

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
STRATEJİ ÖĞRETİMİ
İLE İLGİLİ İNANÇLARI**

**İlke SÖKMEN
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eskişehir-2006

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN STRATEJİ ÖĞRETİMİ
İLE İLGİLİ İNANÇLARI

İlke SÖKMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Y. Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2006

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN STRATEJİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ İNANÇLARI

İlke SÖKMEN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aralık 2006

Danışman: Y. Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Yabancı dille eğitim veren ya da yoğun yabancı dil eğitimi uygulayan Anadolu liseleri ve özel okullar ile üniversiteler dışındaki okulları bitirenlerin, uzun yıllar İngilizce eğitimi almalarına karşın bu dili etkin biçimde kullanamadıkları gözlenmektedir. Bunun nedenlerinden biri, öğrencilerin nasıl çalışacaklarını, çalışırken ya da öğrenirken öğrenme stratejilerinden nasıl yararlanacaklarını bilmemeleridir. Okullarda tüm öğrenmelerde olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de öğrencilerin öğrenme stratejilerinden yararlanabilmeleri için çeşitli öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve onları etkili bir biçimde uygulayabilmeleri gereklidir. Bu da öğrenme stratejilerinin okullarda öğretmenler tarafından öğretimi ile olanaklıdır. Ancak, bunun da etkili biçimde gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve onların öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarının ve daha da önemlisi bunların yararlılığına inanmalarının büyük payı vardır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin inançlarının belirlenmesidir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma, evrenden örneklem alma yoluna gidilmeyerek 183 İngilizce öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, “Öğretmenlerin Strateji Öğretime İlişkin İnançları Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Envanter, öğretmenlerin strateji öğretime olan inançları ile stratejiler ve strateji öğretimiyle ilgili deneyimlerini belirlemeye dönük 52 maddeyi kapsamaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında, sayı ve yüzdeler ile aritmetik ortalama ve t testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 10.00 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda, İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenme stratejileri ve öğretimi ile ilgili bilgilere kitap okuyarak ya da video izleyerek sahip oldukları, ayrıca stratejiler ve öğretimi konusunda, öğrenim gördükleri öğretmen eğitimi programlarında bir ders bölümü ya da bir bütün ders kapsamında eğitim aldıkları anlaşılmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin “orta” olduğu ve inanç düzeylerinin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine, mezun oldukları okul türlerine ve görev yaptıkları okul türlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, strateji öğretimi yaptığını belirten İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile öğrencilerin İngilizceyi daha etkili biçimde çalıştıklarını ve İngilizce dersine olan ilgi ve isteklerinin arttığını belirttikleri görölmüştür. Yine öğretmenlerin, strateji öğretiminin derste zaman alıcı olduğunu ve öğrencilerin strateji öğrenmeye direnç gösterdiklerini belirttikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte, strateji öğretimi ile sınıfta etkin öğrenmenin daha çok sağlandığını ve öğrencilerin İngilizce öğrenme sürelerinin arttığını belirttikleri görölmüştür. Son olarak, araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçinde öğrenme stratejileri ve öğretimi alanında yetiştirilmelerinde görev yapan eğitici öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün strateji öğretilimiyle ilgili eğiticilikte 4 yıl ve üstünde bir deneyime sahip olduğu ve tümünün de strateji öğretimi yaptığı, ayrıca bu eğitici öğretmenlerin yarısından çoğunun dil öğrenme stratejileri ve strateji öğretimi ile ilgili bilgilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, ilköğretim okulları ile liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin inançlarının orta düzeyde olduğu, bunun da okullarda etkili bir strateji öğretimi için yeterli olmadığı yargısına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

ENGLISH TEACHERS' BELIEFS OF STRATEGY INSTRUCTION

İlke SÖKMEN

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program
December 2006

Supervisor: Asst.Prof. Kıymet SELVİ

It is evident that learners who have not undergone some intensive foreign language learning programs such as foreign language medium schools at secondary or higher education level cannot use the language efficiently and effectively though they have taken the regular English courses throughout their school life. One major cause to the learning problem of foreign language is that students' not knowing how to use learning strategies or how to study. As in any learning situation in schools, students should also be taught how to learn learning strategies; therefore they may well make use of learning strategies while learning a foreign language. Only when teachers in schools have taught their students learning strategies, will students be able to use learning strategies. However, to accomplish this, teachers, as a prerequisite, should believe in the use of learning strategies and then they might undergo a training with regards to what learning strategies are and how they are taught.

The purpose of this survey is to determine the beliefs of teachers of English as a foreign language, who work in primary and secondary schools, with regards to teaching learning strategies.

The study was conducted with 183 teachers of English as a foreign language who have worked in primary and secondary schools in 2005-2006 school year in Eskişehir. The data of this survey were collected through "The Inventory of Teachers Beliefs of Strategy Instruction". The inventory includes 52 items with regards to teachers' beliefs of strategy instruction, strategies and strategy instruction. In the analysis process of the data which were gathered in the research, frequency distribution, percentage distribution, arithmetic mean, and t test were used as the statistical techniques and the

analysis was achieved via the SPSS 10.00 (Statistical Package for the Social Sciences) package computer program.

The results of the study showed that teachers of English as a foreign language learned learning strategies and teaching learning strategies through reading or viewing videos. Besides, it is understood that they took a course whose entire subject throughout the semester was strategies or strategy instruction or the instruction was covered as a part of the course in their teacher training program. In addition, the belief level of teachers of English as a foreign language with regards to strategy instruction was determined to be “medium” and it is found that the belief level did not differentiate according to sex, period of service, kind of school graduated, kind of school serviced. On the other hand, it is determined that teachers of English as a foreign language who have tried strategy instruction in some instructional contexts have seen their students studied English more efficiently and their motivation in learning English has increased. However, it is understood that strategy instruction takes time and students resist from learning strategies. In addition, it is found that students learned more actively and their language learning periods expanded thanks to strategy instruction. Lastly, it is understood that a greater portion of teacher trainers who work in in-service trainings specifically for teaching teachers learning strategies and teaching learning strategies have 4 or more years of experience in strategy instruction and that all of them teach strategies. Moreover, it is found that more than half of these teacher trainers have medium level of knowledge in language learning strategies and teaching learning strategies.

As a result, the teachers of English as a foreign language who work in primary and secondary schools have medium level of belief with regards to teaching learning strategies, and it can be said that this level is not adequate for an efficient and effective strategy instruction in schools.

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenmede öğrencilerin başarı sağlamalarında öğrenme stratejilerini öğrenmelerinin ve onları kullanabilmelerinin önemli bir yeri vardır. Bu da öğrenme stratejilerinin öğrencilere okullarda öğretimi ile olanaklıdır. Bunu sağlamada öğretmenler=önemli bir işleve sahiptir. Öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve onların öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye ve daha da önemlisi bunların yararlılığına inanmaları gereklidir. Başka bir deyişle, okullarda etkili bir strateji öğretiminin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inançları önemli bir rol oynar.

Bu araştırma ile, ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların, Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin ve okul yöneticilerinin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejileri ile ilgili inanç düzeyini geliştirmeleri için gerekli önlemleri almalarında, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının strateji öğretimi ile ilgili inanç geliştirmeye yönelmelerinde ve okullarda öğrenme stratejilerinin öğretimine yeterince yer verilmesinde yararlı olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli kişinin katkısı vardır. Öncelikle araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Y.Doç.Dr. Kıymet Selvi'ye sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimimde emeği geçen değerli hocalarım Prof.Dr. Mustafa Sağlam'a ve Prof.Dr. Ayhan Hakan'a teşekkürlerimi sunarım. Gerek yüksek lisans öğrenimimde gerekse araştırmam sırasında bana her zaman destek olan sevgili babam ve hocam Prof.Dr. Bekir Özer'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmamla ilgili karşılaştığım her türlü zorlukta yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili ablam Öğr. Gr. Özge Güngör'e ve sevgili eşim İlker Sökmen'e teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımlarını gördüğüm Arş.Gr. İlhan Usta ile Arş.Gr. R. Ece Omay'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim süresince bana sabır ve sevgi ile destek veren annem Füsun Özer'e çok teşekkür ederim. Son olarak da, tez

Çalışmam sırasında yanımdan ayrılmayan ve varlığı ile beni yreklendiren mutluluk kaynağım sevgili minik oğlum Berk'e teşekkür ederim.

Eskişehir, Aralık 2006

ÖZGEÇMİŞ

İlke SÖKMEN

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Öğrenim

Lisans	1999	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı
Lise	1994	Eskişehir Cumhuriyet Lisesi

İş

2001- <i>Sürüyor</i>	İngilizce Öğretmeni Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu ESKİŞEHİR
2000-2001	Kütahya Lisesi, Kütahya
1999-2000	Özel Çağfen İlköğretim Okulu, Eskişehir

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Eskişehir, 1977

Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
TEZ ÖZÜ	iii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	ix
ÖZGEÇMİŞ	xi
İÇİNDEKİLER	xii
ÇİZELGE LİSTESİ	xv

BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Öğrenme Stratejisi Kavramı.....	1
1.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi ve İşlevleri	4
1.3. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması	6
1.3.1. Rubin'in Sınıflandırması	6
1.3.2. O'Malley'in Sınıflandırması	7
1.3.3. Stren'ün Sınıflandırması	8
1.3.4. Oxford'un Sınıflandırması	9
1.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	10
1.5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Önemi	15
1.6. Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar	16
1.7. Strateji Öğretimi ve Öğretmenlerin İnançları	20
1.8. Sorun	21
1.9. Amaç	23

1.10. Önem	24
1.11. Sayıtlılar	24
1.12. Sınırlılıklar	25
1.13. Tanımlar ve Kısaltmalar	25
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	27
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Çalışma Evreni	34
3.3. Veri Toplama Aracının Seçimi ve Ön Denemesi	37
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Çözümlemesi	42
4. BULGULAR VE YORUMLARI	44
4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Stratejileri ve Öğretimiyle İlgili Aldıkları Eğitim	44
4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	45

4.3. İngilizce Öğretmenlerinin Çeşitli Niteliklerine Göre	
Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	46
4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimi ile İlgili	
Geçirdikleri Deneyimler	49
4.5. Eğitici Öğretmenlerin Sahip Oldukları Nitelikler	51
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Sonuç	54
5.2. Öneriler	57
EKLER	
1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN	
BULUNDUĞU İLKÖĞRETİM OKULLARI	60
2. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN	
BULUNDUĞU LİSELER	63
3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN	
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN İNANÇLARI ENVANTER.....	64
4. ENVANTERİ KULLANMA İZİNİ YAZISI	72
5. ARAŞTIRMA ENVANTERİNİ UYGULAMA	
İZİN BELGESİ.....	73
KAYNAKÇA	75

ÇİZELGE LİSTESİ

ÇİZELGE	Sayfa
1. Araştırmanın Çalışma Evreni	35
2. Çalışma Evrenindeki İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri	36
3. Öğretmenlerin Strateji Öğretimi ile İlgili İnançları Envanteri'nin Ön Deneme Uygulamasından Elde Edilen Faktör Analizi Sonuçları.....	39
4. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Stratejileriyle İlgili Aldıkları Eğitim	44
5. İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	45
6. İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	46
7. İngilizce Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	47
8. İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	48
9. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri	48
10. Strateji Öğretimi Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Elde Ettikleri Sonuçlar ..	49
11. Strateji Öğretimi Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler	50
12. Strateji Öğretimi Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Sağladıkları Yararlar ...	51
13. Strateji Öğretimi Konusunda Eğitim Veren Eğitici Öğretmenlerin Nitelikleri	52

Birinci Bölüm

GİRİŞ

Bireylerin toplumsal, iş ve özel yaşamları için okul öğrenmeleri çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, tüm dünya ülkeleri, bir yandan bireylerin eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlamaya çalışırken, bir yandan da okul ve sınıf eğitimini etkili kılmaya dönük yolları sürekli araştırma, bulma ve uygulama çabası içindedirler. Okul ve sınıf eğitimini etkili kılmak için ülkeler, ekonomik güçleri ve bilimsel anlayışları doğrultusunda, eğitim programlarını sürekli geliştirmekte, öğrenme ortamlarını öğrenci özelliklerine göre düzenlemekte, bireysel eğitime ağırlık vermekte, yeni eğitim teknolojilerini öğrencilerin kullanımına sunmakta, öğrencilerin düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini kazanmalarına dönük yöntemler uygulamaktadırlar. Her düzeydeki okul öğrencilerinin etkili öğrenmelerinde kolaylaştırıcı ve zenginleştirici özellik taşıyan öğrenme stratejilerinin öğretimi de bunlar arasındadır. Okullarda öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenip kendi öğrenmelerinde bunlardan yararlanmalarını sağlamak amacıyla değişik yoğunluklarda ve biçimlerde öğrenme stratejisi öğretimine yer verilmektedir.

1.1. Öğrenme Stratejisi Kavramı

Başlangıçta yalnızca askeri bir terim olarak kullanılan “strateji” sözcüğü, sonradan eğitim bilimlerinde de sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Başarılı öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemler, araştırmacıları stratejilere yöneltmiştir. Buradan da tüm öğrencilerin uygun koşullar altında bu stratejileri edinebileceği sonucu çıkarılmıştır (Brandt, 1994, s.3).

Alanyazında öğrenme stratejisi kavramının oldukça çeşitli tanımlarının yapıldığı görülür. Bazı araştırmacılar öğrenme stratejilerini stratejik öğrenmenin ayrılmaz bir özelliği olarak görürken (Paris ve ötekiler, 1983), gelişim psikolojisi geçmişi olan araştırmacılar ise, strateji kavramına ilişkin daha liberal bir bakış açısı sergilemekte ve stratejik süreçlere ilişkin bilinçliliğin var olması gerektiğinden çok varolabileceğini ileri sürmektedirler (Baumert ve ötekiler, 1983).

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini, “öğrenenin kodlama sürecine odaklanarak öğrenme sırasında sahip olduğu tutumlar ve ortaya koyduğu düşünceler” olarak tanımlamışlardır. Chamot’un (2006c) O’Malley ve Chamot’tan (1990) aktardığına göre, “öğrenenin kodlama sürecini etkilemek amacıyla bilinçli olarak kullandığı davranış ve düşünceler”e öğrenme stratejileri denilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenme stratejileri bireyin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve saklamada yararlandıkları özel düşünceler ya da davranışlardır.

Hismanoğlu’nun (2000) aktardığına göre, Stern (1992), öğrenme stratejilerini daha genel anlamda ele almış ve bunları bilinçli yönergeler ve öğrenme teknikleri olarak tanımlamıştır. Ona göre, öğrenme stratejisi öğrenenlerin belirli hedefleri gerçekleştirmek üzere etkinliklere bilinçli olarak ve etkin bir biçimde katılmasıdır. Özer’e (2002, s.3) göre ise “öğrenme stratejileri, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikler”dir. Bunlar, öğrenen bireyin bilgiyi işlemesine ve yapılandırmasına yardım eden plan ve tekniklerden oluşur.

Weinstein ve Mayer (1986) ile Lessard-Clouston’a (1997) göre, öğrenme stratejileri içinde bazı stratejiler bilgiyi işlemeyi örgütlerken, ötekiler zaman, güdüleme ve duygu yönetimini desteklemektedir. Öğrenme stratejilerinin bilginin ne kadar derinlemesine ve ne kadar sistematik olarak işlendiğini denetledikleri de varsayılr. Bu açıdan bireylerin bir sonuç elde etmek için bilinçli olarak öğrenme eğiliminde olma yöntemlerinden biri olan öğrenme stratejileri, Biggs’e (1993) göre, “niyet ve amacın karmaşık bir birleşimi”dir (Hewitt, 2005).

Eğitimin öteki alanlarında olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde de öğrenme stratejilerine, özellikle bunların kullanımına ve öğretimine büyük önem verilmektedir. Bu nedenle, öğrenme stratejileri yabancı dil öğrenimine dönük olarak da değişik biçimlerde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Oxford’a (1994) göre, öğrenme stratejileri, öğrencilerin ikinci dil becerilerini ilerletme sürecinde gelişimlerini sağlamak için çoğunlukla bilerek kullandıkları belirli eylemler, davranışlar, adımlar ya da teknikleridir. Bu stratejiler, yeni dilin içselleştirilmesi, depolanması, geri çağırılması ve kullanılmasına yardımcı olur. Bu anlamda yabancı dil öğrenme stratejileri, ikinci dilde iletişim becerisini geliştirmeye yönelik etkin ve kendiliğinden yönlendirilen katılım araçlarıdır.

Tobias (1982) öğrenme stratejilerini, genel düşünme becerilerinin ve zekanın mikro süreçlerini tamamlayan “materyali gözden geçirme”, “anlamayı denetleme”, “etkin okuma” ve “not alma” gibi makro süreçler olarak tanımlamıştır. Tarone’a (1983) göre ise, öğrenme stratejisi, bireyin dillerarası yeterliliğine katkıda bulunmak için hedef dilde dilbilimsel ve sosyo-dilbilimsel yeterliliği geliştirmeye yarayan girişimlerdir (Lessard-Clouston, 1997). Yine Lessard-Clouston’ın (1997) belirttiği gibi, Rubin (1987) de, öğrenme stratejilerini, öğrenenin yapılandırdığı ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen dil sisteminin gelişimine katkısı olan stratejiler olarak tanımlamıştır.

Stern’e (1992) göre, tüm dil öğrenenler, dil dersinde yeni bilgiyi işleme sırasında belirli görevleri yerine getirirken bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrenme stratejilerini kullanırlar. Dil dersi, dil öğrenenlerin yeni girdiler ile yüz yüze geldikleri ve öğretmenleri tarafından zor görevlerin verildiği bir çeşit problem çözme ortamıdır. Bundan dolayı, öğrenenler gerekeni yapmak üzere en çabuk ve en kolay yolu bulmak için çabalarlar. Başka bir deyişle, öğrenme stratejilerini kullanırlar. Bu, bireyin yeni bir dili öğrenebilmesi için kaçınılmazdır (Hismanoğlu, 2000).

İkinci dil öğrenme stratejileri, hem ikinci dil öğrenimini hem de ikinci dil kullanımını kapsar. Bunlar ya ikinci dilin öğrenimini ilerletmek ya da kullanımını geliştirmek ya da her ikisini de geliştirmek için öğrenen tarafından seçilen adımlar ya da eylemlerdir (McKeachie ve ötekiler, 1985, s.155). Dil öğrenme stratejilerinin hedef dili öğrenenlerin bilgilerini geliştirmeye yardımcı olmak gibi açık bir işlevi vardır. Dili kullanma stratejileri ise, özellikle öğrenenlerin varolan aradillerinde yer alan dili kullanmalarına odaklanır (Cohen, 1996, s.5).

1.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi ve İşlevleri

İlköğretimden yükseköğretime tüm örgün eğitim basamaklarında ve daha sonraki dönemlerde, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin ve diğer bireylerin öğrenmelerine önemli etkileri vardır. Bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran öğrenme stratejileri, aynı zamanda da bireyin bilgiyi işlemesine ve yapılandırmasına yardım eder. Öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından kullanılması, onların başarılarına etki etmektedir. Bu açıdan, Özer’in (2003, s.197) de belirttiği gibi, öğrenme

stratejilerinin kullanılması öğrenmede niceliksel artışa yol açtığı gibi niteliksel artışa da yol açmaktadır.

Bilgi ve becerileri anlama, hatırlama ve kullanma için gerekli olan teknikleri içeren öğrenme stratejileri, “dilde hakimiyete ulaşabilme” ve “akademik açıdan başarılı olabilme” gibi amaçlara ulaşmada, yabancı dil öğrenmekte olan öğrenciler için özellikle önemlidir (Chamot, 2006a). Oxford’a (1994) ve Lessard-Clouston’a (1997) göre, dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerine katkı sağladığı ve iletişimsel yeterliliği etkin ve özyönetimli olarak geliştirmede kullanılan araçlar olduğu için büyük önem taşımaktadır.

Lessard-Clouston’ın (1997) Skehan’dan (1989, s.76) aktardığına göre, öğrenme stratejilerini kullanan, ancak başarılı olamayan dil öğrencileri de vardır. Lessard-Clouston’ın (1997) aktardığına göre Vann ve Abraham (1990) da, hem başarılı hem de başarısız dil öğrencilerinin benzer dil öğrenme stratejilerini etkin olarak kullandıklarını ortaya koymuşlar, ancak başarısız olan öğrencilerin dil alıştırmadaki görevin tamamlanması için gereken stratejileri bulmalarını sağlayan ve görevi değerlendiren bilişbilgisi stratejilerinden yoksun olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, yabancı dil öğretiminde dilin öğretiminin yanı sıra öğrenme stratejilerinin öğretiminin de gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler dil öğrenme stratejilerini kullandıklarında çoğunlukla belirli dil becerilerinde ustalıkla ya da genel başarıya ulaşmaktadırlar (Oxford, 1994). Dil öğrenme stratejileri, öğrenen bireyin öğrenme sürecinde karşılaştığı görev ya da sorunlara nasıl yaklaştığını gösterir. Bu nedenle, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, öğretmene öğrencilerinin yeni bilgiyi anlamaları, öğrenmeleri ya da hatırlamalarına yardımcı olmak için uygun beceriyi seçme konusunda öğrencilerinin durumu nasıl değerlendirdiklerine ilişkin önemli ipuçları verir (Chamot, 2006c). Oldukça çeşitli dil öğrenme stratejilerini kullanma becerisine sahip bir dil öğrencisi dil becerilerini ilerletebilir (Hismanoğlu, 2000). Örneğin, bilişbilgisi stratejileri zamanı ve öğrenmeyi yönetmeyi, özdenetimi ve öz-değerlendirmeyi geliştirirken, bilişsel stratejiler de yeni sorunların çözümünde önceki bilgileri kullanmayı sağlar (Chamot, 2006c)

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlarken öğrenciyi bilinçli öğrenen durumuna getirir. Aynı zamanda da, öğrenme stratejileri öğrenciye bağımsız öğrenebilme yeterliği kazandırır. Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine katkıda bulunan öğrenme stratejileri, onun okul sonrası öğrenmelerine de temel hazırlar (Özer, 2002). Kısacası, öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmelerini daha kolay ve etkili biçimde gerçekleştirmeleri bakımından oldukça önemli işlevleri yerine getirmektedir.

1.3. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması

Genel öğrenme stratejilerinde olduğu gibi, yabancı dil öğrenme stratejileri de bu alanda çalışan araştırmacı ve bilim insanlarınca çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Wenden, Rubin, O'Malley, Oxford, Stern ve Ellis'in yaptıkları sınıflandırmalar bunların başında gelmektedir. Ancak, yapılan sınıflandırmaların bazıları arasında büyük benzerlikler bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle, aşağıda Rubin, O'Malley, Stern ve Oxford'un sınıflandırmaları verilmiştir.

1.3.1. Rubin'in Sınıflandırması

Rubin (1987), strateji alanında ortaya konan çalışmaların pek çoğuna önderlik etmiş ve stratejileri doğrudan öğrenmeye katkısı olan stratejiler ve dolaylı olarak öğrenmeye katkısı olan stratejiler biçiminde ayırmıştır. Ona göre, dil öğrenmeye doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan üç tür strateji bulunmaktadır. Bunlar, öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejilerdir (Hismanoğlu, 2000).

Öğrenme stratejileri, öğrenen tarafından yapılandırılan dil sistemi gelişimine doğrudan katkısı olan iki ana stratejiden oluşmaktadır. Bunlar, bilişsel öğrenme stratejileri ve bilişbilgisi öğrenme stratejileridir. Bilişsel öğrenme stratejileri, öğrenme materyallerinin doğrudan analizini, dönüşümünü ya da sentezini gerektiren açıklama/doğrulama, tahmin etme/tümevarımsal çıkarsama, nedensel düşünme, uygulama, hatırd tutma ve denetleme gibi öğrenme ya da problem çözümede kullanılan adımlar ya da işlemlerdir. Bilişbilgisi öğrenme stratejileri ise, planlama, öncelik verme, hedef koyma ve özyönetim gibi dil öğrenmeyi örgütleme, düzenleme ve kendi kendine yönetme amaçlı işlemlerdir.

İletişim stratejileri bir konuşmaya katılım işlemi ve konuşmacının niyetini açıklama ya da karşı tarafa aktarma işlemidir. Bu stratejiler, dili kullananların konuşma sırasında yanlış anlaşılmalara karşılaştıklarında ya da karşılarındaki kişiyle iletişimlerini çıkmaza girdiğinde bu zorlukları aşmak amacıyla kullanılırlar.

Sosyal stratejiler ise, öğrenenlerin bilgilerini uygulamaya geçirmelerine yarayan etkinliklerdir. Ancak bunlar dil edinimi, bellekte tutma, bilgiyi geri çağırma ve dili kullanma ile doğrudan ilgili olmadıkları için öğrenmeye dolaylı katkıları bulunmaktadır (Hismanoğlu, 2000).

1.3.2. O'Malley'in Sınıflandırması

Hismanoğlu (2000), O'Malley ve ötekiler'in (1985) dil öğrenme stratejilerini, bilişbilgisi stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler başlıkları altında topladıklarını belirtmiştir.

Bilişbilgisi stratejileri, öğrenmeyi planlamayı, öğrenme süreci üzerine düşünmeyi, konuşulan dilin yapılarını kontrol etmeyi ve bir dil etkinliği tamamlandığında öğrenmeyi değerlendirmeyi gerektirirler. Bunlar, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, özyönetim, özdenetim ve özdeğerlendirmedir.

Bilişsel stratejiler, tekrar etme, kaynak bulma, çeviri yapma, gruplandırma, not alma, çıkarsama, yeniden birleştirme, hayal etme, anahtar sözcük, açıklama, transfer ve sonuç çıkarma gibi daha çok belirli öğrenme görevleri ile sınırlıdır.

Sosyo-duyuşsal stratejiler ise, işbirliği ve soru sorma gibi sosyal arabuluculuk etkinliği ve başka insanlarla olan etkileşim ile ilgilidir.

1.3.3. Stren'ün Sınıflandırması

Hismanoğlu'nun (2000) Stern'den aktardığına göre (1992), beş temel dil öğrenme stratejisi bulunmaktadır. Bunlar yönetim ve planlama stratejileri, bilişsel stratejiler, iletişimsel ve deneysel stratejiler, kişilerarası stratejiler ve duyuşsal stratejilerdir.

Yönetim ve planlama stratejileri, öğrenenin amacını kendi öğrenmesine yönlendirmesine ilişkindir. Bu kapsamda öğrenen, dil öğrenme sürecinde ne tür bir özveri içinde olacağına karar verir, kendisine gerçekleştirebileceği hedefler koyar, kendisine uygun yönteme karar verir, uygun kaynakları seçer, süreci kontrol eder ve en sonunda da önceden belirlenen hedeflerin ve beklentilerin ışığında başarısını değerlendirir.

Bilişsel stratejiler, öğrenme materyalinin doğrudan analizini, dönüşümünü veya sentezini gerektiren açıklama/doğrulama, tahminde bulunma/tümevarımsal çıkarsama, tümdengelim, uygulama, ezberleme/hatırda tutma ve denetim gibi problem çözme ya da öğrenmede kullanılan adım ya da işlemlerdir.

İletişimsel ve deneysel stratejiler, jest-mimikler, başka biçimde anlatma, tekrar etme ve açıklama için istekte bulunma gibi iletişimi sürdürmek için kullanılan işlemlerdir.

Kişilerarası stratejiler, öğrencilerin, öğrenme sırasında kendi gelişimlerini kontrol etme ve performanslarını değerlendirme etkinlikleri ile öğrenilen dili anadili olarak konuşanlarla işbirliği ve hedef kültürle yakın bir ilişki içinde olma çabalarını kapsar.

Duyuşsal stratejiler ise, öğrencilerde yabancı dilden kaynaklanan yabancılık duygusunu ortadan kaldırmak ve öğrenilen dili anadil olarak konuşanlara karşı geliştirilen olumsuz duyguların öğrenmeyi olumsuz etkilemesini engellemek amacıyla kullanılır. Bu stratejilerin kullanımı öğrencilerin duyuşsal zorluklarla yüzleşmelerine ve potansiyel hayal kırıklıklarına dikkat çekerek onların üstesinden gelmelerine yardımcı olur.

1.3.4. Oxford'un Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalar içinde en yaygın olanı Oxford'un (1990, ss.8-9) geliştirdiği sınıflandırmadır. Oxford'a göre, dil öğrenme stratejilerinin

amacı, dil öğrenenin iletişimsel yeterliliğinin gelişmesini sağlamaktır. Oxford, dil öğrenme stratejilerini, doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki ana grupta ele almakta ve bunları da kendi içinde üçer alt gruba ayırmaktadır.

Doğrudan stratejiler grubunda, hatırd tutma stratejileri ya da bellek destekleyiciler, bilişsel stratejiler ve karşılık bulma stratejileri yer alır. Bellek destekleyiciler, zihinsel bağlantı oluşturma, imge ve ses uygulama, gözden geçirme ve eyleme dönüştürme tekniklerini kapsar. Bilişsel stratejiler, öğrenenin kendi öğrenmelerini anlamlandırmasında başvurduğu uygulama, mesaj alma ve gönderme stratejileri, analiz etme ve nedenselleştirme, girdi ve çıktı için yapı oluşturma gibi zihinsel süreçleri kapsayan tekniklerdir. Karşılık bulma stratejileri ise, öğrenenlere iletişimi sürdürmelerinde karşılaştıkları engelleri gidermeye yardımcı olurlar. Bu stratejiler, zekice tahminler yapma, konuşma ve yazmada sınırlılıkları aşma tekniklerini kapsar.

Dolaylı stratejiler grubunda, bilişbilgisi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler yer alır. Bilişbilgisi stratejileri, öğrenenlere kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve yönetmelerine yardımcı olan öğrencinin - kendi öğrenmesine odaklaşması, kendi öğrenmesini planlaması ve kendi öğrenmesini değerlendirmesi tekniklerini kapsar. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin öğrenme ve iletişim sürecinde kendine güvenmesini sağlayan öğrencinin - kaygısını azaltması, kendini yüreklendirmesi ve heyecanını ölçmesi gibi duyuşsal gereksinimlerine dönük tekniklerdir. Sosyal stratejiler ise, bireyin öğrenilen dilde başkalarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmasını sağlayan soru sorma, işbirliği yapma ve empati kurma tekniklerini kapsar.

1.4.Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Strateji öğretiminin temel amacı, öğrencilerin daha kolay ve etkili öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini anlamaya ve bu süreçlerin bir bölümü üzerinde kontrol kurmaya başladıklarında öğrenmelerinde daha çok sorumluluk alırlar. Yabancı dil öğrenme süreçlerinde de bireyin kendi öğrenmesini düzenlemesinde yer alan öz bilgi ve beceriler, iyi dil öğrencilerinin özellikleri arasında yer almaktadır (Chamot, 2006c). Bunlar, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin ve öğrenciler tarafından öğrenilmesinin gerekli olduğunu gösteren

etkenlerden birkaçıdır. Gerçekte de, öğrenme stratejileri, öğrencilere gerek öteki derslerdeki öğrenmelerini gerekse yabancı dil derslerindeki öğrenmelerini kolaylaştırmak ve etkili kılmak için değişik yollar izlenerek öğretilbilir özellik taşımaktadır. Daha açık bir deyişle, öğrenme stratejileri okullarda değişik yaklaşım ve yöntemlerle öğrencilere öğretilbilir ve öğrencilerin bunlardan yararlanmaları sağlanabilir.

Öğrencinin etkili öğrenebilmesi için, öğrenme stratejilerini ustalıkla kullanabilmesi gerekmektedir. Öğrenme stratejilerini doğru ve yerinde kullanabilen öğrenciler “stratejik öğrenciler” olarak tanımlanmaktadır (Weinstein ve Hume, 1998, ss.11-12).

Weinstein ve Hume'nin (1998, ss.15-17) açıkladıkları gibi, bireylerin “stratejik öğrenci” olabilmeleri için strateji bilgisi, kendini tanıma bilgisi, etkinlik/görev bilgisi, içerik bilgisi ve bağlam bilgisi alanlarında beceri geliştirmiş olmaları gereklidir. Strateji bilgisi, stratejik öğrencinin başta gelen özelliğidir. Öğrenme stratejisi bilgisine sahip olan birey, bu bilgileri kullanarak gereksinme duyduğu stratejiyi seçer ve uygulayabilir. Öte yandan, öğrenen birey, kendini iyi tanıyorsa, kendi öğrenme alışkanlıklarını, öğrenmede karşılaştığı güçlükleri ve eksiklikleri, sahip olduğu ve olmadığı becerilerin farkında demektir. Kendini tanıma bilgisine sahip olan bir öğrenci, bu bilgisini öğrenme ve ders çalışma etkinliklerinde kullanabilir. Örneğin, kendini tanıma bilgisine sahip olan bir öğrenci, etkili bir öğrenme için çok hoşlanmadığı ve belirli güçlükler yaşadığı bir konuda daha çok zaman harcaması gerektiğini ve kullanacağı strateji türlerini değiştirmesi gerektiğini bilir. Bunun yanı sıra, etkinlik ya da öğrenme görevi bilgisine sahip olan öğrenci, sözkonusu etkinliğin kendisinden ne istediğini iyi bilir ve gerekli stratejileri seçip kullanmayı tasarlar. İçerik bilgisi ise, öğrenene ilişkiler kurabilme ve önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında köprü kurabilme konularında yardımcı olur. Stratejilerin işleyiş biçimleri ile içerik bilgisinin kullanılma biçimi benzerlik gösterir. Bu bakımdan içerik bilgisi strateji öğrenimi açısından önem taşır. Başka bir deyişle, strateji kullanımı ilişkiler kurma ve öğrenmeler arası köprüler kurma olduğu için önceden öğrenilen bilgilerin hatırlanması ve yeni öğrenmelere nasıl kaynaklık edeceğinin öğretilmesi strateji kullanımını olumlu yönde etkiler. Bağlam bilgisi ise öğretmen beklentilerini, ödevler için tanınan zamanı, okul davranışları ile kurallarını, arkadaşlar arasındaki etkileşim ve desteği kapsar. Başka bir deyişle, bağlam,

öğrenmenin yer aldığı ortamı tanımlamaktadır. Stratejik öğrenciler öğrenme etkinliğinin geçtiği bağlamın farkındadırlar. Stratejik öğrenciler, bağlamın çalışmalarını ve öğrenmelerini nasıl biçimlendirdiğini, sınırlandırdığını ve desteklediğini iyi bilirler. Buna örnek olarak proje ve görevlere ilişkin son tarihleri aşmamaları ve bunu okul kuralları ile ilişkilendirmeleri ya da kütüphane gibi kaynakların kendilerine nasıl yardımcı olacağını ve okulda bulunmayan kaynakları bilmeleri verilebilir. Öğrenme görevleri zorlaştıkça bu bağlam bileşenleri ile stratejiler arasındaki güçlü ilişki ortaya çıkmaya başlar. Başka bir deyişle, stratejik bir öğrenci zor olan öğrenmelerde desteklediğini ve yüreklendirildiğini hissediyorsa ya da kaynak sıkıntısı olduğunu görüyorsa, öğrenme stratejilerini bu öğrenmeleri gerçekleştirmek için kullanır.

Dil öğreniminde başarılı olan öğrenciler, öğrenme sırasında üzerlerine düşen görevi daha iyi yerine getirmektedirler. Aynı zamanda, bu öğrenciler öğrenme sırasında karşılaştıkları sorunları çözmeye öteki öğrencilere göre daha esnek bir tutum sergilemektedirler. Başka bir deyişle, başarılı dil öğrencileri daha az başarılı dil öğrencilerinden daha stratejiktirler. Stratejik düşünebilen ve çalışabilen öğrenciler öğrenmeye güdülüdürler. Aynı zamanda da bu öğrenciler kendi öğrenme yeterliliklerinde yüksek düzeyde özgüvene sahiptirler (Chamot, 2006c). Buna karşılık, başarısız dil öğrencileri stratejileri yeterince bilmezler ve kullanmak için uygun bir strateji bulmakta zorluk çekerler (Chamot, 2006a). Daha açık bir deyişle, stratejik olabilen öğrenciler, stratejileri etkili olarak kullanmayı bilmeyen öğrencilere göre kendilerini daha yeterli görürler (Chamot, 2006c). Öğrencilerin kendilerini daha yeterli görmeleri, onların kaygı düzeylerini de düşürmektedir.

Öğrencilerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri ve böylece her düzeyde ve her alanda öğrenim yaşamlarında başarılı olabilmeleri için, öğrenme stratejilerini öğrenmeleri gereklidir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerinde, öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Bu görev kapsamında, öğretmenlerin, derslerinde öğrencilere öğrenme stratejilerini tanıtmaları ve öğrencilerin bu stratejileri öğrenmelerinde kullanmaları için onlara yol gösterici ve destekleyici olmaları beklenir.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrenci ve öğretmenlerin düşünceleri oldukça önemlidir. Öğrenme stratejilerini öğrenmeye istekli olan öğrenciler, öğrenme

sorumluluğunu üzerine alan bağımsız öğrenciler olarak stratejilerden etkili bir biçimde yararlanabilirler. Çünkü öğrenciler kendi öğrenmelerini denetleyebildiklerinde öğrenme stratejilerinin öğretimi daha etkili olmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin de stratejilerin yararına inanmaları, stratejileri derslerinde kullanmaları ve böylelikle öğrencilerine model olmaları gerekmektedir (Chamot ve ötekiler, 1999, ss.34-35). Başka bir deyişle, etkili strateji öğretimi için öğretmenin derslerinde sürekli olarak stratejileri kullanması gerekmektedir. Öte yandan, stratejinin nasıl işe yarayacağını sınıf ortamında tartışılması da oldukça yararlı olmaktadır. Yeni öğrenilen strateji ile öğrencinin önceden bildiği stratejiler arasında bağlantıların kurulması da oldukça önemlidir. Strateji kullanımındaki sorumluluk aşama aşama öğrencilere bırakılmalıdır. Öğrencilere bir stratejinin başka derslerde de işe yarayabileceğini göstermek strateji bilgisini kalıcı kılar. Bununla birlikte öğrencinin strateji kullanımına olan inancını da güçlendirir. Aynı zamanda da, strateji öğretimi sırasında, stratejilerin öğrenilenleri daha iyi anlamaya ve daha kolay hatırlamaya yaradığını hatırlatmak öğretimin etkililiğini artırır (Harvey ve Goudvis, 2000, s.28).

Yabancı dil derslerinde, öğrenme stratejilerinin öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken noktalardan biri de kullanılacak dildir. Chamot ve ötekiler'in (1999, ss.36-37) de belirttikleri gibi, öğrencilerin dil düzeyleri başlangıç düzeyinde ise, strateji öğretimi öğrencilerin anadillerinde yapılabilir. Öğrencilerin dil düzeyi ilerledikçe strateji öğretimi hedef dilde yapılabilir.

Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için onları başarıya götürecek stratejilerden haberi olmaları gereklidir. Başka bir deyişle, bireyin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin bilinçli olmasına gerek vardır. Bu da *bilişbilgisi* olarak tanımlanmaktadır (Chamot, 2006c). Bilişbilgisi, öğrenmenin nasıl sürdürüleceğinin planlanmasını, kişinin kendi performansını kontrol etmesini ve ödevin tamamlanmasına ilişkin özdeğerlendirmeyi kapsar. Bilişbilgisi, bireyin kendi öğrenmesine ilişkin özdüzenleme ya da özdenetim yapmasını sağlar (Oxford, 1994). Öğrenciler bilişbilgilerini geliştirdiklerinde, öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını ortaya koyduklarında, öğrenmeyi gerçekleştirmek için daha iyi planlama yapabilirler ve kendi performanslarını denetleyebilirler. Ayrıca, karşılarına çıkan problemlere çözümler bulabilirler ve öğrenmenin bitiminde kendilerini değerlendirebilirler (Chamot, 2006b).

Bilişbilgisine ileri düzeyde sahip olan öğrenciler, öğretilmekte olan bilgi ile önceki bilgiler arasındaki ilişkinin farkındadırlar. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılması gereken stratejileri de bilen bu öğrenciler, “başarı”yı “nasıl öğrenileceğini bilmek” olarak görürler (Oxford, 1994).

Weinstein ve Hume’a (1998, ss.38-39) göre, öğrenme stratejilerinin öğretiminde üç önemli etkinlik yer almaktadır. Bunlardan ilki, öğrencinin strateji bilgisini edinmesine yardımcı olan *edinme bilgisi*, ikincisi gereksinme duyacağı doğru stratejiyi seçmesi için kullanılacak *seçim bilgisi* ve son olarak öğrenilen stratejiyi doğru kullanabilmesi için gereken *koşul bilgisidir*. Edinme bilgisinde öğrenciye stratejinin ne olduğu anlatılır ve işlevleri açıklanır. Öğrencilere gereksinmelerini karşılayacak en uygun stratejinin ne olduğu ve bunu hangi ölçütlere göre seçmeleri gerektiği seçim bilgisinde ele alınır. Koşul bilgisinde ise stratejilerin güçlü noktaları ve sınırlılıkları dile getirilir. Bununla birlikte, her bir stratejinin nasıl işlediği ve hangi durumlarda kullanıldıkları uygulamalı olarak koşul bilgisinde anlatılır.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrenciye becerilerle stratejilerin nasıl bütünleştirileceği ile amaca ve konuya göre nasıl esnek biçimde değiştirilebileceği gösterilir. Bu da öğrenciye planlı, sorgulayıcı ve işbirlikli olma yollarının bağımsız olarak öğretilmesi ile gerçekleşebilir. Strateji öğretimi sırasında öğrenciye kullandığı stratejiler ile ilgili soruların yöneltilmesi de onların strateji bilgilerini ve bu bilgilerini kullanma becerilerini pekiştirir. “Bunu neden böyle kullandın?”, “Tam olarak ne yaptığını anlatabilir misin?”, “Daha başka nasıl deneyebilirsin?”, “Bu pek bir şey ifade etmediğinde ne yaparsın?”, “Söylediğin bu kural nerede yazıyor?” gibi sorular, bu işlevi yerine getirebilir (Routman, 2000, ss.131-132). Bu tür bir uygulama, öğrenciye stratejik öğrenci niteliği kazanmasında da önemli bir katkı sağlar.

1.5.Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin Önemi

Öğrenme stratejileri, öğrencilere “nasıl öğrenecekleri”ne ilişkin teknikleri göstermede, öğrenen bireyler olarak bağımsızlıklarını ve güven duygularını geliştirmede, güdülenmelerini artırmada, kendi düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmede yardımcı olmaktadır (Chamot, 2006b). Öğrenciler, öğrenme stratejilerini kullanarak daha etkin öğrenciler durumuna gelirler. Weinstein ve

Hume'a (1998, ss. 45-49) göre, öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler varolan bilgilerine yeni bilgiler ekleyebilirler, bilgilerini yeniden düzenleyebilirler ve gerektiğinde bilgilerinde değişiklik yapabilirler. Ayrıca, öğrenciler, öğrenme stratejilerinin yardımıyla kendi öğrenmelerini kolaylaştıran ya da zorlaştıran kişisel özelliklerinin farkına varabilirler. Tüm bunların ötesinde, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi, eğitim programının geliştirilmesine de önemli katkılar sağlar.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile stratejilerle ilgili bilgi ve beceri kazanan öğrenciler, yeni stratejileri edindikleri gibi bu stratejileri nasıl ve ne zaman kullanacaklarını da öğrenirler (Chamot, 2006b). Başka bir deyişle, öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenciler nasıl öğrendiklerini bilinçli olarak kontrol edebilirler (Chamot ve ötekiler, 1999, s.38). Böylece, öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenciler öğrenme stratejilerini uygun yerlerde ve uygun biçimlerde kullanarak bağımsız öğrenci özelliklerini kazanırlar (Chamot, 2006a).

Öğrenme stratejilerinin öğretimi, ikinci ya da yabancı dil öğrencileri için de büyük önem taşımaktadır. Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrencilerin iyi dil öğrencileri olmalarına yardımcı olunur. Kendi öğrenme süreçlerini anlamaya başlayan ve bu süreçler üzerinde kontrol gücü kazanan dil öğrencileri, öğrenmelerine ilişkin daha çok sorumluluk alırlar (Chamot, 2006c), dil öğrenme özelliklerinin farkına varırlar, dil öğrenme becerilerini ve dil öğrenmeye karşı güven duygularını artırırırlar.

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin sağladığı yararlar şöyle özetlenebilir (Chamot, 2006a):

- Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencileri daha etkili öğrenenler durumuna getirir. Etkili öğrenenler ile öteki öğrenenler arasındaki farklılıklar araştırmalar ile ortaya konmuştur.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenciler, bilişbilgisine kavuşurlar, böylece yeni bilgileri öğrenmede uygun stratejileri seçebilirler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile çoğu öğrenci öğrenme stratejilerini daha etkili biçimde kullanabilirler.

- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenciler, stratejileri yeni öğrenmelerine transfer etme becerisini gösterirler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin öğrenmeye karşı özgüvenlerini artırır ve başarılı dil öğretimi için onlara belirli teknikler sağlayarak onları daha çok dil öğrenmeye güdüler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile, öğrenciler öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını öğrenirler. Böylelikle de, kendilerine yetebilir ve bağımsız olarak kendi başlarına öğrenebilir duruma gelirler.

1.6.Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Alanyazında öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabilecek farklı yaklaşımlardan söz edilmektedir. Örneğin, Weinstein ve Meyer (1994) okullarda öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan iki temel yaklaşımdan söz etmektedirler. Bunlar *bağımsız ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarıdır* Bu yaklaşımlar, bilişsel nitelikli öğrenmeleri kapsayan tüm derslerin öğretiminde kullanılabilir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimine dönük olarak da öğrenme stratejilerinin öğretiminde bu yaklaşımlardan yararlanılmaktadır.

Weinstein ve Meyer (1994) ile Özer'in (2003) çalışmalarında açıkladıkları gibi, bağımsız öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere okul programındaki derslerden ayrı olarak öğretilir. Bu yaklaşımda öğrenme stratejilerinin öğretimi, ders dışı zamanlarda özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinlikler aracılığıyla yapılır. Öğrenme stratejilerini bu tür etkinliklerle öğrenen öğrencilerin bunları dersleriyle ilgili öğrenmelerinde kullanmaları beklenir. Kısacası, bağımsız öğretim yaklaşımında strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onlara ek ve destek olarak gerçekleştirilir.

Öğrenme stratejilerinin bağımsız öğretim yaklaşımıyla öğretimi, kısa süreli öğretim, uzun süreli öğretim ve destekleyici öğretim olmak üzere üç ayrı biçimde yapılmaktadır (Weinstein ve Meyer, 1994; Özer, 2003).

Kısa süreli öğretim, yalnız bir öğrenme stratejisi ya da birbiriyle ilgili olan birkaç öğrenme stratejisinin öğretilmesini kapsar. Bu öğretim, genellikle bir saatlik seminerler

ya da birkaç saatlik çalıştaylar biçiminde uygulanır. Bu öğretim biçimine uygun etkinlikler, öğrencilerin gereksinmelerine dönük olarak ve ders dışında düzenlenir.

Uzun süreli öğretimde, öğrencilerin çeşitli öğrenme stratejilerini öğrenip kullanmaları ve daha iyi düzeyde etkili öğrenenler olmaları amaçlanır. Bu tür öğretim, genellikle okullarda öteki derslerin yanısıra, öğrenme stratejileri ile ilgili ayrı bir ders biçiminde düzenlenir. Programda yer alan bu ders, bir yarı yıl ya da bir yıl süreli, çoğu zaman da kredili bir derstir. Uzun süreli öğretim, kimi zaman, yalnız gereksinmesi olan öğrencilere isteğe bağlı olarak katılmaları için uzun süreli kurs biçiminde de düzenlenebilir.

Destekleyici öğretimde strateji öğretimi, bir dersin içinde o dersin öğretiminin bir parçası olarak düzenlenir. Bu tür bir öğretim, öğrencilerin bir derse ilişkin öğrenme güçlükleriyle karşılaşmaları durumunda, öğrencilerin güçlüklerini gidermelerine yardımcı olacak öğrenme stratejilerinin öğretimine dönük ayrı bir etkinlik olarak uygulanır. Strateji öğretimi, ders dışında uygulanır ve öğrencilerin gereksinmesini karşılamaya yetecek süreyi kapsar.

Öğrenme stratejilerinin bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı ile öğretiminde ise, öğrenme stratejileri derslerin bir parçası olarak ve derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek öğretilir. Daha açık bir deyişle, bu yaklaşımda öğrenme stratejileri öğrencilere dersin içeriğinin öğretilmesi sırasında ve aynı zamanda içeriğin öğretilmesine dönük olarak öğretilir. Böylece, öğrenciler, hem dersin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini birlikte öğrenirler. Bu tür bir yaklaşım, derse ve dersin alanına özgü öğrenme stratejilerinin anlamlı yollarla uygulanmasını da sağlar.

Brandt (1988, s.89), öğrenme stratejilerinin bağımsız öğretim yaklaşımı ile mi yoksa bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı ile mi öğretilmesi gerektiğinin bir ikilem olduğunu vurgulamaktadır. Özer (2003) ise, öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrencilerin özellikleri ve gereksinmeleri ile öğretmenlerin nitelikleri ve okulun olanaklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ve buna göre bağımsız ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarından birisinin tercih edilebileceğini ya da her iki yaklaşımın birden de kullanılabileceğini belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde uygulamak amacıyla Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive Academic Language Learning Approach / CALLA) (Chamot, 2006c) adında dil ve içerik öğretimine dönük bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda dil öğretiminin yanı sıra öğrenme stratejilerinin öğretimine de önem ve yer verilmektedir.

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (Chamot, 2006c), strateji öğretimine dönük şu beş basamağı kapsamaktadır: Hazırlık, sunu, uygulama, değerlendirme ve yayma.

Hazırlık aşamasında öğrenciler derse hazır duruma getirilir. Bunu sağlamak için de öğrencilerin önceki bilgileri etkinleştirilir. Örneğin, bir metin okuma etkinliğinde özet çıkarma stratejisi tanıtılıyorsa, öğrencilere bir öyküyü dinlerken öyküde geçenleri anladıklarından emin olmak için ne yaptıkları sorulur. Öğrenciler, ikili olarak ya da küçük gruplar oluşturarak çalışırlar ve izledikleri stratejilerin bir listesini yapıp sınıfla paylaşırlar.

Sunu aşamasında yeni kavram ya da dil becerisine giriş yapılırken kullanılacak öğrenme stratejisi ele alınır. Stratejinin sunumunda strateji, öğretilmekte olunan içeriğin metnine iliştilir. İlk olarak stratejinin adı tahtaya yazılır ve nasıl kullanılacağı açıklanır. Daha sonra stratejinin ne zaman kullanılacağı açıklanarak öğretmen tarafından kullanılır. Son olarak da stratejinin önemi açıklanır.

Uygulama aşamasında öğrencilerin daha önceki aşamalarda öğrendikleri stratejileri kullanabilecekleri ortamlar oluşturulur. Bu aşamada önemli olan, verilen ödev ve materyallerin düzeyinin öğrencilerin bağımsız olarak yapabileceklerinin biraz üzerinde olmasıdır.

Değerlendirme aşamasında öğrencilerin kullandıkları stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi, yine öğrencilerin özdeğerlendirme yapmalarıyla sağlanır.

Yayma aşamasında ise, öğrenciler, strateji kullanımını öteki derslere ve yaşamlarının çeşitli etkinliklerine transfer etmeyi ve bunlarla ilişkilendirmeyi öğrenirler. Bu amacı gerçekleştirmek için sınıfta beyin fırtınası tekniğinden yararlanılabilir.

1.7. Strateji Öğretimi ve Öğretmenlerin İnançları

İnançlar, bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tutar. İnançlar, bireylerin algılamalarını, davranışlarını ve uygulamalarını etkileme gücüne sahiptir. Eğitim alanında da öğretmenlerin inançları, onların mesleki etkinliklerinde önemli bir rol oynar.

Yero (2002) inançları, “bizim kendimizle, başkalarıyla ve çevremizdeki dünya ile ilgili olarak ulaştığımız yargılar ve yaptığımız değerlendirmeler” olarak tanımlamıştır. Ona göre, inançlar, “belirli eylemlerin nedenselliği ya da anlamı gibi şeylerle ilgili genellemeler”dir.

Pajares (1992), birçok araştırmacının çalışmalarını incelemiş ve inançla ilgili şu sonuçları elde etmiştir:

- İnançlar, erken yaşlarda biçimlenir ve neden, zaman, eğitim ve deneyimden kaynaklanan çelişkilere rağmen sürme eğilimi gösterir.
- Bireyler, kültürel geçiş süreci ile kazanılmış tüm inançları içeren bir inanç sistemi geliştirirler.
- İnanç sistemi, bireylerin dünyayı ve kendilerini açıklamalarına ve anlamalarına yardım etme işlevine sahiptir.
- Düşünme süreçleri inancın habercileri ve yaratıcılarıdır, ancak inanç yapılarının süzgeç özelliği sonraki düşünmeyi ve bilgi işlemeyi inceler, yeniden tanımlar, değiştirir ve yeniden biçimlendirir.
- Bilgiyle ilgili inançlar, bilginin yorumlanmasında ve bilişsel denetlemede anahtar rol oynar.
- Bir inanç, inanç yapısına ne kadar erken girerse, o ölçüde güç değişir. Yeni edinilmiş inançlar daha kolay değişime uğratılabilir.
- İnançlar, algılamayı güçlü biçimde etkiler, ancak gerçeğin doğasına ulaşmada güvenilmeyen bir kılavuz olabilir.
- Bireylerin inançları davranışlarını güçlü biçimde etkiler.
- Öğretimle ilgili inançlar, öğrencinin üniversiteye başlamasından önce oluşur.

Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar da okullardaki eğitim açısından özel bir önem taşır. Pajares’in (1992) belirttiği gibi, tüm öğretmenler işleri, öğrencileri, konu alanları, rolleri ve sorumlulukları ile ilgili inançlara sahiptirler. Bu inançlar onların algılarına ve yargılarına, bunlar da sınıftaki davranışlarına etki eder. Başka bir deyişle, öğretmenlerin inançları onların öğretimle ilgili davranışlarındaki kalıpların biçimlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Spanneberg, 2006).

Orton'ın (1996) belirttiğine göre, öğretmenlerin inançları ile öğrencilerin öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin inançlarına dayalı olarak sınıfta yaptıkları uygulamalar öğrencilerin öğrenmesine doğrudan etkide bulunmaktadır. Yero (2002) bunu “Öğretmenlerin inançları, öğrencilerin gelişimini önemli ölçüde etkiler.” biçiminde açıklamıştır.

Öğretmenlerin inançlarıyla ilgili yukarıda açıklanan tüm görüşlerin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi bakımından da geçerli olduğu kuşkusuzdur. Öğretmenlerin strateji öğretimi ile ilgili inançları, onların sınıfta strateji öğretimi uygulamalarına doğrudan doğruya yansır. Onların sahip oldukları inançlar, sınıfta strateji öğretime yer verip vermemelerine, öğretimde izleyecekleri yöntemlere, öğrencileri strateji kullanmaya yönlendirmelerine önemli etkilerde bulunur. Bu nedenle, okullarda etkili bir strateji öğretiminin yapılabilmesi için öğretmenlerin strateji öğretime ilişkin inançlara sahip olup olmadıkları büyük önem taşır.

1.8. Sorun

Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi “sorun” olma özelliğini korumaktadır (Akyel, 2003; Haznedar, 2003) . Yabancı dille eğitim veren ya da yoğun yabancı dil eğitimi uygulayan Anadolu liseleri ve özel okullar ile üniversiteler dışındaki okulları bitirenlerin öğrenimini gördükleri yabancı dili etkin biçimde kullanamadıkları gözlenmektedir. Hatta okullarda yabancı dil öğrenmede başarılı olamayan öğrencilerin bir bölümü dersanelere ya da özel öğretmenlere başvurarak yabancı dil becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ne var ki, bu çabalar, birçok öğrencinin yabancı dil öğrenmedeki olumsuz durumunu değiştirmemektedir.

Kuşkusuz okullarda yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın çok çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Öğretmen yetersizliği ve okulların yabancı dil öğrenme olanaklarının sınırlılığı bunlardan birkaçıdır (Akyel, 2003; Haznedar, 2003). Başarısızlık nedenleri arasında, öğrencilerin nasıl çalışacaklarını, çalışırken ya da öğrenirken öğrenme stratejilerinden nasıl yararlanacaklarını bilmemeleri de yer almaktadır. Can (1990, s.26) araştırmasında gerek lise ve gerekse üniversite öğrencilerinin başarısızlıklarının önemli ölçüde nasıl çalışacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Gerçekte bu neden, yalnız yabancı dil öğrenmeyle ilgili değil, tüm derslerdeki öğrenmelerle

ilgilidir. Yabancı dil öğrenimiyle ilgili olarak da Talu'nun (1997) yaptığı araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerini yeterince bilmedikleri ve etkili biçimde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Okullarda, öğrencilerin, derslerle ilgili öğrenmelerinde öğrenme stratejilerinden yararlanabilmeleri için çeşitli öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve onları kullanabilmeleri gereklidir. Bu konuda onlara en etkili yardımı öğretmenler sağlayabilir (Özer, 1993). Bu da okullarda ve dolayısıyla derslerde öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme stratejileriyle ilgili eğitim vermeleriyle sağlanabilir. Bunun için öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve bunların öğretimi konusunda yeterli olmaları gereklidir. Bir eğitim fakültesinde öğretmenlik programlarını bitirerek öğretmen olmak üzere olan ve aralarında İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görenlerin de bulunduğu öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada (Özer, 1993), öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma (öğrenme stratejileri) davranışları bakımından orta düzeyde yeterli oldukları belirlenmiştir. İlköğretim okulları ile liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada (Özer, 2003) da okullarda öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verildiği, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini etkili biçimde öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Okullarda öteki derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde de öğretmenlerin öğrencilere etkili biçimde strateji öğretimi yapabilmeleri için, her şeyden önce, strateji öğretiminin yararlı ve gerekli olduğu konusunda güçlü duygularının, inançlarının olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin önemine ve yararına inanmaları, strateji öğretimini daha etkili kılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerde bu tür bir inanç, strateji öğretimini etkili kılarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde stratejilerden yararlanmalarını sağlamaktadır. İnanç, bir bakıma etkili öğretimin önkoşuludur. Ancak, Türkiye'de özellikle yabancı dil öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretime dönük inançlarını belirleyen kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma da böyle bir gereksinmeden doğmuştur.

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile ilgili inançlarını belirlemektir. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme stratejileri ve strateji öğretimi ile ilgili eğitim alma durumları nedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeyleri nedir?
3. İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeyleri
 - (a) cinsiyetlerine,
 - (b) meslekteki hizmet sürelerine,
 - (c) mezun oldukları okul türlerine ve
 - (d) görev yaptıkları okul türlerine göre değişmekte midir?
4. Strateji öğretimi yapan İngilizce öğretmenleri, öğretim sonunda
 - (a) ne tür sonuçlar elde etmişler,
 - (b) hangi güçlüklerle karşılaşmışlar ve
 - (c) ne gibi yararlar sağlamışlardır?
5. Öğretmenlerin hizmetiçinde öğrenme stratejileri ve öğretimi alanında yetiştirilmelerinde görev yapan eğitici öğretmenler hangi niteliklere sahiptirler?

1. 10. Önem

Bu araştırmayla elde edilen sonuçların özellikle,

- Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin ve okul yöneticilerinin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejileri ile ilgili inanç düzeyini geliştirmeleri için gerekli önlemleri almalarında,

- eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının strateji öğretimi ile ilgili inanç geliştirmeye yönlenmelerinde,
- okullarda öğrenme stratejilerinin öğretimine yeterince yer verilmesinde

yararlı olacağı umulmaktadır.

1.11. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

- Araştırmada kullanılan envanter, öğretmenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili inançlarını belirlemeye uygundur.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, envanteri öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili gerçek düşüncelerini yansıtır biçimde yanıtlamışlardır.

1.12. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.

1.13. Tanımlar ve Kısaltmalar

Araştırmada sıkça kullanılan bazı kavramların anlamları şöyledir:

Öğrenme stratejisi: “Bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri” (Özer, 2001, s.158).

Bellek destekleyiciler: Yeni sözcüğün zihinsel imgelerle ya da anadilde benzer okunuşlu bir sözcük ile ilişkilendirilmesini sağlayarak hatırlanmasını kolaylaştıran teknikler (Anderson, 1999, s.27).

Bilişsel stratejiler: Öğrenme materyallerinin doğrudan analizini, dönüşümünü ya da sentezini gerektiren öğrenme ya da sorun çözümede kullanılan teknikler (Rubin, 1987).

Karşılık bulma stratejileri: Öğrenenin yeni dili anlamasını ve yeni dilde üretim yapmasını kolaylaştıran teknikler (Oxford, 1990, s.17).

Bilişbilgisi stratejileri: Dil öğrenmeyi örgütlemek, düzenlemek ve kendi kendine yönetmek için kullanılan teknikler (Rubin, 1987).

Duyuşsal stratejiler: Öğrenmede duygusal engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan teknikler.

Sosyal stratejiler: Öğrenmede iletişimi sağlamak için kullanılan teknikler (Oxford, 1990, s.17).

Strateji öğretimi inancı: Öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlılığı ve gerekliliği ile ilgili güçlü duygu.

Bağımsız öğretim yaklaşımı: Öğrenme stratejilerinin öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilmesi (Özer, 2003).

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı: Öğrenme stratejilerinin derslerin bir parçası olarak ve derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek öğretilmesi (Weinstein ve Meyer, 1994).

İkinci Bölüm **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Öğrenme stratejileri ile ilgili gerek Türkiye’de gerekse öteki ülkelerde pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunluğu öğrenme stratejilerinin kullanımı bir kesimi de öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgilidir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

Chamot (1993) araştırmasında öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkililiğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmaya başlangıç düzeyinde Japonca öğretiminin yapıldığı sınıftaki lise ve yüksekokul öğrencileri ile yine başlangıç düzeyinde Rusça ve İspanyolca öğretiminin yapıldığı sınıftaki lise öğrencileri ve onların öğretmenleri katılmıştır. Çalışma kapsamında her dil programında öğrenme stratejileri ve öğretim gereçleri sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, başarı testi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğrenme stratejilerinin öğretiminin tüm gruplardaki öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Görgen (1997) ise, araştırmasında öğrencileri yazılı kaynaklardan öğrenirken karşılaşılabilecekleri anlama problemlerini çözebilmek için gerekli teknikler konusunda bilgilendirmeyi ve bu tekniklerin bilgilendirici metinleri anlama ve hatırlamada lise öğrencileri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmış ve veriler okuduğunu anlama testi ve öğrenme düzeyi testi ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonunda, kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni öğrenme erişisi ve hatırlama düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, araştırmada, öğrencilerin metni çalışmak için en az süreyi kendi stratejileri ile metni çalışırken harcadıkları ve özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin metni anlama ve hatırlama düzeyinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gümüş (1997), çalışmasında öğrencilere “yürütücü biliş” (metacognitive) stratejilerini öğretmenin başarılarını nasıl etkilediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda yürütücü biliş stratejilerinin öğretildiği gruplarda öğrenci erişisinin, öğrenmedeki kalıcılığın ve akademik benliğe etkisinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

De La Paz'ın (1999) araştırmasındaki amacı, özyönetimli öğrenme stratejileri yaklaşımının makale yazımına yönelik etkililiğini saptamaktır. Bu amaçla, araştırmada yer alan toplam 22 ortaokul öğrencisinden strateji öğretiminden önce, strateji öğretimi sırasında ve strateji öğretimi sonrasında makaleler yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazdıkları makaleler, geliştirilen bir ölçek yardımı ile puanlandırılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, önceki yazılı anlatım becerilerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin makale yazma becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.

Jitendra ve ötekiler (2000) araştırmalarında öğrenme yetersizliği ve davranış bozukluğu bulunan ilköğretim okulu öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmada bu öğrencilerin metin okuma ve anlamalarının iyileştirilmesine yönelik ana düşünceyi bulma stratejisi ve özdenetimli öğretimin etkililiğini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretimi yapılan deney grubunun sontest ve ertelenmiş son-testlerde kontrol grubundan daha iyi performans sergiledikleri, ancak deney grubundaki öğrencilerin altı hafta sonunda yakın transfer ölçümlerinde çoktan seçme türündeki yanıtlarda strateji kullanırken uzak transfer ölçümlerinde bunu gerçekleştiremedikleri ortaya çıkmıştır.

Sengupta (2000), araştırmasında öğrenme stratejilerinin bağımsız öğretim yaklaşımıyla öğretiminin öğrencilerin yazılı anlatım dersindeki performans ve algılamaları üzerine olan etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, Hong Kong'da bir okulun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve gözden geçirme stratejisi eğitimi alan öğrencilerden İngilizce dersinde gözlem, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin yazılı anlatım performansı ölçülmüş ve gözden geçirme stratejisi eğitimi almayan ancak aynı öntest ve sontesti alan üçüncü bir

grup ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, gözden geçirme stratejilerinin bağımsız öğretim yaklaşımıyla öğretiminin yazılı anlatım performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Roehrig ve ötekiler (2001) araştırmalarında öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili özel eğitim almış öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak strateji öğretimi yapıp yapmadıklarını saptamayı amaçlamışlardır. Bu amaçla yapılan araştırmanın verileri, öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili özel eğitim almış 3 anaokulu öğretmenin, 5 ilkokul 1. sınıf öğretmenin ve 2 ilkokul 2. sınıf öğretmenin sınıflarında öğretim yaparken alan uzmanı bir gözlemci tarafından gözlemlenerek toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin strateji öğretimine yönelik doyurucu performanslar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Martin ve ötekiler (2001) ise, araştırmalarında duyma engelli öğrenenlerde bilişsel strateji öğretiminin etkisini bulmaya çalışmışlardır. Bu amaçla, önce Çin ve İngiltere'deki dokuz yaşın altındaki öğrencilere öğretim yapan öğretmen grupları işitme engelli öğrencilere yönelik üst düzey eleştirel düşünme ve yaratıcı bilişsel stratejiler eğitimini verebilmek için özel bir hizmetiçi eğitimden geçirilmişlerdir. Daha sonra bu öğretmenler strateji öğretimi yapmışlardır. Araştırmanın verileri, bilişsel davranışları gözlemlemeye yönelik bir kontrol listesi olan Raven'in Standart Gelişim Matrisi ve öğrencilerin yanıtlamak durumunda oldukları eleştirel ve yaratıcı problem durumları aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonunda, öğrencilerin sınıfta bilişsel strateji kullanarak akıl yürütmede ve gerçek dünya sorunlarına çözüm geliştirmede ilerledikleri ortaya çıkmıştır.

Symons ve ötekiler (2001), ilkokul öğrencilerine yapılan metin içinde bilgi aramaya yönelik strateji öğretiminin başarı düzeylerine etkisini saptamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya ilkokul 3, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan 180 öğrenci katılmıştır. Önce öğrencilere öğrenme stratejilerinin bireysel olarak öğretimi yapılmış, daha sonra bu stratejileri öğrenmede kullanmaları sağlanmıştır. Araştırma verileri, uygulanan başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, ilkokul öğrencilerinin metin araştırmaya stratejik yaklaşmayı, bilgiyi kullanmayı ve gerekli yere

yerleştirmeyi başardıkları, bunun yanı sıra bilgiyi yerleştirmeye ilişkin olarak öğrencilerin aktarılabılır bilişbilgisini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Özer (2002), ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine yeterince yer verilip verilmediğini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma için 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir'deki okullarda görev yapan 349 öğretmenin anket aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonunda, ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verildiği, öğretmenlerin okullarda öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin yararlı ya da gerekli olacağını düşündükleri, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini etkili biçimde öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileriyle ilgili olarak düzenlenecek bir hizmetiçi eğitim programına katılmaya gereksinme duydukları ortaya çıkmıştır.

Troia ve Graham (2002), araştırmalarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik planlama stratejilerini öğretmek için kullanılan yüksek düzeyde bağımsız ve öğretmen yönetimli öğretimin etkililiğini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden yazdıkları öykülerin değerlendirilmesi yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonunda, hedef belirleme, beyin fırtınası ve örgütleme stratejilerinin öğretildiği deney grubunun öyküleri planlamaya kontrol grubundan daha fazla zaman ayırdıkları ve nitelik olarak daha iyi ve daha uzun öyküler yazdıkları ortaya çıkmıştır.

Owen ve Fuchs (2002), çalışmalarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere matematik problemi çözmeye yönelik strateji öğretiminin etkililiğini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmaya ilköğretim 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 24 öğrenci katılmıştır. Önce, deney grubundaki öğrencilere altı basamaklı bir sayının yarısının bulunmasının istendiği sözel problemleri çözmeleri için bağımsız öğretim yaklaşımı ile strateji öğretimi yapılmıştır. Daha sonra da öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi problemlerde kullanmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilere uygulanan bir başarı testi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, strateji öğretimi alan öğrencilerin

kontrol grubundaki öğrencilere göre oldukça yüksek düzeyde başarı elde ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2003), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin onların akademik başarıları ile hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında bir kişisel bilgiler anketi ile bir başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonunda, öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının ve hatırd tutma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Akın ve Seferoğlu'nun (2004) araştırmalarının amacı, aralıklarla tekrarlama ve strateji öğretimi yoluyla sözcük bilgisi öğrenimi üzerine öğrencilerin düşüncelerini saptamaktır. Araştırmanın verileri, Hacettepe Üniversitesi Hazırlık Okulundaki İngilizce orta düzey öğrencilerinden yazılı geribildirim ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin strateji öğretimi ve tekrar etkinlikleri yoluyla sözcük bilgilerini geliştirebileceklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Tezgiden (2006), araştırmasında sözcük öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımına ve stratejilerin yararlılığına ilişkin düşüncelerine olan etkisini ve öğrenci ve öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin tutumlarını belirlemek istemiştir. Araştırmanın verileri, Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrenci ve öğretmenlerinden ders gözlemi, sözcük öğrenme stratejileri anketi, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve öğrenme günlükleri aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonunda, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerine olumlu etkileri olduğu, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, ancak öğrencilerin öğrenme stratejilerinin yararlılığına ilişkin düşüncelerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Souvignier ve Mokhlesgerami (2006), araştırmalarında okuma anlama becerisini geliştirmek üzere strateji öğretiminde özdenetim modelinin kavramsal çerçeve olarak kullanılmasının strateji bilgisine olan katkılarını incelemişlerdir. Bu amaçla, üç farklı

strateji programı [(1) Strateji Bilgisi + Bilişsel Strateji + Gdsel Strateji, (2) Strateji Bilgisi + Bilişsel Strateji, (3) Strateji Bilgisi] karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri, ilköğretim okulu 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 593 öğrenciden başarı testi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi ile, strateji uyumlu programların tümünün öğrencilerde okuma yeterliğini ilerlettiği, strateji öğretiminin tüm yönlerini kapsayan programın uzun süreli hatırlamada oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Bölüm YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile ilgili inançlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 1995, s.77). Bu model çerçevesinde, öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile ilgili inançları, İngilizce öğretmenlerine uygulanan bir envanter ile toplanan bilgilere dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni, 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 82 ilköğretim okulu (Ek 1) ile 15 lisede (Ek 2) görev yapmakta olan 183 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Gerçekte Eskişehir’de 92 ilköğretim okulu ile 28 lise bulunmaktadır. Ancak, ilköğretim okullarının 10’unda, liselerin de 11’inde araştırmanın ön deneme çalışması yapıldığından, bu okullardaki İngilizce öğretmenleri araştırmanın çalışma evrenine katılmamıştır. Çalışma evreninin oldukça küçük ve ulaşılabilir olması nedeniyle, araştırmada ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin sayısal veriler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1
Araştırmanın Çalışma Evreni

Öğretmenler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Envanteri Dolduran	Envanteri Doldurmayan	Değerlendirme Dışı Bırakılan	Değerlendirmeye Alınan
İlköğretim okulu öğretmenleri	82	104	81	23	1	80
Lise öğretmenleri	17	79	50	29	-	50
Toplam	99	183	131	52	1	130

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evreninde yer alan 183 İngilizce öğretmenin 104’ü 82 ilköğretim okulunda, 79’u 17 lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya 81’i ilköğretim okullarında, 50’si de liselerde görev yapan 131 öğretmen katılmıştır. 52 öğretmen ise bilgi toplama aracına hiç yanıt vermemiştir. Araştırmaya katılan 1 öğretmenin yanlış doldurduğu bilgi toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, değerlendirmeye ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapmakta olan 130 İngilizce öğretmeninden toplanan bilgiler alınmıştır.

Araştırmanın çalışma evreninde bulunan 130 İngilizce öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2
Çalışma Evrenindeki İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	94	72.3
	Erkek	36	27.7
Hizmet Süresi	1-3 yıl	21	16.2
	4-6 yıl	28	21.5
	7-10 yıl	20	15.4
	10 yıldan çok	61	46.9
Mezun Olunan Okul	Eğitim Enstitüsü	16	12.3
	Yabancı Diller Yüksekokulu	4	3.1
	Eğitim Fakültesi	87	66.9
	Fen Edebiyat Fakültesi	15	11.5
	Açıköğretim Fakültesi	5	3.8
	İletişim Fakültesi	1	0.8
	Mühendislik Fakültesi	1	0.8
	Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu	1	0.8
Görev Yeri	İlköğretim Okulu	78	60.0
	Genel Lise	19	14.6
	Anadolu Lisesi	24	18.5
	Meslek Lisesi	6	4.6
	Fen Lisesi	3	2.3

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin %72.3’ü kadın, %27.7’si ise erkektir. Bu öğretmenlerin %16.2’si 1-3 yıl, %21.5’i 4-6 yıl, %15.4’ü 7-10 yıl ve %46.9’u da 10 yıldan çok hizmet süresine sahiptirler. Öte yandan,

öğretmenlerin %66.9'u eğitim fakültesinden, %12.3'ü eğitim enstitüsünden, %11.5'i fen-edebiyat fakültesinden mezun olurken , geriye kalan %9.3 oranındaki öğretmenler de açıköğretim fakültesi, yabancı diller yüksekokulu, iletişim fakültesi, mühendislik fakültesi ve turizm ve otelcilik yüksekokulundan mezun olmuşlardır. Bunların yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı ilköğretim okullarında, %18.5'i Anadolu liselerinde, %14.6'sı genel liselerde, %4.6'sı meslek liselerinde ve %2.3'ü de fen liselerinde görev yapmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Aracının Seçimi ve Ön Denemesi

Bu araştırmada, ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile ilgili inançlarının belirlenmesi amacıyla Moon ve Lan (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Teacher Beliefs Inventory for Strategy Instruction (Öğretmenlerin Strateji Öğretimi ile İlgili İnançları Envanteri)” (Ek 3) adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu envanterdeki 1-39 numaralı maddeler öğretmenlerin strateji öğretimine olan inançlarını ve 40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52 numaralı maddeler ise öğretmenlerin stratejiler ve strateji öğretimiyle ilgili deneyimlerini belirlemeye dönüktür. Envanterde 39 madde, Likert tipi ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Bu maddelerin yanıtları için “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçenekleri belirlenmiştir. Geri kalan 13 madde evet – hayır biçiminde, dereceleme yaparak ve yazılı açıklamalar yapılacak biçimde hazırlanmıştır. Bunlardan başka, envanterin başına, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak için, araştırmacı tarafından 4 soru eklenmiştir.

Envanteri araştırmada kullanabilmek amacıyla öncelikle yazarından gerekli kullanma izni (Ek 4) alınmış ve envanterin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Envanterin özgün biçiminin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili bilgiler yazarlardan istenmiş ancak bununla ilgili bilgi edinilememiştir. Uyarlama çalışmasında, ilk önce envanter üç ayrı İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, daha sonra uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca, yapılan çeviri bir Türk dili uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda envanterde bazı düzeltmeler yapılmış ve çeviriye son biçimi verilmiştir. Oluşturulan Türkçe envanter, bir İngilizce öğretmeni ile

iyi düzeyde İngilizce bilen bir program geliştirme uzmanı tarafından İngilizceye yeniden çevrilmiş ve özgün envanter ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda çevirinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Daha sonra, Türkçe uyarlaması yapılan envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, envanterin 106 İngilizce öğretmeni üzerinde bir ön denemesi yapılmıştır. Uygulama sırasında envanterle ilgili olarak öğretmenlerden herhangi bir olumsuz tepki alınmamıştır. Bu da envanterin geçerliği için olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, ön deneme ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için Anova testi uygulanmıştır. Envanterin ön deneme uygulaması sonucunda elde edilen faktör analizi sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3
Öğretmenlerin Strateji Öğretimi ile İlgili İnançları Envanteri'nin Ön Deneme Uygulamasından Elde

Madde Numaraları	Eğer Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Eğer Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Eğer Madde Silinirse Alfa Katsayısı
Edilen Faktör Analizi Sonuçları				
Madde Numaraları	Eğer Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Eğer Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Eğer Madde Silinirse Alfa Katsayısı
S1	127,33	174,56	,42	,95
S2	127,21	174,87	,52	,95
S3	127,16	174,27	,44	,95
S4	127,16	175,24	,53	,95
S5	144,02	188,65	-,04	,93
S6	144,28	190,30	-,12	,93
S7	127,39	172,84	,48	,95
S8	127,56	173,78	,53	,95
S9	127,56	172,72	,51	,95
S10	144,18	185,05	,09	,93
S11	144,23	184,18	,13	,93
S12	144,21	190,47	-,12	,93
S13	127,54	174,82	,46	,95
S14	127,44	171,95	,70	,95
S15	127,31	172,32	,67	,95
S16	127,31	170,72	,74	,95
S17	127,33	173,32	,68	,95
S18	127,28	173,94	,58	,95
S19	127,25	174,49	,54	,95
S20	127,30	172,34	,66	,95
S21	127,33	172,26	,67	,95
S22	127,31	171,08	,75	,95
S23	127,44	169,55	,69	,95
S24	127,51	166,85	,79	,95
S25	127,54	169,59	,76	,95
S26	127,51	171,29	,67	,95
S27	127,54	175,15	,52	,95
S28	127,21	173,97	,58	,95
S29	127,28	172,60	,61	,95
S30	127,46	173,89	,49	,95

S31	127,39	174,74	,52	,95
S32	127,41	175,98	,37	,95
S33	127,39	174,88	,40	,95
S34	127,52	172,25	,56	,95
S35	127,44	173,52	,59	,95
S36	127,33	174,19	,61	,95
S37	127,39	172,91	,69	,95
S38	127,41	174,45	,58	,95
S39	127,34	175,20	,54	,95
S40	127,43	173,78	,64	,95
S41	127,33	172,99	,54	,95
S42	127,25	175,12	,50	,95
S43	144,08	184,14	,17	,93
S44	127,59	177,75	,25	,95
S45	127,54	178,55	,25	,95

Çizelge 3 - devam

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, çözümlene sonucunda 58 maddelik envanterden 5, 6, 10, 11, 12 ve 43'üncü maddelerin madde toplam korelasyonu .20'den küçük olduğu için envanterden çıkarılmıştır. Son biçimiyle envanterin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu da, envanterin araştırmada kullanmaya elverişli olduğunu göstermiştir. Cronbach Alfa katsayısının değerlendirilmesinde temel alınan ölçüt şöyledir (Özdamar, 1997, s.500):

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Grup karşılaştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanan ölçme araçlarının güvenilirlikleri .60 ile .80 arasında olabilir. Bireylerle ilgili karar vermede kullanılacak ölçme araçlarının güvenilirliklerinin 0.80'in, karar çok ciddi sonuçlara yol açabilecekse 0.90'ın üzerinde olması beklenir (Özçelik, 1989, s.117). Bu ölçütlere göre, "İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimi ile İlgili İnançları Envanteri" grup

karşılaştırmalarında kullanılmak üzere yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarından sonra “Öğretmenlerin Strateji Öğretimi ile İlgili İnançları Envanteri” adı verilen envanter, kitapçık biçiminde uygulama için hazır duruma getirilip çoğaltılmıştır. Ayrıca, çalışma evrenindeki ilköğretim okullarıyla liselerdeki İngilizce öğretmenlerine envanterin uygulanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izin alınmıştır (Ek 5).

Araştırmacı, çalışma evrenindeki İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okulları teker teker dolaşarak yeterli sayıdaki envanter formunu ilgili öğretmenlerin doldurmaları için okul yöneticilerine bırakmıştır. Araştırmacı, bir hafta sonra okulları yeniden dolaşarak öğretmenlerin doldurduğu formları toplamıştır. Envanterin uygulanması Mart 2006’da gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bilgi toplama aracı ile toplanan verilerin çözümlemesine geçmeden önce, verilerin işlenmesi ile ilgili işlemler yapılmıştır. Bununla ilgili olarak, önce, İngilizce öğretmenlerinin envanter formlarını gerektiği biçimde doldurup doldurmadıklarını belirlemek amacıyla formlar teker teker incelenmiştir. Yanlış doldurulduğu belirlenen bir envanter değerlendirme dışında bırakılmıştır. Daha sonra, değerlendirmeye alınan envanter formlarına 1'den 130'a dek birer numara verilmiştir. Ardından da, formlardaki tüm bilgiler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Böylelikle, toplanan bilgiler bilgisayarda çözümlenmeye hazır duruma getirilmiştir. Verilerin çözümlemesinde SPSS 10.0 (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar paket programı kullanılmıştır.

Toplanan veriler, araştırmanın amacına dönük sorular göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir. Buna göre, çözümlemelerde frekans ve yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata tekniklerinden yararlanılmış ve sonuçları çizelgeleştirilmiştir. Strateji öğretimi yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim sonunda ne tür sonuçlar elde ettikleri, hangi güçlüklerle karşılaştıkları ve ne gibi yararlar sağladıklarını, ayrıca strateji öğretimi konusunda eğitici olarak hangi niteliklere sahip olduklarını belirlemek için frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır. Aritmetik ortalama hesaplamalarından öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerini belirlemek için yararlanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin inanç düzeyleri, envanterden alınan puanların şöyle gruplanması ile tanımlanmıştır: 39-97 puanlar arası "düşük", 98-136 puanlar arası "orta" ve 137-156 arası "yüksek". Öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle hangi istatistiksel tekniğin kullanılmasının uygun olacağına bakılmıştır. Bu amaçla değişkenlerle ilgili sayılar gözden geçirilmiş ve hizmet süresi, mezun olunan okul türü ve görev yapılan okul türü ile ilgili sayıların yeterince büyük olmadığı görülmüştür. Böyle olunca bu değişkenlerle ilgili seçeneklerin ikiye indirilmesine karar verilmiştir. Sonuçta, öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin cinsiyete, hizmet süresine, mezun olunan okul türüne ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi

uygulanmıştır. Araştırmadaki tım çözümlemelerde 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Dördüncü Bölüm **BULGULAR VE YORUMLARI**

İlköğretim okullarıyla liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorununun çözümü için veri toplama aracı ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Stratejileri ve Öğretimiyle İlgili Aldıkları Eğitim

Araştırma sorununun çözümüne yönelik ilk soruda İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejileri ve öğretimiyle ilgili ne tür bir eğitim aldıkları belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapmakta olan Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerinin Öğretime İlişkin İnançları Envanterinde yer alan ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen sonuçlar Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4
İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Stratejileriyle İlgili Aldıkları Eğitim
(N= 130)

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin %60.8’i öğrenme stratejileri ya

Eğitim Türü	f	%
Bir dönem süren ders alma	50	38.5
Bir ders bölümü olarak görme	74	56.9
Konferans ya da çalıştaylara katılma	44	33.8
Kitap okuma ya da video izleme	79	60.8

da strateji öğretimi ile ilgili kitap okuduklarını ya da video izlediklerini, %56.9’u da öğrenme stratejilerini ve öğretimini yetiştikleri öğretmen eğitimi programında bir dersin

bir bölümü olarak gördüklerini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin %38.5'i ise, bitirdikleri öğretmen eğitimi programında öğrenme stratejileri ve öğretimi ile ilgili bir dönem süren bir ders aldıklarını ve %33.8'i de stratejiler ve öğretimi ile ilgili konferans ya da çalıştaylara katıldıklarını belirtmişlerdir. Özer'in (2002) araştırmasında öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğrenme kaynaklarıyla ilgili elde ettiği bulgu da, bu bulgularla örtüşmektedir. Bu verilere göre, İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenme stratejileri ve öğretimi ile ilgili bilgilere kitap okuyarak ya da video izleyerek sahip oldukları, ayrıca stratejiler ve öğretimi konusunda, öğrenim gördükleri öğretmen eğitimi programlarında bir ders bölümü ya da bir bütün ders kapsamında eğitim aldıkları söylenebilir.

4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri

Araştırma sorununun çözümüne yönelik ikinci soruda İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve standart hataları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5
İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri
(N= 130)

Küme	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SH)
İngilizce Öğretmenleri	132.19	14.32	1.26

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerini gösteren puanların aritmetik ortalaması 132.2 olarak hesaplanmıştır. Burada alınabilecek en yüksek puan 156'dır. Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin "orta" olduğu söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimi ile ilgili orta düzeyde de olsa bir inanca sahip olduklarını gösteren bu bulgu, Özer'in (2002) araştırmasındaki öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olacağını düşündükleri biçimindeki bulgu ile de desteklenmektedir.

4.3. İngilizce Öğretmenlerinin Çeşitli Niteliklerine Göre Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri

Araştırma sorununun çözümüne yönelik üçüncü soruda İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine, mezun oldukları okul türlerine ve görev yaptıkları okul türlerine göre strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir.

İlk olarak, İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan t testi sonucu Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6
İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre
Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri

Cinsiyet	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SH)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Kadın	94	133.0	14.81	1.53	1.04	128	.30
Erkek	36	130.1	12.90	2.15			

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması (133.0) erkek öğretmenlerinkinden (130.1) yüksek görünmektedir. Bu ortalamalar arasında bulunan 2.9 puanlık fark, t testinde P değeri $.30 > 0.05$ olması nedeniyle anlamlı çıkmamıştır. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklı olmadığı, hem kadın hem erkek öğretmenlerin inanç düzeylerinin orta olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, İngilizce öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerine göre strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan t testi sonucu Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7
İngilizce Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre
Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri

Hizmet süresi	Sayı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
------------------	------	-----------------------	-------------------	------------------	----------	------------------------	----------------------

	(N)	(X)	(SS)	(SH)	(t)	(Sd)	(P)
1-10 yıl	69	131.2	14.47	1.74	.82	128	.41
10 yıldan çok	61	133.3	14.19	1.81			

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, meslekteki hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması (131.2) ile hizmet süresi 10 yıldan çok olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması (133.3) arasında 2.1 puanlık fark bulunmaktadır. Bu fark, t testinde p değeri $.41 > 0.05$ olduğu için anlamlı çıkmamıştır. Buna göre, meslekteki hizmet süresi 1-10 yıl ve 10 yıldan çok olan öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklılaşmadığı, tüm hizmet sürelerindeki öğretmenlerin orta düzeyde inanca sahip oldukları söylenebilir.

Üçüncü olarak, İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine göre strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan t testi sonucu Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8
İngilizce Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre
Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri

Mezun Olunan Okul	Sayı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi
	(N)	(X)	(SS)	(SH)	(t)	(Sd)	(P)
Öğretmen yetiştiren kurumlar	103	132.7	13.94	1.38	.82	128	.42
Öteki yükseköğretim kurumları	27	130.9	15.80	3.04			

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumlardan (eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi) mezun olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması 132.7, öteki yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması 130.9 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamalar arasındaki 1.8 puanlık fark, t testinde P değeri $.42 > 0.05$ olması nedeniyle anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, öğretmen yetiştiren kurumlarla öteki yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklı olmadığı, tüm yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin orta inanç düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Son olarak, İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan t testi sonucu Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9
İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre
Strateji Öğretimine İlişkin İnanç Düzeyleri

Görev Yeri	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	Standart Hata (SH)	t Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
İlköğretim Okulu	78	131.4	14.11	1.60	.77	128	.44
Lise	52	133.4	14.69	2.04			

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, liselerde görev yapan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması (131.4), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasından (133.4) 2 puan yüksek bulunmuştur. Bu fark, t testinde P değeri $.44 > 0.05$ olması nedeniyle anlamlı bulunmamıştır. Buna göre, gerek liselerde gerek ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin farklılaşmadığı, tüm okullardaki öğretmenlerin orta düzeyde inanca sahip oldukları söylenebilir.

4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimi ile İlgili Geçirdikleri Deneyimler

Araştırma sorununun çözümüne yönelik dördüncü soruda, herhangi bir biçimde strateji öğretimi yapan İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretiminden elde ettikleri sonuçlar, strateji öğretimi sırasında karşılaştıkları güçlükler ve strateji öğretiminden sağladıkları yararlar belirlenmek istenmiştir.

Birinci olarak, strateji öğretimi yaptığını belirten 13 İngilizce öğretmenin strateji öğretiminden elde ettikleri sonuçlara ilişkin frekanslar Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10
Strateji Öğretimi Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Elde Ettikleri Sonuçlar
(N=13)

Sonuç	f
Öğrencilerin İngilizceyi daha çok kullanmaya yönelmeleri	1
Öğrencilerin İngilizce dersini daha etkili biçimde çalışmaları	7

Öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgi ve isteklerinin artması	4
Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının artması	1

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, strateji öğretimi yaptığını belirten İngilizce öğretmenlerinin 7’si öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrencilerin İngilizceyi daha etkili biçimde çalıştıklarını, 4’ü de öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgi ve isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. 1’i öğrencilerin İngilizceyi daha çok kullanmaya yöneldiklerini ve 1’i ise öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Burada strateji öğretimi ile öğrencilerin başarılarının arttığı biçiminde elde edilen bulgu, Chamot’un (1993), Owen ve Fuchs’un (2002) ve Yıldız’ın (2003) değişik alanlarda yapmış oldukları strateji öğretimi ile ilgili araştırmalar sonunda elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu verilere dayanarak, strateji öğretiminin öğrencilerin İngilizce çalışmalarına ve öğrenmelerine belirgin bir etkisinin olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, strateji öğretimi yaptığını belirten 26 İngilizce öğretmenin strateji öğretimi sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin frekanslar Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Strateji Öğretimi Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler
(N=26)

Güçlük	f
Öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının olmaması	3
Öğrencilerin strateji öğrenmeye direnç göstermeleri	10
Derslerde strateji öğretiminin zaman alıcı olması	13

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, strateji öğretimi yaptığını belirten İngilizce öğretmenlerinin 13’ü strateji öğretiminin derste zaman alıcı olduğunu, 10’u öğrencilerin strateji öğrenmeye direnç gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 3’ü de öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye yönelten bilişsel farkındalıklarının olmadığını belirtmiştir. Bu verilere dayanarak, strateji öğretiminin İngilizce öğretmenlerince zaman alıcı olarak algılanması ve öğrencilerin stratejileri öğrenmeye karşı direnç göstermeleri okullarda karşılaşılan başlıca güçlükler olarak adlandırılabilir.

Son olarak, strateji öğretimi yaptığını belirten 33 İngilizce öğretmenin strateji öğretiminden sağladıkları yararlar, frekans olarak Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12
Strateji Öğretimi Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Sağladıkları Yararlar
(N=33)

Yarar	f
Öğrencilerin söyleyişlerinin güçlenmesi	1
Sınıfta etkin öğrenmenin sağlanması	24
Öğrencilerin İngilizce çalışma sürelerinin artması	8

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, strateji öğretimi yaptığını belirten İngilizce öğretmenlerinin 24’ü strateji öğretimi ile sınıfta etkin öğrenmenin daha çok sağlandığını, 8’i de öğrencilerin İngilizce çalışma sürelerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu veriler, strateji öğretiminin özellikle sınıfta etkin öğrenmeyi sağlamada etki yarattığı biçiminde yorumlanabilir.

4.5. Eğitici Öğretmenlerin Sahip Oldukları Nitelikler

Araştırma sorununun çözümüne yönelik beşinci soruda İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçinde öğrenme stratejileri ve öğretimi alanında yetiştirilmelerinde görev yapan eğitici öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler belirlenmek istenmiştir. Bunun için İngilizce öğretmenlerinin Öğrenme Stratejilerinin Öğretimine İlişkin İnançları Envanterinde yer alan ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekansları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13
Strateji Öğretimi Konusunda Eğitim Veren Eğitimci Öğretmenlerin Nitelikleri
(N=20)

Nitelik	f
Eğitcilikteki deneyimi	
1-3 yıl	4
4-6 yıl	4
7-10 yıl	4
10 yıldan çok	8
Strateji öğretimi yapma durumu	
Strateji öğretimi yapanlar	20
Strateji öğretimi yapmayanlar	0
Dil öğrenme stratejileriyle ilgili bilgi düzeyi	
Yüksek	5
Orta	12
Düşük	3
Strateji öğretimiyle ilgili bilgi düzeyi	
Yüksek	5
Orta	11
Düşük	4

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, strateji öğretimi konusunda eğitim veren 20 eğitimci öğretmenin 8'i 10 yıldan çok, 4'ü 1-3 yıl, 4'ü 4-6 yıl, 4'ü de 7-10 yıllık deneyime sahiptirler. Buna göre, eğitimci öğretmenlerin 12'sinin 10 yıldan az, 8'inin 10 yıldan çok strateji öğretimi konusunda eğitimcilik deneyimine sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan, eğitimci olan İngilizce öğretmenlerinin tamamı kendi derslerinde strateji öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra, strateji öğretimi konusunda eğitim veren eğitimci öğretmenlerin 12'si dil öğrenme stratejileriyle ilgili bilgi düzeylerini orta, 5'i yüksek ve 3'ü düşük olarak belirtmişlerdir. Buna göre, eğitimci öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dil öğrenme stratejileriyle ilgili bilgi düzeylerinin orta ve altında olduğu anlaşılmaktadır. Strateji öğretimiyle ilgili bilgi düzeyleri konusunda da, eğitimci öğretmenlerin 11'i orta, 5'i yüksek ve 4'ü ise düşük düzeylerde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Buna dayanarak da, yine eğitimci öğretmenlerin büyük bir bölümünün strateji öğretimiyle ilgili bilgilerinin orta ve altında düzeylerde olduğu söylenebilir.

Beşinci Bölüm

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenerek elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sorunun çözümü ile araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Türkiye’de ilköğretim okulundan üniversiteye dek tüm okullarda öğrenciler yabancı dil öğrenme ile ilgili birçok sorunla karşı karşıyadırlar. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede başarısızlığa uğramalarının çok çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden birisi, öğrencilerin nasıl çalışacaklarını, çalışırken ya da öğrenirken öğrenme stratejilerinden nasıl yararlanacaklarını bilmemeleridir. Tüm öğrenmelerde olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de öğrencilerin başarı sağlamalarında etkili olan öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve onları kullanabilmeleri gereklidir. Bu da öğrenme stratejilerinin öğrencilere okullarda öğretimi ile olanaklıdır. Bu konuda önemli role sahip olan öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve onların öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye ve daha da önemlisi bunların yararlılığına inanmaları gereklidir. Başka bir deyişle, okullarda öğretmenlerce etkili bir strateji öğretiminin gerçekleştirilmesinde onların strateji öğretimine ilişkin inançları önemli bir rol oynar.

Bu araştırma ile, ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evrenini 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 82 ilköğretim okulu ile 17 lisede görev yapmakta olan 183 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, İngilizceden Türkçeye uyarlanmış ve İngilizce öğretmenlerine uygulanmış “Öğretmenlerin Strateji Öğretimine İlişkin İnançları Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistiksel teknik olarak frekans ve yüzde dağılımı ile t testinden

yararlanılmıştır. Çözümlemeler SPSS bilgisayar paket programı ile yapılmış ve tüm çözümlenmelerde 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejileri ve öğretimi konusunda aldıkları eğitimle ilgili olarak, öğretmenlerin stratejileri ve öğretimini en çok kitaplardan okuyarak ya da video izleyerek öğrendikleri, ayrıca öğrenim gördükleri öğretmen eğitimi programlarında bunları bir dersin bölümü olarak ya da bir bütün ders olarak inceledikleri belirlenmiştir.
- İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeyleri, “Öğretmenlerin Strateji Öğretimi ile İlgili İnançları Envanteri” ile toplanan veriler kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre, İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin “orta” olduğu görülmüştür.
- İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan incelemede, öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine, mezun oldukları okul türlerine ve görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşmadığı, tüm bu değişenlerle ilgili olarak öğretmenlerinin inanç düzeylerinin “orta” olduğu anlaşılmıştır.
- Strateji öğretimi yaptığını belirten İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimi ile ilgili geçirdikleri deneyimlere bakıldığında, öğretmenlerin, strateji öğretimi sonunda öğrencilerin en çok İngilizce dersini daha etkili biçimde çalıştıkları ve İngilizce dersine olan ilgi ve isteklerinin arttığı yönünde sonuçlar elde ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin strateji öğretiminin derste zaman alıcı olması ve öğrencilerin strateji öğrenmeye karşı direnç göstermeleri biçiminde güçlüklerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin strateji öğretimi ile sınıfta etkin

öğrenmenin daha çok sağlanması ve öğrencilerin İngilizce öğrenme sürelerinin artması olarak tanımlanan yararlar elde ettikleri belirlenmiştir.

- İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçinde öğrenme stratejileri ve öğretimi alanında yetiştirilmelerinde görev yapan eğitici öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler incelendiğinde, bu öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün strateji öğretimiyle ilgili eğiticilikte 4 yıl ve üstünde bir deneyime sahip olduğu ve tümünün de strateji öğretimi yaptığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, strateji öğretimi konusunda eğitim veren eğitici öğretmenlerin yarısından çoğunun dil öğrenme stratejileri ve strateji öğretimi ile ilgili bilgilerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen tüm bu sonuçlara dayalı olarak, ilköğretim okulları ile liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin inançlarının orta düzeyde olduğu, bunun da okullarda etkili bir strateji öğretimi için yeterli olmadığı yargısına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayanarak ilköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin inançlarının geliştirilmesi için şu öneriler geliştirilmiştir:

- İlköğretim okullarıyla liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine öğrenme stratejilerinin ve bunların öğretiminin öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli olduğunun benimsenmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla, öğretmenler için öğrenme stratejileri ve strateji öğretimi ile ilgili bilgilendirme ve tartışma toplantıları düzenlenebilir.
- İlköğretim okullarıyla liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik, öğrenme stratejileri ve bunların öğretimi ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı sağlayan öğrenme stratejileri ile ilgili, örneklemelerin ve uygulamaların yoğun olarak yer aldığı, hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenme stratejileri ve bunların öğretimi ile ilgili bağımsız derslere yer verilmelidir. Öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki önemi okullara öğretmen olarak atanmadan önce benimsenmelidir.
- Öğrenme stratejilerinin öğretiminin okullarda daha kısa sürede yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla tüm İngilizce öğretmenlerinin eğitimden geçirilmesi için strateji öğretimi alanında yeterli sayıda eğitici yetiştirilmelidir.
- İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretime ilişkin inançlarını belirlemeye dönük benzer bir araştırma, daha büyük örneklemeler üzerinde yapılabilir. Böylece, genellemeye elverişli sonuçlar alınabilir.

- İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimine ilişkin inançlarının strateji öğretimlerine ne kadar etki ettiğini belirlemeye dönük bir araştırma yapılabilir.

EKLER

EK 1

ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BULUNDUĞU İLKÖĞRETİM OKULLARI

Ahmet Olcay İlköğretim Okulu
Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu
Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu
Anadolu İlköğretim Okulu
Ata İlköğretim Okulu
Atatürk İlköğretim Okulu
Avukat Mail Büyükşehir İlköğretim Okulu
Aziz Bolel İlköğretim Okulu
Battalgazi İlköğretim Okulu
Cahit Kural İlköğretim Okulu
Cengiz Topel İlköğretim Okulu
Cumhuriyet İlköğretim Okulu
Çamlıca Ticaret Odası İlköğretim Okulu
Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu
Dr. M. Çamkoru İlköğretim Okulu
Edebali İlköğretim Okulu
Emine Cahide Karacaali İlköğretim Okulu
Erdal Abacı İlköğretim Okulu
Erenköy İlköğretim Okulu
Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
Fahri Günay İlköğretim Okulu
Gazi İlköğretim Okulu
Halil Yasin İlköğretim Okulu
Havacılar İlköğretim Okulu
Huzur İlköğretim Okulu
Hürriyet İlköğretim Okulu
İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu
İki Eylül İlköğretim Okulu
İsmet İnönü İlköğretim Okulu
İsmet Paşa İlköğretim Okulu
İstiklal İlköğretim Okulu
Kardeşler İlköğretim Okulu
Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
Kılıçarslan İlköğretim Okulu

EK 1- devam

Korg. Lütfü Akdemir İlköğretim Okulu
Kurtuluş İlköğretim Okulu
Kutipoğlu İlköğretim Okulu
Malhatun İlköğretim Okulu
Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
Mehmet Ali Yasin İlköğretim Okulu
Mehmet Gedik İlköğretim Okulu
Metin Sönmez İlköğretim Okulu
Mimar Sinan İlköğretim Okulu
Mithatpaşa İlköğretim Okulu
Mualla Zeyrek İlköğretim Okulu
Murat Atılgan İlköğretim Okulu İlköğretim Okulu
Namık Kemal İlköğretim Okulu
Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu
Necatibey İlköğretim Okulu
Org. Halil Sözer İlköğretim Okulu
Orhangazi İlköğretim Okulu
Osmangazi İlköğretim Okulu
Özel İdare İlköğretim Okulu
Pilot Binbaşı Ali Tekin İlköğretim Okulu
Plevne İlköğretim Okulu
Reşat Benli İlköğretim Okulu
Sami Sipahi İlköğretim Okulu
Sazova İlköğretim Okulu
Sinan Alağaç İlköğretim Okulu
Süleyman-Havva Kamışlı İlköğretim Okulu
Şehit Gaffar Okkan İlköğretim Okulu
Şehit Teğmen Subutay Alkan İlköğretim Okulu
Şeker İlköğretim Okulu
TEİ Alparslan İlköğretim Okulu
Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
Tunalı İlköğretim Okulu
Turan İlköğretim Okulu
Ülkü İlköğretim Okulu
Vali Münir Raif Güney İlköğretim Okulu
Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu
Y. Yaşar Gülle İlköğretim Okulu
Yavuz Selim İlköğretim Okulu

EK 1- devam

Yenikent İlköğretim Okulu
Yunusemre İlköğretim Okulu
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu
100. Yıl İlköğretim Okulu
23 Nisan İlköğretim Okulu

30 Ağustos İlköğretim Okulu
75. Yıl Özel İdare İlköğretim Okulu
1. HİBM İlköğretim Okulu
19 Mayıs İlköğretim Okulu

EK 2

ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BULUNDUĞU LİSELER

Atatürk Lisesi
Cevat Ünügür Lisesi
Fatih Anadolu Lisesi

Fatih Fen Lisesi
Habib Trehan Kız Meslek Lisesi
Hoca Ahmet Yesevi Lisesi
Kılıçoğlu Anadolu Lisesi
Kılıçoğlu Lisesi
Mehmetçik Lisesi
Muzaffer il Anadolu Lisesi
Orhan Oğuz Anadolu Lisesi
Salih Zeki Anadolu Lisesi
Saray İmam Hatip Lisesi
Tepebaşı Endüstri Meslek Lisesi
Turgut Reis Endüstri Meslek Lisesi
Yunus Emre Lisesi
19 Mayıs Anadolu Lisesi

EK 3

ÖĞRETMENLERİN STRATEJİ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ İNANÇLARI ENVANTERİ

Değerli Meslektaşım,

İngilizce öğretmenlerinin derslerde öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Araştırma, araştırmacının yüksek lisans tezi çalışmasında kullanılacaktır. Bu bilgi toplama aracıyla sizlerden elde edilen bilgiler, bu araştırmanın verilerini oluşturacaktır. Okullardaki İngilizce öğretiminde strateji öğretiminin varolan durumunu ortaya çıkarmak ve bunu geliştirmeye dönük öneriler geliştirmek açısından sizlerin vereceğiniz bilgiler büyük önem taşımaktadır.

Sizlere sunulan ve yanıtlamanız istenen bu bilgi toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sizinle ilgili kişisel bilgileri belirlemeye dönük 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise, sizlerin İngilizce derslerinde öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin görüşlerinizi ve deneyimlerinizi belirlemek için 52 madde bulunmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşması sizlerin bilgi toplama aracındaki sorulara vereceğiniz içten ve gerçekçi yanıtlara bağlıdır. Lütfen, buradaki soruları dikkatlice okuyarak size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz ve yanıtız soru bırakmayınız.

Bilgi toplama aracındaki soruları yanıtlayarak araştırmaya sağladığımız katkıdan ve gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

İlke Sökmen

Adres:
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
ilkesokmen@anadolu.edu.tr

EK 3- devam

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki soruları size uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (x) işareti koyarak ya da boş bırakılan yere gerekli bilgiyi yazarak yanıtlayınız.

- Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek

- Meslekteki hizmet süreniz:
 1-3 yıl
 4-6 yıl
 7-10 yıl
 10 yıldan çok

- Mezun olduğunuz okul türü:
 Eğitim Enstitüsü
 Yabancı Diller Yüksekokulu
 Eğitim Fakültesi
 Başka (*Lütfen belirtiniz*) :

- Öğretmen olarak görev yaptığınız okul türü:
 İlköğretim Okulu
 Genel Lise
 Anadolu Lisesi
 Meslek Lisesi
 Başka:

EK 3- devam

ÖLÇEK

Lütfen, İngilizce derslerinde öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bu konudaki öğretmen deneyimleriyle ilgili aşağıda verilen maddelerin kapsadığı görüşlere ne ölçüde katıldığınızı ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu biliyorum.	1	2	3	4
2.	Strateji kullanımı yabancı dil öğrenmeyi daha etkili kılar.	1	2	3	4
3.	Nasıl daha etkili öğrenileceğini bilmek, dil öğrenenler için önemlidir.	1	2	3	4
4.	Strateji, bir işi başarıyla yapmak için kullanılan araç, plan ya da yöntemdir.	1	2	3	4
5.	Üzerimde öğrencinin gelişmesini sağlama sorumluluğunun baskısını hissediyorum.	1	2	3	4
6.	Strateji öğretiminin neden önemli olduğunu açıklayabilirim.	1	2	3	4
7.	Strateji öğretimini ders öğretimimle birleştirebilirim.	1	2	3	4
8.	Strateji öğretimi üzerine öğretmenler için düzenlenen çalıştay ya da kurslar, bana strateji öğretiminde gerçekten büyük yarar sağlar.	1	2	3	4

EK 3- devam

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrenciler yabancı dili, stratejileri kullanarak öğrendiklerinde, . . .					
9.	çalışmalarındaki ve ödevlerindeki doğruluk artar.	1	2	3	4
10.	kendi öğrenmeleri üzerinde daha büyük kontrol gücü kazanırlar.	1	2	3	4
11.	kendi öğrenmeleri ile ilgili daha büyük sorumluluk duygusuna sahip olurlar.	1	2	3	4
12.	kendi çalışma yöntemlerini geliştirirler ve uygularlar.	1	2	3	4
13.	kendi yeterliklerine ve güçlerine güvenirlir.	1	2	3	4
14.	kendilerine olan özgüvenleri artar.	1	2	3	4
15.	nasıl öğreneceklerini bilirler.	1	2	3	4
16.	öğrenmenin birden çok yolu olduğunu bilirler.	1	2	3	4
17.	öğrenmeleri gelişir.	1	2	3	4
18.	bellekleri güçlenir.	1	2	3	4
19.	hatalarını daha çok öğrenmek için kullanırlar.	1	2	3	4
20.	çalışmalarını ve ödevlerini bitirmeye eğilim gösterirler.	1	2	3	4
21.	çalışmalarının sonucu kadar, sürecine de değer verirler.	1	2	3	4
22.	Etkili strateji öğretimi, anahtar stratejiler üzerine yoğunlaşmalıdır.	1	2	3	4

EK 3- devam

23.	Öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını ve hangilerine gereksinimleri olduğunu saptamak önemlidir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24.	Strateji öğretimini derslerle kaynaştırmak ve programla bütünleştirmek önemlidir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

25.	Stratejiler öğrencilere açık bir şekilde öğretilmelidir.	1	2	3	4
26.	Strateji öğretimi, gerçek durumlarıyla bütünleştirilmelidir.	1	2	3	4
27.	Strateji öğretimi, bağımsız olarak yapılmaktan çok ders öğretimiyle birleştirilmelidir.	1	2	3	4
28.	Dil öğrenimine dönük strateji öğretimi, olabildiğince erken yaşlarda başlamalıdır.	1	2	3	4
29.	Strateji öğretimi düzenli olarak yapılmalıdır.	1	2	3	4
30.	Öğrencilere, uygun bir stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağı-öğretilmelidir.	1	2	3	4
31.	Öğrencilere belirli bir stratejinin niçin yararlı olduğu öğretilmelidir.	1	2	3	4
32.	Öğrencilere stratejileri uygulayabilmeleri için yeterince zaman ve olanak verilmelidir.	1	2	3	4

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
33.	Öğretmenler, öğrencilerin önceden bildikleri stratejileri başka öğrenme durumlarına uyarlamalarına yardımcı olmalıdırlar.	1	2	3	4
34.	Öğretmenler, öğrencilerin belirli öğrenme durumları için belirli bir stratejiyi seçmelerine ya da uyarlamalarına yardımcı olmalıdırlar.	1	2	3	4

35.	Öğretmenler, stratejilerin nasıl kullanıldığını öğrencilere göstermelidir.	1	2	3	4
36.	Öğretmenler, öğrenme stratejilerini kullanmaları için öğrencileri yüreklendirmelidir.	1	2	3	4
37.	Öğretmenler, öğrencilerin daha sorumlu, bağımsız ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilen öğrenciler olmaları için onlara yardımcı olmalıdırlar.	1	2	3	4
38.	Kendimin başarılı bir dil öğrencisi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4
39.	Kendi dil öğrenme etkinliklerimi planlayabiliyor, uygulayabiliyor, değerlendirebiliyor ve denetleyebiliyorum.	1	2	3	4

EK 3- devam

40.	Öğretmen eğitimi programında, konusu tümüyle stratejiler ya da strateji öğretimi olan ve bir dönem süren bir ders aldınız mı?	() Evet	() Hayır
41.	Öğretmen eğitimi programında, stratejilerin ya da strateji öğretiminin dersin bir bölümü olarak yer aldığı bir ders aldınız mı?	() Evet	() Hayır
42.	Stratejiler ya da strateji öğretimi ile ilgili konferans ya da çalıştaylara katıldınız mı?	() Evet	() Hayır
43.	Strateji öğretimi ile ilgili kitaplar okudunuz mu ya da videolar izlediniz mi?	() Evet	() Hayır
44.	<i>(Eğer öğretmenlerin hizmet içinde yetişmesinde çalışıyorsanız bu soruyu yanıtlayınız.)</i> Formatör öğretmenlikte kaç yıllık deneyime sahipsiniz?	() 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-10 yıl () 10 yıldan çok	
45.	Herhangi bir çalıştay, bilgilendirici toplantı ya da öğretmen eğitimi programında stratejiler ya da strateji öğretimi konusunda eğiticilik yaptınız mı?	() Evet	() Hayır

EK 3- devam

47.	Dil öğrenme stratejileri ile	Düşük
46.	Herhangi bir öğretimin bilginizi gerektirecek durumda strateji öğretimi yaparsanız, puanınız kaç olurdu?	Yüksek () Evet () Hayır 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
48.	Strateji öğretimi ile ilgili	Düşük

	bilginizi derecelendirecek olsanız, puanınız kaç olurdu?	Yüksek 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
49.	Strateji öğretiminin ne ölçüde etki sağladığını derecelendirecek olsanız, puanınız kaç olurdu?	Düşük Yüksek 1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
50.	Herhangi bir biçimde dil öğretiminde strateji öğretimi yapmışsanız, lütfen sonucunun ne olduğunu açıklayınız.	
51.	Lütfen, strateji öğretiminde karşılaştığınız ya da karşılaşabileceğinizi düşündüğünüz üç güçlüğü yazınız.	(a) (b) (c)
52.	Lütfen, strateji öğretiminden elde ettiğiniz ya da elde edebileceğinizi düşündüğünüz üç yararı yazınız.	(a) (b) (c)

Verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

EK 4
ENVANTERİ KULLANMA İZİNİ YAZISI

Kimden: Rebecca Oxford <rebecca_oxford@yahoo.com>
Konu: Re: inventory
Tarih: Sat, 22 Oct 2005 09:45:31 -0700 (PDT)
Kime: ILKE SOKMEN <ilkesokmen@anadolu.edu.tr>

Dear Mrs. Sokmen,

I would be happy for you to use the survey if you would send me a copy of the report by email attachment when it is completed.

Warmest wishes,
Rebecca Oxford

Rebecca L. Oxford
Professor and Senior Unit Leader
Second Language Education Program
College of Education
2311 Benjamin Building
University of Maryland
College Park, MD 20742 USA

Sevgili Bayan Sökmen,

Araştırma tamamlandıktan sonra araştırmanın bir kopyasını e-posta eklentisi olarak gönderirseniz, aracı kullanmanızdan mutluluk duyarım.

En iyi dileklerle,

Rebecca Oxford

EK 5

KAYNAKÇA

- Akın, A. ve G. Seferoğlu. "Aralıklarla Tekrarlama ve Strateji Eğitimi Yoluyla Sözcük Bilgisi Öğrenimi", **Eğitim ve Bilim**. 134, 29: 80-88, 2004.
- Akyel, A. "Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümler ve Gelişmeler", Özel Okullar Derneği'nce düzenlenen **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**'nda sunulan bildiri. İstanbul: 4-6 Şubat 2003, ss.97-118.
- Anderson, N. **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**. Canada: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- Baumert, J. ve ötekiler. "Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence". İnternet adresi: www.mpibberlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCEngl.pdf. Erişim günü: 24.4.2006.
- Biggs, J. "What Do Inventories of Students' Learning Processes Really Measure? A Theoretical Review and Clarification", **British Journal of Educational Psychology**. 63: 3-19, 1993.
- Brandt, R. "Becoming More Strategic", **Educational Leadership**. 52, 3: 3-7, 1994.
- _____. "Strategies for Teaching Learning Strategies", **Educational Leadership**. 46: 4, 2, 1988.
- Can, G. "Düşük Başarılı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Eğitim Etkinliklerinin ve Grup Danışmasının Etkililiği." Yayımlanmamış Araştırma. Eskişehir: 1990.
- Carter, C. ve ötekiler. **Keys to Effective Learning**. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2002.
- Chamot, A. U. "Sailing the 5 Cs with Learning Strategies: A Resource Guide for Secondary Foreign Language Educators". İnternet adresi: <http://www.nclrc.com/guides/eils/> Erişim günü: 27.01.2006a.

_____. “How to Teach Learning Strategies to English Language Learners”. İnternet adresi: http://www.longman.com/ae/keys_to_learning/content.html Erişim günü: 27.01.2006b.

_____.“The Elementary Immersion Learning Strategies Resource Guide” İnternet adresi: <http://www.nclrc.com/guides/eils/> Erişim günü: 27.01.2006c.

_____. “Student Responses to Learning Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom”, **Foreign Language Annals**. 26, 3: 308-321, 1993.

Chamot, A. U. ve ötekiler. **The Learning Strategies: Handbook**. New York: Longman, 1999.

Cohen, A. “Verbal Reports as a Source of Insights into Second Language Learner Strategies”, **Applied Language Learning**. 7,1: 5-24, 1996.

De La Paz, S. “Self-Regulated Strategy Instruction in Regular Education Settings: Improving Outcomes for Students With and Without Learning Disabilities”, **Learning Disabilities Research and Practice**. 14, 2: 92-106, 1999.

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

Gümüş, N. “Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Harvey, S. ve A. Goudvis. **Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding**. Canada: Pembroke Publishers Limited, 2000.

Haznedar, B. “Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümler ve Gelişmeler”, Özel Okullar Derneği’nce düzenlenen **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**’nda sunulan bildiri. İstanbul: 4-6 Şubat 2003, ss.119-130.

- Hewitt, M. R. "Cognitive Styles and Learning Strategies of Final Year Undergraduate Accounting Students at an Australian University". İnternet adresi: <http://alex.edfac.usyd.edu.au/conference2000/hewitt.html>. Erişim günü: 20.08.2005.
- Hismanoglu, M. "Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching". 2000. İnternet adresi: <http://iteslj.org/Articles/Hismanoğlu-Strategies.html>. Erişim günü: 16.11.2005.
- Jitendra, A. K. ve ötekiler. "Enhancing Main Idea Comprehension for Students with Learning Problems: The Role of a Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction", **The Journal of Special Education**. 34, 3: 127-139, 2000.
- Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 7. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.
- Lessard-Clouston, M. "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers" 1997. İnternet adresi: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>. Erişim günü: 16.11.2005.
- Martin, D. ve ötekiler. "The Impact of Cognitive Strategy Instruction on Deaf Learners: An International Comparative Study", **American Annals of the Deaf**. 146, 4: 366-378, 2001.
- McKeachie, W. J. ve ötekiler. "Teaching Learning Strategies", **Educational Psychologist**. 20,3: 153-160, 1985.
- Moon, K. ve R. Lan. **Teacher Beliefs Inventory for Strategy Instruction**. <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/TeacherBeliefInStrategyInstructionSurvey.doc>. Erişim günü: 4.2.2005.
- O'Malley, M. J. ve A. U. Chamot. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, England: Cambridge University Pres, 1990.

O'Malley ve ötekiler. "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language", **TESOL Quarterly**. 19: 557-584, 1985.

Orton, R. E. "Teacher Beliefs and Student Learning". 1996. İnternet adresi: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/orton.html Erişim günü: 21.11.2006

Oxford, R. "Language Learning Strategies: An Update". 1994. İnternet adresi: <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html> Erişim günü: 29.11.2005.

_____. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Heinle & Heinle, 1990.

Owen, R. L. ve L. S. Fuchs. "Mathematical Problem-Solving Strategy Instruction for Third-Grade Students with Learning Disabilities", **Remedial and Special Education**. 23,5: 268-278, 2002.

Özçelik, D. A. **Test Hazırlama Kılavuzu**. Genişletilmiş İkinci Baskı. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 5, 1989.

Özdamar, K. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları; no: 11, 1997.

Özer, B. "Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme", Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Zeka Vakfı'nca düzenlenen **Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri**'nde sunulan bildiri. Ankara: 17-18 Kasım 2003, ss.196-203.

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

_____. "Bilgi İşleme Kuramı". **Gelişim ve Öğrenme**. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2001, ss.157-176.

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

- Pajares, M. F. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct," **Review of Educational Research**. 62, 3: 307-332, 1992.
- Paris, S. G. ve ötekiler. "Becoming a Strategic Reader", **Contemporary Educational Psychology**. 8: 293-316, 1983.
- Roehrig, A. D. ve ötekiler. "Reading Strategy Instruction in Regular Primary-Level Classrooms by Teachers Trained in Reading Recovery", **Reading and Writing Quarterly**. 17: 323-348, 2001.
- Routman, R. **Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating**. Portsmouth: Heinemann, 2000.
- Rubin, J. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology". Ed.: A. Wenden ve J. Rubin, **Learner Strategies and Language Learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 15-29, 1987.
- Sengupta, S. "An Investigation into the Effects of Revision Strategy Instruction on L2 Secondary School Learners", **System**. 28: 97-113, 2000.
- Skehan, P. "Language Learning Strategies", **Individual Differences in Second-Language Learning**. London: Edward Arnold, 1989, ss. 73-99.
- Souvignier, E. ve J. Mokhesgerami. "Using Self-Regulation as a Framework for Implementing Strategy Instruction to Foster Reading Comprehension", **Learning and Instruction**. 16: 57-71, 2006.
- Spanneberg, R. "Teachers' Beliefs and Practices Related to a Professional Development Programme in South African Rural Schools". İnternet adresi: <http://www.aare.edu.au/01pap/spa01178.htm> Erişim günü: 21.11.2006.
- Stern, H.H. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1992.
- Symons, S. ve ötekiler. "Strategy Instruction for Elementary Students Searching Informational Text", **Scientific Studies of Reading**. 5,1: 1-33, 2001.

- Talu, N. "Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Tarone, E. "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy", **Strategies in Interlanguage Communication**. Ed.: C. Faerch ve G. Kasper. London: Longman, 1983, ss. 61-74.
- Tezgiden, S. Y. "Kelime Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Etkileri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Tobias, S. "When Do Instructional Methods Make a Difference?", **Educational Researcher**. 11, 4: 4-9, 1982.
- Troia, G. A. ve S. Graham. "The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities", **Journal of Disabilities**. 35, 4: 290-305, 2002.
- Vann, R. ve R. Abraham. "Strategies of Unsuccessful Language Learners", **TESOL Quarterly**. 24: 2, 177-198, 1990.
- Weinstein, C.E. ve D.K. Meyer. "Learning Strategies, Teaching and Testing", **The International Encyclopedia of Education**. 2. baskı. Ed.: T. Husen ve T.N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon Press, 1994, ss. 3335-3340".
- Weinstein, C. ve R. Mayer. "The Teaching of Learning Strategies", **Handbook of Research on Teaching**. 3. Baskı.Ed.: M.C. Wittrock. New York: Macmillan, 1986, ss. 315-327.
- Weinstein, C. E. ve L. M. Hume. **Study Strategies for Lifelong Learning**. Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

Yero, J. L. “Beliefs”, **Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education**. Hamilton, MT: MindFlight Publishing, 2002. İnternet adresi: <http://www.Teachers Mind. com> Erişim günü: 21.11.2006.

Yıldız, N. “İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerideki Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.