak görmektedirler (Gu, 2002).

Alan yazındaki birçok çalışmada öğrencilerin strateji kullanımları ile cinsiyet değişkenini ele almıştır. Çalışmanın bu bulgusu ile paralellik gösteren çalışmalara aşağıda kısaca değinilmiştir.

Ehrman ve Oxford (1989), yetişkinlerin kullandığı dil öğrenme stratejileri üzerinde cinsiyet, kariyer durumu ve “psikolojik tiplere” e (Jung’un çalışmasından faydalanılarak) etkilerini araştırmışlardır. Diğer çalışmalarla da örtüşen şekilde cinsiyetin dil öğrenme stratejileri kullanma sıklığına etkisine bakıldığında, kadınların erkeklere göre daha fazla kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Bekleyen (2005) çalışmasında dil öğrenme Stratejilerin bayan ve erkek öğrenciler tarafından kullanım

düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır ve genel olarak bayan öğrencilerin ($X=3.41$) erkek öğrencilerden ($X=3.24$) daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığını belirtmiştir. Algan (2006) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada strateji kullanımı bakımından kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Yalçın, (2006) çalışmada Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Çalışmasının sonunda kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandıklarını belirtmiştir.

Hong- Nam ve Leavell A.G. (2006) Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğini kullandıkları çalışmalarında hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenmedeki başarıları ile strateji kullanım sıklıklarını cinsiyet ve ırk değişkenlerini göz önünde bulundurarak incelemiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duyuşsal ve sosyal stratejileri daha sık kullandığı görülmüştür. Tok, (2007) İnönü Üniversitesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada kadınların yabancı dil öğreniminde erkeklerden daha fazla bilgiyi kullanma stratejisi ve duyuşsal stratejilerini kullandıklarını gözlemiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasındaki kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık yukarıda incelenen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

3.2.7 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri mezun oldukları alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Sözel, sayısal, dil ve eşit ağırlık alan türlerinden mezun olan toplam 769 öğrencinin ölçeğin yürütücü biliş boyutu ile mezun oldukları alan türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin ölçeğin yürütücü biliş stratejilerini kullanma ortalamaları birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yürütücü biliş stratejilerini kullanma ortalamaları diğer bölümlere kıyasla sayısal alan türü mezunu

öğrencilerin daha yüksek çıkmıştır. Yürütücü biliş stratejilerini bölümlere göre en az düzeyde kullanan öğrencilerin alan türünün ise sözel olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin, ölçeğin bilişsel stratejileri boyutu ile mezun oldukları alan türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, ortalama değerler arasında karşılaştırma yapıldığında, öğrenme stratejilerini diğer alanlara nazaran daha sık kullanan grubun dil grubu olduğu, en az kullanan grubun ise sayısal grubu olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde Cesur (2008) doktora çalışmasındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma sıklıkları ile fen ve sosyal olarak gruplanan alanlar arasında bilişsel stratejileri en az kullanan grubun fen grubu olduğu görülmüştür. Fen alanı öğrencileri ($\bar{X} = 2,55$) sosyal grubu öğrencilerine göre ($\bar{X} = 3,06$) bilişsel stratejileri daha az kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulguda çalışmayı destekler niteliktedir. Karakış ve Çelenk'in (2007) yürüttükleri benzer bir çalışmada da farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilere uyguladıkları genel öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile öğrenim gördükleri fakülteler arasında manidar bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Peacock ve Ho (2003) çalışmalarında sekiz farklı üniversite bölümlerinden (inşaat, işletme, bilgisayar, mühendislik, İngiliz Dili, matematik, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri) İngilizce dersi gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bölümlere göre farklılaşmasını araştırmışlar ve araştırma sonucunda strateji kullanımında bölümler arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bu araştırma bulgusu da çalışmanın da destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bada ve Yapıcı (2004) çalışmalarında lisans bölümleri ile öğrenme stratejileri kullanım sıklığını arasındaki ilişkiyi karşılaştırmış fakat hem sosyal hem de fen bilimleri öğrencilerinin stratejileri kullanma konusunda farklılık olmadığını belirtmiştir.

3.2.8 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretim düzeyi, mezun oldukları fakülte (Eğitim Fakültesi/Edebiyat Fakültesi) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretimine yer verme düzeyleri ile mezun oldukları fakülte (Eğitim/Edebiyat) türüne göre anlamlı bir fark olmadığı elde

edilmiştir. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının derslerde dil öğrenme stratejileri kullanma derecelerinin mezun oldukları fakülte türünden etkilenmedikleri söylenebilir.

Düztepeliler (2006) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre farklılaşmadığı sonucunda varmıştır.

3.2.9 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretim düzeyi, kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verme düzeyleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan ANOVA Testi bulgularına göre, okutmanların yürütücü biliş stratejilerine ve öğrenme stratejilerine yer verme düzeyleri bakımında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Şen (2009) de benzer şekilde okutmanların strateji kullanımları ve kıdem değişkeni incelemiş ve okutmanların kıdemleri ile strateji kullanımı arasında farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Düztepeliler (2006) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları ile kıdemleri arasında ilişkiye bakmış ve anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. ($p=0,74 > 0,05$) Benzer şekilde, Şahin' in (2004) araştırmasında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Şahin de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kıdemlerine göre kullandıkları öğretim stratejileri arasında bir fark bulamamıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, problem ve alt problemlerin yanıtları ile diğer araştırmalara konu olabilecek önerilere yer verilmiştir.

4.1 SONUÇLAR

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

1-Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Duyuşsal stratejileri takiben, öğrencilerin en çok ikinci sırada kullandıkları stratejiler yürütücü biliş stratejileri olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin dil öğrenme konusunda kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında oldukları sonucuna varılabilir. Öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler ise, bellek destekleyici ve tekrar etme stratejileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, benzer şekilde, okutmanlarının derslerde en az yer verdikleri strateji grubunun da bellek destekleyici stratejiler ve tekrar etme stratejileri olduğu görülmüştür. Bellek destekleyici stratejilerinin öğrenciler tarafından dil öğrenme konusunda en az yer verilen ve en az kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin derslerde en çok yer verilen strateji grubunu da duyuşsal stratejiler olarak belirledikleri görülmektedir. Öğrencilerin, duyuşsal stratejileri takiben, örgütleme stratejileri, duyuşsal stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve genişletme stratejilerine okutmanların derslerde yer verildiğini belirttikleri görülmüştür.

2- Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgulara göre, okutmanlar derslerde en az yer verdikleri strateji grubunu, öğrenci grubunun da sonuçlarında paralellik gösterdiği gibi bellek destekleyici ve tekrar stratejileri olarak belirttikleri görülmüştür. Bu durumda derslerde hem öğrenciler tarafından hem öğretim elemanları tarafından bellek destekleyici ve tekrar stratejilerine yer verilmediği belirtilmiştir. Her iki gruplarında bulguları örtüşmektedir. Okutmanların derslerde en çok yer verdikleri strateji grubunu

sırasıyla duyuşsal, örgütleme, yürütücü biliş ve genişletme stratejileri olduğu görülmüştür.

3- Araştırmanın dördüncü alt problem bulgularına göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile okutmanlarının derslerde dil öğrenme stratejilerini yer verme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ölçeğin hem yürütücü biliş hem de öğrenme stratejileri boyutunda okutmanların derslerde yer verme düzeyinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin, okutmanların dil öğrenme stratejilerine derslerde yer verdikleri düzeyde kendilerinin kullanmadıkları görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

4- Araştırmanın beşinci alt problemi bulgularına göre, okutman ve öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilme düzeyine ilişkin görüşleri arasında ölçeğin birinci boyutu olan yürütücü biliş stratejilerinden anlamlı farklılık görülmemiştir.

Ölçeğin ikinci boyutu olan bilişsel stratejilerde ise anlamlı farklılık görülmüştür. Derslerde ölçeğin öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin öğrencilerin görüşleri ile okutmanların görüşleri arasında öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde stratejilerin öğretimine ilişkin ölçeğin toplam 13 maddesinde manidar farklılık görülmüştür.

5- Araştırmanın altıncı alt problemi bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile okutmanların derslerde yer verme düzeyi arasında 35 maddenin 25'inde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda, örgütleme stratejilerinde, eklemleme stratejilerinin tamamında, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejilerin tamamında öğrencilerin kullanma düzeyleri ile okutmanların görüşlerine göre derslerde öğretimine yer verme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunda yer alan bellek destekleyici stratejileri okutmanların derslerde hiç yer vermediği, öğrencilerinde hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. Duyuşsal stratejileri ise okutmanlar derslerde "sık sık" yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de "bazen" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda okutmanların derslerde "sık sık" yer verdikleri stratejilerin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Sonuç olarak okutmanların stratejilere

yer verme düzeyleri ile öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır, diğer bir deyişle strateji öğretiminin öğrencilerin kullanma sıklıklarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

6- Yedinci alt problemin bulguları incelendiğinde, öğrencilere uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği boyutlarına göre, ölçeğin hem yürütücü biliş stratejileri hem de bilişsel stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımını açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu araştırmada kız öğrenciler dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullanmaktadırlar.

7- Araştırmanın sekizinci alt problemi bulgularına göre öğrencilerin mezun oldukları sözel, sayısal, dil ve eşit ağırlık alan türleri değişkenleri ile ölçeğin yürütücü biliş stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, sayısal alan türü mezunu öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri kullanma ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Yürütücü biliş stratejilerini bölümlere göre en az düzeyde kullanan öğrencilerin alan türünün ise sözel olduğu görülmüştür.

Ölçeğin bilişsel stratejileri boyutu ile mezun oldukları alan türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, ortalama değerler arasında karşılaştırma yapıldığında, bilişsel stratejileri diğer alanlara nazaran daha sık kullanan grubun dil grubu olduğu, en az kullanan grubun ise sayısal grubu olduğu görülmüştür.

8- Araştırmanın dokuzuncu alt problemi bulgularına göre okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretimine yer verme düzeyleri ile mezun oldukları fakülte (Eğitim/Edebiyat) türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

9- Araştırmanın onuncu alt problemi bulgularına göre okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretimine yer verme düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.2 ÖNERİLER

Bu bölümde uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler kendilerinin ve okutmanların derslerde genel bilişsel süreçlerde ele alınan belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejilerden bellek destekleyici ipuçlarına yer vermedikleri, derslerde kullanılan en az derecede stratejiler oldukları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle dil öğrenmede kelime bilgisini artırmada yardımcı olan ve bilginin kalıcılığı ve hatırlanmasında önemli yeri bulunan bellek destekleyici stratejilerin öğretimine daha çok yer verilmelidir.

2. Öğrenme stratejilerinin dili etkili öğrenmede gerekli yollar olduğu gerçeğinden hareketle bu araştırmadan çıkarılabilecek önemli sonuçlardan biri strateji öğretimine dil programı kapsamında ağırlık vermektir. Program kapsamında hem doğrudan hem karşılıklı strateji öğretimi birlikte yapılmalıdır. Özellikle bellek stratejilerinin kullanım düzeyinin düşük olduğu göz önüne alındığında bellek destekleyici stratejilerinin öğretimi üzerinde önemle durulmalıdır.

3. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde kullanabilmeleri için, öğrenme stratejilerinin neler olduğu, nerede, nasıl, hangi durumda ve neden kullanmaları gerektiği konusunda da bilgilendirmeye zaman ayrılmalıdır. Dil dersleri içerisinde öğrencilere daha kolay ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel olarak yapabilecekleri şeyler konusunda bilgi verilmeli, daha sonra da uygulamalı olarak öğretilen bu stratejileri kullanmaları için fırsat tanınmalı, aynı zamanda derslerde model olunmalıdır.

4. Öğretmenin strateji öğretiminde çok önemli bir role sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin strateji öğretimi konusunda bilgilendirilmeleri ve stratejilerin dil öğrenimini olumlu etkileyebileceğine inanmaları ve destekleri gerekmektedir. Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verme düzeylerinin öğrencilerin

kullanma düzeyleri ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme stratejileri ve öğretime yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, öğretmenlerin bu konularda yeterli hale getirilmelidir.

5. Daha önce yapılan bazı araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilere göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında olduğu bilinmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi başarı düzeyini arttırmak açısından önem kazanmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini genel olarak yeterli düzeyde kullanmadıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencileri strateji kullanımına teşvik edecek, destekleyecek etkinliklere yer verilmeli, strateji kullanımının dil öğrenmedeki önemi hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

4.2.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Öncelikle bu çalışma Hacettepe ve Ankara üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri ve okutmanları ile yapıldığı için farklı düzeylerde dil öğrenen öğrenciler ve farklı düzeylerde öğretmenlik yapan öğretmenler ile çalışılabilir.
2. Okutman ve öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejileri öğretime ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın sebepleri araştırılabilir.
3. Öğrenme stratejileri eğitiminde hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi geliştirilebileceğine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin daha uzun bir zaman dilimi içerisinde deneysel çalışmalara ağırlık verilebilir.
5. Öğrenme stratejilerinin derslerde başarıya olan etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrenme stratejileri eğitiminde önemli rolleri olan öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenme stratejilerinin etkiliği üzerine görüşlerini almaya yönelik görüşmeleri de içeren detaylı betimsel çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin strateji eğitime yönelik görüşleri önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abdelhafez, A., M. (2006). *The effect of a suggested training program in some metacognitive language learning strategies on developing listening and reading comprehension of university efl students*. Thesis of doctorate, UK, University of Exeter.
- Akıllılar, T., Uslu Z.(2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (40), 24-37.
- Algan, N. (2006) *University preparatory class students' use of language learning strategies and the perceptions of their instructors on their use*. [Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımı ve okutmanlarının algıları] Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alptekin, C. (2007). Foreign language learning strategy choice: Naturalistic versus instructed language acquisition [Yabancı dil öğreniminde strateji seçimi: Doğal veya eğitsel dil edinimi] *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 4-11.
- Anderson, Neil J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. S. Kerka (Ed). *What works study skills* (s. 5-6). Washington: Ohio State University.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill Companies
- Arends, R.I (1997). *Classroom instruction and management*. Newyork: Mcgraw-Hill.
- Armstrong, T. (1994) *.Multiple Intelligences in the clasroom*. Virginia: ASCD, Alexandira.

- Arnold, J. (1999). Visualization: language learning with the mind's eye (J. Arnold ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30, 821-828.
- Bada, E., Yapıcı, G. E. (2004). Language learning strategies of Efl learners. *Çukurova Sosyal Bilimler Dergisi* 13(2) 163.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(14), 113-122.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*. 34 (3) 216-225.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. and Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In Mussen P. (ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley
- Bozatlı, Ö. (1999). *An investigation of learning strategies employed by successful freshman students of English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bulgren, J.A., & Lenz, B.K. (1996). Strategic instruction in the content areas. D.D. Deshler, E.S. Ellis, ve B.K. Lenz (Eds.), *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (409-473). Denver, CO: Love.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caswell, H.L. ve Campell, D. (1935). *Curriculum development*. Newyork: American Book Company.

- Cesur, M.O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihleri ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M.P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25-43). Harlow, England: Longman.
- Chamot, A. U., ve Küpper, L., (1989). Learning Strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A.U. (1998). *Teaching learning strategies to language students*. Erişim: 10 Temmuz 2010. <http://www.eric.ed.gov/>.
- Chamot, A.U. ve Mayer, J.M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the main stream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-49.
- Chamot, A., U. (1993). Students Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 26(3): 308-321
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 112-130.
- Chamot, A. U.ve O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Chin, C. (1999). The effects of Three Learning Strategies on EFL Vocabulary Acquisition. *The Korea TESOL* 2(1) : 1-29.
- Cohen, A. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In A. Cohen and E. Macaro (eds) *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 29-46). Oxford: Oxford University Press.

- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Cohen, A.D. ve diğ erleri (1995). The impact of strategy-based instruction on speaking a foreign language. (Rapor). Eriş im: 10 Kasım 2010.
<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIimpact.pdf>
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching (2nd edition)*. Bristol:Arnold.
- Cyrstal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Çelebi, M, D. (2006). Türkiye’de anadil eğ itimi ve yabancı dil öğ retimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, (2), 285-307.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğ itimde program geliştirme*. Ankara. Pegem A.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğ retimi*. Ankara. Pegem A.
- Deneme, S.(2008). Language learning strategy preferences of Turkish students. [Türk öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihleri] *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Düztepeliler Z. (2006). İngilizce öğ retmenlerinin derse başlam ada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Ehrman, M. and Oxford, R. (1988). Effects of sex differences, carieer choice, and psycholological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal* 72 (3), 253-265.
- Ehrman, M. and Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal* 74 (3), 311-327.
- Ellis R. (2002). *The study of second language acquisition*. UK: Oxford University Press.
- Ellis G. ve Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraslan, E. (2008). *Yabancı dil öğretiminde sözcüğün anlamını kestirme stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Erkan, G. (2005). *Developing reading skills in english through strategy training at upper intermediate level in Bilkent university school of English language* [Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksek Okulu Yüksek orta seviyede İngilizcede okuma becerilerinin strateji eğitimi yoluyla geliştirilmesi] Yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ertekin, S., Z. (2006). *A study on correlation between the learning strategies of the 4th and 5th graders and those in the textbook*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. 4. Basım Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evcim H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin artırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Flaitz, J., & Feyten, C. (1996). A two phase study involving consciousness raising and strategy use for foreign language learners. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives* (Rapor No: 13,). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (ed.) *The Nature of Intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freeman, D., J. Richards (eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gagne, R., M. (1988). *Principles of instructional design*. Chicago: Halt, Rinehart.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. ve Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gagne, R., M., Driscoll M. P. (1988) *Essentials of learning for instruction*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning (4th ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Griffiths, C., Parr, J. M. (2001). Language-learning Strategies: theory and perception. *ELT Journal* 55(3), 247–254.
- Griffiths, C. (2003). *The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching learning situation*. Doctorate of Philosophy Thesis. University of Auckland .
- Griffiths C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University presss, Newyork.

- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies; students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*. 61(2): 91-99.
- Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal* 33(1), 35-54.
- Gültekin, M. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1317.
- Gürata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by turkish university preparatory school efl students*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Hacker, D. J. (2002). *Metacognition: Definitions and empirical foundations*. Erişim: 11 Eylül 2010, The University of Memphis ağ sitesi: www.psyc.memphis.edu.
- Hergenhahn B.R (1988). *An introduction to theories of learning*. Newjersey: Prentice Hall
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Hong-Nam, K., Leavell, A. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an efl context: Monolingual korean and bilingual korean-chinese university students. *Asia Pacific Education Review*. 8 (1) : 71-78.
- Ian, R., Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4) : 331-372.
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self monitoring learning strategies. *Education*, 118(4), 579-589.

- Karahan, V. (2006). *Devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karakış Ö., Çelenk S., (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1) 26-46.
- Kaya, M. (1995) *The Relationship of Motivation, Anxiety, Self-Confidence, and Extraversion/ Intra Version to Students' Active Class Participation in an EFL Classroom in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kıroğlu, M., K. (2002). *Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.) Oxford: Oxford Univ. Press.
- Lee, K. O. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of language learning strategies in learning english of korean junior high school students. *Asian EFL Journal*. Vol.14.
- Levin, J. R. (1981). The mnemonic 80s: Keywords in the classroom. *Educational Psychologist*, 16(2), 65-82.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marzano, Robert J. ve diğerleri. (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2nd ed.) . Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- McDonough, S. H. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Arnold.
- Myers, M.; Paris, S. G. (1979). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of educational psychology*. 70(5).
- Norman, D. A. (1980). Twelve issues for cognitive science. *Cognitive Science*, 4 (1) 1-32.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omrod, J.E. (1995). *Human learning*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- O'Malley, J.M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 133-43.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., & Kupper, L. (1995) Listening comprehension strategies in second language acquisition. In H.D. Brown & S.T., Ganzo (Eds), *Readings on second language acquisition* (138-160) Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall Regents.
- O' Malley, J., Chamot, A., U., Manzares, S., Russo, R., P., Kupper, J. (1985) Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3)557-84.
- Oxford, R.L. & Nyikos, M. (1989). Variables effecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.

- Oxford, R.(1990). *Language learning strategies:-What everyone use*. Boston Heinle and Heinle.
- Oxford, R., Talbott, V.,Halleck, G., (1990) Language learning strategie, attitudes, motivation and self image of students in a university intensive ESL Program . *Foreign Language Annals*, 26, 359-71.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies' in R. Carter and D. Nunan (eds.). *The cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ömay, Ç., B., Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem A.
- Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Pegem Akademi
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1, 17-32.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme (Ayhan H., Ed) *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi. Eskişehir.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hilldale, HJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peacock, M., Belinda H. (2003) . Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*. 13(2) : 179-200.

- Preacher, K. J., MacCallum, R.C., (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*. 32(2):153-161.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching, and assessment*. New York: HarperCollins.
- Riding, R., Rayner, S. (2002). *Cognitive styles and learning strategies understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Rigney, J.W. (1978). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Roediger, H. L. (1980). The effectiveness of four mnemonics in ordering recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(5), 558- 567.
- Ronald R. S. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In Schmeck, R. (ed) *Learning strategies and learning styles*. Newyork Plenium Press.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Saylor, J., G., Alexander, W., M. (1974). *Planning Curriculum for Schools*. Newyork: Holt, Rinehart and Winston inc.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research. *Language learning*. 28, 129-142
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10(2/3), 163-173.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi 16. Baskı
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shih, C.C. ve Gamon, J.A.(2002). The relationships among learning strategies, patterns, styles and achievement in web-baased courses. *Journal of Agricultural Education*, 43(4), 1–11.
- Simpson, M.L., Olejnik, S., Tam, A.Y., Supattahum, S. (1994), Elaborative verbal rehearsal and college students' cognitive performance, *Journal of Education Psychology*, 86 (2), 267-278.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stern, H.H. (1992) . Issues and options in language teaching. Oxford: OUP. Sternberg, R. J. (2000). *Pathways to psychology*. Fort worth: Harcourt college publishers.
- Subası, G. (2000). *Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri* Milli Eğitim.
- Sünbül, A.M., (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, Ç. (2004). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8).
- Şen, H. (2009). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinin İngilizce derslerinde kullanımı ile ilgili görüşleri ve elde edilen sonuçların öğrencilerin strateji kullanma sıklığı ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). Orta öğretimin yeniden yapılandırılması. *MEB Tebliğler Dergisi*. 2573,183.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communicative strategy'. In C. Faerch and G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. (pp. 61-74). London: Longman.
- Taşdemir, A., Tay, B. (2007). Fen Bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 173-187.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının n kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi* , Elazığ.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara.
- Vierira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school contexts : Lessons from working with teachers in Palfreyman' in D. VE R.C Smith (ed) : *Learner autonomy across cultures : language education perspectives*. Basingstoke : Palgrave macmillan.
- Virginia, P. C.(1995). Acquiring a second language for school directions in language & education. *National Clearinghouse for Bilingual Education* 1(4).
- Weaver, S. and Cohen, A. (1997). *Strategies-Based instruction: A Teacher-Training Manual*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Weinstein, E. C., ve Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. (Witlock, M.C. Eds) *Handbook of research on teaching*, New York: Maccmillan Company.

- Weinstein, C. E. & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: the how of learning. In J.Segal, S.Chipman, and R. Glaser (eds.), *Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. In: D. L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. GeryWaller (Eds.). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando: Academic Press.
- Wenden, A.L., ve Rubin, J. (eds) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
- Willcoxson, L. (1998). The Impact of academics learning and teaching preferences on their teaching practices: A pilot study. *Studies in higher Education*, 23(1) : 59-70.
- Woolfolk, E.A. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yalçın, M. (2006) Yalçın, Mehmet (2006) Differences In The Perceptions On Language Learning Strategies Of Preparatory Class Students Studying At Gazi University. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yang, N. D. (1996). Teaching students how to learning: a language learning project. *A proceedings of the Thirteenth ROC TEFL*. 195-204.
- Yates, F. A. (1966). *The art of memory*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yüksel, S., Koşar E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 278, 29-36.
- Zengin, B. Seven, M.A.(2007) . İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).

EK 1

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

Sevgili arkadaşlar,

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin dil öğrenmede hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve öğretim elemanlarının derslerde hangi öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirlemektir. Tüm maddeleri içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın geçerliğini artıracaktır.

Tablonun sol sütunu sizin ne derecede hangi öğrenme stratejilerini kullandığınızı sağ sütunu ise öğretmenlerinizin derslerde hangi öğrenme stratejilerine ne derece yer verdiğini belirleyecektir. Verdiğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimse tarafından görülmeyecektir. Lütfen her iki sütunu da ayrı ayrı işaretleyiniz ve boş bırakmayınız.

Çalışmaya ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkürler.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Kayıtlı olduğunuz fakülte:

Bölüm:

Cinsiyet: K () E ()

Kendinizi bugüne kadar gösterdiğiniz akademik başarı bakımından aşağıda verilen düzeylerden hangisine yerleştirdiniz?

Çok zayıf () Zayıf () Orta () İyi () Çok İyi ()

Demet GÜLSOY

HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Lütfen her iki derecelendirmeyi de ayrı ayrı işaretleyiniz.

SİZİN KULLANMA DÜZEYİNİZ NEDİR?**ÖĞRETMENİNİZ DERSLERDE NE DERECE REHBERLİK ETMEKTEDİR?**

	SİZİN KULLANMA DÜZEYİNİZ NEDİR?					ÖĞRETMENİNİZ DERSLERDE NE DERECE REHBERLİK ETMEKTEDİR?			
	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman		Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. İngilizcede yeni öğrenilen yapıları/sözcükleri akılda tutmak için birkaç kez yazarak veya söyleyerek tekrar etme.					→				
2. İngilizce okuma parçalarını kavramak için özetleyerek çalışma.					→				
3. Bilinmeyen İngilizce kelimenin anlamını parçadan tahmin etme.					→				
4. İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceğimizi planlama.					→				
5. Yeni öğrenilen kelimeleri/yapıları hatırlamak için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışma.					→				
6. İngilizce öğrenirken zevk almak için hoşlanılan etkinlikleri yapma. (bilgisayar oyunu oynamak, yabancı film izlemek, müzik dinlemek, dergi ve roman okumak vb)					→				
7. Bir konuyu/kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmemizi izlemek için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağına karar verme.					→				
8. İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma (örn. <i>Van</i> şehrinde <i>bir</i> göl vardır/ üzerinde <i>tay</i> resmi olan bir <i>kravat</i> aldım)					→				
9. Bir konuyu öğrenirken onun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için çeşitli yollarla kendimizi sınama.					→				
10. Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj +Ving.)					→				
11. İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma.					→				
12. İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma.					→				
13. İngilizce öğrenirken zevk almak için yabancı arkadaşlar edinmeye ve iletişim kurmaya çalışma.					→				

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman		Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
14. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme.					⇒				
15. İngilizce öğrenirken öz- değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme.					⇒				
16. Yeni öğrenilen kelimeleri hatırlamak için zihinde canlandırma.					⇒				
17. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.					⇒				
18. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma.					⇒				
19. İngilizceyi kullanırken kaygıdan kurtulmak ve güveni artırmak için çeşitli teknikler kullanma.					⇒				
20. Yeni öğrenilen bilgileri kolay hatırlamak için gruplandırarak çalışma (kelimeleri, yapıları, ekleri vb.)					⇒				
21. İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmak için kolaydan zora adım adım ilerleme.					⇒				
22. İngilizce de yapıları, kelimeleri, olayları vb. anlamlandırmak için tablolama (Örn. <i>Olumlu-olumsuz/ eş-zıt anlamlı kelimeler, zıtlık, sebep-sonuç bildiren bağlaçlar vb.</i>)					⇒				
23. Yeni bir kelimeyi hatırlamak için o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu akılda canlandırma.					⇒				
24. Yeni kelimeleri hatırlamak için bir kitabın/defterin sayfası, tahta gibi o kelimeyi ilk görülen yeri akla getirme.					⇒				
25. Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme .					⇒				
26. İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme(örn: two is a shoe, three is a tree, four is a door)					⇒				
27. İngilizce 'de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.					⇒				
28. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.					⇒				

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman		Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
29.Derslere gelmeden önce öğrenilenleri anlamlandırmak için işlenecek olan konuya temel oluşturacak bilgileri gözden geçirme.					→				
30.İngilizce 'de kendi öğrenmemizi planlamak için hangi konuları kolaylıkla öğrendiğimizi hangilerinde zorlandığımızı takip etme.					→				
31. Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma.					→				
32.Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etme(balon çizerek ilgili kavramları çevresine yerleştirme vb.)					→				
33.Bir konuyu çalışırken anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak çalışma.					→				
34.İngilizce öğrenirken kendimizi değerlendirmemiz için öğrenme sırasında yapılan hataları belirleme.					→				
35.Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma (örn. You should persuade me to buy this purse).					→				
36.İngilizce öğrenmeye isteği artırmak için derslerde öğrenilen yeni şeyleri daha önce bildiklerimizle bütünleştirme.					→				
37.Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma.					→				
38.Kendi başarılarımızı izlemek için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak adım adım ilerleme.					→				
39. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme. (to die, died, dead deadly.. vb)					→				
40.İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için İngilizce konuşmayı sürdürme.					→				

EK 2

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (NİHAİ FORM)

Sevgili arkadaşlar,

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin dil öğrenmede hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve öğretim elemanlarının derslerde hangi öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirlemektir. Tüm maddeleri içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın geçerliğini artıracaktır.

Tablonun sol sütunu sizin ne derecede hangi öğrenme stratejilerini kullandığınızı sağ sütunu ise öğretmenlerinizin derslerde hangi öğrenme stratejilerine ne derece yer verdiğini belirleyecektir. Verdiğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimse tarafından görülmeyecektir. Lütfen her iki sütunu da ayrı ayrı işaretleyiniz ve boş bırakmayınız.

Çalışmaya ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkürler.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Kayıtlı olduğunuz fakülte:

Bölüm:

Cinsiyet: K () E ()

Kendinizi bugüne kadar gösterdiğiniz akademik başarı bakımından aşağıda verilen düzeylerden hangisine yerleştirdiniz?

Çok zayıf () Zayıf () Orta () İyi () Çok İyi ()

Demet GÜLSOY

HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Lütfen her iki derecelendirmeyi de ayrı ayrı işaretleyiniz.

SİZİN KULLANMA DÜZEYİNİZ NEDİR?



ÖĞRETMENİNİZ DERSLERDE NE DERECE REHBERLİK ETMEKTEDİR?



	<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Bazen</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Her zaman</i>		<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Bazen</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Her zaman</i>
1.İngilizce okuma parçalarını kavramak için özetleyerek çalışma.					⇒				
2.İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceğimizi planlama.					⇒				
3. Yeni öğrenilen kelimeleri/yapıları hatırlamak için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışma.					⇒				
4. İngilizce öğrenirken zevk almak için hoşlanılan etkinlikleri yapma.(bilgisayar oyunu oynamak, yabancı film izlemek, müzik dinlemek, dergi ve roman okumak vb)					⇒				
5. Bir konuyu/kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmemizi izlemek için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağına karar verme.					⇒				
6. İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma(örn. <i>Van</i> şehrinde <i>bir</i> göl vardır/ üzerinde <i>tay</i> resmi olan bir <i>kravat</i> aldım)					⇒				
7. Bir konuyu öğrenirken onun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için çeşitli yollarla kendimizi sınama.					⇒				
8. Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj +Ving.)					⇒				
9.İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma.					⇒				
10. İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma.					⇒				
11. İngilizce öğrenirken zevk almak için yabancı arkadaşlar edinmeye ve iletişim kurmaya çalışma.					⇒				

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman		Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
12. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme.					→				
13. İngilizce öğrenirken öz- değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme.					→				
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.					→				
15. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma.					→				
16. İngilizceyi kullanırken kaygıdan kurtulmak ve güveni artırmak için çeşitli teknikler kullanma.					→				
17. Yeni öğrenilen bilgileri kolay hatırlamak için gruplandırarak çalışma (kelimeleri, yapıları, ekleri vb.)					→				
18. İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmak için kolaydan zora adım adım ilerleme.					→				
19. İngilizce de yapıları, kelimeleri, olayları vb. anlamlandırmak için tablolaştırma (Örn. <i>Olumlu- olumsuz/ eş-zıt anlamlı kelimeler, zıtlık, sebep-sonuç bildiren bağlaçlar vb.</i>)					→				
20. Yeni kelimeleri hatırlamak için bir kitabın/defterin sayfası, tahta gibi o kelimeyi ilk görülen yeri akla getirme.					→				
21. Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme .					→				
22. İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme (örn: two is a shoe, three is a tree, four is a door)					→				
23. İngilizce 'de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.					→				
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.					→				
25. İngilizce 'de kendi öğrenmemizi planlamak için hangi konuları kolaylıkla öğrendiğimizi hangilerinde zorlandığımızı takip etme.					→				

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman		Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
26. Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma					⇒				
27.Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etme(balon çizerek ilgili kavramları çevresine yerleştirme vb.)					⇒				
28.Bir konuyu çalışırken anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak çalışma.					⇒				
29.İngilizce öğrenirken kendimizi değerlendirmemiz için öğrenme sırasında yapılan hataları belirleme.					⇒				
30.Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma (örn. You should <i>persuade</i> me to buy this <i>purse</i>).					⇒				
31.İngilizce öğrenmeye isteği artırmak için derslerde öğrenilen yeni şeyleri daha önce bildiklerimizle bütünleştirme.					⇒				
32.Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma.					⇒				
33.Kendi başarılarımızı izlemek için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak adım adım ilerleme.					⇒				
34. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme. (to die, died, dead deadly.. vb)					⇒				
35.İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için İngilizce konuşmayı sürdürme.					⇒				

TEŞEKKÜRLER!

Ek-3

ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı; öğretim elemanlarının derslerde hangi öğrenme stratejilerine yer verdiklerini belirlemektir. Tüm maddeleri içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın geçerliğini artıracaktır.

Verdiğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimse tarafından görülmeyecektir.

Çalışmaya ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkürler.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Öğretim gördüğünüz üniversite:

Fakülte:

Eğitim düzeyiniz: Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()

Cinsiyet: K () E ()

Toplam kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

.....

Demet GÜLSOY

HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz...	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. İngilizcede yazılı materyalleri anlamlandırmaları için kendi cümleleri ile <i>özetleyerek</i> çalışmalarını sağlarım.				
2. İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceklerini planlamalarına yol gösteririm.				
3. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamaları için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışmalarını sağlarım.				
4. İngilizce öğrenirken zevk almaları için hoşlandıkları etkinlikleri yapmalarına fırsatlar yaratmaya çalışırım.(Bilgisayar oyunu oynamak, yabancı film izlemek, müzik dinlemek, magazin, roman okumak vb)				
5. Bir konuyu/ kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmelerini izlemeleri için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağını sınıf içinde sesli düşünerek model olurum.				
6. Ders esnasında yeni kelimeyi öğrenmeleri için söylenişine uygun /ses benzerliği olan Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanırım. (örn. <i>Van</i> şehrinde <i>bir</i> göl vardır / üzerinde <i>tay</i> resmi olan bir <i>kravat</i> aldım)				
7. Bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri için çeşitli yollarla kendilerini sınamalarına fırsat veririm.				
8. Derslerde öğrenilenleri daha kolay hatırlamalarına yardımcı olmak için formül şeklinde ifade ederek öğrenmelerini sağlarım (örn: Sbj+Ving..).				
9. İngilizce öğrenmeye ilgi ve isteklerini artırmak için neden İngilizce öğreniyoruz sorusunu sınıf içerisinde sesli düşünür ve kendi kendilerine bu soruyu sormalarını beklerim.				
10. İngilizce sınavlarına girerken dikkatlerini toplamaları için başaracaklarına ilişkin olumlu konuşarak olumlu düşüncelerine model olurum.				
11. İngilizce öğrenirken zevk almaları için yabancı arkadaşlar edinmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağlarım.				
12. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmeleri için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etmelerini sağlarım.				
13. İngilizce öğrenirken kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için kullandıkları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını sınıf içinde birlikte tartışırız.				
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmelerini kolaylaştırmak için derste işlenen konuları düzenli olarak tekrar etmelerini isterim.				
15. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamaları için örnek olacak kafiyeler oluştururum.				
16. İngilizce öğrenirken kendilerine olan güvenlerini artırmak için tedirgin ve kaygılı oldukları anlar rahatlama tekniklerinden örnekler veririm.				
17. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri ve yapıları anlamlı hale getirmeleri için gruplandırarak çalışmalarını sağlarım.				
18. İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmalarını için kolaydan zora doğru adım adım ilerlemelerini sağlarım				
19. İngilizce de yapıları veya kelimeleri anlamlandırmaları için anlamlarına/işlevlerine/ortak özelliklerine vb. göre tablolaştırarak çalışmalarını sağlarım.(Örn. Olumlu- olumsuz/ eş-zıt anlamlı kelimeler, zıtlık, sebep-sonuç bildiren bağlaçlar vb.)				

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
20. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamaları için kitap/defter sayfası, tahta veya herhangi bir işaret levhası gibi o kelimeyi ilk gördükleri yerleri akıllarına getirmelerini sağlarım.				
21. Yeni öğrendiklerini anlamlandırmaları için daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlarım.				
22. İngilizce de yeni kelimeyi daha kolay hatırlamaları için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendiririm. (örn: two is a shoe, three is a tree, four is a door).				
23. Kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için öğrenciler başarısız olduklarında nedenlerini araştırmaya teşvik ederim.				
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.				
25. İngilizce de kendi öğrenmelerini planlamaları için hangi konuları kolaylıkla öğrendiklerini, hangilerinde zorlandıklarını takip etmelerini isterim.				
26. Öğrendiğimiz kelimeleri/yapıları akıllarında tutmaları için oda, ev gibi çok iyi bildikleri bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturmalarını sağlarım.				
27. Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etmelerini sağlarım.				
28. Bir metni veya konuyu öğretirken daha anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak öğrenmelerini sağlarım.				
29. İngilizce öğrenirken kendilerini değerlendirmeleri için öğrenme sırasında yaptıkları hataları birlikte belirleriz.				
30. İngilizcede yeni bir kelimeyi öğrenmeleri için söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanarak örnek veririm. (örn. You should <i>persuade</i> met o buy this <i>purse</i>)				
31. İngilizce öğrenmeye isteklerini artırmak ve kendilerine uygun hale getirmeleri için derslerde öğrendiğimiz yeni şeyleri daha önce bildikleri ile bütünleştirmelerini sağlarım.				
32. Kelimeleri veya istenen bilgileri hatırlamaları için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturmalarını sağlarım.				
33. Kendi başarılarını izlemeleri için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak ileri seviyeye doğru adım adım ilerlemelerini öneririm.				
34. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamaları için bildikleri kelimelerden yeni kelimeleri birlikte türeterek öğrenmelerini sağlarım.				
35. Kendilerine olan güvenlerini artırmak için yanlış yaparım diye kaygılandıklarında bile İngilizce konuşmaya gayret etmelerine teşvik ederim.				

