



**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları Ve Öğretim  
Ana Bilim Dalı**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE  
DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ VE İNGİLİZCE  
KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ**

**Mersin, 2015**



**T.C.**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE  
DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ VE İNGİLİZCE  
KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YELDA KARAHAN ÜZÜLMEZ**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. FİGEN KILIÇ**

**MERSİN, 2015**

## KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları ve ¼đretim Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

¼ye .....

Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ

(Danışman)

¼ye .....

Yrd. Doç. Buket Aslandağ SOYLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.



## ÖZET

‘‘ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ VE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ’’

**Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ**

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ (Danışman)

Temmuz 2015

123 sayfa

Yapılan bu çalışmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, çeşitli değişkenler açısından İngilizce dersine karşı tutumlarının ve kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesidir. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci döneminde Mersin /Akdeniz ilçesinde bulunan ortaokulların 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumları, kelime öğrenme stratejileri, öğrencilerin cinsiyetinin ve ebeveynlerinin eğitim düzeyinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine etkisi ve bu öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerindeki görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır ve veriler, öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla Şerabatır (2008) tarafından geliştirilen ‘‘Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği’’; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla da Baş (2012) tarafından geliştirilen ‘‘İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ‘‘, ‘‘Kişisel Bilgiler Formu’’ ve ‘‘Görüşme Soruları Formu’’ yoluyla elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmeden önce verilerin homojenliği ve dağılımına bakılmıştır. İstatistiksel analiz yapmaya uygun olduğu görülen verilerin Aritmetik Ortalama, Toplam Puan ve Standart Sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını araştırmak için veriler ‘‘bağımsız t testi’’ ile analiz edilmiştir. Anne babalarının eğitim düzeyine göre 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme

stratejilerini kullanma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı ise ‘ANOVA’(Tek Yönlü Varyans Analizi) ile test edilmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki ortalama farklılık Post Hoc testlerden Tukey HSD ile test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleriyle ilgili veriler için ‘İçerik Analizi’ yapılmıştır. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için ise Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ise şöyledir:

1-8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme strateji kullanımlarının ‘orta düzeyde’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2-Kelime öğrenme stratejileri içinde, öğrencilerin en fazla kullanmış olduğu stratejinin ‘Örgütlenme Stratejileri’ olduğu; en az kullandıkları stratejinin ise, ‘Yürütücü Biliş Stratejisi’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3-Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4-Öğrencilerin tutumlarının ‘Önem’ boyutunda en fazla; ‘Dil ve Kültür’ boyutunda ise en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5-Elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6-Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

7-8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile anne eğitim düzeyi toplam puanları arasında ve sosyal stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8-Elde edilen bulgulara göre kelime öğrenme stratejisi toplam puanlarının, annesi okuma – yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında, lise mezunları lehine; sosyal stratejiler alt boyutunda ise, annesi okuma yazma bilmeyenler ile ortaokul mezunu olanlar arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9-8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10-8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11-8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

12-Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin en fazla ‘‘Sosyal Stratejileri’’ kullandıkları; en az ise, ‘‘Yürütücü Biliş Stratejilerini’’ kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil, Kelime Öğrenme, Kelime Öğrenme Stratejisi, Tutum

# ABSTRACT

“THE EXAMINATION OF THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS TO ENGLISH COURSE AND EVALUATION OF STRATEGIES FOR LEARNING ENGLISH WORDS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES”

**Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ**

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Figen KILIÇ (Advisor)

July 2015

123 pages

The purpose of this study is to examine the attitude of secondary school 8th grade students to the English course and evaluation of learning English words strategies in terms of various variables. The research has been actualized with the students of 8<sup>th</sup> grade of the secondary schools in the Mersin/Akdeniz district in the first and second period of 2013-2014 education year.

In the study, word learning strategies, attitude against English courses, education level of the parents of the students, effects of the genders of the students on the usage level of the students in word learning strategies and opinions of these students about the word learning strategies are examined. In the research, descriptive method is used and the data has been obtained through “Attitude Scale For Primary School English Courses” and “Interview Questions Form”, “Personal Details Form” developed by Baş (2012) for determining the attitudes of the students for English course and “Word Learning Strategies Usage Scale” which is developed by Şerabatır (2008) for determining the types of word learning strategies used by the students. Before analyzing the data which is obtained from scales, the homogeneity and distribution of the data is examined. The data which is appropriate for the statistical analysis, has been calculated in terms of arithmetic average analysis, total score and standard deviation values. For determining the existence of a significant difference between the usage level of the students in word learning strategies, attitude level for English course and gender, the data has been analyzed with “independent t test”. The difference



between the usage level of the 8<sup>th</sup> grade students in word learning strategies and attitude level for English course according to the education level of the parents, have been tested by “ANOVA” (One-Way Analysis of Variance). Besides, the average difference between the groups is tested with Tukey HSD from Post Hoc tests. For the analysis of the data which is obtained from the research, SPSS 17.0 software program is used. For the data related with the opinions of 8<sup>th</sup> grade students about the word learning strategies, “Content Analysis” has been made. For ensuring the coding safety, reliability formula of Miles and Huberman is used.

The findings which are obtained from the research are as follows:

1-The conclusion has been reached that the strategy usage of 8<sup>th</sup> grade students in word learning is “medium level”.

2-The strategy mostly used by the students within word learning strategies is “Organizing Strategies” and the less used strategy is “Metacognitive Strategy”.

3-It is concluded that the attitude of the student against English course is generally positive.

4-It is concluded that the attitude of the students is much in “Importance” size; and less in “Language and Culture”

5-When the obtained data is evaluated, no significant difference is found between the genders of 8<sup>th</sup> grade students and word learning strategies usage level.

6-No significant difference is found between the genders of 8<sup>th</sup> grade students and their attitude for English course.

7-It is concluded that there is a significant difference between the word learning strategies usage levels of 8<sup>th</sup> grade students and total points of education level of mother and lower size of social strategies.

8-In accordance with the obtained findings, it is determined that the total scores of word learning strategy is in favor of high school graduates among those whose mothers are high school graduates and those whose mothers are illiterate; and there is a significant difference in favor of secondary school graduates and those whose mothers are illiterate in social strategies lower size. No significant difference is found in other sub-dimension.

9-There is no significant difference between the father’s education level and the word learning strategies usage levels of 8<sup>th</sup> grade students.

10- There is no significant difference between the attitude of the 8<sup>th</sup> grade students to English course and education level of the mother.

11- There is no significant difference between the attitude of the 8<sup>th</sup> grade students to English course and education level of the father.

12- When the obtained qualitative data is evaluated the most used strategy that has been used by the 8<sup>th</sup> grade students is ‘ Social Strategies‘ and the less used strategy is ‘Metacognitive Strategy’.

**Key words:** Foreign Language, Word Learning, Word Learning Strategy, Attitude

## TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırma sürecinde, derin bilgileriyle çalışmama ışık tutan ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen Danışman hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ'a; Eğitim Bilimleri ve Öğretim Bölümünden ders aldığım Hocalarım Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN' e, Doç. Dr. Özler ÇAKIR' a, Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY' a, Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN' e ve Yrd. Doç. Dr. Devrim ALICI' ya teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca, bana inanan ve destekleriyle güç veren sevgili annem Elif KARAHAN' a, babam Ali KARAHAN' a, eşim Serkan ÜZÜLMEZ' e ve canım oğlum Kıvanç ÜZÜLMEZ' e teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
<b>BÖLÜM 1</b>	<b>1</b>
<b>1.GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	8
1.4.1. Problem Cümlesi	8
1.4.2. Alt Problemler	8
1.5. Sayıtlılar	8
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
<b>BÖLÜM 2</b>	<b>10</b>
<b>2.KURAMSAL ÇERÇEVE</b>	<b>10</b>
2.1. Öğrenme Stratejileri	10
2.1.1. Dikkat Stratejileri	12
2.1.2. Tekrar Stratejileri	13
2.1.3. Anlamlandırma Stratejileri	13
2.1.4. Örgütlenme Stratejileri	13
2.1.5. Duyuşsal ve Güdüşsel Stratejiler	14
2.2. Dil Öğrenme Stratejileri	14
2.3. Kelime Öğrenme Stratejileri	30
2.3.1. Belirleme Stratejileri (Determination Strategies)	31
2.3.2. Sosyal Stratejiler (Social Strategies)	31
2.3.3. Sosyal Stratejiler (Social Strategies)	31
2.3.4. Bellek Stratejileri (Memory Strategies)	31
2.3.5. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)	32
2.3.6. Yürütücü Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies)	32
2.4. Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.5. Kelime Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	34

2.5.1. Ulusal Çalışmalar	34
2.5.2. Uluslararası Yapılan Çalışmalar	39
2.6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Çalışmalar	46
2.6.1. Ulusal Çalışmalar	46
2.6.2. Uluslararası Yapılan Çalışmalar	51
<b>BÖLÜM 3</b>	<b>54</b>
<b>3.YÖNTEM</b>	<b>54</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Araştırma Süreci	54
3.3.Örnekleme	57
3.4.Veri Toplama Araçları	60
3.4.1 Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği	60
3.4.2 İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	62
3.4.3.Kişisel Bilgi Formu	65
3.4.4.Görüşme Soruları Formu	66
3.5. Veri Toplama Süreci	66
3.6. Verilerin Analizi	67
<b>BÖLÜM 4</b>	<b>70</b>
<b>4. BULGULAR</b>	<b>70</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	71
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	73
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	75
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	83
<b>BÖLÜM 5</b>	<b>92</b>
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>92</b>
5.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	92
5.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	94
5.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	95
5.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	97
5.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	98
5.6. Altıncı Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	99
5.7. Yedinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma	100
<b>BÖLÜM 6</b>	<b>103</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b>	<b>103</b>
6.1. SONUÇLAR	103
6.2. ÖNERİLER	104
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	104

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

105

**KAYNAKÇA**  
**ÖZGEÇMİŞ**

**107**

## TABLolar LİSTESİ

Tablo1:Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yapılan Tanımlamalar	11
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	57
Tablo 3:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Meslek Durumları	58
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları	58
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Meslek Durumları	59
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları	59
Tablo 7: “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”nin Madde ve Boyutları	60
Tablo 8 : “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği” nin Faktör Yükleri	61
Tablo 9 : “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği” nin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları	62
Tablo 10: “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Maddelerinin Faktör Yükleri Matrisi	63
Tablo 11: “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Matrisi	64
Tablo 12: “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları Matrisi	65
Tablo13:Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Güvenirlik Değerleri	68
Tablo 14: Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği ‘nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
Tablo 15: Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 16: Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin t Testi Değerleri	73

Tablo 17:Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Testi Değerleri	75
Tablo 18:Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Değerleri	77
Tablo 19: Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Değerleri	78
Tablo 20: Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	80
Tablo 21: Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	80
Tablo 22: 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenmek İçin Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	83
Tablo 23: 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenmek İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri	85
Tablo 24:8.Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenirken Karşılaşılan Sorunların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri	88
Tablo 25: 8.Sınıf Öğrencilerinin Konuyla İlgili Çözüm Önerilerinin Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri	89



## ŒEKİLLER LİSTESİ

Œekil 1: AraŒtırmayla İlgili Genel ereve

56

## KISALTMALAR

İDYTÖ : İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

KÖS : Kelime Öğrenme Stratejileri

KÖSKÖ: Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği

LOCH : Language Learning Outside the Classroom with Handhelds

PDA : Personal Digital Assistant

# BÖLÜM I

*“Kelimeler, fikirleri asmaya yarayan çengellerdir”.*  
*F.Knebel*

## 1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler ile sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Toplumda yaşayan insanların birbiriyle iletişim kurabilmeleri ve anlaşabilmeleri için karşılıklı olarak diyaloga girmeleri gerekmektedir. Bunun için farklı toplumlarda yaşayan insanlar gelenek ve göreneklerine göre iletişime girmektedir. Genellikle her toplumun kendine ait bir ortak dili bulunmaktadır ve dil sayesinde insanlar birbiri ile iletişim kurabilmektedir. Ancak dünyada ortak bir iletişim için tüm insanlar tarafından bilinen ve kullanılan ortak bir dilin bulunması da önemli görülmektedir. Sağlıklı bir iletişim için öncelikle iletişimin tanımlanması gerekmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından iletişimin tanımları yapılmıştır. Yalçın ve Şengül (2007), yapmış oldukları tanımlamada iletişimin, insanlığın başlangıcıyla başlayan ve insanlar tarafından geliştirilen dinamik bir süreç olduğunu bildirilmişlerdir. İnsanın, doğduğu günden itibaren çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim halinde olan, onlara iletiler gönderen veya onlardan iletiler alıp bu iletileri yorumlama ve anlamlandırma yeteneklerine sahip olan, ayrıcalıklı ve sosyal bir varlık olduğu belirtilmiştir. Akarsu (1998)' nun belirttiğine göre iletişimin, insanların kendilerini ve yaşamış oldukları dış dünyayı anlama ve yorumlama isteklerine dayandığı; insanoğlu, iletişime, kendi iç dinamiğinde barındırdığı sosyal enerjiden dolayı ihtiyaç duyduğu ve bu sosyal enerjinin ise, insanın ‘zoon logon ekhon’ yani, konuşan bir varlık oluşundan kaynaklandığını belirtmiştir. Toplumlardaki en etkili iletişim aracı ise kullanılan dildir. Şerabatır (2008) ‘in bildirdiğine göre, zamanla topluluklar haline gelen insanlar dili keşfederek en iyi iletişimin dili kullanma olduğuna karar vermişlerdir. Kendi dillerini geliştiren toplumlar gün geçtikçe diğer toplumlarla iletişim kurabilmek için onların dillerini öğrenmeye başlamışlardır (Şerabatır, 2008).

Günümüzde dünyanın her bir noktasında yaşayan insanlarla sağlıklı bir iletişime geçmek için ortak bir dilin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte tüm sosyal, ticari, sanat konularında ortak bir dil kullanılmaya başlanmıştır. Gencel (2005) ‘in belirttiği gibi dünyada yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek ve yaşanan gelişmelerden fayda sağlayabilmek için yabancı ülkelerle iyi iletişimlerin

kurulması gerekmektedir. İletişimlerin etkin kurulabilmesi o ulusların dilinin iyi bilinmesine bağlı olup, yabancı dil öğrenmenin öneminin giderek arttığını bildirmiştir.

Yabancı dil öğreniminin insanların sosyal, kültürel ve ekonomik hayatları üzerine katkısı hızla artmaktadır. Bilgiye erişimin hızla yayıldığı dünyamızda ortak bir dilin öğrenilmesi, hatta ikinci bir yabancı dil öğrenimi kişilerin iş hayatındaki başarısı, aldıkları ücret ve sosyal statüleri bakımından kaçınılmaz bir hal almıştır. Vergili (1993), yabancı dil öğrenmenin bireyler açısından çeşitli yararları olduğunu, öncelikle toplumsal bir statü, daha iyi bir iş ve kazanç olanağı, insanlara yönelik daha geniş ve derin bir bakış açısı, yenilik ve gelişmelere açık olabilmeyen ancak bir veya birkaç yabancı dil bilmekle mümkün olabileceğini bildirmiştir.

MC Carthy (1990), ikinci bir dil öğreniminde, kelime bilgisinin yabancı dil öğrenmenin dört temel öğelerinden biri olduğunu söylemektedir. İkinci bir dil ve yabancı dil öğrenen insanlar için kelime öğrenimi, konuşma, dinleme, yazma ve okumakta çok önemli bir rol oynamaktadır.

Ghazal (2007)'a göre, yabancı dil öğrenirken, öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluklardan bir tanesi de kelime öğrenmektir. Bu zorluğu aşabilme yöntemlerinden biri, öğrencileri dil öğrenme sürecinde bağımsız kılabilmektir. David Wilkins, kelime öğrenmenin önemini şöyle açıklamıştır; gramer bilgisi olmaksızın çok az da olsa düşünceleri nakletmek mümkün olabilir, fakat kelime bilgisi olmaksızın hiçbir şey nakledilemez (Thornbury, 2002). Dolayısıyla öğrenilen kelimelerin birikimi yabancı bir dili etkin bir şekilde kullanmak için önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla bilinen kelime miktarı, yabancı dili anlama sürecinin en iyi göstergesidir (Rasekh ve Ranjbar, 2003). Kelimeler, nesnelere, olaylara, fikirlere isim veren, dili inşa eden malzemelerdir. F.Knebel'in de belirttiği gibi kelimeler, fikirleri asmaya yarayan çengellerdir. İnsanlar kelimeler olmadan anlatmak istediklerini dile getiremezler. İngilizcede kelime öğretimi sadece belirli kelimeleri öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda öğrencileri, kelime bilgilerini geliştirmek için gerekli olan stratejiler ile de donatmak gerekmektedir (Ghazal, 2007). Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamaları, sözcükleri doğru anlamlandırmaları ile doğrudan ilişkilidir. Kelime dağarcığı zengin bireylerin, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini daha etkili kullanmaları doğaldır. Torgesen(1986)'e göre başarılı okuyucular genellikle 2. veya 3. sınıfın sonlarına doğru, kelime tanıma becerilerini otomatik halde kullanmaktadırlar. Kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiyi Harris ve Sipay (1990), doğruluk ve hız açısından ele almaktadır. (akt; Karatay, 2007) Dolayısıyla öğrencilerin kelime dağarcığı, onların yabancı dilde kurdukları iletişimin sağlığı ve devamlılığı için hayati önem taşımaktadır. Kelime öğretiminde bir takım stratejiler belirlemek ve bunların öğrenciler üzerinde uygulanması ve geri dönüşlerin saptanması önem kazanmaktadır. Kelime öğretiminde öğrencilerin kelimeleri öğrenmeleri kadar, öğrendikleri kelimeleri unutmamaları doğru ve

düzgün kullanmaları da önemlidir. Bu nedenle onların doğru kelimeleri kullanmalarını sağlamak ve kelime hazinelerini genişletmek için aşağıdaki yöntemler uygulanabilir.

- ✓ Her öğrenciye yeni öğrendiği kelimeleri yazacağı bir sözlük tutturmak.
- ✓ Öğrencilere sözlük aldirmek ve kullanımını özendirmek.
- ✓ Öğrenciye, kullanım sıklığı yüksek, günlük hayatta sürekli karşılaşılabilecek kelimeleri öncelikle öğretmek.
- ✓ Öğretilecek kelimeleri sözle ifadeden önce jest ve mimiklerle anlatmaya çalışmak, kelime somut bir varlığı veya nesneyi karşılıyorsa var olan şeyin kendisini veya resmini gösterme yoluna gitmek. İlköğretimin birinci kademesinde kelimeler zıt anlamlarıyla beraber (soğuk-sıcak gibi) kavratılmaya çalışılmalı, fakat ikinci kademedden itibaren kelimeler eş anlamlarıyla da açıklanmaya çalışılmalıdır.
- ✓ Daha önce öğretilen kelimelerin tekrarı sağlanmalı, ders kitabının ilerleyen ünitelerinde daha önce öğretilen kelimelerin farklı anlamlarda kullanılabileceği sezdirilmelidir.
- ✓ Aktif olarak kullanılmayan kelimelerin unutulmasını önlemek amacıyla düzeye uygun kitaplar belirleyerek bunların öğrenciler arasında zevkle okunması sağlanmalıdır.
- ✓ Ders kitaplarına yer yer ve olanaklar ölçüsünde yeni öğretilen kelimeleri içeren kare bulmacalar, şans oyunlarına benzer kelime veya deyim kullanımı öğretme çeşitli oyunlar yerleştirilmelidir. Bu durum öğrenciyi aynı zamanda entelektüel ve sosyal hayata da hazırlayacaktır.
- ✓ Öğretilen kelimelerin konuşma ve okuma esnasında telâffuzunun; yazılı anlatımda imlâsının doğru olup olmadığı dikkatle değerlendirilmeli bu konuda öğrenciye örnek olunmalı, gerekirse öğrencilere özel ilgi gösterilmelidir. Bunun için yazılı anlatım çalışmalarını dikkatle incelemek; yazılı anlatım çalışmaları yanında çeşitli konularda öğrenilen kelimeleri kullanmayı özendirecek çeşitli münazaralar yaptırılmalıdır (Karataş, 2007).

Yukarıdaki alıştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerine yaptırmaları gereken bir takım önerilerden oluşmaktadır. Ancak tüm öğrencilerin öğrenme şekli birbiriyle farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin bazı öğrencilerin hafızalarında resimler daha etkili bir şekilde kalırken, bazılarında sözlü ifadeler veya sayısal ifadeler etkili olabilmektedir. Dolayısıyla dil öğrenirken her öğrencinin kendi özelliklerini bilip, ona göre kelime öğrenme stratejileri

geliştirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi öğrenme stratejileri olduğu da bilinmektedir. Nation (2001), kelime öğrenme stratejileri, genel öğrenme stratejilerinin bir parçası olan dil öğrenme stratejilerinin önemli bir parçası olduğunu bildirmiştir. Oxford (1990) ‘un belirttiği gibi dil öğrenme stratejileri, öğrencilere kendi kendilerine öğrenirken cesaret vermekte, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilmekte, zamanla güven, katılım ve yeterlik kazanan bağımsız öğrenciler yetiştirilmektedir. Bu durum kelime öğrenme stratejilerinin öğrenilmesiyle gerçekleşmektedir. Bu yüzden öğrenciler en çok ihtiyaç duydukları kelime öğrenme stratejilerini öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. İlgili literatür araştırıldığında, her öğrencinin kendi bireysel özelliklerini bilip, ona göre kelime öğrenme stratejileri geliştirmesi gerektiğinden ve öğrencilerin, bireysel özelliklerinin, aynı zamanda yabancı dile karşı olan tutumlarında etkilediğinden bahsedildiği görülmektedir. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009)’ na göre günümüzde öğrenmede, tutumun rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar gittikçe artmaktadır ve tutum, dil öğrenmede temel etmenlerden biri olarak görülmektedir. Özkal ve Çetingöz (2006), tutumun, strateji kullanımını etkileyen öğrenci özelliklerinden biri olduğunu, tutumu olumlu öğrencilerin daha çok strateji kullandığını belirtmiştir. Kaçar ve Zengin (2009) ise, öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenmek için kullanmış oldukları stratejilerin, kelime öğrenimlerini kolaylaştırdığını, ancak öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarının, yabancı dil öğrenmeye yönelik duygu, düşünce, inanç ve bireysel özelliklerinin de öğrenmelerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrencilerin tutumları ve kullandıkları stratejiler arasında bir bağ olup olmadığı araştırılmaktadır. Konuyla ilgili olarak Abraham ve Vann (1987)’ dan aktaran Kaçar ve Zengin (2009), öğrencilerin, tutum ve inançlarının belirli öğrenme stratejilerine rehberlik edebileceğini belirtmiştir.

## 1.1 Problem Durumu

İnsanlar var olduğundan beri birbirleriyle çeşitli yollarla iletişim kurmaya çalışmışlardır. Zamanla topluluklar haline gelen insanlar, dili keşfederek en iyi iletişimin dili kullanma olduğuna karar vermişlerdir. Kendi dillerini geliştiren toplumlar gün geçtikçe diğer toplumlarla iletişim kurabilmek için onların dillerini öğrenmeye başlamışlardır. Uluslar çoğaldıkça, ticari, ekonomik ilişkiler de artmış ve anadil dışında diğer dilleri öğrenme gereksinimi gün geçtikçe ihtiyaç haline gelmiştir. Günümüze bakıldığında dil öğrenme ihtiyacı üst seviyelere ulaşmış ve yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Dünyada yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek ve yaşanan gelişmelerden fayda sağlayabilmek için yabancı ülkelerde iyi iletişimlerin kurulması gerekmektedir. İletişimlerin etkin kurulabilmesi o ulusların dilinin iyi bilinmesine bağlıdır. Bu açıdan yabancı dil öğrenmenin önemi giderek artmaktadır (Gencel, 2005). Ancak, dil öğreniminde karşılaşılan birçok problem vardır. Bunların en başında kelime

öğrenmenin olduğu yapılan pek çok araştırmayla doğrulanmıştır. Ghazal (2007)'in de belirttiği gibi, yabancı dil öğrenirken, öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluklardan bir tanesi de kelime öğrenmektir. Yabancı dili öğrenmede en büyük sorunun, kelime eksikliği olduğu, öğrenciler tarafından da ifade edilmektedir (Gözoğlu, 2009). Konuyla ilgili olarak Aydemir (2007) de öğretmenlerin, öğrencilerin en çok zorlandıkları alanın kelime bilgisi olduğunu belirttiğini, ifade etmiştir. Ayrıca Aydemir (2007), yetersiz kelime bilgisinin öğrenciyi çeşitli zorluklarla karşılaştıracaklarını, bu sorunun üstesinden gelinmediği taktirde öğrencinin dil öğrenmeye karşı fobiler geliştirmesine sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu bir tutum sergilemesi de düşük bir ihtimalolarak görülmektedir. Öğrencilerin, uzun yıllar İngilizcedersigörmelerine, fakat yine de yabancı dili öğrenememelerinin en önemli sebeplerinden biri olarak, öğrencilerin kelimelerin nasıl öğreneceklerini bilmemeleri, ancak kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları durumunda bu sorunu büyük oranda çözecekleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin, kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarının yanı sıra, İngilizce dersine karşı olan tutumlarının da yabancı dili öğrenmelerinde etkili olduğu yapılmış olan birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Kaçar ve Zengin, 2009). Ancak, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını etkileyip etkilemediği yapılmış olan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda araştırma konusu olmamıştır. Yapılmış olan bu araştırmayla, özellikle tutum, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılarak alan yazındaki bu boşluğun doldurulması beklenmektedir.

Yapılan bu çalışmada Mersin ili Akdeniz ilçesindeki ortaokullarda okuyan 8. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Mersin Akdeniz ilçesi, özellikle doğu illerimizden göç alan bir ilçedir ve burada genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler ikamet etmektedir (Tok, 2010). Burada ikamet eden öğrencilerin hangi kelime öğrenme stratejisini, ne düzeyde kullandıkları, kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarının cinsiyetleri ve anne baba eğitim durumuyla ilgili olup olmadığı, aynı şekilde buda değişkenlerin, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına herhangi bir etkisinin olup olmadığı araştırmanın yapılmasında odaklanılan durum olmuştur. Araştırmacının, çalışmasında bu araştırma konusunu seçmesinin temel nedeni, Mersin Akdeniz ilçesindeki bir ortaokulda 12 sene görev yapmış olması ve gözlemlerine dayanarak, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kelime öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını, buna bağlı olarak derste kullanılan kelimeleri daha iyi anladıkları ve derse karşı olumlu tutum sergiledikleri, ancak anne ve babanın eğitim düzeyinin bu durumu çok fazla etkilemediğini, gözlemlenmiş olmasıdır. Ancak, Türnüklü (2000), gözlem tekniğinde yalnızca görünen davranışları anlamının ve tanımanın mümkün olduğunu; davranışların ise, hangi amaçla gösterildiklerine ilişkin bilgi

sağlamanın zor olduğunu insan gibi sosyal bir varlığın zamana, mekana ve kişiden kişiye değişen duygu ve düşüncelerini daha derin ve ayrıntılı incelemek için farklı nitelikte bir araştırma tekniğine gereksinim olduğunu yukarıdaki nedenlerden dolayı kişinin davranışlarının nedenleri ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenilmek isteniyorsa en uygun yöntemin yine kişiye gidilerek ondan bilgi almak olduğunu, kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru biçimde öğrenmenin mümkün olduğunu ve sonuç olarak bir araştırma tekniği olarak 'görüşme' nin önerilebileceğini belirtmiştir.

Yapılmış olan bu açıklamalara dayanarak, araştırmacının bu çalışma konusunu seçmesindeki en büyük etken uzun yıllardır yapmış olduğu bu gözlemlerini test etmek istemesi ve araştırmanın sonuçlarının öğrenci ve öğretmenlere yol göstermesi umududur.

## 1.2 Araştırmanın Önemi

İngilizcenin bir dünya dili olduğu, ekonomiden sosyal hayata, teknolojiden sanata kadar her alanda kullanıldığı tartışmasız kabul edilen bir gerçektir. Yaklaşık yarım asır öncesine kadar İngilizce bilmek lüks olarak kabul edilirken, günümüzde bu durum artık bir ihtiyaç halini almıştır. Öyle ki bu ihtiyaç basmakalıp olan *'yabancılara derdimi anlatacak kadar dil biliyorum'* cümlesinin çok ötesine geçmiştir. Artık, çevremizle sağlıklı bir iletişime geçmek, çağı yakalayabilmek, etrafımızda olup bitenleri anlayabilmek ve hatta en basit şekliyle televizyon kumandamızdaki ses butonunun hangisi olduğunu anlayabilmek için İngilizce bilmek, bireysel bir ihtiyaç halini almıştır. Ancak söz konusu dil öğrenmek olduğunda, üzerinde en çok durulan konulardan biri kelimeler ve kelimelerin nasıl öğrenileceğidir. Ghazal (2007)'in de belirttiği gibi, yabancı dil öğrenirken, öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluklardan bir tanesi de kelime öğrenmektir. Bu zorluğu aşabilme yöntemlerinden biri, öğrencileri dil öğrenme sürecinde bağımsız kılabilmektir. Bu nedenle, günümüzde yabancı dil öğretiminde kelime bilgisine oldukça değer verilmekte, hangi yöntem, teknik ve stratejilerin yabancı dilde kelime öğreniminde / öğretiminde daha etkili olduğu tartışılmaktadır. Açıköz (2006)' ün de belirttiği gibi, öğretmenler derslerde stratejileri öğretirken öğrencilere bir taraftan bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğretirken, diğer taraftan öğrencilerin bağımsız ve etkili öğrenciler olmalarına yardım edebilirler. Bu nedenle, kelime öğreniminde hangi stratejilerin daha fazla ve etkili kullanıldığının araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları yabancı dilde kelime öğrenimi/ öğretimi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu çalışma, özellikle 8. sınıf öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmacının özellikle 8.sınıf öğrencileri ile çalışmasının nedeni, ilkökul ve ortaokul İngilizce kitapları incelendiğinde metinlerin ve kelimelerin 8.sınıf İngilizce ders kitabında yoğunluk göstermesi ve öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)



'na girecek olmasıdır. Sınavda geçen kelimelerin öğrenilmesinde, öğrencilerin zorluk çektiği gözlenmiş olmasından dolayı, yapılmış olan bu çalışmanın özellikle 8. sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine yol gösterecek olması ve ülkemizde sadece 8. sınıfların kelime öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yapılmış çalışmaların çok az olması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu çalışmada öğrencilerin kullanmış olduğu kelime öğrenme stratejileriyle birlikte, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumları da araştırılmıştır. Aydoslu (2005) tutumu, bireylerin kendisi, başka bireyler, başka nesnelere olaylar ya da sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleri olarak tanımlamıştır. Günümüze kadar yapılmış olan çalışmaların pek çoğunda tutumun öğrenmeyi etkileyen bir faktör olduğu, olumlu tutumun öğrenci başarısını arttırabileceği, olumsuz tutumun ise başarıyı düşürebileceği ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde başarının artması için tutumu etkileyen unsurların belirlenmesi ve sonucunda da eğitim plan ve programlarının buna göre yapılması gerekmektedir. Bu yüzden Avcı, Coşkun ve İnanlı (2011)'nin de ifade ettiği gibi tutum, eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Öğretmen, bilişsel hedeflere ulaşmada öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin önemini farkında olmalı ve derslerini bu özelliklere göre planlamalıdır. (Aydoslu, 2005). İngilizce eğitiminde de tutumun önemi göz önünde bulundurulmalıdır. İngilizce dersinde "tutumun" önemini Gürel (1986; akt Aydoslu, 2005), "Öğrenci yabancı dili sevmediği, onu kazanmak istemediği, onu öğrenmeyi bir amaç olarak görmediği ve ona değer vermediği sürece en yetenekli öğretmenler, en etkili öğretim yöntemleri ve en iyi materyallerle bile başarılı olamayacaktır." şeklinde ifade etmiştir. Bağçeci (2004)'nin de belirttiği gibi, ülkemizde yabancı dil öğretimi, gerek eğitim sistemi gerekse program esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı beklenen faydayı sağlayamadığı, öğrencilere kalıcı bir yabancı dil öğretilmediği bir gerçektir. Bu durumun böyle olmasında, İngilizce eğitiminde öğrencilerin duyuşsal alanlarına yeterli önemin verilmemesinin de payı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan tutum ölçekleri ile öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutum düzeyleri belirlenmeli ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda İngilizceyi öğrenciye sevdirmeye yönelik yöntem ve teknikler kullanılmalı, geleneksel anlatımın kullanıldığı sıkıcı derslerden çok öğrencinin aktif olabileceği, dersten zevk alacağı ve derse karşı olumlu tutum geliştireceği bir anlatım tercih edilmelidir. Yapılan bu çalışmanın diğer amacı ise, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve anne-baba eğitimi gibi değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi, elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin farklı özelliklerinin kelime öğrenmede etkili olup olmadığını ortaya koymaktadır. Literatüre bakıldığında, İngilizce dersine karşı tutumların araştırıldığı çalışmalar, günümüzde geçmiş yıllara oranla daha fazladır. Ancak yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı, özellikle cinsiyetin tutum üzerindeki etkisiyle ilgili araştırmanın çok az olduğu görülmektedir. (Özkal ve Çetingöz, 2006)'ün de ifade ettiği gibi, cinsiyet ve strateji kullanımı ile ilgili

araştırma sonuçlarının farklılıklar gösterdiğinin görülmesi bundan dolayı da daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

### **1.3 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından İngilizce dersine karşı tutumlarını ve kelime öğrenme stratejilerini incelemektir.

### **1.4 Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

#### **1.4.1 Problem Cümlesi**

“Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumu ve kelime öğrenme stratejileri nasıldır ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?”

#### **1.4.2 Alt Problemler**

- 1-Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri nasıldır?
- 2-Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?
- 3-Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4-Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5-Anne ve babalarının eğitim düzeyine göre, 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
- 6-Anne ve babalarının eğitim düzeyine göre 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir fark var mıdır?
- 7-8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?

### **1.5 Sayıtlar**

1-Öğrenciler, “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği” ni, “İlköğretim İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeğini” ve görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.

2-Öğretmenler, “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği” ni, “İlköğretim İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeğini” ve görüşme sorularını öğrencilere içtenlikle ve doğru bir şekilde uygulamıştır.

### 1.6 Sınırlılıklar

1-Araştırma, Mersin ili Akdeniz İlçesinde bulunan okulların 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2- 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

3-Yabancı dilin kelime boyutu ile sınırlıdır.

4-Araştırma, yabancı dil öğrenme stratejilerinden yalnızca kelime öğrenme stratejileriyle sınırlıdır.

5-Bu araştırma, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7 Tanımlar

**Tutum:** Bireylerin kendisi, başka bireyler, başka nesnelere olaylar ya da sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleridir (Aydoslu, 2005).

Bu çalışmada tutum, İngilizce öğrenmeye karşı tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekten elde edilen puanların öngördüğü tutum düzeyi olarak ele alınmıştır.

**Kelime Öğrenme Stratejileri:** Öğrencilerin, yeni kelimedenden çıkardıkları bilgiyi yapılandırmaları, onları uzun süreli bellekte tutmalarını, gerektiğinde geri çağırma ve dili üretebilmek için onları kullana bilmelerini sağlamaya çalışan yollarıdır (Çatalan 2003, akt: Jurkovic, 2006, Şerabatır, 2008).

Bu çalışmada kelime öğrenme stratejileri, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekten elde edilen puanların öngördüğü stratejiler olarak ele alınmıştır.

## BÖLÜM II

*“Kelimeler, değerlerini rakamlar gibi buldukları yerlerden alırlar.”*  
J.G.Hamann

### 2- KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğrenme stratejileri, strateji kullanımı ve sonuçları ile ilişkili olduğundan öncelikle öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri ve kelime öğrenme stratejileri ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1 Öğrenme Stratejileri

Bireylerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları, bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri yorumlayıp kullanabilmeleri ve mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri; öğrenmeyi öğrenmeleriyle, kısa ve öz anlatımla öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ile olanaklı hale gelmektedir. Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her birine verilen genel addır (Weinstein ve Mayer, 1986). Tay (2002) öğrenme stratejisi kavramını, öğrencilerin öğrenme - öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermeleri ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabaları ortaya koymaları şeklinde tanımlarken; Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir (akt; Tunçer ve Güven, 2007).

Stratejinin, ikinci bir dil öğrenenler için o dili kullanmada ve öğrenmede önemli bir farklılık meydana getirdiği bildirilmektedir (Cohen, 1998). Ancak, hala çözümlenmesi gereken birçok soru vardır. Strateji kullanımı gerçekten dil öğreniminde faydalı mıdır yoksa dil öğrenen kişilerin yaptıkları birtakım iyi şeyler midir? Bazı stratejiler diğer stratejilerden daha mı iyidir? Ya da stratejilerin bir sıralamaya tabi tutulması mümkün müdür? Kötü stratejiler dil öğrenmede kötü performansa sebep olmakta mıdır? Fakir bir dil öğrenmiş kişiler, iyi öğrencilerin stratejilerini kullanarak daha iyi öğrenebilirler mi? Strateji dil öğrenimini doğrudan mı etkiler ya da sadece onların motivasyonunu ve farkındalıklarını mı arttırmaktadır. (Cohen, 1998). Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların bu sorulara ışık tutması beklenmelidir.

Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleşmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı 2000). Öte yandan öğrenme stratejileri ile ilgili tanımlar araştırmacılara göre farklılıklar göstermektedir. (Gu,2005), araştırmacıların tanımlarını şu şekilde özetlemektedir:

**Tablo 1. Öğrenme Stratejilerine İlişkin Yapılan Tanımlamalar  
(Gu,2005)**

<b>Yazarlar</b>	<b>Öğrenme Stratejileri Nelerdir?</b>	<b>Öğrenme Stratejilerinin Amaçları Nelerdir?</b>
Brown ve diğerleri (1983)	Etkinliklerin, planların sistematik bir şekilde uygulanması	Öğrenmeyi geliştirmek
Derry and Murphy (1986)	Öğrenme durumunda birey tarafından geliştirilen zihinsel taktiklerin toplanması	Bilgi ya da becerinin elde edilmesini kolaylaştırmak
Kirby (1988)	Bilişsel eylemlerin seçilmesi birleştirilmesi ve bir araya getirilmesi	Belirli görevleri yerine getirmek
Mayer (1988)	Öğrenenin kasıtlı davranışları	Öğrenenin bilgiyi nasıl işlediğini etkilemek
Nisbet and Shucksmith (1986)	Yöntem sonuçlarının bir araya gelmesi ve uygun olanının seçimi	Öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak
Rigney (1978)	Genel işlemler ya da yöntemler	Akılda tutmaya yardımcı olmak ya da bilgiyi geri getirebilmek
Schmek (1988)	Yöntemleri sıralamak	Öğrenmeyi kazanmak
Wade ve diğerleri (1990)	Kasıtlıca seçilen ve dikkatlice izlenmiş farklı taktiklerin yapılandırılması	Etkililik ve belirli amaçları elde etmek
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrenenin öğrenme boyunca birbiriyle ilişkilendirdiği kasıtlı davranış ve düşünceler	Öğrenme sürecinde kodlama yapmasını sağlamak

Öğrenme stratejilerinin işlevleri Özer (2002) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Öğrenci, öğrenme süreci boyunca kendi öğrenme stratejisini oluşturabilir. Bunun için öğrencinin kendi durumunu analiz edip, neleri eksik yaptığını ve hangi alanlarda başarısız kaldığını ve neleri yapmaktan hoşlandığını bilmesi onun kendi stratejisini oluşturmasına yardım edecektir.

Öğrenme Stratejilerini Kırbaş (2010) aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Dikkat Stratejileri
2. Tekrar Stratejileri
3. Anlamlandırmayı Arttıran Stratejiler
4. Yürütücü Biliş Stratejileri
5. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Mayer (1987) ise, öğrenme stratejilerini 8 sınıfta toplamıştır;

- 1) Temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- 2) Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- 3) Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- 4) Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- 5) Temel öğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- 6) Karmaşık öğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- 7) Kavramayı izleme stratejileri,
- 8) Duyuşsal ve güdüşsel stratejiler.

Bu çalışmada Mayer (1987)' in karmaşık ve temel öğrenme durumları için ayrı ayrı ele aldığı yöntemler 5 ana başlık altında özetlenecektir.

### **2.1.1 Dikkat Stratejileri**

Öğretim etkinliklerinde önemli etkenlerden biri olan öğrencinin dikkatini öğretilen konuya çekmek, öğretmede ve öğrencinin de kendi çalışmasında dikkat eksikliğini gidererek konuya odaklanması öğrenme etkinliğini artıracaktır. Dikkat, en genel anlamıyla zihinsel bir faaliyetin odaklanması olarak

tanımlanabilir. Dikkat stratejisi de öğrencinin kendisine sunulan uyarıcılara yoğunlaşması olarak tanımlanabilir (Tay, 2005). Dikkat, öğrencinin kendisine sunulan bilgilere yoğunlaşmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan etkinlikler bütünü ise, strateji kapsamında düşünülür (Tomal, 2008). Dikkat stratejileri anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme ve metin kenarına not alma gibi dikkati çekici yöntemlerin kullanıldığı stratejilerdir (Taşdemir, Tay, 2007).

### **2.1.2 Tekrar Stratejileri**

Kısa süreli belleğin süre ve depolama yetkiliği açısından sınırlılığı, tekrar ve gruplama stratejileri ile artırılabilir. Tekrar, bir bilginin anlamını ve yapısını değiştirmeden zihinsel ya da sesli olarak defalarca düşünmektir (Eggen and Kauchak, 1994). Bu sayede bir listeyi yinelemek ya da bir metni aynen tekrar etmek gibi bilginin uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesine yardımcı eder. Ayrıca tekrar stratejileri ezberleme için de kullanılır. Flavell ve Wellman (1977) küçük çocukların tekrar stratejisini kullandıklarını ancak anımsamanın sorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

### **2.1.3 Anlamlandırma Stratejileri**

Anlamlandırma stratejileri, bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejilerdir. Öğrenciler, bu stratejilerle, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenirler. Bu ilişkilendirmeyi yaparlarken, öğrenciler anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler ya da sözel yapılar, cümleler kullanırlar (Özer, 2002).

### **2.1.4 Örgütlenme Stratejileri**

Öğrenilecek bilgilerin düzenlenerek ve yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılır (Erdem, 2005). Örgütlenme kavramının ilk kullananlardan biri Ausubel'dir. Ön örgütleyiciler olarak ifade edilen bu kavram, öğrenilmesi gereken konuya göre öğrencilerin hazırlanması ve önceden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek bilgilerin sistemli olarak kavranmasına yardımcı olan araçları kapsamaktadır (Hergenhahn 1988' den aktaran Yılmaz ve Sümbül (2000).

Örgütlenme stratejileri gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir. Ayrıca önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmayı da içerir. Örgütlenme stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenleyecek ve kendisi için anlamlı hale getirecektir. (Subaşı 2000)

### 2.1.5 Duyuşsal ve G d şsel Strateji

Subaşı (2000) duyuşsal stratejileri, öğrenmede duygusal ya da g d şsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak tanımlamaktadır (Akt: Erdem, 2005)  ğrenci, kimi zaman, öğrenmeleri sırasında dikkatini toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onun öğrenmelerinde güçlük yaratabilir, hatta öğrenmesine engel oluşturabilir. Öğrenci bu engelleri duyuşsal stratejilerden yararlanarak aşabilir ve kendisi için öğrenmeyi sağlayıcı koşulları sağlayabilir. Senemoğlu (2005) da Gagne' nin (1988)  ğrenme stratejileriyle ilgili yaptığı sınıflandırmayı aşağıdaki gibi aktarmıştır;

- ✓ Dikkat Stratejileri,
- ✓ Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttıran Stratejiler,
- ✓ Anlamlandırmayı (Kodlama) Arttıran Stratejiler,
- ✓ Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler,
- ✓ Yürütücü Biliş (izleme) Stratejileridir.

### 2.2. Dil  ğrenme Stratejileri

Dil  ğrenme stratejilerini (D S) Cohen (2003)  ğrenen tarafından bilinçli Şekilde seçilen ‘‘ ğrenme süreçleri’’ olarak açıklamıştır. Oxford (1999) ise D S'   öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler olarak tanımlamıştır. Weinstein, Husman ve Dierking (2000) ise D S'   yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler olarak tanımlamışlardır (Cesur, 2007).

Yabancı bir dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin her dil becerisini geliştirmek için duruma göre birçok farklı strateji kullandıklarını, başarı düzeyi daha düşük olanların ise strateji kullanımlarının yeterli olmadığını ya da duruma uygun stratejiyi seçmekte başarısız olduklarını göstermiştir (Chamot ve Kupper, 1989; Ehrman ve diğerleri, 2003). Bu nedenle dil  ğrencilerinin strateji kullanımı, eğitimciler tarafından desteklenen ve önerilen bir uygulama olmuştur (Cohen, 1998).

Dil  ğrenme stratejileri Stern (1975), Rubin (1987) ve Oxford (1990) gibi birçok araştırmacı tarafından farklı Őekillerde sınıflandırılmıştır. Oxford (1990)  ğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kendilerince atılan adımlar olarak tanımlamaktadır. Bu stratejiler özellikle dil



öğrenme için önemlidir. Oxford'un belirttiği gibi stratejiler iletişim becerilerini geliştirmeyi temel alan aktif ve öğrencinin kendini yönlendirebileceği araçlardır.

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

- Dilde asıl hedef olan iletişim becerilerine katkı sağlar,
- Öğrencilerin kendi kendine öğrenebilen öğrenciler olarak yetişmesini sağlar,
- Öğretmenlerin rollerini genişletir,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir,
- Öğrenciler tarafından yapılan belirli eylemlerdir,
- Öğrenciyi sadece bilişsel olarak değil, birçok yönünü geliştirir,
- Öğrenmeyi hem dolaylı, hem dolaysız olarak destekler,
- Her zaman gözlenebilir değildir,
- Genelde bilinçli olarak yapılırlar,
- Öğretilebilirler,
- Farklı durumlara uyarlanabilirler,
- Birçok faktör tarafından etkilenebilirler.

Macaro (2006) da, dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Stratejiler bilinçli zihinsel etkinliklerdir. Stratejiler motor davranış değildir, çalışan bellekte oluşan etkinliklerdir.
- Stratejilerin öğrenmeyi etkin olarak etkilemesi için öbek biçiminde kullanmaları gerekir. Üstbilişsel stratejiler duyuşsal stratejileri kapsar.
- Stratejiler amaç odaklıdır. (Amaç ister sınıf içindeki öğrenme görevini başarabilmek isterse de öğrencinin öğrenme amaçlarıyla ilgili olsun.)
- Stratejiler durum veya görev odaklı ve başka durumlara aktarılabilirlerdir.

Cesur (2007) da, birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmış olan dil öğrenme stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

## **A.Doğrudan Stratejiler**

### a.1 Bellek Stratejileri

#### (a.1.1) Zihinsel bağ kurmak

- (a.1.2) Resim ve ses uygulama
- (a.1.3) Yeterince tekrar etmek
- (a.1.4) Harekete geçmek

### a.2 Bilişsel Stratejiler

- (a.2.1) Pratik yapmak
- (a.2.2) Mesaj alma ve gönderme
- (a.2.3) Analiz etme ve sebep sonuç ilişkisi kurma
- (a.2.4) Girdi ve çıktı için yapı oluşturma

### a.3 Telif Stratejileri

- (a.3.1) Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak
- (a.3.2) Konuşmada ve yazmada sınırların üstesinden gelmek

## **B. Dolaylı Stratejiler**

### b.1 Üstbilis Stratejileri

- (b.1.1) Öğrenmeyi merkeze alma
- (b.1.2) Öğrenmeyi düzenleme ve planlama
- (b.1.3) Öğrenmeyi değerlendirme

### b.2 Duyuşsal Stratejiler

- (b.2.1) Kaygıyı azaltmak
- (b.2.2) Kendini cesaretlendirmek
- (b.2.3) Duyguları ölçmek

### b.3 Sosyal Stratejiler

- (b.3.1) Sorular sormak
- (b.3.2) İşbirliği yapmak
- (b.3.3) Empati kurmak

## **A. Doğrudan Stratejiler**

Doğrudan stratejiler öğrencilerin bilgileri kaydetmelerine ve onları yeniden kullanmalarında oldukça faydalıdır. Bu strateji, öğrencinin dil öğrenirken karşılaştığı boşlukları öğrendiklerinden üreterek doldurmasını sağlamaktadır.

Doğrudan stratejiler dilin anlaşılması ve kullanılmasına da yardım ederler (Samira, 2014).

### **a.1 Bellek Stratejileri**

Bellek Stratejileri öğrencilerin kelime öğrenmek için kullandıkları stratejilerdir. Kelimeler ve kelime öbekleri bu strateji ile hayal edilen resimler ile birleştirilerek kaydedilirler ve daha sonra iletişimde kullanmak için kelimeler ve resimler birleştirilerek anlamları ortaya çıkarılır.

Bellek stratejileri daha çok yabancı dil öğreniminin başlangıcında kullanılmaktadır.

**a.1.1 Zihinsel Bağ Kurma (Creating Mental Linkages):** Hafıza stratejilerinden zihinsel bağlantılar yaratma başlığı altında 3 strateji vardır. Bunlar; Graplama, Ekleme ve Yeni kelimeleri bir bağlama yerleştirme stratejileridir.

**a.1.1.1 Graplama (Grouping):** Dili anlamlı ünitelere sınıflama ya da sınıflanmış bilgiyi yeniden sınıflamadır. İster zihinde, ister yazılı olsun, materyaldeki soyutlukları azaltıp daha kolay hatırlanmasını sağlamaya yaramaktadır. Graplama, kelimenin yapısıyla (isimler, eylemler), konusuyla (hava ile ilgili kelimeler), pratik fonksiyonuyla (araba yapma işinde geçen süreçler), dilbilimsel fonksiyonuyla (özür dileme, rica, istek), benzerliği ile (ılık, sıcak, tropikal), farklılık ya da zıtlıklarıyla (arkadaşça, düşmanca), bir şey hakkındaki hislerle (hoşlanmak, hoşlanmamak) vs. ifade edilebilir.

Kelime gruplarına isimler vererek, grupları hatırlamak için kısaltmalar kullanarak ya da farklı grupları temsil eden farklı renkler kullanarak, bu stratejinin gücü artırılabilir.

**a.1.1.2 Ekleme (Associating/Elaborating):** Dil, ilgili olan yeni bir bilgiyi, önceki bilgilerle, ya da bir parçayı diğeriyle ilişkilendirmek, hafızada yeni birleşmeler yaratmaktır. Bu birleşmeler basit ya da karmaşık, sıradan ya da garip olabilir fakat bunlar öğrenen için anlamlıdır.

**a.1.1.3 Yeni Kelimeleri bir Bağlama Yerleştirme (Placing New Words into a Context) :** Bir kelimeyi ya da kelime kalıbını hatırlayabilmek için anlamlı bir cümleye, karşılıklı konuşmaya ya da bir hikayeye yerleştirmektir. Bu strateji yeni bir bilgiyi bir bağlama ilişkilendirmek ile ilgisi olan ekleme stratejisini içerir.

**a.1.2 Resimler Ve Sesleri Uygulama (Applying Images and Sounds):** Burada 4 dil öğrenme stratejisi; görsellik kullanma, anlam haritaları, anahtar kelime kullanma ve hafızadaki sesleri çıkarma stratejilerine yer verilmiştir.

**a.1.2.1 Görsellik Kullanma (Using Imagery):** Anlamli görsel resimler oluşturmak için hem akılda hem de gerçek çizimde, yeni bilgiyi kavramlarla ilişkilendirmedir. Şekil, görüntü veya bir nesnenin resmi olabilir. Bu strateji soyut kelimeleri görsel bir sembolle ya da somut bir nesnenin resmiyle birleştirilerek kullanılabilir.

**a.1.2.2 Kavram Haritaları (Semantic Mapping):** Resimde kelimelerle düzen oluşturma. Merkezde ya da en üstte asıl kavram olacak şekilde oklar ya da çizgilerle ilgili kelimeleri ve kavramları asıl kavrama ilişkilendirerek yapılmaktadır. Bu strateji, anlamlı şekillendirme, gruplama ve birleşmeleri gerektiren ve görsel olarak kelime gruplarının birbirleriyle olan ilişkilerini gösterir (Oxford, 1990).

**a.1.2.3 Anahtar Kelimeler Kullanma (Using Keywords):** Görsel ve işitsel bağlantılar kullanarak bir kelimeyi hatırlamak olarak adlandırılır. İlk adım, yeni kelimenin okunuşuna benzer anadilde başka bir kelime tanımlamak, buna “işitsel bağlantı (auditory link)” denilmektedir. İkinci adım ise, yeni kelime ile benzeri olan kelime arasındaki ilişkiyi gösteren resim yapmaktır, buna “görsel bağlantı” (visual link) denilmektedir. Her iki bağlantı öğrenen için anlamlı olmalıdır. Örneğin, Fransızca yeni bir kelime “potage” (çorba) öğrenmek için, dil öğrenen kişi bunu önce “pot” (kap) ile sonra da, çorba dolu kap resimleri ile ilişkilendirir. Soyut bir kelimeyi hatırlamak için anahtar kelimeler kullanma, kelimeyi, ses benzerliği olan somut bir kelime ile ilişkilendirmek ile olur, örneğin, Minnesota “mini soda” ekli ile hatırlanabilir.

**a.1.2.4 Hafızadaki Sesleri Çıkarma (Representing Sounds in Memory):** Dil ile ilgili yeni bilgiyi sesine göre hatırlama. Bu, sayısız teknikle kullanılabilen geniş bir stratejidir. Tüm teknikler, yeni materyal ve önceden bilinen materyal arasında anlamlı, ses temelli ilişkilendirmeler yaratmaktadırlar. Örneğin, yeni kelimeyi başka bir dildeki sesleri benzer herhangi bir kelime ile ilişkilendirmek, fonetik heceleme ya da işaretlerini kullanmak ya da bir kelimeyi hatırlamak için kafiyelemlerden faydalanmak.

**a.1.3 Yeterince Tekrar Etmek:** Bu kategori sadece bir stratejiyi kapsamaktadır.

**a.1.3.1 Gözden Geçirme (Reviewing Well)** Yapılanı gözden geçirmek gerekir. Dil ile ilgili bir bilgiye bir kere bakmak yeterli değildir, hatırlanabilmesi için gözden geçirilmelidir.

**a.1.4 Harekete Geçme (Employing Action):** İki stratejiyi içerir; Fiziksel Tepki ya da His Kullanma ve Mekanik Teknikler Kullanma. Her ikisi de anlamlı bir

hareketi ya da tepkiyi gerektirir. Bu stratejiler kinestetik öğrenme stiline sahip olan öğrencilerde ortaya çıkmaktadır.

**a.1.4.1 Fiziksel Tepki ya da His Kullanma (Using Physical Response or Sensation):** Yeni bir ifadeyi fiziksel olarak yapma (örneğin; alkış çalmak) ya da anlamsal olarak yeni bir ifadeyi fiziksel bir hisle ya da duyguyla ilişkilendirmek gibi.

**a.1.4.2 Mekanik Teknikler Kullanma (Using Mechanical Techniques):** Yaratıcı fakat anlaşılır teknikler kullanma, özellikle hedef dil ile ilgili yeni bilgiyi hatırlamak için somut bir şeyi değiştirmeyi ya da hareket ettirmeyi gerektirir. Örneğin, kelimeler kartlara yazılır, bir kelime öğrenildiğinde kartlar bir yığından diğerine taşınır ya da bir dil öğrenme defterinin farklı bölümlerine farklı çeşitteki materyaller koyma gibi.

## **a.2 Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)**

Bilişsel stratejiler yeni bir dil öğrenmede önemlidirler. Bu stratejiler çok çeşitlidirler, tekrar etmeden, analize ve özetlemeye kadar uzanırlar. Bilişsel stratejiler 4 bölümden oluşurlar. Uygulama (Practicing), Mesaj Alma ve Gönderme (Receiving and Sending Messages), Analiz Etme ve Sebep-Sonuç ilişkisi Kurma (Analyzing and Reasoning), Girdi ve Çıktı Yapıları Oluşturma (Creating Structure for Input and Output) olarak sıralanabilir (Cesur ve Fer,2007). Uygulama için kullanılan stratejiler, en önemli bilişsel stratejiler arasındadır. Dil öğrenenler asıl pratiğin nasıl olduğunu her zaman fark etmezler. Ders boyunca pratik yapma fırsatları genellikle kaçırılır çünkü diğerleri otururken, bir kişi ders anlatır. Bu durum diğerlerinin aktif katılımını engeller. (Tok,2007)

**a.2.1 Pratik Yapmak (Practicing) :** 5 alt stratejiden oluşmaktadır.

**a.2.1.1 Tekrar Etme (Repeating):** Bir şeyi tekrar tekrar söyleme ya da yapmaktır. Bir şeyi birkaç kez dinleme, tekrar etme, anadili hedef dil olan kişiyi taklit etme bunlar arasında sayılır.

**a.2.1.2 Sesler ve Yazılı Sistemlerle Pratik Yapma(Formally Practicing with Sounds and Writing Systems):** Seslerle çeşitli yollarda (telaffuz, tonlama, kayıt gibi) doğal iletişim ortamında olmadan pratik yapma ya da yabancı dile yeni yazılım sistemlerini çalışmaktır.

**a.2.1.3 Formüller ve Biçimleri Tanıma ve Kullanma (Recognizing and Using Formulas and Patterns):** Rutin konuşmaların farkında olma (basit yapılar) örneğin “Günaydın, Nasılsın?” gibi.

**a.2.1.4 Yeniden Birleştirme (Recombining):** Daha uzun bir sonuç elde etmek için bilinenleri yeni yollarla birleştirerek, bir sözcük grubunu başka bir cümle içinde kullanarak yapılan çalışmalardır.

**a.2.1.5 Doğal Bir Şekilde Pratik Yapma (Practicing Naturalistically):** Yeni dili doğal, geçekçi yaklaşımla pratik yapmadır. Karşılıklı konuşmaya katılma, hedef dilde kitap ya da makale okuma, bir seminer dinleme ya da hedef dilde bir mektup yazmak gibi.

**a.2.2 Mesaj Alma Ve Gönderme (Receiving and Sending Messages):** Fikri hemen kavrama ve mesaj alıp göndermek için kaynaklar kullanma stratejileri bu grupta yer almaktadır. Fikri hemen kavramada, belirtilen düşünceyi çıkarıp almak için iki teknik kullanılır. Mesaj alıp göndermek için kaynaklar kullanmada ise, düşünceyi anlamak ya da yeni bir düşünce oluşturmak için çeşitli kaynaklar kullanmayı gerektirir.

**a.2.2.1 Fikri Hemen Kavrama (Getting the idea Quickly):** Ana fikri tespit etmek için hızlıca okuma (skimming) ya da ilgili olan belirli detayları bulmak için göz gezdirme (scanning) kullanmadır. Bu strateji öğrenciye yeni bir dilde ne okuduğunu ya da ne duyduğunu hızlıca anlamada yardımcı etmektedir.

**a.2.2.2 Mesaj Alıp Göndermek için Kaynaklar Kullanma (Using Resources for Receiving and Sending Messages):** Mesaj oluşturmak ya da gelen mesajları anlamak için yazılı ya da yazılı olmayan kaynakları kullanmaktır.

**a.2.3 Analiz Etme Ve Sebep-Sonuç İlişkisi Kurma (Analyzing and Reasoning):** Bu gruptaki 5 strateji mantıksal analiz ve sebep sonuç ilişkisi kurmak ile ilgilidir. Öğrenciler genelde yeni bir ifadeyi anlamak ya da yeni bir ifade oluşturmak için bu stratejileri kullanmaktadırlar.

**a.2.3.1Tümden Gelim Yöntemiyle Sebep Sonuç ilişkisi Kurma (Reasoning Deductively):** Genel kuralları kullanma ve onları hedef dilin durumlarına uygulamaktan ibarettir. Bu, genelden özele doğru giden stratejidir.

**a.2.3.2İfadeleri Analiz Etme (Analyzing Expressions):** Yeni bir ifadenin anlamını, onu bölümlere ayırarak belirlemedir. Tüm ifadenin anlamına ulaşmak için çeşitli parçaların anlamlarını kullanmaktır.

**a.2.3.3 Karşılaştırarak Analiz Etme (Analyzing Contrastively) :** Yeni dilin bileşenlerini (sesler, kelime, dilbilgisi), ana dildeki benzerlikleri ya da farklılıkları belirlemek için karşılaştırarak kullanmayı ifade eder.

**a.2.3.4 Çeviri Yapma (Translating) :** Hedef dili ana dile ya da ana dili hedef dile çevirmektir.

**a.2.3.5 Transfer (Transferring):** Kelime, kavram ya da yapıları, hedef dildeki bir ifadeyi anlamak ya da yeni bir ifade oluşturmak için direkt olarak bir dilden diğerine uygulamadır.

**a.2.4 Girdi Ve Çıktı için Yapı Oluşturma (Creating Structure for Input and Output):** Bu gruptaki stratejiler yeni dili anlamak ve üretmek için yapılar oluşturmada kullanılmaktadırlar.

**a.2.4.1 Not Alma (Taking Notes):** Önemli noktaları ya da ana fikri yazmaktır. Bu strateji, kabataslak not almayı ya da daha sistematik bir biçimde not almayı (örneğin alışveriş listesi formatı, kavram haritaları, ya da standart listeleme) gerektirir.

**a.2.4.2 Özetleme (Summarizing):** Uzun metinlerin giriş ya da özetini yapmaktır.

**a.2.4.3 Vurgulamak (Highlighting):** Bir metindeki önemli bilgilere odaklanmak için vurgulama tekniklerini ( altını çizme, yıldız koyma ya da renkle boyama) kullanmaktır.

### **a.3 Telafi Stratejileri (Compensation Strategies)**

Telafi stratejileri, sınırlı bilgiler yüzünden öğrenciye hem anlamada hem üretmede yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrenenin dil bilgisi ve özellikle kelimedeki yetersiz kapasitesi olan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Grup altında toplam on telafi edici stratejiler bulunmaktadır. Birinci grup, Dinleme ve Okumada Akıllıca Tahminlerde Bulunma (Guessing Intelligently in Listening) ve ikinci grup, Konuşmada ve Yazmada Sınırlılıkların Üstesinden Gelme (Overcoming Limitations in Speaking and Writing)'dir. Tahminde bulunma stratejileri, genellikle anlam çıkarma (inferencing) olarak da tanımlanmaktadır ve çeşitli ipuçları kullanmayı gerektirir. İpuçları dilbilimsel olsun ya da olmasın öğrenci kelimeyi bilmiyorsa anlamını tahmin ipuçlarıyla tahmin etmeye çalışmaktadır. Dil becerisi iyi olan öğrenenler bilinmeyen

ifadelerle karşılaştıklarında, iyi tahminlerde bulunurlar. Diğer tarafta dil becerisi iyi olmayan öğrenenler ise bu durumda genellikle panik olurlar ve bilmedikleri her kelimenin anlamı için sözlüğe bakarlar. İleri seviyede dil öğrenenler ve ana dili İngilizce olan kişiler bile bilmedikleri bir kelime duyduklarında tahmin stratejilerini kullanırlar. Tahminde bulunma, insanların yeni bir bilgiyi oluşturma sürecinde özel bir yoldur. Telafi etme yeni dili sadece anlamada değil, aynı zamanda dili üretmede de oluşur. Telafi stratejileri kişilere bilgiyi tamamlamadan yazma ve konuşma ifadeleri üretmeye yardımcı olurlar. Özellikle konuşmada jest ve mimikler kullanmak bilinen telafi edici stratejilerindendir (Oxford,1990:47-48).

Telefi stratejileri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

**a.3.1 Dinlerken ve Okurken Tahminde Bulunma (Guessing Intelligently in Listening and Reading):** Bu gruptaki iki strateji, dilbilimsel olan ya da dilbilimsel olmayan iki farklı türdeki ipuçlarını ima eden akıllıca tahminlerde bulunmaya katkı sağlarlar.

**a.3.1.1 Dilbilimsel ipuçları Kullanma (Using Linguistic Clues):** Hedef dilde, okunan ya da duyulan bir kelimenin anlamını tahmin etmek için, kelime, dilbilgisi ya da diğer dil oluşumlarındaki eksikliklerde dil temelli ipuçlarını araştırmak ve kullanmaktır. Dil temelli ipuçları, öğrenenin hedef dilde, anadilinde ya da başka bir dilde önceden bildiği görüşlerden gelebilir.

**a.3.1.2Diğer ipuçlarını Kullanma (Using Other Clues):** Hedef dilde, okunan ya da duyulan bir kelimenin anlamını tahmin etmek için, kelime, dilbilgisi ya da diğer dil oluşumlarındaki eksikliklerde dil temelli olmayan ipuçlarını araştırmak ve kullanmaktır. Dil ile ilgili olmayan ipuçları çok çeşitli kaynaklardan gelebilir; bağlam, durum, metin yapısı, kişisel ilişkiler ya da genel kültür.

**a.3.2 Konuşmada Ve Yazmada Sınırların Üstesinden Gelme (Overcoming Limitations in Speaking and Writing):** Konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelmek için 8 strateji kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları sadece konuşma için, bazıları da sadece yazma için uygundur.

**a.3.2.1 Anadile Dönüştürme (Switching to the Mother Tongue):** Bir ifadeyi tercüme etmeden anadille kullanma. Bu strateji ayrıca anadildeki bir kelimenin sonuna yabancı dilde kelimeler eklemeyi de kapsamaktadır.

**a.3.2.2 Yardım Alma (Getting Help):** Hedef dilde tereddüt edilen eksik bir ifadeyi tamamlaması için bir kişiden yardım isteme.



**a.3.2.3 El Kol Hareketleri ve Yüz fadeleri Kullanma (Using Mime or Gesture):** Bir ifadede yer alan anlamı göstermek için fiziksel hareketlerden; yüz ifadelerinden ve el kol hareketlerinden faydalanmaktır.

**a.3.2.4 İletişimin Tamamından ya da Bir Bölümünden Kaçınma (Avoiding Communication Partially or Totaly):** Zorluklar hissedildiğinde iletişimden kaçınma. Bu strateji, genel olarak belirli konularda, özel ifadelerde iletişimde bulunmama ya da iletişimi yarıda bölmeyi gerektirir.

**a.3.2.5 Konu Seçme (Selecting the Topic):** Öğrenenin ilgisine göre iletişimde bulunabileceği konular seçmesi ve bu konuda yeterli dilbilgisi ve kelime bildiğinden emin olmasıdır.

**a.3.2.6 İletiyi Uygun Hale Getirme ya da Yakınlaştırma (Adjusting or Approximating the Message):** Öğrenenin fikirleri daha yalın yaparak, bilgideki bazı öğeleri çıkararak iletiyi uygun hale getirmek ya da bir kelimenin anlamına çok yakın olan kelimeler kullanmak, kurşun kalem sözcüğü yerine dolma kalem sözcüğünü kullanmak gibi.

**a.3.2.7 Kelimeler İcat Etme:** İstenen fikre ulaşmak için yeni kelimeler bulma, “defter” kelimesi yerine “kağıt tutan” kelimelerini kullanma gibi.

**a.3.2.8 Dolaylı Söz ya da Eş Anımlı Kelime Kullanma:** Anlamı elde etmek için bilinen kelimeyle kavramı tanıtmak ya da aynı anlama gelen başka bir kelime kullanmak. Örneğin; “balta” için, “odunlar onunla kesilir” gibi.

## **B. Dolaylı Stratejiler (Indirect Strategies)**

Dolaylı Stratejiler hedef dili direkt olarak gerektirmeden dil öğrenmeyi yönetirler ve desteklerler. Dolaylı Stratejiler 3 başlık altında incelenmiştir.

- Üstbilis Stratejileri (Metacognitive Strategies)
- Duyusal Stratejiler (Affective Strategies)
- Sosyal Stratejiler (Social Strategies)

### **b.1 Üstbilis Stratejileri (Metacognitive Strategies)**

“Üstbilis” bilişin arkasında, yanında ya da biliş ile beraberdir. Bu yüzden yürütücü bilis stratejileri bilis sel araçların arkasında giden eylemlerdir ve

öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerini sağlarlar (Oxford,1990: 138). Bireyin, kendi bilişsel sistemini tanımlaması ve kontrol etmesi ile ilgili bir kavram olan (Panaoura, 2002) bilişüstü, Winne ve Perry (2000) tarafından öğrenenin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması; Heo (2000) tarafından da, kişisel farkındalık, kişinin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme esnasında bu süreçleri kontrol etme eğilimi şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Üredi ve Üredi, 2007). Gu ve Johnson (1996) yürütücü biliş stratejilerin kelime sayısı ve yabancı dilde genel yeterliliğin olumlu göstergesi olduğunu bulmuşlardır (Akt: Lai,2011). Yürütücü biliş stratejileri 3 strateji grubunu içermektedir: Öğrenmeyi Merkeze Alma (Centering your Learning), Öğrenmeyi Düzenleme ve Planlama (Arranging and Planning your Learning), Öğrenmeyi Değerlendirme (Evaluating Your Learning). Yürütücü biliş stratejileri, dil öğrenmede önemli yer tutmaktadırlar. Dil öğrenenler genelde çok fazla yeni kelime, bilinmeyen kelime, karmaşık kurallar, farklı yazım sistemlerinin üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Tüm bu durumlarla öğrenenler dile odaklanmayı kaybederler. Bu durumda yürütücü biliş stratejilerinden dikkati verme stratejileri bilinçli olarak kullanılabilir. Organize etme, hedef ya da amaç belirleme, planlama gibi diğer yürütücü biliş stratejileri, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini etkili ve yeterli bir şekilde düzenlemeye, planlamaya yardım eder. Yeni bir dili öğrenmeye ilgi duyan öğrenciler mümkün olduğunca çok pratik yapma fırsatları (genellikle sınıf dışında) aramada sorumluluk alırlar. Öğrenciler bazen kendi hatalarını objektif olarak görmeye problemler yaşarlar. Öğrenme sürecini izleme ve tüm sürecin sonundaki yeterliliğini görebilme açısından izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanırlar. Yürütücü biliş stratejileri çok önemli olmalarına rağmen araştırmalara göre, öğrenciler bu stratejileri, öneminin farkında olmadan dağınık şekilde kullanmaktadırlar. Oxford (1990)'un yaptığı çalışmaya göre, öğrenciler yürütücü biliş stratejileri, bilişsel stratejilere göre daha az kullanmakta ve yürütücü biliş stratejilerinden sınırlı bir şekilde faydalanmaktadırlar. En fazla planlama ve daha az kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir (Oxford, 1990:136-137). Rasekh ve Ranjbar (2003)' göre yürütücü biliş becerisi, öğrencilerin öğrenme süreci hakkında düşünmesi ve bilinçli kararlar vermesi anlamına gelen öğrenme uygun stratejileri seçme ve kullanmadır.

Üstbiliş stratejileri 3 grup altında incelenmiştir (Oxford,1990:138-139):

**b.1.1 Öğrenmeyi Merkeze Alma (Centering Your Learning):** Bu gruptaki üç strateji, öğrencilerin dikkatini, enerjisini dil etkinliklerine, becerilerine ya da

materyallerine yaklaştırmalarına yardım etmektedir. Bu stratejiler dil öğrenmeye odaklanmayı sağlamaktadır.

**b.1.1.1 Gözden Geçirme ve Önceden Bilinen Materyalle Bağlantı Kurma (Overviewing and Linking with Already Known Material):** Asıl noktayı, ilkeyi ya da bir grup kuralı verilen dil etkinliği içinde kapsamlı bir biçimde gözden geçirmek ve önceden bilinenlerle birleştirmek. Bu strateji değişik yollarla uygulanabilir fakat genellikle bu üç adım faydalı olmaktadır: 1. etkinliğin neden yapıldığını öğrenme, 2. ihtiyaç duyulan ve yapılanan kelimeleri öğrenme ve 3. birleştirmeler yapma.

**b.1.1.2 Dikkat Etme (Paying Attention):** Dil öğrenme görevine genel olarak dikkat vermenin iyi olacağına karar vermez. Dilin ya da durumsal ayrıntıların belirli yaklaşımlarına dikkat etmez.

**b.1.1.3 Dinlemeye Odaklanmak için Konuşmayı Erteleme (Delaying Speech Production to Focus on Listening):** Dinleme becerileri gelişene kadar, konuşma becerisini tamamen ya da kısmi olarak geciktirmenin iyi olacağına karar verme. Bazı dilbilimciler programın bir parçası olarak ertelenmiş konuşmayı “sessiz dönem” (silent period) destekler fakat öğrencilerin gerçekten bu döneme ihtiyaç duyup duymadıkları tartışılmaktadır.

**b.1.2 Öğrenmeyi Düzenleme Ve Planlama (Arranging and Planing Your Learning):** Bu grup, öğrencilere dil öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için planlama ve düzenlemede yardım eden 6 stratejiden oluşmaktadır.

**b.1.2.1 Dil Öğrenmenin Yollarını Bulmak (Finding Out About Language Learning) :** Kitaplar okuyarak ve diğer insanlarla konuşarak dil öğrenmenin nasıl olacağı konusunda araştırarak çaba harcama ve sonra dil öğrenimini geliştirmek için bu bilgileri kullanma.

**b.1.2.2 Düzenleme (Organizing):** Yeni dili en uygun öğrenmeye ilişkin durumları anlama ve kullanma; çalışma programı ve çalışma ortamı (ısı, ses, ışıklandırma) ve dil öğrenme defteri düzenlemedir.

**b.1.2.3 Hedef ve Amaçlar Belirleme (Setting Goals and Objectives):** Uzun dönemli hedefler ya da kısa dönemli hedefler içeren dil öğrenme için hedefler belirlemedir.

**b.1.2.4 Bir Dil Etkinliğinin Amacını Belirleme (Identifying the Purpose of a Language Task):** Dinleme, okuma, konuşma ya da yazma becerilerini içeren belirli bir dil etkinliğinin amacına karar vermez. Örneğin,

hisse senetleri değişimi hakkındaki son haberleri almak için radyo dinleme, eğlence için bir tiyatro metni okuma, tren bileti almak için kasiyer ile konuşma, bir arkadaki kötü bir şey yapmamasına ikna etmek için mektup yazma. Bu etkinlikler çeşitli amaçlar için yapılmaktadırlar.

#### **b.1.2.5 Bir Dil Etkinliğini Planlama (Planning for a Language Task)**

: Beklenen bir dil durumu ya da etkinliği için gerekli olan dilsel işlevleri ve öğeleri planlamadır. Bu strateji 4 adımdan oluşmaktadır: 1. Durumu ya da etkinliği tanımlama, 2. Gereksinimleri belirleme, 3. Dilbilimsel kaynakları kontrol etme, 4. ilave dil öğelerini ya da işlevleri belirlemektir.

#### **b.1.2.6 Pratik Yapma Fırsatları Araştırma (Seeking Practice Opportunities):**

Yeni dili doğal ortamlarda uygulamak için fırsatlar araştırma ya da yaratmadır. Örneğin, hedef dilde yayınlanan bir filme gitme, dilin konuşulduğu bir partiye ya da uluslar arası sosyal bir kulübe katılma gibi.

**b.1.3 Öğrenmeyi Değerlendirme (Evaluating Your Learning):** Bu grupta öğrencilerin kendi dil performanslarını kontrol etmelerine yardımcı olacak 2 strateji yer almaktadır.

**b.1.3.1 Kendini izleme (Self-Monitoring):** Yeni dili anlama ve üretmede yapılan hataları tanımlama, önemli olan hataları belirleme, bu hataların kaynağını araştırma ve bu tip hataları aza indirmeye çalışmaktır.

**b.1.3.2 Kendini Değerlendirme (Self-Evaluating):** Kişinin kendi öğrenme gelişimini değerlendirmesidir. Örneğin, her karşılıklı konuşmada, karşındakini anlama yüzdesinin gittikçe arttığını kontrol etmek.

## **b.2 Duyuşsal Stratejiler (Affective Strategies)**

“Duyuşsal” terimi duygu, tutum, motivasyon ve değerler anlamlarına gelmektedir. Duyuşsal stratejiler dil öğrenimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu stratejiler 3 grup altında incelenmiştir; Kaygıyı Azaltma (Lowering Your Anxiety), Kendini Cesaretlendirme (Encouraging Yourself), Duyguları Ölçme (Taking Your Emotional Temperature). Öğrencinin duygusal yönü, muhtemelen dil öğrenme başarısında ya da başarısızlığında etkili olan önemli etmenlerden biridir. Dili öğrenmede iyi olanlar öğrenme konusundaki duygularını, tutumlarını nasıl kontrol edeceklerini bilirler. Olumsuz duygular dil gelişimini yarım bırakabilir. Diğer taraftan olumlu duygular ve tutumlar dil öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli yapabilir. Öğretmenler sınıfın duygusal atmosferi üzerinde 3 farklı yolla etkili olabilirler: 1. Öğrencilere daha fazla sorumluluk

vererek sınıfın sosyal yapısını değiştirerek, 2.iletişimin miktarını arttırarak, 3. Duyusal stratejilerin kullanımını öğrencilere öğreterek.

Tutumlar hayatın her alanında özellikle dil öğrenmede motivasyonun önemli göstericileridir. Tutumlar motivasyonu etkileyerek, dil öğrenme performansını da etkilemiş olurlar. Kendini cesaretlendirme stratejileri, tutumu ve dolayısıyla motivasyonu etkileyen güçlü yollardır. Ortalama düzeydeki kaygı öğrencileri en üst düzeydeki performansa ulaştırmaya yardımcı olmaktadır, fakat çok fazla kaygı dil öğrenimini engeller. Zararlı kaygının görüldüğü durumlar: üzüntü, kendinden şüph etme, korku, yardımsızlık, güvensizlik, fiziksel belirtiler. Gülme ve derin nefes alma gibi endişe azaltma stratejileri bu yüzden gereklidir. Bunların yanında olumlu durumlarla kendini cesaretlendirme öğrencinin tutumunu, duygularını değiştireceğinden dolaylı olarak performans kaygısını da azaltmış olur (Oxford,1990:140-141)

**b.2.1 Kaygıyı Azaltmak (Lowering Your Anxiety):** Endişeyi azaltma stratejileri 3 tanedir ve bunlar fiziksel ve zihinsel bileşenler içermektedir: Rahatlama, Derin Nefes Alma ve Meditasyon Kullanma (Using Progressive Relaxation, Deep Breathing or Meditation). Vücutta bulunan ana kas gruplarını karşılıklı olarak germe ve rahatlatma tekniğini, diyaframdan derin nefes alma yöntemini ya da zihinsel resim ya da sese odaklanarak meditasyon yöntemini kullanmadır.

**b.2.1.1 Müzik Dinleme (Using Music):** Klasik müzik gibi rahatlamak için sakinleştirici müzik dinlemedir.

**b.2.1.2Gülme (Using Laughter):** Komedi filmi izleyerek, komik bir kitap okuyarak, şakalar dinleyerek rahatlamak için gülme stratejisini kullanmadır.

**b.2.2 Kendini Cesaretlendirmek (Encouraging Yourself):** Bu gruptaki üç strateji, özellikle cesaret almayı sürekli başkalarından bekleyen öğrenciler tarafından genellikle unutulmaktadır. Ancak, bağımsız dil öğrenmede etkili olan güçlü cesaretlendirme öğrencinin içinden gelen cesaretlendirmedir. Kendini cesaretlendirme 3 stratejiden oluşmaktadır.

**b.2.2.1 Olumlu Cümleler Kurma (Making Positive Statements):** Yeni dil öğrenirken kendinden daha emin hissetmek için öğrencinin kendine olumlu cümleler yazması ya da söylemesidir.

**b.2.2.2 Akıllıca Riskler Alma (Taking Risks Wisely):** Hata yapma ya da komik duruma düşme ihtimali olmasına rağmen, dil öğrenme durumları içinde kendini risk almaya itme stratejisidir.

**b.2.2.3 Kendini Ödüllendirme (Rewarding Yourself):** Yeni dil öğrenirken gösterilmiş iyi bir performans sonucunda kendine değerli bir ödül verme stratejisidir.

**b.2.3 Duyguları Ölçmek (Taking Your Emotional Temperature):** Bu gruptaki 4 strateji, öğrencilere duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını ölçmede ve çoğu zaman bu duyguları dil etkinlikleriyle ilişkilendirmelerine yardım etmektedir.

**b.2.3.1 Kendini Dinleme (Listening to Your Body):** Vücut tarafından verilen sinyallere dikkat etmedir. Bu sinyaller, stresi, gerginliği, korkuyu, öfkeyi yansıtan olumsuzluklar da olabilir ya da mutluluğu, merakı, sakinliği ve memnuniyeti yansıtan olumlu sinyaller de olabilir.

**b.2.3.2 Kontrol Listesi Kullanma (Using a Checklist):** Genel olarak dil öğrenmeyi ilgilendiren hisleri, tutumları, ve motivasyonları keşfetmek için bir kontrol listesi kullanmadır.

**b.2.3.3 Dil Öğrenme Günlüğü Tutma (Writing a Language Learning Diary):** Yeni bir dil öğrenme sürecinde geçen olayları, duyguları tutmak için günlük yazmaktır.

**b.2.3.4 Duyguları Başkası ile Tartışma (Discussing Your Feelings with Someone Else):** Dil öğrenme ile ilgili duygularını keşfetmek ve ifade etmek için başka biriyle (öğretmen, arkadaş, akraba) konuşmadır.

### **b.3 Sosyal Stratejiler (Social Strategies)**

Dil, bir sosyal davranış şeklidir, dil bir iletişimdir ve iletişim insanlar arasında oluşur. Bu sebeple dil öğrenme diğer insanların varlığını gerektirir ve bu süreçte sosyal stratejilerin kullanımı önemlidir. Sosyal Stratejiler 3 grup altında incelenmiştir: Sorular Sorma (Asking Questions), İşbirliği Yapma (Cooperating with Others), Empati Kurma (Empathizing with Others). En temel sosyal etkileşimlerden biri de soru sormadır. Soru sorma, öğrencilere düşüncelerindeki anlama yaklaşımlarına yardım eder ve böylece anlamalarını sağlar. Aynı zamanda iletişim arkadaşının verdiği cevaplar, öğrencinin sorduğu sorunun anlaşılır olup olmadığını gösterir ve öğrencinin dil üretme becerileri hakkında bir geribildirim sağlar. Soru sormanın dışında, arkadaşlarla ya da dil

becerisinde daha yetenekli olan kişilerle genel olarak işbirliği içinde olmak dil öğrenenler için zorunludur. İşbirliği yarışı yok edip grup ruhunun varlığını vurgular. İşbirliği ile öğrenmenin olumlu yönleri: öz değeri ve güveni artırır, hızlı başarı sağlar, okula ve öğretmene karşı olumlu duygular beslenir, önyargıyı azaltır, dil ile ilgili yapılan hatalarda hızlı geri bildirim sağlanır, dil öğrenme motivasyonunu artırır. Sosyal stratejiler öğrencilere diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olarak ve kültürel anlayış geliştirerek, empati kurma becerilerini geliştirmeye yardım eder (Oxford,1990:145-146)

Sosyal stratejiler üç grup altında sunulmaktadır:

**b.3.1 Sorular Sormak (Asking Questions):** Bu gruptaki stratejiler bir kişiye muhtemelen öğretmene, ana dili hedef dil olan birine ya da dil becerisi daha iyi olan bir arkadaşına doğruya ya da düzeltme için soru sormayı içermektedir.

**b.3.1.1 Doğrulama ya da Bilgilendirme için Sorma (Asking for Clarification or Verification):** Kişiden, tekraretmesi, özetlemesi, açıklaması ya da örnekler vermesini isteme; bir ifadenin doğru olup olmadığını ya da bir kuralın uygun kullanılıp kullanılmadığı konusunda geri bildirim isteme stratejisidir.

**b.3.1.2 Düzeltme için Sorma (Asking for Correction):** Karşılıklı konuşmada birinden doğrulama isteme. Bu strateji genellikle konuşmada kullanılır fakat yazmada da uygulanabilir.

**b.3.2 İşbirliği Yapmak (Cooperating with Others):** Bu grup stratejiler, dil becerisini geliştirmek için bir ya da birden fazla kişiyle etkileşimde bulunmayı gerektirir.

**b.3.2.1 Akranlarla İşbirliği Yapma (Cooperating with Peers):** Dil becerilerini geliştirmek için diğer öğrenenlerle beraber çalışmaktır. Bu strateji, sürekli bir öğrenme arkadaşısı, ya da geçici veya küçük grupları gerektirebilir.

**b.3.2.2 Hedef Dili İyi Olan Kişilerle İşbirliği Yapma (Cooperating with Proficient Users of the New Language):** Ana dili öğrenilen dil olan ya da dil becerisi çok gelişmiş kişilerle, özellikle sınıf dışında işbirliği yapma stratejisidir.

**b.3.3 Empati Kurmak (Empathizing with Others) :** Dil öğrenenler belirtilen 2 stratejiyi kullandıklarında empati kurma geliştirilebilir.

**b.3.3.1 Kültürel Anlayış Geliştirme (Developing Cultural Understanding):** Kişinin sahip olduğu kültür hakkında bilgi edinerek ve o kişinin bu kültürle ilişkisini anlamaya çalışarak empati kurmaya çalışmaktır.

**b.3.3.2Diğerlerinin Düşünceleri ve Duygularından Haberdar Olma (Becoming Aware of Others' Thoughts and Feelings):** Kişilerin duygu ve düşüncelerini yansıtan ifadeleri gözlemlemektir. Bu, onlara duygu ve düşünceleri ile ilgili sorular sormakla da olabilmektedir.

## 2.3 Kelime Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejilerinin bir bölümü olan kelime öğrenme stratejileri, genel öğrenme stratejilerinin önemli kısmını oluşturmaktadır (Nation, 2001). Cameron (2001:72)'a göre, bir kelime öğrenme bir kerede olan ve tamamlanan basit bir iş değildir. Kelime gelişimi kelime öğrenmekten daha fazlasını içerir. Kelimeleri öğrenmenin yanında kalıpları, özel ifadeleri, kullanılışlarını da içerir. Çocuklar kelimeleri bir kelimenin yabancı dilde ne anlama geldiklerini sorarlar ve okumayı öğrenirler; kelime, bilgi ve becerilerin kazanılmasında anahtar parçadır. Nation (2001) de kelime öğrenme stratejilerinin, genel öğrenme stratejilerinin bir parçasına dönüşen dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Dil öğrenmenin önemli bir parçası olan kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili Schmitt (1997), öğrencilerin dil öğrenmede en çok ihtiyaç duydukları kelime öğrenme stratejileri öğretimi olduğunu vurgulamıştır.

Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok araştırmalar yapılmıştır. Fakat kelime öğrenme stratejileri türleri sadece Stoffer (1995) ve Schmitt (1997) tarafından sınıflandırılmıştır (Akt: Kudo, 1999).

Schmitt (1997), kelime öğrenme stratejilerindeki eksikliğin anlaşılır bir liste ya da sınıflandırma yapılmadığından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Schmitt kelime öğrenme stratejilerini şu adımları gerçekleştirerek bir araya getirmiştir: öncelikle bu konuda yazılan kitaplar incelenmiş, ikinci olarak başarısı orta düzeyde olan Japon öğrencilerinden İngilizce kelimelere nasıl çalıştıklarını anlatan bir rapor istenmiştir. Üçüncü olarak ise öğretmenlerden öğrencilerin hazırladıkları raporu incelemeleri istenip, kendi tecrübelerinden faydalanarak oraya yeni kelime öğrenme stratejileri eklemeleri istenmiştir. Schmitt tüm bu çalışmalar sonunda, Oxford (1990)'un dil öğrenme stratejileri sınıflamalarını temele alan yeni bir kelime öğrenme stratejileri listesi oluşturmuştur.

Schmitt (1997:207-208 58) kelime öğrenme stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.



Yeni bir kelimenin anlamını keşfetmede kullanılan stratejiler:

### 2.3.1 Belirleme Stratejileri (Determination Strategies – DET)

- Konuşmanın bölümünü analiz etme ekleri ve kökleri analiz etme
- Anadilde aynı kökten gelen kelimeleri kontrol etme var olan herhangi resim ya da hareketleri analiz etme.
- Metinsel bağlamdan anlamı tahmin etme
- İki dilli sözlük kullanma tek dilli sözlük kullanma
- Kelime listeleri yapma

### 2.3.2 Sosyal Stratejiler (Social Strategies – SOC)

- Yeni bir kelimenin eş anlamını ya da anlamını öğretmene sormak
- Yeni bir kelimenin eş anlamlısını öğretmene sorma
- Kelimenin anlamını sınıf arkadaşına sorma
- Öğretmene yeni kelime ile kurulmuş bir cümle sorma.
- Grup çalışmasında kelimenin yeni bir anlamını keşfetme.

Schmitt (1997), yeni bir kelimenin anlamını keşfetmede kullanılan stratejileri, belirleme ve sosyal stratejiler olarak belirtmiştir. Bu stratejiler öğrencinin karşılaştığı kelime hakkında ilk olarak başvurduğu stratejileri göstermektedir. Öğrenci yeni bir kelime ile karşılaştığında kullandığı stratejiler, kelimeyi tanımak için ilk olarak yapılması gereken stratejiler olarak önemlidir. İlk kez karşılaşılan kelimeleri günlük hayata geçirebilmek için, kelimeleri hatırlamaya, öğrenmenin kalıcılığını sağlamaya yardımcı stratejiler Schmitt (1997)'nin verdiği gibi aşağıda sıralanmıştır.

Bir kez karşılaşılan bir kelimenin kalıcılığını sağlamak için kullanılan stratejiler

### 2.3.3 Sosyal Stratejiler (Social Strategies – SOC)

Grup içinde kelimenin anlamına çalışma Öğretmenin, öğrencilerin kelime listelerini ya da resimli kartlarını doğruluk açısından kontrol etmesi. Anadili İngilizce (ya da öğrenilen dil) olan kişiler ile iletişim kurma

### 2.3.4 Bellek Stratejileri (Memory Strategies– MEM)

Kelimenin anlamına onun resimli sunumu ile çalışma. Kelimenin anlamını resimleştirme

- Kelimeyi önceki kişisel tecrübeye bağlama
- Kelimeyi, kelimenin işbirliği içinde olduğu diğer kelimelerle ilişkilendirme
- Kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla öğrenme. Anlam haritaları kullanma
- Dereceli sıfatlar için ölçekler kullanma Peg Yöntemi
- Loci Yöntemi
- Kelimeleri gruplandırarak çalışma
- Kelimeleri bir sayfada dağıtıp gruplandırarak çalışma. Yeni kelimeyi cümle içinde kullanma
- Kelimeleri olay dizini içinde gruplandırma.
- Yeni kelimeye çalışırken onu sesli söyleme. Kelimeyi görselleştirme
- Kelimenin ilk harfinin altına çizme. Kelimeyi şekille ifade etme
- Kelimenin anlamını görselleştirme
- Kelimenin anlamını ezberleme
- Anahtar kelime yöntemini kullanma
- Kelimelere birlikte çalışmak için gruplama
- Kelimenin yazılışına çalışma
- Ekler ve kökleri hatırlama
- Kelimeyi geçen konuşmadan hatırlama
- Kelimeleri bir deyimle beraber öğrenme
- Anlam haritaları kullanma
- Yeni bir kelime öğrenirken hareketler kullanma

### 2.3.5 Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies–COG)

- Sözlü tekrar yapma
- Yazılı tekrar yapma
- Kelime listeleri oluşturma
- Kelime panoları
- Resimli kartlar
- Derste not tutma
- Ders kitabının kelime bölümünü kullanma
- Kelime listesini kasetten dinleme
- Nesnelerin üzerine İngilizcesi yazan etiketler yapıştırma
- Kelime defteri tutma

### 2.3.6 Yürütücü Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies- MET)

- İngilizce medyayı kullanma (şarkılar, filmler, haberler, vb.)
- Tekrarı arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma

Kendi kendine kelime testleri yapma  
Yeni kelimeyi atlama, zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam  
etme

## 2.4 Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Durukan (2013), ‘‘Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki’’adlı çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 256 öğrenci (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) üzerinde yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği (KÖSE) ile öğrenme stratejileri ise Özdemir ve Güven tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği (ÖSBÖ) ile toplamıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerine ilişkin bilgiler frekans ve yüzdelerle belirtilmiş; öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki SPSS 16 programında Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin sırasıyla özümseyen, ayırıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaştığı sonucuna varmıştır.

Bin (2008), öğrenme stratejilerinin İngilizce okuma becerisi ile ilişkisini araştırmak amacıyla 30 üniversite öğrencisine (15’i başarılı, 15’i düşük başarılı öğrenciler) anket ve başarı testi uygulamıştır. Araştırma sonunda, başarılı öğrencilerin okuma stratejilerini bilinçli olarak kullandıklarına, genel öğrenme stratejileri kullanımında başarılı ve az başarılı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığına fakat uygulanan başarı testiyle ilişkilendirildiğinde başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi yönetirken, az başarılı olan öğrencilerin stratejileri çok fazla kullanmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Taşdemir ve Tay (2007) öğrencilerin, öğrenme stratejilerini kullanmalarının başarılarına olan etkisinin incelendiği ‘‘Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri’’adlı araştırmalarında, sınıf öğretmenliği 3.sınıfta okuyan 300 öğrenciden 1 deney 1 kontrol grubu oluşturmuşlardır. Bu çalışmada; öğretim etkinliklerinin gerçekleştirileceği ders olarak, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersi seçmişler ve uygulamayı üç hafta boyunca yapmışlardır. Verilerin toplanması amacıyla, 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmış, analiz sonucunda testin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.71 olarak bulunmuşlardır. Deney ve Kontrol gruplarının öğrenme stratejilerini kullanmalarının, başarıları ve cinsiyetle bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yüzde (%), frekans (f), bağımlı ve

bağımsız t-Testinden yararlanmışlardır. Sonuç olarak her iki grup öğrencilerinin başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Bekleyen(2005),’’Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri’’ adlı çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının Dil Öğrenme Stratejilerini kullanım düzeylerini incelemiştir. Öncelikle dil öğrenme stratejilerinin farklı tanımları ele alınmış ve değişik yazarlar tarafından yapılan sınıflandırmalar özetlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin” uygulanması sonucu elde edilen verileri sunmuştur. Verilerin analizini t-testi ve varyans analizi teknikleri kullanarak yapmıştır. 2004-2005 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri anketin konusu olmuştur. Anketi 142 öğrenciyle yapmıştır. Uygulanan anketlerin tümü geçerli sayılmıştır. Öğretmen adaylarının en fazla bilişüstü ve telafi stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir ( $X=3.83$ ,  $X=3.63$ ). En az oranda kullanılan stratejiler ise hafıza stratejileridir ( $X=2.88$ ). Hiçbir stratejinin kullanım ortalamasının 2.4’ ün altında olmaması nedeniyle de bütün dil öğrenme stratejilerinin öğretmen adayları tarafından orta ya da yüksek oranda kullanıldığı belirlenmiştir.

## 2.5 Kelime Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

### 2.5.1. Ulusal Çalışmalar

Köse (2013), video kullanarak kelime öğretiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, deney grubundaki öğrencilere 10 farklı video kullanarak kelime öğretimi yapıldığını, gözlem grubu için ise, ders kitabı ve çalışma kitabı kullanıldığını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre, deney grubu açısından anlamlı bir fark olduğu ve de öğrencilerin video kullanımına olumlu tutumları olduğu belirlenmiştir.

Ağca (2012), İngilizce eğitiminde, cep telefonlarının kullanımı ile ilgili potansiyeli ortaya çıkarmak ve cep telefonlarının kelime öğrenimine olan etkilerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, cep telefonu kullanımının kelime öğreniminde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir.

Çelik (2012), cep telefonu ve kare kod kullanılarak sunulan mobil çevrimiçi sözlük yazılımının, öğrencilerin aktif sözcük öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, mobil destekli yabancı dil öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin öntest ve sontest erişim ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu, ders içi aktivitelerde kullanılan mobil destekli yabancı dil öğrenme ortamının, öğrencilerin aktif sözcük bilgisi düzeylerinde artış sağlandığını saptamışlardır.

Oğuz (2012), Türkiye’deki devlet okullarında uygulanan İngilizce öğretim programındaki en genç dil öğrencileri olan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde Dolaylı, Doğrudan, ya da Karma bir İngilizce kelime öğretim yönteminin etkililiğini, kalıcılık derecesini ve öğrencilerin başarı durumunda cinsiyet farklılığını ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada, doğrudan öğretim alan öğrencilerin son-test ve geciktirilmiş kalıcılık testinde diğer iki deney grubundan istatistiksel olarak daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Bozgeyik (2011), dil öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri (KÖS) kullanım alışkanlıklarını ve KÖS ile kelime bilgisi yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, deneklerin çok çeşitli KÖS kullandığını ve deneklerin KÖS hakkındaki yararlılık bakımından görüşleriyle, bu stratejileri ne sıklıkta kullandıkları arasında önemli ölçüde örtüşme olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca belleksel stratejilerin, deneklerin akademik ve kelime bilgisi yeterliliği düzeyleri ile pozitif yönde ilişki içinde olduklarını da bildirmişlerdir.

Başoğlu (2010) “Cep Telefonu ve Sözcük Kartı Kullanan Öğrencilerin İngilizce Sözcük Öğrenme Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında, cep telefonlarındaki sözcük öğrenme programlarının ve sözcük kartlarının kullanımının öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmeleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma Batı Karadeniz’de yer alan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Zorunlu Hazırlık Programı’nda öğrenim gören 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin başarıları ölçmek amacıyla 25 soruluk çoktan seçmeli İngilizce Sözcük Bilgisi Başarı Testi uygulanmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda öğrenci görüşlerini toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada cep telefonlarında çalışan basit bir İngilizce sözcük öğrenme programı kullanılmış olmasına rağmen, çalışma sonuçları cep telefonlarında çalışan programlar aracılığıyla sözcük öğrenmenin öğrencilerin sözcük bilgisini sözcük kartlarına göre daha fazla artırdığını göstermiştir.

Saran (2010), cep telefonlarının hazırlık sınıflarında kullanımının etkililiğini araştırdığı çalışmasında, MMS ve SMS’in sözcük öğrenimine ve değerlendirmeye olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini hazırlık sınıfında öğrenim gören 64 üniversite öğrencisi olup, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda dağıtılmıştır. Ders dışında, öğrencilerin cep telefonuna gönderilen çoklu ortam iletilerinde, sözcük anlamı, telaffuzlar, örnek cümleler ve akılda kalmayı kolaylaştırıcı örnek cümle ile görsellerini kullanılarak kelime öğretimi sağlanmıştır. Ardından öğrencilere SMS soruları gönderilerek öğrenip öğrenmediklerini değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çoklu ortam

iletileri ve SMS kısa sınavların öğrencilerin İngilizce sözcük kazanımlarına istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığı ayrıca öğrencilerin, İngilizce sözcük öğrenme sürecinde cep telefonlarını kullanmaya olumlu yaklaştığı ve bu tarz uygulamaların hazırlık okullarında kullanılmasında yarar gördüklerini belirtmişlerdir.

Uğurluer (2010), öğrencilere kelime öğrenme stratejilerini öğretmenin kelime gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilere kelime öğrenme stratejilerini öğretmenin öğrencilerin daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullanmasına katkı sağladığını ve bunun da yeterli seviyesini yükselttiğini bildirmişlerdir. Uygulama sonrasında deney grubunun kontrol grubuna oranla daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullandığını ve uygulama öncesi kelime yeterlik seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p = .407$ ), uygulamadan sonra yapılan yeterli sınavı sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubuyla kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Çavuş ve Doğan (2009), “m-öğrenme: İngilizce sözcük öğrenmeyi desteklemek amacıyla SMS kullanımını içeren deneysel bir çalışma” başlıklı araştırmasında, SMS’in İngilizce sözcük öğrenimindeki potansiyellerini incelemişlerdir. Araştırmada her bir SMS bir adet İngilizce sözcük ve anlamını içerecek şekilde düzenlenmiştir. SMS’ler düzenli olarak, günün belirli saatlerinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen mesajlaşma sistemi (MOLT) üzerinden öğrencilere gönderilmiştir. Öğrencilerin sözcük öğrenme başarılarına ait öntest ve sontest ölçümleri sonucunda, mobil öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler m-öğrenme ortamını eğlenceli bulduklarını ve cep telefonuna gelen sözcükleri daha kolay hatırlayabildikleri belirtmişlerdir.

Gözoğlu (2009), 6 sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme türlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada 211 altıncı sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Betimsel olan çalışmada yer alan öğrencilerin ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek gelir düzeyi olarak belirlemiştir. Kelime türlerini kullanma becerisini belirlemek amacıyla öğrencilerin cinsiyet, ırk ve yaş ve ailenin eğitim durumu gibi konular anket içinde sormuştur. Sonuçta öğrencilerin kelime türlerini kullanmada karşılaştıkları altı ayrı problem belirlemiş ve bunların etkisi öğrenciler açısından değerlendirmiştir.

Saran (2009)’ ın “İngilizce öğrenen öğrencilerin kelime kazanımlarının cep telefonu kullanarak desteklenmesinin araştırılması” başlıklı çalışmasında öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde cep telefonlarının çoklu ortam iletileri özelliği kullanılarak öğretimin etkin ve verimli gerçekleştirilmesi

sağlanmıştır. Araştırmada nitel veriler, nicel verilerle elde edilen bulguları desteklemede kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara'daki bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulundaki öğrencilerdir. Çalışma birbirinden bağımsız iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, mobil öğrenme destekli formal öğretim ile geleneksel sınıf öğretimi karşılaştırılmış; ikinci aşamada ise formal öğretimde, öğrencilerin sözcük öğrenimi mobil, basılı ve web araçlarıyla sağlanmıştır. Nicel verilerin analizi, cep telefonu kullanımının kelime öğreniminde olumlu etkileri olduğunu, görüşmeler ve açık uçlu anket sorularına verilen cevapların da bu sonucu desteklediği görülmüştür. Bütün katılımcılar kullanılan cep telefonu uygulaması hakkında olumlu geri bildirimler vermişlerdir.

Saran, Seferoğlu ve Çağıltay (2009), “Cep telefonu yardımıyla dil öğrenme: İngilizce telaffuz öğrenimi parmaklarınızın ucunda” başlıklı araştırmasında öğrencilerin sözcük telaffuzlarının geliştirilmesinde cep telefonlarından faydalanmışlardır. Araştırmanın nicel kısmında ön-test/son-test yarı-deneysel tasarım deseni, nitel kısmında ise araştırma sonunda öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve açık uçlu soruların yer aldığı değerlendirme anketi uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara'da bulunan bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulundaki öğrencilerdir. Araştırma sonucunda, aynı içeriğin web sayfası üzerinden ve çalışma notları dağıtılması ile işlenmesine göre cep telefonu yoluyla öğrenildiğinde sözcüklerin doğru telaffuzlarının öğrenilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sarica ve Cavus (2009),Yaptıkları çalışmada, İngilizce öğrenme aktivitelerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan teknolojileri ve kullanım şekillerini incelemişlerdir. Mobil teknolojilerle birlikte internet teknolojilerinin de incelendiği araştırmada, yabancı dil eğitiminin sınıf dışında da devam etmesi gerektiği için, mobil araçların kullanılmasının önemli olduğu vurgulanarak, mobil araçların kullanım şekillerine ilişkin örnek uygulamalar verilmiştir.

Çavuş ve Doğan (2008) “İngilizce sözcük öğrenmek için mobil bir araç” konulu çalışma yapmışlardır. Araştırmada örneklemedeki öğrencilerin cep telefonu üzerinden teknik İngilizce kelimeleri öğrenmeleri beklenmiştir. Bu nedenle gün içerisinde otuz dakikalık aralıklarla öğrencilerin cep telefonuna sözcük ve anlamı SMS ile gönderilmiştir. Cep telefonu ekranının kısıtlı olması nedeniyle sözcük anlamları mümkün olabildiği kadar kısaltılarak gönderilmiştir.

Saran, Çağıltay ve Seferoğlu (2008), yaptıkları çalışmada cep telefonu teknolojisinin öğrenme sürecine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla İngilizce dil

öğrencilerinin dil edinimini artırmak için ikinci nesil cep telefonlarında çalışabilen bir cep telefonu öğretim materyali geliştirmişlerdir. Çalışmada kullanılan multimedya mesajlar öğrencilerin sözcüklerin anlamını, örnek cümleleri ve telaffuzları görmelerini sağlamıştır. Araştırma sonucu göstermiştir ki cep telefonunu eğitim - öğretim için kullanmak öğrencilerin, sürece daha fazla motive olmasını sağlamakta ve öğrencilerin ders çalışmalarını sağlamak için öğretmen ve ailelerin yaşadığı sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir. Dahası, öğrenciler daha önceden boşa harcadıkları zamanı (otobüsteyken, okula giderken, vb.) dil öğrenmek için kullanabilirler.

Şerabatır (2008), yaptığı bir çalışmada ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin; cinsiyet, dershaneye gitme, özel ders alma, akademik başarı, İngilizce dersine karşı tutumları, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel verilere, öğrencilerle görüşme yapılarak nitel verilere ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “6. Sınıf Kelime Başarı Testi” ve 7. Sınıf Kelime Başarı Testi, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Erdem (2007) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Hancıoğlu (2004), çalışmasında Adana Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri tarafından bilinen kelime öğrenme stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, bu çalışmanın ikinci amacı öğrencilerin bildikleri kelime öğrenme stratejilerini ne ölçüde uygulayabildiklerini gözlemlemektir. Bu çalışmada, Marin (1998) tarafından hazırlanan kelime öğrenme strateji anketi ve sesli düşünme tekniği Anadolu Öğretmen Lisesi hazırlık sınıfına devam eden 90 öğrenciye uygulanmıştır. Kelime öğrenme strateji anketi, 90 öğrenci tarafından tamamlandıktan sonra, on öğrenci sesli düşünme tekniğinin uygulanması amacıyla seçilmiştir. Anketten elde edilen veriler beş kategoride, sosyal stratejiler, bilişsel stratejiler, yürütücü biliş stratejileri, hafızaya yönelik stratejiler, analiz edilmiştir. Sıklık ve yüzdelik veriler hesaplandıktan sonra tablolar halinde gösterilmiş 10 öğrenci tarafından uygulanan sesli düşünme tekniği ile ilgili veriler yazıya dökülmüş ve öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler bir sınıflandırma tablosunda gruplandırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda katılımcıların bildiklerine inandıkları kelime öğrenme stratejilerini uygulamada yeterince başarılı olmadıkları bulunmuştur.



Şahin (2003), öğrencileri ilk kez karşılaştıkları bir kelimenin anlamını bulmaya yönelik kullanabilecekleri çeşitli stratejiler ile tanıştırma ve kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerinde ve strateji kullanımlarında etkilerini belirlemek amacıyla tez çalışması yapmıştır. Çalışmaya Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim gören 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Kelime öğrenme stratejileri öğretimi altı haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi ve Kelime Bilgisi Testleridir. Elde edilen bulgulara göre, kelime öğrenme stratejileri öğrenimi öğrencilerin kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerinde bir farklılık yaratmamış, ancak strateji kullanımlarında anket ve kelime bilgisi testi sonuçlarına göre, farklılık yaratmıştır. Alınan sonuçlardan, yapılan kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenmelerine ve strateji kullanımlarına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

## 2.5.2 Uluslararası Çalışmalar

Reed (2011) “Lise Öğrencilerinin Sözcük Öğrenimini Destekleme: Bir Mobil Öğrenme Aracı Ve Oyun Aracının Potansiyelinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, mobil araçlar için geliştirilen “Vocab Challenge” uygulamasının lise öğrencilerinin sözcük bilgisi ve transferine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 25 öğrenci dahil edilmiş ve öğrenciler 3 hafta boyunca informal bir ortamda sözcük oyununu oynayarak hedef kelimeleri öğrenmişlerdir. Çalışma sonucunda katılımcılardan toplanan öntest sontest verileri incelenmiş ve öğrencilerin başarılarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin oyun oynarken geçirdikleri zaman ile kelime öğrenme zamanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, oyun oynama konusunda serbest bırakılmalarına rağmen bazı öğrencilerin toplamda 500 dakika, bazılarının ise 10 dakika oyun oynadıkları görülmüştür.

Asgari (2011), yaptığı bir çalışmada Malezya da Putra Üniversitesindeki öğrencilerinin (TESL) (Teaching English as a Second Language) (İngilizce'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi) kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışma kapsamında yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Kelime öğrenme stratejileri olarak da; okuma, tek dilli sözlük kullanma, İngilizce medyayı kullanma, günlük konuşmalarında yeni İngilizce kelime kullanma metotlarını hafıza, belirleme, üstbilgi öğrenme stratejileri ile ilişkili olarak kullanmışlardır. Putra üniversitesi öğrencilerinin çalışma sonunda dil öğrenme stratejilerinden çokhaberdar olmadıkları sonucuna varılmıştır. Fakat öğrencilerin orta ve düşük sıklıkta kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Amer (2010), “İngilizce öğrenenler için Idiomobile: Deyim ve eşdizimli sözcükleri öğrenmek amacıyla bir mobil öğrenme uygulamasının kullanımı” başlıklı araştırmasında, 4 farklı grupta İngilizce öğrenenlerin deyim ve eşdizimli sözcükleri öğrenmek amacıyla bir mobil yazılım uygulamasını nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmada 45 öğrenci, bir hafta süresince mobil yazılımı kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenenlerin uygulamayı kullanma süreleriyle, akademik başarıları arasında anlamlı bir korelasyon olduğu, öğrenenlerin yazılımı kullanmaya başladıklarından itibaren kısa bir zaman için birçok deyim ve eşdizimli sözcüğü daha kolay öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenenler, uzun deyim ifadelerini mobil yazılım sayesinde daha kolay hatırladıklarını ve dil öğreniminde mobil teknolojilerden faydalanmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Guerrero, Ochoa ve Collazos (2010), ilkökul öğrencilerinin dil ve iletişim dersinde, yazma becerilerini geliştirme amacıyla yaptıkları araştırmada, yabancı dil dilbilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme etkinliği olarak mobil yazılım ve cep telefonunu kullanmışlardır. Sınıf içi etkinliklerde öğretmenin rehberlik yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin % 86,7’si derste mobil araç kullanmanın gramer öğrenmeyi kolaylaştırdığı şeklinde görüş bildirmiştir.

Tarasow, Aristodemou, Slavidou, Burston ve Laouris (2010), tarafından yapılan çalışmada, Avrupa Birliği Devletlerindeki küçük öğrenme topluluklarında, dil öğretiminde cep telefonuna yönelik geliştirilmiş çeşitli öğrenme etkinliklerini kullanmışlardır. Toplam 460 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, mobil araçlar için geliştirilen dil öğrenme içeriklerinde oyunlar, bulmacalar, okuma ve dinleme etkinlikleri ile sözcük alıştırmalarına öncelik kazandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Kukulska-Hulme-Agnes (2009) mobil öğrenmenin dil öğrenme üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu araştırdığı çalışmasında mobil teknolojiyi dil öğrenme süreci için bu kadar cazip kılan etkenin, yöntemin hem içeride hem dışarıda formal ve informal kalıpların ikisine de bağlı kalarak öğrencilerin kendi kendilerine liderlik etmelerini sağlamaları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre mobil öğrenmeyle beraber dil öğrenmek artık sınıf sınırları, hatta öğretmen sınırları dışına çıkmıştır.

Chen ve Chung (2008) İngilizce öğrenmenin çok sayıda İngilizce sözcüğü ve birçok dil bilgisi yapısını ezberleme ve alıştırmayı içerdiğini belirttikleri çalışmalarında, kişiselleştirilmiş bir mobil İngilizce sözcük öğrenme sistemi geliştirmişlerdir. PDA (Personal Digital Assistant) (Kişisel Dijital Yardımcı)’lara yüklenerek öğrencilere uygulatılan bu araştırma sonucunda, İngilizce sözcük öğreniminde etkili ve esnek bir öğrenme biçimi uygulandığı için

sistem öğrencilerin öğrenme performansları ve ilgilerini teşvik ettiği bulunmuştur.

Kukulska-Hulme, Agnes Shield ve Lesley (2008) Mobil destekli yabancı dil öğreniminin internet bağlantısına sahip, dizüstü bilgisayarlardan cep telefonlarına, ses kayıt araçlarından, MP3 ve/veya MP4 medya oynatıcılarına, video kaydedicilerine; çok geniş bir araç yelpazesi barındırdığından bahsetmişlerdir. Chinnery (2006)' e göre, ilk defa 1988 yılındaki bir çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinden geri bildirim almak için kullanılan cep telefonları, yabancı dil öğretim ortamlarında telekonferans yöntemi olmak üzere birçok araştırmada sıklıkla kullanılmıştır.

Kukulska-Hulme ve Shield (2008), MALL(Mobile-Assisted Language Learning) (Mobil Destekli Dil Öğrenimi)üzerine yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin devamlı hareket halinde olmalarının kişisel öğrenme ihtiyaçlarının öğrencileri devamlı öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, MALL (Mobile-Assisted Language Learning) (Mobil Destekli Dil Öğrenimi) yöntemini kullanan yaklaşım ve öğrenme aktivitelerinin hızla arttığını ifade etmişlerdir.

Nah, White ve Sussex (2008), öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme amacıyla Kablosuz Uygulama Protokolü (Wireless Application Protocol-WAP) sitelerini araştırmak için cep telefonu kullanma potansiyellerini araştırmıştır. Araştırma, yabancı dil öğrencilerinin cep telefonu kullanımına karşı tutumları üzerinde odaklanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğrencileri WAP sitesi kullanımına karşı olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Bulgular doğrultusunda WAP sitelerinin dinleme becerileri için etkili olduğu ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ogata ve diğerleri (2008), yaptıkları bir araştırmada dil öğrenimi için LOCH (Language Learning Outside the Classroom with Handhelds) (Sınıf Dışında Dijital Araçlarla Dil Öğrenimi) adındaki bilgisayar destekli bir dil öğrenme sistemini açıklamışlardır. Sistem, öğretmenlere çeşitli görevler tasarlamayı, öğrencilere ise PDA (Personal Digital Assistant) (Kişisel Dijital Yardımcı)'larını taşıyıp uygun bilgileri toplamalarını ve öğretmenlerine rapor vermelerini sağlamıştır. Ayrıca sistem yardımıyla öğretmenlere öğrencinin hareketlerini izleme şansı verilmiştir. Araştırma sonucunda, hem öğretmenler hem de öğrenciler programı ilginç bulmuşlardır ve sadece denemek istediklerini söylememişler aynı zamanda da programın onları heyecanlandığını ifade etmişlerdir.

Song ve Fox (2008), bir yıllık bir durum çalışması yapmış ve lisans öğrencilerinin İngilizce sözcük öğrenme becerilerini geliştirmek için PDA (Personal Digital Assistant) (Kişisel Dijital Yardımcı) ve sözlük kullanımları üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler PDA (Kişisel Dijital Yardımcı) cihazlarını sözcük öğrenirken birçok defa kullanmışlar ve isteğe bağlı sözcük öğrenimi sırasında PDA (Kişisel Dijital Yardımcı) cihazlarını ve bilgisayarları bütünleşik olarak kullanmışlardır. Öğrenciler bu cihazların bütünleşik kullanımının dil öğrenme aktivitelerini şekillendirdiğini vurgulamışlardır.

Stockwell (2008) "Öğrenenlerin mobil öğrenmeye hazır olma durumu ve mobil öğrenmeyi kullanım sıklıkları" başlıklı çalışmasında, öğrenenlerin dil öğrenimi amacıyla mobil araçları kullanım şekillerini araştırmışlardır. Çalışma Japon üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 75 öğrencinin mobil araçlar ve bilgisayar tercihi kendilerine bırakılmak koşuluyla sözcük etkinliklerini gerçekleştirmeleri şeklinde yürütülmüştür. Öğrenenlerin tutum ve tercihleri anket kullanılarak, kullanım şekillerini ortaya çıkarmak amacıyla dasunucu kayıtları incelenmiştir. Araştırmada öğrenenlerin sözcük öğretim materyaline PC veya mobil araçlar üzerinden eğrişim özgürlüğü tanınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin PC'yi mobil araca tercih ettikleri, bunun nedeni olarak da mobil aracı her an her yerde kullanabilmekten memnun olmalarına rağmen, henüz mobil teknolojilerin öğrenme ortamlarında kullanılabilmesi için zamana ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Wishart (2008), yabancı dil öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinde destek olarak kullanabilecekleri PDA (Personal Digital Assistant) (Kişisel Dijital Yardımcı)'ların kullanımı konusunda karşılaştıkları zorluklar konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda teknik ve pratik destekle beraber bu tür cihazların yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecine destek verdiği bulunmuştur.

Stockwell (2007), cep telefonunu sözcük öğretme aracı olarak kullandığı çalışmasında, mobil temelli bu sistemin karmaşık sözcük öğrenme aktivitelerini öğrencilere sunduğunu ve öğrencilerle ilgili bilgileri öğrenme süreçleri sırasında kullanmaları için depoladığını belirtmiştir. Ancak bilgisayarla kıyaslandığında cep telefonu kullanan öğrencilerin, cep telefonundaki programı daha az süre kullanmaları sebebiyle bilgisayar kullanan öğrenciler daha iyi puanlar aldıkları bulunmuştur. Stockwell, cep telefonunun daha az kullanılmasının iki sebebinin olduğunu belirtmiştir. Birincisi teknolojik sebeplerdir. Bunlar öğrencilerin küçük ekran boyutu ve fiyatları hakkındaki endişeleridir. İkinci sebep ise psikolojiktir. Bu da öğrencilerin mobil aktiviteleri yapma konusundaki tereddütleridir.

Stockwell (2007), tarafından yapılan bu araştırmada, hem mobil araçlar hem de bilgisayar üzerinden erişilebilen sözcük öğrenme aktivitelerinin tamamlanmasında öğrencilerin masaüstü bilgisayarları tercih ettiklerini ortaya konulmuştur. Toplam aktivitelerin yalnızca % 6,3' mobil araçlarla tamamlanmış ve öğrenenlerin yarıdan fazlası aktiviteleri tamamlamak için mobil araçları kullanma girişiminde bulunmamışlardır.

Chinnery (2006), MALL(Mobile Assisted Language Learning) (Mobil Destekli Dil ğrenimi)zerine yaptığı araştırmasında bilgisayarın görsel, işitsel ve yazılı bilgi açısından cep telefonuna göre daha iyi olduğunu, ancak cep telefonunun da taşınrılık açısından bilgisayara üstünlük kurduğunu belirtmiştir. Ayrıca ileride öğretmenlerin ve araştırmacıların kendi mobil uygulama ve araçlarını geliştirmeleri halinde mobil teknolojinin büyük bir sıçrama yapacağını iddia etmiştir.

Chung, Leong ve Ling (2006), aynı anda birden fazla is yapan ve devamlı hareket halinde olan yetişkin öğrencilere, etkili öğrenme ortamı sağlamak için bu ortamının ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini araştırdığı çalışmasında, mobil teknolojileri, ses teknolojilerini ve blogları birleştiren dil öğrenme ortamlarını tasarlamıştır. Araştırma sonucunda yetişkinler için etkili bir dil öğrenme ortamı oluşturmak için cep telefonlarında ses günlükleri tutmanın etkili bir yol olduğu belirtilmiştir.

Gilgen (2005), yaptığı araştırmada yabancı dil ğretmenlerinin sınıf içi ve dışındaki ihtiyaçlarını incelemiştir. Bu doğrultuda ilk olarak iki adet geleneksel dil laboratuvarını dizüstü bilgisayar temelli laboratuvarla değişirmiştir. Daha sonra sınıf içinde kablosuz avuç içi ve dizüstü cihazlarının kullanılmasını sağlamıştır. Ayrıca dil laboratuvarlarında dijital materyalleri tüm öğrencilerin kullanımına açmıştır. Son olarak da mobil teknolojinin yabancı dil öğrenme konusunda etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda grlmştir ki eğer öğrencilere orijinal kaynaklara bireysel olarak erişme ve dil öğrenme kaynaklarını tamamlama ya da ekstra kaynak ekleme imkanı verilirse, dış dünyanın kendisi duvarlardan arınmış bir laboratuvar halini almaktadır. Öğrenciye ğrenme sürecini kendi kontrolünde tutma imknı verilirse dil öğrenmek daha heyecan verici, ilginç ve amaca uygun hale geleceği belirtilmiştir.

Houser ve Thornton (2005), yaptıkları araştırmada cep telefonu üzerinden çalışabilen bir öğrenme yönetim sistemi olan Poodle sistemiyle yabancı dil öğrenen ğrencilere İngilizce eğitimi vermişlerdir. Poodle, cep telefonu için özel olarak geliştirilmiş, Moodle altyapısını kullanan bir öğrenme yönetim sistemidir. Araştırma kapsamında pilot çalışması yapılan Poodle içerisinde sözcük öğrenimi sağlamak amacıyla Flash kart uygulaması kullanılmıştır. İlk

olarak bir grup öğrenci ile yürütülen projede ileriye dönük olarak geliştirmelere devam edileceği belirtilmiştir.

Thornton ve Houser (2001), “Japonya’da İngilizce Eğitiminde Cep Telefonu Kullanımı” konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin cep telefonlarını eğitimde nasıl kullandıklarını ve cep telefonuna özel hazırlanmış öğrenme materyallerinin öğrencilerin yabancı dil eğitimine etkilerini ölçmeyi amaçlayan üç farklı çalışma ortaya koymuşlardır. İlk çalışmada araştırmanın örneklemini 333 adet üniversite öğrencisidir. Örneklemden elde edilen mobil araç kullanımına ilişkin anket sonuçlarına göre, öğrencilerin %100’ü cep telefonu kullandığını, % 44’ ü ise cep telefonunu ders çalışırken kullandıklarını belirtmişlerdir. İkinci çalışma olan “Learning on the Move” isimli projenin örneklemini İngilizce yabancı dil eğitimi alan 44 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. İkinci çalışmada, deney grubuna SMS ile sözcük öğretimi sağlanırken, kontrol gruplarına web ve kağıt ortamlarında aynı eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere günde üç defa, küçük parçacıklar halinde sözcük anlamları mesajlanmış ve değerlendirme bütün gruplara haftalık quizler şeklinde yapılmıştır. Araştırmacılar cep telefonu ile öğrenimin kullanılabilirlik ve öğrenme sorunlarını araştırmak amacıyla veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, SMS ile öğrenen öğrenciler Web ile öğrenen öğrencilere göre iki kat daha fazla kelime öğrendikleri ve Web ile SMS ile öğrenen öğrencilerin akademik başarılarında kağıt ile öğrenenlere göre daha fazla artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin görüş ve önerileri de ölçülmüştür. Öğrencilerin önemli bir kısmı SMS ile öğretimi kullanmayı tercih ettiğini ve katkısının çok olduğunu, dersin geri kalan kısmında da SMS ile öğretime devam etmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Üçüncü çalışmada ise “Vidioms” projesini kullanan öğrencilerin sahip oldukları mobil araçların donanımı ile öğrencilerin web sayfası, video, ses ve mobil ortamın eğitsel etkililiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. “Vidioms” projesi, İngilizce deyimlerin açıklandığı 15sn’lik kısa video ve animasyonlardan oluşan mobil araçlar ile görüntülenebilen bir internet sitesidir. Araştırma verileri sınıfta “Vidioms” internet sitesini kullanan 33 üniversite 2. sınıf öğrencisinden likert tipi ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cep telefonu videoları yüklerden beklemek zorunda kalmalarından şikâyet ettikleri fakat cep telefonu kullanarak öğrenmeyi diğer yöntemlere göre daha etkili buldukları görülmüştür.

Kiernan ve Aizawa (2004), “Görev Temelli Öğrenmede Cep Telefonlarının Kullanımı” üzerine yaptıkları araştırmalarında, cep telefonunun görev temelli öğrenme ortamında kelime öğretimi amacıyla kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Çalışmada, ileri ve düşük seviyelerdeki Japon Üniversitesi öğrencileri üç ayrı gruba ayrılmışlardır. Bunlar: PC e-mail, cep telefonu e-mail ve cep telefonu konuşmadır. Araştırma sonucunda, cep telefonu e-posta grubundaki öğrenciler görevleri en geç gerçekleştiren grup olmuştur. Araştırmanın en önemli

sonucu ise, cep telefonu kullanan öğrencilerin e-posta yazarken zorlandıkları için görevleri tamamlayamadıkları belirlenmiştir.

Attewell (2003), öğrencilere SMS ile gönderilen sözcük bilgilerinin öğrencilerin gramer gelişimine (kelime haznesi gelişimi ve imla söyleme) zarar verebileceğini savunmaktadır. Gerekçe olarak metin mesajlarının, belirli bir kalıba sığdırılmaya çalışıldığını gösteren Attewell, genellikle kısaltmalarla ya da bilinçli olarak da sözcüklerin yanlış yazılabildiği için bu tar/ anıştırmaların çok iyi tartışılması gerektiğini belirtmiştir.

Maria ve Catalan (2003), kelime öğrenme stratejileri kullanımında cinsiyet farkını araştırmak amacıyla 581 İspanyol üniversite öğrencisine araştırmacıların da 2 madde eklediği Schmitt (1997)'nin kelime öğrenme stratejileri sınıflandırmasını anket olarak uygulamışlardır. Araştırma sonucunda kullanılan stratejilerin cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini, erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları, sosyal, bellek, bilişsel ve yürütücü biliş stratejilerini kız öğrenciler daha fazla kullanırlarken, erkek öğrenciler ise, telafi edici stratejileri daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Houser, Thornton, Shigeki ve Yasuda (2001), İngilizce hazırlık eğitimi sınıflarındaki öğrencilerin ders saatleri dışında sözcük öğrenmelerini devam ettirebilmelerini amaçladıkları araştırmada toplam 100 derslik bir sözcük öğretim programı uygulamışlardır. Her ders bir adet sözcüğün öğrenimini amaçlarken, dersler günde üç defa olmak üzere 9.00- 12.30 ve 17.00 saatlerinde öğrencilere e-posta ile gönderilmiş ve öğrenciler cep telefonundan e-postalarına erişmişlerdir. E-posta, sözcüğün farklı bağlamlara göre kullanım biçimini, daha önce gönderilmiş sözcüğün tekrarını ve hedef sözcüklerin yer aldığı kısa okuma parçalarını içermektedir. Araştırmada sözcük öğrenimi, iki haftalık periyotlarla önce mobil öğrenme sonra web ve kağıt üzerinden tekrarlanarak sağlanmıştır. Araştırma sonucunda mobil e-posta aracının diğerlerine kıyasla sözcük öğreniminde başarıyı arttırdığı, ayrıca öğrencilerin gelen e-postalara geniş bir zaman aralığı bulana kadar bakmayı erteledikleri için sınıf dışında öğrenme sürecinin araştırmacıların arzuladığı biçimde gerçekleşmediği belirtilmiştir.

Thornton ve Houser (2001), “Hareket Halinde Öğrenme: Yabancı Dilde Sözcüklerin SMS İle Öğrenimi” başlıklı araştırmasında Japonya Üniversitesinde yabancı dil eğitimi alan 44 üniversite öğrencilerinin cep telefonu ile sözcük öğrenmeye ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Sözcük öğrenimi örgün öğretime paralel olarak SMS’lerle sınıf dışında devam ettirilmiştir. Araştırma sonucunda, cep telefonu ve SMS aracının sınıf dışında öğrenmeyi devam ettirerek sözcük öğretime katkı sağladığı öğrencilerin % 93’ünün sözcük öğrenirken cep

telefonunu kullanmayı diğer yöntemlere göre daha değerli buldukları belirlenmiştir.

Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışmalarda, mobil teknolojilerin MALL (Mobile-Assisted Language Learning) (Mobil Destekli Dil Öğretimi) kelime öğrenme sürecine etkisi araştırılmıştır. Yurtdışında 2000 yılından önceki yıllarda daha çok kelime öğrenme stratejilerinin önemi üzerine araştırmalar yapılırken, günümüzde artık teknolojiyi kullanarak kelimelerin nasıl daha kolay öğrenileceği üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Ancak ülkemizde yapılan araştırmalara baktığımızda, 2008 yılından önce sadece kelime öğrenme stratejilerinin önemi ile ilgili araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Belirtilen tarihten sonra ‘‘MALL’’(Mobile-Assisted Language Learning) (Mobil Destekli Dil Öğretimi)destekli kelime öğrenme çalışmalarına da yer verilmiştir. Ancak yapılan çalışma sayısı yurtdışına oranla oldukça azdır. Yabancı kaynaklı çalışmalarda mobil desteğin, cep telefonlarından bilgisayarlara MP3 ve/veya MP4 medya oynatıcılarına, ses kayıt araçlarından video kaydedicilerine geniş bir yelpazede kelime öğreniminde etkisi üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Ülkemizde ise, mobil destekli teknolojinin yabancı dilde kelime öğrenmeye olan etkisini araştıran ilk araştırmacılarından biri Saran’dır (2008). Saran, çalışmasında öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde cep telefonlarının çoklu ortam iletileri özelliği kullanılarak öğretimin etkin ve verimli gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar referans alındığında yabancı dilde öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde mobil teknoloji kullanımının, kelime öğrenimini/öğretimini etkin ve verimli hale getirdiği düşünölmektedir. Bu bağlamda bakıldığında Türkiye’de sınıf içi uygulamalara dayalı olarak yapılan çalışmaların az sayıda olduğu söylenebilir.

## **2.6 İngilizce Dersine Yönelik Tutumla İlgili alışmalar**

### **2.6.1 Ulusal alışmalar**

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), ‘‘Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları’’ isimli çalışmalarında, üniversite 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu ders olarak aldıkları İngilizce I ve İngilizce II derslerine ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm ve mezun oldukları lise türüne göre incelemiştir. Araştırmaya 300 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri anabilim dalı/bölüm ve mezun oldukları lise türüne göre değişmediği tespit edilmiştir.

Kırmızı (2015), yapmış olduğu çalışmasında İngilizce öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre eğitim teknolojilerini kullanmalarına yönelik tutumları araştırmıştır. Araştırmaya 213 öğretmen adayı



katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmalarına karşı olumlu tutum geliştirdiği ancak, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 4. sınıf ve 1. sınıf öğrencilerinin eğitim teknolojilerini kullanmalarına yönelik tutumları arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmiştir.

Hocaoğlu (2014), internette İngilizce kullanımına yönelik tutumları yaş, cinsiyet, fakülte, öğrencilerin kaç yıldır İngilizce öğrendikleri (eğitim seviyeleri), kaç yıldır bilgisayar ve internet kullandıkları, dizüstü bilgisayarlarının olup olmadığı gibi değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, internette lisans öğrencilerinin İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 307 lisans öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışmaya göre, öğrencilerin tutumları cinsiyet ve eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin, İngilizce kullanımına yönelik tutumları ‘‘ilgi’’ boyutuna göre çoğunlukla olumsuz çıkmıştır.

Küçük, Yılmaz ve Göktaş (2014), ‘‘İngilizce Öğreniminde Artırılmış Gerçeklik: Öğrencilerin Başarı, Tutum Ve Bilişsel Yük Düzeyleri’’ isimli çalışmalarında, başarı düzeylerine göre öğrencilerin tutumları ve bilişsel yüklerinde farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya 5 farklı ortaokulda 5. Sınıf düzeyinde 66’sı erkek ve 56’sı kız olmak üzere toplam 122 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla İngilizce öğreniminden memnun kaldıkları ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik öğrenme ortamındaki bireysel öğrenme sürecinde bilişsel yüklenmelerinin düşük düzeyde olduğu, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin tutumlarının, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ocak ve Karakuş (2014), tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre bu ilişkinin değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve hazırbulunuşluklarının pozitif olduğu belirtilmiştir.

Güleç (2014), aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının, öğrencilerin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada ayrıca cinsiyet, anne baba eğitimi gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısına ve İngilizce dersine karşı tutumuna etkisi de incelenmiştir. 40 öğrencinin katıldığı çalışmada araştırma modeli olarak yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik

başarıları TEOG sınav sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme modelinin öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ve akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı ve etkisi araştırılan diğer değişkenler açısından da anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kazazoğlu (2013), yapmış olduğu çalışmada 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Türkçe dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca Türkçe ve İngilizce dersine yönelik tutumun birbiriyle ilişkili olmadığı, İngilizce başarı notu ile Türkçe başarı notu arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilmiştir.

Bağ (2013), ‘‘Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki’’ isimli çalışmasında, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine karşı tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, yabancı dil kaygısının öğrencilerin akademik başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı belirtilmiştir.

Yavuz ve Yağlı (2013), ‘‘Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi’’ isimli çalışmasında beyin temelli öğrenme yaklaşımının Endüstri Meslek Lisesi 10. sınıf İngilizce dersindeki başarı ve tutuma etkisini incelemiştir. Deneysel araştırma desenlerinden, Solomon araştırma modeli kullanılan çalışmaya deney grubunda 37 ve kontrol grubunda 41 olmak üzere toplam 78 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, beyin temelli öğrenme yaklaşımı, kontrol grubundaki öğrencilere, geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grupları öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grupları öğrencilerine göre tutumlarının daha çok geliştiği, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında ise anlamlı bir farklılık saptanmadığı belirtilmiştir.

Baş (2012), ‘‘Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri’’ isimli çalışmasında 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya toplam 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı

farklılık bulunmuş, 'Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeli kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarısını ve İngilizce dersine karşı tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Baş ve Beyhan (2012), tarafından yapılan çalışmanın amacı yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin, 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Ön test son test kontrol gruplu araştırma modelinin kullanıldığı çalışmaya 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin, deney grubundaki öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu gelişmeler sağladığı belirtilmiştir.

Baş ve Beyhan (2012), "İngilizce Dersinde Tematik Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli çalışmalarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda 60 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla yapmışlardır. Çalışmada, tematik öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin, ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tematik öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin, ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin olumlu gelişmeler sağladığı ifade edilmiştir.

Baş (2010), "Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına Ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi" isimli çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 60, sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışmada ön test- son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ayrıca öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Anbarlı (2010), 8. sınıf öğrencileri Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu iki grup arasında İngilizce dersine ait tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan çalışmaya 804 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda 8.sınıf ve Anadolu Lisesi 11. sınıf

öğrencilerinin, İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarı puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu, her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Baş (2010), çalışmasında çoklu zeka kuramına göre yapılandırılmış İngilizce öğretim yöntemleri ve geleneksel dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda öğrencinin akademik başarısı ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoklu zeka yaklaşımli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı fark yarattığı, çoklu zeka yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve klasik yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı farkların gözlemlendiği, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kılıç ve Tuncel (2009), yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla, deney grubunda 24 ve kontrol grubunda 24 olmak üzere toplam 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanmışlardır. Araştırma dört hafta sürmüştür, araştırmanın sonunda, deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanları ve son tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık çıktığı ayrıca drama yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısında daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Aydoslu (2005), üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmaya toplam 601 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anabilim ve ana sanat dallarına göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Baş (2004), "Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırmasında 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmasında ön test- son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin, derse yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca Beyin Temelli Öğrenme Yöntemi temelli aktivitelerin, öğrenci erişisi üzerinde olumlu gelişmeler

sağladığı, beyin temelli öğrenme yöntemine uygun olarak ders yapılan sınıflarda başarının ve İngilizce dersine karşı tutumun daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Bağçeci (2004), Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını tespit etmek amacıyla Gaziantep ilinde, 26 lisede, 414 öğrenciyle yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerinin, devam ettikleri sınıfların, babalarının eğitim durumunun, mesleklerinin ve gelir durumlarının İngilizceye karşı tutumlarını etkilemediğini ancak, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının İngilizceye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 2.6.2 Uluslararası Çalışmalar

Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012), ‘‘EFL Student’s Attitudes Towards Learning English Language: The Case Of Libyan Secondary School Students’’ isimli çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duyuşsal açılardan incelemişlerdir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, öğrencinin okuduğu alan ve sınıf düzeyi gibi demografik özelliklerin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumunu etkileyip etkilemediği de araştırılmıştır. Araştırmaya 180 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, İngilizce dersine karşı tutumlarının olumsuz olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerinin, okuduğu alanın tutum etkilediği ancak, öğrencilerin sınıf düzeyinin İngilizce dersine karşı olan tutumunu etkilemediği belirtilmiştir.

Mamun, Rahman, Raman ve Hossain (2012), ‘‘Students’ Attitudes towards English: The Case of Life Science School of Khulna University’’ isimli çalışmasında Khulna Üniversitesi Hayat Bilgisi Bölümü öğrencilerinin İngilizceye karşı olan tutumunu araştırmıştır. Araştırmada, anket sorularıyla elde edilen veriler, rastgele seçilmiş olan 79 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir.

Arslan ve Akbarov (2012), çalışmalarında ilköğretimde ve yüksek öğretimde öğrencinin merkezde olması gerektiğini ancak yüksek öğretimde öğrencilerin ihtiyaçlarının daha spesifik olduğunu ve bu yüzden özel amaçlarla İngilizce öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmalarında, özel amaçlı İngilizce öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarını ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını, öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz bir önyargıya sahip olmadıklarını, İngilizce öğrenmeyi ilginç bulduklarını, ilerdeki mesleklerinde İngilizce’nin faydalı olacağını belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Soku, Simpeh, Adu (2011), ‘‘Students’ Attitudes towards the Study Of English and French in a Private University Setting in Ghana’’ isimli çalışmasında, iki önemli dil olarak gördükleri İngilizce ve Fransızcaya yönelik öğrencilerin tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Wisconsin International niversitesi’nde yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerinin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ancak, Fransızcaya yönelik tutumda cinsiyetin etkisi olmadığı ayrıca, hem İngilizce hem de Fransızcaya yönelik ğrenci tutumlarında yaşın ve sınıf düzeyinin önemli bir değişken olmadığı belirtilmiştir.

Chalak ve Kassaian (2010), ‘‘Motivation and Attitudes of Iranian Undergraduate EFL Students Towards Learning English’’ isimli çalışmalarında İran’da farklı sosyo-psikolojik seviyelerden gelen ğrencilerin İngilizceye karşı tutumunu araştırmıştır. Araştırmada ğrencilerin motivasyonu, tutumu ve sosyal çevreleri üzerinde odaklanmışlardır. Araştırmaya 108 ğrenci katılmıştır. Araştırmada anne baba desteğinin, İngilizce ğrenmeye karşı isteğin ve motivasyon yoğunluğunun tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hashwani (2008), çalışmasında ikinci dil olarak öğrenilen İngilizceye yönelik olarak öğrencilerin tutumlarını, motivasyon ve kaygılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Pakistan’da özel bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 40 erkek ve 37’si kız olmak üzere toplam 77 sekizinci sınıf ğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla motivasyon ve tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir.

Choy ve Troudi (2006), araştırma Malezya da bir lisede ğrencilerin, İngilizceye karşı tutumlarının değişip değişmeyeceğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın odak noktası, orta düzeyde İngilizce eğitimi verilen ortaokullardan liseye geçen öğrencilerin bu kritik dönemde İngilizceye karşı tutumlarının değişip değişmediğidir. Ayrıca, ğrencilerin, sınıf ve okul vresi, kullanılan ğretim metotları gibi faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya 100, birinci sınıf ğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokuldan liseye geçen ğrencilerin İngilizceye karşı algı ve tutumlarında değişiklik olduğu, lisede daha olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir.

Littlewood (2001), Students’ Attitudes to Classroom English Learning: A Cross-Cultural Study’’ isimli çalışmasında sekiz Asya ve üç Avrupa ülkesindeki ğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını araştırmak için anket uygulamıştır. Anket sonucunda Asya ve Avrupa’dan gelen ğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kişisel farklılıklardan kaynaklanabileceği dşnldğu gibi ülkeler arasındaki kültür ve g farklılıklarından da kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Ulusal çalışmalar incelendiğinde, tutumla ilgili araştırmaların son yıllarda, önceki yıllara oranla yoğunluk kazandığı ve çoğunlukla deneysel çalışmaların yapıldığı söylenebilir. İngilizce dersine yönelik tutumla ilgili yapılan bu çalışmaların son yıllarda artması, ülkemizde, öğrenmede sadece bilişsel değil aynı zamanda, duyuşsal alanında etkili olduğunun farkına varılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Uluslararası yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde ise, tutumla ilgili çalışmaların uzun yıllardan günümüze kadar yapılmış olduğu görülmektedir. Ayrıca, İngilizce dersine yönelik tutumun araştırıldığı çalışmaların Asya ülkelerinde Avrupa ülkelerine oranla daha fazla yapıldığı söylenebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve bunlarla ilgili geçerlik güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, var olan durumu saptamak amacıyla tarama (survey) modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Tarama modeli, geniş gruplar üzerinde yürütülen, bireylerin bir olay ya da olgu hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının belirlendiği, olay ya da olgunun betimlenmesine dayalı olarak yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Karakaya, 2011). Karasar (2000)' a göre, tarama modelleri çeşitli açılardan sınıflandırılmaktadır. Bunlar, genel tarama modelleri ve örnek olay taramasıdır. Bu çalışmada da genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Bu araştırma, Mersin/Akdeniz ilçesi 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve kelime öğrenme stratejilerini betimlemek amacıyla yapılmıştır. İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği' nden elde edilen veriler öğrencilerin durumlarını tanımlamak amacıyla analiz edilmiştir. Aynı zamanda durumu derinlemesine tanımlayabilmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılarak görüşleri alınmış ve verilerin hepsi birarada değerlendirilmiştir.

#### 3.2 Araştırma Süreci

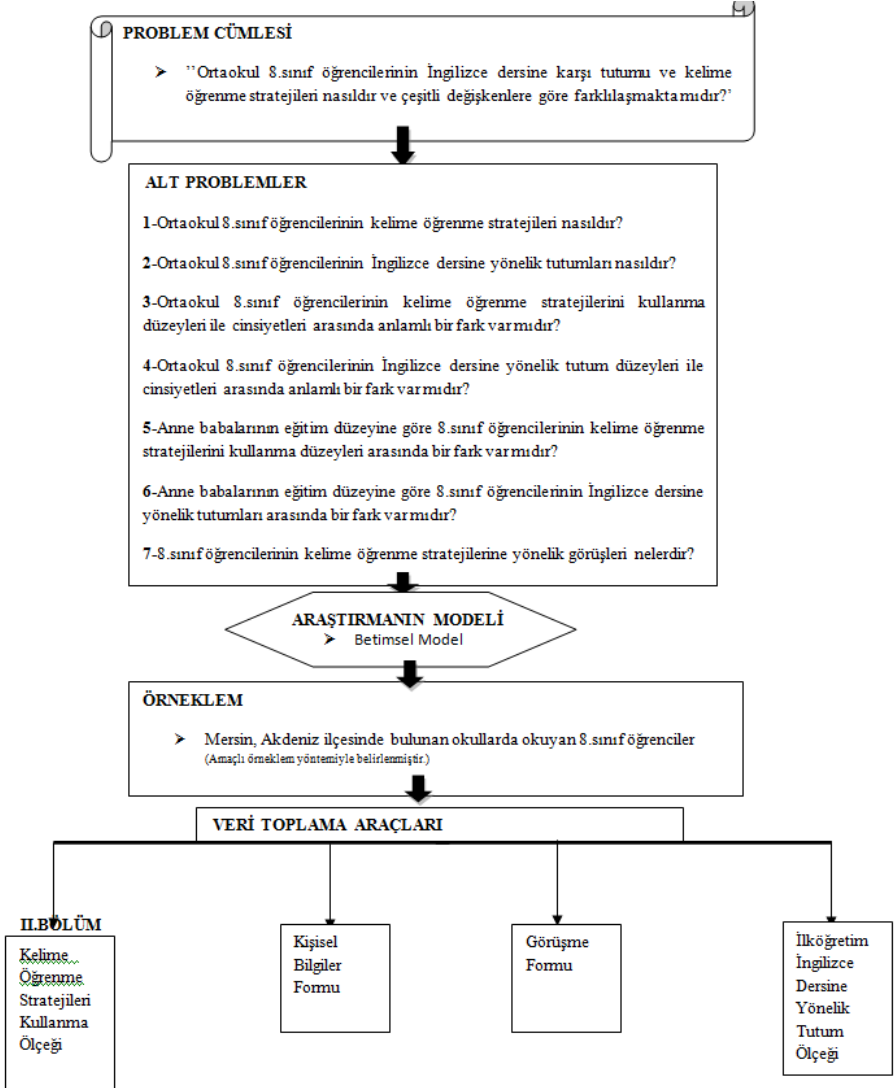
Araştırma sürecinde öncelikle, araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış, araştırmayla ilgili tez, makale, kitap gibi bilimsel yayınlar incelenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere; öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Şerabatır (2008) tarafından geliştirilen ‘‘Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği’’ ve Baş (2011) tarafından, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen



“İlköğretim İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeği” için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada ayrıca, araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu Soruları” gerekli, uzman kanıları alındıktan sonra hazırlanmıştır. Araştırmacı Aralık, 2013’te Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne “araştırma izni” almak için dilekçe yazmış, Ocak, 2014’te Mersin Valiliği tarafından verilen “araştırma izni” ile araştırmanın yapılmış olduğu Mersin-Akdeniz ilçesinde bulunan ortaokullar tespit edilmiş, okullara bizzat gidilmiş ve ölçme araçları öğrencilere uygulanmıştır. Şubat- Mart aylarında ölçme araçlarının toplanmasının ardından, ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda verilerin analizi yapılmış, bulgular yorumlanarak tartışma sonuç ve öneriler yazılmıştır.

Araştırma süreci şematik olarak Şekil- 1’de gösterilmiştir.

## Şekil 1 . Araştırmayla İlgili Genel Çerçeve



### 3.3 Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde olasılık temelli olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmacının açıkça tanımlanmış bir örneklem ile çalışmak istediğinde kullanılır. Örnekleme kimlerin dahil edileceği ve örnekleminin ne zaman yapılacağı konusunda araştırmacılar kendi yargılarına güvenmektedirler (Serper, Aytaç ve Bayram, 2013: 13). Araştırmada ön koşul olarak belirlenen ölçüt katılımcıların sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olmasıdır. Tipik durum örnekleme evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Araştırmacı tipik olan durumu seçmek amacıyla konuyla ilgili bilgisi olan kişilerle işbirliği yapar ve bu sayede önbilgi toplar. Bu bilgiler ışığında çalışacağı tipik duruma karar verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 90). Araştırmada, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin okuduğu okullar seçilirken bu öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem olarak Mersin Akdeniz ilçesinde bulunan 8. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Öğrencilerin adı geçen ilçeden seçilmiş olmasının nedeni, buranın yoğun olarak göç alması, kozmopolit bir ilçe olması ve bu nedenle öğrenci profilinin çeşitlilik göstermesidir.

Örnekleme, 29 okul ve bunların 8. sınıfında öğrenim görmekte olan 409 öğrenci bu çalışmaya dahil edilmiştir. Örnekleme ilişkin okul ve öğrenci sayılarını gösteren tablo, Ek 1’de verilmiştir.

Aşağıda araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin dağılımlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kız	192	46,9
Erkek	217	53,1
Toplam	409	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya toplam 409 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 46,9 (n=192)’unu kız öğrenciler oluştururken, %53,1 (n= 217)’ini erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne meslek durumları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Meslek Durumları**

<b>Anne Meslek</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ev Hanımı	342	83,6
Çalışan	57	13,9
Emekli	-	-
Diğer	10	2,4
Toplam	409	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %83,6 (n= 342)' sı ev hanımı, %13,9 (n=57)'u çalışandır. Bununla birlikte öğrencilerin annelerinden emekli olan bulunmamaktadır ve % 2,4 (n=10) 'ü ise diğermeslek gruplarında olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne eğitim durumları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları**

<b>Anne Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlkokul	177	43,3
Ortaokul	96	23,5
Lise	51	12,5
Üniversite	11	2,7
Hiçbiri	74	18,1
Toplam	409	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %43,3 (n= 177)'ü ilkokul, %23,5 (n=96)'i ortaokul , % 12,5 (n=51) 'i lise,%2,7(n= 11)'si üniversite mezunudur ve %18,1 (n= 74)'nin mezuniyeti bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba meslek durumları Tablo5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Meslek Durumları**

<b>Baba Meslek</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Çalışan	289	70,7
İşsiz	28	6,8
Emekli	28	6,8
Diğer	64	15,6
Toplam	409	100

Tablo5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %70,7 (n=289)’sı çalışmaktadır, %6,8 (n=28)’i işsizdir, %6,8 (n=28)’i emeklidir ve %15,6 (n=64) ‘sı ise diğer meslek gruplarında olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, baba eğitim durumları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları**

<b>Baba Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
İlkokul	146	35,7
Ortaokul	147	35,9
Lise	75	18,3
Üniversite	23	5,6
Hiçbiri	18	4,4
Toplam	409	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %35,7 (n= 146)’si ilkokul, %35,9 (n=147)’u ortaokul , % 18,3 (n=75) ‘ü lise,%5,6 (n= 23)’sı üniversite mezunudur ve %4,4 (n= 18)’ünün mezuniyeti bulunmamaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

#### 3.4.1 Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği (KÖSKÖ)

“Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”, Şerabatır (2008) tarafından Oxford (1990)’un geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Strategy Inventory Language Learning) (SILL) temel alınarak, öğrencilerin İngilizcede kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek, kelime öğrenme stratejilerini içeren 40 madde olarak ve 5’li Likert modelinde “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte bulunan,1-10 maddeler Bellek-Hafıza Stratejileri, 11-20 maddeler Bilişsel Stratejileri, 21-26 maddeler Telafi Edici Stratejiler, 27-35 maddeler Yürütücü Biliş Stratejileri ve 36-40 maddeler Sosyal Stratejilerden oluşturulmuştur. Geçerlik güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin 16 maddelik nihai şekli oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması için toplam 337 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden 176 tanesi 6. sınıf ve 161 ‘i de 7. sınıf öğrencisidir. SPSS 13.0 Veri Analizi Programı kullanılmış ve yapılan faktör analizi sonucunda toplam 16 madde 5 boyut altında toplanmıştır.

Tablo 7 ‘de “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”ne ilişkin maddeler ve maddelerin hangi stratejiler içinde yer aldıkları gösterilmiştir.

**Tablo 7.Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği’nin Madde ve Boyutları**

MADDE	STRATEJİ
1-6	Yürütücü Biliş Stratejileri
7-10	Örgütlenme Stratejileri
11-12	Not Alma Stratejileri
13-14	Tekrar Stratejileri
15-16	Sosyal Stratejiler

1-6 maddeler Yürütücü Biliş Stratejileri, 7-10 maddeler Örgütlenme Stratejileri, 11-12 maddeler Not Alma Stratejileri, 13-14. maddeler Tekrar Stratejileri, 15-16 maddeler ise Sosyal Stratejileri kapsamaktadır. Maddelerin bütünü açıklama yüzdesi 57,79 olarak hesaplanmıştır ve ölçeğin KMO değeri, .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği 0,82'dir. Ölçeğin faktör yükleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği” nin Faktör Yükleri.**

Maddeler	1.FAKTÖR	2.FAKTÖR	3.FAKTÖR	4.FAKTÖR	5.FAKTÖR
1	,72				
2	,65				
3	,63				
4	,67				
5	,61				
6	,56				
7		,71			
8		,64			
9		,64			
10		,63			
11			,82		
12			,74		
13				,79	
14				,72	
15					,79
16					,75

Tablo 8’de, geliştirilmiş olan ölçeğin faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri ve maddelere göre dağılımları gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin nihai formunda 1. madde (.72), 2. madde (.65), 3. madde (.63), 4. madde (.67), 5. madde (.61) ve 6. madde (.56) birinci boyut altında, 7. madde (.71), 8. madde (.64), 9. madde (.64) ve 10. madde (.63) ikinci boyut altında, 11. madde (.82) ve 12. madde (.74) üçüncü boyut altında, 13. madde (.79) ve 14. madde (.72) dördüncü boyut altında ve 15. madde (.79) ve 16. madde (.75) beşinci boyut altında toplandığı görülmektedir. Nihai ölçeğin KMO değeri, 85 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan her alt boyutun güvenilirlik katsayıları Tablo 9 ‘da yer almaktadır.

**Tablo 9. “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”nin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları.**

BOYUTLAR	MADDELER	Cronbach’s Alpha
1. Boyut (Yürütücü Biliş Stratejileri)	1,2,3,4,5,6	,59
2. Boyut (Örgütlenme Stratejileri)	7,8,9,10	,57
3.Boyut (Not Alma Stratejileri)	11,12	,48
4. Boyut (Tekrar Stratejileri)	13,14	,50
5. Boyut ( Sosyal Stratejiler)	15,16	,46

Tablo 9’da görüldüğü gibi, Serabatır (2008) tarafından geliştirilen “Kelime Kullanma Stratejileri Ölçeği”nin birinci alt boyutun güvenirligi, 59, ikinci alt boyutun güvenirligi, 57, üçüncü alt boyutun güvenirligi, 48, dördüncü alt boyutun güvenirligi, 50 ve besinci alt boyutun güvenirligi, 46 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada, “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği” nin Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak bulunmuştur. 0,7 ve üzerindeki değerler güvenilir kabul edildiği için bu ölçeğin bu çalışmada kullanılabilir güvenirlige sahip olduğu görülmektedir.

“Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”EK 2 ‘de verilmiştir.

### 3.4.2 İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği(İİDYTÖ)

“İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, Baş (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında İngilizce dersine yönelik tutuma ilişkin olarak 42 madde yazılmıştır. Maddeler, alanında uzman beş akademisyen tarafından incelenmiştir ve ölçekte yer alan maddelerin uygunluluk-geçerlilik düzeyleri tespit edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekteki 7 madde, İngilizce dersine ilişkin tutumu ölçmeye yönelik olmadığı ve ilköğretim öğrencilerinin bu maddeleri anlamada zorluk çekebileceği belirlenerek ölçekten çıkartılmış 10 öğretmen ve 10 öğrencinin de görüşleri alınarak, anlamada güçlük yaratan maddeler düzeltilmiştir. Böylece ölçekte 35 tutum maddesi yer almıştır. Ancak ölçekteki maddelerden faktör yükü 0.32 ve 0.32’nin üstünde olan maddeler işler durumda kabul edilerek analiz için seçilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam 27 maddeden oluştuğu



saptanmıştır. Ölçekteki tutum maddeleri, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde belirtilen beşli dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler için en olumsuz 1, en olumlu 5 olmak üzere düzenlenmiştir. Baş (2011) Geliştirilen ölçek Niğde ili merkez ilçesinde devlete bağlı ilköğretim okullarında 6. 7. ve 8. sınıflardan oluşan 428 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri kapsamında öncelikle açıklayıcı (explatory) faktör analizi ve daha sonra ise güvenilirlik analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin KMO değeri 0.884 olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testi sonucuna göre ölçeğin bu değeri [ $X^2=10134.161$ ] olarak saptanmıştır. Yapılan bu analizler sonucu açıklayıcı faktör analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Bu çalışmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve özdeğeri 1.00’den büyük beş faktör belirlenmiştir. Bu amaçla, ölçeğe uygulanan döndürülmüş bileşenler analizi sonuçlarına ilişkin olarak elde edilen faktörler ve bu faktörlerde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 10’da belirtilmiştir.

<b>Madde No</b>	<b>Duyarlılık</b>	<b>Bilinç</b>	<b>Önem</b>	<b>Yöntem ve Materyaller</b>	<b>Dil ve Kültür</b>
MAD1	.798				
MAD2	.851				
MAD3	.807				
MAD4	.788				
MAD5	.841				
MAD31	.748				
MAD7		.799			
MAD8		.800			
MAD9		.840			
MAD33		.733			
MAD35		.595			
MAD11			.630		
MAD13			.635		
MAD20			.609		
MAD21			.547		
MAD24			.676		
MAD25			.679		
MAD26			.633		
MAD27			.622		
MAD14				.545	
MAD16				.819	

MAD17	.839	
MAD18	.550	
MAD32	.629	
MAD28		.394
MAD29		.815
MAD30		.859

İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin madde analiz çözümlenmesi maksimum çeşitlilik (varimax) faktör analiz tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, ölçeğin beş boyutlu olduğuna karar verilmiştir. Belirlenen beş faktöre ilişkin korelasyon değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Matrisi

### Pearson Korelasyon

Faktörler	Pearson Korelasyon			
	1	2	3	4
Duyarlılık	.545**	.538**	.588**	.495**
Bilinç	.545**	.576**	.574**	.501**
Önem	.538**	.576**	.751**	.737**
Yöntem ve Materyaller	.588**	.574**	.751**	.623**
Dil ve Kültür	.495**	.501**	.737**	.623**

\*\*  $p < 0.01$

Ölçeğin güvenilirliği; Cronbach Alpha katsayısı ve Spearman Brown iki yarı testiyle ölçülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Birden fazla derecelendirmeye sahip ölçeklerde yapılan güvenilirlik çalışmalarında 0.60 ile 0.70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir. Bu yüzden ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Testin Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu 0.83 olarak bulunmuştur 0.80’in üzerindeki değerler iyi olarak kabul edildiği için ölçek güvenilir olarak nitelendirilebilmektedir.

Bu çalışmada, ‘‘İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’’nin Cronbach Alpha değeri 0,79 olarak bulunmuştur. 0,7 ve üzerindeki değerler güvenilir kabul edildiği için bu ölçeğin bu çalışmada kullanılabilir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin beş alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktörlerinin Güvenirlik Katsayıları Matrisi

Faktörler	Madde No	Güvenirlik Katsayısı
Duyarlılık	1, 2, 3, 4, 5, 31	0.93
Bilinç	7, 8, 9, 33, 35	0.90
Önem	11, 13, 20, 21, 24, 25,26,27	0.88
Yöntem ve Materyaller	14, 16, 17, 18, 32	0.88
Dil ve Kültür	28, 29, 30	0.77

\*“İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” EK 3’te verilmiştir.

### 3.4.3 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, anne baba meslek ve eğitim durumu) belirlemek amacıyla sorulan 5 sorudan oluşmuştur. Araştırmada değişken olarak cinsiyet, anne -baba eğitim ve meslek durumu ele alınmıştır. Bunun sebebi ise, Mersin-Akdenizilçesinde ikamet eden öğrencilerin genellikle sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasıdır. (Tok, 2010) ve öğrencilerin demografik özelliklerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarını ve İngilizce dersine karşı tutumlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılmak istenmesidir. “Kişisel Bilgi Formu” **EK 4**’te verilmiştir.

### 3.4.4 Görüşme Soruları Formu

1-Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Görüşme Soruları Formu’’ ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kullandığı ‘‘Kelime Öğrenme Stratejileri’’ ile ilgili nitel veriler elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen cevapların frekans (f) değerleri hesaplanarak tablo şeklinde gösterilmiştir.

2-‘‘Görüşme Soruları Formu’’ hazırlama aşamasında literatür taraması yapılarak konu alanıyla ilgili önceki yapılan çalışmalardan ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak soru havuzu oluşturulmuş ve soru sayısı 6 olarak belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu, alanında uzman 5 kişiye sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, alınan uzman kanısı doğrultusunda soru sayısı 4’e düşürülmüş ve formun nihai şekli oluşturulmuştur.

### 3.5 Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan ‘‘Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği’’, ‘‘İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’’, ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ve ‘‘Görüşme Soruları Formu’’ ile ilgili veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılının Şubat-Mart aylarında toplanmıştır. Veri toplama süreci aşağıda açıklanmaktadır.

-Uygulama için ilk olarak Mersin İli Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alındıktan sonra **(EK-5)** Mersin ili Akdeniz ilçesinde bulunan okullar tespit edilerek, okulların listesi çıkarılmıştır. Çıkarılan bu listede Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetleri ve toplam sayıları okullar bazında tek tek belirtilmiştir. **(EK-1)**

-2013-2014 eğitim öğretim yılının Şubat-Mart aylarında araştırmacı okullara bizzat gitmiş öğretmenlere, veri toplama araçlarının uygulanmasına yönelik gerekli açıklamaları yapmış ve okullarının 8. sınıf öğrencilerine uygulamalarını rica etmiştir. Ölçekler, en geç mart ayının son haftasında teslim alınmıştır.

-2012-2013 eğitim öğretim yılında Mersin ili Akdeniz ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının bir bölümü ilkokul, bir bölümü de ortaokul olmuştur. Araştırmanın yapıldığı okulların bazılarının ilkokula dönüşmesi nedeniyle bu okullarda 8. sınıflarda sadece bir öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrencinin 8. sınıfta, sınıf kaybının ya da devamsızlığının olmasıdır. Bu sebeple bu okullardan veri elde edilememiştir.

### 3.6 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, veriler, “Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği”, “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Görüşme Soruları Formu” yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle, hem nicel hem de nitel verilerle çalışılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, analiz edilmeden önce verilerin homojenliği ve dağılımına bakılmıştır. Yapılan normallik testleri sonucunda elde edilen verilerin, parametrik analizler yapmaya uygun olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizinde izlenen aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

#### Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi için;

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak verilerin *Aritmetik Ortalama*, *Toplam Puan ve Standart Sapma* değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak verilerin *Aritmetik Ortalama*, *Toplam Puan ve Standart Sapma* değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak veriler” *bağımsız t testi*” ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri anlamlı arasında bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak veriler “ *bağımsız t testi*” ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın 5. alt problemi olan “Anne babalarının eğitim düzeyine göre 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir fark var mıdır? sorusuna ilişkin olarak veriler “*ANOVA*” (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile test edilmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki ortalama farklılık Post Hoc testlerden Tukey HSD ile test edilmiştir.

Araştırmanın 6. alt problemi olan “Anne babalarının eğitim düzeyine göre 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir fark var mıdır? sorusuna ilişkin olarak veriler “*ANOVA*” (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile test edilmiştir

### Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi için;

Araştırmannın 7. alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak, verileri tanımlamak, verilerde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak için içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2011) nitel verilerin: 1-Kodlama, 2-Temaların bulunması, 3-Verilerin kodlarave temalara göre organize edilmesi, 4-Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde analiz edilebileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada nitel verilerin analizi için yukarıdaki basamaklar takip edilmiş, kodlama güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994; akt, Özdemir, 2013)’ in güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$(\text{Güvenirlik} = \frac{(\text{Görüş Birliği})}{(\text{Görüş Birliği}) + (\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100)$$

Araştırmannın 7. alt problemi olan “8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

**Tablo13.** Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Güvenirlik Değerleri

GÖRÜŞME SORULARI		GÖRÜŞ BİRLİĞİ	GÖRÜŞ AYRILIĞI	MH GÜVENİRİK YÜZDESİ (%)
Soru 1	İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapıyorsunuz?	15	3	% 83
Soru 2	İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapılmalıdır?	14	2	% 87,5
Soru 3	Size yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?	8	2	% 80
Soru 4	Konuyla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?	13	2	% 87

Görüşme Formunun 1.sorusu: İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapıyorsunuz? sorusuna verilen cevapların kodlayıcılar arası güvenilirliği; Miles ve

Huberman'ın güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır: Görüş birliği olan kod sayısı 15, görüş ayrılığı olan kod sayısı 3'tür. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik % 83'tür.

Görüşme Formunun 2. sorusu: İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapılmalıdır? sorusuna verilen cevapların kodlayıcılar arası güvenilirliği; görüş birliği olan kod sayısı 14, görüş ayrılığı olan kod sayısı ise, 2'dir. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik % 87olarakbulunmuştur.

Görüşme Formunun 3. sorusu: Sizce yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunlar nelerdir? Sorusuna verilen yanıtların kodlayıcılar arası güvenilirliğine ilişkin görüş birliği olunan kod sayısı 8, görüş ayrılığı olan kod sayısı 2'dir.Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik % 80'dir.

Görüşme Formunun 4. sorusu: Konuyla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtların kodlayıcılar arası güvenilirliği; görüş birliği olunan kod sayısı 13,görüş ayrılığı olan kod sayısı 2' dir. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik % 87'dir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Alt problemlerle ilgili bulgular özetlenmiş, sonuçlar tablolar ile gösterilmiştir.

#### 4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo.14’te gösterilmiştir.

**Tablo 14.**Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDE	K.Ö.S.K.Ö BOYUTLARI	N	X	Ss	Sd	Min- Max
1-6	Yürütücü Biliş Str.	409	4.35	2.04	.10	6-30
7-10	Örgütlenme Str.	409	15.21	4.45	.22	4-20
11-12	Not Alma Str.	409	6.19	1.85	.09	2-10
13-14	Tekrar Str.	409	4.67	2.00	.09	2-10
15-16	Sosyal Str.	409	9.33	3.21	.15	2-10
1-16	Toplam	409	38,40	1.05	.52	16-80



Tablo 14. incelendiğinde, toplam puana ilişkin aritmetik ortalamasının 38,40 olduğu toplam puandan elde edilebilecek en düşük puanın 16, en yüksek puanın ise, 80 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “KÖSKÖ Boyutlarına” ait toplam puanlarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Yürütücü Biliş Stratejisi” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının 4.35 olduğu, bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 6, en yüksek puanın ise 30 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin “Yürütücü Biliş Stratejisi”ne ilişkin puanlarının ortalamasının biraz altında olduğu söylenebilir. “Örgütlenme Stratejisi” boyutuna ait aritmetik ortalamasının ise 15.21 olduğunu ve bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 4, en yüksek puanın ise 20 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “Örgütlenme Stratejisi” ne ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Not Alma Stratejisi” boyutunun aritmetik ortalaması 6.19 ‘dur ve bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 2 en yüksek puan ise 10’dur. Bu strateji için elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin “Not Alma Stratejisi” ne ilişkin puanlarının ortalamasının biraz üzerinde olduğu söylenebilir. “Tekrar Stratejisi” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının 4.67 olduğu ve yine bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 2 en yüksek puanın ise 10 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “Tekrar Stratejisi” ne ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. “Sosyal Strateji” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının ise 9.33 olduğu bu boyuttan da elde edilebilecek en düşük puanın 2 en yüksek puanın ise 10 olduğu söylenebilir. Bu strateji için elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin “Sosyal Stratejisi” ye ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 14’ te görüldüğü gibi öğrenciler, en yüksek Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği puanını “Örgütlenme Stratejisi” (15.21)“ boyutunda alırken, en düşük Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği puanını “Yürütücü Biliş Stratejisi” (4.35) boyutunda almaktadır. Standart sapmalar incelendiğinde ise, bu değer genellikle 2,7 civarında olduğu görülmektedir. Öte yandan standart sapmanın en yüksek olduğu “Örgütlenme Stratejisi” (4.45) boyutunun biraz daha heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Standart sapmanın en düşük, yani en homojen boyutun ise “Not Alma Stratejisi” (1.85) olduğu görülmektedir.

#### 4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo.15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDE	İ.D.Y.T.Ö BOYUTLARI	N	X	Ss	Sd	Min- Max
1-6	Duyarlılık	409	16.98	4.15	.20	6-30
7-11	Bilinç	409	15.79	4.34	.21	5-25
12-19	Önem	409	23.71	5.94	.29	8-40
20-24	Yöntem ve Materyaller	409	13.29	3.93	.19	5-25
25-27	Dil ve Kültür	409	7.94	2.69	.13	3-15
1-27	Toplam	409	77.73	1.46	.72	27-135

Tablo 15. incelendiğinde, toplam puana ilişkin aritmetik ortalamasının 77,73 olduğu toplam puandan elde edilebilecek en düşük puanın 27, en yüksek puanın ise, 135 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “İDYTÖ Boyutlarına” ait toplam puanlarının yüksek olduğu ifade edilebilir. “Duyarlılık” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının 16.98 olduğu bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 6, en yüksek puanın ise, 30 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin “Duyarlılık” boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. “Bilinç” boyutuna ait aritmetik ortalamasının ise 15.79 olduğunu ve bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25 olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin, “Bilinç” boyutuna ilişkin puanlarının, ortalamasının

üzerinde olduğu ifade edilebilir. “Önem” boyutunun aritmetik ortalaması 23.71’dir ve bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’tır. Bu boyut için elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin “Önem” boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. “Yöntem ve Materyaller” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının 13.29 olduğu ve yine bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25 olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin “Yöntem ve Materyaller” boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının biraz üzerinde olduğu ifade edilebilir. “Dil ve Kültür” boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının ise, 7.94 olduğu bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 3 en yüksek puanın ise 15 olduğu söylenebilir. Bu boyut için elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin “Dil ve Kültür” boyutuna ilişkin puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrenciler en yüksek İDYTÖ puanını “Önem”(23.71) boyutunda alırken, en düşük İDYTÖ puanını “Dil ve Kültür” (7.94) boyutunda almaktadır. Standart sapmalar incelendiğinde ise bu değerler genellikle 4,21 civarında olduğu görülmektedir. Öte yandan standart sapmanın en yüksek olduğu “Önem”(5.94) boyutunun biraz daha heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Standart sapmanın en düşük olduğu “Dil ve Kültür” (2.69) boyutunun ise en homojen boyut olduğu görülmektedir.

### 4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu ile ilgili bulgular Tablo.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.**Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farklılık Testi Değerleri

MADDE	K.Ö.S.K.Ö BOYUTLARI	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
1-6	Yürütücü Biliş Str.	Kız	192	14.86	.44	407	.008	.928
		Erkek	217	15.52	.43			
7-10	Örgütlenme Str.	Kız	192	9.13	.31	407	2.35	.126
		Erkek	217	9.50	.31			

11-12	Not Alma Str.	Kız	192	6.36	.18	407	.895	.345
		Erkek	217	6.04	.18			
13-14	Tekrar Str.	Kız	192	4.57	.19	407	.393	.531
		Erkek	217	4.76	.19			
15-16	Sosyal Str.	Kız	192	4.29	.20	407	.029	.864
		Erkek	217	4.39	.20			
1-16	Toplam	Kız	192	37.46	1.04	407	.455	.500
		Erkek	217	39.23	1.03			

Tablo 16 incelendiğinde, ‘Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği’nde yer alan ‘Yürütücü Biliş Stratejisi’ boyutunda kız öğrencilerin puanları ( $X=14.86, Ss=.44$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=15.52, Ss=.43$ ) görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .928’dir. ( $P=.928 > 0.05$ ). ‘Örgütlenme Stratejisi’ boyutunda ise, kız öğrencilerin puanları ( $X=9.13, Ss=.31$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=9.50, Ss=.31$ ) görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .126’dır ( $p=.126 > 0.05$ ). ‘Not Alma Stratejisi’ boyutunda kız öğrencilerin puanları ( $X=6.36, Ss=.18$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=6.04, Ss=.18$ ) görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .345’tir. ( $p=.345 > 0.05$ ). ‘Tekrar Stratejisi’ boyutunda kız öğrencilerin puanları ( $X=4.57, Ss=.19$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=4.76, Ss=.19$ ) görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .531’dir. ( $p=.531 > 0.05$ ). ‘Sosyal Stratejisi’ boyutunda ise kız öğrencilerin puanları ( $X=4.29, Ss=.20$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=4.39, Ss=.20$ ) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .864 olup puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kız ve erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.864 > 0.05$ ).

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ( $p=.500 > 0.05$ )

#### 4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.**Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin t Testi Değerleri

MADDE	İ.D.Y.T.Ö BOYUTLARI	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
1-6	Duyarlılık	Kız	192	17.67	.40	407	1.33	.248
		Erkek	217	16.37	.40			
7-11	Bilinç	Kız	192	16.27	.42	407	5.20	.023*
		Erkek	217	15.37	.42			
12-19	Önem	Kız	192	24.60	.58	407	.015	.902
		Erkek	217	22.93	.58			
20-24	Yöntem ve Materyaller	Kız	192	13.40	.38	407	.647	.422
		Erkek	217	13.18	.38			
25-27	Dil ve Kültür	Kız	192	7.72	.26	407	9.38	.002*
		Erkek	217	8.13	.26			
1-27	Toplam	Kız	192	79.68	1.4	407	.305	.581
		Erkek	217	76.00	1.4			

\*P>0.05

Tablo 17 incelendiğinde, ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nde yer alan ‘‘Duyarlılık’’ boyutunda kız öğrencilerin puanları ( $X=17.67, Ss=.40$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=16.37, Ss=.40$ ) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .248’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kız ve erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.248>0.05$ ). ‘‘Önem’’ boyutunda kız öğrencilerin puanları ( $X=24.60, Ss=.58$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=22.93, Ss=.58$ ) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .902’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kız ve erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.902>0.05$ ). ‘‘Yöntem ve Materyaller’’ boyutunda kız öğrencilerin puanları ( $X=13.40, Ss=.38$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=13.18, Ss=.38$ ) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .422’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kız ve erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.422>0.05$ ).

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.581>0.05$ ). ‘‘Bilinç’’ boyutunda ise, kız öğrencilerin puanları ( $X=16.27, Ss=.42$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=15.37, Ss=.42$ ) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p .023’ tür. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=.023<0.05$ ). ‘‘Dil ve Kültür’’ boyutunda da kız öğrencilerin puanları ( $X=7.72, Ss=.26$ ) ile erkek öğrencilerin puanları ( $X=8.13, Ss=.26$ ) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen p değeri .002’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=.002<0.05$ ).

#### 4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘‘Anne ve babalarının eğitim düzeyine göre 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir fark var mıdır?’’ sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Öncelikli olarak, annelerin eğitim düzeyine göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Değerleri

VARYANSIN KAYNAĞI		Kareler Toplamı (KT)	Df	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Toplam Puan	Gruplar Arası	1394,837	5	278,967	2,563	,027*	5-3
	Gruplar İçi	43864,795	403	108,846			
	Toplam	45259,632	408				
Yürütücü Biliş Str.	Gruplar Arası	86,686	5	17,337	,873	,499	
	Gruplar İçi	8001,590	403	19,855			
	Toplam	8088,276	408				
Örgütlenme Str.	Gruplar Arası	97,798	5	19,560	1,919	,090	
	Gruplar İçi	4107,527	403	10,192			
	Toplam	4205,325	408				
Not Alma Str.	Gruplar Arası	10,635	5	2,127	,614	,690	
	Gruplar İçi	1396,877	403	3,466			
	Toplam	1407,512	408				
Tekrar Str.	Gruplar Arası	41,253	5	8,251	2,084	,067	
	Gruplar İçi	1595,796	403	3,960			
	Toplam	1637,049	408				
Sosyal Str.	Gruplar Arası	94,687	5	18,937	4,712	,000*	5-2
	Gruplar İçi	1619,558	403	4,019			
	Toplam	1714,244	408				

\*P>0.05

Tablo 18'e bakıldığında, 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile anne eğitim düzeyi toplam puanları arasında ve sosyal stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Anlamli farkların hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları incelendiğinde, kelime öğrenme stratejisi toplam puanlarının, annesi okuma – yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında lise mezunları lehine; sosyal stratejiler alt boyutunda ise, annesi okuma yazma bilmeyenler ile ortaokul mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. ( $p > 0.05$ )

Babalarının eğitim düzeyine göre, Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerini kullanmalarıyla ilgili tek yönlü ANOVA sonuçları ise, Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Değerleri

VARYANSIN KAYNAĞI		Kareler Toplamı (KT)	Df	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Toplam Puan	Gruplar Arası	414,223	5	82,845	,744	,591
	Gruplar İçi	44845,409	403	111,279		
	Toplam	45259,632	408			
Yürütücü Biliş Str.	Gruplar Arası	20,097	5	4,019	,201	,962
	Gruplar İçi	8068,180	403	20,020		
	Toplam	8088,276	408			



<b>Örgütlenme Str.</b>	<b>Gruplar Arası</b>	42,345	5	8,469	,820	,536
	<b>Gruplar İçi</b>	4162,980	403	10,330		
	<b>Toplam</b>	4205,325	408			
<b>Not Alma Str.</b>	<b>Gruplar Arası</b>	1,283	5	,257	,074	,996
	<b>Gruplar İçi</b>	1406,229	403	3,489		
	<b>Toplam</b>	1407,512	408			
<b>Tekrar Str.</b>	<b>Gruplar Arası</b>	38,271	5	7,654	1,929	,088
	<b>Gruplar İçi</b>	1598,778	403	3,967		
	<b>Toplam</b>	1637,049	408			
<b>Sosyal Str.</b>	<b>Gruplar Arası</b>	44,868	5	8,974	2,166	,057
	<b>Gruplar İçi</b>	1669,376	403	4,142		
	<b>Toplam</b>	1714,244	408			

Tablo 19 incelendiğinde, 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova testi yapılmış ve yapılan analizler sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

### 5.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Anne babalarının eğitim düzeyine göre, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Annelerin eğitim düzeyine ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8.sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI		Kareler Toplamı (KT)	df	Kareler Ortalaması (KO)	F	P
Toplam Puan	Gruplar Arası	374,738	5	74,948	,347	,884
	Gruplar İçi	86958,182	403	215,777		
	Toplam	87332,920	408			
Duyarlılık	Gruplar Arası	107,144	5	21,429	1,246	,287
	Gruplar İçi	6931,336	403	17,199		
	Toplam	7038,480	408			
Bilinç	Gruplar Arası	34,127	5	6,825	,360	,876
	Gruplar İçi	7651,241	403	18,986		
	Toplam	7685,368	408			
Önem	Gruplar Arası	118,068	5	23,614	,665	,650
	Gruplar İçi	14307,438	403	35,502		
	Toplam	14425,506	408			
Yöntem ve Materyaller	Gruplar Arası	19,431	5	3,886	,249	,940
	Gruplar İçi	6288,,879	403	15,605		
	Toplam	6308,309	408			

<b>Dil ve Kültür</b>	<b>Gruplar Arası</b>	28,998	5	5,800	,797	,552
	<b>Gruplar İçi</b>	2933,128	403	7,278		
	<b>Toplam</b>	2962,126	408			

Tablo 20 incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anne eğitim düzeyi arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova testi yapılmış ve yapılan analizler sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Babalarının eğitim düzeyine göre ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla ilgili tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 21’ de gösterilmiştir.

**Tablo 21.**Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

<b>VARYANSIN KAYNAĞI</b>		<b>Kareler Toplamı (KT)</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ortalaması (KO)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Toplam Puan</b>	<b>Gruplar Arası</b>	590,800	5	118,160	,549	,739
	<b>Gruplar İçi</b>	86742,119	403	215,241		
	<b>Toplam</b>	87332,920	408			
<b>Duyarlılık</b>	<b>Gruplar Arası</b>	62,815	5	12,563	,726	,604
	<b>Gruplar İçi</b>	6975,665	403	17,309		
	<b>Toplam</b>	7038,480	408			

<b>Bilinç</b>	<b>Gruplar Arası</b>	83,694	5	16,739	,887	,489
	<b>Gruplar İçi</b>	7601,674	403	18,863		
	<b>Toplam</b>	7685,368	408			
<b>Önem</b>	<b>Gruplar Arası</b>	82,184	5	16,437	,462	,805
	<b>Gruplar İçi</b>	14343,322	403	35,591		
	<b>Toplam</b>	14425,506	408			
<b>Yöntem ve Materyaller</b>	<b>Gruplar Arası</b>	173,811	5	34,762	2,284	0,051
	<b>Gruplar İçi</b>	6134,498	403	15,222		
	<b>Toplam</b>	6308,309	408			
<b>Dil ve Kültür</b>	<b>Gruplar Arası</b>	67,015	5	13,403	1,866	,099
	<b>Gruplar İçi</b>	2895,111	403	7,184		
	<b>Toplam</b>	2962,126	408			

Tablo 21 incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile baba eğitim düzeyi arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova testi yapılmış ve yapılan analizler sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

#### 4.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 7. alt problemi’’ 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?’’ şeklindedir. Öğrencilerin, kelime öğrenme stratejilerine ilişkin görüşleri açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen tümevarımsal içerik analizine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

##### 4.7.1 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerine Yönelik Görüşleri

‘‘İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapıyorsunuz?’’ sorusuna yönelik 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri tema, alt temalar, kodlar ve frekansları Tablo 22’de sunulmuştur.

TEMA	ALT TEMALAR	FREKANS
<b>SOSYAL STRATEJİLER</b>	-Yeni Bir Kelimenin Eş Anlamını Ya da Anlamını Öğretmene Sorma	89
	-Kelimenin Anlamını Sınıf Arkadaşına Sorma	23
<b>BİLİŞSEL STRATEJİLER</b>	- Sözlü Tekrar Yapma	67
	-Yazılı Tekrar Yapma	13
	-Derste Not Tutma	9
	-Kelime Defteri Tutma	7
	-Nesnelerin Üzerine İngilizcesi Yazan Etiketler Yapıştırma	3

<b>BELLEK STRATEJİLERİ</b>	-Kelimenin Anlamını Ezberleme	45
	-Kelimeyi Görselleştirme	12
	-Kelimeyi Eş ve Zıt Anlamlarıyla Öğrenme	11
	-Kelimenin Anlamını Resimleştirme	9
	-Kelimeyi Önceki Kişisel Tecrübeye Bağlama	8
	-Yeni Kelimeyi Cümle İçinde Kullanma	8
	-Kelimleri Gruplandırarak Çalışma	5
<b>BELİRLEME STRATEJİLERİ</b>	-İki dilli veya tek dilli sözlük kullanma	77
	-Kelime Listeleri Yapma	4
<b>YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ</b>	- İngilizce Medyayı Kullanma (şarkılar, film, vb.)	33
	-Kendi Kendine Kelime Testleri Yapma	27

Tablo 22 incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin en fazla Sosyal Stratejileri ve en az Yürütücü Biliş Stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler, Sosyal Stratejilerden sonra sırayla; Bilişsel Stratejileri, Bellek Stratejilerini ve Belirleme Stratejilerini kullanmayı tercih etmektedir.

Öğrenciler, Sosyal Stratejiler içinde; *öğretmene danışmayı* (89) ve *bilen birisine sormayı* (23) tercih ederken, Bilişsel Stratejiler içinde; *tekrar etmeyi* (67), *kelime yazmayı* (13), *not almayı* (9), *kelime defteritutmayı* (7) *nesnelere üzerine İngilizce etiketler yapıştırılmayı* (3) tercih etmektedir. Öğrenciler, İngilizce

kelimeleri öğrenmek için Bellek Stratejileri içinde; *ezber yapmayı* (45) *kelimeyi görselleştirmeyi* (12), *kelimeleri eşanlamısıyla öğrenmeyi* (11), *kelimenin resmini çizmeyi* (9), *önceden bildiği kelimelerle ilişkilendirmeyi* (8), *cümle içinde kullanmayı* (8) *ilişkili kelimeleri gruplandırmayı* (5); Belirleme Stratejileri içinde *sözlük kullanmayı* (77) , *kelime listesi hazırlamayı* (4) Yürütücü Biliş Stratejileri içinde ise, *İngilizce medyayı kullanmayı* (33) *kelimelerle ilgili test çözmeyi* (27) tercih etmektedir.

Sosyal Stratejiler teması kapsamında sıklıkla uygulanan alt tema ve kodları destekleyen 8. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö-27) *“Kelimleri öğrenmek için, bilmediğim kelimeleri, eğer dersteysen, genellikle İngilizce öğretmenimize soruyorum, evdeysen, İngilizcesi iyi olduğu için abime soruyorum. Çünkü kelimeyi böyle daha kolay öğrenmiş oluyorum, araştırmakla vakit kaybetmiyorum.”*

(Ö-102) *“Aslında İngilizceyi de kelimeyi de öğrenmek için en güzel yol, en kolay yoldur. Benim tercihim bilmediğim kelimeleri kim biliyorsa ona sormak.”*

(Ö-200) *“ Kelime öğrenmek için pek çok yöntem kullanıyorum. Ama en çok tercih ettiğim, hemen cevap alabildiğim ve kelime aklımdayken sorduğum için öğretmene sormak, öğretmenimin söylediği kelimeyi daha rahat öğreniyorum ve aklımda daha çok kalıyor.”*

Görüşmenin ikinci sorusu: “İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapılmalıdır?” Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar tema, alt tema ve kodlarla açıklanmıştır. İkinci soruya ilişkin elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans değerleri Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23. 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenmek İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri**

TEMA	ALT TEMALAR	FREKANS
<b>SOSYAL STRATEJİLER</b>	- Yeni Bir Kelimenin Eş Anlamını Ya da Anlamını Öğretmene Sorma	37
	-Kelimenin Anlamını Sınıf Arkadaşına Sorma	35
	-Grup Çalışmasında Kelimenin Yeni Bir Anlamını Keşfetme	23

<b>BİLİŞSEL STRATEJİLER</b>	- Sözlü Tekrar Yapma	55
	-Yazılı Tekrar Yapma	21
	-Derste Not Tutma	7
	-Resimli Kartlar	6
	-Kelime Defteri Tutma	6
<b>BELLEK STRATEJİLERİ</b>	-Kelimenin Anlamını Ezberleme	38
	-Kelimenin Anlamını Resimleştirme	21
	- Kelimeyi Önceki Kişisel Tecrübeye Bağlama	13
	-Yeni Kelimeyi Cümle İçinde Kullanma	12
	-Kelimleri Gruplandırarak Çalışma	7
<b>BELİRLEME STRATEJİLERİ</b>	- Kelime Listeleri Yapma	38
<b>YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLER</b>	- İngilizce Medyayı Kullanma	32

Tablo 23 incelendiğinde,8.sınıf öğrencileri, en fazla Sosyal Stratejileri ve en az Yürütücü Biliş Stratejilerini kullanarak kelime öğrenilebileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler,Sosyal Stratejilerden sonra, Bilişsel Stratejiler, Bellek Stratejileri ve Belirleme Stratejileri yoluyla kelime öğrenilebileceği yönünde görüş belirtmiştir.

Öğrenciler Sosyal Stratejiler içinde; *öğretmene danışarak* (37), *arkadaşlarla birlikte çalışarak* (35) ve *drama yaparak* (23) İngilizce kelimelerin öğrenilebileceğini ifade ederken, Bilişsel Stratejiler içinde; *tekrar ederek* (55) *kelimeyi yazarak* (21) *not alarak* (7), *resimli kartlar kullanarak* (6) *kelime defteri kullanarak* (6) Bellek Stratejileri için; *ezber yaparak* (38) *kelimenin resmini çizerek* (21) *öncedenbildiği kelimelerle ilişkilendirerek* (13) *cümle içinde kullanarak* (12) *ilişkili kelimeleri gruplandırarak* (7) Belirleme Stratejileri için;



*kelime listesi hazırlayarak (38) Yürütücü Biliş Stratejileri içinde ise; İngilizce medyayı kullanarak (32) kelimelerin öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir.*

Sosyal Stratejiler teması kapsamında sıklıkla uygulanan alt tema ve kodları destekleyen 8. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö-5) *‘‘5. sınıfta İngilizce dersimize gelen hocamız, üniteye geçen kelimeleri hikayeleştirmemizi ve bunları drama şeklinde sunmamızı istemişti. O üniteye geçen birçok kelimeyi daha önce öğrenememiştim, ancak sınıfta yapılan bu etkinlikten sonra kelimelerin hemen hemen hepsini öğrendiğimi fark ettim. Şu anda öğrenmem gereken pek çok kelime var fakat dramayapmadığımız için çok fazla aklımda kalmıyor. Tek başına da drama yapılamıyor. Bu yüzden, kelimeleri öğrenmek için drama yapılabilir demek istiyorum.’’*

(Ö-12) *‘‘Kesinlikle, İngilizcesi iyi olan kişilere sorarak. Yaklaşık 4 senedir İngilizce dersi almaktayım. Kelimeleri öğrenmek için gerçekten çok çaba sarfediyorum. Geçen sene sadece kelime öğrenebilmek için seçmeli dersimi İngilizce seçtim ama hiçbir derste öğrendiğim kelimeler, Hollanda da uzun yıllar kalan halamla ve kuzenlerimle paylaşımlarımdaki faydayı göstermedi. Halama ve kuzenime hangi kelime aklıma geliyorsa soruyorum ve söyledikleri kelimenin çok azını unutuyorum. Evet, herkesin böyle bir imkanı olamayabilir ama herkesin çevresinde İngilizcesi iyi olan birileri mutlaka vardır. Onlara danışınlar, sadece kelimedede değil, İngilizce’lerinin de ilerlediğini görecekler.’’*

(Ö-122) *‘‘Kelime öğrenmenin en pratik, en hatasız olanı kelimeyi öğretmene sormak. Aradığınız kelimeyi (sözlükten vs.) baktığınızda yanlış öğrenebiliyorsunuz.’’*

Görüşmenin üçüncü sorusu ‘‘Sizce yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?’’Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar tema, alt tema ve kodlarla açıklanmıştır. Üçüncü soruya ilişkin elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans değerleri Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24. 8.sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenirken Karşılaşılan Sorunların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri**

<b>TEMA</b>	<b>ALT TEMALAR</b>	<b>FREKANS</b>
<b>BİLİŞSEL STRATEJİLER</b>	-Sözlü Tekrar Yapma	100
	-Yazılı Tekrar Yapma	89
	-Bir Kelimenin Okunuşuna Çalışma	88
<b>BELLEK STRATEJİLERİ</b>	- Kelimenin anlamını ezberleme	68
	-Kelimeyi geçen konuşmadan hatırlama	50
	-Yeni kelimeyi cümle içinde kullanma	15
<b>YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ</b>	-İngilizce Medyayı kullanma	23
<b>SOSYAL STRATEJİLER</b>	-Yeni Bir Kelimenin Anlamını Öğretmene Sormak	21
<b>BELİRLEME STRATEJİLERİ</b>	-İki Dilli veya Tek Dilli Sözlük Kullanma	15

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenciler, yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunların en fazla Bilişsel Stratejilerin kullanılmamasından ve en az Belirleme Stratejilerinin kullanılmamasından kaynaklanabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciler, Bilişsel Stratejilerden sonra sırasıyla; Bellek Stratejilerinin, Yürütücü Biliş Stratejilerinin ve Sosyal Stratejilerin

kullanılmamasından kaynaklanabilen sorunlarla karşılaşabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenciler, Bilişsel stratejiler içinde en çok karşılaşılan sorunun *telaffuz* (100), *kelimeyi yazmak* (89) ve *kelimeyi okumak* (88) olduğunu belirtirken Bellek Stratejileri içinde; *ezberin iyi olmamasını* (68) *unutmayı* (50) *vecümle içinde kullanamamayı* (15), Yürütücü Biliş Stratejileri içinde; *İngilizce medyayı kullanmamayı* (23) Sosyal stratejiler içinde, *bilen birisine danışmamayı* (21) Belirleme Stratejileri içinde ise, *bazı kelimelerin sözlükte olmamasını* (15) yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel Stratejiler teması kapsamında sıklıkla uygulanan alt tema ve kodları destekleyen 8.sınıf öğrencilerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö-28) *“İngilizce kelimeleri okumak ve doğru telaffuz etmek gerçekten çok zor. Bazen, söylediğim on kelimenin hepsinin telaffuzu yanlış olabiliyor.”*

(Ö-67) *“İngilizce, ilginç bir dil ne yazıldığı gibi okunuyor, ne de okunduğu gibi yazılıyor. Tabi doğal olarak telaffuz da doğru olmuyor.”*

(Ö-306) *“İngilizce de Türkçe de aynı kökten değiller.E n büyük sorun bu bence, bu sorundan dolayı ne kelimeleri düzgün okuyabiliyorum ne de yazabiliyorum.”*

Görüşmenin dördüncü sorusu ‘Konuyla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?’ Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar tema, alt tema ve kodlarla açıklanmıştır. Dördüncü soruya ilişkin elde edilen tema, alt tema, kodlar ve frekans değerleri Tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 25. 8.sınıf Öğrencilerinin Konuyla İlgili Çözüm Önerilerinin Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri**

TEMA	ALT TEMALAR	FREKANS
<b>BİLİŞSEL STRATEJİLER</b>	-Sözlü Tekrar Yapma	45
	-Yazılı Tekrar Yapma	35
	-Kelime Panoları	11
	-Kelime Defteri Tutma	11

<b>BELLEK STRATEJİLERİ</b>	-Kelimenin Anlamını Ezberleme	48
	-Kelimenin Anlamını Resimleştirme	17
	- Yeni Kelimeyi Cümle İçinde Kullanma	15
	-Kelimleri Olay Dizini İçinde Gruplandırma	9
	-Kelimeyi Kelimenin İşbirliği İçinde Olduğu Diğer Kelimelerle İlişkilendirme	8
<b>SOSYAL STRATEJİLER</b>	-Anadili İngilizce Olan Kişiler İle İletişim Kurmak	10
	-Yeni Bir Kelimenin Eş Anlamını Ya da Anlamını Öğretmene Sorma	8
	-Kelimenin Anlamını Sınıf Arkadaşına Sorma	8
<b>BELİRLEME STRATEJİLERİ</b>	-İki Dilli veya Tek Dilli Sözlük Kullanma	17
<b>YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ</b>	-İngilizce Medyayı Kullanma	12
	-Kendi Kendine Kelime Testleri Yapma	2

Tablo 25 incelendiğinde ‘8.sınıf öğrencileri en fazla Bilişsel Stratejilerin ve en az Yürütücü Biliş Stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Öğrenciler, Bilişsel Stratejilerden sonra Bellek Stratejilerinin, Sosyal Stratejilerin ve Belirleme Stratejilerinin kullanılabilceğinin ifade etmiştir.

Öğrenciler, yabancı dilde kelime öğrenmek için Bilişsel Stratejiler için; *tekrar etmeyi* (45), *kelimeyi yazmayı* (35), *kelime panoları hazırlamayı* (11), *kelime defteri tutmayı* (11), Bellek Stratejileri için; *kelimeyi ezberlemeyi* (48) *kelimenin resmini çizmeyi* (17) *cümle içinde kullanmayı* (15), *kelimleri*

*hikayeleştirmeyi (9) ilişkili kelimeleri gruplandırmayı (8) önerirken Sosyal Stratejiler için; pratik yapmayı (10) öğretmene danışmayı (8) arkadaşlarla birlikte çalışmayı (8) Belirleme Stratejileri için; sözlük kullanmayı (17) Yürütücü Biliş Stratejileri için ise; İngilizce medyayı kullanmayı (12), kelimelerle ilgili test çözmeyi (2)çözüm önerisi olarak sunmuştur.*

Bilişsel Stratejiler teması kapsamında sıklıkla uygulanan alt tema ve kodları destekleyen 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*(Ö-54) “Okulda öğrendiğim kelimeleri, kelime fihristime yazıyorum. Yazarken tekrar ettiğim için kelimeleri son derece kolay öğreniyorum. Bu soruya cevap olarak kelime fihristini önerebilirim.”*

*(Ö-55) “Sınıfın ya da okulun duvarlarına sınıflandırılmış kelimeler asılmalı. Örneğin yiyecekler, meyveler ve sebzeler olarak sınıflandırılır ve İngilizce anlamları (resimli olursa daha iyi olur) yazılabilir.”*

*(Ö-180) “Öğrenilen kelimeler, her gün düzenli bir şekilde tekrar edilebilir.”*

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Tartışma, araştırma problemleriyle paralel olacak şekilde sunulmuştur.

#### 5.1 Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri araştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda elde edilen bulguların, literatür ile analiz edilmesiyle aşağıdaki tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmada, 8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arsal ve Özen (2006) “The Language Learning Strategies Of Elt Teacher Canditites”(İngilizce Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Stratejileri ) adlı çalışmalarında İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını belirtmiştir. Asgari (2010)’ de “The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by Esl Students in University Putra Malaysia” (Malezya Putra Üniversitesi Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri Çeşitleri) isimli araştırmasında, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin çok farkında olmadıklarını ve kelime öğrenme stratejilerini az veya orta düzeyde kullandıkları sonucuna varmıştır. Ayırır ve diğerleri de yaptıkları çalışmada (2012) öğrencilerin strateji kullanımının orta düzeyde olduğunu bulmuştur ve yine benzer şekilde Padem (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, elde edilen bulguların, yapılan çalışma bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak, Tok (2007) ‘un da belirttiği gibi bütün dil öğrenenlerin aynı derecede iyidil öğrenme stratejilerini kullandıklarının söylenmesi güç ve olası değildir. Bununla birlikte öğrencilerin strateji kullanımının orta düzeyde olmasının nedeni, öğrencilere kelime öğrenme stratejilerinin öğretilmemiş olması ve buna bağlı olarak da öğrencilerin strateji kullanmayı bilmemeleri, stratejileri rasgele kullanıyor olmaları, ya da dil öğrenimi konusunda çok fazla tecrübe kazanmamış olmaları olabilir.

Yapılmış olan bu çalışmada öğrencilerin en fazla kullanmış olduğu stratejinin “Örgütlenme Stratejileri” olduğu en az kullandıkları stratejinin ise “Yürütücü Biliş Stratejisi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şerabatır (2008), ortaokul 6. ve

7. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en az kullandıkları stratejinin “*Yürütücü Biliş Stratejisi*” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütlenme stratejilerinin kullanılmasında çocukların yaşlarının genel yetenek düzeyleri ve içinde yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin etkili olduğu belirtilmektedir ( Güven, 2004; Senemoğlu 1997; akt Akdeniz, 2007), Yapılan araştırmanın örneklemini sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ortaokul 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bilgiden hareketle, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin örgütlenme stratejilerini diğer stratejilere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, Akdeniz (2007), öğrencilerin, örgütlenme stratejilerini kendiliklerinden 10-11 yaşında kullanmaya başlayabileceğini, yaş büyüdükçe bu stratejiden daha çok yararlandıkları sonucuna ulaştığını, örgütlenme stratejilerinin özellikle ilköğretimin ikinci (6. 7. 8. sınıflar) basamağında ve sonraki basamaklarda öğrenim gören öğrenciler için önem taşıdığını ifade etmiştir. Yapılmış olan bu çalışmada örneklemini oluşturan öğrenciler de ikinci kademe öğrencileridir ve ortalama 14 yaşında oldukları düşünülürse elde edilen bulguların literatür ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin, kelime öğrenme stratejileri içinde en az yürütücü biliş stratejilerini kullanmış olmalarının nedeni, strateji kullanmayı çok iyi bilmemelerinden dolayı ne kadar kelime bildiklerini ve eksikliklerinin neler olduğunu anlayamamaları ve kendi öğrenmelerini kontrol edip değerlendirememeleri olabilir. Gu ve Johnson (1996:647; akt Tok, 2014) ‘a göre özellikle başarılı ve dili öğrenmeye başladığını anlayan öğrenciler yürütücü biliş stratejilerini tercih etmektedir. Bu seviyede öğrenciler artık dili öğrenmeye konuşmaya ve tartışmaya başlamaktadır. “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri” isimli çalışmalarında Tok ve Yiğın (2014) öğrencilerin en fazla sosyal stratejileri ve yürütücü biliş stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Bu durumda öğrencilerin yaşları ilerledikçe ve sınıf seviyeleri yükseldikçe yürütücü biliş stratejilerini daha fazla kullandıklarını söyleyebiliriz. Bununla ilgili olarak Hanten ve diğerleri, (2004; akt Çakıroğlu, 2007) üstbilginin gelişimsel bir süreç olduğunu, yapılmış olan araştırmalarda üstbilginin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Çalışmadaki bu bulguyu destekleyecek şekilde Brown (1987; akt Çakıroğlu, 2007) da yetişkinlerin küçük çocuklara göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını ve bu bilgiyi daha iyi tanımlayabildiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde Baker (1989; akt Çakıroğlu, 2007) çocukların büyüdükçe üstbilgisel bilginin kademeli olarak geliştiğini ancak onun nasıl elde edildiği hakkında fazla bir bilgiye sahip olmadığımızı belirtmiştir. Bu durumda ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçük olduğundan ve dil öğrenmeye yeni başladıklarından dolayı henüz kendi bilgilerini kontrol edemedikleri söylenebilir. Farklı bir bakış açısıyla, görüşme formunda bulunan birinci soruyla ilgili olarak

öğrenciler İngilizce medyayı (İngilizce şarkı, Tv programları, haberler, gazeteler, yabancı dil çalışmak için hazırlanan CD'ler, reader'lar, vs.) çalışmak az kullandıklarını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumlarının etkili olduğu söylenebilir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin büyük bir bölümü Mersin Akdeniz ilçesinde oturmaktadır. Adı geçen ilçede ailelerin gelir düzeyi oldukça düşüktür (Tok, 2010). Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce film izlemek, şarkı dinlemek, İngilizce dergi, gazete okumak/satın almak, kendi gelişimlerini takip etmek için test kitabı satın almak gibi üstbilişsel strateji gelişimini destekleyecek unsurlardan mahrum olması bu stratejinin en az seviyede kullanılmasına sebep olarak gösterilebilir.

## 5.2 İkinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumları araştırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda genel olarak, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazazoğlu (2013) yaptığı bir çalışmada öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu daha önce yapılmış bu çalışmasonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tutum, öğrencinin öğrenme ortamına, öğretmene konuya ve kendisine bakış biçimidir. (Aydoslu, 2005) Tutumlar, duygu düşünce ve deneyimler sonucu meydana gelir. (Öztürk,2004) Buna dayanarak, öğrencilerin tutumlarının yüksek olmasının nedeni, İngilizce dersiyile ilgili geçmiş tecrübelerinin olumlu olması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, Gömleksiz (2003)' e göre'' bireyin bir konuya karşı gösterdiği tutum duyuşsal alana girmektedir. Öğrenci etkileşimi, sınıfın kültürel yapısı ve sosyal iklim gibi durumlar duyuşsal alan ile ilişkilidir. Bütün bunlar öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliği halinde çalışmalarını sağlar. (Cooper ve Mcintyre 1998; akt, Gömleksiz, 2003) Buna dayanarak öğretmenlerin, dersleri, öğrencilerin seviyelerine yaş ve ilgi alanlarına uygun bir şekilde anlatmış olabileceği, öğrencilerin,duyuşsal alan içinde yer alan motivasyon,güdülenme ve hazırbulunuşluklarına önem verilmiş olduğu ,kısaca öğrencilerin öğrenme psikolojisi ve dil edinim süreçleri ile ilgili bir çok durumun göz önünde bulundurulmuş olduğu ,öğrencilerin ilgi ve motivasyonu yüksek tutularak daha zevkli bir öğrenme tecrübesi gerçekleştirmelerinin sağlandığı ,öğrencilerin kafasındaki sıkıcı ders kavramının hobi kavramına dönüştürüldüğü (Öztürk, 2004) ve böylelikle ,öğrenme isteği uyandırılarak öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının olumlu olmasının sağlandığı söylenebilir. Ayrıca yapılmış olan bu çalışmada öğrencilerin tutumlarının "*Önem*" boyutunda en fazla; "*Dil ve Kültür*" boyutunda ise en az olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Önem boyutunda öğrencilerin büyük bir bölümü başka bir ders yerine İngilizce dersini



tercih edeceklerini, İngilizce ödevleri sıkılmadan zevkle yaptıklarını, İngilizce dersinde konuşmaktan, drama yapmaktan ve oyun oynamaktan zevk aldıklarını, dersler arasında en çok İngilizce dersini sevdiğini, boş zamanlarında İngilizce dersi ile uğraşmaktan hoşlandıklarını, İngilizce dersinin faydalı olduğunu, İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri sevdiğini belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular da öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ancak, “*Dil ve Kültür*” boyutunda öğrencilerin büyük bir bölümü, İngilizceyi hayatları boyunca hiçbir yerde kullanamayacağına inanmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin yaşamış olduğu çevrenin etkisinin büyük oranda etkili olduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi Mersin, Akdeniz ilçesi yoğun olarak göç alan, farklı kültürlerden gelen ve genellikle maddi durumu iyi olmayan ailelerin ikamet ettiği bir yer olarak tanımlanmaktadır. (Tok, 2010) Konuyla ilgili olarak Kaçar ve Zengin (2009), öğrencilerin sahip oldukları kültürel geçişin dil öğrenme ile ilgili inançlarını şekillendirmede rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca Pehlivan (2007; akt. Boylu, 2014) da dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu bu nedenle öğretilen dilin toplumunun yapısı ve sosyal değerlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin İngiliz dili ve kültürünü, kendi kültürlerinden uzak gördükleri ve içselleştiremedikleri söylenebilir.

### 5.3 Üçüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Konuyla ilgili olarak literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında da kelime öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular literatürü de destekler niteliktedir. Arsal ve Özen (2006) “The Language Learning Strategies Of Elt Teacher Candidates” (İngilizce Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri) isimli çalışmada, Kılıç ve Padem (2014) de “The Examination of the Language Learning Strategies of University Preparatory Class Students With Respect to Various Variables” (Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi) isimli çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ve stratejileri kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde, Karamanoğlu (2005; akt. Ertekin 2006) ve Ay (2006) da “The Vocabulary Learning Strategies Employed by Ninth Graders and Relations With Their Personal Characteristics” isimli çalışmada öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Ancak, literatürde öğrencilerin cinsiyetlerinin, kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini etkilediği çalışmalara da rastlanılmaktadır.

Örneğin, Serabatır (2008), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kelime stratejilerini kullanma düzeyleri ve cinsiyetleri arasında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Serabatır (2008), kelime öğrenme stratejilerini en çok kız öğrencilerin kullanmasının nedeni olarak, araştırmanın yapıldığı 12-13 yaşlarında, gelişim ve öğrenmeye göre kız öğrencilerin erkeklere göre daha çabuk olgunlaşması ve öğrenme becerilerini daha erken geliştirmeleri, savını öne sürmüştür. Aynı şekilde Tok (2007) da "Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri" isimli çalışmasında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayırır ve diğerleri (2012) çalışmasında kızların, stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları sonucuna varmıştır. Konuyla ilgili olarak Tercanlıoğlu (2004), da çalışmasında, erkekler lehine bir fark bulmuştur ve erkek öğrencilerin zihinsel süreçleri, yabancı dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirmeyi daha sık kullandığını belirtmiştir. ( Tercanlıoğlu 2004; akt, Ayırır ve diğerleri 2012)

Görüldüğü gibi cinsiyet ve kelime öğrenme stratejileriyle ilgili olarak birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmaların bazılarında kız ve erkekler arasında farklılıkların olmadığı sonucuna varılırken bazı çalışmalarda kız ya da erkek öğrenciler lehine farklılıkların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte konuyla ilgili genelleme yapılmaması gerektiği düşünülmektedir. Ulaş (2014)' ın da belirttiği gibi kesinlikle,tüm kız çocukları aynı şekilde, erkekler de başka bir şekilde öğrenir denemez. Fan (2003) konuyla ilgili olarak, kız ve erkekler arasında farklılıkların olduğunu gösteren pek çok araştırmanın yapıldığını ancak bunun yanında araştırmaların bir çoğunda da cinsiyetin değil de hafıza, motivasyon ve hatta kültür gibi bireysel farklılıkların kelime öğrenme stratejilerini kullanmada etkili olduğunun gösterildiğini belirtmiştir. Sosyo- ekonomik koşulların da VLS (Vocabulary Learning Strategies-Kelime Öğrenme Stratejileri) performansını etkilediğini, öğrencilerin kendileriyle ilgili nasıl hissettiklerinin önemli olduğu belirtilmiştir.(Eurydice, 2009), Fan (2003)'a göre her iki cinsiyetteki öğrenci kelime öğrenme stratejilerini eşit düzeyde kullanabilir. Ancak kullanmış oldukları stratejiler farklılıklar gösterebilir. Örneğin, kız öğrenciler, sosyal stratejileri erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadır demiştir. Bunun nedenini kız öğrencilerin iletişim yeteneğiyle ilişkilendirirken erkek öğrencilerin çeviri stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmiştir.

Kısaca, elde edilen bu bulguyla öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarında cinsiyetten daha çok bireysel ve sosyo-ekonomik farklılıkların ön planda olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, Porshahian ve diğerleri (2012) VLS' (Vocabulary Learning Strategies-Kelime Öğrenme Stratejileri) de cinsiyet kavramının enteresan bir konu olduğunu, her çalışmayla farklı sonuçlar elde edildiğini henüz konuyla ilgili geniş bir çalışmanın var

olmadığını belirtmiştir. Bu yüzden bu bulguyu destekleyecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

#### 5.4 Dördüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakıcı (2001) ve Bağçeci (2004) “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep ili örneği)” isimli çalışmasında öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce dersine karşı tutumları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılmış olan bu çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Ancak, literatürde öğrencilerin cinsiyetlerinin, İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini etkilediği çalışmalara da rastlanılmaktadır. Örneğin, Aydoslu (2005) “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)” isimli çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve cinsiyetleri arasında kızlar lehine fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoslu, bunun nedeninin sosyo ekonomik nedenlerden kaynaklanmış olabileceğini belirterek, kızların, ekonomik özgürlüğü elde etme isteğinin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olmuş olabileceğini ifade etmiştir. “The Effect of Attitudes Towards Turkish and English Courses on Academic Achievement” adlı çalışmasında Kazazoğlu (2013), öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve cinsiyetleri arasında erkekler lehine fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılmış olan bu çalışmalarla öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce dersine karşı tutumları araştırılmıştır. Literatürde, İngilizce dersine karşı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu tutum geliştirdikleri birçok çalışmayla belirtilmiş olsa da bazı çalışmalarda kız ya da erkek öğrenciler lehine farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bu savdan hareketle, öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce dersine karşı tutumları arasında genelleme yapılmaması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü, yapılan araştırmalarda, bireylerin dil öğrenim ortamına girerken beraberlerinde kişisel özelliklerini de getirdikleri belirtilmiştir. (Kazazoğlu 2013). Konuyla ilgili olarak, Küçüksüleymanoğlu (1997), “A Path Analytic Study for English Language Attitude and Students’ Background Characteristics in an EFL Program: A Case Study” isimli araştırmasında öğrencilerin bazı kişisel özelliklerinin (hafıza, motivasyon, güdülenme, kültür, sosyo - ekonomik durum gibi) İngilizce dersine karşı tutumlarını etkilediğini ve bu tutumlarının zaman içinde olumlu ya da olumsuz yönde değişebileceğini belirtmiştir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarında cinsiyetten daha fazla bireysel özelliklerin ön planda olabileceği, öğrencilerin içinde buldukları durum ve ortam doğrultusunda tutumlarının değişebileceği, konuyla ilgili olarak şuna kadar yapılmış olan çalışmaların tekrar aynı çalışma grubuyla yapılması sonucu

belki de aynı bulgulara ulaşamayacağı söylenilebilir.

### 5.5 Beşinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Yapılmış olan bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile anne eğitim düzeyi toplam puanları arasında ve sosyal stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kelime öğrenme stratejisi toplam puanlarının, annesi okuma – yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında lise mezunları lehine; sosyal stratejiler alt boyutunda ise annesi okuma yazma bilmeyenler ile ortaokul mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Serabatır (2008) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kelime stratejilerini kullanma düzeyleri ve annelerinin eğitim durumlarına göre, sadece anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Ayrıca annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal stratejileri, diğer stratejilere oranla daha fazla kullanmış oldukları sonucuna ulaşmıştır. Serabatır (2008) bu bulguyu, "Yabancı dili, çocuğuyla beraber günlük yaşamına geçirmeye çalışan anne, çocuğuna İngilizce için okulla beraber yardımcı olmaktadır. Evde, annesi ile İngilizce konuşmaya çalışan öğrencinin, sosyal stratejileri daha fazla kullandığı söylenebilir." şeklinde yorumlamıştır. Araştırmanın yedinci alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin en fazla sosyal stratejileri kullanıyor olmaları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Öğrenciler sosyal stratejileri en fazla öğretmene sorma, arkadaşına veya tanıdığı bir kişiye sorma şeklinde kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, öğrenciler kelime öğrenimlerini annelerine sorarak daha kalıcı hale getirmeye çalışıyor olabilir. Ayrıca Demir ve Küntay (\*\*\*\*) çocukların dil gelişiminde özellikle de ebeveynlerin çocuklarına kitap okumalarının sözcük gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu durumda annenin çocuğuna kitap okuyabilmesi ancak okur-yazar olması ile mümkündür. Bu çalışmada, sosyal stratejiler alt boyutunda annesi okuma yazma bilmeyenler ile ortaokul mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı farkın çıkmasının sebebi bu durum olabilir.

Rowe (2008) eğitilmiş annenin çocuklarıyla daha çok konuşma etkinliği yaptığını daha farklı sözcükler kullandığını ve kelime dağarcıklarının daha zengin olduğunu annenin ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun dil gelişiminin ve sosyal ortamının olumlu anlamda geliştiğini belirtmiştir. Bu durumda bu çalışmadan elde edilen, kelime öğrenme stratejisi toplam puanlarının, annesi okuma – yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında lise mezunları lehine anlamlı farkın çıkmasının sebebi, lise mezunu annelerin okuma yazma bilmeyen annelere oranla daha fazla kitap okuması dolayısıyla daha fazla kelime dağarcığına sahip olması bunun sonucu olarak yabancı kelimeleri en

azından hiç okuma yazma bilmeyen annelere oranla daha rahat kullanarak çocuğuyla paylaşıyor olması olabilir. Bu durumda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini daha fazla kullanabileceği öngörülebilir. Ancak, bu çalışmada, kişisel bilgi formu analizleri sonucunda anne eğitim düzeyiyle ilgili olarak elde edilen bulgulara göre, annesi üniversite mezunu olanların ortalaması oldukça düşük çıkmıştır. Annesi üniversite mezunu olan hemen hiç öğrenci bulunmamaktadır. Elde edilen bulgularda anlamlı farkların okuma yazma bilmeyen ve ortaokul-lise düzeyinde çıkmasının sebebi bu durum olarak görülmektedir.

### 5.6 Altıncı Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Yapılmış olan bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şerabatır (2008), da yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılan bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Literatür genel olarak incelendiğinde öğrencilerin dil gelişimiyle ilgili olarak anne-baba ayırımına çok yer verilmediği ‘‘ebeveyn’’ kelimesinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Örneğin Demir ve Küntay (\*\*\*\*) çocuğun dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde ebeveynlerinin etkileri üzerine yaptığı çalışmada hem annenin hem de babanın çocuğun dil gelişiminde önemli bir yere sahip olduğundan bahsetmiştir. Bununla birlikte yapılan birçok araştırmayla çocuğun dil gelişiminde anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi, babanın hangi eğitim düzeyinde olursa olsun çocuklarıyla, annelerine oranla daha az zaman geçiriyor olması olabilir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçük (2007), Almanca eğitimi alan çocuklarla ilgili yaptığı bir çalışmada öğrencilerin derse karşı tutumları ile anne eğitimi arasında fark bulamamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu daha önce yapılmış olan bu çalışmayla dil öğrenme açısından tutarlılık göstermektedir. Ancak literatür araştırıldığında, anne eğitiminin, çocuğun derse karşı tutumunu etkilediği araştırmalarla da karşılaşılmaktadır. Örneğin Bağçeci (2004), yapmış olduğu çalışmada anne eğitim durumu, önem endişe yöntem ve içerik alt ölçeklerinde öğrenci tutumları arasında fark görüldüğü sonucuna ulaşırken, başlangıç ve süre gereklilik ve duyarlık alt ölçeklerinde fark bulamamıştır. Bulguyla alakalı olarak annenin eğitim düzeyi yüksek olabilir, yabancı dili konuşuyor olabilir ve çocuğunu yabancı dile yönlendirebilir. Bu durum çocuğun yabancı dil dersine başladığı ilk dönemlerde, derse önem vermesine, motive olmasına yardımcı olabilir ve çocuğun olumlu tutum geliştirmesine neden olabilir. Ancak, sonraki dönemlerde, çocuğun dersteki tecrübelerinin ve dersin

niteliğinin ön plana çıktığı düşünülmektedir. Örneğin, annesinin eğitim düzeyi yüksek olan bir çocuk olumlu tutum geliştirdiği İngilizce dersine, tecrübeleri ve yaşantıları doğrultusunda sonradan olumsuz tutum geliştirebilir. Konuyla ilgili olarak Morgan (1984; akt Güleçen ve diğerleri, 2008), tutumların bireylerin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçası olduğunu, öğrenme yoluyla kazanıldıklarını ve yaşantılarla zaman içinde değişme ve gelişme gösterdiklerini, tutumların zaman içinde kazanıldığı ve öğrenildiği düşünüldüğünde çocukların tutumunun anne babayla şekillenebileceğini ama sonra tekrar değişebileceğini belirtmiştir.

Bu durumda anne eğitim düzeyinin çocuğun İngilizce dersine başladığı ilk dönemlerde etkili olabileceği ancak sonraki yıllarda etkisini yitireceği düşünülmektedir. Bu durumda anne eğitiminin tutumu etkilediği yaş aralığı önem kazanmaktadır. Literatüre baktığımızda anne eğitim düzeyinin daha çok ilköğretimde önem kazandığı sonradan etkisini yitirdiği söylenilebilir. Öyle ki bu araştırma yapılırken karşılaşılan araştırmaların hemen hiçbirinde üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumu ile anne eğitim seviyesi arasındaki ilişki araştırılmamıştır.

8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Küçük (2007), “Almanca Eğitim Alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin derse karşı tutumları ile baba eğitimi arasında fark bulamamıştır. Bağçeci (2004), de yapmış olduğu çalışmada baba eğitim durumu ile öğrencinin İngilizce dersine karşı tutumu arasında fark bulamamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu daha önce yapılmış olan bu çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Bunun nedeni, tutumların bireylerin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçası olması (Morgan 1984; akt Güleçen ve diğerleri, (2008), ve babaların yoğun iş temposu nedeniyle çocuklarına çok fazla vakit ayıramamaları ve birlikte çok fazla vakit geçirememeleri olabilir.

### **5.7 Yedinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma**

Görüşme formunun birinci sorusu olan “İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin olarak öğrenciler en fazla, sosyal stratejileri, en az yürütücü biliş stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmenin bu sorusundan elde edilen öğrenci cevapları, en az yürütücü biliş stratejisini kullanmaları bakımından elde edilen nicel verilerle de benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde, öğrenciler, görüşme formunun ikinci sorusu olan “İngilizce kelimeleri öğrenmek için neler yapılmalıdır?” sorusuna en fazla sosyal stratejilerin, en az ise yürütücü biliş stratejilerinin kullanılması yönünde görüş belirtmiştir. Serabatır (2008), ise ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en fazla kullanmış olduğu stratejinin “*Sosyal Stratejiler*” olduğu en az kullandıkları stratejinin ise “*Yürütücü Biliş Stratejisi*”

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tok (2014), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, öğrendikleri kelimeleri günlük yaşamlarında kullanma durumlarına bakıldığında, en fazla sosyal stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da sosyal stratejilerin en çok kullanılan strateji olması, bu bulguyu desteklemektedir. Kılıç ve Padem (2014), de “The Examination of the Language Learning Strategies of University Preparatory Class Students With Respect to Various Variables” (Üniversite Hazırlık sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi) adlı çalışmasında öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejilerin sosyal stratejiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal stratejilerin öğrenciler tarafından sık kullanılmasının nedenini Tok(2014) “öğrencilerin arkadaş ve öğretmene soru sorma, grup çalışmaları yapma gibi günlük hayatın tam içinde olan sosyal stratejileri, hayatlarının bir parçası haline getirmekte zorlanmamaları olarak açıklamıştır. Bu sebeple doğal bir akışla, öğrenciler, sosyal stratejileri, öğrendikleri kelimeleri hayata geçirme aşamasında daha fazla kullanmaktadırlar.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca sosyal stratejiler içinde yer alan grup çalışmasıyla öğrenci kendisini daha da güvende hissedebilir. Öğrencinin kendisine güvenmesi ve sosyal destek alması kelimeyi rahat bir şekilde öğrenmesine yardımcı olabilir. Bununla ilgili olarak Nation (1997:24;akt Tok,2014), "grup çalışmalarının, kelimeyi keşfetmenin yanında kelimeleri kullanmak ve alıştırmalarda uygulamak için de kullanabileceğini, grup çalışması sırasında öğrenilen bir kelimenin, yine o grup içerisinde kullanıldığı taktirde kalıcı hale gelebileceğini, öğrencilerin grup çalışmalarında duyarak ya da sorarak öğrendiklerini bu yüzden kelimeleri kolayca hayatlarına geçirebileceklerini” belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulguların da literatür ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Görüşme formunun üçüncü sorusu olan “Sizce yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak öğrenciler, yabancı dilde kelime öğrenirken karşılaşılan sorunların en fazla Bilişsel Stratejilerin ve en az Belirleme Stratejilerinin kullanılmamasından kaynaklanabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciler, Bilişsel stratejiler içinde en çok karşılaşılan sorunun telaffuz, kelimeyi yazmak ve kelimeyi okumak olduğunu belirtmiştir. Bu alt problemde elde edilen bulgular araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. [Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğrencilerin “*Dil ve Kültür*” boyutunda tutumlarının en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır]. Öğrencilerin telaffuzda, kelimeyi yazarken ve kelimeyi okurken sorun yaşamasında, Türkçe ve İngilizcenin farklı dil ailelerinden gelmesinin payının büyük olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak, Bingöl (2003), dünyadaki dillerin okunuş ve yazılış özelliklerine göre “sığ” ve “derin” diller olarak sınıflandırıldığını, Türkçe’nin mensup olduğu Ural-Altay dil ailesinden gelen dillerin yazıldığı gibi okunması, her harfin tek bir sese karşılık gelmesi ve bu sesin, kelimenin neresinde olursa olsun değişmemesi gibi özelliklere sahip olduğunu bu yüzden daha önce hiç bilinmeyen veya

uydurulmuş, anlamsız bir kelime bile olsa “harf çatarak” herkes tarafından aynı biçimde ve doğru olarak okunabildiğini, bu yüzden bu dil ailesinden gelen dillerin sığ diller olarak sınıflandırıldığını, buna karşılık; İngilizce gibi Hint-Avrupa dil ailesine mensup dillerin ise çoğu kez yazıldığı gibi okunmadığını, bir harfin yanına gelen harfler değişikçe çıkarılması gereken sesin de değiştiğini, bu yüzden bu dillere “derin” diller denildiğini, derin dillerde ana okuma yönteminin “bütünü okuma” olduğunu “harf-harfbirleştirerek okumada” büyük hataların yapılabileceğini, kişilerin hiç bilinmeyen veya uydurulmuş, anlamsız bir kelimeyi aynı biçimde ve doğru olarak okuma olasılıklarının düşük olduğunu belirtmiştir.

Görüşme formunun dördüncü sorusu olan “Konuyla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak öğrenciler, en fazla Bilişsel Stratejilerin ve en az Yürütücü Biliş Stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Öğrenciler, bilişsel stratejiler içinde kelimeyi öğrenmek için tekrar etmeyi, kelimeyi yazmayı, kelime panoları kullanmayı ve kelime defteri tutmayı önermiştir. Öğrencilerin bu önerilerde bulunmasında görüşme formunun üçüncü sorusunda da ifade ettikleri gibi telaffuz, kelimeyi yazmak ve kelimeyi okumakta sorunlar yaşadıklarını belirtmeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin kullandığı kelime öğrenme stratejilerinin ve İngilizce dersine karşı tutumlarının cinsiyet ve anne baba eğitimi gibi değişkenlerden etkilenmediği söylenebilir.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Karşı Tutumlarının ve İngilizce Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ” adlı çalışmada öğrencilerden toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik gerçekleştirilen tartışmalara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1 SONUÇLAR

##### **Sonuçlar bulgulara dayalı yargılar olarak ifade edilir.**

Araştırmadan elde edilen bulgular, aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.

1-8.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin *“orta düzeyde”* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2-Kelime öğrenme stratejileri içinde, öğrencilerin en fazla kullanmış olduğu stratejinin *“Öğütleme Stratejileri”* olduğu, en az kullandıkları stratejinin ise *“Yürütücü Bilgi Stratejisi”* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3-Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının genel olarak *“yüksek düzeyde”* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4-Öğrencilerin tutumlarının *“Önem”* boyutunda en fazla; *“Dil ve Kültür”* boyutunda ise en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5- Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6- Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

7- 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile anne eğitim düzeyi toplam puanları arasında ve sosyal stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kelime öğrenme stratejisi toplam puanlarının, annesi okuma – yazma bilmeyenler ile annesi lise mezunu olanlar arasında lise mezunları lehine; sosyal stratejiler alt boyutunda ise annesi okuma yazma bilmeyenler ile ortaokul mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9- 8. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

10-8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11-8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılmış olan bu çalışmada, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin orta düzeyde, İngilizce dersine yönelik tutumlarının ise, yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin hem kelime öğrenme stratejilerinin hem de İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve anne baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerden çok fazla etkilenmediği söylenebilir.

## 6.2 ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda'' araştırmacılara yönelik önerilere'' ve ''uygulamaya yönelik önerilere'' yer verilmiştir.

### 6.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Yapılmış olan bu çalışmada, sadece Mersin ili Akdeniz ilçesindeki okulların 8.sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin kullanmış oldukları kelime öğrenme stratejileri ve İngilizce dersine karşı tutumlarıyla ilgili veri toplanmıştır. Türkiye'nin bütün bölgelerindeki okullarda ve farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmaların yürütülmesi, ülkemizde bu çalışmayla belirtilen, genel durumu ortaya sunması bakımından, önerilmektedir.

-Araştırma, Mersin ili Akdeniz ilçesindeki okulların 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin kullanmış oldukları kelime öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla ilgilidir. Diğer ilçelerdeki okullarla karşılaştırmaya

gidilmemiştir. Alan yazında kelime öğrenme stratejilerini kullanan ve kullanmayan öğrenci başarılarını karşılaştıran çalışmalar çok az olduğundan konuyla ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.

-Yapılmış olan bu çalışmada, kelime öğrenme stratejileriyle ilgili araştırma sadece 8. sınıflar üzerinde yapılmıştır. Diğer kademelerde de benzer çalışmalar yapılabilir.

-Bu çalışmada sadece 8.sınıf öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri incelenebilir.

-Bu çalışmada öğrencilerin cinsiyet ve anne baba eğitimi gibi değişkenlerin, İngilizce kelime öğrenme ve İngilizce dersine karşı tutumlarıyla ilişkileri araştırılmıştır. Farklı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir

-İngilizce öğretmenlerinin, derslerinde kelime öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa ne kadar sıklıkla kullandıklarını araştıran bir çalışma yapılabilir.

-İngilizce öğretmenlerinin KÖS stratejilerini kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili bir araştırma yapılabilir.

- Konuyla ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir

## **6.2.2Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Öğrenme sürecinde, bütün stratejilerin eşit düzeyde önemli olduğu düşünüldüğünden öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumları geliştirilebilir.

-Kelime öğrenme stratejileri eğitiminin, okul öncesinden başlayarak küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi, konuyla ilgili olarak öncelikle öğretmenlere öğrenme stratejilerini en verimli şekilde nasıl öğretebileceği, hizmet içi eğitim seminerleriyle verilebilir, ardından veliler de amaca uygun şekilde bilgilendirilebilir.

-Strateji kullanımını özendirmek için aktif katılım ve yenilikçiliği destekleyecek şekilde sınıf organizasyonları yapılması, drama, okullar içi-arası yarışma gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve strateji kullanan öğrencilere ödül verilmesi önerilebilir.

-Öğretmenler de dahil olmak üzere öğrencilerin belirli aralıklarla sözlük taraması yapabilirler.

-Öğrencilerin kelimeleri öğrenmek için, ezbere değil de kelime öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeye yönlendirilmesi, konuyla ilgili olarak da öğretmenlere hizmet içi seminerler verilebilir.

-Bütün sınıf düzeylerinde, İngilizce ders kitaplarında verilen kelimeler, özellikle strateji destekli olmalıdır. Ders kitaplarında sadece strateji eğitimine ayrılmış bir ünite oluşturulabilir.

-Eğitim Fakülteleri İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına KÖS ile ilgili eğitim verilebilir.

-Yedinci alt problemle ilgili olarak öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini de desteklemek için derslerin oyunlarla, İngilizce medyayı kullanarak daha zevkli hale getirilmesi önerilmektedir.

-Genel olarak araştırmaya bakıldığında bulguların birçoğu öğrencilerin KÖS (Kelime Öğrenme Stratejilerini) kullandıklarını göstermektedir ancak öğrencilerin büyük bir bölümü bunu bilinçsiz bir şekilde yapmaktadır. KÖS' nin varlığına dikkat çekmek için öğrencilere strateji eğitiminin verilmesi önerilmektedir.

-Araştırmada, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları ve eğitim düzeyi lise olan annelerin hiç okuma yazma bilmeyen annelerle arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle annelerin kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayan seminerler düzenlenebilir. Konuyla ilgili MEB ile yazılı ve görsel medya arasında işbirliği sağlanarak annelerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak TV programları hazırlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Abidin, M. J. Z. Pour, M. & Alzwari, H. (2012) ‘EFL Students’ Attitudes Towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students’, *Asian Social Science*, 8(2), p.119.
- Açıköz, K.Ü. (2006). Aktif Öğrenme. (8) İzmir: Kanyılmaz Yayıncılık.
- Ağca, R.K. (2012) *Yabancı Dil Öğretiminde Basılı Materyallere Sağlanan Mobil Çoklu Ortam Desteğinin Kelime Öğrenimine Ve Motivasyona Etkisi*.Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akarsu, B. (1998) Dil-Kültür Bağlantısı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akdeniz, C. (Mart 2007). *Öğretme ve Öğrenme Stratejileri*. Sunu Raporu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al Mamun, A. Raman, M. Mahbub Rahman, A.& Hossain, A. (2012) ‘Students’ Attitudes Towards English: The Case of Life Science School of Khulna University’, *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 200-209.
- Amer, M. A. (2010) *Idiomobile for learners of English: A study of learners’ usage of a mobile learning application for learning idioms and collocations*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Anbarlı Kırkız, Y (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arsal, Z. Özen, R.(3-5 Kasım 2006). *The Language Learning Strategies Of Efl Teacher Candidates*. The 10th “International INGED ELT Conference on the Subject of Practice and Progress” Selcuk University, Konya.
- Arslan, M. U Akbarov, A. (2012). EFL Learners Perceptions and Attitudes Towards English For The Specific Purposes. *Acta Didactica Napocencia*, 5(40), 25-30.
- Asgari, A. (2011). The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia, 4(2).

- Avcı, E. Coşkuntuncel, O İnandı, Y. (2011) ‘‘Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları’’, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1, 50-58
- Ay, A. (2006). *The Vocabulary Learning Strategies Employed by Ninth Graders and Relations With Their Personal Characteristics*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydemir, U.V. (2007). *İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ayırır, O.İ. Arnoğul, S. Ünal, Ç. D. (2012) ‘‘Cinsiyetin ve Öğrenim alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi’’. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71
- Attewell, J. (2003) ‘‘Mobile Learning’’. *Literacy Today*, 14
- Bağ, G. (2013) ‘‘Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki’’. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 157, 127-146.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)* 111. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Baturay, M. H. Yıldırım, İ.S. ve Daloğlu, A. (2007) ‘‘Web-Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli’’. *Politeknik Dergisi*, Cilt 10, sayı 3, 241-245.
- Baş, G. (2004) ‘‘Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişmelerine Ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi’’, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Cilt 5, sayı 1.
- Baş, G. (2010) ‘‘Effects of Brain-Based Learning on Students’ Achievement Levels and Attitudes towards English Lesson’’, *Elementary Education Online*, Cilt 9, sayı 2, 488-507.

- Baş, G.(2010) ‘‘The Effect of Teaching Learning Strategies in an English Lesson on Students’ Achievement, Attitudes and Metacognitive Awareness’’, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Cilt 5, sayı 1, 49-71.
- Baş, G. (2012) ‘‘Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi’’, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5, 1.
- Baş, G. Beyhan, Ö. (2012) ‘‘ İngilizce Dersinde Tematik Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi’’, *Turkish Journal of Education*, 1, 2.
- Baş, G (2010)‘‘İngilizce Dersinde Çoklu Zeka Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Katkıları’’, *Nwsa: Education Sciences*, Cilt 5, sayı 2, 411-430.
- Baş, G. (2012)‘‘Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri’’, *Eğitim Fakültesi Dergisi*,25, 2.
- Baş, G. (2012) ‘‘ İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4, 2.
- Baş, G. Beyhan, Ö. (2012)‘‘İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi’’,*Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, sayı 2, 128-142.
- Baçoğlu, E.B. (2010). *Cep Telefonu ve Sözcük Kartı Kullanan Öğrencilerin İngilizce Sözcük Öğrenme Düzeylerinin Karşılaştırması*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Bekleyen, N(2005) ‘‘Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri’’,*ÇÜ.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, sayı 2, 113-122.

- Bin, X (2008). Application of Learning Strategies and Collage English Reading Achievements. *US-China Foreign Language*, 6, 5.
- Bingöl, A. (2003) ‘‘Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı’’,*Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56, 02.
- Boonkongaen, N. (2012), Factors Affecting Vocabulary Learning Strategies: A Synthesized Study. *Naresuan University Journal*, 20, 2, 45.
- Bozgeyik, Y. (2011). *The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Proficiency*. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K.E. Akgün, E.Ö. Karadeniz, Ş Demirel, F.(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(12) Ankara:Pegem Akademi.
- Cameron, L.(2001) ‘‘Teaching Language To Young Learners’’, *Cambridge University Press*.
- Cesur, M. O.Fer, S (2007) ‘‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Nedir?’’, *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt IV, sayı II, 49-74.
- Chalak, A. Kassaian, Z. (2010) ‘‘Motivation and Attitudes of Iranian Undergraduate EFL Students Towards Learning English’’, *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 10, 2, 37-56.
- Chamot, A.U. Kupper, I. (1989) ‘‘Learning Strategies in Foreign Language Instruction’’, *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chen, A. D. (2003) ‘‘The Learner’s Side of Foreign Language Learning :Where do Styles, Strategies and Tasks Meet?’’, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 4, 279-292.
- Chen, Chih-Ming. Chung, Ching-Ju (2008) ‘‘Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based on Item Response Theory and Learning Memory Cycle’’, *Computers & Education*, 51, 624–645.



- Chinnery, George M. (2006) "Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning", *Language Learning & Technology*, 10, 1, 9-16.
- Choy, S. C. Troudi, S. (2006) "An Investigation into the Changes in pPceptions of and Attitudes Towards Learning English in a Malaysian College", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18, 2, 120-130.
- Chung, T. M. K. Leong. J.L.P Ling (2006). Mobile Learning: Use Of Voice Logs In Adult Language Learning. <http://isl.nie.edu.sg/pdf/ICCE2006Mobile.pdf>, adresinden 20.10.2013'te alınmıştır.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, A.D. (1999). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, 3, 4, xi+294
- Cohen, A. D. (2003). "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?"
- IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 4, 279-292.
- Çakıcı, D. (2001). *The Attitudes of University Students Toward English Within the Scope of Common Compulsory Courses*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakıroğlu, A. (2007). "Üstbiliş", *TSA*, 11, 2.
- Çavus, N. Ibrahim, D. (2008). "A Mobile Tool for Learning English Words", *Online Submission*, 40, 1.
- Çavus, N. Doğan, İ. (2009) "m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words", *British Journal of Educational Technology*, Cilt 40, Sayı 1, 78-91.
- Çelik, A. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Karekod Destekli Mobil Öğrenme Ortamının Aktif Sözcük Öğrenimine Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri: Mobil Sözlük Örneği*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çelik, S.Toptaş, V. (2010) ‘‘Vocabulary Learning Strategy Use of Turkish EFL Learners’’, *Procedia Social and Behavioral Sciences*,3, 62–71.
- Demir, E.Ö. Küntay, C.A.(\*\*\*\*).Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişiminde Ana Baba Etkileri. dililetişimlab.ku.edu.tr, adresinden 17.05.2015’ te alınmıştır.
- Demirtaş, S. (2007). *An Investigation Into Parental Atitudes Towards English Language Learning And Students’ Perception Of Their Parents’ Attitudes*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dikbaşı, Y. (2008) ‘‘Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi’’, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,9, 2, 69-76.
- Durukan, E. (2013) ‘‘Türkçe öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki’’,*Electronic Turkish Studies*, 8, 1.
- Eggen and Kauchak (1994)‘‘Educational Psychology’’,*USA:Macmillan College Publishing Company*.
- Ehrman, M. E. Leaver, B. L. Oxford, R. L. (2003)‘‘A Brief Overview of Individual Differences in Second Language’’, *Learning System*,31, 391-415.
- Erdem, A. R. (2005) ‘‘Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme stratejileri ve Öğretimi’’, *İlköğretim Online*, 4,1, 1-6.
- Ertekin,S (2006).*A Study on Correlation Between The Learning Strategies of the 4 th and 5th Graders and Those in The Textbook*.Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eurydice (2009). ‘‘Key Data on Education in Europe’’, *Education ,Audiovisual and Culture Executive Agency*.
- Fan, Y.M. (2003) ‘‘Frequency of Use, Perceived Usefulness,And Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners’’, *The Modern Language Journal*, 8, 7, 222-241.

- Feingold, A.(1994) ‘‘Gender Diffrences in Personality:A Meta –Analysis’’,  
*Psychological Bulletin*,116, 429-456.
- Flavell, J. H. Wellman, H.M. (1977) ‘‘Metamemory’’,*Perspectives On the  
Development of Memory and Cognition*, 3-34.
- Gencel, U. (2005) ‘‘Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme ve Yabancı Dil Yoğun  
Eğitiminin Ekonomik Ve Sosyal Maliyetleri’’,*Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Dergisi*, Cilt 7, sayı 2.
- Ghazal, L.(2007) ‘‘Learning Vocabulary in EFL Contexts Through Vocabulary  
Learning Strategies’’,1, 2, 84-91.
- Gilgen,R. (2005). Holding the world in your hand: Creating a mobile language  
learningenvironment,EDUCAUSE  
Quarterly,[http://www.educause.eduEDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/  
HoldingtheWorldinYourHandCreat/15735](http://www.educause.eduEDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/HoldingtheWorldinYourHandCreat/15735), adresinden10.11.2013’ te alınmıştır.
- Gömlüksiz, M.N. (2003) ‘‘İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin  
Geçerlik ve Güvenirliğı’’, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,  
13,1.
- Gözoğlu, E.(2009). *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Türlerini Kullanma  
Becerileri*.Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gu, P.Y. (2005) Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of  
Variation. Centre for Research in Pedagogy and Practice National  
Institute of Education Nanyang Technological University.
- Gu, P. Y. (2005) ‘‘Vocabulary Learning Strategies in the Chinese EFL Context’’,  
*Marshall Cavendish Academic*, 2, 84-91.
- Guerrero, L. A. Ochoa, S. and Collazos, C. (2010) ‘‘A mobile Tool for Improving  
Grammar Skills’’,*Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1735–  
1739.
- Güleç, E. (2014). *Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının  
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve İngilizce Dersine  
Yönelik Tutumlarına Etkisi*.Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Güleçen, S. Cüro, E. Semerci, N. (2008) ‘‘Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları’’,*Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1,139-157.
- Hancıoğlu, S.(2004). *Vocabulary Learning Strategies Employed By Preparatory Class Students At Anatolian Teacher Training High School*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Harmanlı, Z. (2000) ‘‘Öğrenme stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)’’,*Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Harris, A. J. Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. White Plains, NY: Longman.
- Hashwani, M. S. (2008) ‘‘Students’ Attitudes, Motivation and Anxiety Towards English Language Learning’’,*Journal of Research and Reflections in Education*, 2, 2.
- Hazar, E. (2007). *İngilizce Derslerinde Resimlerle Kelime Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Hocaoğlu, N. (2014) ‘‘Öğrencilerin İnternet Ortamında İngilizce Kullanmalarına Yönelik Tutumları’’,*Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 16, sayı1, 1-28.
- Houser, C. Thornton, P.Yokoi, S. Yasuda, T. (2001) ‘‘Learning on the Move: Vocabulary Study via Mobile Phone Email, In Lee, Chul-Hwan (Ed)’’,*Enhancement of Quality Learning Through Information and Communication Technology*, 1560-1567.
- Houser, C. Thornton, P. (2005) ‘‘Poodle: A course-management system for mobile phones.’’,*Paper presented at the 3rd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, 211–215.
- İpek, N. Bilgin, A.(2007) ‘‘İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi’’, *Elementary Education Online*, Cilt 6, sayı 3, 344-365.
- İnan, B. ve Yüksel, D. (2012) ‘‘Hazırlık Sınıflarında Öğretilen Sözcük Bilgisi ve Bu Sözcük Bilgisinin Öğrencilerin Sonraki Akademik Yaşamlarındaki Kullanılabilirliği’’, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, sayı 20, 485-494.

- İstifçi, İ. (2009) "Lexical Inferencing Strategies of Turkish EFL Learners" , *Journal of Language and Linguistic Studies*,5, 1.
- Kaçar, I. ve Zengin, Z. (2009) "Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenmeyle İlgili İnançları Öğrenme Yöntemleri Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu", *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 5 sayı 1, 19-28.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamanoğlu, Ş. ( 2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Strateji Kullanımı*. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasakaloğlu, N. Saracaloğlu, A. (2009) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki", VI (2) 343-362,
- Karasar,N.(2000).*Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. (10.Basım). Anakara: Nobel Yayınevi
- Karatay, H. (2007) " Kelime Öğretimi",*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1.
- Kazazoğlu, S. (2013)"The Effect of Attitudes Towards Turkish and English Courses on Academic Achievement", *Education and Science*, Cilt 38, 170.
- Kılıç, Ş. Tuncel, M. (2009) "Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi",*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kılıç, A. Padem, S. (2014) "The Examination of the Language Learning Strategies of University Preparatory Class Students With Respect to Various Variables", *Elementary Education Online*, Cilt 13, sayı 2, 660-673.
- Kırbaş, A. (2010) *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kırmızı, Ö. (2015) "Measuring Pre-service English Teachers' Attitudes Towards Instructional Technology Use",*Ekev Akademi Dergisi*, 19, 62.
- Kiernan, P. J. Aizawa, K. (2004) "Cell Phones in Task Based Learning Are Cell Phones Useful Language Learning Tools?", *ReCALL*, Cilt 16, sayı 1, 71-84.

- Korkmaz, Ş. (2013)“Almanca ya da Fransızca Öğrenen İngiliz Dili Eğitimi ÖğrencilerininÜçüncü Dil Öğrenme Stratejileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,Cilt 28, sayı 1, 92-104.
- Köse, Y. (2013).*A Study on Using Videos for Vocabulary Learning*. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kudo, Y. (1999). L2 Vocabulary Learning Strategies. <http://nlrc.hawaii.edu/Networks> adresinden 7 Eylül 2014’ te alınmıştır.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2009) “Will Mobile Learning Change Language Learning?”, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 21, 2, 157–165.
- Kukulska-Hulme, Agnes ve Shield, Lesley (2008) “An overview of mobile assisted language learning: From content Delivery to supported collaboration and interaction”, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 20, 3, 271-289.
- Küçük, S, Yılmaz, R. M, Gökteş, Y.(2014)“İngilizce Öğreniminde Artırılmış Gerçeklik: Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Bilişsel Yük Düzeyleri”.
- Küçük, O. (2007) “Almanca Eğitim Alan Öğrencilerin’in Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”.
- Küçüksüleymanoğlu,R.A. (1997).*A path Analytic Study for English Language Attitude and Students’ Background Charecteristics in an Elt Program: A Case Study*.ODTÜ,Ankara.
- Kütük,R. (2007). *The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy and Story Telling on Young Learners’ Vocabulary Learning and Retention*. Çukurova Üniversitesi,Adana.
- Lai, E. R. (2011)“Metacognition: A Literature Review,Research Report”, *Pearson Always Learning*.
- Lai, Yu-Ling.(2005) “Teaching Vocabulary Learning Strategies: Awareness, Beliefs and Practices.A survey of Taiwanese EFL Senior High School Teachers ‘’, *Ma in English Language Teaching, Department of Language and Linguistics*, University of Essex.

- Littlewood, W. (2001) ‘‘Students' Attitudes to Classroom English Learning: a Cross-Cultural StudyLanguage Teaching Research’’, 5 1, 3-28.
- Macaro, E. (2006) ‘‘Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework’’, *The Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Mamun, Rahman, Raman ve Hossain (2012). *Students' Attitudes towards English: The Case of Life Science School of Khulna University*. Khulna University.
- Maria, R. Catalan, J. (2003) ‘‘Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies’’, *International Journal of AppliedLinguistics*, 13, 1.
- Mayer, R.E. (1987) *EducationalPsychology: A Cognitive Approach*, Little, Brown and Company Limited,U.S.A.
- McCarthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford Universitys Press
- Memduhoğlu, H. B. & Kozikoğlu, İ.(2015) "Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları’’,*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Nah, Ki. C. , Peter, W. Roland, S. (2008) ‘‘The Potential of Using a Mobile Phone to Access the Internet For learning EFL Listening Skills Within a Korean Context’’, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, Cilt 20, Sayı 3, 331-347.
- Nation, P. (2001) ‘‘Learning Vocabulary in Another Language’’, *Cambridge University Press*.
- Ocak, G. Karakuş, G.(2014)‘‘Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, *Ekev Akademi Dergisi*, 18, 58.
- Ogata, H. Chengjiu, Y. Rosa, G.Paredes, Nobuji, A. S. Yaneo Yano, Y. Oishi Takahito, U. (2008)‘‘Supporting Mobile Language Learning Outside Classrooms’’, *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 2, 3, 271-282.

- Oğuz, M. Ö. A. (2012). *The Effects of Implicit, Explicit and Blended Types of Vocabulary Instruction on The Fourth Graders*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, M. Melanlıoğlu, D. (2013) ‘‘Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma’’, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, sayı 1, 13-23.
- Özdemir, F.B. (2013). *İlkokul 4.Sınıf Öğrenci, Veli ve Öğretmenlerinin İnternet/Bilgisayar Ortamlı Yardımcı Eğitim Malzemeleri (İBOYEM) Hakkındaki Görüşleri*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özer, B. (2002) ‘‘İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri’’, 1, 1, 17-32.
- Özkal, N. Çetingöz, D. (2006) ‘‘Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı’’, 46, 259-275.
- Öztürk, Ö. (2004). *Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Olumlu Tutum Geliştirmede Sınıf Öğretmenine Pratik Öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunuldu, Malatya.
- Pourshahian, B. Seyed, Y.A. and Kalajahi, A. R. (2012) ‘‘Does Applying Vocabulary Learning Strategies Vary Based on Gender ? The Case Of Turkish Efl Learners, 2’’, 4, ISSN 2224-5766.
- Rasekh, Z. E: Ranjbar, R. (2003) ‘‘Metacognitive Strategy Training For Vocabulary Learning’’, *Teaching English as A Second or Foreign Language*, 7, 2.
- Reed, J. B. (2011). *Supporting Vocabulary Growth of High School Students: An Analysis of the Potential of a Mobile Learning Device and Gaming app*. (Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, 2011).



- Rowe, M.L. (2008). Child Directed Speech Relation to Socioeconomic Status, Knowledge of Child Development, and Child Vocabulary Skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Rubin, J. (1987) ‘Learner Strategy: Theoretical Assumption, Research History and Typology’, 15-30
- Samira, M. (06-08 June 2014). *Investigating the Writing Processes and Strategies of Algerian EFL Students at Setif University*. ERPA, International Congresses on Education İstanbul University’ de sunuldu. 06-08 June, İstanbul.
- Saran, M. Cagiltay, K, Seferoğlu, G. (2008, March). *Use of mobile phones in language learning: Developing Effective Instructional Materials*. In Wireless, Mobile, and Ubiquitous Technology in Education, 2008. WMUTE 2008. Fifth IEEE International Conference on IEEE.
- Saran, M. (2009). Exploring the Use of Mobile Phones for Supporting English Language Learners’ Vocabulary Acquisition. (Doctoral *Dissertation*, Middle East Technical University, 2009).
- Saran M. Seferoglu, G, ve Cagiltay (2009) ‘Mobile Assisted Language Learning: English Pronunciation at Learners' Fingertips’, *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 97-114.
- Saran, Murat, Kürsat Ç. Gölge, S. (2008) ‘Use of Mobile Phones in Language Learning: Developing Effective Instructional Materials’ *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Saran M. Seferoğlu, G. (2010) Supporting Foreign language Vocabulary Learning Through Multimedia Messages via Mobile Phones. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 252–266.
- Sarica, G. N. Cavus, N. (2009) ‘New Trends in 21st Century English Learning’’. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 439–445.
- Sarıçoban, A. Başıbek, N. (2012) ‘ Mnemonics Technique versus Context Method in Teaching Vocabulary at Upper-Intermediate Level’’, *Education and Science*, 37, 164.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies. Vocabulary: Description , Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.

- Selçuk, E. (1997). *İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N.(2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Shuwairekh , S. (2001). *Vocabulary Learning Strategies Used by AFL (Arabic as a Foreign Language) Learners in Saudi Arabia*, Phd Thesis, The University of Leeds.
- Serper, Ö. Aytaç, M. ve Bayram, N. (2013). *Örnekleme*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Smith, A. A.(1971)“The Importance of Attitude in Foreign Language Learning’’, *Modern Language Journal*, 55,82-8.
- Soku, D. Simpeh, K, N. Osafo-Adu, M. (2011) ‘‘Students' Attitudes Towards the Study of English and French in a Private University Setting in Ghana’’, *Journal of Education and Practice*, 2, 9, 19-30.
- Song, Yanjie ve Fox, Robert (2008) ‘‘Using PDA for Undergraduate Student Incidental Vocabulary Testing’’, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, Cilt 20, sayı 3, 290-314.
- Stern H.H. (1975) ‘‘What Can We Learn from the Good Language Learner?’’, *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-18.
- Stockwell, Glenn (2007) ‘‘Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone Based Vocabulary Tutor’’, *Computer Assisted Language Learning*, 20, 4, 365–383.
- Stockwell, G. (2008) ‘‘ Investigating Learner Preparedness For and Usage Patterns of Mobile Learning’’,*European Association for Computer Assisted Language Learning*, 20, 3, 253–270.
- Subaşı, G. (2000) ‘‘Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri’’, *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Sünbül, M.(1998)*Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, Ö.(2003).*Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi*". Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Taraszow, T. Aristodemou, E. Slavidou, V. Burston, J.and Laouris, Y. (2010) "MobLang-Learning Foreign Languages via Mobile: A Cross-Country Comparison of End Users' Profiles, Motivation, and Preferences",*Social Applications for Life Long Learning*, 14–19.
- Taşdemir, A.Tay, B. (2007) "Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullandıklarının Akademik Başarıya Etkileri",*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX, 173-187.
- Tay, B. (2002).*İlköğretim 4.ve 5. sınıf Öğrencilerinin Sosyal bilgiler Dersinde sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (2005) "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1, 209-225
- Thornbury, S. (2002).*How to Teach Vocabulary*(5-6 )Harlow: Pearson.Türnüklü, A . (2000) "Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi", Cilt 6, sayı 4.
- Tok, H.(2007). *Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. İnönü Üniversitesi, Elazığ.
- Tok, N. (2010). *Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme Güçlüklerinin İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Tok, M. Yığın,M.(2014) "Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s: 41

- Tomal, N (2008) ‘‘Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları’’, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 113-127.
- Torgesen, J. K. (1986) ‘‘Learning Disabilities Theory Its Current State and Future Prospects’’, *Journal of Learning Disabilities*, 19(7), 399-407.
- Tunçer, B. Güven, B. (2007) ‘‘Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi’’, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,21-20
- Uğurluel, Y. (2010). *The Effect of Strategy Training on Vocabulary Development*. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ulaş, H. (2003). Öğrenmede Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar ve Tek Cinsiyetli Okullar. <http://www.asir.k12.tr/makale-detay.aspx?cid=30&id=612> adresinden 9 Ağustos 2014’ te alınmıştır.
- Ünal, Ç. Ayırır İ. Arıoğul, S.(2011) ‘‘The Use of Foreign Language Learning Strategies By Unuversity Students Learning English German And French’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484
- Üredi, I. Üredi, L. (2007) ‘‘Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması’’, *EDU*, 7, 2 (2).
- Vergili, A. (1993). *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretiminde Benimsenen İlkeler İle Uygulanan Teknik ve Yöntemlerin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Weinstein, C. E. Mayer, R. E. Wittrock, M. C. (1986). ‘‘Handbook of Research on Teaching’’, *Handbook of Research on Teaching*.
- Wishart, Jocelyn (2008)‘‘Challenges Faced by Modern Foreign Language Teacher Trainees in Using Handheld Pocket PCs (Personal Digital Assistants) to Support Their Teaching and Learning’’, *European Association for Computer Assisted Language Learning*, Cilt 20, sayı 3, s. 348-360.
- Yalçın, S. Sen, M. (2007) ‘‘Dilin İletişim Sürecindeki Rolü ve İşlevleri’’, *Turkish Studies*, 2, 2.

- Yavuz, S.Yağlı, Ü. (2013) ‘‘Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi’’, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1.
- Yıldırım,A. Şimşek,H. (2011).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. A. Sünbül, M. (2000).*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. ( 11. Basım).Konya: Mikro Yayınları.
- Zhang, B. (2011). *A Study of the Vocabulary Learning Strategies Used by Chinese Students*,Unpublished master’s thesis, Kristianstad University, China.

EK 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Okul ve Öğrenci Sayılarını Gösteren Tablo

Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi kayıtlarında bulunan okuların orjinal listesidir.

İLÇE	ENEL_MÜDÜRLÜK	Temizle	KURUM	TUR	SEKLI	UM	F	GR_S	BA_S	TOPLAN	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 709936	Saadettin Bey İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1
				<b>Toplam Saadettin Bey</b>					0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 709985	Hürriyet İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	0	1	1
				<b>Toplam Hürriyet</b>					0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 709993	Kıbrıs İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	3	1	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 709993	Kıbrıs İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	1	1	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 709993	Kıbrıs İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	0	3	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 709993	Kıbrıs İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	1	0	1
				<b>Toplam Kıbrıs</b>					5	5	10
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710026	Sakarya İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	1	5	6
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710026	Sakarya İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	6	5	11
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710026	Sakarya İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	20	24	44
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710026	Sakarya İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	29	47	76
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710026	Sakarya İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	6	12	18
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710026	Sakarya İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	1	0	1
				<b>Toplam Sakarya</b>					63	93	156
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710145	Suphi Öner İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	1	0	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710145	Suphi Öner İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	1	0	1
				<b>Toplam Suphi Öner</b>					2	0	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul 710154	23 Nisan İlkokulu	İlkokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	0	1	1
				<b>Toplam 23 Nisan</b>					0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709867	İleri Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	1	0	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709867	İleri Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	1	2	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709867	İleri Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	35	20	55
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709867	İleri Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	198	150	348
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709867	İleri Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	9	2	11
				<b>Toplam İleri Ortaokulu</b>					244	174	418
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709968	Ersoy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	5	6	11
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709968	Ersoy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	10	15	25
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709968	Ersoy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	57	45	102
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709968	Ersoy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	104	78	182
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709968	Ersoy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	6	2	8
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 709968	Ersoy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2003	8. Sınıf	1	0	1
				<b>Toplam Ersoy</b>					183	146	329
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	4	1	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	8	3	11
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	9	14	23
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	62	50	112
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	96	114	210
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	12	14	26
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	0	5	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710001	Mimar Sinan Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2003	8. Sınıf	1	0	1
				<b>Ortaokulu</b>					192	201	393
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710010	Mihhatpaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	2	2	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710010	Mihhatpaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	8	5	13
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710010	Mihhatpaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	26	22	48
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710010	Mihhatpaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	117	109	226
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710010	Mihhatpaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	9	5	14
				<b>Toplam Mihhatpaşa</b>					162	143	305
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710102	Celile Öner Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	0	3	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710102	Celile Öner Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	0	2	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710102	Celile Öner Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	8	4	12
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710102	Celile Öner Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	69	50	119
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710102	Celile Öner Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	4	8	12
				<b>Ortaokulu</b>					81	67	148
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710136	Mehmet Dağlı Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	1	0	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul 710136	Mehmet Dağlı Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	3	3	6

MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710136	Mehmet Dağlı Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	45	34	79	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710136	Mehmet Dağlı Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	104	96	200	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710136	Mehmet Dağlı Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	10	7	17	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710136	Mehmet Dağlı Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	2	0	2	
					<b>Ortaokulu</b>						176	152	328
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710195	Kazanlı Belediyesi Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1996	8. Sınıf	1	0	1	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710195	Kazanlı Belediyesi Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1997	8. Sınıf	0	1	1	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710195	Kazanlı Belediyesi Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	3	4	7	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710195	Kazanlı Belediyesi Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	30	34	64	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710195	Kazanlı Belediyesi Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	2	4	6	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710195	Kazanlı Belediyesi Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2002	8. Sınıf	1	0	1	
					<b>Ortaokulu</b>						37	43	80
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	2	2	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	4	9	13	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	10	19	29	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	51	48	99	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	81	71	152	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	1	5	6	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	710314	Turgut Özal Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	1	3	4	
					<b>Ortaokulu</b>						148	157	305
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713298	Nacırlı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	4	2	6	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713298	Nacırlı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	4	6	10	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713298	Nacırlı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	1	1	2	
					<b>Toplam Nacırlı Ortaokulu</b>						9	9	18
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713321	Huzurkent Latife Hanım Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	3	1	4	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713321	Huzurkent Latife Hanım Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	13	14	27	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713321	Huzurkent Latife Hanım Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	1	2	3	
					<b>Hanım Ortaokulu</b>						17	17	34
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713331	Huzurkent Kazım Karabekir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713331	Huzurkent Kazım Karabekir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	2	2	4	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713331	Huzurkent Kazım Karabekir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	19	12	31	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713331	Huzurkent Kazım Karabekir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	3	1	4	
					<b>Karabekir Ortaokulu</b>						24	16	40
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713342	Huzurkent Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713342	Huzurkent Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	0	1	1	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713342	Huzurkent Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	4	0	4	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713342	Huzurkent Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	16	10	26	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713342	Huzurkent Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	44	43	87	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713342	Huzurkent Atatürk Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	2	6	8	
					<b>Ortaokulu</b>						66	61	127
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713355	Bağcılar Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	1	1	2	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713355	Bağcılar Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	10	9	19	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713355	Bağcılar Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	0	1	1	
					<b>Toplam Bağcılar Ortaokulu</b>						11	11	22
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713359	Parmakkırdı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	2	0	2	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713359	Parmakkırdı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	6	7	13	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713359	Parmakkırdı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	2	0	2	
					<b>Ortaokulu</b>						10	7	17
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	1	1	2	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	4	5	9	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	9	6	15	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	17	15	32	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	1	3	4	
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713367	Yenişakent Yusuf Bayık Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	1	0	1	
					<b>Bayık Ortaokulu</b>						33	31	64
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	1	0	1	

MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	1	2	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	2	2	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	4	4	8
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	7	14	21
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713405	Yakaköy Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	0	2	2
<b>Toplam Yakaköy Ortaokulu</b>										15	25	40
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713420	Kurkçu Abdulkadir Perşembe Vakfı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1998	8. Sınıf	1	0	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713420	Kurkçu Abdulkadir Perşembe Vakfı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	2	1	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713420	Kurkçu Abdulkadir Perşembe Vakfı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	15	12	27
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713420	Kurkçu Abdulkadir Perşembe Vakfı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	1	2	3
<b>Perşembe Vakfı Ortaokulu</b>										19	15	34
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713437	Kazanlı İsmail Kurtuluş Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713437	Kazanlı İsmail Kurtuluş Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	1	2	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713437	Kazanlı İsmail Kurtuluş Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	1	2	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713437	Kazanlı İsmail Kurtuluş Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	7	5	12
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713437	Kazanlı İsmail Kurtuluş Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	23	22	45
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713437	Kazanlı İsmail Kurtuluş Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	0	2	2
<b>Kurtuluş Ortaokulu</b>										32	34	66
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713451	Karacalıyaz Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713451	Karacalıyaz Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	4	2	6
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713451	Karacalıyaz Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	10	5	15
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713451	Karacalıyaz Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	28	31	59
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713451	Karacalıyaz Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	4	1	5
<b>Ortaokulu</b>										46	40	86
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713454	İbrahim Rencuzoğulları Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1996	8. Sınıf	1	0	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713454	İbrahim Rencuzoğulları Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1997	8. Sınıf	3	2	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713454	İbrahim Rencuzoğulları Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1998	8. Sınıf	5	0	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713454	İbrahim Rencuzoğulları Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	2	3	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713454	İbrahim Rencuzoğulları Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	10	5	15
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713454	İbrahim Rencuzoğulları Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	0	3	3
<b>Rencuzoğulları Ortaokulu</b>										21	13	34
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713552	Gökkuşpaşı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	1	2	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713552	Gökkuşpaşı Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	16	8	24
<b>Ortaokulu</b>										17	10	27
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713563	Sosyal Hizmetler Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	2	0	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713563	Sosyal Hizmetler Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	3	1	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713563	Sosyal Hizmetler Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	8	8	16
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713563	Sosyal Hizmetler Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	14	10	24
<b>Ortaokulu</b>										27	19	46
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713572	Naciye Filizay Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	0	2	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713572	Naciye Filizay Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	3	2	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713572	Naciye Filizay Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	12	10	22
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713572	Naciye Filizay Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	26	30	56
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713572	Naciye Filizay Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	2	1	3
<b>Ortaokulu</b>										43	45	88
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713586	Hallil Akgün Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713586	Hallil Akgün Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	1	2	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713586	Hallil Akgün Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	2	1	3
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713586	Hallil Akgün Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	15	14	29
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713586	Hallil Akgün Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	37	36	73
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713586	Hallil Akgün Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	4	1	5
<b>Ortaokulu</b>										59	55	114
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713592	İğdir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	1	3	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713592	İğdir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	12	15	27
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713592	İğdir Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	1	5	6
<b>Toplam İğdir Ortaokulu</b>										14	23	37



MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713651	Cengiz Topel Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	18	19	37
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713651	Cengiz Topel Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	114	109	223
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713651	Cengiz Topel Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	0	4	4
<b>Ortaokulu</b>												
										137	134	271
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713664	Ahmet Şimşek Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	4	2	6
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713664	Ahmet Şimşek Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	2	2	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713664	Ahmet Şimşek Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	12	9	21
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713664	Ahmet Şimşek Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	29	35	64
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713664	Ahmet Şimşek Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	2	0	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713664	Ahmet Şimşek Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2002	8. Sınıf	0	1	1
<b>Ortaokulu</b>												
										49	49	98
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713665	Gazipaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713665	Gazipaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	4	1	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713665	Gazipaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	7	1	8
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713665	Gazipaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	27	18	45
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713665	Gazipaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	95	86	181
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713665	Gazipaşa Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	0	4	4
<b>Toplam Gazipaşa Ortaokulu</b>												
										133	111	244
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1995	8. Sınıf	1	0	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1996	8. Sınıf	0	1	1
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1997	8. Sınıf	4	1	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1998	8. Sınıf	5	4	9
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	1999	8. Sınıf	16	6	22
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2000	8. Sınıf	31	30	61
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	713675	Fatih Ortaokulu	Ortaokul	İkili Öğretim	2001	8. Sınıf	2	2	4
<b>Toplam Fatih Ortaokulu</b>												
										59	44	103
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	749598	Yedigöller Kanuni Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1998	8. Sınıf	4	0	4
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	749598	Yedigöller Kanuni Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	8	5	13
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	749598	Yedigöller Kanuni Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	14	11	25
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	749598	Yedigöller Kanuni Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	5	2	7
<b>Ortaokulu</b>												
										31	18	49
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	976877	Adanaoğlu Resit Can Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1997	8. Sınıf	2	0	2
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	976877	Adanaoğlu Resit Can Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1998	8. Sınıf	4	2	6
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	976877	Adanaoğlu Resit Can Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	1999	8. Sınıf	4	1	5
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	976877	Adanaoğlu Resit Can Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2000	8. Sınıf	30	21	51
MERSİN	AKDENİZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	976877	Adanaoğlu Resit Can Ortaokulu	Ortaokul	Normal Öğretim	2001	8. Sınıf	3	4	7
<b>Can Ortaokulu</b>												
										43	28	71

## EK 2.

### Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Ölçeği

Lütfen cümleleri dikkatli okuyunuz ve kendinize uygun olanını (X) işaretleyiniz

	<i>Tamamen katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>
1-Kelime öğrenirken hissettiklerimi, yakınlarımla paylaşıyorum.					
2-Öğrendiğim kelimeleri kullanırken korkuyorsam, kendimi rahatlatmaya çalışırım.					
3-Kelime çalışırken günlük tutup gelişmemi takip ederim..					
4-Grup çalışmalarında kelimeleri daha iyi öğrenirim					
5-Kendime günlük ya da haftalık kelime sayısı hedefi koyarak, belirlediğim sayıda kelime öğrenirim(Günde 10 kelime gibi).					
6- Ne kadar kelime öğrendiğim konusundaki gelişimimi düşünürüm.					
7- Konuşma sırasında bir kelime aklıma gelmiyorsa onu yüz ifadeleriyle ya da beden dilimle anlatmaya çalışırım.					
8- Anlamca yakın olan kelimelere beraber çalışırım (school, classroom, student.. gibi).					
9-Kelimeleri kategorilere ayırırım (eylemler, sıfatlar, meslekler gibi).					
10-Anlamını bilmediğim bir kelimeyi anlatabilmek için varsa kelimenin es ve zıt anlamlarıyla çalışırım					
11- Kelime defteri tutarım.					
12 Derste geçen yeni bir kelimeyi anlamıyla beraber not alırım.					
13- Öğrendiğim yeni bir kelimeyi birkaç defa yazarım					
14-Öğrendiğim yeni bir kelimeyi sesli olarak tekrarlarım.					
15-Anlamını bilemediğim kelimeyi İngilizce öğretmenime sorarım					
16- . Tatil yörelerinde ya da herhangi bir yerde yabancı birileriyle karşılaştığımda bildiğim kelimeleri kullanarak konuşmaya çalışırım.					

### EK 3.

#### İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Lütfen cümleleri dikkatli okuyunuz ve kendinize uygun olanını (X) işaretleyiniz

	<i>Kesinlikle katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
1- İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2- İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor .					
3- İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir					
4- İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır					
5- İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir					
6 İngilizce dersinden korkarım.					
7- İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum					
8- İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum					
9-. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10- Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım					
11- İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.					
12 Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. İngilizce dersi ödevlerini sıksızdan, zevkle yaparım.					
14-. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.					
15 İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16- . Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
17-Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım					
18- İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19-. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri severim					
20- İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
21-. Büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.					
22- İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum					
23- İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.					
24-. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
25- İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26- İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum					
27- İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					

## EK 4.

### Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz nedir?

- a) Kız                      b) Erkek

2.Annenizin mesleği nedir?

- a) Ev hanımı              b) Çalışan              c) Emekli              d)Diğer

3.Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- a) İlkokul              b) Ortaokul              c) Lise              d) Üniversite              e)Hiçbiri

4.Babanızın mesleği nedir?

- a) Çalışan              b )İşsiz              c) Emekli              d)Diğer

5.Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- a) İlkokul              b) Ortaokul              c) Lise              d)Üniversite              e) Hiçbiri

EK 5.

İzin Belgesi



T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202/605/73401  
Konu: Araştırma İzni

07/01/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ'in Müdürlüğümüze Muhatap 30.12.2013 tarihli dilekçesi.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek Lisans öğrencisi Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ'in "Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmasını uygulaması ile ilgili 03.01.2014 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek Lisans öğrencisi Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ'in sözkonusu araştırmayı Akdeniz ilçesinde bulunan Ortaokulların 8.sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (mühürlü ve onaylı soruları kullanarak) uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hasan GÜL  
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Dilekçe ve Ekleri (3 sy.)
- 2- Komisyon Görüşü

OLUR  
07/01/2014

Nihat KARABİBER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır,  
07.01.2014

Mehmet ŞİMŞEKKAYA

Şefi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 96fa-a7a8-3692-a196-16f4 kodu ile yapılabilir.

Bilgi İçin: Mehmet ŞİMŞEKKAYA-Din Öğretimi Hizmetleri Birimi MERSİN Telefon: 0 (324) 329  
14 81- 84 Dâhili 201 Fax:0 (324) 3273518 - 19 ElektronikAğ: dinogretimi33@meb.gov.tr



T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202/605/90148  
Konu: Araştırma İzni

08/01/2014

Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ  
Viranşehir Mah.335 Sokak  
Gündoğar 5 residence A Bl. K:11/21  
Mezitli/MERSİN

- İlgi : a) 30.12.2013 tarihli dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 07.01.2014 tarihli ve 73401 sayılı Olur yazısı.

Müdürlüğümüze muhatap ilgi (a) dilekçenizde konu edilen "Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu Araştırma izin talebiniz Akdeniz ilçesinde bulunan Ortaokulların 8.sınıf öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması ilgi (b) Valilik Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

M.Sabri ÖZBEY  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.  
..2014.12.01..  
Mehmet ŞİMŞEKKAYA

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98aa-7bfe-31f8-8d54-6aeb kodu ile yapılabilir.

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin : Mehmet  
ŞİMŞEKKAYA / Canan YAŞA / VHKİ Strateji 2 (Araştırma Planlama İstatistik) Hizmetleri Birimi Telefon: 0(324) 329  
14 81- 84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 – 19 E-Posta: mersinmem@meb.gov.tr – istatistik33@hotmail.com  
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu ölçek, sizlerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinizin tespitine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ölçekten elde edilen sonuçlar bu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve ders notlarınıza hiçbir etkisi olmayacaktır. Bu nedenle ölçekteki her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak eksiksiz işaretlemeye özen gösteriniz. Sorulara samimi bir şekilde cevap veriniz ve size uygunluk derecesine göre **(Tamamen katılıyorum), (Katılıyorum), (Kararsızım), (Katılmıyorum), (Kesinlikle Katılmıyorum)** seçeneklerinden birini seçerek sütuna ( x ) işareti koyunuz. Teşekkür ederim.

Yelda Karahan ÜZÜLMEZ  
Mersin

Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz nedir?  
a) Kız b) Erkek
2. Annenizin mesleği nedir?  
a) Ev hanımı b) Çalışan c) Emekli d) Diğer
3. Annenizin eğitim düzeyi nedir?  
a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite e) Hiçbiri
4. Babanızın mesleği nedir?  
a) Çalışan b) İşsiz c) Emekli d) Diğer
5. Babanızın eğitim düzeyi nedir?  
a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise d) Üniversite e) Hiçbiri

**KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANMA ÖLÇEĞİ**

Lütfen cümleleri dikkatli okuyunuz ve kendinize uygun olanı (X) işaretleyiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1-Kelime öğrenirken hissettiklerimi, yakınarımla paylaşıyorum.					
2-Öğrendiğim kelimeleri kullanırken korkuyorsam, kendimi rahatlatmaya çalışırım.					
3-Kelime çalışırken günlük tutup gelişmemi takip ederim..					
4-Grup çalışmalarında kelimeleri daha iyi öğrenirim					
5-Kendime günlük ya da haftalık kelime sayısı hedefi koyarak, belirlediğim sayıda kelime öğrenirim(Günde 10 kelime gibi).					
6- Ne kadar kelime öğrendiğim konusundaki gelişimimi düşünürüm.					
7- Konuşma sırasında bir kelime aklıma gelmiyorsa onu yüz ifadeleriyle ya da beden dilimle anlatmaya çalışırım.					
8- Anlamca yakın olan kelimelere beraber çalışırım (school, classroom, student.. gibi).					
9-Kelimeleri kategorilere ayırırım (eylemler, sıfatlar, meslekler gibi).					
10-Anlamını bilmediğim bir kelimeyi anlatabilmek için varsa kelimenin es ve zıt anlamlarıyla çalışırım					
11- Kelime defteri tutarım.					
12 Derste geçen yeni bir kelimeyi anlamıyla beraber not alırım.					
13- Öğrendiğim yeni bir kelimeyi birkaç defa yazarım					
14-Öğrendiğim yeni bir kelimeyi sesli olarak tekrarlarım.					
15-Anlamını bilemediğim kelimeyi İngilizce öğretmenime sorarım					
16- Tatil yerlerinde ya da herhangi bir yerde yabancı birleriyle karşılaştığımda bildiğim kelimeleri kullanarak konuşmaya çalışırım.					

80



### Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin İngilizce dersine karşı tutumlarınızı belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçekteki her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak eksiksiz işaretlemeye özen gösteriniz. Sorulara samimi bir şekilde cevap veriniz ve size uygunluk derecesine göre **(Kesinlikle katılmıyorum)**, **(Katılmıyorum)**, **(Kararsızım)**, **(Katılıyorum)**, **(Kesinlikle Katılıyorum)** seçeneklerinden birini seçerek sütuna ( x ) işareti koyunuz. Teşekkür ederim.

Yelda Karahan ÜZÜLMEZ

Mersin

Üniversitesi

EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

#### İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1- İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2- İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor .					
3- İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir					
4- İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır					
5- İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir					
6 İngilizce dersinden korkarım.					
7- İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum					
8- İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum					
9- İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10- Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım					
11- İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.					
12 Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13- İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14- İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.					
15 İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16- . Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım. .					
17-Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım					
18- İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19- İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri severim					
20- İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
21- Büyüyünce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.					
22- İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum					
23- İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.					
24- İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
25- İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26- İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum					
27- İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					

50''





## **ÖZGEÇMİŞ**

Yelda KARAHAN ÜZÜLMEZ 28 Ağustos 1979’ da Adana’da doğdu. Ortaöğrenimini Danişment Gazi Anadolu Lisesinde tamamladı. 2002 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden lisans derecesini aldı. 2008 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans çalışmalarına başladı.

