



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE DİL SINIFI ÖĞRENİCİLERİ TARAFINDAN
EDİNİLEN KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Sıdal ACAR**

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İstanbul,2016



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İngilizce Dil Sınıfı Öğrencileri Tarafından Edilen
Kehine Öğrenme Stratejileri ve Başarıları
Araştırmasındaki İlişki

Ad-Soyad:

Sıdal ACAR

ONAY:

Danışman :

Prof Dr
Suat ANAR

Suata Anar

Üye:

Prof Dr
Mustafa FARSAKOĞLU

M. Farsakoğlu

Üye:

Prof Dr
Adil ÇAĞLAR

A. Çağlar

Onay Tarihi: 12/5/2016



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE DİL SINIFI ÖĞRENİCİLERİ TARAFINDAN
EDİNİLEN KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Sıdal ACAR**

**Danışman
Prof. Dr. Suat ANAR**

Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İstanbul,2016

İÇİNDEKİLER

KABUL_VE_ONAY	2
TABLoların LİSTESİ	9
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	10
BİLDİRİM.....	11
ACKNOWLEDGEMENTS	12
ÖZET	13
ABSTRACT	14
BÖLÜM I.....	15
GİRİŞ	15
1.1 Giriş.....	15
1.2 Çalışmaya Zemin	17
1.3 Çalışmanın Amacı.....	18
1.4 Çalışmanın Önemi	18
1.5 Araştırma Soruları.....	19
1.6 Metodolojiye Bakış.....	19
1.7 Çalışmanın Sınırları.....	20
1.8 Terimlerin Tanımları.....	20
1.8.1 Kelime Öğrenme Stratejileri.....	20
1.8.1.1 Keşif Stratejileri	20
1.8.1.2 Güçlendirme Stratejileri	21
1.8.2 Başarılı Öğrenme	21
BÖLÜM II	22
LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ.....	22
2.1 Giriş.....	22
2.2 Kelime Öğrenimi	23
2.2.1 Örtülü Öğrenmeye Karşı Bariz Öğrenme.....	24
2.2.1.1 Bağlamın Kullanımı.....	24
2.2.1.2 Betimleme Dolayım – Anahtar Sözcük Metodu	25
2.2.1.3 Sözlük Kullanımı	26
2.2.1.4 Çokluortam	26
2.3 Dil Öğrenme Stratejileri.....	27
2.3.1 Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması	30
2.3.1.1 Rubin’in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	30
2.3.1.2 Oxford’un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	31
Doğrudan Stratejiler	31
Hafıza Stratejileri.....	31
Bilişsel Stratejiler	32

Telafi Stratejileri	32
Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri.....	32
Bilişötesi Stratejiler	32
Duygusal Stratejiler	32
Sosyal Stratejiler	33
2.3.1.3 O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	33
Bilişsel Stratejiler	34
Bilişötesi Stratejiler	34
Sosyal/Duygusal Stratejiler	34
2.3.1.4 Stern'ün Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	34
Yönetim ve Planlama Stratejileri.....	35
Bilişsel Stratejiler	35
İletişimsel – Deneysel Stratejiler	36
Kişilerarası Stratejiler.....	36
Duygusal Stratejiler	36
2.3.1.5 Cohen'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	36
Bilişsel Stratejiler	36
Bilişötesi Stratejiler	37
Duygusal Stratejiler	37
Sosyal Stratejiler	37
2.3.2 Dil Öğrenme Stratejileri ve Bireysel Farklılıklar	37
2.3.2.1 Yaş.....	38
2.3.2.2 Öğrenme Stili	39
2.3.2.3 Kişilik Tipi	40
2.3.2.4 Motivasyon.....	41
2.3.2.5 Durumsal ve Sosyal Faktörler.....	42
2.3.2.5.1 Cinsiyet.....	42
2.3.2.5.2 Görev Tipi.....	43
2.3.3.5.3 Öğrenme Ortamı.....	44
2.3.3.5.4 Kültür.....	44
2.4 Kelime Öğrenme Stratejileri	45
2.4.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması	46
2.4.1.1 Cohen'in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	47
2.4.1.2 Stoffer'ın Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	48

2.4.1.3Hogben ve Lawson'ın Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması... 48	48
Tekrar..... 48	48
Kelime Özellikleri Analizi 48	48
Basit Detaylandırma 49	49
Karmaşık Detaylandırma 49	49
2.4.1.4 Weaver ve Cohen'in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması 49	49
2.4.1.5 Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması 50	50
Keşif ve Saptama Stratejileri (DISCOV-DET)..... 50	50
Keşif Stratejileri ve Sosyal Stratejileri (DISCOV-SOC) 51	51
Güçlendirme Stratejileri ve Sosyal Stratejiler (CONS-SOC) 51	51
Güçlendirme ve Hafıza Stratejileri (CONS-MEM)..... 51	51
Güçlendirme Stratejileri ve Bilişsel Stratejiler (CONS-COG)..... 52	52
Güçlendirme Stratejileri ve Bilişötesi Stratejiler (CONS-MET)..... 52	52
2.4.1.6 Gu ve Johnson'un Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması 52	52
Tahmin Etme Stratejileri 52	52
Sözlük Stratejileri..... 52	52
Not Alma Stratejileri..... 53	53
Tekrar Etme Stratejileri 53	53
Kodlama Stratejileri 53	53
Etkilenim Stratejileri 53	53
2.4.1.7 Nation'ın Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması..... 54	54
Planlama..... 54	54
Kaynaklar..... 54	54
Süreç..... 55	55
2.4.1.8 Cook'un Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması 55	55
2.5 Learning Kelime Öğrenme Stratejileri ve Öğrencilerin Kelime Öğrenmedeki Başarısı Arasındaki İlişki..... 56	56
2.6 Türkiye'deki İlgili Çalışmalar..... 59	59
2.7 Sonuç 61	61
BÖLÜM III METODOLOJİ 62	62
3.2 Katılımcılar..... 62	62
3.3 Araştırma Soruları 62	62
3.4 Veri Toplama Gereçleri ve Prosedürleri..... 63	63
3.4.1 Kelime Öğrenme Anketi..... 64	64

3.4.2 Kelime Testleri.....	64
3.4.3 Güvenilirlik.....	65
3.5 Veri Analizi.....	65
BÖLÜM IV SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR.....	67
4.2 Anketin Özeti, Sonuçlar ve Tartışmalar	68
4.2.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı	68
4.2.1.1 En Çok ve En Az Sıklıkla Kullanılan Strateji Kategorilerinin Derece Sırası.....	68
Tablo 1: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri	69
4.2.1.2 Öğrenciler Tarafından En Sık Kullanılan Stratejilerin Listesi	69
Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeyleri	69
Tablo 3: Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları ; Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Diyagram	70
4.2.2 Kelime Öğrenme Stratejileri ve Başarılı Öğrenme Arasındaki İlişki ...	71
Tablo 4: Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları ve Cinsiyete Göre Ortamaları.	71
Tablo 5: Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortamaları	72
Tablo 6: Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeyleri İle Başarıları Arasındaki İlişki.....	73
4.3 Sonuç	75
BÖLÜM V SONUÇ	78
2.Çalışmanın Özeti.....	78
5.3 Bulgular	79
5.3.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı	79
5.3.1.1 En Sık Kullanılan Keşfetme Stratejilerinin Listesi	79
5.3.1.2 En Çok Kullanılan Güçlendirme Stratejilerinin Listesi	81
5.3.2 Kelime Öğrenme Stratejileri ve Başarılı Öğrenme Arasındaki İlişki... 81	
5.3.2.1 Kelime Öğreniminde Kelime Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişki.....	82
5.3.3 Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kelime Öğrenme Tercihlerinin Karşılaştırılması.....	83
5.3.3.1 Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Keşif Stratejilerindeki Tercihlerinin Karşılaştırılması.....	83
5.3.3.2 Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Güçlendirme Stratejilerindeki Tercihlerinin Karşılaştırılması	85

4.	Sınırlandırmalar	87
5.	Çıkarımlar	87



TABLULARIN LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1: En Çok ve En az Sıklıkla Kullanılan Strateji Kategorilerinin Derece Sırası	69
Tablo 2: Öğrenciler Tarafından En Sık Kullanılan Öğrenme Stillerini Kullanım Stratejilerinin Listesi.....	69
Tablo 3: Öğrenciler Tarafından En Sık Kullanılan Güçlendirme Stratejilerinin İlişkin Diyagramı	70
Tablo 4: Öğrencilerin Kelime Testlerindeki Sonuçları ve Her Strateji Kategorisi İçin Göre Tercihleri	70
Tablo 5: Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kategorileri ve Başarılı Öğrenme Arasındaki İlişki.....	71
Tablo 6: Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeylerinin Ortalamaları.....	72
Tablo 7: Öğrencilerin Kelime Öğrenmedeki Başarısına Katkı Sağlayan Öğrenim Stillerini Kullanma Düzeyleri ile Başarı Arasındaki İlişki	73

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1: Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	.....	31
Şekil 2: O'Malley ve Chamot'ın dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması	.....	33
Şekil 3: Stern'ün Yönetim ve Planlama Stratejilerinin Sınıflandırması	.....	35
Şekil 4: Stern'ün Bilişsel Stratejiler Sınıflandırması	.....	35
Şekil 5: Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması	.....	50

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.



ACKNOWLEDGEMENTS

My thesis , which has been one year in the writing , could never have seen the light of day without the assistance of many people who at various moments gave their advice , read drafts , or engaged me in discussion .

I would like to express my appreciation to my thesis advisor , Ass. Prof. Dr Suat Anar , for his encouragement and help throughout this study .

Also I would like to thank the Yeditepe University teachers in Social Linguistic Language Teaching Department for their patience, willingness and participation in every step of this study .

I would like to express my gratitude to Prof . Dr . Birsen Tütüniş , for her support and contribution throughout this research .

I have had the usual numerous splendid arguments with my teachers , whose expert knowledge and well considered counsel were of greater value than I can ever repay . Detailed criticisms and constructive advice in regard to part or all of the study have been offered by Prof . Dr . Suat Anar and Prof Dr. Birsen Tütüniş and Engin Karadağ. . I am grateful to all of them .

Special thanks to Dr. Engin Karadağ who made me my study possible.

I owe much to my family , especially my mother , Sevinç Bilgiç , my father İsmet Bilgiç who is in heaven now and my brother Erkal Bilgiç who supported and encouraged me throughout the year .

Also supportive of my work, and as patient in bearing with my numerous periods of despair , has been my daughters , Işinsu and Işıl原因 Acar .

Finally I would like to express my special thanks to my sincere daughters Işinsu ACAR , Işıl原因 ACAR , for being devoted and supportive to me throughout this research.

ÖZET

Sıdal ACAR, " The Relationship between Vocabulary Learning Strategies Emboyled by Anatolian High School Language Students and Their Success in Vocabulary Learning," Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2016.

Bu çalışma, Anadolu Liselerinde 11. sınıfta dil sınıfında okuyan öğrencilerin kullandığı kelime stratejileri ve kelime öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ele alınmıştır . Çalışmada kelime öğrenme stratejileri anketi ve İngilizce kelime testi sonuçları ele alınarak, öğrencilerin stratejileri kullanmada ne oranda başarılı oldukları dikkate alınmıştır. Bu amaçla anket ve kelime testinden elde edilen veriler 3 bölümde incelenmiştir.

Bu çalışma ilk olarak deskriptif istatistik (ortalama, standart sapma ve yüzde) sonuçlarına dayanarak, 127 öğrencinin bilişsel, bilişötesi, hafıza stratejilerini yüksek oranda, saptama, sosyal ve ezber stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna varmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde öğrencilerin kullandığı kelime stratejileri ve kelime öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla, ilintili ve çok yönlü gerileme analizi kullanılmıştır. Sonuçlara dayanarak, çalışma bilişsel ve hafıza stratejilerin kullanımı ve öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır.

Çalışmanın sonunda başarılı ve başarılı öğrencilerin kullandığı kelime stratejilerini bulmak amacıyla deskriptif istatistik (ortalama, standart sapma) analizi kullanılmıştır .

Bulgular başarılı ve başarısız öğrencilerin doğrudan tüm stratejilere yeğlediklerini gösterse de, ancak başarılı öğrencilerin hafıza, bilişötesi ve bilişsel strateji türlerini daha fazla kullandıklarını sergilemektedir.

Anahtar sözcükler: kelime öğrenim startejileri, hatırlama, pekiştirme, başarılı öğrenim.

ABSTRACT

Sıdal ACAR, " The Relationship between Vocabulary Learning Strategies Employed by Anatolian High School Language Students and Their Success in Vocabulary Learning", Master's Thesis, Istanbul, 2016

This study set out to investigate the relationship between vocabulary learning strategies employed by 11th grade Language Learners of Anatolian High School and their success in vocabulary learning. Based on the vocabulary learning strategies questionnaire and English vocabulary test results, the study aimed to discover the extent of students' success in employing strategies. Therefore, the data obtained from the questionnaire and vocabulary test were analyzed in three parts.

The first part of the study concluded that students were high users in cognitive, determination and social strategies and were medium users in metacognitive and memory strategies.

In the second part of the study , in order to response to the second question of the study on the relationship between the use of vocabulary learning strategies and students' success , correlation coefficient and Multiple Regression were administrated to the data . The analysis of results revealed that there was relationship between successful vocabulary learning and use of cognitive and social strategies.

In the third part, the comparison of unsuccessful and successful learners' preferences in vocabulary learning strategies was studied. The results revealed that although students made use of most types of vocabulary learning strategies but social and cognitive strategies favored most frequently by successful learners.

Keywords: vocabulary learning strategies, discovery strategies, consolidation strategies, successful learning.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Giriş

Kelimelerin öğrenimi, sözdizimsel ve sesbilimsel yapıların aksine sınırsız bir şekilde devam eder, fakat kelime öğrenimindeki araştırmaların hızla gelişimi ise son yıllarda olmuştur çünkü çoğu araştırmacı, kelime öğrenimini etkileyen etkenlere pek dikkat edilmemesini eleştirmektedir. (Naiman vd., 1975; O'Malley ve Chamot, 1990). Öğrencilerin kelime öğrenimi stratejilerindeki tercihleri dikkate alındığında, araştırmacılar en iyi stratejileri belirlemede , öğrencilerin yaptıkları hataları ve ezberleme gibi bazı stratejilere niçin diğerlerinden daha fazla güvendiklerini belirlemede başarısız oldular.

Bu başarısızlığın çözümünde ilk belki de en önemli öğrenme stratejilerindeki araştırma ,1970'lerde araştırmacıların resmen ilk defa başarılı dil öğrencileri ve onların ikinci bir dili veya yabancı bir dili öğrenirken ne yaptıkları arasındaki bağlantıyı fark ettiklerinde başladı (Stern, 1975; Naiman, vd., 1975; Wenden ve Rubin, 1987). Daha sonra dil öğrenimi stratejilerinin tanımlanmasındaki süreçte araştırmacılar, bu stratejilerden çoğunun kelime öğrenimi ile başa çıkma olduğunu anladı(Schmitt, 1997). Öğrencilerin kendi raporlarından edinilen bilgiye ve mülakatlara odaklanılarak öğrencilerin ikinci dil ve yabancı dilde kelime öğrenmek adına kullandıkları farklı tutumların olduğunu anlamaya başladılar. Örneğin öğrenciler sözlük kullandıklarını, kelime listeleri ezberlediklerini, kelime çizelgeleri düzenlediklerini, kelimelerle pratik yaptıklarını, kelimeleri bağlam içinde öğrendiklerini, kelimeleri tekrar ettiklerini, zihinsel imgelemler kullandıklarını ve önceden öğrendikleri kelimeleri gözden geçirdiklerini rapor ettiler.

Araştırmacıların strateji kullanımının ölçüm yollarını tanımladıkları, kategorize ettikleri, geliştirdikleri ve kanıtladıkları bu dönemden sonra araştırmalar, ileri araştırma kelime öğreniminde stratejilerin öğrenci özellikleriyle etkileşimini anlama ve hangi stratejinin hangi öğrenciye en fazla yardımcı olabileceğini bilme üzerine yapıldı. Sokmen (1997, s. 225). "Öğrencilerin ihtiyacı olan bütün kelimeleri sınıfta öğrenmesi mümkün değildir."i öne surer.

Bu nedenle öğrencileri etkili öğrenme tekniklerine güvenmeye cesaretlendirerek kendi öğrenme stratejilerini geliştirmede onlara yardımcı olunması gerektiğini vurgular.

Araştırmacılar büyük sayılardaki değişkenler arasındaki ilişkileri özetlemek için diğer değişkenlerin etkilerini faktör analizi gibi korelasyonel yöntem kullanarak incelediler. Değişkenlerden biri öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler ve bu stratejilerin başarıları üzerine etkileriydi. Örneğin, Bialystok ve Frolich (1981) dil öğrenmede strateji kullanımı ve öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi inceledi ve öğrenme stratejilerinin etkili kullanımının başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etmede kilit nokta olduğunu gösterdi.

Bu yüzden stratejileri kullanan başarılı öğrenciler ve daha az başarılı olanlar arasında sistematik bir karşılaştırma yapma avantajı vardır. Kelime öğrenme stratejileri ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkileri bulma amacıyla bu çalışma, kelime öğreniminde kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin başarıları hakkında bazı daha önemli sorulara cevaplar sağlamayı amaçlar.

İlk olarak bu çalışma, kelime öğrenimi ve öğrenme stratejilerini sınıflandırma ve kelime öğrenme stratejilerini kullanmada başarılı ve başarısız olan öğrencilerin arasındaki farklılıklarla birlikte kelime öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Özellikle bu konulara ulaşmadaki en iyi yol, öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler ve bu stratejilerin başarılarına olan etkilerine bakmaktır. Bu nedenle bu çalışma aşağıdaki maddeleri hedeflemektedir

- a) öğrenci grupları tarafından kullanılan mikro stratejilerin türlerini tanımlamak ve öğrencilerin tercihlerine istinaden başarılarını değerlendirmek;
- b) başarılı ve başarısız öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını bulmak.

Öğrencilerin tepkilerini bulma hedefiyle mevcut araştırmanın temel amacı, öğrencilerin hangi stratejileri kullandığı ve öğrenimlerinde ne kadar başarılı olduklarını açıklamaktır; dolayısı ile bu çalışma öz farkındalık, özizleme, organizasyon ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının üzerinde duracaktır.

1.2 Çalışmaya Zemin

Yabancı dil öğrenimi hatırı sayılır miktardaki sözcük bilgisinin geliştirilmesine dayanır. Laufer (1997, s. 20). bir öğrencinin öğrenimdeki etkili stratejilere başvurması için ne kadarlık bir kelime hazinesinin gerektiğini araştırmıştır. Sonuç göstermiştir ki “Kelime ediniminde stratejileri etkili biçimde kullanmak için 3,000 kelime dağarcığı veya yaklaşık 5,000 sözlüksel parçaya ihtiyaç vardır” bu ise öğrencinin hakim olması için büyük miktarda bir kelime hazinesidir. Diğer bir deyişle bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarmak için çok sayıda sözcüğün bilinmesinin esas olduğu anlamına gelir. Dahası ikinci dil ve yabancı dil öğrenenlerin kelime hazinelerini en iyi şekilde kullanmaları için yeterli sayıda sözcüğü öğrenmeleri gerekmektedir. (Schmitt, 2000)

Kelime öğrenimi araştırmasının yanısıra, dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak kelime öğrenme stratejilerini (KÖS) edinme üzerine araştırma kayda değer bir dikkat topladı. Kelime öğrenme stratejilerinin kapsamlı envanterinin savunucularından ve geliştiricilerinden biri olan Schmitt (1997), kelime öğrenme stratejilerindeki dikkat eksikliğinin kelime öğrenme stratejilerinin kapsamlı sınıflandırma eksikliğine dayandığını iddia etmektedir. Bunun sonucu olarak kelime öğrenme stratejilerini beş kategoride gruplandırır (sosyal, hafıza, bilişsel, bilişötesi ve kararlılık).

Sonuç olarak Schmitt’in çalışması ve artan kelime öğrenme stratejileri bulma ilgisiyle araştırmacılar stratejilerin etkinliğini ortaya koymak için cesaretlenirler. Bazıları stratejilerin gerçek kelime öğrenme görevleri üzerine etkinliğini incelemeyi amaçlar (Cohen ve Apek, 1981; Erten, 1998). Çoğu kendi kendine rapor edilmiş strateji anketlerini ve onların kelime hazinesi boyutuna ve dil yeterliliğine olan bağlantısını incelemeyi tercih ederken (Ahmed, 1989; Gu ve Johnson, 1996; Fan, 2003, atıf Erten, 2008), diğerleri geçmişteki öğrenme deneyimlerine dayanan stratejileri nasıl etkili algıladıkları üzerine hazırlanan öğrenci raporlarını kullanır (Schmitt, 1997; Fan, 2003 atıf Erten, 2008).

Kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda bu prosedür, bireylerin edindiği herbir stratejinin kullanımının öğrencilerin kelime hatırlama testlerinde aldıkları tüm puanlarla karşılaştırılması şeklinde uygulandı. Bu prosedür bize öğrencilerin test sonuçlarıyla da ilgili olan kelime öğrenme edinimlerindeki tercihlerinin açık bir resmini sağlayabilir. Bu ilişki faktörleri bazen bireysel stratejilerin etkilerinin göstergeleri olarak yorumlanabilir.

1.3 Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, öğrencilerin İngilizcedeki kelime testlerindeki tercihleri ve başarılarına bakılarak kullanılan stratejilerin rolünü anlama gereğine değinir. Bu çalışmanın başlıca dört ana amacı vardır: (1) kelime öğrenimi stratejileri kavramının somut anlayışını desteklemek; (2) İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerindeki tercihlerini veya öğrencilerin düzenli bir biçimde yaptığı not alma ve gözden geçirme çabalarındaki sıklığı ve detaylılığı, sözlük kullanımı ve kelime öğrenimi ile ilişkili diğer stratejilerin kullanımındaki sıklığı ve detaylılığı gibi kelime öğrenme aktivitelerinin türlerini soruşturmak; (3) öğrencilerin ne derecede kelime öğrenimiyle meşgul olduğunu göstermek, (4) strateji kullanımı ve başarı seviyesi arasındaki olası ilişkiyi belirlemek.

1.4 Çalışmanın Önemi

Ne yazık ki çalışmaların çoğu, başarılı öğrenciler tarafından edinilen ve başarılı ve başarısız öğrencilerin daha önce istemeden kelime öğrenme stratejileri edinimindeki tercihlerine göre ayırt edilip edilemeyeceği sorusu üzerine odaklanmıştır; bu nedenle bu çalışma, öğrencilerin İngilizce kelime testlerindeki verimlerine göre kullandıkları stratejilerin sistematik bir kıyaslamasını yapmakta ve bireysel öğrencilerin tercihleri ve onların farklılıklarını daha sistematik ve detaylı bir tutumla incelemek için bir adım daha ileri götürmektir.

Katılımcıların testlere ve anketlere verdikleri cevapları analiz ettikten sonra öğrencilerin tercihlerini ve strateji seçimlerindeki farklılıkları diğer değişkenlerle karıştırmadan inceleyebileceğiz. Bu çalışma ayrıca öz farkındalığın, özizlemenin, organizasyonun ve öğrencinin İngilizce öğrenme sürecindeki aktif katılımının önemine zemin hazırlayacaktır. Ayrıca bu bulgular, öğrencilerin muhtemelen öğretmenlerden daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyacakları bazı alanlarda örnek olmasına yardımcı olacaktır.

1.5 Araştırma Soruları

Çalışma aşağıdaki sorulara bir cevap bulma amacını taşımaktadır;

1. Öğrenciler tarafından en çok ve en az sıklıkla kullanılan strateji kategorilerinin derece sıraları nelerdir? Kelime öğrenme tercihlerine istinaden hangi beceriler (mikro stratejiler) öğrenciler tarafından kelime öğrenme stratejileri olarak daha sıklıkla kullanılmaktadır?
2. Kelime öğreniminde kelime öğrenme stratejileri ve öğrenci başarıları arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
3. Başarılı ve başarısız öğrenciler tarafından hangi mikro stratejiler daha sıklıkla kullanılmaktadır?

1.6 Metodolojiye Bakış

Bu çalışma Türkiye’de bulunan Anadolu Liselerinde İngilizce dil öğretimi öğrencisi olan 127 onbirinci sınıf öğrencisi arasında yürütülmüştür. 127 öğrencinin tamamı çalışmada kelime öğrenme sınıfına gönüllü olarak kaydolmuştur. Bu nüfus yedi sınıftan oluşmuştur ve 127 katılımcıdır. Bir aylık süreçte İngilizce dersi boyunca katılımcılara bütün gereçler verilmiştir. “Kelime öğrenme stratejileri” anketi ve yaklaşık 25 dakikalık tamamlama ihtiyacı ilk olarak karşılandı, test yaklaşık 80 dakikada kendi sınıflarında farklı ortamlarda dolduruldu.

Veriler iki gereç (anketler ve bir İngilizce kelime testi) aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin kelime öğrenirkenki kelime öğrenme stratejileri tercihlerini araştırmada sınıfta Schmitt’in kelime öğrenme stratejilerine dayanan bir anketi uygulanmıştır. Gereçler Türkçeye tercüme edilmiş; böylelikle, öğrenciler için, araştırmanın test sonuçlarını etkileyecek herhangi bir yanlış anlaşılmaya yer verilmemiştir. Bu çalışmanın öncü bir formu son olarak Uster (2008) tarafından yapılmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

İngilizce kelime testinde, 74 soru aracılığıyla öğrencilerin kelime bilgilerine bakmaktayım. Kelime bilgi testi Nation (2001)’in standartlaştırılmış testi ve bazı internet esaslı testleri (YDS ve TOEFL testleri) içermektedir. Veriler betimleyici istatistikler, korelasyon katsayısı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışmanın iki hipotezi şunlardır:

1. Kelime öğreniminde yüksek başarı ve yeterlilik öğrencilerin rapor ettiği strateji türleriyle ilişkilendirildi.
2. Yanı sıra yüksek başarı ve yeterlilik arasında strateji tipine istinaden bir ilişki yoktur

1.7 Çalışmanın Sınırları

Bu çalışmanın yine de sınırları yok değildir. Türkiye’de Anadolu Liselerinde katılımcılar ile yürütülmüş, veriyi genelleme yetisi sınırlıdır, dolayısıyla anket ve testler eğitimsel bağlamın çeşitliliğinde değerlendirilmelidir. İleri araştırmanın zamanla mülakatlar, sesli düşünme protokolleri, günlükler aracılığıyla toplanmış kendi kendine rapor edilmiş verilerle ve strateji kullanımları ve farklı faktörler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesiyle tamamlanması gerekmektedir. Bu gibi çalışmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli stratejilerin etkililiklerine ilişkin kavrayışlarını en iyi şekilde kullanmalıdır.

1.8 Terimlerin Tanımları

1.8.1 Kelime Öğrenme Stratejileri

Kelime öğrenme stratejileri dil öğrenme stratejilerinin altkategorisidir; öğrencilerin kelime bilgileriyle baş etmesi ve öğrencilerin yeni kelimelerin anlamlarını bulmada ne yaptıkları, uzun vadeli hafızalarında saklamaları, kullanmaları gerektiğinde geri çağırılmaları ve onları bir dilin yapımında kullanmalarınıdır. (Fan, 2003).

1.8.1.1 Keşif Stratejileri

Yeni bir kelimenin anlamını keşfetmek amacıyla keşif stratejileri iki gruba ayrılır: sosyal stratejiler ve saptama stratejileri. Sosyal stratejiler bir kelimeyi anlamayı “bilen birine sorarak” (Schmitt, 1997, s.210) veya öğretmene karşılığını sorarak, yeni kelimenin eş anlamlısını veya açıklamasını sorarak, öğretmenden yeni kelimeyi bir cümle içinde kullanmasını isteyerek, sınıf arkadaşlarına anlamını sorarak, yeni anlamı grup çalışma aktivitelerinin aracılığıyla keşfederek kullanılır.

Saptama stratejileri “yeni bir kelimenin anlamını keşifle yüzyüze gelindiğinde bir kişinin uzmanlığına başvurma olmadığında “ (Scmitt, 1997, s.205) kullanılır ya da konuşma parçasını, son ek ve ön eklerini analiz , anadildeki kökteşini kontrol , resimleri ve jestleri analiz ve metinsel bağlamdan tahmin etme, çift dilli sözlüğü, tek dilli sözlüğü, kelime listelerini ve hafıza kartlarını kullanma olarak tanımlanabilir.

1.8.1.2 Güçlendirme Stratejileri

Schmitt (1997) güçlendirme stratejilerini dört gruba ayırır: bilişsel stratejiler, bilişötesi stratejiler, hafıza stratejileri ve sosyal stratejilerin bazı parçaları. Bilişsel stratejiler “hedef dilin öğrenici tarafından tahrip edilmesi ve dönüştürülmesi” (Schmitt, 1997, s.43) olarak tanımlanır. Bilişötesi stratejiler “öğrenme süreci ve planlama hakkında karar alma, gözleme veya çalışmanın en iyi yolunu değerlendirmenin bilinçli bir gözden geçirilişi” (s. 205) olarak tanımlanır. Hafıza stratejileri “var olan bilgiye yeni malzemeleri ilişkilendirerek yaklaşır”

1.8.2 Başarılı Öğrenme

Başarılı öğrenme, çeşitli öğrenme stillerinin içinde potansiyel olarak başarılı öğrenmeye yol açtığı düşüncesini tutar. Başarılı öğrenmede öğrenciler, neden farklı stratejileri edindiklerini açıklayabilir veya bu stratejileri kelime öğrenme gereksinimleriyle birlikte iyi bir biçimde uygulayabilirler.

BÖLÜM II

LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

2.1 Giriş

Kelime bilgisi, iletişimin zaruri parçalarından biridir ve bütün dil öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bir grup araştırmacı bugünlerde belirtmektedir ki iletişimsel yeterliliği kanıtlamak ve öğrencilerin sözlüksel problemleriyle baş edebilmek çok sayıda kelime bilgisi gerektirir. Wilkins (1972, s. 111) “dil bilgisi olmadan çok azı iletilebilir. Kelime bilgisi olmadan iletişim kurulamayacağını iddia etmektedir. Benzer olarak, Zimmerman (1997), “kelime bilgisi dil için merkez konumdadır ve tipik bir dil öğrencisi için kritik önem taşır” (s. 5) diye ekler. Dahası McCarthy (1984) savunur ki “kelime öğrenme görevi, kelimeyi bilme ve onu kullanma arasındaki ayrımı görmektir” (atıf Zimmerman, 1997, s. 14). Bu düşünceler kelime bilgisi eksikliğinin anlamlı iletişimi etkileyeceğini ortaya koyar.

Bu gerçeklik doğrultusunda kelime bilgisi, iletişim ve dil öğreniminin kayda değer bir parçası olarak görülür; 1970’lerdeki dil, duyumsal metottan uzaklaşarak 1980’lerde iletişimsel yaklaşıma geçilmesi ve ilgi odağının öğretmenlerden öğrencilere yönelmesiyle (öğrenci merkezli öğrenme) öğrenme stratejilerinin önemi çok daha aşikar hale geldi.

Öğrenme stratejileri üzerine çalışan birtakım araştırmacılar dil öğrenmede stratejilerin kullanımının faydalarına dikkat çektiler (Oxford, 1990; Nunan, 1999; Nation, 2001; Macaro, 2001; Fan, 2003). Bu araştırmacılar arasından Nunan (1999) stratejileri “öğrencilerin bir dil öğrenmek ve onu kullanmak adına kullandığı zihinsel ve iletişimsel prosedürler” (s. 171) olarak adlandırır ve Oxford (1990, s. 2) onları “öğrenciler tarafından öğrenmenin daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha özerk, daha etkili ve yeni durumlara daha uygulanabilir olması için alınan belirli eylemler” olarak tanımlar. Macaro (2001) “beceriler ve süreçler öğrencilerin kullandığı stratejilerin görünen dışavurumlarıdır. Stratejiler binlerce kararın oluşturduğu ağın bilinçli ya da bilinç altında harekete geçirilmesidir.” diye ekler (s. 43).

Ayrıca kelime öğrenme stratejileri alanında birtakım araştırmacılar yeni kelime öğrenirken stratejileri kullanmanın etkinliğini dile getirdiler (Lawson and Hogben, 1996; Gu and Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Nation, 2001; Fan, 2003; Erten and Williams, 2008). Nation (2001, s. 222) dikkat çekti ki “çok sayıda kelime, kelime

öğrenme stratejileri yardımıyla edinilebilir ve stratejilerin farklı dil seviyelerindeki öğrencilere olan faydası kanıtlanabilir”. Bu nedenle kelime öğrenme stratejileri, ikinci/yabancı dilde kelime öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak öğrencilerin öğrenme sürecindeki aktif rollerini vurgulamaktadır.

Kalan kısımda (2.2) kelime öğreniminin doğasının tartışılması gereklidir. 2.3 bölümünde öğrenme stratejileri ve öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması, ayrıca öğrenme stratejilerinin ve kelime öğrenme stratejilerinin ikisini de etkileyen faktörler farklı bakış açılarından incelenmiştir. Son olarak 2.4 bölümünde, öğrenme stratejilerinin belirli bir alanına değinilir: kelime öğrenme stratejileri.

2.2 Kelime Öğrenimi

Kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan deneysel çalışmalar başka dilde yeterli ve etkili iletişim kurmak için yeterli sayıda kelime bilgisinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. (Laufer, 1992; Nation, 1990). Riazi ve Alavi (2004) kelime hazinesinin; telaffuz, yazım, anlam ve dilbilgisel özelliklerini içeren dilde yeterliliğin gelişmesinde merkezi bir faktör olduğunu öne sürmüştür. Nation (1990) “yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenenler, üniversitedeki okuma metinleriyle başa çıkabilmek için en az 3000 sık kullanılan İngilizce kelimenin verimli bilgisine gerek duymaktadır.” (s. 24). diye belirtir.

Meara (1988, s. 100) yabancı bir dilde kelime öğreniminde stressizlikten bahseder ve ekler: “bu kusur, öğrencilerin kelime bilgisinde dikkat çekici bir ölçüde zorluk yaşadığını kendilerine rahatlıkla itiraf etmesinden daha çarpıcıdır ve ikinci bir dili öğrenmeye başladıklarındaki ilk dönemleri bir kez atlattıklarında çoğu kelime edinimini kendilerinin en büyük problem kaynağı olarak tanımlar”. Benzer şekilde Zimmerman (1997, s. 5) şöyle iddia eder: “kelime öğretimi ve öğrenimi, onun çeşitli aşamalarında ve bugüne kadar ikinci bir dil veya yabancı dil edinimi alanında gerektiği ilgiyi görmemiştir ve o, ciddi bir değerlendirmeye gerek duyar.”

Sınırlı kelime bilgisi ve nasıl öğrenileceği kaygı konusudur, araştırılmalı ve kelime öğrenme işleminde ayrıştırılmalıdır. Bu nedenle kalan kısım örtülü öğrencilerin yeni kelime ediniminde en çok tercih ettiği stratejilere değindiği kadar, öğrenme ve bariz öğrenmenin karmaşık doğasını da incelemektedir.

2.2.1 Örtülü Öğrenmeye Karşı Bariz Öğrenme

Kelime edinme birçok farklı öğrenme işleminin dahil olduğu karmaşık bir olgudur (Ellis, 1994). En yaygın ayrım ,örtülü öğrenme ve bariz öğrenme arasında olmalıdır. Örtülü (ya da kazara) öğrenme kelime öğrenmenin yaygın aracıdır ve “o bilgiyi hatırlama niyeti olmaksızın bilginin kazara öğrenilmesidir” olarak tanımlanır ve öğrencilerin serbest okumaları boyunca tam olarak dikkatlerini vermeden kazara kelime bilgisi edindiği bütünüyle altbilinçsel bir işlemdir (Hulstijn vd., 1996, s.25).

Diğer taraftan bariz öğrenme, öğrenci tarafından kelime öğrenme stratejileri uygulamasına daha çok bilişötesi stratejilere işaret eder. Bu çeşit öğrenme daha etkilidir, çünkü bilişötesi stratejilerin kullanımları kelime edinimini kolaylaştırır ve geliştirir. Bu açıdan öğrenciler, bilginin etken işleyicileri olarak görülür (Ellis, 1994).

Çoğu sınıf, türlü öğrencileri barındırırken kelime öğreniminde de çok yönlü yaklaşımlara sahip olmalıdır. Gelecek bölüm öğrenciler tarafından kelime bilgilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bazı stratejilere değinecektir.

2.2.1.1 Bağlamın Kullanımı

İlgili olmayan kelimelerin listelerini öğrenmek sıkıcı ve zordur. Yeni kelimeleri farklı bağlamlar içinde öğrenmek, kelimenin anlamını tahmin etmekte ve onları konuşma ve yazmada kullanmada öğrencilere yardımcı olurken bu listeleri öğrenmek onlarla farklı bağlamlar içinde karşılaşıldığında aynı şekilde yardımcı olmaz. Bazı araştırmacılar (Beheydt, 1987; Nattinger, 1988; ve Krashen, 1989; Nation, 1990; Lawson ve Hogben, 1996) yeni kelime öğreniminde bağlamın önemini vurgular, yani yeni kelimeyi öğretmek yeni parçaları bağlam içinde sunmayla başlamalıdır.

Nattinger (1988) “bağlamın içinden kelimeyi tahmin etme yeni kelimelerin anlamını keşfetmede en sık görülen yoldur” (atıf Lawson ve Hogben, 1996, s. 7) olduğunu ileri sürer. Benzer şekilde Sternberg (1987) “en çok kelime bağlamdan öğrenilir” olduğunu iddia eder ve ekler “iddianın işaret etmediği şeyse belirli kelimelerin bağlam kullanımıyla öğretilmesi o kelimeleri öğretmenin en etkili yoludur” olduğunu ileri sürer (s. 89).

Beheydt (1987, s. 63) “dilbilimsel bakış açısından olduğu kadar psikolojik açıdan da kelimenin bağlam içinde öğrenilmesi gerektiği inkar edilemeyecek bir biçimde ilk ilke olabilir. Kelimelerin anlamları eğer anlamlı bir bağlamın içine oturtulursa daha kolay anlamlandırılır” olduğunu belirtir. Dahası Nation (1990, s. 130) kelimenin öğreniminin

bağlam içinde kullanımını “tartışmasız en önemli kelime öğrenme stratejisi” olarak tanımlar. Buna ek olarak Gu ve Johnson (1996) kelimelerin okuma veya tamamıyla bağlam içinde kullanılmış aktiviteler aracılığıyla edinilebileceğini öne sürer.

Bağlamın gerçek değeri onun özgünlüğüdür; bağlam içindeki kelimenin anlamını öğrenme, ileri sürüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme işlemlerinde tahmin etme ve çıkarsama gibi stratejileri geliştirmelerinde yardımcı olur. Bu nedenle öğrencilere iletişimsel yeterliliğini kanıtlamak ve otonom öğrenimlerine katkı sağlamak amacıyla bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etmeleri için stratejiler sağlamak önemlidir.

2.2.1.2 Betimleme Dolayım – Anahtar Sözcük Metodu

Anahtar sözcük metodu derin stratejilerin veya dolayım-lama stratejilerinin örneğidir ve uzun vadeli hafızada tutabilmesinin faydası doğrulanmıştır. Atkinson (1975) anahtar sözcük metodunu yeni bir kelimenin benzer seste bir kelime veya anahtar bir kelimeyle ilişkilendirildiği belletici bir teknik olarak tanımlar. Benzer şekilde Gu ve Johnson (1996), betimleme dolayım veya anahtar sözcük metodunun ikinci dil kelimesinin zihinsel bir resmini veya imgesini içerdiğini öne sürer.

Hall, Wilson ve Patterson (1981) anahtar sözcük metodunun, deneyimi en az öğrencilerde en faydalı olduğunu öne sürer, çünkü daha iyi hatırlamayı sağlar ve hafızadaki bilginin hatırlanmasını ve saklanmasını geliştirir. Dahası Carter ve McCarty (1988, s. 155) kelime öğreniminde detaylı anahtar sözcük tekniğini aşağıdaki gibi tartışır:

Kelime ne kadar analiz edilir veya imgesel ve diğer ilişkilerle zenginleştirilirse hafızada tutulacağı o kadar olasıdır. Böyle bir teknik üretken ve algısal duyuların bir kombinasyonuna yardımcı olan ipuçları aracıyla şekil, anlam ve yapı oluşturmuş gibi bağlantılanması, sırasıyla açık bir çeviri ve ezbere öğrenmenin özel odaklanması üzerinde avantaja sahip görünür.

Anahtar metodun uygulamaları kısıtlı olmasına rağmen somut isimleri öğrenmede kullanışlıdır ve diğer kelime öğrenme stratejileriyle birlikte kullanıldığında oldukça etkilidir.

2.2.1.3 Sözlük Kullanımı

Dilin gücü temelde çok sayıda kelime bilmek ve öğrenmektir. Öğrencilerin yeni kelimeleri anlama ve edinme sürecini garantileyen basit bir yöntem mevcuttur: *sözlük*.

Sözlükler anlamları elde etmede, kelime edinimini geliştirmede ve anlamada en iyi kaynaklardır, bu nedenle sözlük kullanımı genellikle bilişsel ve saptama stratejilerini geliştirir.

Çoğunlukla öğrenciler hedef dilde sınıf içinde ya da sınıf dışındaki iletişimlerinde faydalı olması amacıyla bilgi toplamak için sözlükleri kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Fakat ikinci dil ya da yabancı dil öğretmenleri sözlük kullanımı ve kazara kelime öğrenmenin etkililiği üzerine sıklıkla farklı görüşlere sahiptir (Leffa, 1992; Knight, 1994; Gu and Johnson, 1996). Sözlükle özellikle çevrimiçi form öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmeye yardımcı olur ve onların genel dilbilgisi hatalarına olan farkındalıklarını geliştirir (Leffa, 1992).

Leffa (1992) elektronik bir sözlüğün ve geleneksel bir sözlüğün etkililiğini bir çeviri görevinde inceledi ve keşfetti ki “bilgisayar sözlüğü öğrencilere bir pasajı anlamalarında %38 daha fazla olanak sağlamak ve %50 daha az zaman kullanmakta” (s. 63) ve çalışma çevrimiçi sözlüğün anlamayı geliştirdiğini kanıtlamıştır. Knight (1994) öğrencilerin sözlük kullandıklarında daha fazla kelime öğrendiklerini ve okuduğunu anlama skorlarında daha yüksek başarıya ulaştıklarını bulmuştur. Öyleyse sonuçlar öğrenciler sözlük kullandıklarında yeni sözlüksel parçaları anlama, kazanım ve muhafaza arasında belirgin bir korelasyon gösteriyor.

Bu nedenle sözlüğün anlamayı arttırdığı ve diğer bilinmeyen kelimelerin kazara öğrenilmesine yönelttiği farz edilebilir. Diğer bir deyişle sözlük, kanıtlanmış okuma anlamasına, kelime hazinesi gelişimine ve çalışma zamanının etkili kullanımına yol açar.

2.2.1.4 Çokluortam

Öğrenme oluşumunda çokluortam kullanımı kelimeler için metin, resim, video ve ses formlarında çeşitli açıklamalar sağlar ve kabul edilmiştir ki imgesel tekniklerle ilişkilendirilmiş yabancı kelimeler sadece kelimelerden daha kolay öğrenilir (Seghayer, 2001).

Bilgisayar teknolojisinin doğuşuyla birlikte çok sayıda araştırmacı bu teknolojinin dil

öğreniminde büyük potansiyele sahip olduğunu öne sürmüştür (Seghayer, 2001; Chun, 2001). Çokluortam kullanımını kabul ederek, özellikle dil öğretiminde bilgisayarların çok sayıda görevi birlikte gerçekleştirebildikleri gerçeğine dayanarak, açık olmak gerekirse, bilgisayarlar yeni dil sunumunda ve uygulanmasında çeşitlilik sağlamak ve bilişötesi ve bilişsel stratejilerin kullanımını kanıtlar görünmektedir.

Çokluortam kullanımları özellikle bilgisayar, daha derin bir süreci cesaretlendirir; ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin yanlışlarında hemen geribildirim vermelerine olanak sağlar. Öğrencilerin kelime hazinelerinin boyutunu harekete geçirir ve geliştirir. Sonuç olarak bilgisayarların ortaya çıkışıyla öğrenciler tercih ettikleri öğrenme biçimine uyan araçlarla ve kendilerine uyan hızda çalışabilmektedirler.

Kelime öğreniminde bilgisayar, dil öğrencilerinin kelime bilgisi boyutunu artıran güçlü bir yöntem olarak kabul edilir (Chun, 2001). Video girdisinin ve çift modlu kelimesel girdinin kombinasyonunun üzerine bir çalışmada (ikinci dilde altyazıyla birlikte öğrencinin birinci dilinin sesi) Danan (1992) kelimesel ve görsel sunumlu girdilerin öneminin altını çizmiştir. Görsel metaryellerin kelimesel parçalardan daha iyi hatırlandığını ve öğrencilerin ana dilleri ve bir objenin görseli, aksiyonu ve yabancı dilde eşdeğeri ile ilişkilendirdiğinde yeni kelimeleri daha iyi öğrendiklerini iddia etmiştir. Kost, Foss ve Lenzini (1999) yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri görsel metin ve grafiklerin kombinasyonunu kullandığında kullanma ve tanımanın her ikisinde de kelime testlerinde daha iyi performans sergilediklerini öne sürmüşlerdir.

Dil öğreniminde kelime bilgisinin rolüne değinerek bu çalışma kelime öğrenme stratejilerinin etraflı bir tanımını sağlamayı amaçlamaktadır. Dil öğreniminde kelime bilgisinin rolü ötekileştirilirken, öğrenme stratejilerinin rolü kelime öğrenme stratejilerini kullanmada önemli bir faktör olarak ileri sürülür. Öğrenme stratejilerinin önemi göz önüne alındığında öğrenme stratejilerinin neler olduğunu bulmak ve onların kelime öğrenme stratejilerini oluşturmaya nasıl yardımcı olduğunu incelemek faydalıdır.

2.3 Dil Öğrenme Stratejileri

Kelime öğrenme stratejileri (KÖS) kelime öğrenme stratejilerinin alt sınıfı olarak sözlü iletişim ve okuduğunu anlama gibi geniş ölçüde dil öğrenme görevlerini uygular. Sonuç olarak ilk denemelerde bu çalışma kelime öğrenme stratejileri sınıflandırmasında büyük çoğunluğu yansıtan dil öğrenme stratejilerine genel bir bakış sağlamayı amaçlamaktadır.

Rubin (1975) ve Stern (1975)'ün 70'lerin ortalarındaki çalışmalarıyla dil öğrenme

stratejilerinin önemi geliştirdi. O'Malley vd. (1985, s. 22) dil öğrenme stratejilerinin öneminin farkındalığından sonra şöyle düşünmüştür:

İkinci dilde öğrenimde bir öğrenme stratejisi neyi içerir ve bunlar öğrencilerin diğer aktivitelerinden nasıl ayrıldığı üzerine bir fikir birliği yoktur. Öğrenme, öğretme ve iletişim stratejileri sıklıkla dil öğrenme tartışmalarında girift haldedir ve sıklıkla aynı davranışı içerir. Dahası aktivite gruplarının içinde bile en sıklıkla öğrenme stratejileri olarak anılır, belirli stratejilerin tanımlamalarında ve stratejiler arasındaki hiyerarşik ilişkiler hakkında gözle görülür biçimde bir kargaşa vardır.

Onaylamışlardır ki “ikinci dil öğreniminde öğrenme stratejileri araştırmasında başarılı ikinci yabancı dil öğrencileri kullanılarak stratejilerin tanımlanmasına odaklanılmıştır” (s. 560) ve eklerler “teorik bir bakış açısından, resmi ortam etkisi örtük dilbilimsel bilgide stratejilerin nasıl açık bir şekilde gösterildiği ve bir öğrencinin dili anlama ve kullanma yeteneği üzerine araştırma gereklidir”. Oxford (1986, s. 561) benzer şekilde ileri sürmüştür ki özellikle bilişsel ve bilişötesi stratejiler olmak üzere etkili ikinci dil öğrenme stratejilerini tanımlamaya ve öğrencilerin onları nasıl kullanacaklarını öğretmeye önem verilmedir (1990, s. 17); ve şu görüşü kabul eder:

Kesin olarak hangi stratejiler olduğu, kaç tane stratejinin var olduğu; onların nasıl tanımlanması gerektiği, sınırı çizilmiş ve kategorize edilmiş, gerçek ve bilimsel geçerlilikte bir strateji hiyerarşisinin yaratılmasının mümkün olup olmadığı – ya da hiç mümkün olup olmayacağı- hakkında tam bir uzlaşma yoktur, Sınıflandırma çatışmaları kaçınılmazdır.

Yıllar boyunca farklı araştırmacılar öğrenme stratejilerine farklı tanımlar yaptılar ve iyi dil öğrencileri ve onların diğer dil öğrencilerinden daha başarılı olmak için ne yaptıkları hakkında veri toplamak için çeşitli yaklaşımlar kullandılar.

Rubin (1975, s. 43), bu alandaki araştırmacılardan biri, stratejileri “bir öğrencinin bilgi edinmek için kullanabileceği teknikler veya araçlar” olarak tanımlamıştır ve “başarılı dil öğrencileri güçlü bir iletişim isteğine sahip, emin olmadıkları zaman tahmin etme isteğine, yanlış yapma ve aptal görünme korkusuna sahip olmayanlardır” diye eklemiştir. Bu demek oluyor ki iyi dil öğrencileri dillerindeki şekle ve anlama dikkat eder, onları pratik eder ve kendi dillerini izlerler. Naiman vd. (1975, s. 4) başarılı öğrenciler tarafından kullanılmış stratejileri listelemişlerdir ve onları öğrencinin öğrenimi geliştirirken kullandığı “genel, az ya da çok kasti yaklaşımlar” olarak tanımlamışlardır. Dahası dil öğrencilerinin kendilerine uyan strateji ve stilleri kullandıklarını, aktif bir

biçimde dil öğrenme sürecine dahil olduklarını, sistem kuralları ve iletişim araçları olarak her iki biçimde dil farkındalığı geliştirdiklerini ve dil öğreniminin gerektirdikleri konusunda haberdar olduklarını öne sürmüştür.

1990'da öğrenme stratejileri üzerine olan çalışmalarda ciddi bir artış yaşanır. Dahası öğrenme stratejilerine ilgi, öğrenici ve öğrenici merkezli öğretime kayar. Bu trendler öğrenim, öğrenici ile başlamalıdır teşhisini izler.

Dil öğrenme stratejileri taraftarlarından ve geliştirenlerinden biri olan Oxford (1990, s. 8) onları “öğrenciler tarafından edinim, depolama, geri çağırma yardımı etmesi ve bilginin temel olarak kullanımı için öğrenici tarafından kullanılan işlemler” olarak tanımlamıştır ve daha sonra tanımını geliştirerek onu şöyle tanımlar: “öğrenimi daha kolaylaştırmak, hızlandırmak, eğlenceli kılmak, özerk, etkili ve yeni durumlara aktarabilmek için öğrenici tarafından alınmış belirli eylemlerdir”. Dahası öğrenme stratejilerinin “öğrencilere halihazırda bildikleri dilde akıcı olmalarında yardımcı olur ve öğrencilerin hedef dilde neyin uygun ve hoşgörülebilir olduğu konusunda yeni bilgi kazanmalarına sağlar” (s.49) olduğunu ileri sürmüştür.

Dil öğrenimindeki stratejilerin ediniminde iyi dil öğrencilerinin gelişen karakteristik özellikleri üzerine yapılmış bu tanımlamalardan birkaçı, sonraki araştırmacılar tarafından doğrulanmıştır. Bu gibi bazı çalışmalarda dil öğrenme stratejileri ve dil gelişiminde başarı arasındaki ilişki ayrıntılı olarak incelenmiştir. O'Malley vd. (1985) yüksek seviyedeki öğrencilerin çoğunlukla bilişötesi stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur ki bu daha başarılı öğrencilerin başarılarında daha fazla kontrol sahibi olduklarını gösterir. Ehrman ve Oxford (1995) ders sonu yeterliliği ve dil öğrenme stratejilerini içeren birçok değişkeni incelediler ve bilişsel stratejilerin dil öğrenimindeki başarıda dikkat çekici ölçüde olumlu ilişkiye sahip olan tek strateji olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Dahası, Chamot ve Kupper (1989) başarılı dil öğrencilerinin dil öğreniminin gerektirdiklerine karşılık veren ve birlikte iyi işleyen stratejileri tercih ettiklerini ve bu tür öğrencilerin çoğu stratejileri dillerini geliştirme amacıyla kullandıklarını açıklarlar. Oxford vd. (1993) öğrenme stratejilerini kullanmanın etkililiğini desteklediler ve başarılı dil öğrencilerinin stratejileri sıklıkla “orkestralaştırılmış bir biçimde” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle kelime öğrenme stratejilerinin uygun kullanımları sıklıkla belirli beceri alanlarında yüksek yeterlilik ve başarı ile sonuçlanır.

Dil öğrenme stratejileri üzerine çok sayıda çalışma olsa da onları genel olarak kavramak bu araştırmanın ötesindedir. Ama bu araştırmaların ışığında öğrenme stratejileri “oldukça güçlü çalışma araçları” (O'Malley vd., 1985, s.43) olma potansiyeline

sahiptirler ve öğrenme stratejilerinin öğrenme problemlerini çözecek olmaları büyük ihtimalle olasılık dışıdır.

2.3.1 Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejileri (buradan sonra DÖS) üzerine olan çoğu çalışma DÖS'ün kullanımının pek çok avantaja ve ikinci veya yabancı bir dil öğreniminde başarıya etkisi olduğunu iddia etmiştir (O'Malley vd., 1985). İyi yapılandırılmış dil öğrenimi açısından stratejilerin münasip sınıflandırılmasının geliştirilmesi üzerine tartışmışlardır.

Belirli stratejiler bazı özel dil becerilerine ve görevlerine bağlandı. O'Malley ve Chamot (1990) stratejileri bölüşmenin araştırmacılara, zihni süreç ve stratejik süreç arasındaki benzerliği tanımlamaya olanak sağlayacağını iddia ettiler. Takip eden bölüm geniş olarak dil öğrenme stratejilerinin farklı sınıflandırmalarından bahsetmektedir.

2.3.1.1 Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejilerinin ilk sınıflandırması Rubin (1981, 1987, s.124-126) tarafından sunulmuştur. Başlıca üç tür stratejiyi gruplandırır: *öğrenme*, *iletişim* ve *sosyal* stratejiler. Öğrenme kategorilerini de doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki gruba ayırır.

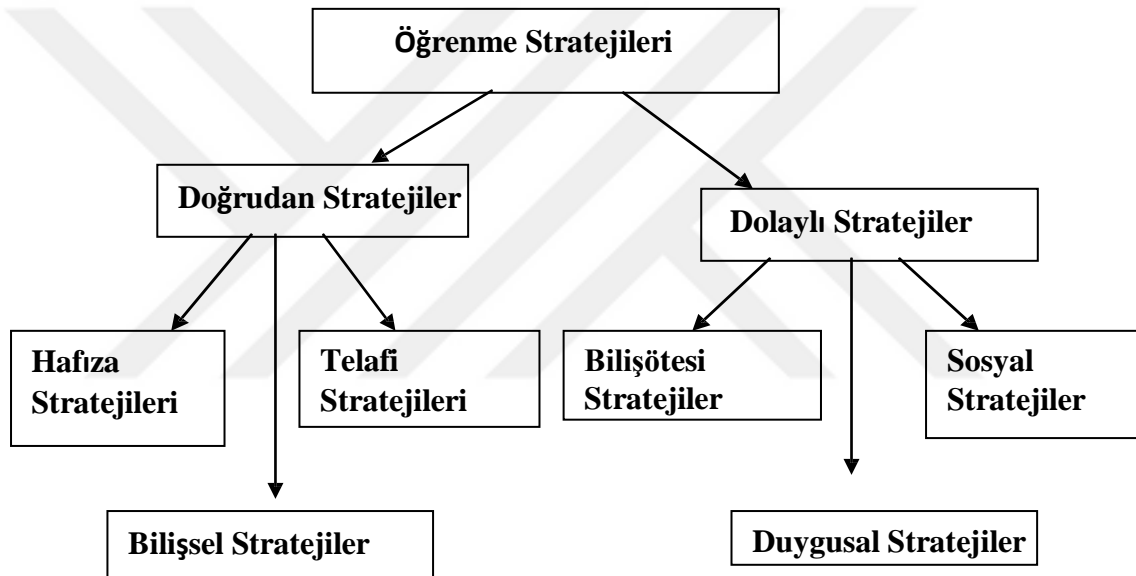
Rubin (1981) dil öğrenmeyi, doğrudan yeten stratejiler ve dolaylı yoldan dil öğrenimine katılan stratejiler olarak ayırır. Altı doğrudan stratejiyi: (a) açıklama/doğrulama, (b) gözleme, (c) ezberleme (saklamaya ve geri çağırma sürecine odaklanma örneğinin alıştırmaya yapma ve tekrar etme, belletici stratejiler de bu grupta yer alır), (d) tahmin etme/tümevarımsal çıkarım (belirli bir dilbilimsel form ve anlam hakkında bilgi edinmek için önceki bilginin kullanımı), (e) tümdengelimli usavurma (daha genel kurallara bakma ve kullanma) ve (f) pratik yapma (tekrarlama, prova etme, deneyleme, kuralların uygulanması, taklit, detaya dikkat); iki dolaylı stratejiyle birlikte: (a) pratik yapmak için fırsat yaratma ve (b) üretme hileleri öne çıkar.

Bu dönemde bilişötesi ve bilişsel kategorilerin ortaya çıkışı aşağı yukarı Rubin'in dolaylı ve doğrudan stratejilerine karşılık gelmiştir. Rubin'in sınıflandırmasından sonra O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990)'un sınıflandırması ortaya çıkmıştır. Oxford (1990) bir adım ileri giderek dil öğrenme stratejilerinin taksonomisini kapsamlı sınıflandırma ile tamamlar.

2.3.1.2 Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Oxford'un (1990, s. 15-22) dil öğrenme stratejileri sınıflandırması en iyilerden biridir. O, stratejileri iki ana gruba ayırır: doğrudan ve dolaylı. Bu iki grubu da detayda takip ettiği gibi altı alt gruba bölmüştür: hafıza, bilişsel, telafi, sosyal, duygusal ve bilişötesi stratejiler.

Şekil 1: Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması



Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler öğrenci tarafından bilginin depolanması ve yenilenmesine yardımcı olur. Gamage (2003, s. 3) Oxford'un doğrudan stratejilerinin “dolaylı stratejiler daha çok bilinç stratejilerine işaret ederken bilinçaltı görevler doğal olarak öğrenilir”e işaret ettiğini iddia eder.

Hafıza Stratejileri

Hafıza ilişkili stratejiler; (doğrudan) akronimler, imgeler, anahtar sözcükleri içerir ve öğrenciye ikinci dildeki parçaları veya kavramları diğeriyle ilişkilendirmesine yardımcı olur. Öğrenci onları stratejilerin derin anlayışı olmadan kullanır. Onlar basitçe bir şeyleri sırasıyla düzenlemeye, ilişkilendirmeye ve gözden geçirmeye dayanır. Hafıza stratejileri

sıklıkla dil öğrenme sürecinin başında kullanılır. Yüksek yeterliliğe sahip öğrenciler öğrenme süreçlerinde hafıza stratejilerini daha az kullanır.

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler dil öğrenimindeki stratejiler içinde en popüler olanıdır. Bilişsel stratejiler dil metaryelinin kullanımına yardım eder. Bu stratejiler öğrenciye usavurma, analiz etme, not alma ve sentezleme, pratik yapma, mesaj alma ve gönderme ve girdi ve çıktılar için yapı oluşturma aracılığıyla öğrenimini geliştirmeye olanak sağlar. Bu nedenle öğrenciler bu stratejileri hedef dile dönüştürmek için kullanır.

Telafi Stratejileri

Öğrenciler telafi stratejilerini hedef dildeki bilgiyi anlamada yetersiz bilgiye sahip olunca kullanır. Bu stratejiler bağlamdan ve jestlerden tahmin etmeyi kullanır, özellikle öğrenci dilin belli alanlarında bilgi eksikliğine sahip olduğunda (örn. Dilbilgisinde ve kelime bilgisinde eksiklik). Öğrenciler yeni kelimeleri ve deyimleri bilmediklerinde, anlamı tahmin ederler ya da öğrenci, fiilin dilek kipindeki formunu bilmediğinde farklı bir formu, mesajı iletme amacıyla kullanabilir (Gamage, 2003).

Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri

Dolaylı dil öğrenme stratejileri doğrudan stratejilerle beraber işler. Öğrencilere öğrenme süreçlerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu stratejiler doğrudan katılım olmadan dil öğrenimini destekler, onun üstesinden gelir; bu nedenle dolaylı stratejiler olarak adlandırılırlar.

Bilişötesi Stratejiler

Bilişötesi stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecini koordine eder ve onlara dil öğrenme tercihlerini planlamada etkili bir biçimde yardımcı olur. Aynı zamanda bilişsel stratejiler; tanımlama, merkezleme (belirli dil aktivitelerine ve becerilerine odaklanma), planlama (enerji ve çabalarından maksimum faydayı sağlamayı organize etme), izleme, ve öğrenme sürecini değerlendirmeyi (izleme hataları ve değerlendirme süreci) kapsar.

Duygusal Stratejiler

Duygu, tavır ve motivasyon gibi duygusal faktörler öğrenmeyi etkiler. Duygusal stratejiler öğrencilere duygularını ve motivasyonlarını kontrol etmeye yardımcı olur.

Kaygıyı azaltır, cesaretlendirir ve duygusal harareti alırlar. Duygusal stratejileri kullanan öğrenciler, tavırlarını değiştirir, öğrenme ve anlamının olumsuz duygularıyla başederler.

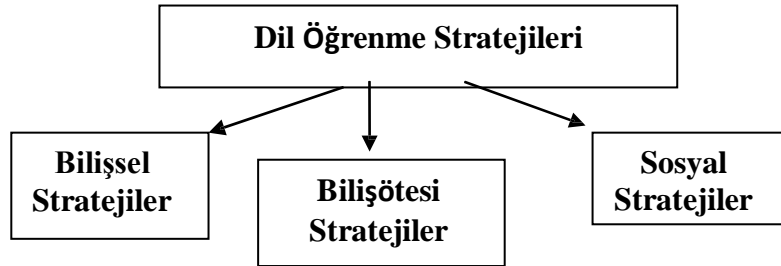
Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler, öğrencinin iletişimsel yetkisini etkileşim ve iletişim aracılığıyla geliştirir. Soru sorma, diğerleriyle işbirliği yapma ve diğerleriyle empati kurmayı (anadil kullanıcılarıyla konuşma ve kültürü keşfetme) içerir. Soru sorma, anlamı anlamada en yardımcı stratejidir çünkü partnerden cevap almayı sağlar, ilgi ve katılımı yaratır. Çalışmalar göstermiştir ki işbirlikçi öğrenme daha yüksek özsaygı, güven ve hızlı başarıyla sonuçlanır.

2.3.1.3 O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Aynı yıl O'Malley ve Chamot (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırması sağladı ve stratejileri üç gruba ayırdı: bilişsel, bilişötesi ve sosyal/duygusal.

Şekil 2: O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması



Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler öğrenciler tarafından yeni materyalleri dönüştürmek (örn. çıkarım yapmak, bağlamsal tahminde bulunmak ve hafızadaki diğer kavramları yeni bilgiyle ilişkilendirmek) için kullanılır. Bilişsel stratejiler “öğrenilen materyallerle etkileşim, materyali zihinsel ya da psikolojik olarak manipüle etme ya da belirli bir tekniği öğrenme görevine uygulama”yı (O’Malley ve Chamot, 1990, s.138) içerir.

Bilişötesi Stratejiler

Bilişötesi stratejileri kullanarak öğrenciler öğrenimlerini bilinçli bir biçimde yönetirler. Bu stratejiler, öğrencilere öğrenme süreçleri hakkında düşünmeye, öğrenimlerini planlamaya, öğrenme görevlerini izlemeye ve ne kadar iyi öğrendiklerini değerlendirmeye yardımcı olur. Chamot cv. (1999) öğrencinin stratejilerin farkındalığının bilişötesiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmiş ve daha başarılı öğrencilerin daha fazla bilişötesi farkındalığına sahip olduğunu eklemiştir.

Sosyal/Duygusal Stratejiler

Sosyal/duygusal stratejiler başka biriyle etkileşim halinde olmayı ve kişinin dil öğreniminde kendi duygularını kontrol etmeyi içerir. Öğrenci bu stratejileri başka insanlarla etkileşim halinde olduğunda öğrenmeyi destekleme, duyguları ve kaygıları düzenleme amacıyla uygular (O’Malley ve Chamot, 1990).

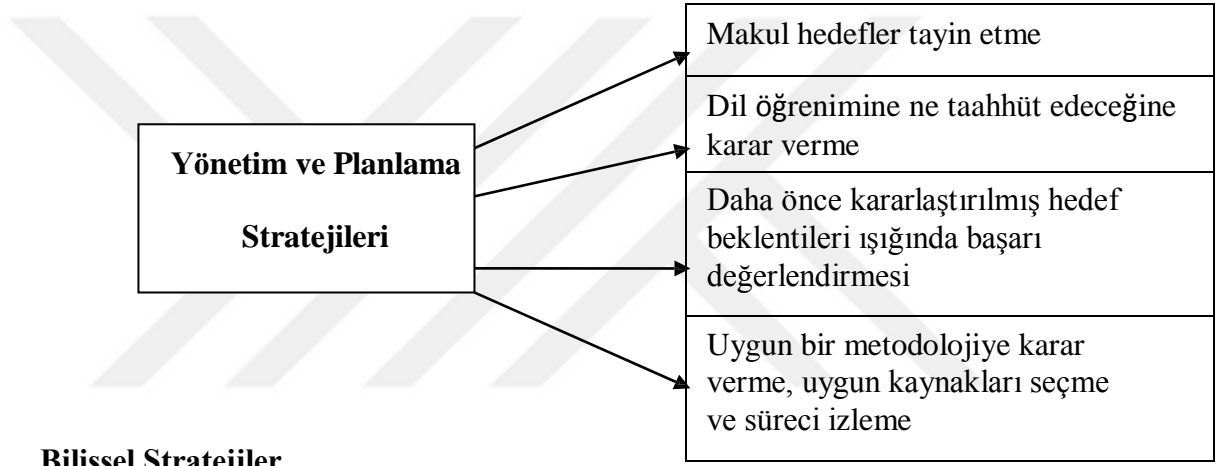
2.3.1.4 Stern’ün Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Stern (1992, s. 262-266) stratejileri beş ana grupta sınıflandırır. Bunlar; yönetim ve planlama stratejileri, bilişsel stratejiler, iletişimsel-deneysel stratejiler, kişilerarası stratejiler ve duygusal stratejilerdir.

Yönetim ve Planlama Stratejileri

Öğrenci bu stratejileri kendi öğrenimlerini yönetmek için kullanır, bu yolla öğrenci öğrenimini geliştirmenin sorumluluğunu üstüne alır. Yönetim ve planlama stratejilerinin kullanımında öğretmenin rolü bir danışman ve kaynak kişi olmaktır (Hismanoglu, 2000).

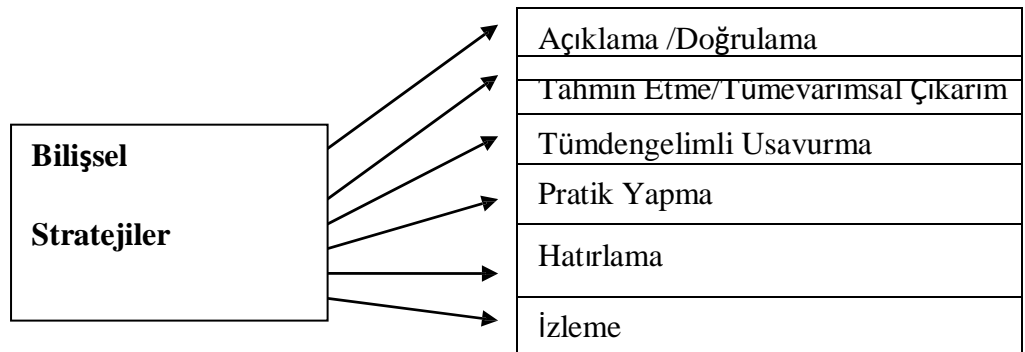
Şekil 3: Stern'ün Yönetim ve Planlama Stratejileri Sınıflandırması (s.263)



Bilişsel Stratejiler

Doğrudan analiz, dönüştürme veya öğrenilen materyallerin sentezini gerektiren problem çözümlerinde kullanılırlar (Hismanoglu, 2000). Bilişsel stratejiler şunları içerir:

Şekil 4: Stern (1992) bilişsel stratejiler sınıflandırması



İletişimsel – Deneysel Stratejiler

Gereksiz kelimeler kullanma, jest yapma, yorumlama veya tekrarlama ve açıklama istemeyi içerirler ve “bir konuşmayı devam ettirme ve iletişimin akışını bölmekten kaçınmak için öğrenciler tarafından kullanılırlar” (Stern 1992, s.265).

Kişilerarası Stratejiler

Kişilerarası stratejileri kullanmada öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirler. Anadili konuşanlarla etkileşmeye ve onlarla işbirliği yapmaya istekli olurlar.

Duygusal Stratejiler

Duygusal stratejilerin kullanımında dil öğrencileri duygusal problemleri konusunda daha bilinçli olurlar. Yabancı dile ve onun kullanıcılarına karşı olumlu duygular yaratmaya çalışırlar.

2.3.1.5 Cohen’in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Cohen (1998) dört tane dil öğrenme stratejisi tipi tanımlar: bilişsel, bilişötesi, duygusal ve sosyal stratejiler ; stratejiler genel ve daha belirli öğrenme stratejilerinin her ikisine de işaret etmesine rağmen, öğrenciler onu daha yararlı kılmak için her stratejinin belirginliğini desteklemelidir. Dahası Cohen (1998, s. 8) “bazı kabullerle stratejiler , tabiatı gereği iyi ya da kötü değildir, ama farklı yeterlilik seviyelerindeki farklı kullanıcılar tarafından etkili biçimde kullanılma potansiyeline sahiptir. İlerleyen kısım Cohen’in (1998) dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırmasına işaret eder:

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler öğrenciler tarafından dilin malzemesini tanımlamak, gruplandırmak ve saklamak için kullanılır. Buna ek olarak bu stratejiler kelime ve cümleleri hatırlama, prova etme, kavrama ve üretme için kullanılırlar (s.7).

Bilişötesi Stratejiler

Bilişötesi stratejiler, dil öğrenme aktivitelerinin ön değerlendirmesini, ön planlamasını, çevrimiçi planlamasını gerekli kılar. Bu stratejiler öğrendiklerini kontrol etmelerine izin verir (s.8).

Duygusal Stratejiler

Duygusal stratejiler öğrenciler tarafından duygularını, motivasyonlarını ve tavırlarını (örn. kaygıyı azaltma ve özdeşlik) kontrol etmek amacıyla kullanılır (s.8).

Sosyal Stratejiler

Sosyal stratejiler öğrenciler tarafından diğer öğrencilerle veya anadili konuşanlarla etkileşim halinde olduklarında kullanılır. Hedef dilde daha fazla sosyal etkileşime teşvik eden stratejilerdir (s.8).

Çok az sayıdaki dil öğrenme stratejileri sınıflandırmaları, ne olursa olsun, bu stratejilerin nasıl sınıflandırılması gerektiği sorusu hala tartışmaya açıktır. Bununla beraber farklı strateji sınıflandırmalarının karşılaştırmalı analizi gösterdi ki O'Malley ve Chamot'un (1990) bilişsel, bilişötesi ve sosyal/duygusal stratejileri için sınıflandırdığı stratejiler ve Oxford'un altı strateji taksonomisi öğrencilerin özellikleriyle daha tutarlıdır (Gamage, 2003)

2.3.2 Dil Öğrenme Stratejileri ve Bireysel Farklılıklar

Öğrenciler genellikle farklı stratejileri yabancı dili (YD) öğrenme özelliklerine göre kullanırlar. Öğrenme stratejileri eyleme özgü yöntemlerdir; bu nedenle çeşitli tiplerdeki stratejilerin dil öğrencileri tarafından tercihleri ve bireysel farklılıklarına göre kullanıldığı rapor edilmiştir (Cohen, 1990, Nation, 1990; Schmitt, 1997; Erten, 1997, 2008). Öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler üzerine olan bir çalışmada, Erten (1997, s. 3) şöyle not eder ki öğrenciler birçok stratejiyi bir kerede kullanmaya eğilimlidir ve nitel veri analizi gösterir ki “katılımcılar sıklıkla aynı kelime parçasında bir stratejiden daha fazlasını bir arada kullanmaya meyilliydi ve katılımcıların çalışmaları gereken her kelime için 2.1 stratejilerinin ortalamasını kullanmaları gerekmektedir”.

Farklı araştırmalar gösterdi ki faktörlerin çeşitliliği öğrencilerin strateji tercihlerini etkilemektedir. Motivasyon (Naiman vd., 1975; Nyikos ve Oxford, 1989; Dornyei, 2005), kültürel arka plan ve öğrenme ortamı (Chamot, 1987; Ellis,1994; Oxford, 1996), öğrenme stili (Cohen 1998; Oxford ve Nyikos 1989) ve cinsiyet (Oxford, Young, Ito ve Sumrall, 1993; Oxford, 1995; Young ve Oxford, 1997) ve yaş (O'Malley ve Chamot, 1990) öğrencilerin strateji tercihlerini etkileyen bazı faktörlerdir. Öğrenmedeki diğer parçalarla kıyaslandığında bu faktörler dil öğrenici stratejilerinin tercihini daha sistematik ve etraflı bir biçimde anlamaya olanak sağlayabilir.

2.3.2.1 Yaş

Öğrencinin dil öğrenme yeteneği yaşı ile doğrudan bir ilişkiye sahiptir. Bu genel bir inanıştır ki genç ikinci dil öğrencileri, yaşlılardan daha iyidir; bu nedenle başarılı dil edinme öğrencininin yaşına bağlıdır. Krashen vd. (1983) öğrenme teorisinde iddia eder ki;

- Yetişkinler kazanım oranında çocuklardan üstündür.
- Daha büyük çocuklar daha küçük çocuklardan daha hızlı öğrenir.
- Resmi durumlarda, yaşlı öğrenciler çocukları geçerler.

Dil öğrenme stratejileri olayında Chamot (1987), sosyal ve duygusal stratejilerin sıklıkla yetişkinler tarafından kullanıldığını iddia eder (örn. açıklığa kavuşturma için soru sormayı dışlama) ve O'Malley ve Chamot (1990) daha yaşlı olanlar, daha karmaşık ve zor stratejileri seçerken genç öğrencininin stratejileri belirli tavırda kullanmaya eğilimli olduğunu ekler. Bundan başka Sanaoui (1995) genç öğrenciler öz farkındalıklarını geliştirme amacıyla öğrenme stratejilerinin kullanımını geliştirmede daha fazla desteğe ihtiyaç duyarken, yetişkin öğrencilerin öğrenimleriyle başa çıkabilmek için daha becerikli olduklarını öne sürmüştür.

Ayrıca Schmitt (1993) daha yaşlı öğrenciler daha genç öğrencilerden daha sıklıkla analitik stratejileri (metinsel bağlamdan tahmin etme, kelime anlamlarını düşünme ve konuşma parçasını analiz etme) kullanırken, daha genç öğrencilerin mekanik tekrar stratejilerini yetişkinlerden daha fazla kullandıklarını belirtmiştir.

Sonuçlar, yetişkin öğrencilerin çoğunlukla analiz etme ve usavurma(muhakeme) stratejilerini kullandıklarını çünkü büyüdükçe tahmin etme yeteneklerinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca veri ile arasında bağ kuran hafıza yeteneği yetişkin

öğrenciler için özel bir öneme sahip olabilir. Bu, onların kritik bir dil edinimi dönemi geçirdikleri ve unutkanlığın arttığı gerçeği ile açıklanabilir (Rubin, 1975). Aynı zamanda yetişkinlerin öğrenmedeki bilişsel olgunluğu ve özyönetim becerileri ve hafıza zayıflığını telafi etmek için farklı stratejileri kullanma ile açıklanabilir.

2.3.2.2 Öğrenme Stili

Her öğrenci kendi öğrenme stiline sahiptir. Aslında öğrenciler yeni bilgiyi görerek, duyarak, yansıtarak, rol yaparak, muhakeme ederek, analiz ederek ve görselleştirerek farklı yollarla işler ve öğrenir. Bunlar ikinci dil veya yabancı dil öğreniminde strateji seçimini etkileyen çeşitli tercihlerdir.

Bazı çalışmalarda, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri birbirleriyle ilişkilidir ve değiştirilebilir bir biçimdedir (Cohen, 1998; Ehrman vd. 2003). Ehrman vd. (2003) “öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, genellikle öğrencinin öğrenme stiline uyan, en azından eğer etkili kullanılırlarsa, stratejiler kullanıldığından beri daha etkindir” olduğunu iddia eder (s.315). Snow vd. (1996) “öğrenme stili, çeşitli görevler boyunca mütemadiyen strateji kullanandır” (atıf Dörnyei, 2005, p.122). Ayrıca Cohen (1998, s. 15) öğrenme stratejilerinin “doğrudan öğrencinin altta yatan öğrenme stillerine ve diğer kaygı ve özkavram gibi kişilik ilişkili değişkenlere bağlıdır”ı öne sürer.

Oxford (1989, s. 23) öğrencilerin dil öğrenimine yaklaşımı veya öğrenme stratejilerinin, onların dil öğrenme stratejileri tercihlerini belirlediğini iddia etmiştir. Örneğin “genel öğrenciler stratejileri anlam bulmada: tahmin etme, tarama, öngörme ve bütün kelimeleri bilmeden konuşmada: açıklama, jest yapma kullanırken, analitik öğrenciler karşıtsal çözümleme ve kelimeleri ve ifadeleri sezme gibi stratejileri tercih eder.

Buna ek olarak, bazı dil öğrencilerinin kullandıkları stratejileri ve dil öğrenme stratejilerini etkileyen dil öğrenme stillerinin kısmen farkında olmadıklarını belirtmiştir. Kesin olmak gerekirse başarılı öğrenciler kendi öğrenme stili tercihleriyle ilgili olan stratejileri seçer ve birleştirirler; daha az başarılılar öğrenme görevlerinde uygun stratejilere yeterli dikkati vermezler (Ehrman ve Oxford, 1989, 1995). Örneğin bazı öğrenciler özgün materyalleri ve yapılanmamış girdileri tercih ederken diğerleri adım adım öğrenmeyi tercih eder. Bir öğrenci yargılamada daha esnekken bir diğeri daha zayıftır.

Özet olarak, öğrenme stilleri öğrencilerin tercih ettikleri; zihne alma, organize etme ve bilgiyi anlamlandırmaya dahil olurlar; öğrenciye farklı şartlar altında nasıl karşılık vereceklerine ve kendi özel ihtiyaçlarında bilgiye nasıl ulaşacaklarına yardım eder (Ehrman vd., 2003).

2.3.2.3 Kişilik Tipi

Öğrencilerin karakter özellikleri, kişilik tipleri, bireysel farklılıkları (BF) araştırmalarda önemli bir faktör olarak kabul edilir. Onlar, öğrencilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını etkileyen kişilik tiplerindeki farklı faktörlerdir (örn. kaygı, özsaygı, yaratıcılık, iletişime istek ve öğrenci inançları). Grace (1998, s. 4) belirtir ki “genel olarak kabul edilmiştir ki, öğrenciler algılarını ve dünyayı yorumlamalarını etkileyen kişilik durumlarının bir işlevi olarak aynı girdiye farklı karşılıklar verirler”.

Myers-Briggs (1998) kişilik tipleri, dil öğreniminde problemi çözmeye öğrenci tarafından ön görülebilir beceriler ve tutumlar sergilerken kullanılan farklı zihni alışkanlıklarını ortaya koyar. Myers-Briggs (1998) kişilik tipi göstergesi 16 kişilik tipini tanımlar;

1. Dünya ile nasıl bağlantı kurarsın (Dışadönük veya İçedönük)
 - Dışadönükler bir şeyleri dener, çevrelerindeki dünyaya odaklanır.
 - İçedönükler enine boyuna düşünürler, düşüncelerin iç dünyasına odaklanırlar.
2. Bir bilgiyi nasıl kavrarısın (Hissetme veya Sezme)
 - Alıcılar (pratik, detaylara önem veren, gerçeklere ve prosedürlere odaklanan)
 - Seziciler (hayal gücü kuvvetli, kavrama önem veren, anlamlara ve olasılıklara odaklanan)
3. Nasıl karar verirsın (Düşünme veya Hissetme)
 - Düşünürler şüphecidir, mantığa ve kurallara dayalı karar almaya eğilimlidir.
 - Hissediciler takdir kardır, kişisel ve insancıl düşüncelere dayalı karar almaya eğilimlidir.
4. Hayatını nasıl yönetirsın (Yargılama veya Algılama).
 - Yargılayıcılar ajanda oluşturur ve takip eder, tamamlanmamış veride bile kapatıcı ararlar.
 - Algılayıcılar değişen şartlara adapte olurlar, daha fazla veri ediniminin kapanışına karşı koyarlar.

Oxford vd. (1990) içedönük ve düşünme yönlü öğrenciler ağır analiz ve bireysel çalışmayı tercih ederken, dışadönük ve duygu yönlü öğrencilerin iletişime katılmaktan hoşlandığını iddia etmiştir. Sonuç olarak kişisel tercihler, amacın seçimi ve davranışların her ikisini de bu amaçlara ulaşmak için etkiler. Sonuç olarak kişilik tipleri hakkındaki bilgi, öğrencilere çalışmaları boyunca öğrenmenin doğasını keşfetme becerisini geliştirmede yardımcı olur. Ayrıca onlara bilgiyi gruplandırmaya ve organize etmeye yardım eder (O'Malley ve Chamot, 1990).

Kişilik tiplerinin strateji tercihleri üzerine olan etkilerine baktığımızda, Ehrman ve Oxford (1989) dil öğrenme stratejisinin kullanımı ve kişilik tipi (Myers-Briggs Tip Göstergesi MBTG tarafından ölçülen) arasındaki ilişkinin açık olmaktan çok uzak olduğunu bildirmiştir. Daha sonraki benzer bir çalışmada, psikolojik davranışların öğrencilerin dil öğrenimi stratejilerini kullanma biçimlerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu gösterdiğine hükmetmişlerdir.

2.3.2.4 Motivasyon

Geçen otuz yıllık süredeki araştırma dil öğreniminde başarıda motivasyonun rolünü kalıcı biçimde vurgulamıştır (Naiman vd., 1975; Nyikos ve Oxford, 1989; Dornyei, 2005). Çoğu araştırmacı daha yüksek motivasyona sahip daha az yetenekli öğrencinin daha zeki olan ancak motivasyona sahip olmayan öğrenciden daha başarılı olabileceğini öne sürmüştür. Materyallerle başa çıkmadaki güçlük, kişisel süreci değerlendirme veya geribildirimdeki yetersizlik, diğerleriyle pratik yapmak ve tecrübeyi paylaşmaktaki fırsat eksikliği motivasyon seviyelerini ters etkileyebilen bütün faktörlerdir (Dornyei, 2005). Sonuç olarak bütün öğrenciler için muhafaza, başarıdaki belirgin ve ikinci dil öğrenimi sürecindeki anahtar faktördür.

Ellis (1999) öne sürer ki “motivasyon mu başarılı öğrenmeyi üretir ya da başarılı öğrenme mi motivasyonu artırır, bilmiyoruz” (s.119). Oxford ve Nyikos (1989) motivasyonun, strateji tercihinin etkileyen en önemli değişken olduğunu belirtmişlerdir. “Değişkenler zinciri”nden bahsederlerken şöyle iddia ederler:

Umuyoruz ki uygun stratejilerin kullanımı, gerçek ve algılanan yeterliliği artırmaya yol açar, bu da dolayısıyla yüksek özsaygıyı üretir ki o da güçlü motivasyonu sağlar, bir kere daha stratejilerin kullanımına dönülür; gerçeklik ve algılanan yeterlilik, yüksek özsaygı, kanıtlanmış motivasyon vesaire (s.294).

Ayrıca “yüksek motive olmuş öğrenciler; pratik, işlevsel pratik, genel çalışma ve sohbet/girdi- çıktı ilişkili stratejileri az motive olmuş öğrencilerden daha fazla kullandılar” diye belirttiler (s.295).

Dışışleri Enstitüsündeki çalışmada Ehrman ve Oxford (1989), dil öğrenme stratejileri kullanımında kariyer tercihlerinin başlıca etken olduğunu keşfetmişlerdir. Öğrencilerin tercihlerinin altında yatan motivasyonun, sonucu gösterdiğine hükmetmişlerdir. Ayrıca Yang'ın (1999) çalışmasının sonuçları, öğrencinin inançları, motivasyonu ve strateji kullanımları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Özetlemek gerekirse, bu faktörler arasındaki bütün bilgiler, öğretmenleri ve araştırmacıları BF değişkenlerini incelemek için gereken araçlarla ve onların öğrenme stratejileri tercihlerinde nasıl uygun bir bağlama yerleştirebileceği hakkındaki önerilerle donatmaya yardımcı olur.

2.3.2.5 Durumsal ve Sosyal Faktörler

Farklı öğrenciler öğrenme durumunda farklı stratejilere ve tercihlerini etkileyen farklı faktörlere başvururlar. Bu değişkenler; öğrenme ortamı, görev tipi, cinsiyet ve kültürden gelmiş görünür.

2.3.2.5.1 Cinsiyet

Cinsiyet faktörü ikinci dil öğreniminde teorik ve pedagojik çıkarımlara sahip olduğu gibi, dil öğrenme stratejileri araştırmalarında da vurgulanmıştır (Oxford, 1995; Young ve Oxford, 1997). İki cins arasındaki beynin kullanımı ve stil farklılıklarını bir kenara bırakırsak, cinsiyet farklılıkları dil öğreniminde öğrenme stratejilerindeki farklılığa neden olur (Gu, 2005).

Kendiliğinden raporlamaya dayalı birtakım çalışmalar (Bacon, 1992; Ehrman ve Oxford, 1989; Zoubir-Shaw ve Oxford, 1995) erkekler ve kadınların bağlam içindeki kelimelerin anlamlarını bilmek ya da tahmin etmek için farklı tercihlere sahip olduğunu belirtmektedir. Oxford ve Nyikos (1989) erkek ve kadın öğrencilerin strateji seçimleri arasında kayda değer farklılıklar keşfetmişlerdir. Kelime öğrenme stratejileri kullanımı açısından Oxford vd. (1996) buldu ki, kadın öğrenciler yeni kelime öğrenme stratejilerinin kullanımına dikkat çekici ölçüde daha istekliydi.

Goh ve Kwah (1997) kadın katılımcıların bütün stratejileri erkek öğrencilere nazaran daha sık kullandıklarını keşfetmiştir; buna rağmen telafi stratejileri ve duygusal stratejiler tek farkla istatistiki önem arz eder. Ehrman ve Oxford (1989) yabancı dil öğrencileri üzerine Dışışleri Enstitüsünde olan niteliksel çalışmalarında, strateji kullanımındaki pek çok cinsiyet farklılığı arasından kadınların erkeklerden anlamı kavramak için stratejileri kullanmada daha iyi olduklarını keşfetmişlerdir. Dahası Oxford ve Nyikos (1989, s. 296) strateji kullanımı ve kadınların stratejileri erkeklerden daha sık kullandığı üzerine iddia ettiler ki “cinsiyet farklılıkları temel etkiye sahipti”.

Öğrenme stratejileri üzerine olan çalışmaların çoğu dil öğrenme stratejilerinin daha büyük kullanımının kadınlar tarafından yapıldığı rapor edilmesine rağmen, Tran (1988) Vietnamlı kadınların dil öğrenme stratejilerini, erkeklerden daha az kullandığını ortaya koymuştur. Bacon (1992) öğrenciler tarafından iki seviyeli zorluktaki özgün ikinci dil metinlerini dinlerken kullandıkları stratejileri incelemiştir. Erkeklerin dinlerken çeviriye kadınlardan daha çok başvurduğunu bulmuştur. Ayrıca Tercanlioglu (2004) erkeklerin strateji kullanımını doğrulayan belirli cinsiyet farklılıklarını belirtmiştir.

Grace (2000) çevirinin erkek ve kadınlar üzerindeki etkilerine bakmıştır. Özellikle anadildeki çevirilere ulaşmanın öğrencilerin algısal kelime testleri üzerindeki performanslarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Sonuçlar, algısal kelime testlerindeki performanslarında kadınlar ve erkekler arasında belirli bir farklılık olmadığını göstermiştir. Hatta yerel stratejilerin (yorum kullanımı, dillendirmesi, ihtiyacı ve kelimelerin veya ifadelerin çevrilmesi) kullanımında cinsiyet farklılıklarının olmadığı sonucuna varmıştır.

Özet olarak, çalışmalar arasında tutarsız sonuçlar bulunmaktadır. Bazı çalışmalar erkeklerin kelimelerin anlamlarını çeviriye başvurma aracılığıyla öğrenmeyi tercih ettiklerini ve kadınların bağlamdan yola çıkarak tahmin etmeyi tercih ettiklerini bulmuştur. Diğer çalışmalar, kadınlar ve erkeklerin arasında böyle stratejileri tercih etmelerinde belirgin farklılıkların olmadığını bulmuştur. Bu nedenle tercihlerin çeşitliliğinden bahsetmek ve uygun öğrenme yaklaşımları ve stratejiler geliştirmek eğitmenin sorumluluğudur.

2.3.2.5.2 Görev Tipi

Son yıllarda ikinci ve yabancı dil öğrenmede görev rollerine artan bir ilgi görülmüştür. Şu anda önemli sayıdaki araştırmacılar öğrenmedeki farklı görev tiplerinin etkileri ve eşlik eden yönergelerini incelemektedir. Ne yazık ki görevlerin öğrenmede öğrencilerin strateji seçimlerini nasıl etkiledikleri çok bilinmemektedir.

Genellikle öğrenciler ikinci veya yabancı dilde kelime hazinesi edinmede zorluk yaşarlar. Bu gösterir ki öğrenciler stratejileri ve kendi tekniklerini diğer dildeki farklı kelimeleri öğrenmek için kullanırlar. Dil öğrenme stratejilerinde gitgide artan ilginin sebeplerinden biri “öğrencilerin eğitim programlarında kendi kişisel davranışlarını sahneye getiren ve öğrenme yollarını şekillendiren aktif katılımcılar olarak değerlendirildiği ve takdir edildiği gerçeği”dir (Oxford ve Young, 1997, s.136).

Görevin belirlenmesi belirli stratejileri kullanmada öğrencilere yardım edebilir ama öğrenciler tarafından kullanılacak asıl stratejileri bulmada yardımcı olamaz. Örneğin,

McManus (2000) özdüzenleme, öğrencilerin internet tabanlı veya hiperortamlarda daha iyi performans sergilediklerini bulmuştur; yani değerlendiren geribildirim, aktif katılımı, işbirliğini ve pratik materyali desteklediler. Bazı kullanıcıların “detaylı süreci kullanma, özdisiplin sergileme ve çalışkanlık, görevlere hazır yakından katılma, imgelem kullanma, kelimesel ayrıntı, izlemeyi kavrama ve usavurma”yı tercih etmelerini etkilemiştir (s.58). Bu nedenle bulgular, öğrencilerin öğrenci merkezli görevleri tercih ettiklerini gösterir.

2.3.3.5.3 Öğrenme Ortamı

Dil öğrenmeyi ilgilendiren bir diğer problemlili alan ise öğrenme ortamıdır. Dil öğrenme olayı okul dışında ya da üniversite ortamında öğrencilerin dil öğrenimini şekillendirir. Bir öğrenme bağlamını etkileyen değerler ve inanışlar eğitimsel pratiğin bütün açılarını etkiler görünmektedir; sonuç olarak ikinci veya yabancı dilde yüksek yeterliliğe ulaşmak amacıyla stratejiler öğrenciler tarafından kullanılır.

Bilgi işleme ve iletişim teknolojilerinin değişimi, sonuç olarak öğrenmede bireysel öğrencileri etkileyen en büyük değişimlere neden oldu. Görünen o ki iki tip görevle beraber öğrenme ortamı, bireysel öğrenciyi etkileyen faktörlerdir.

Ellis (1994) sınıf ortamında ve doğal ortamda öğrenme stratejilerinin kullanımındaki farklılıkların birkaçına dikkati çeker ve McManus (2000) iddia etmiştir ki bazı yüksek özdüzenlemeli öğrenciler internet bazlı veya hiperortam öğrenimi ortamlarında daha iyi sonuç sergilediler; böylelikle öğrenme bağlamı eğitimsel pratiğin her açısını, haliyle öğrenciler tarafından kullanılan stratejileri etkiler.

2.3.3.5.4 Kültür

Kültürel farklılıklar öğrencilerin öğrenme tercihlerini etkiler, haliyle strateji tercihlerini de. Bazı toplumlarda ezber dayalı eğitim en yaygın öğrenme stratejisiyken, bir başka toplumda farklı materyalleri dinleme gibi bilişsel öğrenme stilleri daha sıklıkla tercih edilir. McManus (2000) İspanyol öğrencilerin daha çok öğrenci merkezli durumu (örn. ısrar stratejileriyle tekrar etme; çağrışım stratejileriyle tekrar etme; alıştırmaya stratejileri aracılığıyla anımsama) tercih ettiklerini bulmuştur.

Özetle, bu alandaki araştırmalar arttıkça öğretmenler kesinlikle kendi metodolojileriyle öğrenme stratejilerini birleştirebilecek ve öğrenciye kendi öğrenme stili için uygun metodu seçmesine yardım edebilecek ve biz stratejiyi özel kültürel öğrenme stiline adapte edebileceğiz denilebilir (Rubin, 1975).

2.4 Kelime Öğrenme Stratejileri

Kelime bilgisi, dilin iletişimi için esas olan ana parçasıdır. Keşfetme veya kelime bilgisini pekiştirme sürecinde öğrenciler bilinçaltında kelime bilgisinin karmaşık doğasının üstesinden gelmek amacıyla kişisel stratejilerini kullanırlar ve strateji tercihleriyle başarı ve başarısızlık seviyelerinin her ikisini de deneyimlerler.

Dil öğrenme stratejilerindeki araştırma, kelime öğrenme stratejilerinde 1970'ler ve 1980'ler arasında araştırmacılar ilk kez resmi olarak iyi öğrenciler ve onların ikinci veya yabancı dil ediniminde ne yaptıkları arasında bir bağlantı hipotezi kurmaları sonucunda başladı (Stern, 1975; Naiman vd., 1975; Wenden ve Rubin, 1987). Bu dönemden sonra farklı çalışmalar, öğrencilerin strateji tercihlerini ölçme yollarının tanımlanması, kategorize edilmesi ve geliştirilmesi merkezine oturdu.

1990'ların başındaki devam eden araştırmalar, öğrenci özellikleriyle stratejilerin etkileşiminin anlaşılması üzerine çalıştı ve hangi öğrencilere hangi stratejilerin daha iyi olabileceğini belirlemeye niyet etti (Lawson ve Hogben, 1996; Gu ve Johnson, 1996 ve Fan, 2003). Bu dönem boyunca pek çok çalışma, öğrencilerin strateji kullanımlarını değerlendirmek için farklı metotları araştırdı. Yaygın metotlar günlükler, öğrencilerin kendi düşüncelerini yazarken kullandıkları defterler, anketler (Gu ve Johnson, 1996; Fan, 2003), kendi kendine yapılmış raporlar (Cohen, 1996; Lawson ve Hogben, 1996), sesli düşünme (Young ve Oxford, 1997) ve öğrenciler bilgisayar kullanırken yapılan değerlendirmelerdir.

Öğrenciler tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılmış araştırmalar, tercihleri açısından öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya koydular. Bu nedenle farklı araştırmacılar (örn. Gu ve Johnson (1996) ve Fan (2003)) öğrencilerin raporlanmış stratejileri arasındaki korelasyon katsayılarına ve dil yeterliliği ve kelime bilgisi boyutu gibi bazı başarı göstergelerine baktılar. Bu çalışmaların çoğunda araştırmacılar öğrencilerin öğrenme stratejileri tercihlerini etkileyen farklı sonuçlar ve faktörler rapor ettiler.

Schmitt (1997) öğrencilere kelime öğrenme stratejileri tavsiyesinde bulunan öğretmenler, öğrencilerin yeterlilik seviyesini, motivasyonlarını, öğrenmedeki gayelerini, görevlerini ve kullanmakta oldukları metinleri dikkate almalıdır; sonra başarılı öğrencilerin özelliklerini tanımlamayı hedeflemelidir. Ayrıca Chamot (2001) belirtir ki kelime öğrenme stratejileri üzerine olan araştırmalar daha başarılı ve daha başarısız dil öğrencileri tarafından kullanılan stratejileri tanımlamayı amaçlar ve daha az başarılı

öğrencilere daha başarılı öğrencilerin stratejilerini kullanmayı öğretir. Araştırmalarda kritik üç kısmın yer aldığı ekler: (a) hangi stratejilerin kullanılmakta olduğunu öğren, (b) öğretmen için yaklaşımları belirle ve (c) onların herhangi bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını incele.

Bütün araştırmalar dil öğrencileri için hangi stratejilerin pratik değeri olduğunu bulmaya çalışmaktadır ve stratejilerin etkililiğini açıklamak için farklı yaklaşımları benimsemeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle öğrencilere, bilinçli bir biçimde bir strateji edinmek, kazanımını arttırmak ve kelime bilgisini geliştirmek amacıyla kelime öğrenme stratejilerinin taksonomisini geliştirmek için bazı girişimler yapılmalıdır.

2.4.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması

Kelime Öğrenme Stratejileri (KÖS) 1970'lerin sonlarından beri kelime öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak daha fazla dikkat çekmiştir. Bu devirde çoğu çalışma, öğrencilerin ikinci veya yabancı dil öğreniminde tercih ettikleri stratejileri öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek amacıyla öğrenmeye çalışmıştır.

Nation (2001, s.217) kelime öğrenme stratejilerini tanımlarken öğrencilerin strateji tercihlerini hesaba katmıştır ve belirtmiştir ki “ bir strateji a) tercihe dahil olmaya, yani seçilecek pek çok strateji vardır; b) karmaşık olmaya, yani öğrenilecek pek çok aşama vardır; c) bilgiye ihtiyaç duymaya ve çalışmadan faydalanmaya d) kelime öğreniminin etkililiğini ve kelime kullanımını artırmaya gerek duyar.”

Kelime öğreniminde stratejilerin etkileri üzerine çalışmayla bir ana soru ortaya çıkmıştır: İngilizcede yeni kelimeler öğrenmek için hangileri stratejilerin en iyi aşamalarıdır ya da kelime öğrenimi en iyi kelime ile bağlam içinde ya da eşleştirilmiş durumda karşılaşıldığında mı daha iyi yapılır? Farklı araştırmacılar ve öğretmenler farklı bakış açılarına sahiptir (Nagy, Herman, ve Anderson, 1985; McCarthy, 1990; Prince, 1996).

Bazı öğretmenler kelimeleri anadildeki eşine bağlamanın (çevirinin kullanımı) en iyi strateji olabileceğini varsaymışlardır, ama bu özerk öğrenmenin imkanlarını azaltır; şöyle ki çoğu öğrenci olasılıkla bu kelimelerin farklı dillerde kullanıldığı bağlamın açıkça ayırdığı durumda bile anlamın eşine bakar (McCarthy, 1990). Bundan başka, bazı kelime öğretme kaynakları kelime edinimini desteklemesine ve öğrencinin özerkliğine yardım için “kelime defterleri tutma”yı önerir. Bazı araştırmacılar ve öğretmenler toplu olarak yeni kelimeleri kelime defterine kaydetmenin desteklenmesine katılırlar, çünkü bu

kelime hazinesinin boyutunu genişletir (Gairns ve Redman 1986; McCarthy 1990; Carroll ve Mordaunt 1991; Nation 2001).

Carter ve McCarthy (1988, s. 15) öne sürmüştür ki “bağlam tabanlı çıkarımsal stratejilere ne zaman anahtar kelime tekniklerinden bir hareket ya da çiftler halinde çeviri veya tekdilli ya da çift dilli bir sözlük kullanmanın önerileceğine kesin çizgiler çekmek zordur. “Öğrenme sürecinde dönüşümün açıkça işaretlenmiş aşamaları yoktur ve bu nedenle yaklaşımların bir karışımı edinilmelidir.”in olduğunu önerirler (s.15). Bir sonraki bölüm kelime öğrenme stratejilerinin farklı sınıflandırmalarına işaret eder.

2.4.1.1 Cohen’in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Cohen (1987, s. 43) hafızaya yeni kelime parçaları işlemek için stratejilerin dört ana grubuna işaret etmiştir.

Ezber tekrarlama: kelimeyi ve anlamını kalıcı gibi görüne kadar tekrar etmek;

Yapı: kelimenin anlamını anlamak için bir yol olarak köküne, son ek ve öneklerine ve çekimlerine göre analiz etmek;

Anlambilimsel Stratejiler: eş anlamlıları kavramları birleştiren bir ağ kurmak için düşünme, konu grubuna ve kelime tipine göre kelimeleri kümeleme veya kelimeyi bulunduğu cümleye veya başka bir cümleye bağlama;

Belleksel Aracın Kullanımı: tanınmayan yabancı dil kelimesi ile arasında bilişsel bağ veya onun bilişsel arabulucu aracı olarak çevirisini yaratma.

2.4.1.2 Stoffer'ın Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Stoffer (1995) dokuz kategorideki bireysel farklılıklar değişkenleriyle ilişkili bir “Kelime Öğrenme Stratejileri Envanteri” (VLSI) geliştirdi:

- * Dil kullanımına dahil olan stratejiler
- * Özmotivasyon için kullanılan stratejiler
- * Kelimeleri organize için kullanılan stratejiler
- * Zihni bağ yaratmak için kullanılan stratejiler
- * Hafıza stratejileri
- * Yaratıcı aktivitelere dahil olan stratejiler
- * Fiziksel eyleme dahil olan stratejiler
- * Kaygının üstesinden gelmek için kullanılan stratejiler
- * İşitsel stratejiler

2.4.1.3 Hogben ve Lawson'ın Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Hogben ve Lawson (1996) kelime öğrenme stratejilerini kendi öğrencilerinin kelime öğrenimleri aracılığıyla edindikleri bilgiye dayanarak sınıflandırdılar. Kelime öğrenme stratejilerini 4 kategori altında sınıflandırmışlardır (s.118-119):

Tekrar

- ilgili kelimeleri okuma
- basit tekrar
- kelimenin ve anlamının yazımı
- toplu tekrar
- test etme

Kelime Özellikleri Analizi

- heceleme
- kelime sınıflandırması
- sonek

Basit Detaylandırma

- cümle tercümesi
- bağlamın yalın kullanımı
- benzerlik görünümü
- ses ilişkisi

Karmaşık Detaylandırma

- bağlamın karmaşık kullanımı
- açıklama
- belletici

2.4.1.4 Weaver ve Cohen'in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Cohen ve Weaver (1997) yeni kelime edinimi için stratejileri aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır:

Kategorize Etme: yeni kelimenin anlamını; konuşmadaki bölümlerine, resmiye karşı gayriresmi formlarına, alfabetik sıralamasına veya giyim ya da yemek tipine göre kategorize etme;

Anahtar Kelime Belleticileri: benzer seslerde anadilde kelime veya cümle bulma ve hedef dildeki kelime veya cümleye bağlayan bir görsel imge yaratma;

Görselleştirme: zihni imgeler, fotoğraflar, çizelgeler, grafikler veya resimlerin çizimi aracılığıyla görselleştirme;

Kafiye/Ritim: şarkılar veya kısa maniler uydurma;

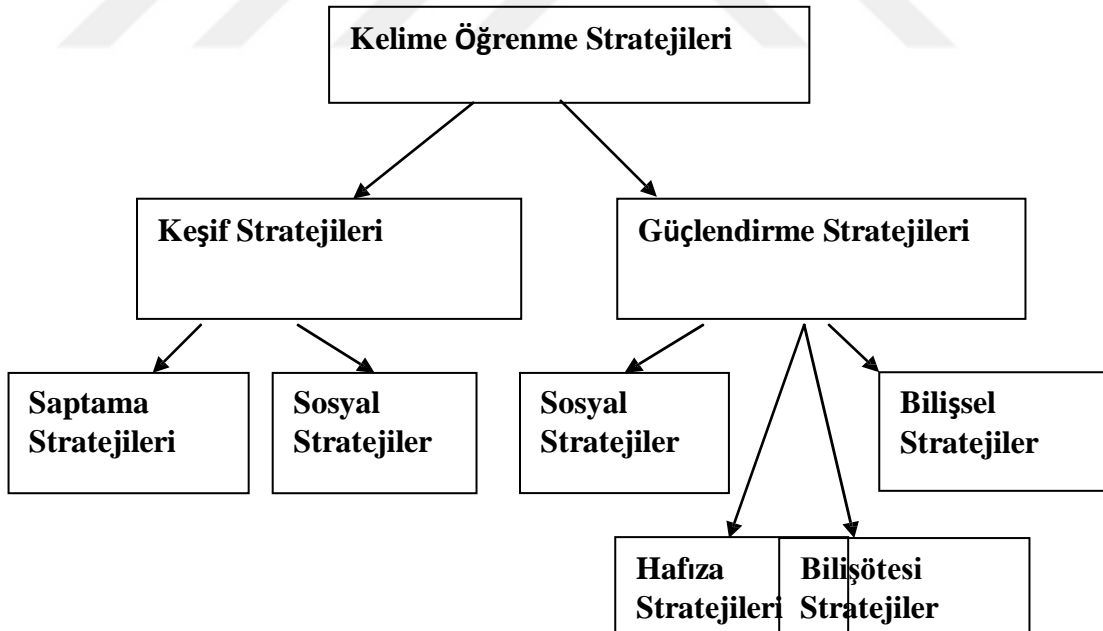
Dil Aktarımı: anadilin, hedef dilin veya diğer dilin yapısının önceki bilgisini kullanma

Tekrarlama: kelimelerin telaffuzunu veya yazmayı geliştirmek için tekrar tekrar yineleme, kelimeleri pratik etmeye çalışma, bütün dört beceriyi kullanma, yeni cümleler yazma, olabilecek en çok yeni kelimeyi kullanarak hikayeler uydurma, yeni öğrenilen kelimeleri içeren metinleri okuma, sohbet sırasında bilerek kelimeleri kullanma, anadil konuşurları tarafından kullanılırken onları dinleme.

2.4.1.5 Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Schmitt (1997) Oxford'un sıraya konulmuş stratejilerini (sosyal (SOC), hafıza (MEM), bilişsel (COG), biliştötesi (MET), telafi (COM) stratejileri) kullanmıştır. Sınıflandırmasını tamamlamak için Schmitt, Oxford'un sınıflandırması birey tarafından yeni bir kelimenin anlamını bir başkasının deneyimini kaynak almadan keşfetmeyle yüzyüze geldiğinde kullandığı türden stratejileri yeterince açıklamadığını belirtir; bu nedenle Schmitt bir başka kategori tanıtmıştır; yani *yeni kelimeleri* akıllıca kullanma anlamına gelen saptama (DET) stratejisi. Schmitt (1997, s. 205-210) kelime öğrenme stratejilerini toplamda 59 bireysel strateji ile birlikte altı ana gruba ayırmıştır:

Şekil 5: Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması



Keşif ve Saptama Stratejileri (DISCOV-DET)

Saptama stratejileri “bir başkasının uzmanlığı olmadan yeni bir kelimenin anlamının keşfedilmesiyle karşılaşıldığında” kullanılır (s.205). Konuşma bölümlerini analiz etme, sonek, önek ve kökleri analiz etme, anadildeki

soydaşını kontrol etme, resimleri ve jestleri analiz etme, metinsel bağlamdan tahmin yürütme, çiftdilli sözlüğü kullanma, tekdilli sözlüğü kullanma, kelime listelerini kullanma ve hafıza kartlarını kullanma keşif stratejilerinin alt kategorileridir.

Keşif Stratejileri ve Sosyal Stratejileri (DISCOV-SOC)

Sosyal stratejiler, bir kelimeyi anlamak için “birine sorarak” (s.210) veya öğretmene anadildeki tercümesini sorarak, öğretmene yeni kelime için açıklama ya da eşanlamlısını sorarak, öğretmene yeni kelimeyi içeren bir cümle sorarak, sınıf arkadaşlarına anlamını sorarak ve yeni anlamı grup çalışma aktiviteleri aracılığıyla keşfetmeyle kullanılır.

Güçlendirme Stratejileri ve Sosyal Stratejiler (CONS-SOC)

Güçlendirme kategorisindeki sosyal stratejiler anlamı bir grup içinde çalışmayı ve pratik etmeyi, öğretmenin öğrencilerin hafıza kartlarını veya kelime listelerini doğruluk açısından kontrol etmesini, anadil konuşurlarıyla etkileşim içinde olmayı kapsar.

Güçlendirme ve Hafıza Stratejileri (CONS-MEM)

Hafıza stratejileri “yeni materyalleri var olan bilgiyle ilişkilendiren yaklaşımlar”dır (s.205). Hafıza stratejileri anlamının resimsel sunumuyla birlikte kelime çalışma, kelimenin anlamını imgeleme, kelimeyi kişisel bir deneyime bağlama, kelimeyi onun eşitleriyle ilişkilendirme, anlamsal harita kullanma, dereceli sıfatlar için “skalalar” kullanma, kelimeleri bir arada gruplandırma: onları mekansal olarak sayfada çalışmak, yeni kelimeleri cümlede kullanmak, kelimeleri bir hikaye konusu içinde gruplandırma, kelime yazımını çalışma, kelimenin sesini çalışma, kelimeyi sesli söyleme, kelimenin formunu imgeleme, baş harflerin altını çizme, biçimlenim, anahtar kelime metodunu kullanma, konuşmanın sonek/önek ve kökleri/bölümleri, kelimenin anlamını açıklama, çalışmada kökteşlerini kullanma, kelimeleri bir deyimle birlikte öğrenme, fiziksel eylem kullanma, anlamsal özellik örgüleri kullanmayı içerir.

Güçlendirme Stratejileri ve Bilişsel Stratejiler (CONS-COG)

Bilişsel stratejiler “öğrenici tarafından hedef dilin manipülasyonu veya dönüştürülmesi” olarak tanımlanır (s.43). Sözel/yazılı tekrar, kelime listeleri kullanımı, hafıza kartları kullanımı, not alma, metin kitaplarındaki kelime bölümünün kullanımı, kelime listelerinin kaydını dinleme, fiziksel objelerin üzerine ikinci dil etiketleri yerleştirme ve kelime bilgisi defteri tutmayı içerirler.

Güçlendirme Stratejileri ve Bilişötesi Stratejiler (CONS-MET)

Schmitt bilişötesi stratejileri “öğrenme sürecine bilinçli bir genel bakış ve planlama üzerine karar alma, izleme veya çalışmanın en iyi yolunu değerlendirme” olarak tanımlar (s.205). İkinci dil medyasını kullanma, kelime testleri ile kendini test etme, aralıklı kelime pratiği yapma, yeni kelimeyi atlama/geçme ve zamanla kelime çalışmaya devam etme Bilişötesi stratejiler kategorisinin mikro stratejileridir.

2.4.1.6 Gu ve Johnson’un Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması

Gu ve Johnson (1996) öğrencilerin kendiliğinden raporlama anketlerine cevaplarının temeline dayanan bir taksonomi şekillendirmiştir. Altı tip strateji tanımlamışlardır (s.650-651):

Tahmin Etme Stratejileri

- Geçmiş bilgileri/daha geniş bağlamı kullanma
- Dilbilimsel ipuçları/hazır bağlamı kullanma

Sözlük Stratejileri

- Kavrama için sözlük stratejileri
- Geniş çaplı sözlük stratejileri
- Düzeltme stratejileri

Not Alma Stratejileri

- Anlam yönlü not alma stratejileri,
- Kullanım yönlü not alma stratejileri

Tekrar Etme Stratejileri

- Kelime listeleri
- kullanma Sözlü tekrar
- Görsel tekrar

Kodlama Stratejileri

- İlişkilendirme/Detaylandırma
- İmgelem
- Görsel
- kodlama
- Sessel
- kodlama
- Kelime yapısı
- kullanma
- Anlamsal
- kodlama
- Bağlamsal
- kodlama

Etkilenim Stratejileri

- Bu strateji, unsurların listelerinin onları benzer kelimelere veya imge araçlarıyla numaralara bağlanmasıyla hatırlanması anlamına gelir.
- Kelime listelerini belirli mekanlarda canlandırarak hatırlama
- Öğrenilecek ikinci dil kelimesi ve ikinci dildekine benzer sesli kelime arasında sesli ve imgesel bir bağlantı kurma

2.4.1.7 Nation'ın Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Nation (2001) kelime öğrenme stratejilerinin genel bir sınıflandırmasını geliştirmiştir. O (2001), kelime öğrenmenin yönlerini kelime bilgisinin kaynaklarından ve öğrenme sürecinden ayırmıştır. Kelime öğrenme stratejilerini üç genel grupta kategorize etmiştir (s.218).

Planlama

Planlama neye ve ne zaman odaklanılacağını seçmektir. Yani, kelime öğreniminde kelimenin belirli taraflarını seçmek ve öğrenme sürecini daha etkili kılmak için farklı stratejileri kullanmaktır. Tekrarlama, kelime öğrenimi için bir diğer önemli stratejidir. Tekrarlama için planlama, kelime bilgisinin hatırlanmasının güçlendirilmesine yardımcı olur.

- kelimeleri seçme
- kelime bilgisinin yönlerini seçme
- stratejileri seçme
- tekrarlamayı planlama

Kaynaklar

Kaynak, kelimeler hakkında bilgi bulmaktır. Kelime bölümlerini analiz etme kullanışlı bir stratejidir çünkü köklere ve eklere aşina olmak kelime formlarını hatırlamada faydalıdır. Bağlamdan fikir yürütme, kelime kelime öğreniminde bir diğer önemli stratejidir. Bu sırada referans bir kaynağa uygun bir biçimde danışmak ve benzerlerini kullanmak da kelime ediniminde faydalı olabilir.

- kelimeyi analiz etme
- bağlam kullanma
- birinci dilde ve ikinci dilde referans kaynağı kullanma
- birinci ve ikinci dilde benzerlerini kullanma

Süreç

Süreçler, kurulan kelime bilgisidir. Dikkat etme, kelime kaydetmede yaygın olarak kullanılan yoldur ve kelimenin öğrenimi için çok faydalı bir adım olabilir. Geri çağırma kelimenin anlamı ve formu arasındaki ilişkiyi güçlendirir. Dikkat etmenin üstüdür. Oluşturma kelimenin üretimidir.

- Dikkat etme
-
- Geri çağırma
- Oluşturma

2.4.1.8 Cook'un Kelime Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Cook'a (2001) göre, kelime öğrenme stratejileri iki gruba ayrılır:

Kelimenin anlamını anlamak için stratejiler (Cook 2001, s. 66)

- Durumdan ya da bağlamdan
- tahmin etme
- Sözlük kullanma
- Kelimedен çıkarımlar yapma
- Kökteşlerine bağlama (iki farklı dildeki kelimelerde benzerlikler bulma)

Kelime edinimi için stratejileri (Cook 2001, s.70)

- Tekrarlama ve ezbere öğrenme
- Zihindeki kelimeleri organize etme
- Var olan bilgiye bağlama

Bu çalışmadaki anket, Schmit'in yeni kelimenin anlamını ve kullanımını, çalışmada farklı süreçlerin gerekliliğini ve gelecekteki kullanım için hafızada güçlendirmeyi yansıtan kelime öğrenme stratejileri taksonomisine dayanmaktadır. Diğer çalışmalara kıyasla Schmit'in taksonomisi büyük ihtimalle en geniş çaplıdır ve dil öğrenme stratejilerinin yerleşmiş bir şemasının etrafında organize olma avantajına sahiptir.

2.5 Learning Kelime Öğrenme Stratejileri ve Öğrencilerin Kelime Öğrenmedeki Başarısı Arasındaki İlişki

Öğrenciler tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejilerini araştırma, çoğu çalışma için popüler bir konu olmuştur (Cohen ve Apek, 1980; Lawson ve Hogben, 1996; Gu ve Johnson, 1996; Schmitt, 1997; ve Fan, 2003). Oysa bazı çalışmalarda öğrenciler tarafından kelime öğrenme stratejileri kullanımı ve onların öğrencilerin kelime öğrenimindeki başarısıyla ilişkisi incelenmektedir (Chamot, 1987; Oxford, 1989).

Kelime öğreniminde anlambilimsel bağlar üzerine yapılan bir çalışmada araştırmacılar anlamsal olarak ilgili kelimelerin kullanımının öğrenmeyi daha zorlaştırdığını, sonuç olarak öğrencilerin yeni öğrenilmiş kelime hazinesini muhafazada başarısız hale geldiklerini öne sürmüşlerdir (Waring 1997; Finkbeiner ve Nicol 2003, Papathanassiou, 2009). Jullian (2000) anlamsal olarak ilgili kelime öğrenimi aktivitelerinin öğrencilere ilgili kelimelerin bütün anlamsal içeriğini anlamada ve onları birbirlerine benzer ve birbirlerinden farklı kılınların ne olduğunu ayırmada yardım ettiğine işaret ederken; Papathanassiou (2009) anlamsal bağların rolü üzerine yaptığı çalışmasında, anlamsal olarak ilişkili kelimelerin ikinci dil kelime hazinesinin öğrenimini kolaylaştırmak yerine zorlaştırır görüldüğünü iddia etmiştir.

Kelime öğrenimi alanı içinde bir temel soru henüz cevaba ulaşmamıştır: “yeni kelimenin öğreniminin en iyi kelimeyle bağlamda karşılaşıldığında mı ya da onun anadildeki eşiyile bağlanmış ikili ilişki durumunda mı gerçekleştiği” (Prince, 1996, s.2). Carter ve McCharty (1988) “bağlam tabanlı çıkarımsal stratejilere ne zaman anahtar kelime tekniklerinden bir hareket ya da çiftler halinde çeviri veya tekdilli ya da çiftdilli bir sözlük kullanmayı önermeye kesin çizgiler çekmek zordur, en iyisi kurulmasıdır” (s.15). Önerirler ki öğrenme sürecinde “açıkça işaretlenmiş geçiş aşamaları” yoktur, bu nedenle “yaklaşımların karışımı” edinilmelidir (s.15).

Nation (1982) öne sürer ki bağlam, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel çevrenin

de dâhil olduğu “verilen uyarıcının sürecine eşlik eden, algılanan bütün fenomenleri içerir” (atıf Prince, 1996, s.3). Yani yabancı bir dil öğrenmenin temelinde hizmet eden yabancı dil kelimeler, resimler veya eşanlamlılar bağlamın ana elementleridir (Prince, 1996).

Yabancı dil kelime öğreniminde çevirinin kullanımı konusunda Kroll ve Curley (1988) öğrenmenin ilk aşamalarında öğrenciler ikinci dildeki yeni kelimeler ve birinci dildeki eşleri arasında doğrudan bağlar kurabilir ve ikinci dili içeren böyle bağların ağı, etkili hale geldiğinin görüldüğünü öne sürmüşlerdir (atıf Price, 1996). Diğer bir deyişle öğrenmenin ilk aşamasında kelimeler birinci dildeki eşleriyle bağlandığında hafızada etkili olarak depolanırlar. Gekoski (1980) ikinci dilde daha düşük yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilerin birinci dili kendi düşüncelerini ikinci dile çevirmek amacıyla kullandıklarını (atıf Prince, 1996) veya öğretmenlerinden yeni kelimeleri açık bir biçimde tercüme etmelerini istediklerini belirtmiştir. Bu nedenle çoğu düşük seviyedekiler yeni kelimeleri çevirileriyle birlikte öğrenirler.

Sautermeister (1989) rapor edilen kanıt, yeni kelimelerin anlamlarını bağlamdan ortaya çıkararak uzman olmayan İngilizce öğrencileri, öğrenimlerini desteklemede birinci dildeki eşini kullanana kadar tatmin olmuş değillerdi (atıf Prince, 1996). Fakat eklenmelidir ki bağlamdan kelime öğrenme kelime öğreniminin öğretmenler tarafından büyük ölçüde en çok istenilen yoludur gibi algılanır, ama uzman olmayanların çoğu veya başlangıç seviyesindekiler, birinci dildeki eşini kullanır ve diğer stratejileri edinmeleri ise pek mümkün değildir.

Hogben ve Lawson (1996) bulmuştur ki “deneyimli İtalyan lise öğrencileri, anahtar kelime prosedüründe stratejilerin yüksek sıklıktaki kullanımını bildirmediler. Bu öğrenciler tarafından rapor edilen çoğu strateji, hedef kelimenin ve anlamının tekrarının basit bir formuna odaklanmıştı ve kelime – anlam bloğunun detaylandırılmış ayrıntılarına dahil olan çok az strateji rapor ettiler” . Krashen (1987, s. 108), çoğu uzman olmayan yabancı dil öğrencisinin çıkarım gibi yüksek efor stratejisi ve çeviri gibi az efor kısayolu arasında bir seçim yaptıklarında ikincisini seçmeye eğilimli olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin kelime öğreniminde mikro stratejilerin kullanma tercihi üzerine yapılan bir çalışmada Cohen ve Apeh (1980) öğrencilerin yeterlilik seviyesinde bağlamın etkisini incelemiştir. Daha yüksek seviyedeki öğrencilerin ikinci dildeki bağlamlara dahil olduklarında hatırlamada üst seviyede bir performans gösterdiklerini bulmuşlardır.

O'Malley vd. (1985) dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil öğrenimindeki başarı arasındaki çalışmada, yüksek başarılı öğrencilerin bilişötesi stratejilerini daha çok kullandığını rapor ettiklerini ortaya koymuştur. Daha başarılı öğrencilerin öğrenimlerinde bilişötesi stratejilerini büyük ihtimalle daha fazla kullandıkları sonucuna varmışlardır. Ehrman ve Oxford (1995) başarılı öğrencilerin dil öğrenimlerinde bilişsel stratejileri daha sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dahası Green ve Oxford (1995) yüksek başarıya ulaşmış öğrencilerin bütün türdeki öğrenme stratejilerini daha az başarıya ulaşmış öğrencilerden daha sık kullandıklarını keşfetmişlerdir. O'Malley vd. (1985) başarılı öğrencilerin temelde bilişsel ve bilişötesi stratejileri beraber kullandıklarını, çünkü bu iki stratejinin birbirini desteklediklerini belirtmiştir.

Chamot ve Kupper (1989, s. 23) ileri sürmüştür ki “başarılı dil öğrencileri öğrenme görevinin gerektirdikleriyle birlikte iyi işleyecek stratejileri seçmeye eğilimlidir”. Dahası Gu (2005) başarısız öğrenciler bilinçsizce ve bir amaç olmadan strateji kullanırken, başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejiyi bilerek seçtiklerini, izlediklerini ve değerlendirdiklerini belirtir. Başarılı öğrenciler kullandıkları stratejileri ve neden onları kullandıklarını kolayca açıklayabilir. Diğer bir deyişle kötü öğrenciler yeni kelimeleri nasıl öğreneceklerine ve onları eski bilgileriyle nasıl bağlantılayacaklarına dair daha az farkındalık sergilerken, başarılı öğrenciler öğrenimlerinin farkında olan aktif strateji kullanıcılarıdır ve onları düzenlemek için adım atarlar (Sanaoui, 1995).

Az sayıda çalışma, kelime öğrenme stratejilerine ve onların öğrencilerin kelime öğrenimindeki başarısıyla ilişkisine değindiğinden ve bu araştırmaların bile kelime hazinesini muhafaza etmek için en iyi stratejileri belirlemede, tanımlamada ve sınıflandırmada sınırlı olmasından, mevcut çalışma, farklı

perspektiflerden bakmayı ve öğrencilerin tercihleri ve onların kelime öğrenimindeki başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, kelime öğrenme stratejilerini Schmitt (2007) tarafından önerilen yapı bünyesinde irdelemeye çalışmaktadır.

2.6 Türkiye'deki İlgili Çalışmalar

Dil öğrenme stratejilerinin alt kategorisi olarak kelime öğrenme stratejileri; öğrencilere daha hızlı, özerk, daha etkili ve yeni durumlara transfer edilebilir olmada yardımcı olur (Oxford, 1990). Kelime öğrenme stratejileri, öğrenciye yeni kelimenin anlamını bulmaya, onları uzun dönem hafızasında tutmaya, kavramak için ihtiyaç duyduklarında geri çağırmaya ve dil üretiminde kullanmaya yardım eder. Bu süreçte öğrenciler kelimenin karmaşık doğasıyla baş edebilmek için kullanırlar ve strateji tercihleriyle başarı ve başarısızlık seviyelerinin her ikisini de deneyimlerler. İlerleyen kısım Türkiye'de öğrencilerin kelime hazinelerini artırmak amacıyla strateji tercihlerini ve onların başarısı arasındaki ilişkiye bakma amacıyla başvuru farklı çalışmaları incelemektedir.

Ciftci ve Uster (2009) çalışmalarında, farklı bağlamlarda kelime öğretimi ve onların etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmalarını üniversite seviyesindeki öğrencilerine uyguladılar ve iki farklı teknikte kelimeler öğrettiler; bunlardan biri kelimelerin sadece tanımlarını sağlamayı öğretmek iken diğeri kelimeleri söylev ve bağlam içinde öğretmekti. Sonra kelime testi uyguladılar. Testteki seçilmiş kelimeler her iki tekniğin de etkililiğini değerlendirmek için öğrenciler tarafından bilinmeleri idi. Sonuçlar gösterdi ki istatistiksel olarak iki grubun artsınav sonuçlarında kayda değer bir farklılık yoktu. Sonuç olarak hedef dil parçalarını bağlamda ve tanımlama aracılığıyla sunmak, öğrencilerin genel performanslarını etkilememektedir.

Kelime öğrenme stratejileri hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin farkındalığını uyandırmak üzerine yapılan bir çalışmada Aytekin ve Güven (2007) öğrencilerin kelime bilgisi üzerine strateji eğitiminin etkisini göstermeyi amaçladılar. Araştırmayı çalışma ve kontrol grupları üzerinde

yürüttüler. Sadece çalışma grubunu, kelime öğrenme stratejileri eğitimine aldılar. Çalışma grubundaki kelime öğrenme eğitiminin, öğrencilerin kelime öğrenimi üzerinde dikkat çekici ölçüde olumlu etkileri olduğu sonucunu elde ettiler.

Alptekin (2007) yabancı dil öğrenimi stratejileri seçimleri üzerine olan çalışmasında, doğala karşı eğitilmiş dil edinimi, dil öğrenme stratejileri tercihinde eğitilmiş ve eğitilmiş olmayan tarzda farklılık olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilerin, bütün tiplerdeki öğrenme stratejilerini kullanmakla birlikte, sadece doğrudan öğrenme stratejisi olarak telafi stratejilerinin sıklıkla eğitilmiş ve doğal öğrenimde kullanıldığını iddia etmiştir. Dahası dolaylı strateji tercihlerinde belirgin farkların olduğunu; eğitimsiz öğrenme ortamında Türk öğrencilerin sıklıkla sosyal stratejileri kullanırken eğitilmiş İngilizce öğretiminde öğrencilerin daha çok bilişötesi teknikleri kullandıklarına işaret etmiştir.

Atay ve Ozbulgan (2007, s. 47) hafıza stratejisi eğitimi, bağlamsal öğrenme ve özel amaçlı İngilizce’de kelime hatırlama üzerine olan çalışmalarında, yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin kelime bilgisi üzerine hafıza stratejisi eğitimi ile birlikte bağlam yoluyla öğrenmenin etkilerini incelediler ve bunları bağlamsal öğrenmeyle kıyasladılar. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden dikkat çekici ölçüde daha iyi kelime hazinesi kazancı skorlarına sahip olduklarını ortaya koydular. Bu nedenle belirtmişlerdir ki “öğretme, onlara öğrenme zorluklarında kendini teşhis etmede, hem tanıdık hem tanımadık stratejileri tecrübe etmede ve performanslarını kendi kendilerine değerlendirmelerinde yardım eder görüldü”. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin diğer öğrencilerle iş birliği yapmaktan fayda sağladığı bu nedenle onların çalışma sonunda strateji repertuarlarını genişlettiklerini eklemişlerdir. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki “yeni kelimeyi bir önceki deneyime bağlama” ve “anlambilşsel haritalar kullanma” yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri arasında en sık kullanılan stratejilerdi.

Erten ve Williams (2008) tarafından yapılan kelime öğrenme stratejilerinin etkililiğinin nasıl ölçüleceğine karşılaştırmalı bakan bir çalışmada: yüzdeler

ve korelasyon katsayısı kullanımı aracılığıyla kelime öğrenme stratejilerinin etkililiğinin ölçümünün iki istatistiksel prosedürünün uygunluğunu karşılaştırdılar: yüzdellikler ve korelasyon katsayısı. Öğrencilerden kelimeleri yazılı bir listede, telaffuzlarıyla, sözlük tanımlarıyla ve örnek cümlelerle çalışmalarını istediler. Bulgular yüzdellik hesaplamasının strateji etkililiği üzerine korelasyon katsayısından daha fazla gerçekçi bir resim verebileceğini göstermiştir.

2.7 Sonuç

Çalışmayla ilgili olan altyapıyı ve araştırmayı inceledikten sonra, kelime öğrenme stratejileri ve onun öğrencilerin kelime öğrenimindeki başarısıyla ilişkisini az sayıda çalışma ele aldığından mevcut çalışma lise seviyesi öğrencileri tarafından kullanılan kelime stratejileri (Schmitt'in sınıflandırmasına dayalı) ve onların kelime öğrenimindeki başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktır. Bu nedenle çalışmanın nihai amacı, öğrencilerin kelime bilgilerinin miktarı üzerine strateji kullanımı ve öğrenci performansının arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Bu prosedür bize öğrencilerin test skorlarıyla ilişkili olan kelime öğrenmedeki tercihlerinin net bir resmini sağlayabilir.

BÖLÜM III METODOLOJİ

3.1 Giriş

Bu çalışma Türkiye’de Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine alternatif bir araştırma yolu sağlamaktadır. Her şeyden önce İngilizce öğrencileri tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktır. Bu, araştırmanın iki yolunun kullanıldığı bir sınıf çalışmasıdır. Çalışmanın birinci aşamasında 59 parçalık kelime öğrenme stratejileri anketine cevap vermişlerdir.

İkinci kısımda öğrenciler ileri seviyedeki bağlantısız kelime parçalarıyla (3000 ve 5000 kelime arasında) test edildiler. Her bir öğrencinin kelime testi skorunun ortalaması kelime bilgilerinin indeksi olarak sunulmuştur.

3.2 Katılımcılar

127 Türkiye’deki Anadolu Liselerinin dil sınıfında okuyan onbirinci sınıf öğrencileri bu çalışmaya katıldılar. Çalışma kullanışlı bir örneklendirmeye dayanmaktaydı ve öğrenciler kelime öğrenme stratejilerindeki kendi raporladıkları tercihler anketine ve kelime testindeki skorlarına dayanılarak sınıflandırılmıştı.

3.3 Araştırma Soruları

Bu çalışma, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma tercihlerini ve onların kelime öğrenimindeki genel başarısını bulmaya çalışmaktadır. Bu çalışma, açıkça öğretmenlerde görünmeyen açıları aydınlatabilir. Öğrencilerin tercihlerini ve bilgilerini keşfetmeyi amaçlayarak mevcut araştırma aşağıdaki sorulara değinmektedir:

1. Öğrenciler tarafından en çok ve en az kullanılan strateji kategorilerinin derece sırası nedir? Öğrencilerin kelime öğrenme tercihleriyle ilgili kelime öğrenme stratejilerinde hangi beceri en çok kullanılmaktadır?
2. Kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin kelime öğrenimindeki başarısı arasında herhangi bir ilişki var mı?
3. Başarılı ve başarısız öğrenciler arasında en çok kullanılan beceriler ya da mikro stratejiler hangileridir?

3.4 Veri Toplama Gereçleri ve Prosedürleri

Bu çalışma, ön plot uygulaması olarak Özden Cengiz Anadolu Lisesinde bir ay boyunca öğrenciler gözlemlenerek devam etmiştir ve öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Anketin ilk aşamasında, öğrenciler kelime öğreniminde kendi tercihlerini netleştirmek için kelime öğrenme stratejileri (VLS) anketini doldurmuşlardır. Bu bölümdeki temel amaç, öğrenciler tarafından en çok ve en az kullanılan stratejileri belirlemek ve öğrenciler tarafından tercih edilen strateji kategorilerinin derece sıralamasını ortaya koymaktır.

İkinci aşama için öğrencilerden sınıfta kelime yeterliliği testini cevaplandırmaları istendi. Bu bölüm katılımcıların hedef dilden kaç tane kelime parçası bildiğini veya bu kelimeleri farklı bağlamlar içinde kullanıp kullanamadıklarını belirlemeyi amaçlamaktaydı.

Anket öğretmen tarafından kabaca iki ders saati olan 80 dakikalık ders zamanı kullanılarak yedi sınıfa tatbik edildi; kelime testi sonraki oturumda uygulandı ve 80 dakikada tamamlandı. VLS anketindeki talimatlara dayanarak öğrencilere her soruda beş öğeden birine (Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum, Kararsız, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) cevap vermesi talimatı verildi. Bir soruyu atlayabilecek ya da daha sonra tekrar dönebileceklerdi. Ayrıca isimlerine ait bilginin gizli tutulacağına dair güvence

verildi. İfade edilen anketler ve kelime testleri, öğrencilerin dersleri bittikten sonra öğretmenlerden toplandı.

3.4.1 Kelime Öğrenme Anketi

Schmitt'in (2007) kelime öğrenme stratejileri anketi bu çalışmanın kaynağıdır. Anket (59-öge) kelime öğrenme stratejilerinin kapsamlı bir kategorizasyonunu sağlar.

Anket; Bilişötesi, Bilişsel, Hafıza, Saptama ve Sosyal Stratejilere ayırdığı kelime öğrenme davranışlarını içerir. İki bölümü kapsar. Birinci bölüm, Kişisel Veri (isim, yaş ve cinsiyet) hakkında sorar. İkinci bölüm öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarındaki inançları ve tercihleri hakkında sorduğu 59 ifadeyi içerir. Ayrıca not edilmelidir ki hedef dilin, düşük seviyede becerilere sahip bazı öğrencileri engelleyebileceği sebebiyle anket Türkçe hazırlanmıştır. Ankete karşılık deneklerden her ifadeyi beşli bir ölçekte, Kesinlikle Katılıyorum (1)'dan Kesinlikle Katılmıyorum (5) kadar, değerlendirmesi istenmiştir.

3.4.2 Kelime Testleri

Kelime testi, kelime öğrenmede yeterlilik seviyesini göstermek için temin edilmiştir, bu skor İngilizce kelime yeterliliği ölçütü olarak kullanılmıştır. Eklenmelidir ki testteki en çok öge Nation (2001)'dan uyarlanmıştır. Nation'ın (2001) Kelime Seviyeleri Testi, 3000-5000 kelimeyi ve 75 soruyu içermektedir.

Kelime testi 7 parçaya ayrılmıştır. Birinci kısım öğrencilerin doğru kelimeyi bulmasını gerektiren eş anlamlılarını ve zıt anlamlılarını bulmayı içerir. İkinci kısım, genellikle bir paragrafta karışık verilen kelimelerin, sorulduğu parçada anafikri bulmayı içerir. Üçüncü kısım, parçadaki anlam bütünlüğünü sağlamak için getirilebilecek en uygun cümleyi bulma, dördüncü kısım cümleler sırasıyla okunduğunda parçanın anlam bütünlüğünü bozan cümleyi

bulma, beşinci kısım çeviri yaparken bir metinde ikinci dilde cümleye anlamca en yakın Türkçe cümleyi bulma. Altıncı kısım, söylenen söze karşılık uygun düşen cümleyi bulma. Yedinci kısım deyişleri sorarken karşılıklı konuşmada boş bırakılan kısmı tamamlayabilecek ifadeyi bulmaya dayanır.

3.4.3 Güvenilirlik

Anketin güvenilirliği, diğer Wu (2005)'nin Tayvan'daki Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencileri (EFL) tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin sıralamalarının kullanımı ve yardımı üzerine araştırması ve Uster (2008) tarafından yapılmış kelime öğrenme stratejilerinde, güçlendirme becerilerinde ve stratejilerde beyin temelli cinsiyet farklılıklarının rolü gibi pilot çalışmalarla değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar, soruların açık ve belirgin olup olmadığını ve katılımcılar tarafından kolayca ve tamamıyla anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemişlerdir. Uster'in çalışmasında güvenilirlik katsayısı .782'dir ve mevcut çalışmadaki güvenilirlik katsayısı .778'dir. Güvenilirlik analizine göre Cronbach'ın Alfa değeri .60 ve .80 arasındaysa doküman güvenilirliğini kanıtlamıştır.

Kelime testi de öğrencilerin kelime öğreniminde başarılarını değerlendirmeyi amaçladığından geçerlilik ve güvenilirlik içeriğine sahiptir. Öğrencilerin kelime öğrenimi görevindeki genel başarısını değerlendirmesi için gereken kelime testinin 75 sorusu vardı ve Paul Nation (2001)'in kelime seviye testine (3000-5000 arası kelime) ve öğrencilerin kelime yeterliliğini değerlendiren bazı internet temelli test parçalarına dayalıydı.

3.5 Veri Analizi

Toplamda 127 Anadolu Lisesinde dil sınıfında okuyan öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Veriler sosyal bilimler istatistik program aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler Likert ölçeği maddelerinden toplanmış (1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Tarafsız ya da Kararsız, 4= Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum), betimleyici istatistikler (yüzdeler, ortalama, standart sapma), korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Betimleyici istatistikler (ortalama ve standart sapma) öğrencilerin kelime öğrenimindeki tercihlerini açıklığa kavuşturmak için anketin maddelerine uygulanmıştır. Bir sonraki adımda yetmiş iki katılımcı 3 gruba ayrılmıştır: kelime testinden 73'ün üstünde alan başarılı öğrenciler (23 katılımcı), skorları 73-66 arasında olan orta seviyedeki öğrenciler ve skorları 66'nın altından olan başarısız öğrenciler (23 katılımcı). Son adımda veri üstünde kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin kelime öğrenmedeki başarılarının arasındaki ilişkiyi ölçmek için korelasyon katsayıları uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

SONUÇLAR

4.1 Giriş

Bu çalışma Anadolu Liselerinde dil sınıfında okuyan 11. Sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri tercihlerini ve onun kelime öğrenimindeki başarılarıyla ilişkisini değerlendirmektedir. Çalışmanın anketi Schmitt'in (2007) tam 59 stratejiyi kapsayan kategorizasyonuna dayanmaktadır. Diğer döküman, Nation (2001) tarafından geliştirilmiş standart bir kelime seviye testidir.

Benimsenilen stratejilerin İngilizce kelime öğreniminde, öğrencilerin tercihlerinde ve İngilizce kelime testi başarılarındaki rolünün önemini anlaşılması gereğini göz önünde bulundurarak bu çalışma temelde dört ana hedefe sahiptir: (1) kelime öğrenme stratejileri kavramının somut bir anlayışını desteklemek; (2) Türk olan İngilizce öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri tercihlerini irdelemek; (3) hangi öğrencilerin bağımsız öğrenmeye katıldıklarının boyutuna işaret etmek, (4) ayrıca strateji kullanımı ve başarı seviyesi arasındaki olası ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaçları dikkate alarak çalışma aşağıdaki soruları incelemeyi hedeflemektedir:

1. Öğrenciler tarafından en çok ve en az sıklıkla kullanılan kategorilerin derece sıraları nelerdir? Kelime öğrenme tercihlerine ilişkin olarak kelime öğrenme stratejilerindeki hangi beceriler en sıklıkla kullanılmaktadır?
2. Kelime öğrenme stratejileriyle öğrencilerin başarıları arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
3. Hangi beceriler veya mikro stratejiler başarılı öğrenciler ve başarısız öğrenciler tarafından en sıklıkla kullanılmaktadır?

4.2 Anketin Özeti, Sonuçlar ve Tartışmalar

Bu kısımda, anketin sonuçları, çalışmanın bütün sorularına verilen cevaplar tablolarıyla birlikte sunulacaktır.

4.2.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı

Kelime öğrenme stratejileri anketinin betimleyici istatistikleri takip eden tablolarda özetlenmiştir.

4.2.1.1 En Çok ve En Az Sıklıkla Kullanılan Strateji Kategorilerinin Derece Sırası

Aşağıdaki kısım, strateji tercihlerinin sıklığını belirlemek için en sık ve en az sıklıkla kullanılan kelime öğrenme stratejileri kategorilerinin derece sırasını saptamayı amaçlamaktadır.

1.1. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

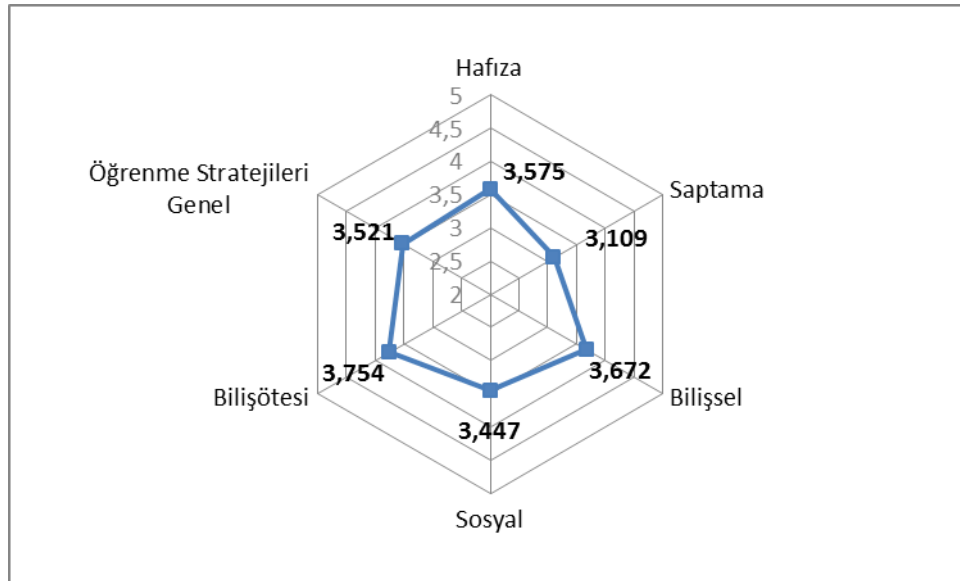
Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	35	27,6
	Bayan	92	72,4
	Toplam	127	100,0

öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 35'i (%27,6) erkek, 92'si (%72,4) bayan olarak dağılmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Hafıza	127	3,575	0,596	1,290	4,710
Saptama	127	3,109	0,721	1,000	5,000
Bilişsel	127	3,672	0,737	1,000	5,000
Sosyal	127	3,447	0,715	1,570	5,000
Bilişötesi	127	3,754	0,686	1,000	5,000
Öğrenme Stratejileri Genel	127	3,521	0,572	1,270	4,780

Araştırmaya katılan öğrencilerin “hafıza” düzeyi yüksek ($3,575 \pm 0,596$); “saptama” düzeyi orta ($3,109 \pm 0,721$); “bilişsel” düzeyi yüksek ($3,672 \pm 0,737$); “sosyal” düzeyi yüksek ($3,447 \pm 0,715$); “bilişötesi” düzeyi yüksek ($3,754 \pm 0,686$); “öğrenme stratejileri genel” düzeyi yüksek ($3,521 \pm 0,572$); olarak saptanmıştır.

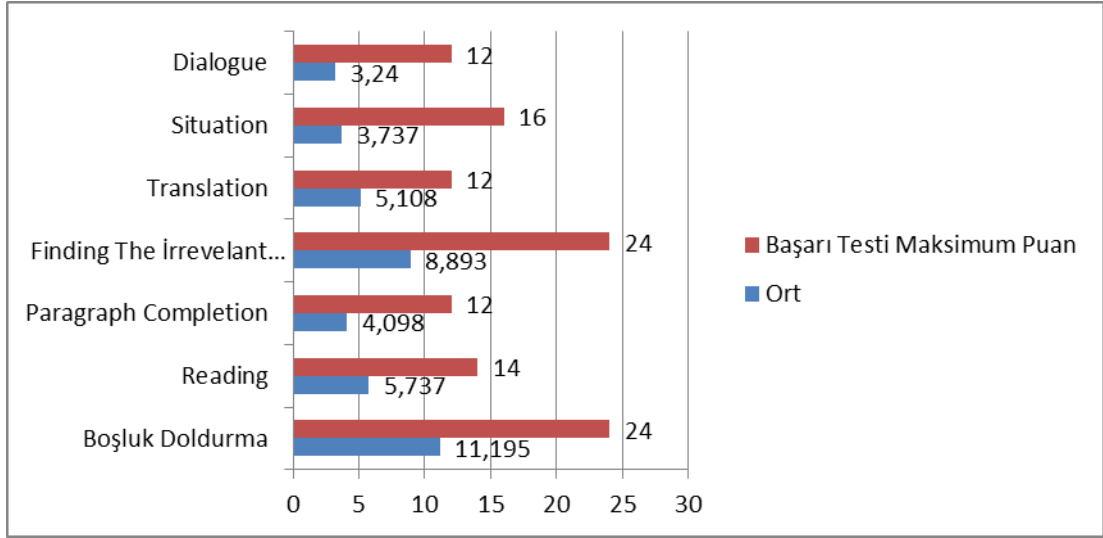


Şekil 1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Diyagram

Tablo 3. Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Başarı Testi Maksimum Puan
Boşluk Doldurma	105	11,195	5,971	1,500	24,000	24
Reading	76	5,737	3,836	1,000	14,000	14
Paragraph Completion	41	4,098	3,111	1,000	10,500	12
Finding The Irrelevant Sentence	70	8,893	5,287	2,000	20,000	24
Translation	60	5,108	3,300	0,500	12,000	12
Situation	74	3,737	3,858	0,500	15,000	16
Dialogue	75	3,240	3,108	0,500	12,000	12

Araştırmaya katılan öğrencilerin “boşluk doldurma” düzeyi ($11,195 \pm 5,971$); “reading” düzeyi ($5,737 \pm 3,836$); “paragraph completion” düzeyi yüksek ($4,098 \pm 3,111$); “finding the irrelevant sentence” düzeyi ($8,893 \pm 5,287$); “translation” düzeyi ($5,108 \pm 3,300$); “situation” düzeyi ($3,737 \pm 3,858$); “dialogue” düzeyi ($3,240 \pm 3,108$); olarak saptanmıştır.



Şekil 2. Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Diyagram

Tablo 4. Öğrencilerin Başarı Testi Sonuçları cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Paraphrasing	Erkek	31	10,419	6,622	-0,861	0,391
	Bayan	74	11,520	5,693		
Reading	Erkek	23	5,674	4,141	-0,094	0,926
	Bayan	53	5,764	3,737		
Paragraph Completion	Erkek	14	4,107	3,294	0,014	0,989
	Bayan	27	4,093	3,076		
Finding The Irrelevant Sentence	Erkek	17	10,324	5,145	1,288	0,202
	Bayan	53	8,434	5,298		
Translation	Erkek	12	4,125	2,924	-1,157	0,252
	Bayan	48	5,354	3,371		
Situation	Erkek	19	4,105	3,932	0,481	0,632
	Bayan	55	3,609	3,861		
Dialogue	Erkek	22	3,023	3,076	-0,388	0,699
	Bayan	53	3,330	3,145		

Araştırmaya katılan öğrencilerin boşluk doldurma, okuma, paragraf doldurma, alakasız olan cümleyi bulma, çeviri, situation, dialogue puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Kullanım Düzeylerinin cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Hafıza	Erkek	35	3,604	0,498	0,341	0,734
	Bayan	92	3,564	0,631		
Saptama	Erkek	35	3,250	0,657	1,365	0,175
	Bayan	92	3,055	0,740		
Bilişsel	Erkek	35	3,677	0,695	0,047	0,962
	Bayan	92	3,670	0,756		
Sosyal	Erkek	35	3,396	0,680	-0,491	0,624
	Bayan	92	3,466	0,731		
Bilişötesi	Erkek	35	3,780	0,620	0,267	0,790
	Bayan	92	3,744	0,712		
Öğrenme Stratejileri Genel	Erkek	35	3,557	0,493	0,430	0,668
	Bayan	92	3,508	0,601		

Araştırmaya katılan öğrencilerin hafıza, saptama, bilişsel, sosyal, bilişötesi, öğrenme stratejileri genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Kullanım Düzeyleri İle Başarıları Arasındaki İlişki

		Hafıza	Saptama	Bilişsel	Sosyal	Bilişötesi	Öğrenme Stratejileri Genel	Boşluk Doldurma	Reading	Paragraph Completion	Finding The Irrelevant Sentence	Translation	Situation	Dialogue
Hafıza	r	1,000												
	p	0,000												
Saptama	r	0,613**	1,000											
	p	0,000	0,000											
Bilişsel	r	0,786**	0,588**	1,000										
	p	0,000	0,000	0,000										
Sosyal	r	0,479**	0,360**	0,473**	1,000									
	p	0,000	0,000	0,000	0,000									
Bilişötesi	r	0,713**	0,487**	0,743**	0,469**	1,000								
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000								
Öğrenme Stratejileri Genel	r	0,896**	0,766**	0,916**	0,620**	0,834**	1,000							
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000							
Boşluk Doldurma	r	-0,153	-0,191	-0,138	-0,087	0,038	-0,140	1,000						
	p	0,120	0,051	0,160	0,379	0,702	0,155	0,000						
Reading	r	-0,049	-0,178	-0,153	0,089	0,090	-0,079	0,581**	1,000					
	p	0,676	0,124	0,187	0,446	0,438	0,497	0,000	0,000					
Paragraph Completion	r	0,207	-0,006	0,162	0,234	0,258	0,192	0,593**	0,660**	1,000				
	p	0,195	0,969	0,311	0,140	0,103	0,230	0,000	0,000	0,000				
Finding The Irrelevant Sentence	r	0,022	0,112	0,096	0,068	0,141	0,107	0,296*	0,374**	0,657**	1,000			
	p	0,854	0,354	0,428	0,573	0,243	0,380	0,019	0,004	0,000	0,000			
Translation	r	0,014	0,030	0,091	-0,013	0,209	0,083	0,371**	0,207	0,547*	0,432**	1,000		
	p	0,915	0,819	0,491	0,923	0,109	0,530	0,005	0,194	0,013	0,003	0,000		
Situation	r	0,054	0,018	0,020	0,055	0,106	0,054	0,533**	0,780**	0,884**	0,349*	0,346*	1,000	
	p	0,648	0,877	0,864	0,644	0,368	0,649	0,000	0,000	0,000	0,014	0,021	0,000	
Dialogue	r	0,103	0,045	0,077	0,049	0,129	0,097	0,481**	0,761**	0,852**	0,399**	0,340*	0,953**	1,000
	p	0,381	0,703	0,513	0,677	0,271	0,408	0,000	0,000	0,000	0,004	0,020	0,000	0,000

Saptama ve hafıza arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.613$; $p=0,000<0.05$). Bilişsel ve hafıza arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.786$; $p=0,000<0.05$). Bilişsel ve saptama arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.588$; $p=0,000<0.05$). Sosyal ve hafıza arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.479$; $p=0,000<0.05$). Sosyal ve saptama arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.36$; $p=0,000<0.05$). Sosyal ve bilişsel arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.473$; $p=0,000<0.05$). Bilişötesi ve hafıza arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.713$; $p=0,000<0.05$). Bilişötesi ve saptama arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.487$; $p=0,000<0.05$). Bilişötesi ve bilişsel arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.743$; $p=0,000<0.05$). Bilişötesi ve sosyal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.469$; $p=0,000<0.05$). Öğrenme Stratejileri Genel ve hafıza arasında , pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.896$; $p=0,000<0.05$). Öğrenme Stratejileri Genel ve saptama arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.766$; $p=0,000<0.05$). Öğrenme Stratejileri Genel ve bilişsel arasında çok yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.916$; $p=0,000<0.05$). Öğrenme Stratejileri Genel ve sosyal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.62$; $p=0,000<0.05$). Öğrenme Stratejileri Genel ve bilişötesi arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.834$; $p=0,000<0.05$). Reading ve boşluk doldurma arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.581$; $p=0,000<0.05$). Paragraph Completion ve boşluk doldurma arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.593$; $p=0,000<0.05$). Paragraph Completion ve reading arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.66$; $p=0,000<0.05$). Finding The Irrelevant Sentence ve boşluk doldurma arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.296$; $p=0,019<0.05$). Finding The Irrelevant Sentence ve reading arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.374$; $p=0,004<0.05$). Finding The Irrelevant Sentence ve paragraph completion arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.657$; $p=0,000<0.05$). Translation ve boşluk doldurma arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.371$; $p=0,005<0.05$). Translation ve paragraph completion arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.547$; $p=0,013<0.05$). Translation ve finding the irrelevant sentence arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.432$; $p=0,003<0.05$). Situation ve boşluk doldurma arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmaktadır($r=0.533$; $p=0,000<0.05$). Situation ve reading arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.78$; $p=0,000<0.05$). Situation ve paragraph completion arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.884$; $p=0,000<0.05$). Situation ve finding the irrelevant sentence arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.349$; $p=0,014<0.05$). Situation ve translation arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.346$; $p=0,021<0.05$). Dialogue ve boşluk doldurma arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.481$; $p=0,000<0.05$). Dialogue ve reading arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.761$; $p=0,000<0.05$). Dialogue ve paragraph completion arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.852$; $p=0,000<0.05$). Dialogue ve finding the irrelevant sentence arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.399$; $p=0,004<0.05$). Dialogue ve translation arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.34$; $p=0,020<0.05$). Dialogue ve situation arasında çok yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır($r=0.953$; $p=0,000<0.05$). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.3 Sonuç

Bu bölümde veri, anketten ve üç aşamada analiz edilen kelime testinden elde edilmiştir. Çalışmanın ilk kısmında strateji kategorilerinin derece sırası ve kelime öğrenmede en çok kullanılan ve en az kullanılan stratejiler hakkında ilk araştırma sorusunu cevaplama amaçlanmıştır. Bunu başarmak için veri üzerinde betimleyici istatistik uygulanmıştır ve beş stratejinin betimleyici istatistikleri ortalamalarına ve standart sapmalarına göre kategorize edilmiştir.

Schmitt (1997) ve Oxford (1990, 2001) tarafından önerilen puanlama sistemiyle çalışma öğrencilerin bilişsel, hafıza ve bilişötesi stratejilerde yüksek seviyede kullanıcı olduklarını ve saptama, sosyal stratejilerinde ise orta seviye kullanıcı oldukları kararına varılmıştır. Dahası bilişsel stratejiler, cevap verenler tarafından en sık kullanılan stratejiler olarak belirlenmiştir. Bunları bilişötesi stratejiler, saptama stratejiler izlemiştir ve sosyal stratejiler en az sıklıkla kullanılan stratejiler olarak saptanmıştır.

Saptama stratejilerinden, en sık kullanılan stratejilerin kategorize edildiği listede “konuşma parçasını analiz etme”, “L1 kökteşini kontrol etme”, “metinsel bağlamdan tahmin etme”, “tekdilli sözlük kullanma” bilinmeyen kelimenin keşfedilmesi için en gözde stratejiler arasında yer almaktaydı.

Sosyal stratejiler arasındaki sekiz kategori arasından “öğretmene yeni kelimenin açıklamasını veya eşanlamlısını sorma”, “sınıf arkadaşına anlamı sorma” ve “grup aktiviteleri aracılığıyla yeni anlamı keşfetme” katılımcılar tarafından tercih edilmiştir.

Hafıza stratejilerinin maddelerine verilen cevaplar “aşamalı sıfatlar için skalalar kullanma”, “yeni kelimeyi cümle içinde kullanma”, “kelimenin yazımını çalışma”, “kelimelerin seslerini çalışma”, “çalıştığında yeni kelimeyi sesli çalışma”, “konuşma parçasını hatırlama” ve “çalışmada kökteşini kullanma”nın kelimeyi hatırlama amacıyla en çok kullanılan stratejiler arasında olduklarını ve “yazılı tekrar”, “kelime listeleri kullanma”, “fiziksel objelerin üzerine İngilizce etiketler koyma”, “hafıza kartları kullanma”, “kelime defteri tutma”nın en çok uygun görülen bilişsel stratejiler olduklarını ve bilişötesi stratejileri arasından sadece “İngilizce medyası kullanma”nın en çok kabul edilen strateji olduğunu göstermiştir.

İkinci soruya cevap vermek amacıyla çalışmanın ikinci kısmında veriye, korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. Sonuçların analizi, bilişsel stratejilerin ve sosyal stratejilerin kullanımı ve kelime öğrenmede başarı arasında bir ilişki olmadığını, bağımsız hareket ettiğini göstermiştir. Öğrencilerin tek bir öğrenme stiliyle öğrenmediği aksine bütün stillerin taksonomisini kullanarak öğrendiği ve içinden en uygun olanını önizlenim sürecinde değerlendirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin özyönelim için hazırlık, bağımsız çalışma ve değerlendirme boyutlarında kendilerini bağımsız hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin; sınıfın veya öğretmenin önemi, dil öğrenme etkinlikleri, içerik seçimi, değerlendirme ve/veya motivasyon boyutlarında ise kendilerini nötr hissettikleri tespit edilmiştir. Dahası başarılı kelime öğrenme ve kelime öğrenme stratejilerini kullanma arasındaki korelasyon analizi “arkadaşlarla kelime listeleri hazırlama”, “kelimeyi onun eşanlamlılarına veya zıt anlamlılarına bağlama”, “aşamalı sıfatlar için skalalar hazırlama”, “yazılı tekrar”, “hafıza kartı kullanma”, “sınıfta not alma”, “kelime defteri tutma”, “ders çalışmaya devam etme” ve başarılı öğrenme arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle bu stratejilerin, başarılı öğrenciler tarafından kullanımı öğrencilerin kelime öğrenmedeki başarısına katkı sağlamıştır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında, çalışmanın üçüncü sorusuna cevap verme amacıyla betimleyici istatistikler uygulanmıştır ve bu bölümdeki çalışmaların sonucu, “kelimenin yazımını çalışma”, “yazılı tekrar” ve “İngilizce medyası kullanma”nın hem başarılı hem de başarısız öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermiştir.

Diğer stratejilerin durumunda ise sonuçlar; başarılı öğrencilerin çoğunlukla bilişsel, bazı sosyal ve bilişötesi kategorileri stratejilerini kullandıklarını ve stratejileri kombinasyon halinde kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Halbuki başarısız öğrenciler kelime ve cümle formuna itimat etmiş ve bu stratejileri, kelime bilgilerini geliştirmek amacıyla kullanmamışlardır.



BÖLÜM V

SONUÇ

1. Giriş

Bu çalışma Anadolu Liselerinde dil sınıfında okuyan onbirinci sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri tercihlerine dayanmaktadır. Öğrencilerin tercihlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla Schmitt (2007)'in kelime öğrenme stratejileri kategorizasyonu ankette kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime öğrenmedeki başarısını belirlemek amacıyla Nation (2001) tarafından geliştirilen standardize edilmiş kelime testi öğelerinden bazıları kullanılmıştır.

İngilizcede kelime öğrenmede stratejilerin rolünü anlama ihtiyacını ve stratejilerin öğrencilerin kelime testindeki başarısıyla ilişkilerini göz önünde bulundurarak çalışma, Türk olan İngilizce öğrencilerinin, kelime öğrenme stratejileri tercihlerini araştırmayı ve öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımına ne ölçüde katıldıklarına işaret etmeyi amaçlamaktadır.

Bu bölüm boyunca bulguların özeti ve bu bulgulardan çıkan sonuç sunulacaktır. Dahası kısıtlamalar, çıkarımlar ve öneriler sonraki çalışma için tartışılacaktır.

2. Çalışmanın Özeti

Hangi öğrencilerin tercihlerinde ne ölçüde başarılı olduklarını bulmak adına, bu çalışma, öğrencilerin tercihlerine ve onların kelime öğrenme görevindeki başarılarına katılan stratejileri göz önünde bulundurmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın temel hedefleri, öğrencilerin kelime öğrenmedeki tercihleri ve kelime öğrenme stratejileriyle öğrencilerin kelime öğrenmedeki başarıları arasındaki ilişkileri değerlendirmektir.

Çalışmanın konusuna dikkati çekmek için mevcut çalışma, öğrenciler tarafından en çok ve en az sıklıkla kullanılan stratejilerin derece sıralaması nedir sorusuna bir cevap bulmayı amaçlamaktadır. Ve kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin başarısı arasında herhangi bir ilişki var mı? Hangi mikro stratejiler başarılı ve başarısız öğrenciler tarafından en sıklıkla kullanılmaktadır?

Araştırmanın sorularını cevaplamak amacıyla iki veri toplama aracı kullanılmıştır: anket ve kelime testi. Araştırma sorularını analiz etmede betimsel istatistik ve

korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Başarılı ve başarısız öğrenciler arasında korelasyon analizinde anlamlı bir fark oluşmadığı için çoklu regresyon analizi uygulanamamıştır. Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için en az %30 anlamlı fark olması gerekmektedir. Birinci araştırma sorusu kelime öğrenme stratejilerinin derece sıralamasına değindiğinden, ortalama ve maddelerin standart sapması SPSS ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin cevaplarını analiz etmek ve bilişsel, bilişötesi, sosyal, hafıza, saptama stratejileri ve kelime öğrenmede başarı arasındaki ilişkileri incelemek için ise korelasyon katsayısı uygulanmıştır.

5.3 Bulgular

Bu bölüm, çalışmanın bulgularını araştırma sorularına başvurarak tartışmaktadır. Her bölümde tartışma ve araştırma sorularına işaret edilecektir.

5.3.1 Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı

Çalışmanın ilk kısmı, strateji kategorilerinin derece sıralamasını ve kelime öğrenmede en çok ve en az sıklıkla kullanılan stratejilerin listesini incelemektedir. Bu kısma cevap bulmak için Schmitt (1997), Oxford (1990, 2001) ve Griffiths (2003) tarafından önerilen puanlama sistemi veriye uygulanmıştır. Ortalamalar ve standart sapma değerleri beş kategorinin herbiri için Anadolu Liselerinin dil sınıfında okuyan seviye Türk öğrenciler tarafından en yaygın olarak kullanılan stratejileri bulmak için listelenmiştir.

Kelime öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak çalışma; bilişsel, hafıza ve bilişötesi stratejilerde yüksek seviyede kullanıcı olan öğrencileri ve saptama, sosyal stratejilerinde orta seviyede kullanıcı olan öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle bilişsel stratejiler, yanıtlayanlar tarafından en sık kullanılan strateji olarak belirlenmiştir. Bunu saptama stratejileri, sosyal stratejiler, bilişötesi stratejiler ve hafıza stratejileri takip etmektedir.

5.3.1.1 En Sık Kullanılan Keşfetme Stratejilerinin Listesi

127 kullanıcı arasında hafıza stratejileri kategorisinden, en çok kullanılan keşfetme stratejileri listesinin sınıflandırmasında “konuşma parçasını analiz etme”, “L1 kökteşini

kontrol etme”, “metinsel bağlamdan tahmin etme”,” bilinmeyen kelimelerin anlamını keşfetmek amacıyla favori olan stratejiler arasındaydı. Bu çalışmanın bulgularına göre “metinsel bağlamdan tahmin etme” ve “konuşma parçalarını analiz etme” analitik stratejiler arasında yer almaktadır.

L1 kökteşini kontrol etme durumunda, Erten (1997) anadil ve yabancı dil arasındaki sözcüksel ve fonolojik benzerliklerin, belirli stratejilerin kullanımına yardımcı olduğunu bulmuştur. Onun bulguları, fonolojik benzerliklerin ses çağrışımı kullanımını tetikleyebileceğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın sonucu, Türkçe ve İngilizce arasında benzerlik nedeniyle çoğu öğrencinin bu stratejiyi tercih ettiğini göstermektedir.

Kabul edilmiştir ki kelimenin anlamını keşfetmede öğrenciler, öncelikle kelimeyi bağlamdan tahmin etmeye meyillidirler. Eğer metinsel bağlamdan tahmin etmede yanılırlarsa sözlüğe başvurabilirler. Çalışma ortamı ne olursa olsun sözlüğün sıkça kullanımı, sözlüksel öğrenme için sağlam bir temel sağlar görünmektedir. Burada öğrencilerin her iki stratejiyi de uygun bulduğunu görmekteyiz.

Bu sonuçlar Schmitt’in (1997) araştırma sonuçları tarafından kanıtlanmamıştır. O, sözlüğe başvurmadan sıklıkla tahmin etmeyi öne sürmüştür; ancak mevcut çalışmanın sonuçları göstermektedir ki bağlamsal tahmin etmeye karşı sözlük kullanma meselesi dikkate bile alınmaz çünkü her iki özellik de öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.

Sosyal strateji kategorilerinin sekiz stratejisi arasından “öğretmene yeni kelimenin açıklamasını veya eşanlamlısını sorma”, “sınıf arkadaşına anlamı sorma” ve “yeni kelimeyi grup aktiviteleri aracılığıyla keşfetme” katılımcılar tarafından daha çok tercih edilmiştir. Burada çoğu öğrencinin yeni kelime öğrenmeyi ve keşfetmeyi katılım aracılığıyla tercih ettiğini, bu stratejilerin, öğrencilerin kelime hazinesine katkıda bulunduğunu görmekteyiz.

Özetlemek gerekirse yeni kelimelerin anlamını keşfetmede öğrenciler, öğretmenlerine daha az bağlı olmalıdır. Nation (1990) öğretmenler veya öğrenciler tarafından anlamı vermenin, yeni kelimeleri öğrenmede dikkati sürdürmeyi engellediğini öne sürmüştür. Ayrıca anlamı verme, öğrencilerin tahmin etme becerilerini kullanma şansını ortadan kaldırır. Sonuç olarak öğretmenler, tahmin etme stratejisinin önemini öğrencilerine

açıklamalı ve ayrıca onları nasıl tahmin edecekleri ve keşfetme stratejilerini nasıl kullanacakları konusunda eğitmelidir.

5.3.1.2 En Çok Kullanılan Güçlendirme Stratejilerinin Listesi

En çok kullanılan güçlendirme stratejilerine gelince, sonuçların kelimenin biçimine, sesine ve yazımına odaklanan stratejiler için güçlü bir tercih olduğunu göstermektedir. Hafıza stratejileri maddelerine verilen cevaplar “aşamalı sıfatlar için skalalar kullanma”, “yeni kelimeyi cümlede kullanma”, “kelimenin yazımına çalışma”, “kelimelerin seslerine çalışma”, “yeni kelimeyi sesli çalışma”, “konuşma parçalarını hatırlama” ve “kökteşini kullanma” kelimeyi hatırlama amacıyla en çok kullanılan stratejiler arasında olduklarını göstermiştir. Hafıza stratejileri kullanımı öğrencileri sadece yeterliliğe ulaşmada güçlendirmemek de ayrıca ilgili kelime hazinesinin öğreniminde özerklik de sağlamaktadır.

Kelime öğrenme stratejilerine belirli referanslarla, Cohen ve Apek (1980) ileri seviyedeki öğrencilerin, yapısal çağrışımları kullanırken başlangıç seviyesindekilerin çoğunlukla ses çağrışımlarını kullandıklarını ve kelime listelerinin başlangıç seviyesindekiler arasında daha etkili olduğunu kanıtlarken daha ileri seviyedeki öğrencilerin, bağlam içinde kullanılmış kelimelerden daha fazla fayda sağladıklarını bulmuşlardır. Sonucun da gösterdiği gibi mevcut çalışmadaki çoğu öğrenci, iki tip stratejiyi de tercih etmiştir.

“Yazılı tekrar, “kelime listeleri kullanma”, “fiziksel objelerin üzerine İngilizce etiketler koyma”, “hafıza kartları kullanma” ve “kelime defteri tutma” en çok kullanılan bilişsel stratejilerdendi. Bilişötesi stratejiler arasında sadece “İngilizce medyası kullanma” en çok tercih edilen stratejiydi. Sonuçlar göstermiştir ki geleneksel çalışma yöntemi İngilizce kelimeleri tekrar yoluyla pekiştirmek ve hatırlamak için öğrencileri cesaretlendirmektedir. Kelime hazinesi, sıklıkla anlamın ve formun tek odağı olduğu kelime listeleri aracılığıyla sunulmaktadır. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin görsel ve sessel stratejilerin her ikisini de tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

5.3.2 Kelime Öğrenme Stratejileri ve Başarılı Öğrenme Arasındaki İlişki

Kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin kelime öğrenme görevindeki başarısı arasındaki ilişki, ilgiyi hak etmektedir. İki skala arasındaki ilişkiyi belirlemek adına

korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Sonuçlar kelime öğreniminde hafıza ve bilişsel stratejilerin kullanımı ve öğrencilerin başarıları arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Ehrman ve Oxford (1995) başarılı öğrencilerin dil öğrenimlerinde daha çok bilişsel stratejileri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İlaveten Huckin vd. (1993) öğrencilerin, kelimenin anlamını bağlamdan çıkarsama girişimlerinde çeşitli kaynaklara başvurduklarını ve çeşitli bilişsel stratejileri kullandıklarını iddia etmişlerdir.

5.3.2.1 Kelime Öğreniminde Kelime Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişki

Yapılan korelasyon kullanımı göstermiştir ki başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Başarı değiştikçe stratejinin değişmediği görülmektedir. “metinsel bağlamdan tahmin etme” (DET), “öğretmene yeni kelimeyi içeren bir cümle sorma” (SOC), “aşamalı sıfatlar için skalalar kullanma” (MEM), “kelimeyi eş anlamlılarına veya zıt anlamlılarına bağlama” (MEM), “arkadaşlarımla kelime listesi hazırlama” (SOC), “yazılı tekrar” (COG), “hafıza kartları kullanma” (COG), “sınıfta not alma” (COG), “kelime defteri tutma” (COG), “kelimeyi çalışmaya devam etme” (MET) başarılı ve başarısız öğrenciler tarafından kullanılan ve onların başarısını etkileyen stratejiler arasında yer almaktadır.

Bütün bu stratejiler öğrencilerin başarısına katkıda bulunabilir ama hafıza kartları kullanımı durumunda, öğrencilerin ona bakışı önemlidir. Bu strateji başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmiştir ve kelime öğreniminde onların başarısına katkıda bulunmuştur. Farklı bir durumda çoğu öğrenci sınavı geçmek adına yeni kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını seçecektir. Bu çeşit bir hatırlama, uzun dönem hafızası için kullanışlı değildir, yinleme öğrenimine dayanır ve kelimenin kullanımına yardımcı olmaz (Nation, 2001, s.302). Nation kelime kartlarından öğrenmenin bazı faydalarını ifade eder. Birincisi “zaman kazanma ve emeğin karşılığını alma yönünden etkilidir”. İkincisi “öğrenciye bilinçli bir şekilde bağlamdan veya sözlük kullanımından kolayca edinilmeyen kelime bilgisi yönüne odaklanma olanağı sağlar”.

Üçüncüsü ise “öğrenciye öğrenmeyi garantileyen tekrar ve ilerlemeyi kontrol etme olanağı sağlar” (Nation, 2001). Bu nedenle tekrarla kelime kartları kullanımı kelime bilgisini uzun süre hafızada tutmaya yardım eder. Ayrıca eklenmelidir ki, belki, stratejiler başarının tek öngörücüleri değildir. Dahası öğrenmenin sonuçlarını

belirleyen, kullanılan stratejilerin sayısı veya kullanım sıklığı değil onların kullanım esnekliğidir (Cohen, 1998).

5.3.3 Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kelime Öğrenme Tercihlerinin Karşılaştırılması

Üçüncü araştırma sorusuna cevap vermek adına her iki grubun tercihlerine de betimleyici istatistikler uygulanmıştır. Başarılı ve başarısız öğrencilerin en çok tercih ettiği stratejiler arasındaki farklılığa ilişkin olarak sonuçlar “kelimenin yazımına çalışma”, “yazılı tekrar” ve “İngilizce medyası kullanma”nın hem başarılı hem başarısız öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermiştir. Bu, başarısız öğrencilerin neden bu stratejileri kullandıklarını açıklayabilir veya bu stratejilerin, onların kelime öğrenimine duydukları ihtiyaçları diğer stratejilerin tam karşılayamadığıyla açıklanabilir. Diğer stratejiler ele alındığında başarılı öğrencilerin daha çok bilişsel, bazı sosyal ve bilişötesi stratejilerin kullanımına dayandıklarını, ayrıca stratejileri kombinasyon halinde tercih ettiklerini görmekteyiz. Başarısız öğrenciler daha çok kelime ve cümle formuna dayanmış ve bu stratejileri kelime bilgilerini geliştirmek amacıyla kullanmamışlardır.

Sonuç olarak başarılı öğrenciler birçok strateji bilirler, aktif öğrencidirler, sorumluluğu üstlerine alabilirler, kendi öğrenme stilleri için hangi stratejilerin uygun olduğunu tespit edebilirler ve bu stratejileri İngilizce öğrenirken bilinçli olarak kullanabilirler. Ayrıca stratejinin ne zaman kullanışlı olup ne zaman olmayacağını bilirler. Özetlemek gerekirse öğrencinin girişimi, özerkliği ve ders programı dışında kelime öğrenimine harcadığı zamanın miktarı yüksek seviyelerdeki başarıyla ilgili olan kritik faktörlerdir. Bu nedenle öğrenme sürecinde ilave çaba sarfetme ve bağımsız öğrenme aktiviteleriyle üzerine bir şeyler ekleme isteği, öğrenmeyi geliştirir ve başarıyı etkiler.

5.3.3.1 Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Keşif Stratejilerindeki Tercihlerinin Karşılaştırılması

Çalışmanın sonucu göstermektedir ki başarılı öğrenciler ve başarısız öğrencilerin keşif ve öğrenme tercihlerinde bir farklılık görünmemektedir: “bir kelimeyi bağlamdan tahmin etme” (DET), “konuşma parçasını analiz etme” (DET), “resimsel sunumuyla kelimenin anlamını imgeleme” “kelimeleri bir deyimle birlikte öğrenme” “herhangi bir uygun resmi veya jesti analiz etme” (DET), “tekdilli sözlük kullanma” (DET) ve

“öğretmene yeni kelimeleri içeren bir cümle sorma”yı (SOC) bilinmeyen kelimenin anlamını keşfetmeyi en iyi yol olarak tercih etmişlerdir. Başarılı ve başarısız öğrenciler “kelime listeleri kullanma” (DET), “L1’deki kökteşini kontrol etme” (DET), “tekdiilli sözlüğü kullanma” (DET) ve “sınıf arkadaşına ve öğretmenlere anlamı sorma”yı (SOC) “anadil konuşanlarla etkileşim halinde olma”yı bir kelimenin anlamını keşfetmede en iyi yol olarak tercih etmişlerdir.

Sosyal stratejileri, kelimenin anlamını keşfetmek için kullanma durumunda iki farklı strateji öğrencilerin tercihlerine dâhil olur. Bu sonuçlar göstermektedir ki başarısız öğrenciler anadillerine daha fazla dayanmaktadır ve sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini en iyi kaynak olarak göstermeyi tercih etmektedirler. Oysa başarılı öğrenciler, öğretmenlerini ikinci kaynak olarak tercih ederler ve yabancı dili hedef dilin kaynağından öğrenmeyi yeğlerler.

Kelimenin anlamını keşfetmede, saptama stratejilerini kullanmada başarılı öğrenciler daha çok “bağlamdan tahmin etme”, “konuşma parçasını analiz etme” (DET), “uygun herhangi bir resmi veya jesti analiz etme” (DET) ve “öğretmene yeni kelimelerin eşanlamlılarını veya zıt anlamlılarını sorma”ya bel bağlarlar; bu nedenle onlar, analitik stratejiler kullanmayı, başarısız öğrencilerden daha fazla tercih ederler. Ayrıca başarılı öğrenciler, yeni kelimeleri bağlam içinde öğrenmeye eğilimlidirler. Oysa daha az başarılı öğrenciler, bu stratejilerin kullanılmasına dikkat etmemiş gibi görünmektedirler.

Anlaşılabilir girdi teorisi, kelime anlamı teorisi ve kazara öğrenme teorisi gibi çoğu teorinin hepsi, bağlamdan kelime öğrenmenin, etkili bir strateji olması gerektiğini öne sürer. Öğrencilerin, ne ölçüde tahmin etme stratejisi kullandığı, büyük bir ölçüde onların yeterliliğine dayanmakta olduğu beyan edilmiştir. Bağlamsal tahmin etmenin özellikle yüksek seviyede yeterliliğe sahip öğrencilere yardımcı olabileceğine inanılmaktadır (Sokmen, 1997). Yüksek yeterliliğe sahip öğrencilerin bu stratejiyi düşük yeterliliğe sahip olanlardan daha fazla kullanması muhtemeldir.

Schouten-van Parreren başarılı öğrencilerin daha zayıf olanlardan daha fazla kelime bilgisi sergilediğini bulmuştur. Bağlamdan, bilinmeyen bir kelimenin anlamını tahmin etme ve bilinmeyen bir kelimenin formunu analiz etmenin, başarılı öğrenciler tarafından daha sık kullanıldığını keşfetmiştir (atıf O’Malley ve Chamot 1990). Ayrıca Chamot ve O’Malley başarılı öğrencilerin aksine başarısız öğrencilerin genellikle

tahmin etmede çokça zorluk yaşadıklarını, çünkü doğru tahmini yapmada uygun ipuçlarını kullanmadıklarını öne sürmüşlerdir. Dahası Gu (2005) tahmin etmeye ilişkin başarılı öğrencilerin, doğru tahmini yapmak için ipuçları silsilesi kullanmaya çalışırken başarısız öğrencilerin tahmin etmede başarılı bir girişimde bulunmadıklarını keşfetmiştir. Başarılı öğrencilerin son derece seçici olduklarını, tahmin etmeyi daha fazla kullandıklarını veya sözlüğü yokladıklarını vb. iddia etmiştir.

5.3.3.2 Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Güçlendirme Stratejilerindeki Tercihlerinin Karşılaştırılması

Başarılı ve başarısız öğrenciler arasında en çok tercih edilen güçlendirme stratejilerine ilişkin sonuçlar göstermiştir ki iki sosyal strateji, başarılı öğrencilerin tercihlerine dâhil olmaktadır (anlamı grup içinde çalışması, pratik etmesi ve öğretmen tarafından doğruluğu bakımından öğrencilerin kelime listelerini kontrol etmesi), oysa başarısız öğrenciler yeni kelimeleri hatırlamak için sosyal stratejileri kullanmayı çoğunlukla uygun bulmazlar.

Dahası bu çalışmanın diğer bir başlıca bulgusu, başarılı katılımcıların kelimelerin sesine ve yazımına başarısız olanlardan daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Ayrıca başarısız öğrencilerin, kelimenin anlamını pekiştirmek amacıyla başarılı öğrencilerden daha çok hafıza stratejilerini tercih ettikleri görülmektedir.

“Yazılı tekrar”, “ders kitabındaki kelime bölümünü kullanma” ve “kelime defteri tutma” başarılı öğrenciler tarafından tercih edilen bilişsel stratejiler kategorisi arasındaydı. Diğer stratejileri kullanarak yazılı tekrar yapma, daha iyi kelime kullanımını geliştirir; bu, Türk olan yabancı dil öğrencilerini, karakterize edebilen özellik işlevi görür. Yazılı tekrar tercihi ve kelimeye çalışmaya devam etme, öğrencilerin bazı mekanik stratejilerin formlarını uygun bulduklarını göstermektedir. Ayrıca Nation (1990) eğer yeteri kadar tekrar yapılırsa, tekrar ederek kelime öğrenmenin çok sayıda kelimeyi kısa zamanda öğrenmek için etkili bir vasıta olduğunu tartışmıştır. Gu ve Johnson (1996) tekrarın hatırlamadaki başarı ile ilgili olduğunu iddia etmişlerdir.

Kelime defteri tutma durumunda başarılı öğrenciler bir kelimeyi bilmenin sadece onun anlamını hatırlamayı değil onun formunu, anlamını bilmeyi ve kelimeyi kullanmayı içerdiğini bilmekteydir. Ders kitabındaki kelime kısmını kullanma gibi

kelime listesi kullanma da zamanın dönüşü, çaba ve kelime bilgisi yönüne bilinçli olarak odaklanmaya olanak sağlaması yönünden etkilidir. Ayrıca öğrencilere kazara kelime öğrenme metodunu kullanmaktan daha çok yardımcı olur. Bu stratejileri kullanma, öğrencileri kelimelerin yazımı üzerine odaklandırır ve kelimeyi tamamen bildirir (Nation, 2001), bu nedenle bu stratejilerin kullanımı öğrencilerin kelime bilgisine katkıda bulunabilir.

Bilişötesi kategorisinde en çok tercih edilen diğer stratejiler “İngilizce medyasını kullanma” ve “zaman tutarak çalışmaya devam etme”dir. Çoklumedya kullanımı kelimelere metin, resim, video ve ses biçimlerinde açıklık getirmeyi sağlar ve imgeleme teknikleriyle ilişkilendirilen yabancı kelimelerin, yalnızca kelime şeklinde olanlardan daha kolay öğrenildiği ve hatırlandığı kabul edilmiştir (Seghayer, 2001).

Başarısız öğrenciler söz konusu olduğunda “kelimenin anlamını imgeleme”, “kelimenin yazımına çalışma”, “ekleri ve kökleri çalışma”, “konuşma parçasını hatırlama” ve “kökteşini kullanma” yeni kelimelerin anlamını pekiştirmek adına en çok tercih edilen hafıza stratejileri arasındaydı. Kelime anlamını imgeleme, kelime bilgisine katkı sağlamayan bellekci bir stratejidir. Ekleştirme yeni kelimeleri yaratmada önemli yollardan biridir; bu nedenle analiz ederek ve çalışarak kelime sistemi ezberlemesi geliştirilebilir, ama gördüğümüz gibi bu strateji kelime bilgilerini geliştirmez.

Bu nedenle sonuçlar göstermiştir ki katılımcıların testteki başarısı, onların hangi stratejileri kullandıklarına bağlıdır. Chamot ve Kupper (1989) başarılı öğrencilerin öğrenme görevinin gerektirdikleriyle birlikte iyi işleyen stratejileri tercih etmeye eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler kullandıkları stratejileri kolayca açıklayabilirler (O’Malley ve Chamot, 1990). Kelime öğrenme başarısızlığının nedeni, kendi öğrenme stillerine uyan stratejiyi seçme bilgisinin yetersizliği olabilir.

Kelime öğrenme başarısızlığının diğer bir açıklaması, başarısız öğrencilerin kelimeyi ezberleme ve onu öğrenme kavramını karıştırma olasılığından meydana gelmekte olabilir. Kelimeyi ezberleme sadece kelimenin formunu ve anlamını akılda tutmadır ve geri kalan kelime bilgisi gerekli değildir (Nation, 2001). Ayrıca başarısız öğrenciler bu stratejileri neden kullandıklarını veya bu stratejilerin kelime öğrenmedeki gereksinimleriyle birlikte iyi işleyip işlemediklerini açıklayamamışlardır. Bu nedenle başarısız öğrenciler, yineleme öğrenimine önemli ölçüde olmasa da daha fazla inanmaktaydı. Bu ortaya koymaktadır ki başarısız öğrencilerin seçtikleri stratejiler

performans puanlarında etkili olmamıştır, bu nedenle öğrencilerin yetersiz çabaları, başarı yoksunluğu ile ilişkilidir.

Kısaca kelime öğrenme stratejileri ve öğrencilerin kelime öğrenme görevindeki başarısı arasındaki ilişki açıkça ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, bilişsel ve sosyal stratejileri kullanma ve başarılı kelime öğrenme arasındaki ilişkiye işaret etmiştir. Dahası başarılı öğrencilerin tercihlerine ilişkin sonuçlar göstermiştir ki onlar çoğu stratejinin varlığından haberdarlardı ve mevcut stratejilerin aralığını keşfetmişlerdi. En etkili bulunan stratejileri tercih etmişler ve yeniyi keşfetmek ve ezberlemek için öğretmenden yardım ve geribildirim istemişlerdir. Başarısız öğrenmede başarısız öğrencilerin tavırları daha karmaşıktı. Belki de başarısız öğrenme öğrencilerin doğru olmayan kelime öğrenme stratejilerini seçmeleri ile ilgiliydi.

4. Sınırlandırmalar

Çalışma yine de limitsiz değildir. Öncelikle veriyi genelleme yeterliliği kısıtlıdır, katılımcı sayısı artırılabilirdi. Ayrıca mülakatlar, sesli düşünme protokolleri ve günlükler aracılığıyla veri toplama için daha fazla araştırma gerekmektedir. Bu çeşit çalışmalar, ideal olarak çeşitli stratejilerin etkililiği üzerine hem öğretmenlerin hem öğrencilerin algılarından yararlanmalıdır.

İkincisi bireysel farklılıklar üzerine bilgimizi genişletmek için daha fazla araştırma gerekmektedir. Bireysel farklılıkları etkileyen faktörler kişilik tipleri, motivasyon faktörleri, kültür, yaş, cinsiyet ve diğer değişkenler olabilir. Bireysel farklılıkların kümeleme (cluster) analizi de kelime öğretme görevinde öğretmenlere daha etkili olmaları için yardımcı olmaktadır.

5. Çıkarımlar

Araştırmanın üç temel çıkarımı vardır: Birincisi, çoğu çalışma öğrenciler tarafından kullanılan stratejilere odaklanmıştır. Başarılı ve başarısız öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarına göre ayırt edilip edilemeyeceği sorusu daha önce hiç sorulmamıştır. Bu nedenle başarısız öğrenciler tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejilerini araştırmak, öğrencilerin başarılarını artırmaları için daha kullanışlı sonuçlar üretebilir. Bu, öğrencilerimizi daha başarılı dil öğrencileri haline getirmek için etkili bir yöntem olabilir.

Öğrencilerin akademik alanındaki özyeterlilik ve özizleme becerilerinin İngilizce kelime öğrenme edinim başarısını olumlu etkilediği dikkate alındığında, öğretmenlerin özyeterlilik algılarını geliştirmeleri gerekli görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilere İngilizce derslerinde öğrenme-öğretme ortamlarında başarı duygusunun yaşatılması önem taşımaktadır.

Öğrencilerin dil yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesi için Yazılı ve Sözlü Anlatım etkinliklerinde neden-sonuç ilişkisi kurdurulup duyuşsal ve devinimsel bir zihinsel süreç yaratılıp biyelleştirilmiş öğretim etkinliklerine daha çok yer verilerek öğrencilerin daha etkin olması, kendilerini bilişsel gelişim süreciyle daha iyi ifade etmeleri sağlanacaktır. Öğrencilerin keşfederek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri için öğretmenler sadece rehber olarak zengin, nitelikli öğrenme etkinlikleri uygulayarak dil visyonlarının gelişmesine katkı sağlayacakları görülmektedir.

Nitekim bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına daha sık yer vererek işiteni anlayarak ve uzun süreli hafızada saklıyarak öğrencilerin öğretim amaçlı teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarını arttırarak kendilerine duydukları güvenin yükselmesine katkı sağlayacaktır.

İngilizcede tüm disiplin alanlarındaki başarısını etkileyen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin kazandırılmasındakisorunlar irdelendiğinde, yeni arayışlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut çalışma, başarılı öğrencileri kelime öğrenimiyle korelasyona sahip olan bilişsel stratejiler ve bilişötesi stratejileri daha fazla kullandıklarını rapor etmiştir. Bu yüzden başarılı öğrencilerin sahip olduğu özel tercihlerin bilgisini vermek, bireysel öğrencilerle çıkarımları ele almaya değer ve daha fazla strateji alternatifi sunmak, kelime öğrenimini geliştirebilir.

İkincisi, bazı stratejileri etkili kullanmak için öğrencilerin bilgiyi seçme, tahmin etme, belli sayıda kelime bilmeleri gibi bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Başarısız öğrenciler, bu becerileri kullanma yeteneğine sahip olmayabilir, dolayısıyla bu öğrenme stratejilerini kullanmaları zor olabilir. Diğer bir neden ise öğrendikleri kelimelerin neredeyse tamamının seçilmiş stratejilerle değil de ezbere dayalı öğrenme ile öğrenilmiş olmasıdır. Belki kelimeyi hatırlama ve kelimenin anlamını keşfetme için en basit yolu bulmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin etkili kullanımını, öğretmenler aracılığıyla, daha az başarılı öğrencilere öğretmek öğrenciler, kelime bilgilerini geliştirebilirler.

Üçüncüsü, öğrencilerin öğrenme stratejilerini anlamak, araştırmacılara ve öğretmenlere sadece ikinci dil öğrenme sürecinin değil; aynı zamanda başarılı ve başarısız öğrencilerin stratejilerinin iç yüzünü anlamalarını sağlar. Bu nedenle her iki grubun tercihlerini ve onların strateji seçimlerini öğrenme ortamının diğer değişkenleri ile karıştırılmadan incelenebilir. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin belirlenen alana ilişkin duyuşsal durumlarını etkileme, yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirme düzeyini artırmaya yönelik yeni yöntem ve tekniklerin etkililiğini sınavan araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır. Bu araştırmalar İngilizcede kelime öğrenim edinim sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.



REFERENCES

- Ahmed, M. O. (1989). **Vocabulary learning strategies**. In P. Meara (Ed.), *Beyond words: Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*. London: **Centre for Information on Language Teaching and Learning**.
- Aktekin, C & Guven, S (2007). **Raising learners "and teachers" awareness of vocabulary strategy learning**. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 13, 72
www.sciencedirect.com
- Alptekin, C. (2007). **Foreign Language Learning Strategy Choice: Naturalistic Versus Instructed Language Acquisition**. *Journal of Theory and Practice in Education* (1): 4-11. [Http://Eku.Comu.Edu.Tr/Index/3/1/Calptekin.Pdf](http://Eku.Comu.Edu.Tr/Index/3/1/Calptekin.Pdf)
- Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). **An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary**. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104, 126-133.
- Atay, D& Ozbulgan, C. (2007). **Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall**. *English for Specific Purposes* 26 (2007) 39–51
- Bacon, S. M. & Finnemann, M. (1992). **Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input**. *Language Learning journal*, 42 (4), 471-495.
- Behydt, L. (1987). **The semantization of vocabulary in foreign language learning**. *System*, 15, 55-67.
- Bialystok, E., Frolich, M. (1981). **Oral communication strategies**. *Inter-language Studies. Bulletin, Language Learning journal*, 5, 1, 30
- Briggs Myers, I., M.H. McCaulley, N.L. Quenk, A.L. Hammer. (1998). *MBTI Manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: **Consulting Psychologists Press**.
- Carroll, M. & Mordaunt, O. (1991). **The frontier method of vocabulary practice**. *TESOL Journal* 1/1: 23–6.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988). **Vocabulary and Language Teaching**. New York:

Longman.

Chamot, A. U. (1987). **A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Project Overview and Summary Findings.** Paper, TESOL Annual Meeting 9, 7183.

Chamot, A. U., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M. (1988). **A study of learning strategies in foreign language instruction: Findings of the longitudinal study.** McLean, VA: Interstate Research Associates

Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). **Learning strategies in foreign language instruction.** Foreign Language Annals, 22, 13-24.

Chamot, A. & O'Malley, J. (1993). **Learner characteristics in second-language acquisition.** In A. Omaggio Hadley, Research in language learning: principles, processes and prospects, 96-123. USA: Lincolnwood (Chicago).

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). The CALLA handbook: **Implementing the cognitive academic language learning approach.** Reading, MA: Addison- Wesley.

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., Robbins, J. (1999). **The Learning Strategies Handbook.** London and New York: Longman.

Chamot, A. U. (2001). **The role of learning strategies in second language acquisition.** In M. P.Breen (Ed.), Learner contributions to language learning (pp.24-44).Essex: Pearson Education.

Chun, D. M. (2001). L2 reading on the web: **Strategies for accessing information in hypermedia.** Computer Assisted Language Learning, 14, 367-403.

Çiftçi, H & Uster (2009). **A comparative analysis of teaching vocabulary in context and by definition.** Procedia Social and Behavioral Sciences 1 (2009) 1568–1572

Cohen, A. D. (1987). **Studying Learner Strategies: How We Get the Information.** Learner Strategies in Language Learning. Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987: 31-40.

Cohen, A. D. (1998). **Strategies in learning and using a second language.** New York: Longman.

Cohen, A. D. (1996). **Verbal reports as a source of insights into second language learner strategies.** Applied Language Learning, 7(1), 5–24.

Cohen, A. C., & Aphek, E. (1980). Retention of second-language vocabulary over time: **Investigating the role of mnemonic associations**, *System*, 8, 221-235.

Cohen, A., & Aphek, E. (1981). **Easifying second language learning**. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 221-236.

Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*, Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.

Cohen, A. D., Weaver, S., & Li, T. Y. (1997). **The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language**. In A. D. Cohen (Ed.), London: Longman.

Cook, Vivian, (2001). **Second Language Learning and Language Teaching. Third edition**. Oxford: Oxford University Press Inc.

Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: **New directions for foreign language instruction**. *Language Learning Journal*, 42, 497- 527

Dornyei, Z (2005). *the Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Ellis, R. (1994). **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1999). **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

Ehrman M.E. & Oxford, R. (1990). **Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting**. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.

Ehrman, M. & R, Oxford. (1989). **Effects of gender differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies**. *Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.

Ehrman, M.E., and Oxford, R. (1995). **Cognition plus: correlates of language learning success**. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89

Ehrman, M E., Leaver, B & Oxford, R, L., (2003). **A brief overview of individual differences in second language learning**. *The Modern Language Journal* 31, 313–330.

- Erten, I. H. (1997). Vocabulary learning strategies: **do our learning styles affect the way we use them?** *Journal of Language and Linguistic Studies* 65,32, 81-96.
- Erten, I. H & Williams, M. (2008). A Comparative Look into How to Measure the Effectiveness of Vocabulary Learning Strategies: **Through Using Percentages or Correlation Coefficients.** *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.4, 281296
- Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of vocabulary learning strategies: **A study of Hong Kong learners.** *The Modern Language Journal*, 87 (2), 222-241.
- Finkbeiner, M. & J. Nicol. (2003). **Semantic category effects in second language word learning.** *Applied Psycholinguistics*. 24/3: 369–83.
- Gairns, R. & S. Redman. (1986). **Working with Words.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Gamage G. H. (2003). Issues in Strategy Classifications in Language Learning: **A framework for Kanji Learning Strategy Research.** *Journal of Asian Linguistics & Language Teaching*, 5, December 2003. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/artspapers/68>
- Goh, C. C. M., & Kwah, P. F. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: **A look at frequency, proficiency, and gender.** *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2004). Reading for academic purposes: **Guidelines for the ESL/EFL teacher.** Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Grace, C. (1998). **Personality Type, Lexical Ambiguity, and Vocabulary Retention in CALL.** *CALICO Journal*. (15): 19-45.
- Grace, C. (2000). Gender Differences: **Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL.** *The Modern Language Journal*. 04:04 Vol. 84, No. 2 pp. 214-224
- Green, J. & Oxford, R. (1995). **A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender.** *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Griffiths, C. (2003). **Patterns of language learning strategy use.** *System*, 31(3), 367-

383 . Gu, Y. & Johnson, R. K (1996). **Vocabulary learning strategies and language learning outcomes.** *Language Learning*, 46 (4), 643-679.

Gu, P.Y. (2005). Learning strategies: **Prototypical core and dimensions of variation.** Retrieved from http://www.crie.org.nz/research_paper/Peter_Gu.pdf.

Hall, J.W., Wilson, K.P. & Patterson, R.J. (1981). Mnemonics: **Some limitations of the mnemonic keyword method for the study of foreign language vocabulary.** *Journal of Educational Psychology*, 73, 345-57.

Hismanoglu, M. (2000). **Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching.** *TESL Journal*, Vol. VI, No. 8, 2000
<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>

Hulstijn, J. Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). **Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students.** *Modern Language Journal*, 80, 327-339.

Hulstijn, J. (1992). **Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning.** London: Macmillan.

Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (1993). **Second Language Reading and Vocabulary Learning.** Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Jullian, P. (2000). **Creating word-meaning awareness.** *ELT Journal* 54/1: 37–46.

Keefe, J.W. (1979). *Student Learning Styles: Diagnosing and prescribing Programs.* Reston: National Association of Secondary School Principals.

Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: **The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities.** *The Modern Language Journal*, 78, 285–299.

Kost, C. R., Foss, P., & Lenzini, J. J. (1999). Textual and pictorial glosses: **Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language.** *Foreign Language Annals*, 32 (1), 89-113.

Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: **Additional evidence for the input hypothesis.** *Modern Language Journal* 73

Krashen, Stephen D.(1982). **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon.

Kroll, J. E., & Curley, J. (1988). Lexical memory in novice bilinguals: **The role of concepts in retrieving second language words**. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory*, Vol 2 (pp. 389-395). London: John Wiley and Sons.

Larsen-Freeman, D. (2001). **Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition**. In P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning*, 12-24. Harlow: Pearson Education Ltd

Laufer, B. (1992). **How much lexis is necessary for reading comprehension?** In P. J. L. Arnaud and H. Be' joint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: **Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess**. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). **The vocabulary learning strategies of foreign language students**. *Language Learning journal*, 46, 101-135.

Lawson, M.J. & Hogben, D. (1998). Learning and Recall of Foreign-Language Vocabulary: **Effects of a Keyword Strategy for Immediate and Delayed Recall**. *Learning and Instruction*, 8/2, 179-194.

Leffa, V. (1992). Making foreign language texts comprehensible for beginners: **An experiment with an electronic glossary**. *System* 21 (1), 63-73.

Macaro, E. (2001). **Learning strategies in second and foreign language classrooms**. London: Continuum.

Macaro, E. (2005). **Fourteen features of a language learner strategy**. Retrieved from http://www.crie.org.nz/research_paper/1Ernesto_Macaro_WP4.pdf.

McManus, T. F. (2000). Individualizing instruction in a Web-based hypermedia learning environment: **Nonlinearity, advance organizers, and self regulated learners**. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 219-251.

Meier, S., McCarthy, P. and Schmeck, R.R. (1984). **Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance**, *Cognitive Therapy and Research* 8, 107-120.

- McCarthy, M. (1990). **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press
- McCarthy, M. (1984). **A new look at vocabulary in EFL**. *Applied Linguistics*, 5(1), 12- 22.
- Meara, P., & Jones, G. (1988). **Vocabulary size as a placement indicator**. In P. Grunwell (Ed.), *Applied linguistics in society*. London: CILT.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). **Learning words from context**. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1996). **The good language learner**. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1975). **The good language learner** Toronto: **Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education**.
- Nation, I. (1990). **Teaching and Learning Vocabulary**. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, I. (2001). **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. (1988). **Some Current Trends in Vocabulary**. In R. Carter, & M. McCarthy (eds.). **Vocabulary and Language Teaching** (pp. 337-344). Harlow: Longman.
- Nunan, D. (1992). **Research methods in language learning**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle.
- Nyikos, M. (1990). Sex related differences in adult language learning: **socialization and memory factors**. *The Modern Language Journal*, 74 (3), 273-287.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P., and L. Kupper. (1985). **Learning Strategy Applications with Students of English as a**

Second Language. TESOL Quarterly 19: 557-584.

Oxford, R.L., Lavine, R.Z., Felkins, G., Hollaway, M.E. & Saleh, A. (1996). Telling Their Stories: **Language Learners Use Diaries and Recollective Studies.** In R.L. Oxford (Ed). Language Learning Strategies around the World: **Cross-cultural Perspectives.**

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: **What every teacher should know.** New York: Newbury House.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: **A critical analysis of techniques.** TESL Canada Journal, 7, 9-30.

Oxford, R., & Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: **State of the art in vocabulary instruction.** System, 22, 231-243.

Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: **Six situational case studies and a training model.** Foreign Language Annals, 22(3), 197-216.

Oxford R.L., & Nyikos, M. (1989). **Variables affecting choice of language learning strategies by university students.** The Modern Language Journal, 73, 291-300.

Oxford, R. (1989). **Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training.** System, 17, 235-247.

Oxford, R. (1993). **Instructional implications of gender differences in language learning styles and strategies.** Applied Language Learning, 4, 65-94.

Oxford, R. (1994). **Language learning strategies.** Retrieved Feb 2005 from <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>

Oxford, R. (1995). Gender differences in language learning styles: **What do they mean?** J. M. Reid (Ed.), Learning styles in the ESL/EFL classroom. New York: Heinle.

Oxford, R. (1996). **Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies.** Applied Language Learning, 7, 25-45.

Oxford, R. (2001). **Language learning strategies.** In R. Carter & D. Nunan, **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.** (pp. 166-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R., Young, P. O., Ito, S., & Sumrall, M. (1993). **Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement.** *Foreign Language Annals*, 26, 359-71.

Oxford, R. (1986). **Development and Psychometric testing of the Strategy Inventory for language Learning.** Alexandria, VA: Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Papathanasiou, E. (2009). **An investigation of two ways of presenting vocabulary,** *ELT Journal Advance Access* published March 5, 2009

Paribakht, S., & Wesche, M. (1999). Reading and incidental L2 vocabulary acquisition: **An introspective study of lexical inferencing.** *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.

Prince, P. (1996). Second Language Vocabulary Learning: **The Role of Context versus Translations as a Function of Proficiency.** *The Modern Language Journal*, Vol. 80, No. 4 Accessed: 10/03/2009

Riazi, A.M. & Alavi, A. (2004). **strategy activation in learning English words.** *Academic Exchange Quarterly*, 6(2), 199-203.

Rubin, J. (1996). **Using multimedia for learner strategy instruction.** In Oxford, R.L. (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives.** Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Rubin, J (1975). **What the good language learner can teach us,** *TESOL Quarterly*, 9,41-51.

Rubin, J (1987). **Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rubin, J (1981). **Study of cognitive processes in second language learning,** *Applied Linguistics*, 11, 117-131

Sanaoui, R. (1995). **Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages.** *Modern Language Journal*, 79, 15-28.

Schmitt, N. (1997). **Personal communication at 31st IATEFL Conference,** 2-5 April 1997, Brighton, UK.

Schmitt, N. (1997). **Vocabulary learning strategies**. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.199-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. & Schmitt, D. R. (1993). **Identifying and assessing vocabulary learning strategies**. *Thai TESOL Bulletin*, 5 (4), 27-33.

Schmitt, N. (2007). **Vocabulary learning strategies**. Schmitt (Eds). *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seghayer, K. (2001). **The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study**. *Language Learning & Technology*, 5, 202232.

Sokmen, A.J. (1997). **Current trends in teaching second language vocabulary**. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1987). **Most vocabulary is learned from context**. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stern, H. (1992). **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University.

Stern, H. H. (1975). **What Can We Learn from the Good Language Learner?** *Canadian Modern Language Review* 31: 304-18.

Stoffer, I. (1995). **University Foreign Language Students' Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables**. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama.

Thompson, I., & Rubin, J. (1993). **Improving listening comprehension in Russian**. Washington, DC: Department of Education. International Research and Studies Program

Tercanlioglu, L.(2004), **Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies** Atatürk University, Turkey *Issues In Educational Research*, Vol 14 retrieved from <http://www.iier.org.au/iier14/tercanlioglu.html>

Tran, T.V. (1988). **Gender differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults aged 40 and over in the United**

States. *Gender Roles*, 19, 747-758.

Uster, S. (2008). **The role of brain-based gender differences on the vocabulary learning and consolidation skills and strategies.** Unpublished Master Thesis, University of METU, Turkey.

Warschauer, M. and Healey, D. (1998). **Computers and language learning: An overview.** *Language Teaching*, 31, 57-71.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). **Learner strategies in language learning.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Forthcoming

Waring, R. (1997). **The negative effects of learning words in semantic sets: a replication.** *System* 25/2:261–74.

Wilkins, D.A. (1972). **Linguistics in Language Teaching.** London & NY: Longman

WU, W. (2005). **Use and Helpfulness Rankings of Vocabulary Learning Strategies Employed by EFL Learners in Taiwan.** *Journal of Humanities and Social Sciences*, Vol. 1, No. 2, pp. 7-13

Young, D. J. & Oxford, R. (1997). **A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language.** *Applied Language Learning*, 8, 1-20

Yang, N. D. (1999). **The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use.** *System*, 27, 515-535.

Zimmerman, C. B. (1997). **Historical trends in second language vocabulary instruction.** Cambridge: Cambridge University Press

Zoubir-Shaw, S. & Oxford, R.L.(1995). **Gender Differences in Language Learning Strategy Use.** In Klee, C.A. (Ed). *Faces in a Crowd: The Individual Learner in Multi-section Courses.* Boston: Heinle

BAŞARI İLE ÖĞRENCİLERİN KULANDIĞI SÖZCÜK STRATEJİLERİNİN ARASINDAKİ İLİŞKİYİ SAPTAMAYA YÖNELİK GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili Öğrenci, Bu çalışmanın genel amacı, başarı ile öğrencilerin kullanmakta olduğu sözcük öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişkiyi araştırarak sözcük öğrenme başarısını yükseltebilecek önerilerde bulunmaktır.

Toplanan bilgiler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Katılımcı gizliliğini korumak için, katılımcıdan toplanan bilgiler saklı tutulacaktır. Çalışmaya katılıp yardımcı olduğunuz için teşekkürler.

Sıdal ACAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek lisans öğrencisi

Ben,x öğrencisi....., yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Date:___Şubat 2016_____

APPENDIX B

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, İngilizce öğrenirken bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmak için kullanılan bir takım stratejiler sıralanmıştır. Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz ve her cümle için Katılma oranını aşağıda verilen kavramlara göre derecelendirenez.

1=Kesinlikle Katılıyorum, 2=Katılıyorum, 3. kararsızım,
4= katılmıyorum, 5= kesinlikle katılmıyorum

A. Bilmediğiniz bir sözcüğün anlamını tahmin etmek için genellikle ne yaparsınız?

		1	2	3	4	5
1.	Sözcüğün türünü (isim, sıfat, zarf, fiil, v.b) incelerim.					
2.	Sözcüğün kökünü ve eklerini incelerim.					
3.	Sözcüğün, Türkçe bir sözcüğe benzeyip benzemediğine bakarım(örneğin analyze-analiz).					
4.	Varsa, sözcüğü açıklayan resimleri ya da vücut hareketlerini analiz ederim.					
5.	Sözcüğün geçtiği cümle ya da metinden anlamını çıkarmaya çalışırım.					
6.	İngilizce-Türkçe sözlükten sözcüğün anlamına bakarım.					
7.	İngilizce- İngilizce sözlükten sözcüğün anlamına bakarım.					
8.	Sözcükleri İngilizce-Türkçe kelime listeleri sayesinde öğrenirim.					
9.	Öğretmenin gösterdiği resimler, şimşek kartlardan ve posterlerden sözcüğün anlamını çıkarırım.					
10.	Öğretmenden, sözcüğün Türkçe karşılığını söylemesini isterim.					
11.	Öğretmenden, sözcüğü yine İngilizce olarak ama farklı bir şekilde söylemesini ya da İngilizce eş anlamlısını söylemesini isterim.					
12.	Öğretmenden, sözcüğü İngilizce bir cümlede kullanmasını isterim.					
13.	Sözcüğün anlamını sınıf arkadaşlarıma sorarım.					
14.	Arkadaşlarımla grup çalışması yaparak sözcüğün anlamını tahmin etmeye çalışırım.					

B. Bir sözcüğün anlamını öğrendikten sonra zihninizde yerleşmesi için genellikle ne yaparsınız.

**1=Kesinlikle Katılıyorum, 2=Katılıyorum, 3. Kararsızım,
4= katılmıyorum, 5= kesinlikle katılmıyorum**

		1	2	3	4	5
15	Bir arkadaşım ya da grup halinde, derste ve ders dışında sözcüğün anlamını tekrar eder ve alıştırmaya yaparım.					
16	Bir kelime listesi yaparım.					
17	Yeni sözcüğü ana dili İngilizce olan yabancılarla konuşurken kullanmaya çalışırım.					
18	Yeni sözcüğü, sözcüğün anlamını tasvir eden resimler, imajlar ya da çizimlerle tekrarlarım.					
19	Zihnimde sözcüğe uygun bir imaj oluşturarak sözcüğün anlamını tekrar ederim.					
20	Sözcüğün anlamını bir deneyimle ilişkilendiririm.					
21	Yeni sözcüğü, alakalı olduğu diğer sözcüklerle ilişkilendiririm .(örneğin "apple" sözcüğü "orange, peach," v.b. sözcüklerle alakalı olabilir.)					
22	Yeni sözcüğü, eş ya da zıt anlamlılarıyla ilişkilendiririm.					
23	Anlamca ilişkili Sözcükleri şemalar ya da kelime ağaçları hazırlarım.					
24	Derecelendirebilen sıfatlar için ölçekler hazırlarım. (örneğin cold-colder- coldest.)					
25	Yeni sözcüğü, yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendiririm.(örneğin, two is a shoe, three is a tree, four is a door, v.b.)					
26	Yeni sözcüğü, bildiğim bir yerle ilişkilendiririm.					
27	Sözcükleri çalışırken onları anlamca, türce, v.b. şekillerde gruplandırırım.					
28	İlgili sözcükleri bir kâğıt ya da defter üzerinde geometrik şekiller, ok işaretleri, üçgenler, kareler, v.b. şekiller kullanarak gruplandırırım.					
29	Sözcüğü, İngilizce bir cümlede kullanırım.					
30	Sözcükleri, anlamlı şekilde bir araya getirerek ya da hikâyeleştirerek çalışırım. (örneğin, öğreneceğim kelimeler fish, like ve cat ise, her birini ayrı cümlelerde kullanmak yerine "cats like fish." şeklinde cümleler kurmaya çalışırım.					
	1=Kesinlikle Katılıyorum, 2=Katılıyorum, 3=kararsızım, 4= katılmıyorum, 5=kesinlikle katılmıyorum	1	2	3	4	5
31	Sözcüğün yazılışına çok dikkat ederim.					
32	Sözcüğün telaffuzuna çok dikkat ederim.					

33	Çalışırken sözcüğü yüksek sesle söylerim.					
34	Sözcüğün yapısını analiz ederim.					
35	Sözcüğün baş harfinin altını çizerim.					
36	Sözcüğü daha iyi ezberlemek için hecelerine, harflerine ya da bölümlere ayırarak düzenlerim.					
37	Sözcüğü, anlamca farklı olsa da söyleniş olarak Türkçe bit sözcükle ilişkilendiririm. (Örneğin, conserve- konserve)					
38	Sözcüğün kökünü ve eklerini hatırlamaya çalışırım.					
39	Sözcüğü, türüyle (isim, sıfat, fiil, v.b.) ilişkilendiremeye çalışırım.					
40	Sözcüğün İngilizce açıklamasını başka bir şekilde söylemeye çalışırım.					
41	Sözcüğü, Türkçedeki benzer yapı ve anlama sahip olan sözcüklerle ilişkilendiririm. (Örneğin, tomato- domates)					
42	Deyimleri, sanki deyimim tümü bir kelemeymiş gibi öğrenirim.					
43	Yeni sözcüğü öğrenmek için vücut ya da fiziksel aktiviteyi kullanırım.					
44	Anlamca genelleme ve örnekleme yapar, anlamca benzer olan kelimeleri aynı grup altında toplarım. (Örneğin, man, woman = human beings, ya da domestic animals= cat, dog)					
45	Sözcüğü, sesli olara tekrar ederim.					
46	Sözcüğü, birkaç defa yazarım.					
47	Sözcük listeleri yapar ve bu listeleri tekrar ederim.					
48	Anlamalı pekiştirmek için, sözcüğü tasvir eden resimlerle kartlar hazırlarım.					
49	Derste, sözcükle ilgili notlar tutarım.					
50	Kitabımdaki sözcük bölümlerini gözden geçiririm.					
51	Sözcük listeleri içeren kayıt, kaset ya da CD'ler dinlerim.					
52	Nesnelerin üzerinde İngilizce adlarının yazdığı kartlar ve etiketler koyarım.					
53	Bir "sözcük defteri" tutarım.					
54	Medyadaki, İngilizce yayınları kullanırım. (Örneğin, şarkılar, filmler, haberler, v.b)					
55	Öğrendiklerimi, sözcük testleri ile kontrol ederim.					
56	Öğrendiğim sözcükleri tekrar etmek için boşluk doldurmalı kelime alıştırmaları yaparım.					
57	Yeni sözcüğü kullanmaktan kaçınırım; onun yerine başka sözcükler kullanırım.					
58	Zaman içerisinde sözcüğü sürekli tekrar ederim					
59	Yeni sözcüğü, aklıma getirdiği diğer sözcükleri kullanarak öğrenirim. (Örneğin, snow: winter, cold, white, coat, v.b.)					
60	Bu listede yer almayan diğer stratejileri kullanırım. Örneğin.....					



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.13565944

31.12.2015

Konu: Sıdal ACAR

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 16.12.2015 tarih ve 7485 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 30.12.2015 tarih ve 3527109 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sıdal ACAR'ın "*Öğrenmede Bireysel Farklılıklar Üzerine Araştırma*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Murat ADALI
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	06.01.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52