

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİ VE BAŞARI BAŞARISIZLIK
YÜKLEMELERİ**

Hazırlayan: Öznur AYDEMİR
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı için öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.

Edirne
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mart, 2007

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDE
KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE BAŞARI BAŞARISIZLIK
YÜKLEMELERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur AYDEMİR tarafından hazırlanan bu çalışma 05.03.2007 tarihinde
aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyeokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan
Yrd. Doç. Dr. Hatice Gülru YÜKSEL

Üye
Yrd. Doç. Dr. Ethem Nazif BAYAZITOĞLU

Üye
Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ (Danışman)

T.C YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Ref No: 27481

Tez No:
(Tez Merkezi tarafından
doldurulacaktır.)

Yazar Adı / Soyadı : Öznur AYDEMİR

Uyruğu : T.C. **T.C. Kimlik No** : 51037324690

Telefon No : 02127165162 **GSM No** :

E-Posta Adresi : znuraydemir@yahoo.com

Tezin Özgün Dili : Türkçe

Tezin Adı : İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Başarı Başarısızlık Yuklemeleri ve Öğrenme Stratejileri

Tezin Türkçe Adı :

Tezin İngilizce Adı : The Learning Strategies and Success Failure Attributions of Primary School 2nd Level Students That They Use In English Lesson

Tezin Konu Başlığı : 1. Eğitim ve Öğretim
2.
3.

Tezin Yapıldığı Yer :
Üniversite Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane Sosyal Bilimler Enstitüsü
Fakülte Eğitim Fakültesi
Anabilim Dalı/Bölüm Eğitim Bilimleri AD / Eğitim Programları ve Öğretim BD

Tez Türü : Yüksek Lisans

Tez Yılı : 2007 (yyyy)

Sayfa Sayıları : 86 (Toplam)
Giriş Sayfaları : 7 Ana Bölüm : 79
(Romen rakamlarıyla numaralandırılmış bölüm)

Ekler: 0
(Ana bölümden farklı numaralandırılmış ise)

Tez Danışmanları : Ünvanı Adı Soyadı
1. Danışman : Yrd. Doç. Hülya GÜVENÇ
2. Danışman :
3. Danışman :

Dizin Terimleri:

Türkçe Dizin Terimleri

Yabancı dil

İngilizce Dizin Terimleri

Foreign language

Önerilen Dizin Terimleri:(YÖK Dizin terimleri listelerinde bulamayıp önerdiğiniz terimler)

Türkçe

Öğrenme stratejileri

Başarı - başarısızlık yüklemeleri

İngilizce

Learning strategies

Success - failure attributions

Tezin Metin Formatı Dışındaki Ekleri :

Resim:- Dosya adı:

Harita:- Dosya adı:

Görüntü:- Dosya adı:

Ses:- Dosya adı:

Program:- Dosya adı:

Diğer:- Lütfen Belirtiniz:

Kısıtlama :Yok

Proje desteği aldıysa Proje no:

Dosya
adı:

Kısıtlama Bitiş Tarihi:

(gg/aa/yyyy)

Tarih:

İmza

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın amacı cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerini belirlemek, öğrencilerin başarı başarısızlık yüklemeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi aşamasında öncelikle okullarında çalışma yapmam için izin veren okul yöneticilerine, yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve ölçekleri içtenlikle cevaplayan sevgili öğrenci kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Eğitimimi ve araştırmamı tamamlamam için beni yüreklendirerek hep yanımda olan sevgili eşime ve varlığıyla bana yaşama sevgisi veren canım kızıma, araştırmam boyunca beni destekleyen anneme ve kardeşlerime, verdiği hayat mücadelesi ile zorluklar karşısında cesaretle durup vazgeçmemek gerektiğini gösteren babama ve yardımlarını esirgemedikleri için eşimin ailesine binlerce defa teşekkür ederim.

Ders aşamasında ve araştırma süresince hiçbir konuda yardımlarını esirgemeyen sayın Yrd. Doç. Dr. Ethem Nazif BAYAZITOĞLU'na, sürekli destekleri ve konukseverliklerinden dolayı tez dönemimdeki öğrenci arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tüm bu uzun süreç boyunca yaptığım hatalarda her seferinde doğruyu bulmam için sabırla beni yönlendiren, mesleğine verdiği önem ile benim için örnek bir bilim insanı olan danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ'e sonsuz teşekkür ederim.

Öznur AYDEMİR

ÖZET

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri ve Öğrenme Stratejileri

Hazırlayan: Öznur AYDEMİR

Bu araştırmanın amacı cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı – başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkilerini belirlemek, öğrencilerin başarı – başarısızlık yüklemeleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Tarama modelindeki bu araştırma 2005–2006 öğretim yılı I. yarısında İstanbul ili Silivri merkez ilçedeki ilköğretim II. Kademe okullarında öğrenim görmekte olan 802 (412 kız, 390 erkek) 7. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Başarı -Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin 6. sınıfa ait İngilizce dersi başarı durumları ve cinsiyetleri de belirlenerek karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t* testi, Varyans Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı (*r*) ve Scheffé Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuç şudur; yüklemeler ve öğrenme stratejileri öğrencilerin başarı durumuna göre ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Öğrenme stratejilerini kullanarak kendi öğrenmelerini düzenleyen öğrenciler başarı göstermekte ve başarılı öğrenciler başarılarında hem içsel hem de dışsal yüklemeleri daha fazla yaparken, başarısızlıklarında daha az dışsal yüklemeler yapmaktadır. Bu durum genellikle kız öğrencilerin lehine değişmektedir. Kız öğrenciler İngilizce dersinde öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır ve kızların başarı durumu erkeklerinkine göre daha iyidir. Yüklemeler ve öğrenme stratejileri kullanımı arasında ilişki vardır. Yüklemeler güdüyü, güdülenme derecesi öğrenme isteğini, öğrenme isteği öğrenme stratejisi kullanım düzeyini etkiler. Etkili öğrenme stratejisi kullanımı da başarıyı getirir. Bu etkileşim döngüsel bir şekildedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil (İngilizce), Öğrenme Stratejileri, Güdü, Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri, İlköğretim II. Kademe Öğrencileri

ABSTRACT

The Learning Strategies and Success – Failure Attributions of Primary School 2nd Level Students That They Use in English Lesson

Prepared by: Öznur AYDEMİR

The purpose of this research is to determine the effects of gender and achievement of the students on success – failure attributions and strategy using that they use in English lesson. And also to study if the learning strategies used by the students, show differences according to their success – failure attributions or not.

This research which is in the model of scanning was performed in Silivri town centre of İstanbul during the first semester of 2005-2006 educational year and consists of 802 2nd level class students. (412 female and 390 male).

The data of the research was collected by “Learning Strategies Scale” which was developed by Açıköz and “Attribution Scale” which were developed by Açıköz and Sucuoğlu. The achievement and gender of the students in 6th class were also determined and used in comparisons. Arithmetic Mean, Standart Deviation, *t* test, Analysis of Variance and Scheffé Test were used in the analysis of the research data.

At the end of the research it has been found out that the learning strategies used by students and their success – failure attributions, show differences according to their achievement and gender. Students who regulate their own learning by using learning strategies show great achievement. Moreover, successful students attribute their success both to internal and external reasons but mostly they attribute their failure to internal reasons. This situation can be different according to gender especially with the advantage of female students. They use more learning strategies and they are more successful than male students in English lessons. There is a relationship between attributions and learning strategies. Attributions affect motivation, motivation affects need for learning and it affects the level of using learning strategies. As a result, using learning strategies effectively brings success. These situations are parallel to each other.

Key Words: Foreign Language (English), Learning Strategies, Motivation, Success – Failure Attributions, 2nd Level Primary Students.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
YABANCI DİL ÖĞRENİMİ	1
Yabancı Dil Nedir?.....	1
Yabancı Dil Bilmenin Önemi	2
Türkiyede Yabancı Dil Öğretimi.....	4
Yabancı Dil Öğrenmedeki Başarısızlık Sorunu.....	5
Yabancı Dil Öğrenimi ve Cinsiyet Etkeni.....	8
ÖĞRENME STRATEJİLERİ	10
Öğrenme Stratejisi Nedir?	10
Öğrenme Stratejilerinin Önemi	10
Etkili Öğrenme Stratejileri	11
Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sınıflamalar.....	12
GÜDÜ.....	16
Güdü Nedir?	16
Güdü İle İlgili Sınıflamalar	18
Güdü Kuramları	19
YÜKLEMELER	23
Yükleme Nedir?.....	24
Yükleme Kuramı	24
Weiner'in Yüklem Kuramı	25
Yüklemelerin Boyutları	25
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	30
PROBLEM CÜMLESİ.....	32
ALT PROBLEMLER	32
TANIMLAR	32

SINIRLILIKLAR	33
SAYITLILAR.....	33
BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	34
ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	34
YÜKLEMELER İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	42
ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
KATILIMCILAR	42
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	43
VERİLERİN TOPLANMASI	45
VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	45
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	46
İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	46
Cinsiyete Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	49
Başarı Durumlarına Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	50
İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Başarısızlık Yüklemeleri.....	53
Cinsiyete Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yüklemeleri	54
Başarı Durumlarına Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Başarısızlık Yüklemeleri	56
İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Başarı Başarısızlık Yüklemeleri	60
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	62
Sonuçlar ve Tartışma.....	62
Öneriler.....	66
KAYNAKÇA	68
EKLER	75
EK 1.....	76
Başarı Başarısızlık Yüklemelerine Ait Örnek Maddeler.....	77
EK 2.....	78
Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Örnek Maddeler	79

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
1.1	Güdüye İlişkin Dört Görüş.....	23
1.2	Yüklemeler ve Aralarındaki İlişki.....	27
1.3	Yükleme Sınıflamalarına Göre Akademik Ve Sosyal Başarısızlığın Algılanan Nedenleri	28
1.4	Yüklemelerin Yol Açtığı Duygular.....	29
3.1	Katılımcıların Cinsiyete Göre 2004-2005 Öğretim Yılı İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Dağılımı Ve Yüzdeler Oranları	43
3.2	Başarı Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlilik Çalışması Sonuçları.....	45
4.1	Öğrenme Stratejileri Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar	47
4.2	Öğrenme Stratejileri Ölçümlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	48
4.3	İlköğretim II. Kademedeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> Testi Sonuçları.....	49
4.4	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumlarına Göre İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	50
4.5	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumuna Göre İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	51
4.6	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumları Ölçümlerine Göre İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Scheffé Testi Sonuçları.....	52
4.7	Başarı Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	53
4.8	İlköğretim II. Kademedeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Başarı Başarısızlık Yüklemeleri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları,	

	Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	54
4.9	Başarı Durumlarına Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Başarısızlık Yüklemeleri.....	56
4.10	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği Puanlarının Başarı Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	58
4.11	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumları İle Başarı Başarısızlık Yüklemeleri Ölçümlerine Göre Scheffé Testi Sonuçları.....	59
4.12	Öğrenme Stratejileri ile Başarı Başarısızlık Yüklemeleri arasındaki İlişki.....	60

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı - başarısızlık yüklemeleri ve İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri incelenmiştir. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar ve sayılıtlara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Problem durumu başlığı altında yabancı dil öğrenimi, öğrenme stratejileri, güdü ve başarı – başarısızlık yüklemeleri hakkında bilgi verilmiştir.

YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Bu bölümde yabancı dilin tanımı, yabancı dil bilmenin önemi, yabancı dil öğrenmedeki başarısızlık sorunu ve yabancı dil öğrenmede cinsiyet etkeni incelenmiştir.

Yabancı Dil Nedir?

İnsanların doğduğu ülkede konuşulmayan, ancak başka bir milletle iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dile yabancı dil denir. İki yabancı topluluk birbiriyle anlaşabilmek için ya ortak bir dil bilmeli ya da birbirinin dilinden anlamalıdır. Olaya yalnızca iki toplumun birbirinin söylediğini anlaması olarak bakmak yeterli değildir. Yabancı dil öğrenildiğinde o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değer yargıları da öğrenilmeye başlanır (Akkurt, 2006).

Yabancı dil bilmek, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar çerçevesinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır (İşeri, 1996: 5). Bir yabancı dili öğrenmek bireyin o dildeki sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını öğrenmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmeyi öğrenmesidir. Başka bir deyişle, bir dili

öğrenmek, yalnızca o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını öğrenmek değil, aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını da bilmek demektir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü ve edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir (AOF, 2005a).

Yabancı dil öğrenirken, ilk aşamada dilbilgisi kuralları (zamanlar, sıfatların kullanımı vb.), belli başlı sözcüklerin anlamları gibi teknik bilgiler edinmek gerekir. Daha sonraki aşamalarda dinleme/anlama, okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerileri edinilir. Bu arada da toplumsal dil kullanım kurallarını kavrayarak o dilde sözlü/yazılı iletişim kurulabilir. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenmek,

- dilin yapısını öğrenmeyi
- dil becerilerini kazanmayı
- amaç dilin kültürel öğelerini tanımayı
- dilin farklı toplumsal ortamlarda nasıl kullanıldığı bilgisini edinmeyi
- dilin yapı ve beceri bilgileriyle birlikte toplumsal kullanımını da

birleştirerek iletişim kurmayı gerektirmektedir (AOF, 2005b).

Yabancı Dil Bilmenin Önemi

İçinde bulunulan yirmi birinci yüzyılın başında bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme gerçekleşmektedir. Son yıllarda bu değişme ve yenileşme ile birlikte söz edilen kavram bilgi toplumdur. Bilgi toplumu kavramının çok fazla konuşulmasının nedeni, özellikle bilim ve teknolojiye bilginin hızla artması ve bu bilgidен yoğun biçimde yararlanılmasıdır. Bireylerin ve toplumun bu sürece uyum gösterebilmeleri için çeşitli niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme sıralanabilir (Demirel, 2006:3). Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişime ayak uydurabilmek için evrensel platformda bireylerin kendini ifade edebilmeleri gerekir. Bu açıdan yabancı dil bilmek toplumsal ve kültürel değişmeler karşısında giderek daha büyük önem kazanmaktadır (Acat ve Demiral, 2002: 314).

Uluslar arasındaki mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli milletlerden bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir

araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu durum dünyanın bir gerçeğidir ve sınırlar her geçen gün adeta ortadan kalmaktadır. Yabancı dil bilme gereksinimi toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve güncelliğini korumaktadır (Özsoy, 2003:156). İnternet ve bilişim dizgeleriyle kaçınılmaz bir elektronik köye dönüşen, ekonomik ve mali bakımlardan da küreselleşen dünyada, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için çok iyi düzeyde yabancı dil bilmek şart haline gelmektedir (Köksal, 2000: 96).

Çağı yakalamanın, bilimsel dünyada ve değişen dünya koşullarında var olmanın araçlarından birisi ve en önemlisi dildir. Dil toplumsal bir kurum olduğu gibi aynı zamanda canlı bir varlıktır. Bir kişinin, bir toplumun kültürünü, yaşam tarzını, düşüncesini en iyi yansıtan bir ayna durumundadır. Yabancı dil öğrenmek sadece o dili konuşmak değil, o dili kullanan toplulukla duygu, düşünce ve kültür alış-verişinde bulunmak demektir. Artık değişen dünya koşullarında bir yabancı dili bilmek yeterli olmayıp ikinci bir yabancı dili öğrenme gereksinimi vardır (İşeri, 1996: 8). Yabancı dil bilme gereksiniminin artmasında yabancı dil bilmenin bireysel ve toplumsal yaşama çeşitli faydalar getirmesi etken gösterilebilir. Örneğin, Canbulat ve İşören (2005: 121-25)'in Black'ten aktardığına göre, yabancı dil öğrenen öğrencilerin daha yaratıcı olmaları ve diğer derslerde uygulanan standart testlerden daha yüksek puan almaları bu faydalardan bazılarıdır.

Yabancı dil bilmenin faydalarından bir diğeri de, genellikle daha gelişmiş ve güncel olan, o yabancı dildeki kaynakların daha iyi okunup anlaşılmasına yardımcı olması ve o yabancı dildeki önemli kavramların öğrenilmesidir. Yabancılarla ilişkilerde bu kavramların yerine oturmuş olması, aynı zeminde tartışma olanağı sağlar (Akkurt, 2006). Bunun yanında, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı da içeren çağdaşlaşmanın temel amacı, evrensel bilgi, değer ve standartlara erişebilmektir. Evrenselliğe erişmede, uygarlık değerlerinin daha etkili, daha akılcı bir biçimde özümсенerek geliştirilmesi ise bir yönüyle zengin bir bilgi ve kültür birikiminden, diğer yönüyle de çok yönlü iletişimden geçmektedir. Bu çok yönlü uluslararası iletişimin gerçekleştirilebilmesi için de istenen bilgi birikimini sağlamış modern toplumların dillerini öğrenmek gerekmektedir (TYKB, 2006). Buna bağlı olarak denilebilir ki, yabancı dil bilmenin bir yararı da uluslararasıdaki bu çok boyutlu ilişki, haberleşme ve paylaşımı gerçekleştirmede vazgeçilmez bir rol oynamasıdır.

Değişen dünya şartları, ülkelerin birbirine giderek daha fazla açılmaları, hızlanan uluslararası siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler, artan bilimsel ve teknolojik buluşlar ve bunların ülkelerarası etkileri, insanların uluslar arası boyutlarda iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Ulaşım ve iletişim alanlarında yer alan hızlı gelişimin gereği olarak bir yabancı dili iyi bir şekilde bilmek ve kullanabilmek her açıdan fayda sağlamaktadır. Yabancı dil, özellikle de İngilizce bunun için çok önemlidir ve gelecekte daha da önemli olacaktır (Bağçeci, 2004: 480).

Sonuç olarak, dil bir iletişim aracıdır. Bir toplumda yaşayan bireyler birbirleriyle aynı dili konuşarak iletişim kurarlar. Bugün hızla gelişen ve değişen dünyada diğer uluslarla da iletişim sağlamak zorunluluğu vardır. Başka bir deyişle, diğer ülkelerle her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, ekonomik ilişkileri yürütebilmek ve kişilerin kendi düşüncelerini ifade edebilmesi için anadilden başka en az bir yabancı dili bilmek zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (AOF, 2005a). Dünya ticaretindeki yeri, bilimsel dil olmadaki yaygınlığı ve birinci dili İngilizce olan toplumların dünya üzerindeki siyasi gücü de göz önünde bulundurulduğunda İngilizce yabancı dil öğreniminde ilk tercih haline gelmektedir (Canbulat ve İşgören, 2005: 126).

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

İçinde bulunduğumuz çağ “bilgi” çağıdır. Bireyler ve toplumlar bilgiye ulaşmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Küreselleşme anlamında giderek “küçülen” dünyamızda farklı toplumlar arasında “iletişim” çok önemlidir. Artık iletişim hem görsel ve yazılı basın hem de bilgisayarlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu küresel iletişimin ortak dili İngilizce’dir. Meydana gelen ekonomik ve teknolojik gelişmeler sonucunda, İngilizce neredeyse tüm ülkelerde kullanılan “dünya dili” haline gelmiştir. İletişim kanallarının hızla artması işadamları, siyasetçiler, yöneticiler gibi her kesimde çalışan kişilerin yabancı dil olarak özellikle İngilizce öğrenmeyi talep etmesine neden olmaktadır (AOF, 2005a).

Konunun Türkiye açısından incelenmesi de büyük bir önem taşımaktadır. İngilizce öğrenmenin tüm dünyada artan bir değer halini almasına paralel olarak Türkiye’de de İngilizce öğrenimine olan toplumsal ilgi her geçen gün artmaktadır (Acat ve Demiral, 2002: 316). Özellikle üç kıtayı birbirine bağlayan, Balkanlar, Kafkasya ve Orta Doğu gibi birçok ulusun çelişkiler içinde yan yana yaşamaya çalıştığı bir

coğrafyanın ortasında önemli bir konumda bulunan Türkiye'nin bu rolünü devam ettirebilmesi için yabancı dil daha önemli hale gelmektedir (Köksal, 2000: 95).

Bu doğrultuda Türkiye'de özellikle 1980'den sonra yabancı dil eğitiminde ilk sırayı İngilizce almış ve bundan sonra da ülkenin tümünde örgün eğitimin her alanına yayılmıştır. Türkiye'de yabancı dil eğitimi ile çağı yakalamak hedeflendiğinden, en yoğun olarak kullanılan dil olan İngilizce artık ilköğretim dördüncü sınıftan üniversite sınıflarına kadar tüm okul programlarına alınmıştır. Bunun dışında hazırlık sınıflarıyla yoğun İngilizce öğretim programına sahip olan Anadolu liseleri ve Süper lise olarak adlandırılan deneme liseleri de açılmış, daha sonra yabancı dil olarak İngilizce dersleri ortaöğretimin bütününe yayılarak hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Ayrıca Süper Lise olarak tabir edilen yabancı dil ağırlıklı orta öğretim kurumları Anadolu Liseleri kapsamına alınmıştır. Bazı özel okullarda ise İngilizce eğitimi ana sınıfında başlamaktadır. Son yıllarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında okul öncesi eğitimin faydaları ve gerekliliği tartışılmakta ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek olan yabancı dilin İngilizce olmasından bahsedilmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmedeki Başarısızlık Sorunu

Yapılan tüm çalışmalara ve bu konuya gösterilen özene rağmen eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil – İngilizce derslerinden istenilen verimin elde edilemediği bir gerçektir. Eğitimde diğer alanlarda olduğu gibi bu alanda da hem öğretmen sayısı hem de öğretmenlik eğitimi kalitesi bakımından bir yetersizlik söz konusudur. Ayrıca ders araç ve gereç eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu ve fizikî şartların uygunsuzluğu gibi başarıyı olumsuz olarak etkileyen sebepler de vardır. Yabancı dil eğitiminin ham maddesi diğer alanlarda olduğu gibi insandır. Bu doğrultuda ilk olarak belirtilen araç – gereç eksikliğinin giderilmesinden önce etkili psiko- -sosyal alt yapının oluşturulması gerekmektedir. Çünkü belirtilen temel araç ve gereç eksikliklerini gidermiş olan eğitim kurumlarında bile istenilen başarının tam olarak gerçekleştirildiği söylenemez.

Bağçeci (2004: 480), gerek eğitim sisteminden, gerekse program esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı beklenen yararın sağlanamamasını ve öğrencilere kalıcı bir yabancı dilin öğretilmemesini, Türkiye'nin gerçeği olarak görmektedir. Özellikle yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde bugüne kadar pek çok iyi niyetli çaba

plansızlık sebebiyle emek ve kaynakların israfıyla sonuçlanmıştır. Örneğin İngilizce derslerinin ilköğretim 4. sınıfta verilmeye başlanması son derece iyi niyetli, yerinde ve anlamlı bir atılımdır. Ancak bu alanda uzman olmayan kişilerin öğretmenlik yapması gibi alt yapının tam olarak oluşturulmadan başlanması nedeni ile bazı olumsuz sonuçlar doğmakta ve amaca tam anlamı ile ulaşılmasını engellemektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi ve yabancı dil öğretecek öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Hughes (1982: 6-7), geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenlerin sınıflarının “yapay”lığından yakınmaktadır. Burada yapaydan kasıt, sınıftaki etkileşimin yönünün tek taraflı olmasıdır. Tüm etkileşim öğretmenden öğrenciye veya öğrenciden öğrenciye doğru olmaktadır. Oysaki sınıf atmosferi gerçek hayatı yansıtacak, öğrencilerin rahat ve esnek olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli bir etkileşim olmalı ve dil iletişimsel olarak kullanılmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin bilişsel gelişimlerini dikkate almalıdır. Bu düşünce daha sonraki bölümlerde değinilecek olan bilişsel kuramın temelini oluşturur. Bilişsel kurama göre öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.

Brooks’a göre, eğer öğrencilerin duyduklarını ve karşılaştıklarını anlama çabası içerisinde olması bekleniyorsa, öğretmen ve öğrencilerin beraberce, karşılıklı güven içinde ve birbirlerinde yüksek beklentiler ile çalışmaları gerekmektedir (Özden, 2005: 27). Goodlad, “Okul Denilen Bir Yer” adlı çalışmasında bini aşkın sınıfı incelemiştir Okullarda kullanılan temel öğretim yönteminin düz anlatım yöntemi olduğunu, ikili çalışmalara, küçük grup çalışmalarına ya da alternatif çalışmalara yer verilmediğini ve ezberle dayalı eğitim yapıldığını saptamıştır (Bulut, 2006: 6). Aynı şekilde, okullarda çoğunlukla kullanılan ezberci öğretim yöntemi neticesinde öğrenciler zorunlu görevler, sıkıcı ve ağır ödevler altında kalmaktadır. Oysaki yabancı dil öğretim süreci öğretmenin körü körüne bağlı kalacağı her hangi bir yöntem, kesin kural ve işlemcilerle dayalı durağan bir süreç değil, aksine dinamik, yaratıcı ve öğrenci gruplarının özelliklerine göre şekillenen bir süreç olmalıdır (Köksal, 2000: 98).

Başarıyı etkileyen faktörlerden bir diğeri de amaçların tam ve doğru olarak belirlenmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretim yöntemlerinin yeterli başarıya ulaşamamasının nedenlerini araştırmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı 2001 yılında Avrupa Dil Projesi başlatmıştır. Bu uygulamanın özellikle yabancı dille eğitim

yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, giderek kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselere doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında bazı devlet okulları ve özel okullar pilot okul olarak alınmış, 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşmasına geçilmesi planlanmıştır. Projenin ortaya çıkmasında etken olan görüşler şunlardır; yıllardır uygulanmakta olan dilin kurallarını yani grameri öğretmek yerine dil becerilerini öğretmek daha çok önem kazanmaktadır. Ayrıca öğrenci başarısını ölçerken, gramer testleri yerine dört temel dil becerilerini ölçen testler geçerlik kazanmakta ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirmesi giderek önemli hale gelmektedir. Bu anlayışın yabancı dil öğretmenlerinin rolünü ve sınıf içi uygulamalarını etkilemesi beklenmektedir (Demirel, 2005).

Pişkin (2004: 217-218) yabancı dil öğrenme sorunlarının nedenleri arasında bireysel farklılıkların çok fazla dikkate alınmamasını göstermektedir. Her insan çevresine kendine özgü bir biçimde ayak uydurmaya çalışır. Bu ayak uydurmada kullandığı duygusal, bilişsel ve fiziksel yapısını nispeten kararlı ve durağan bir biçimde örgütlemeye çalışması kişiliğini ortaya çıkarır. Kişilik tipleri bireylerin davranış modellerini, davranış biçimlerini yani davranış örüntülerini tanımlar. Dil öğretiminde bireysel farklılıklara ve her bireyin farklı öğrenme stratejisine sahip olduğu konusuna çok fazla önem verilmemesi de bu sorunlar içerisinde yer almaktadır.

Buraya kadar bahsedilen, öğretmenler, öğretim programları, öğretim yöntemleri, bireysel farklar, okul – aile – çevre ilişkileri gibi başarıyı etkileyen genel etkenlere ek olarak, Oğuzkan (1981: 120-121)'in

- Yeterli sayıda öğretmen bulunmaması,
- Kalabalık sınıflar
- Öğrencinin not alma ve sınıf geçmeyi gerçek amaçmış gibi görmeye alıştırmış olması,
- Okul dışında yabancı dil kullanma olanaklarının bulunmaması,
- Öğrencinin çok sayıda ders yükü olması,
- Herhangi bir nedenlerle geri kalmış öğrencilerin “sınıfta bırakmak” gibi olumsuz bir yolun dışında daha yapıcı yolların çok fazla denenmemesi,
- Sınırlı olanaklara rağmen amaçların çok geniş tutulması,

- Öğretmenin ders yükünün ağırlığı, ekonomik durumu, kendisini geliştirme olanaklarının kısıtlılığı gibi nedenlerle genel bir ruhsal bezginlik içinde olması,

şeklinde belirttiği nedenlerle bu gün bile karşılaşılması yabancı dil öğrenmede başarısızlık sorununun çözümünde yeterince yol alınmadığını göstermektedir. Tüm bu düşüncelerin yanında, yabancı dil öğreniminde cinsiyet etkeninin de önemli olduğunu, yabancı dil öğrenme becerisinin cinsiyetlere göre değişebildiğini belirten düşünceler de vardır.

Yabancı Dil Öğrenimi ve Cinsiyet Etkeni

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarılarının cinsiyete göre değişip değişmediği konusunu inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak, kadın ve erkeklerin öğrenme süreç ve yaklaşımlarındaki farklılıklarına dayalı olarak yapılan birçok araştırma sonucunda, araştırmacılar cinsiyet ve başarıya ilişkin birbiri ile çelişen görüşler ortaya koymuşlardır.

2001 ÖSS testlerinde erkek adayların Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe alt testleri puan ortalamaları kızlarınkinden yüksek bulunmuştur. Kızların puanlarının erkeklerinkinden yüksek olduğu tek test yabancı dil testi'dir. Yabancı dil testine çoğunlukla kız adayların girmiş olması bu sonucu değerlendirmede göz önüne alınmalıdır. 1999'da üniversiteye girmek için başvuran 800.000 adayın başarılarını inceleyen bir araştırmada, erkek adayların fizik, bilgisayar bilimleri, kimya ekonomisi, tarih ve biyolojide, kızların ise İngiliz, İspanyol, Fransız dili ve edebiyatları ile sanat tarihi alanlarında üstünlük gösterdiği görülmüştür. Araştırmacılar bu durumun uzun zaman aralığında yapılan değerlendirmelerde değişmediğini, sadece erkeklerin bilgisayar bilimlerinde gösterdikleri üstünlüğün biraz azaldığını gözlemlemişlerdir (Kuzgun, 2004: 46).

Özyurt (2004: 322-337)'a göre, aritmetik akıl yürütme, mekanik ilişkileri görebilme ve problem çözmede erkek çocuklar; basit işlemler, sözel yetenek, ayrıntıyı algılama gibi işlemlerde kız çocuklar daha üstündür. Ayrıca dille ilgili alanlarda kız ve erkek öğrenciler akademik görevleri başarabilecekleri konusunda benzer güven ifade etseler de kızların başarı düzeyi erkeklere oranla daha yüksektir. Buna ek olarak Myhill, She, Woolfolk gibi araştırmacılar da, öğretmenlerin erkek öğrencilerle, kız öğrencilerle

olduğundan daha fazla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kalıp yargıları bilerek veya bilmeyerek devam ettirmektedirler. Örneğin, kutuların bir üst kata taşınması durumunda erkek öğrencilerden, çiçeklerin düzenlenmesi için ise kız öğrencilerden yardım istenmesi ve ya bir grup oluşturulacağında grubun sekreterinin kız öğrencilerden belirlenmesi gibi durumlar öğrencilerin kendileri ile ilgili beklentilerine ilişkin kalıp yargıları pekiştirmektedir. Varılan sonuçlardan bir diğeri de kız öğrencilerin başarısının nedeni çok çalışmalarına bağlanırken erkek öğrencilerin başarısının akıllı olmalarına bağlandığı görüşünün yaygın olduğudur.

Amerika'da yapılan bir araştırmada 9 yaşında erkek ve kız çocuklarının fen başarıları aynıyken, 13 yaşında farkın erkeklerin lehine geliştiği saptanmıştır. Eğitimciler bu farkın aile, akran grupları ve öğretmenlerin beklentileri sonucu meydana geldiğini savunmaktadırlar (Erden ve Akman, 2004: 239). Bu ve benzer nedenlerle özel yeteneklerde görülen bu farkların cinsiyete özgü biyolojik yapıdan mı yoksa toplumun kadını ve erkeği farklı şekilde eğitmesinden, onları farklı rollere hazırlamasından mı ileri geldiği de ayrı bir tartışma konusu olmaktadır. Çünkü farklı cinsiyetteki bireyler düşünme ve algılama bakımından birbirine giderek daha fazla benzemektedirler. Bunun sonucu olarak aynı stratejileri kullanmakta, uyarıcılara verdikleri tepkiler benzer olmaktadır (Bulut, 2006: 8).

Sonuç olarak yabancı dil öğreniminde başarısızlık sorunları olarak kaynak araç gereçlerinin yetersizliği, yeterli ve tecrübeli öğretmenin olmaması, kullanılan öğretim yönteminin ve hedeflerin tam olarak belirlenememiş olması, bireysel farklılıklara ve cinsiyet farklılıklarına dikkat edilmemesi gibi etkenler karşımıza çıkmaktadır. Fakat çevresel ve sosyal şartların tamamen elverişli olduğu durumlarda bile öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi mümkün olmayabilir. Tüm bu şartların yanında yabancı dil öğrenme aşamasında en önemli etkenlerden biri öğrencilerin yeni bir dili nasıl öğreneceğini bilmemesidir (TTKB, 2004: 1). Öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarını artırmanın en önemli yolunun, onların öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini ve duyuşsal özellikler açısından öğrenmeye hazır bulunmalarını sağlamak olduğu söylenebilir.

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Weinstein ve Mayer'e göre, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmek için ne yaptıkları da büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin kullandığı strateji, gelen bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirilerek işlenmesi öğrenme çıktısını ve davranışın niteliğini etkilemektedir. Aynı zamanda her öğrenme stratejisinin bir amacı vardır. Bu amaç öğrenenin güdüsel ya da duyuşsal durumunu etkilemek ve öğrenenin yeni bilgiyi seçmesini, kazanmasını, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktadır (Sucuoğlu, 2003: 40)

Öğrenme Stratejisi Nedir?

Öğrenciler kendi öğrenmelerini düzenlemek ve yönlendirmek için kendilerine özgü çalışma yöntemleri belirlerler. Öğrencilerin kullandığı bu yöntemler, öğrenme aşamasında izledikleri yollardır. Bu yollar öğrenme stratejisi olarak adlandırılabilir.

Selçuk (2005: 196), öğrenmeyi kolaylaştıran tüm davranış ve düşünceleri öğrenme stratejisi tanımı içine almaktadır. Wittrock (1986: 309-310)'a göre öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları uzun süreli belleğe işlemesini sağlayan tekniklerdir. Weinstein ve Mayer, öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme sırasında kullandığı, güdülerini ve kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır (Açıkgöz, 2005: 67). Benzer bir şekilde denilebilir ki, öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Demirel, 2006: 77).

Sonuç olarak öğrenme stratejileri, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri almak, anlamlandırmak, saklamak, gerektiğinde hatırlamak için kullandıkları amaçlı eylem ve düşünceler olarak tanımlanabilir (Altınok, 2004: 16)

Öğrenme Stratejilerinin Önemi

Çeşitli bilgilerin öğrenilmesinde, o bilginin öğrenilmesinden çok bilginin temel öğrenme yöntemi ve o yöntemi destekleyici çalışma becerilerinin ve alışkanlıklarının bilinmesi daha önemlidir. Birey o yöntemi bir kez öğrendikten sonra onu kullanarak kendi öğrenmesine yön verebilir ve yeni sorunları kolay çözebilir (Kılıççı, 1992: 100).

Bu düşünceye paralel olarak, öğrenme stratejileri son zamanlarda bilişsel kuramın da etkisiyle sık sık karşımıza çıkan bir kavram haline gelmiştir. Öğrenme stratejileri konusuna verilen önemin nedenleri; a) öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü, b) yaşam boyu öğrenme gereksinimi ve c) öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi olarak sayılabilir (Altınok, 2004: 16).

Weinstein ve Mayer'in, Garner'dan aktardığına göre bilişsel ve biliş ötesi stratejiler öğrenmeyi arttırmaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendi öğrenmesinin ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasını gerektirir. Örneğin, öğrenenin nerede hata yaptığının, öğrenilebilmek için ne yapması gerektiğinin farkında olması öğrenme sürecinin etkinliğini arttıracaktır (Sucuoğlu, 2003: 41).

Öğrenme stratejileri, bireyin duyarlarına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğine transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemlerini sağlayan teknikleri içerir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu strateji ve teknikler aynı zamanda öğrencilerin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlar. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme işine aktif katılmaları sonucu kendileri tarafından geliştirilir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stratejisi vardır. Öğrenciler bu stratejileri kendi yaşantıları yoluyla deneme yanılma ya da başkalarının yardımıyla öğrenirler (Demirel, 2006: 80-82).

O'Malley ve Chamot'un, öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenimine etkileri üzerine yaptığı araştırmalar göstermektedir ki, yabancı dil öğrenimi sadece yöntem, materyal ve teknikten ibaret değildir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeyi bilmeleri gereklidir. Öğrenme stratejilerinin bilinmesi öğrencilere daha iyi odaklanma ve kendi öğrenmelerini yönlendirme becerisi kazandırmaktadır (Castillo,1998: 11). Bu durumda, öğrenme aşamasında bu kadar önemli olan öğrenme stratejilerinin nerede ve nasıl kullanılacağıın bilinmesi öğrenmenin daha kolay ve etkili olmasını sağlayacaktır.

Etkili Öğrenme Stratejileri

Weinstein ve Mayer'a göre, bir öğrenme stratejisinin etkili ya da etkisiz olması değişebilmektedir. Öğrenme stratejilerinin etkili olması, uygun durumda uygun stratejinin seçilerek kullanılması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle öğrenme stratejilerini, stratejilerin kendi amacına bakılarak etkili ve etkisiz olarak sınıflandırmak

çok doğru değildir. Belli durumlarda son derece etkili olan bir strateji bazı durumlarda etkisiz olabilir (Altınok, 2004: 19). Warr ve Downing, her öğrenme stratejisinin etkili olduğu farklı bağlamlar olmakla birlikte, üst düzey öğrenmeleri kolaylaştıran öğrenme stratejilerini etkili öğrenme stratejileri olarak adlandırmaktadır. Nitekim araştırmalar işleme ve örgütlenme stratejileri ile öğrenme ürünleri arasında tekrar stratejilerine göre daha güçlü ilişki olduğunu göstermiştir (Altınok, 2004: 19).

Senemoğlu'nun Arrends'ten aktardığına göre, etkili öğrenme stratejilerini kullanabilen öğrenciler şu basamakları izlemektedir; (2005: 558-559)

1. Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma,
2. Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
3. Stratejinin ne derece etkili olduğunu seçme,
4. Öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar, güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme.
5. Stratejinin uygun sonuç verip vermemesine göre durumu yeniden gözden geçirip stratejiyi uygun hale getirme. (Bu madde Dery ve Murphy'nin önceki dört maddeye ek olarak önerdiği bir maddedir.)

Öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı için şu bilgilerin bilinmesi yararlı olacaktır: (1) Öğrenciler öğrenme stratejilerinin türlerini, tanımlarını, birbirleriyle olan benzerliklerini, birbirlerinden farklarını bilmelidirler. (2) Öğrenciler, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağını bilmelidirler. (3) Öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiğini bilmelidirler. Bu durum ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2005: 557).

Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sınıflamalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan farklı tanımlara paralel olarak, birçok farklı öğrenme stratejileri sınıflaması ile de karşılaşılmaktadır. Bunlardan bazılarına aşağıda değinilmiştir.

Sucuoğlu'nun (2003: 43) aktardığına göre, Baron, genel seviyelerine göre stratejileri üç kategoride incelemiştir: Bunlar; ilişkili araştırma stratejileri, uyarıcı analiz stratejileri, kontrol stratejileri'dir.

Kirby ise öğrenme stratejilerini, Makro Stratejiler (öğretimle değiştirilmesi güç olan bireysel farklılıklara dayanan stratejiler) ve Mikro Stratejiler (bilgi ve yetenekle ilişkili, öğretim yoluyla kazandırılması kolay stratejiler) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Nispet ve Shucksmith, bunlara Merkezi Stratejiler (Stil öğrenme yaklaşımı)'i de eklemektedir (Açıkgöz, 2005:71).

Pintrich, öğrenme stratejilerini temel olarak bilişsel stratejiler ve biliş üstü stratejiler olarak ikiye ayırmaktadır. Bilişsel stratejiler, ezberleme, anlamlandırma ve organizasyon işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağırılmasını sağlar. Biliş üstü stratejiler ise; anlamaya hazırlanma, anlamayı takip etme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenme işlemlerinin kontrolünü ve yönetimini gerçekleştirir (Somuncuoğlu, 1996: 14).

Buna paralel olarak Güven (2004: 79) ve Brown (1994: 115)'un, O'Malley ve Chamot'dan, Altınok (2004: 17)'un Doring'den aktardığına göre, öğrenme stratejileri etkiledikleri süreçler bakımından üçe ayrılmaktadır. Bu stratejiler şöyle sınıflanmıştır; *bilişsel stratejiler* (tekrarlama, gruplama, not tutma, kaynak oluşturma, sonuç oluşturma), *biliş üstü stratejiler* (öğrenmeyi planlama, öğrenme yollarını düşünme, kendi gelişimini izleyebilme ve kendini değerlendirebilme), *sosyo - duyuşsal stratejiler* (işbirliğinde çalışma ve öğrenmek amaçlı sorular sorma)

Dery ve Murphy, öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır (Güven, 2004: 81).

1. Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri
2. Özel okul metinlerini okuma/çalışma stratejileri
3. Aritmetik alanda uygulanabilen sorun çözme becerileri
4. Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri

Gagne ise, içsel süreçlere göre öğrenme stratejilerini beş'e ayırmıştır (Güven, 2004: 82).

1. Dikkat Stratejileri: Belli bölümlerin altını çizme, metin kenarına not alma vb.
2. Kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri: tekrar, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcükleri ya da ana fikirleri çıkarma vb.

3. Kodlamayı (anlamlandırmayı) güçlendirme stratejileri: özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme vb.

4. Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri: Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma vb.

5. İzleme – yönetme stratejileri: kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi kendine soru sorma, kendi kendinin denetlemesini yapma vb.

Öğrenme Stratejileri ile ilgili en kapsamlı sınıflama Weinstein ve Mayer tarafından yapılmıştır. Guan (1994: 32)'in aktardığına göre, Weinstein ve Mayer bu stratejileri beş gruba ayırmaktadır. Yineleme-Tekrar stratejileri (*Rehearsal Strategies*), işleme stratejileri (*Elaboration Strategies*), örgütleme stratejileri (*Organizational Strategies*), anlamayı izleme stratejileri (*Monitoring Strategies*) ve duyuşsal-güdüsel stratejiler (*Affective – Motivational Strategies*) olarak sınıflandırmıştır.

Weinstein ve Mayer'in yaptığı bu sınıflama sekiz gruptan oluşan daha ayrıntılı bir şekilde de karşımıza çıkmaktadır (Açıkgöz, 2005: 72-77).

A- Tekrar Stratejileri:

1. *Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan Tekrar Stratejileri:* Bu stratejilerde, öğrencilerin verilen bilgiyi ezberleyecek şekilde tekrarlaması ve ezberlenen bilgileri çalışan belleğe aktarması söz konusudur.
2. *Karmaşık İşlerde Kullanılan Tekrar Stratejileri:* Seçme ve tanıma olmak üzere iki amacı doğrultusunda, öğrenilmesi hedeflenen konuyu yüksek sesle tekrarlamak, önemli yerleri not etme, önemli bölümlerin altını çizme gibi stratejileri kapsamaktadır.

B- İşleme Stratejileri:

1. *Temel Öğrenme İşlerinde Kullanılan İşleme Stratejileri:* Öğrenilecek iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurmayı hedefleyen stratejileri kapsar.
2. *Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan İşleme Stratejileri:* Öğrenilenleri başka ifadelerle çevirme, özetleme, anlam çıkararak not alma, soruları yanıtlama gibi stratejileri kapsar. Böylece yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağ kurarak öğrenilenlerin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlar.

C- Örgütleme Stratejileri:

1. *Basit Öğrenmelerde Kullanılan Örgütleme Stratejileri:* Genelde on – on bir yaşlarından itibaren ortaya çıkan ve sonra arttığı söylenebilen bu becerilerin kullanımı yaşla birlikte gelişmektedir. Bir listedeki maddeleri anımsama gibi hatırlamada kullanılacak stratejilerdir.

2. *Karmaşık Öğrenmelerde Kullanılan Örgütlenme Stratejileri:* Çalışan belleğe iletilecek bilgilerin seçilmesini ve bellekte düşünceler arası ilişkiler kurulmasını amaçlayan stratejilerdir.

D-Kavramayı Yönetme Stratejileri:

Öğrenmede amaçlar belirleyerek, bu amaçlara ulaşılma derecesi saptamayı ve bu doğrultuda kullanılacak stratejileri belirlemeyi de içine alan stratejilerdir.

E-Duyuşsal Stratejiler:

Öğrenenin öğrenme ortamını oluşturulması ile ilgilidir. Etkili öğrenmenin oluşmasında önemli bir role sahiptirler ve öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyuşsal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Dikkati odaklama, yoğunlaşma, kaygıyla baş etme, kendini güdüleme, zamanı kullanabilme gibi örnekler bu stratejilerin arasındadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, kendilerini geliştirebilmeleri, kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin türleri, özellikleri, benzerlik ve farkları, kullanım alanları konusunda bilgilendirilmeleri okul başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Fakat asıl önemli olan, öğrenmenin amacına uygun olan etkili öğrenme stratejisini kullanabilmektir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir. Böylece bireyler hem etkili, hem de bağımsız öğrenen durumuna gelebilirler, uzun dönemde kendi öğrenmesi üzerinde düşünebilirler ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilirler (Demirel, 2006: 113-116).

Wittrock (1986: 310)'a göre, öğrenmeyi sağlayan stratejiler öğrencinin güdülenmesini ve öğrenilen davranışın kalıcı olmasını sağlayarak, öğrenme- öğretim sürecinin ürünlerinden başarının yanı sıra öğrencilerin benlik algısı ve güdülenmeleri gibi duyuşsal ürünleri de etkilemektedir. Bu bağlamda güdü ve güdü ile ilgili sınıflamaların da bilinmesi faydalı olabilir.

GÜDÜ

İnsan davranışlarının nedenleri daima merak uyandırmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. İnsanların veya diğer canlıların neden belli durumlarda belli hareketleri başlattığı ve sürdürdüğü, neden o davranışı değil de diğerini gösterdiği hep ilgi konusu olmuş ve bu konuda çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Davranışların nedenleri bireyden ya da çevreden kaynaklanıyor olabilir. Bireyden kaynaklanan nedenlere bakıldığında davranışları; a) güdüsel, b) beceri ya da özellik ve c) bilişsel-inançlar, beklentiler, anlayışlar olmak üzere üçe ayırabiliriz. Bu değişkenler birbiri ile etkileşimde bulunarak davranışları belirlerler (Açıkgöz, 2005: 201). Bir amaca güdülenen kişi bu amacı gerçekleştirmek için yapabileceklerini kararlaştıracak ve bu yönde çalışmaya yönelecektir.

Bu noktada güdünün ne olduğu, güdü ile ilgili sınıflamalar ve güdü kuramları üzerinde durulmasının, güdünün daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Güdü Nedir?

Güdü, davranışı başlatan, yön veren, devam ettiren veya belli bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güç (Ergün, 2002: 120); birey veya bireyleri belirli bir yöne (gaye ve amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı (Ergür, 2005: 69); Berelson ve Steiner'e göre, istekler, arzular, dürtüler gibi kişiyi harekete geçiren içsel durum (Can,1985: 17); bireyin bir şeyi amaçlaması ve bu amaç için çaba sarf etmesini gerektiren ihtiyaçların tümü (Bolato, 1996: 31-32); öğrenme ve kabul görme ihtiyacı (Willis, 1982: 187) gibi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Sonuç olarak güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan ve belli amaçlara ulaşmak için güç kazanma halidir (Selçuk, 2005: 211).

Baymur'a göre güdü kişinin ihtiyaçları doğrultusunda belirlediği hedeflere ulaşma isteği ve bu isteği gerçekleştirmesi için onu davranışa yönlendiren güçtür. Bunun bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu süreci şöyle bir formül ile özetleyebiliriz (Sert, 2002: 23).

$$\text{İhtiyaç} + \text{Dürtü} + \text{Güdü} = \text{Davranışlar}$$

Bu güçler güdü başlığı altında toplandığında eğitimciler için en değerli olan öğrenme güdüsüdür. Brophy, öğrenme güdüsünü, akademik etkinlikleri anlamlı bulma ve onlardan amaçlanan yararları sağlamaya çalışma eğilimi olarak ele almaktadır (Açıkgöz, 2005: 207). Bu güdü güçlü olduğu sürece öğrenci o öğrenme görevini yerine getirme çaba ve gayreti gösterecektir. Bu gayret ne kadar çok olursa öğrenci o ölçüde öğrenme miktarını arttırabilecektir (Kılıççı, 1992: 105).

Tam öğrenme için iki ön koşuldan biri bilişsel hazır bulunuşluluk, diğeri ise duyuşsal hazır bulunuşluluktur (Bloom, 1995: 11). Güdünün bireye hazır bulunuşluk durumuna göre enerji vererek hareket etmesini sağladığı düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenme sürecinin başında öğrenmeye karşı güdülenmeleri başarı açısından büyük önem taşımaktadır (Erden ve Akman, 2004: 234).

Güdüleme, öğretim uygulamasının her basamağında kullanılmalıdır (Başar, 1999). Çünkü öğrencilerin başarmak için güdülenmesi belirlediği hedeflere ulaşma isteğini etkiler ve genellikle başarılı öğrenciler yüksek güdülenmişlik düzeyine sahip öğrencilerdir (Özabacı, 1999: 21).

Willis (1982: 187)'e göre öğrenme için yeterince güdülenmemiş birey öğrenmeyi istemeyecek ve gelişme göstermeyecektir. Benzer şekilde, Yavuzer (1996: 190-191), öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesinin başarısızlık sorununu ortadan kaldırmada en önemli önlemlerden biri olduğuna dikkat çekmektedir. O'na göre zihinsel değerle veya akademik amaçlara yönlendirilmemiş bireyin, okulda kendini gerçekleştirme güdüsü düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır. Akademik açıdan yönlendirilmemiş düşük başarılı öğrenciler, okulu uzun vadeli amaçlara ulaşmada etkili bir öge olarak algılamazlar.

Araştırmalar güdünün öğrenci başarısı üzerine ne denli önemli etkileri olduğunu gösteren kanıtlar sunmaktadır. Gagne ve Berliner'in aktardığına göre, Fignesi zeka düzeyleri aynı ancak başarı düzeyleri farklı öğrenciler üzerinde araştırma yapmış ve başarı düzeyleri yüksek olanların güdü düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2005: 204-205).

Organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlayan güdü, araştırmacılar tarafında farklı şekillerde sınıflanmıştır. Bu sınıflamalara aşağıda yer verilmiştir.

Güdü İle İlgili Sınıflamalar

Güdülenme biçimleri açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıklar onların belli bir işe güdülenmelerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Güdüler kaynaklarına göre ise dışsal ve içsel; temellerine göre birincil ve ikincil; sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli olarak sınıflanmaktadır.

Dışsal ve İçsel Güdüler:

Dışsal güdü, dışarıdan gelen etkenler ile şekillenir. Dıştan güdülenmede birey dışardan bir ödül almak, ceza almamak, başkalarının hoşuna gitmek ya da başkalarını memnun etmek için eylemde bulunur (Erden ve Akman, 2004: 234). Örneğin, bir öğrenci bir dersi sevmediği halde iyi not almak için veya aile baskısı nedeni ile çalışıyorsa dıştan güdülenmiştir. Yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülmesi de dışsal güdüye örnek gösterilebilir (Selçuk, 2005:211). İçsel güdülenmenin kaynağı olarak genellikle bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik ve gelişme duygusunu gösterilir (Açıkgöz, 2005:209). İçsel güdü, bireyin içten duyduğu gereksinimler ve isteklerle ilgilidir. Bunlar, bireyin düşünceleri üzerinde etkili olarak davranışlarını yönlendirirler. Dışsal güdünün tersine içsel güdü ilgi, gereksinim, merak vb. kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkar. İçsel güdü, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 2004: 234. İçsel güdülenmede bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılama isteği, bilme ihtiyacı, gelişme arzusu, merak gibi etkenler ön plana çıkmaktadır.

Birincil ve İkincil Güdüler:

Biyolojik temelli olan birincil güdüler tüm canlılarda gözlenebilen açlık, susuzluk, cinsel istek ve desteksiz kalma korkusu gibi eylemlerdir (Açıkgöz, 2005: 208). Selçuk (2005:211), bu tür güdüleri canlıların doğuştan getirdiği, sonradan öğrenmedikleri dürtüler olarak ele almıştır.

İkincil güdüler psikolojik ve sosyal temellidir. Bu nedenle “sosyal güdüler” de denmektedir. Birincil güdülerin aksine, başarı güdüsünde olduğu gibi, bu güdülerin öğrenilmiş yanları vardır (Açıkgöz, 2005: 208).

Durumluk ve Sürekli Güdüler:

Durumluk güdüler belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkan geçici güdülerdir. Sürekli güdüler ise daha kalıcıdır. Sınavda başarılı olmak için ertesi günkü fizik sınavına çalışan öğrencinin Fizik öğrenme ile ilgili güdüsü durumluktur. Diğer yandan ilgi duyduğu ve öğrenmek istediği için Fizik dersine çalışan bir öğrencinin güdüsü sürekli (Açıkgöz, 2005: 208).

Başar (1999: 77)'a göre, güdü değişkenleri kişiden kişiye farklılaşır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, kimlere karşı hangi güdü değişkenlerinin daha etkili olacağını bilmelidir. Görüldüğü gibi farklı durum ve ihtiyaçlardan farklı güdüler doğmaktadır. Hatta bir güdü kaynağına, sürekliliğine ve temeline göre aynı anda değişik sınıflar içinde de yer alabilir. Bu durumda eğitimcilerin, güdü türleri ve güdü ile ilgili yaklaşımları ve bunlar arasındaki ayrımları bilerek öğrencilerin öğrenme güdülerini artırıcı önlemler almaları yararlı olacaktır.

Güdü Kuramları

Güdü konusu, birçok kuramı içeren çok geniş ve karmaşık bir konudur. Güdü kuramlarının geliştirilmesi güdü çalışmalarının temellerinden birini meydana getirmiştir. Güdü kuramlarının gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimine benzemekte ve davranışçılıktan bilişselciliğe doğru bir yol izlemektedir (Açıkgöz, 2005: 211).

Bu bölümde güdü konusunda teorik bakış açıları yönünden davranışçı, bilişsel, insancıl ve sosyal öğrenme kuramlarına kısaca yer verilmiştir.

Davranışçı Kuram:

Bu kuram daha çok davranışlar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilidir. Kuramın temsilcileri Thorndike, Skinner, Hull gibi davranışçılar hayvanların gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları üzerine çalışmalar yapmış, güdünün öğrenmeyi nasıl etkilediğini açıklamaya ve bunu insan davranışlarını açıklamak için kullanmaya çalışmışlardır. Bu kurama göre bebekler dürtülerle doğarlar. Sonra bu dürtüleri giderecek davranış örüntüleri öğrenilir. Daha sonra da öğrenilmiş davranış örüntülerinin kendisi güdüleyici özellik kazanır.

Davranışçı öğrenme kuramının sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir: Davranışçılar için pekiştirme, ceza vb. kavramlar güdülerin gelişmesinde önemli yer tutarlar. Davranışçılar, bir deney sırasında deneklerin aklından geçenleri incelemeyiz, onların görüşlerini almazlar. Yani, öğrenmede pekiştireçler (dışsal ihtiyaçlar), içsel ihtiyaçlardan daha önemlidir (Açıkgöz, 2005: 212-214).

Davranışçı kurama göre insan doğasında doğuştan getirilen birkaç refleks vardır. Bu refleksler çevre uyarıcılarıyla koşullanabilir durumdadır. Kişiyeye verilen pekiştirmeler doğru davranışı güçlendirici veya yanlış davranışı bastırıcı (ceza) durumda ise ve çevrede doğru davranışları sergileyen örnekler görülüyorsa ve doğru örneklerin taklidi pekiştiriliyorsa birey benzer tepkiler gösterebilir (Kılıççı, 1992: 4)

Davranışçı öğrenme kuramında güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekir. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir (Özden, 2005: 22).

Bilişsel Kuram:

Dış etkenlerin önemli olduğu davranışçı kurama tepki olarak geliştirilen bilişsel kuramda iç etkenler öne çıkmaktadır. Özden (2005: 23), bilişsel kuramda, davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olayın gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansıması olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi, kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesi olarak tanımlamış ve daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır. Bilişsel kuramcılarının temel varsayımlarından birisi, öğrencilerin dışarıdan kaynaklanan olaylara ya da fiziksel koşullara değil, daha çok bu olayların yorumlama biçimlerine göre tepkide bulduklarıdır (Selçuk, 2005: 213). Örneğin, sevdiği dersin sınavına çalışan bir öğrenci başarılı olma isteğinin etkisiyle çalışırken yorgunluğunu, uykusuzluğunu ve açlığını fark etmeyebilir

Davranışçı kuram ile bilişsel kuram arasındaki temel farklar şu şekilde özetlenebilir; (Erden ve Akman, 2004: 157-158)

- Davranışçı kuramda, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcılar gözlenerek, öğrenmeye açıklık getirilir. Bilişsel kuramda ise, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenilir.

- Erden ve Akman (2004: 157)'in Shuell ve Woolfolk' tan aktardığına göre, davranışçı kuramda davranış öğrenilir. Bilişsel kurama göre ise bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır.

- Erden ve Akman (2004: 158)'in Shuell' den aktardığına göre, davranışçı kuramlar daha çok laboratuvar ortamında yapılan deneylere dayanır. Bu nedenle genellikle basit davranışların kazandırılması üzerinde durulmuştur. Bilişsel kuramlarcılar ise insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendiklerini araştırmışlardır.

- Davranışçı kuramda öğrenenin aktif olması uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak anlamındadır. Bilişsel kuramda ise öğrenen dikkatini kontrol ederek uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Başka bir deyişle, bilişsel öğrenme kuramcıları öğrencinin öğrenme sürecinin edilgen bir ögesi olduğu anlayışını reddedip, tersine öğrencinin kendi öğrenmesine yön veren etkin bir katılımcı olduğu anlayışını benimsemektedir.

- Erden ve Akman (2004: 157)'in Woolfolk' tan aktardığına göre, her iki kuramda da pekiştireç önemlidir. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dışarıdan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar. Bilişsel kuramcılara göre ise dıştan verilen pekiştireçler öğrenen için yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar fakat öğrenmede başarılı olma, belirsizlikten kurtulma gibi içsel pekiştireçler önemli rol oynamaktadır. Selçuk (2005: 211)'a göre, dışsal güdülenmede, öğrenci ödüle ulaşmak için kendi amaçlarını bir kenara bırakabilir. Davranışların amacı ödül almak haline gelebilir. İçsel olarak kendisini pekiştirmesi ve kendi başına karar vererek uygun amaçlara yönelmesi daha yararlı olacaktır. Ayrıca pekiştireçlerin etkili kullanılmaması da güdülenmeyi olumsuz etkileyebilir. Örneğin herkesin kolaylıkla ulaşabileceği bir pekiştireç veya ne olursa olsun ulaşılamayacağı düşünülen bir pekiştireç çok etkili olmayacaktır.

İnsancıl Kuram:

Sert (2002: 30)'in Woolfolk'tan aktardığına göre insancıl yaklaşım 1940'larda oldukça geçerli olan davranışçılık ve psikanalize tepki olarak gelişmiştir. Güdü konusuna getirilen insancıl yorumların dayanak noktasını kişisel özgürlük, seçim, kendi kendine karar verme ve kişisel gelişme için çabalama oluşturur.

Kılıççı (1992: 5), bu yaklaşıma göre insanın bağımsız, amaca yönelik, eşsiz ve genelde iyi bir doğayla dünyaya geldiğini belirtmiştir. Kendini kabul edebilme, kendi potansiyellerini gerçekleştirme, yaşamı anlamlı bulma sağlıklı bireylerin göstergesidir. Bunların yokluğu sağlıksızlıktır. Kişinin kendini gerçekleştirme, öz-gerçekleşim esastır ve bunun gerçekleşmesi için temel ihtiyaçlar doyurulmalıdır.

Woolfolk'a göre insancıl kuramda öğrenciler yarışma, kendine güvenme, özerklik kazanma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını gidermek amacıyla güdülenir (Çullu, 2003: 44). Abraham Maslow'un temsil ettiği bu görüşe göre bireylerin güdülenmelerinin temelinde ihtiyaçlar yatar. Bu ihtiyaçlar; temel ve üst düzey ihtiyaçlar olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bu görüşe göre her insan mutlaka bir şeye güdülenmiş durumdadır ve davranış, belirli bir zamanda ihtiyaçlarının en yüksek düzeyi ile yönlendirilir (Ergün, 2002: 126).

Sosyal Öğrenme Kuramı:

Selçuk (2005: 214)'a göre sosyal öğrenme kuramında ele alınan insan davranışları bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşiminin bir sonucudur. Öğrenme, pekiştirilmeden da gözlem yolu ile diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek gerçekleşebilir. Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Selçuk (2005: 214)'un Pintrich ve Groot'tan aktardığına göre bu kuramda, bireyin amaca ulaşma beklentisi, amacın birey için önem düzeyi, bireyin yapılacak işe karşı tepkisi olmak üzere güdülenmeyi etkileyen üç temel faktör vardır

Sonuç olarak güdü kuramları, güdünün oluşması ve güdüyü etkileyen etkenler gibi konularda sistematik açıklamalar sağlamaktadır. Güdü konusunun eğitimcileri asıl ilgilendiren yönü öğrencilerin güdülenmelerinin ve kendi öğrenmelerine yön vermelerinin sağlanmasıdır (Açıkgöz, 2005: 211).

Aşağıda “Güdüye ilişkin dört görüş” tablo halinde verilmiştir.

Tablo1.1

Güdüye İlişkin Dört Görüş

	Davranışçılık	İnsancıl	Sosyal Öğrenme	Bilişselcilik
Motivasyonun Kaynağı	Dışsal Pekiştireç	İçsel Pekiştireç	Dışsal ve İçsel Pekiştireç	İçsel Pekiştireç
Önemli Etkileri	Birincil ve İkincil Pekiştireçler ve Cezalandırıcılar	Kendine saygıya ve kendini tatmine duyulan gereksinim	Amaçların Değeri, Amaçlara ulaşma beklentisi, Öz-yeterlilik	Başarı ve başarısızlık için inanç ve nitelikler, Beklentiler
Önemli Temsilcileri	B.F.Skinner	Maslow	Bandura	Weiner

Kaynak: Kasap (Sert, 2002: 36)

İnsanlar meydana gelen olayların sebeplerini bulmak için güdülenmektedir. Bu sebeplerle ilgili olarak yaptıkları çıkarımlar, bundan sonraki yapacakları davranışlarında etkili olmaktadır. Bu çıkarımları bazı nedenlere yüklemek ve bu yüklemelerin davranışları etkilemesi söz konusudur. Bu sebepleri arama, çıkarma ve davranışları bu çıkarımlara dayandırma bundan sonraki davranışları tahmin etmede etkilidir (Arık, 1996: 299). Bu doğrultuda yüklemeler ile güdülenme düzeyi arasında önemli bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

YÜKLEMELER

Bloom (1995: 11), öğrenmeye karşı kişinin güdülenme düzeyi ve öğrenmeye katılım isteği, kişinin önceki başarılarına ve yaşantılarına bağlı olduğu görüşündedir. Eğer kişi geçmişteki gayret ve emeğinin olumlu sonuçlarını gördüyse aynı gayreti gelecekteki öğrenmeleri için de gösterebilmektedir. Eğer daha önceki emek ve gayretinin faydasını görmediyse gelecek öğrenmelerine kolay güdülenmeyecek ve katılımında bulunmayacaktır.

Sucuoğlu (2003: 30)'nun Fidan'dan aktardığına göre insanlar beklentilerine ve ödüllere verdikleri değerlere göre karşısındaki durumlara anlam yükler ve davranışta bulunurlar. Örneğin, öğrenciler, anne ve babanın, öğretmenin hoşuna gitmek, statü kazanmak, gelecekte yararlı olacağına inanma gibi farklı amaçlarla derslerine çalışıyor olabilir. Bunun sonucunda başarı veya başarısızlık ile karşılaştıklarında elde ettikleri

sonuçlara belli nedenler yüklemeye çabasına girişirler. Aşağıda yüklemeye, yüklemeye kuramı ve yüklemelerin boyutlarına değinilmiştir.

Yüklemeye Nedir?

Yüklemeye, bir olayın veya sonucunun nedenlerini algılama ve davranışları veya sonuçlarını bu nedenlere bağlama davranışdır (Açıkgöz,2005: 255).

Yüklemeye, önce sebepleri tayin etmek, çıkarmak üzere güdülenmeyi, ikinci olarak bundan sonraki davranışlara çıkarılan bu sebepler üzerine dayanak oluşturmayı ve üçüncü olarak da bütün bu adımları yönlendiren genel prensip ve kurallara göre yeni davranışlar oluşturmayı içermektedir. Bu adımlar gelişmiş, karışık ve tahmin edilemez değildir. Anlaşılabilir bir şekilde, kanunsal ve düzenlidir (Arık, 1996: 304).

Yüklemeye Kuramı

Woolfolk'a göre, neden başarılı veya başarısız olduğuna dair inançlar güdüyü etkiler. Yüklemeye teorisi bireysel yargıların ve özürlerin güdüyü nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Çullu, 2003. 46).

Bireyleri bir bilim insanı gibi davranışların ve olayların nedenlerini anlamaya ve çevresini kontrol etmeye çalışan varlıklar olduğu görüşünü benimseyen Kelly ve Heider'in bir kuram olarak öncülük ettiği yüklemeye konusu bilişsel akımın etkisiyle daha da önemli hale gelmiştir. Yüklemeye kuramlarının temel sayılması başarı veya başarısızlık nedenleriyle ilgili algıların "Neden başarılı veya başarısız oldum?" sorusuna verilen cevapların öğrencinin güdüsünü etkilediğidir (Açıkgöz, 2005: 255). Öğrenciler çoğunlukla bu nedenleri yetenek, çaba, bilgi, şans, yardım, iş güclüğü gibi etmenlere yüklemektedirler. Öğrenciler başarısızlık sonucunda, "zaten çalışmamıştım" (çaba eksiliği), "sorular çok zordu" (iş güclüğü), "sorular çalışmadığım yerden geldi" (şanssızlık) gibi nedenler belirtebilmektedir (Erden ve Akman, 2004: 236).

Onaran (1981: 219)'ın Heider, Tolman ve Lewin'den aktardığına göre, davranış kişisel etmenlerle çevresel etmenlere bağlıdır. Fakat bu etmenler bir kişiyi ya da kişinin eylemi sonucu ortaya çıkan durumları gerçekte etkileyen etmenler değil, kişinin kendi davranışının ya da elde ettiği sonuçların nedenleri olarak algıladığı etmenlerdir. Böylece birey giriştiği bir işin nedenlerini ya kendinde ya da çevresinde aramaktadır. Bu

doğrultuda bireyler arasında bir ayırım yapıp yapılamayacağı, başka bir deyişle, kimi bireylerin giriştikleri bir işten elde ettikleri sonuçları daha çok kendilerinden, kimilerinin de daha çok çevrelerinden kaynaklanan etmenlere bağlamak eğiliminde olup olmadığı soruları akla gelmektedir. Eğitim alanında bu sorulara verilebilecek yanıtlar, Weiner'in başarıya yönelik işlerde başarı ya da başarısızlık nedenleri ile ilgili yükleme kuramından elde edilebilir.

Weiner'in Yükleme Kuramı

Bilişsel kuramcılarının geliştirdiği en kapsamlı ve günümüzde en popüler güdüleme kuramı, Weiner'in Yükleme Kuramıdır (Açıkgöz, 2005: 255). Weiner güdü ile yüklemeler arasında önemli bir bağ olduğunu belirtmiştir. O'na göre güdünün başlıca göstergeleri şunlardır (Sert, 2002: 24):

Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).

Bekleme: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.

Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.

Kararlılık/ Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.

Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler.

Yüklemelerin Boyutları

Weiner'in kişilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimlerine dayalı olarak yaptığı en orijinal katkılarından biri yüklemelerin a)kararlılık- kararsızlık (durağanlık-değişkenlik); b)içsellik-dışsallık; c)kontrol edilebilirlik- kontrol edilemezlik olmak üzere üç önemli özelliği ortaya çıkarmasıdır (Açıkgöz, 2005: 258). Weiner'in başarı-başarısızlık yüklemelerinin boyutları şu şekilde açıklanabilir:

Kararlılık Boyutu: Bazı yüklemeler zaman içinde değişebilir. Örneğin, İngilizce sınavında kendini iyi hissetmediği için başarısız olduğu nedenini ortaya koyan bir kişinin yüklemesi değişkendir. Bu kişi başka bir zaman kendini iyi hissedebilir ve başarısızlık nedeni ortadan kalkabilir. Diğer bir açıdan, İngilizce sınavındaki

başarısızlık nedeni olarak yeteneği olmayışını ve ne olursa olsun bu yeteneğini değiştiremeyeceğini düşünen kişinin yüklemesi karardır (Açıköz, 2005: 258).

İçsellik – Dışsallık boyutu: Nedenlerin kişinin içindeki ya da dışındaki etkenlerle ilgili olma durumudur. Arık (1996: 310)'ın Rotter'dan aktardığına göre, iç ve dış sebeplerden bahsederken “kontrol yeri” (locus of control) kavramı ifade edilmiş olur. Davranışların kontrol yeri (yani davranışlara sebep olan etkenlerin bulunduğu yer) ya içseldir, ya da dışsaldır. Woolfolk'a göre bazı insanlar içsel odaklıdır ve kendi kaderlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Başarı için harcanacak güç ve becerinin kendileriyle ilgili olduğunu düşünürler (Çullu, 2003: 49). Kişinin, davranışın ve durumun nedeni olarak kendisini görmesi içsel yüklemedir. Dışsal yüklemeye ise kişi davranışın ya da durumun nedenini kendisi dışındaki başka etkenlere yüklemektedir. Şans gibi dışsal faktörlerin hayatlarını yönlendirdiğine inanırlar. Örneğin başarısız geçen bir sınavın sonucunda, içsel yükleme yapan bir öğrenci yeterince ve uygun yöntemle çalışmadığını söylerse içsel yükleme yapmaktadır. Diğer bir yandan aynı öğrenci başarısızlığının nedeni olarak çaba eksikliğini değil de öğretmenin adil davranmamasını neden gösterirse dışsal yükleme yapmış demektir (Selçuk, 2005: 219)

Onaran (1981: 222)'ın Weiner'den aktardığına göre, başarı güdüsü yüksek öğrencilerin, başarı güdüsü düşük olanlara göre daha çok içsel yükleme yaptıkları (yetenek, çaba), başarısızlık nedeni olarak ta çaba azlığını algıladıkları görülmektedir. Başarı güdüsü düşük olanlar da başarı güdüsü yüksek olanlara göre yetenek azlığını başarısızlık nedeni olarak görmektedir. Ayrıca başarı güdüsü düşük olanlar başarı nedenleri ile ilgili dışsal yükleme yapmaktadırlar.

Kontrol edilebilirlik boyutu: Yüklemeler, içsellik- dışsallık, karardılık- kararsızlık bakımından aynı olsalar bile kontrol edilebilirlik bakımından farklılık gösterebilirler. Örneğin daha önce verilen İngilizce dersinde” kendini iyi hissetme” yüklemesi içsel, karardlı ve kontrol edilemez iken, yine başarısızlık nedeni olarak “yeterince çalışmamış olmak” yüklemesi içsel, kararsız ve kontrol edilebilir bir yüklemedir. Karardılık gösteren yüklemelerin geçmişteki sonuçların tekrarlanacağı, kararsızlık gösterenlerinse gelecekteki sonucun farklı olacağına dair izlenimleri vardır (Açıköz, 2005:259).

Tablo 1.2

Yüklemeler ve Aralarındaki İlişki

Kontrol Edilebilirlik	İçsel		Dışsal	
	Durağan (Kararlı)	Değişken (Kararsız)	Durağan (Kararlı)	Değişken (Kararsız)
Kontrol edilemez	Yetenek	Sağlık ve (Psikolojik) Genel Durum	İşgüçlüğü	Şans
Kontrol edilebilir	Tipik Çaba	Anlık Çaba	Yardım Öğretmenin taraf tutması	Yardım Diğerlerinden yardım alma

Kaynak: Woolfolk (Çullu, 2003: 48); Weiner (Erden ve Akman, 2004: 236); Gredler (Sucuoğlu, 2003: 33-35); Kasap (Sert, 2002: 38)

Tablo 1.2’de görülen yüklemelerin özelliklerine göre yetenek, içsel, kontrol edilemez ve durağan (kararlı) olarak görülmektedir. Çünkü yetenek doğuştan geldiği ve kontrol edilemeyeceği varsayılır. Diğer bir açıdan, Sert (2002: 40)’in Peterson ve Barger’dan aktardığına göre ise yetenek ile ilgili bu görüş tartışmalıdır. Çünkü yeteneğin geliştirilebileceğine inananlar için yetenek (değişken) kararsız, kontrol edilebilir bir yüklemidir. Woolfolk’a göre öğrencinin o anki psikolojik durumu ise farklı zamanlarda farklı olaylara göre değişebileceğinden içsel, kontrol edilemez, ancak değişken (kararsız)’dır. Bunun yanında tipik çaba da içseldir fakat bireyin elinde olan bir etken olduğu için kontrol edilebilir ve durağan (kararlı)’dır. Diğer bir yandan son anda, örneğin öğrencinin son sınavını vermek için gösterdiği, anlık çaba kişinin isteği ile ilgili olduğu için içsel, kontrol edilebilir ama değişken (kararsız)’dır. Dışsal yüklemelerde ise işin zorluğu öğrencinin dışında gelişen bir olaydır ve kontrol edilemez, çoğu kişi o işi yapamadığı için durağan (kararlı)’dır. Öğretmenin öğrenciye göre yardım ettiği, taraf tuttuğu düşünülürse yüklem dışsaldır fakat kontrol edilebilir ve de değişmez (kararlı) görülebilir. Şans etkeni kontrol edilemez, dışsal ve değişken (kararsız)’dır. Başkalarından yardım alma değişir nitelikte olduğu için kararsız, dış koşullara bağlı olduğu için dışsaldır. Aynı zamanda, isteğe bağlı olduğu için kontrol edilebilir olarak değerlendirilebilir (Çullu, 2003: 47-48).

Yükleme kuramına göre, yüklemelerini içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere bağlamak akademik başarı açısından daha etkilidir (McDonough, 1989: 10-11). Erden ve Akman (2004: 236-237), yüklemelerini içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere bağlayan öğrencilerin güdülerinin daha yüksek ve akademik hayatlarında başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu öğrenciler başarılarını gösterdikleri çaba ile açıklarlar. Başarısızlık durumunda ise daha çok çalışarak üstesinden gelebileceklerine inanırlar. Diğer yandan, yüklemelerini dışsal ve kontrol edilemeyen etkenlere bağlayan öğrenciler, genelde başarısız olmaktadır. Başarılarını işin kolaylığına veya şansa, başarısızlıklarını ise yeteneklerinin olmamasına veya şanssız olmalarına bağlarlar. Bu nedenle başarılı olmak için çaba gösterme eğiliminde değildirler.

Weiner'in belirttiği başarı beklentisi ve yüklemeler arasındaki ilişkinin de tablo halinde sunulması yüklemelerin sınıflandırılmasının daha kolay anlaşılmasında yardımcı olacaktır.

Tablo 1.3

Yükleme Sınıflamalarına Göre Akademik ve Sosyal Başarısızlığın Algılanan Nedenleri

Boyut Sınıflaması	Akademik	Sosyal
İçsel-Durağan-Kontrol edilemez	Düşük yetenek*	Fiziksel çekiciliğin olmaması
İçsel-Durağan-Kontrol edilebilir	Hiç çalışmama	Daima bakımsız olma
İçsel-Değişken-Kontrol edilemez	Sınav günü hastalanma	Teklif ederken öksürme
İçsel-Değişken-Kontrol edilebilir	Sınava hazırlanamama	Randevu için önceden zemin hazırlamama
Dışsal-Durağan-Kontrol edilemez	Okulun zorluğu	Dinsel sınırlamalar
Dışsal-Durağan-Kontrol edilebilir	Öğretmen yanlılığı	Reddedenin geceleri çalışma zamanının olmaması
Dışsal-Değişken-Kontrol edilemez	Kötü şans	Reddedenin o akşam hasta annesiyle kalacak olması
Dışsal-Değişken-Kontrol edilebilir	Arkadaşların yardımcı olmaması	Reddedenin o akşam TV seyretmek istemesi

Kaynak: Weiner (Açıkgöz, 2005; 261).

*yeteneğin geliştirilemeyeceğine inanılması durumunda

Buraya kadar yükleme hakkında anlatılanlar yükleme kuramının üç ana noktada toplandığını göstermektedir. Bunlar;

1. Yüklemeler, insanlara çevreyi kontrol ve tahmin etme olanağı sağlar,
2. Nedensel yüklemeler bireyin duygularını, tutumlarını ve davranışlarını belirler,

3. Gelecekteki beklentiler geçmiş yaşantılardaki yüklemelerden etkilenir (Yıldız, 1997: 4).

Bu etkilenmeler sonucunda yüklemelerin olumlu veya olumsuz bilişsel sonuçlarının yanında duyuşsal sonuçları da ortaya çıkmaktadır. Aşağıda yüklemelerin yol açtığı duygulara yer verilmiştir.

Tablo 1.4

Yüklemelerin Yol Açtığı Duygular

Boyutlarla Bağlantısı	Duygusal Tepkiler
<u>Olumlu Sonuçları</u>	
İçsel Neden	Gurur ve öz-güven duygusu
Kontrol edilebilir Neden	Güven Duygusu
Durağan (Kararlı) Neden	Gurur, kendine değer verme ve güven (içsel nedenler için) duygusunu artırma
Kontrol edilemez / Dışsal Neden	Minnettarlık duygusu
<u>Olumsuz Sonuçları</u>	
İçsel Neden	Utanma, suçluluk ve uyanç duygusu
Kontrol edilebilir Neden	Suçluluk duygusu
(Durağan) Kararlı Neden	Utanç, ilgi eksikliği duygularını artırma
Kontrol edilemez Neden/ Dışsal Neden	Kızgınlık duygusu

Kaynak: Gredler (Sucuoğlu, 2003: 35)

Eğitimcilerin bu doğrultuda çok dikkatli davranmaları gerekmektedir. Öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarına yükledikleri sebeplerin, onların bundan sonraki öğrenmelerini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin belirli bir göreve başlarken başarı dereceleri ile ilgili beklentileri, bundan önce benzer şartlarda yaptıkları yüklemelerin etkisi ile şekillenecektir. Eğitimcilerin öğrencileri etkili şekilde öğrenmeye güdülemesi gerekir. Bunu yaparken, öğrencilerin daha önceki başarı veya başarısızlıklarını hangi nedenlere yükledikleri belirlenebilir ve bu yüklemelerin olumlu yönde kullanılmasına çalışılabilir. Bu amaçla yüklemeler ile ilgili sınıflamaların neler olduğu ve hangi tür yüklemeler yapmaya öğrencilerin yönlendirilmesinin yararlı olacağını bilmesi, onların bundan sonraki öğrenmelerinde daha başarılı olması için önem teşkil etmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Toplumlar arası ilişkilerin artması, teknolojinin gelişmesi ile artan kitle iletişim araçları neticesinde küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Yabancı dil bilen kamu personeline tazminat verilmesi, yabancı dil derslerine ilköğretimin ilk kademesinde başlanması örnek gösterilebilir (Yaşar, 1993: 1-2). Günümüzde bilgi, teknoloji, turizm ve ekonomi gibi çok farklı alanlarda yabancı dil bilme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öğrenilmek istenen ve en çok tercih edilen yabancı dil ise İngilizcedir. Bunun sebepleri arasında İngilizceyi birinci dili olarak kullanan ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasi, askeri ve teknoloji alanlarında diğer ülkelere nazaran önde olması sayılabilir. Fakat Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve öğreniminde istenilen başarı elde edilememektedir

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında çok farklı etkenler rol oynayabilir. Okul, aile, toplum gibi çevresel faktörler ve öğrencilerin gelişim özellikleri, zeka düzeyleri, bilme biçimleri, öğrenme biçimleri, öğrenme becerileri, yaratıcılıkları, tutumları, güdülenme düzeyleri, ben kavramı gibi kendilerinden kaynaklanan özellikleri öğrenmelerini etkilemektedir (Türkoğlu, 1997: 122-134). Öğrenme psikolojisindeki kuramsal değişiklikler bilişsel, sosyal ve duyuşsal etkenlerin başarıyı etkilemesi öncelikle öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesine bağlı olduğunu göstermektedir. Açıkgöz (2005: 66)’e göre, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesinin önem kazanması, öğrenme stratejilerinin de daha fazla önem kazanmasını sağlamıştır.

Ehrman’a göre öğrenme stratejilerinin uygun bir şekilde kullanımı dil yeterliğini ve dil öğrenmedeki başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir (Bekleyen, 2004: 39).

Öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkili olarak kullanabilmeleri için, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, özelliklerini, nasıl kullanılmalı gerektiği, hangi durumda ve niçin kullanılmalı gerektiği konularında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2005: 578).

Öğrencilerin öğrenmelerini sağlamasında öğrenme stratejileri kullanımının gerekliliği yanında güdülenmeleri de oldukça önemlidir. Güdü, belli amaçlar doğrultusunda kişinin ihtiyaçlarını karşılaması için hedefe ulaşma isteği olarak

tanımlanabilir. Daha önce de değinildiği gibi güdü konusunda eğitim alanında en önemli kavram öğrenme güdüsüdür. Keller'a göre öğrenme performansı güdülenme ile yakından ilişkilidir, bu nedenle de ikisi arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi yararlı olacaktır (Salı, 2004: 173).

Başarılı olmak için güdülenmiş öğrenciler hedefleri doğrultusunda doğru öğrenme stratejileri kullanarak öğrenmelerini kontrol altına alırlarsa amaçlarına daha kolay ulaşacaklardır. Aynı zamanda, Wittrock (1986: 309-310) başarılı olmak ve öğrenmek için öğrenciyi yönlendiren güdülerin, başarı ve başarısızlık durumunda önemli etkileri olan yüklemelerden etkilenmekte olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarına yükledikleri sebepler, onların bundan sonraki öğrenmeleri için güdülenme düzeylerini etkileyebilir. Güdülenmiş öğrenciler hedefleri doğrultusunda etkili öğrenme stratejileri kullanarak öğrenmelerini kontrol altına alırlarsa başarıya daha kolay ulaşacaklardır. Bu durumda, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesi yabancı dil derslerinde başarının artırılmasına fayda sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında öğrenme stratejileri üzerine çok sayıda araştırma olmasına karşın yabancı dil öğreniminde kullanılan öğrenme stratejileri ile cinsiyet ve başarı etkenleri üzerine yurt içinde çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Yüklemeler ise tüm dünyada oldukça yeni bir konudur ve özellikle yurt içinde yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanında, yabancı dil olarak İngilizce dersinde kullanılan öğrenme stratejileri, başarı-başarısızlık yüklemeleri, bunların cinsiyet ve başarı durumuna göre dağılımı ve birbirleri ile ilişkilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan bir araştırmanın bulguları, İngilizce dersi başarısını yükseltme yolunda önemli katkılar sağlayabilir. Böyle bir araştırmanın alanyazına önemli katkılar yapacağı, öğretim programları geliştirilmesinde ve ders kitaplarının yazımında yol göstereceği ve yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin cinsiyet ve başarı durumuna göre İngilizce derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri, başarı – başarısızlık yüklemeleri nelerdir ve strateji kullanımı ile başarı – başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiler nelerdir?

ALT PROBLEMLER

- 1- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
- 2- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri başarı durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 4- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı - başarısızlık yüklemeleri nelerdir?
- 5- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı - başarısızlık yüklemeleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 6- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı - başarısızlık yüklemeleri başarı durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 7- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarı- - başarısızlık yüklemeleri arasında ilişki var mıdır?

TANIMLAR

Güdü: Kişinin ihtiyaçları doğrultusunda belirlediği hedeflere ulaşma isteği ve bu isteği gerçekleştirme için onu davranışa yönlendiren güç.

Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin öğrenme sırasında kullandığı, kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler [Kaynak: Weinstein (Açıkgöz, 2005: 67)].

Yükleme: Kişilerin meydana gelen olayların nedenlerine yönelik kendilerine göre dayanak noktası oluşturmaları ve bunu açıklama biçimleri.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma; ilköğretim II. Kademe öğrencileri ve İngilizce dersi ile sınırlıdır.

SAYILTILAR

Öğrenciler araştırma sırasında kullanılan veri toplama araçlarını içtenlikle doldurmuşlardır. Öğrencilerin karne notları gerçek başarılarını yansıtmaktadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmektedir. Araştırmalar, öğrenme stratejileri ile ilgili yayın ve araştırmalar, yüklemeler ile ilgili yayın ve araştırmalar şeklinde sınıflanmıştır.

ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Guan (1994) tarafından öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerine yapılan araştırma farklı etnik gruplardan 7. sınıfta okuyan 146 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri ön-test için Öğrenme Güdüsü Stratejileri ve son-test için Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada sonucunda öğrencilerin büyük bölümünün öğrendikleri öğrenme stratejilerinin çoğunu kullanmaya devam ettiği, kendi öğrenmelerini yönlendirmeyi öğrenen bireylerin içsel güdülenme derecelerinin artmakta olduğu saptanmıştır. Öğrenme stratejilerinin daha iyi bilinmesi ile öğrencilerin bilişsel strateji kullanma düzeyleri olumlu şekilde arttığı ve öğrenme stratejilerinin etkili şekilde kullanılmasının akademik başarıyı yükselttiği görülmüştür.

Somuncuoğlu (1996), araştırmasında öğrencilerin belirli bir derste öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Üniversitede Eğitim Psikolojisi dersini alan 189 öğrenci üzerinde yapılan araştırmasında veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir; öğrencilerin bilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıkları ve sadece bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, yetkinlik yönetiminin bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri kullanmak ile sosyal benlik ve minimum çalışma yöntemlerinin ise yüzeysel bilişsel stratejileri kullanmakla ilişkili olduğu saptanmış ve bu sonuçlar öğrencilerin bir derste anlamlı ve bağımsız öğrenme işlemleri gerçekleştirmelerinde yetkinlik yönelimli olmalarının önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Özer (2002), araştırmasında ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, resmi okullarda görev yapan 349 öğretmenin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesi sonunda ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime az yer verildiği, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı arttırdığı ve öğretmenlerin okullarda öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin yararlı ya da gerekli olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Sucuoğlu (2003), işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. İki deney grubundan oluşan (deney 1 n=91; deney 2=80) toplam 171 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmasında araştırma verileri Başarı Testleri, Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeğini, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür.

Dalkılıç (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı; öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma 73 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, konuşma, yazma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Araştırma dil öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Güven (2004), öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 27130 öğrencinin katıldığı araştırmasında, Öğrenme Stilleri Envanteri ve Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin gerek öğrenme stillerini gerekse öğrenme stratejilerinin cinsiyete, akademik başarı düzeyine, sosyo – ekonomik düzey ve öğrenim görülen alan gibi kişisel özelliklerine göre farklılık

gösterdiği, ayrıca öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılıç, (2004) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, okudukları bir metni anlamak amacıyla kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırma ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 858 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Araştırmada genel olarak kız öğrencilerin daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları ve öğretim kademesi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklığının da arttığı saptanmıştır. Ancak erkek öğrencilerin ise strateji kullanma sıklığının kızlara göre düşük olduğu ayrıca öğretim kademeleri yükseldikçe strateji kullanım sıklığının düştüğü saptanmıştır.

Zealand (2004), öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme güçlüğü çekmeyen öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımlarını araştırmıştır. Araştırma matematik ve sözel alanda 242 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri K-TEA Okuma ve Matematik Testi, Zihinsel Başarı Sorumluluk Testi, Sözel ve Sayısal Öz Yeterlik Ölçeği, The AIR Öz-Kararlılık Ölçeği ve Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü çekmeyen öğrencilerin daha fazla strateji kullanmakta olduğu görülmüştür.

Kaydu ve Buldur (2005), coğrafya dersinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarıları üzerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 156 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmasında araştırma verileri Başarı (Erişi) Testi uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarındaki etkilerinin de farklı olabileceği görülmüştür.

Bulut (2006)'un araştırması cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güduları üzerindeki etkilerini belirlemek üzerinedir. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin başarı güdüsü düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla, 7. sınıfa devam eden 703 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Öğrenme

Stratejileri Ölçeği ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Bu araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri farklıdır. Öğrenme stratejileri başarı durumlarına göre de değişmektedir. Başarılı öğrenciler daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar. Başarı güdüsü yüksek öğrenciler daha çok öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar. Başarı güdüsü düzeyi düştükçe strateji kullanımının da azaldığı görülmektedir.

Özkal ve Çetingöz (2006)' ün yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 682 öğrenci üzerinden sürdürülmüştür. Araştırma verileri Bilgi Formu, Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda strateji kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarından, başarı düzeylerinden ve cinsiyetlerinden etkilendiği belirlenmiştir.

Bu araştırmalar çerçevesinde denilebilir ki; öğrenme stratejilerinin daha iyi bilinmesi ile kendi öğrenmelerini yönlendirmeyi öğrenen bireylerin içsel güdülenme dereceleri artmaktadır. Bazı öğretim teknikleri öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrencilerin bir derste anlamlı ve bağımsız öğrenme işlemleri gerçekleştirmeleri ve dil öğrenme stratejilerinin kullanılması yabancı dil öğreniminde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biridir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında fark görülmüştür. Sonuç olarak öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bireysel farklılıklar da göz önüne alınarak hangi öğrenme stratejisinin nerede ve nasıl kullanılması gerektiği bilinmelidir.

YÜKLEMELER İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Putnam (1985), mezun olmak üzere olan öğrencilerin geçmiş akademik performanslarını değerlendirmeleri ve yüklemeleri arasında bir fark olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya kolejde son sınıfa devam eden 529 erkek ve 554 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Okula Karşı Tutum Anketi ve Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Weiner'in yükleme kuramını büyük ölçüde destekler niteliktedir. Başarı düzeyi düşük öğrencilerin, başarı düzeyi yüksek öğrencilere göre daha fazla dışsal yükleme yaptıkları, başarı durumu yüksek öğrencilerin ise başarılarını iç etkenlere yükledikleri görülmüştür.

Başarı ve başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin izlenimler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Gürtekin (1993), araştırmasını iki bölümde gerçekleştirmiştir. İlk bölümde yetenek, çaba, şans faktörlerinin başarı ve başarısızlık yüklemelerinin açıklarken nasıl kullanıldıkları ve ne kadar tercih edildikleri incelenmiştir. Bu amaçla 108 üniversite öğrencisi deneğe yetenek, çaba ve şans etkenleri ile başarılı – başarısız olan kişi profilleri verilmiş ve bu kişilerin yerinde olmayı ne derecede tercih edip etmeyecekleri sorulmuştur. Kız öğrencilerin yeteneği, erkek öğrenciler ise çabayı ilk sırada tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada deneklerin genel olarak başarılarını yetenek, başarısızlıklarını ise, şans etkeni ile açıklamaya daha fazla eğilimli oldukları gözlenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde 260 üniversite öğrencisine başarı – başarısızlıklarını yetenek, çaba ve şans faktörüne bağlayan bir birey hakkında oluşturdukları ilk izlenimleri ve bu kişi ile iş arkadaşı olmayı ne derecede istediklerini belirten 7'li likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Başarısız bireylerin başarısızlığını çaba eksikliğine bağlaması, yeteneksiz ve şanssız oluşuna bağlamasından daha olumlu izlenim oluşturmuştur.

Özduygu (1995), üniversite öğrencilerinde ve çalışan kesimde, başarı korkusunun nasıl bir dağılım gösterdiğini, cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını, ve başarı - başarısızlığın yaygın olduğu durumlarda yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip üniversite öğrencilerinde kendi başarı veya başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin kişisel ve çevresel olması açısından bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma ilk bölümde 322 memur ve 578 üniversite öğrencisi ve ikinci bölümde 176 üniversite öğrencisi üzerinde sürdürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başarı Korkusu Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Düşünme Gücü Testi ve

Yükleme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bulgular yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin, kişisel veya çevresel olması açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı fakat başarılı oldukları söylenen bireylerin başarılarını daha çok iç etkenlere yükledikleri; başarısız oldukları söylenen bireylerin ise başarısızlıklarını daha çok dış etkenlere yükledikleri görülmüştür. Cinsiyete göre yüklemelerde farklılık olduğu saptanmıştır.

Sipahi (1995), yaptığı araştırmada kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yapılan nedensel yüklemelerde ve algılanan çekiciliklerinde cinsiyet - kalıp yargılarının etkisini araştırmıştır. Bu amaçla 240 üniversite öğrencisine kadınsı-erkeksi görevlerde başarılı başarısız olan 4 kadın ve 4 erkek ile ilgili öykülerden sadece biri seçkisiz olarak verilmiş ve 5 basamaklı ölçek yardımı ile başarı ve başarısızlıklarını neye dayandırdıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde denilebilir ki, kız denekler kadınların başarısızlığını yeteneksiz oluşlarına bağlarken, erkek denekler erkeklerin başarısızlığını çaba harcamamaya ve yetenekli olmayışına bağlamışlardır.

Gülveren (1996), 208 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve başarısızlıklarına gösterdikleri nedenleri araştırmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesi için Yüklem Anketi kullanılmış ve elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara varılmıştır; karne notlarına göre başarılı ve başarısız olan öğrenciler Matematik dersindeki başarısızlıklarını çaba eksikliği ve şans faktörüne yüklemişlerdir. Başarılı öğrenciler başarılı olmada yeteneğin yeterli olmadığını, başarısız öğrenciler ise yeterli olduğunu düşünmektedirler. Karne notlarına göre başarılı ve başarısız olan öğrenciler matematik dersinde başarılı olmalarını şansa bağlamaktadırlar. Başarılı öğrencilerin yeteneklerine olan güvenleri, başarısız olan öğrencilerin yeteneklerine olan güvenlerinden daha düşüktür.

Gordon (1997), akademik benlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelerken başarının yüklendiği temelleri araştırmıştır. Araştırmada 7. ve 8. sınıftan toplam 106 kız ve 108 erkek öğrenciye uygulanan Başarı Sorumluluk Anketi, Çalışma Alışkanlıkları ve Yüklemeler Anketi, Piers-Harris Children's Self-Concept Anketi, Kontrol Odağı Anketi ve Sınıf Ortamı Anketi kullanılmıştır. Çalışmada kararlılık (persistence) gösteren bireyler başarılarını çaba, başarısızlıklarını ise çaba eksikliğine bağlamaktadır. Diğer yandan, kararlılık göstermeyen bireyler başarılarını şans,

başarısızlıklarını görevin zorluğuna bağlamaktadır. Fakat Gordon'un çalışmasında, 7. ve 8. sınıf öğrencileri için, bu eğilimin çok güçlü olmadığı görülmüştür.

Yıldız (1997), başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında bir fark olup olmadığını ve bunun cinsiyete ve öğrenilmiş güçlük düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırmasını 220 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri; Raven Progressive Matrices Testi uygulanarak ve deneklerden kendi başarı ve başarısızlıklarını yetenek, çaba, görev gücü ve şans etkenlerinden her birine ne derece yükledikleri 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı nedenlerine yüklemde bulunan denekler, yeteneği ve çabayı sonuca daha fazla katkıda bulunan etken olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşılık, başarısızlık nedenlerine yüklemde bulunan denekler, şans ve görevin gücünü sonuca daha fazla katkıda bulunan etkenler olarak değerlendirmişlerdir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde deneklerin yüklemelerinin öğrenilmiş güçlük düzeyine ve cinsiyete göre değiştiği görülmüştür.

Sert (2002), depremin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin güdülerini ve başarı başarısızlık yüklemelerini ne düzeyde etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. İlköğretim 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 430 öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın verileri Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre deprem 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine oranla daha fazla başarısızlık yüklemeleri yapmalarına neden olmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe başarısızlık etkisi azalma göstermiştir. Deprem ile öğrencilerin derslere karşı güdülenme derecesi, ilgisi, ders çalışmaya ayırdığı süre açısından başarı – başarısızlık yüklemeleri arasında olumsuz bir ilişki vardır. Deprem öncesi başarısızlık yüklemeleri ile deprem arasında ise derse karşı güdülenme derecesi dışında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sucuoğlu (2003)'nun, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında ayrıca öğrencilerin başarı başarısızlık yüklemeleri de araştırılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu, ön-test, son-test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada Deney1 ve Deney2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Deney1'de başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney2'de ise öğrenciler, öğretmenden yardım alıp almamalarına

bağlı olarak başarı başarısızlık yüklemelerinde bulunmuşlardır. Deney 1’de işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yüklemelerini etkilediği, Deney 2’de ise etkilemediği saptanmıştır.

Sonuç olarak, araştırmaların genelinde başarı durumu düşük öğrencilerin başarısızlıklarını dış etkenlere daha fazla yükledikleri, başarı durumu yüksek öğrencilerin başarılarını iç etkenlere yükledikleri görülmüştür. Kız ve erkek öğrenciler arasında yüklemeler açısından fark olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları çerçevesinde, öğrencilerin içsel, değişken ve kontrol edilebilir yüklemeler yapmasının başarılı olmada daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu doğrultuda yönlendirilmesinin faydalı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modelindedir. Bu çalışmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve başarı – başarısızlık yüklemelerinin neler olduğu, stratejilerin ve yüklemelerin başarı ve cinsiyete göre değişip değişmediği ve öğrenme stratejileri ile yüklemeler arasındaki ilişki incelenmiştir.

KATILIMCILAR

Bu araştırma 2005 – 2006 öğretim yılı I. yarısında İstanbul ili Silivri ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar 10 resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Katılımcı öğrenciler ilköğretim II. kademe öğrenim gören 7. sınıflar olarak belirlenmiştir. Uygulama sırasında mevcut 960 ilköğretim II. kademe 7. sınıf öğrencisinin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak devamsızlık, ölçeğin hatalı doldurulması ve eksik veri girilmesi (cevaplanmamış veya iki defa cevaplanmış maddeler ile 6. sınıfa ait İngilizce dersi başarı notunda ve cinsiyet hanesinin eksik bırakılması) gibi nedenlerle araştırma verilerinin çözümünde 802 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve 2004 – 2005 öğretim yılındaki İngilizce dersi başarı durumları belirlenerek Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Araştırma Katılımcılarının Cinsiyete Göre 2004–2005 Öğretim Yılı İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Dağılımı ve Yüzdeler Oranları.

Cinsiyet		Başarı Durumu					Toplam
		1	2	3	4	5	
Kız	n	21	55	88	115	133	412
	%	5.1	13.3	21.4	27.9	32.3	100
Erkek	n	31	87	106	90	76	390
	%	7.9	22.3	27.2	23.1	19.5	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 412’si kız ve 390’ı erkektir. Başarı durumları ve yüzdeleri incelendiğinde kız öğrencilerin; %5.1’inin başarı durumu bir (n=21), %13.3’ünün başarı durumu iki (n=55), %21.4’ünün başarı durumu üç (n=88), %27.9’unun başarı durumu dört (n=115), %32.3’ünün başarı durumu beş (n=133) olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise; %7.9’unun başarı durumu bir (n=31), %22.3’ünün başarı durumu iki (n=87), %27.2’sinin başarı durumu üç (n=106), %23.1’inin başarı durumu dört (n=90), %19.5’inin başarı durumu beş (n=76)’tir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin başarı durumunu belirlemede 6. sınıf karne notları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği:

Bu ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yedinci sınıfa devam eden 106 öğrenciye “İngilizce dersine nasıl çalışıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilerek birer kompozisyon yazmaları sağlanmıştır. Bu kompozisyonlardan ortaya çıkan maddelerin yardımıyla ve alanyazın taraması

doğrultusunda Öğrenme Stratejileri Ölçeği deneme formu hazırlanmaya çalışılmıştır. Ancak ortaya çıkan maddelerin, Açıköz (1996) tarafından üniversite düzeyindeki öğrenciler için geliştirilen Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki maddelerle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Daha kapsamlı bir ölçek olması nedeniyle araştırmada bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Açıköz'ün Strateji Ölçeğine öğrenci kompozisyonlarından belirlenen İngilizce dersine yönelik maddeler eklenip, ölçek dil açısından ilköğretim birinci kademe öğrencilerine uygun olacak şekilde düzenlendikten sonra ölçekle ilgili olarak uzman görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin ön denemesi Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde çeşitli okullardan yedinci sınıfa devam eden 200 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilere faktöriyel geçerlilik için faktör analizi yapılmış ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

Öğrenme Stratejileri Ölçeği için yapılan faktör çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin iki faktörde toplandığı görülmüş, faktör yükleri .40'ın altında olan 21 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .91 olarak hesaplanmış, elde edilen likert tipi Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki 42 maddeye ilişkin madde örnekleri Ek 2'de verilmiştir.

Faktörlerin oluşturduğu alt ölçekler “Ezberleme-Tekrar” ve “İşleme-Örgütlenme” olarak adlandırılmıştır. Ezberleme-Tekrar alt ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .81 İşleme-Örgütlenme Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Başarı- Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği:

Başarı başarısızlık yüklemelerinin belirlenmesinde Açıköz ve Sucuoğlu'nun (2003) araştırmalarında kullandığı ölçeğin amacı; öğrencilerin başarı – başarısızlık nedenleri ile ilgili algılarını saptamaktır. 3'lü Likert tipindeki ölçek, Başarı Yüklemeleri ve Başarısızlık Yüklemeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri ölçeğinin ilköğretim II. kademe öğrencileri için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Sucuoğlu tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bu çalışma için yapılan güvenilirlik çalışması sonucu Tablo 3.2 'de verilmiştir.

Tablo 3.2

BYÖ'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Alt Ölçekler		Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	6	.7860
	Aile ile ilgili yüklemeler	6	.7753
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	7	.6993
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	4	.6030
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	10	.8306
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	7	.6963
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	8	.7719

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan ve uygulama saatleri belirlendikten sonra ders saatleri içerisinde toplanmıştır. Ölçeklerin uygulaması araştırmacı tarafından bir ders saati (40 dakika) süresinde gerçekleştirilmiştir.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 11.0 İstatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla kullanılan istatistiksel teknikler aşağıda belirtilmiş ve her birinin kullanıldığı yerler, ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. *t* Testi
4. Varyans Çözümlemesi
5. Pearson Korelasyon
6. Scheffé Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçeklerin uygulanmasıyla toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için öncelikle her bir maddenin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Öğrenme Stratejileri Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Maddeler	n	\bar{x}	SS
Karmaşık cümle ve anlatımları basitleştirme.	802	3.4663	1.05267
Derste öğrenilenleri evde tekrar etme.	802	3.4426	1.00054
Ezberleyinceye kadar tekrar etme.	802	3.3130	1.33448
Derste anlatılanları aynen yazma.	802	3.9613	1.26205
Öğrenilenler arasındaki benzerlikleri bulma.	802	3.2182	1.14428
Konudaki ilişkileri bulma.	802	3.2581	1.19276
Konuyu kendi cümleleriyle anlatma.	802	3.6970	1.18952
Bilinmeyen kelimeleri sözlükten bakma.	802	4.2394	1.04579
Yeni kelimeleri tekrar tekrar yazma.	802	3.1496	1.23112
Bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulup deftere yazma.	802	3.7307	1.23708
Yeni öğrenilen kelimeleri tekrar etme.	802	3.6172	1.11816
Yeni öğrenilen kelimelerle cümle kurma.	802	3.0711	1.20597
Öğrenilen yeni kelimeleri başka bir deftere yazma.	802	2.8903	1.35946
Dersten önce öğrenilecek yeni kelimeleri çıkarma.	802	2.8404	1.26588
Merak edilen Türkçe kelimelerin İngilizcesine sözlükten bakma.	802	3.9015	1.16611
Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma.	802	3.9776	1.07844
Kendi kendine cümle kurma.	802	3.2855	1.20321
Soru çözme.	802	3.4252	1.12735
Öğretmenin sorduğu sorulara dikkatlice cevap vermeye çalışma.	802	4.1559	1.03588
Derste çözülen soruları evde tekrar çözme.	802	3.1858	1.15217
Öğretmen ne sorabilir diye düşünme.	802	3.4813	1.27112
Kendi kendine soru sorma.	802	3.2955	1.22141
Öğretmenden daha fazla örnek vermesini isteme.	802	3.2444	1.32210
Başka örnekler bulmaya çalışma.	802	3.3616	1.14446
Örnekleri inceleyerek konuyu anlamaya çalışma.	802	3.9825	1.06573
Okurken önemli yerlerin altını çizme.	802	3.8778	1.17082
Derste öğrenilenleri okuyup akılda kalanları not etme.	802	3.3167	1.21762
Öğretmenin üzerinde durduğu yerleri not etme.	802	3.8204	1.22303
Söylenenleri İngilizceden Türkçeye çevirme.	802	3.6347	1.18667
Söylenenleri Türkçeden İngilizceye çevirme.	802	3.4302	1.17962
Öğrenilenleri resim, şema gibi şekillerle gösterme.	802	2.6596	1.29151
Öğrenilenleri akıldan geçirme.	802	3.7818	1.04625
Konuyla ilgili soruları cevaplama, yanlış yapılan yerleri tekrar tekrar okuma.	802	3.7544	1.12990
Dersten önce konuyu okuma.	802	3.2319	1.18504
Konuları baştan sona okuma.	802	3.2145	1.24176

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi “Bilinmeyen kelimeleri sözlükten bakma” ($\bar{x}=4.23$), “Öğretmenin sorduğu sorulara dikkatlice cevap vermeye çalışma” ($\bar{x}=4.15$), “Örnekleri inceleyerek konuyu anlamaya çalışma” ($\bar{x}=3.98$), “Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma” ($\bar{x}=3.97$) maddeleri ilköğretim II. Kademe öğrencileri tarafından en çok kullanılan öğrenme stratejileridir. “Öğrenilenleri resim, şema gibi şekillerle gösterme” ($\bar{x}=2.65$), “Dersten önce öğrenilecek yeni kelimeleri çıkarma” ($\bar{x}=2.84$), “Öğrenilen yeni kelimeleri başka bir deftere yazma” ($\bar{x}=2.89$) ve “Yeni öğrenilen kelimelerle cümle kurma” ($\bar{x}=3.07$) maddeleri ise ilköğretim II. Kademe öğrencileri tarafından en az kullanılan öğrenme stratejileri olduğu söylenebilir.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için elde edilen ölçümlerin, ölçek alt boyutlarına göre ve ölçeğin tümüne göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Öğrenme Stratejileri Ölçümlerinin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	SS
Tekrar	802	52.68	9.327
İşleme	802	69.22	12.224
Genel	802	121.91	20.33

Tablo 4.2’ye göre öğrencilerin öğrenme stratejisi ölçümlerinin aritmetik ortalamasının İşleme boyutunda ($\bar{x}=69.22$), tekrar boyutunda ($\bar{x}=52.68$) olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne göre yapılan hesaplamalarda aritmetik ortalama ($\bar{x}=121.91$) olarak bulunmuştur.

Cinsiyete Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için ölçümlerin aritmetik ortalama ve standart sapmalarına bakılmış, aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için *t* testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

İlköğretim II. Kademedeki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve *t* Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Sd	<i>t</i>
Tekrar	Kız	412	53.56	9.7	800	2.75*
	Erkek	390	51.75	8.83		
İşleme	Kız	412	70.32	12.64	800	2.62*
	Erkek	390	68.06	11.67		
Genel	Kız	412	123.89	21.192	800	2.84*
	Erkek	390	119.82	19.19		

*Fark önemli $p < .05$

Tablo 4.3'e göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre önemli farklılık göstermektedir. Tekrar stratejilerini kız öğrenciler ($\bar{x}=53.56$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=51.75$) daha fazla; işleme stratejilerini kız öğrenciler ($\bar{x}=70.32$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=68.06$) daha fazla kullanmaktadır.

Genelde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir [$t(800)=2.33$]. Kız öğrenciler ($\bar{x}=123.89$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=119.82$) daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaktadır.

Sonuç olarak kız; öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersinde öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Başarı Durumuna Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stratejileri başarı durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumlarına Göre İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Boyutlar	Başarı durumu	n	\bar{x}	SS
Tekrar	Bir	52	48.86	9.37
	İki	142	50.60	9.30
	Üç	194	51.63	9.45
	Dört	205	53.32	8.91
	Beş	209	55.38	8.85
İşleme	Bir	52	62.86	10.48
	İki	142	64.71	12.22
	Üç	194	67.05	12.22
	Dört	205	70.90	11.49
	Beş	209	74.24	11.06
Genel	Bir	52	111.73	18.78
	İki	142	115.32	20.14
	Üç	194	118.69	20.73
	Dört	205	124.23	19.02
	Beş	209	129.63	18.61

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi tekrar stratejilerini başarı durumu beş ($\bar{x}=55.38$) ve dört ($\bar{x}=53.32$) olan öğrenciler daha çok; bir ($\bar{x}=48.86$) olan öğrenciler daha az; üç ($\bar{x}=51.63$) ve iki ($\bar{x}=50.60$) olan öğrenciler ise orta düzeyde kullanmaktadır.

İşleme stratejilerini başarı durumu beş ($\bar{x}=74.24$) ve dört ($\bar{x}=70.90$) olan öğrenciler daha çok; bir ($\bar{x}=62.86$) olan öğrenciler daha az; üç ($\bar{x}=67.05$) ve iki ($\bar{x}=64.71$) olan öğrenciler ise orta düzeyde kullanmaktadır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem genelde hem de alt boyutların her birinde öğrencilerin başarı notları ile öğrenme stratejisi kullanım düzeylerinin birbirine paralel olarak değiştiği görülmektedir. Genel olarak başarı durumu beş ($\bar{x}=129.63$), dört ($\bar{x}=124.23$) olan öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanım düzeyleri üç ($\bar{x}=118.69$),

iki ($\bar{x}=115.32$) ve bir ($\bar{x}=111.73$) olan öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanım düzeylerinden daha yüksektir.

Başarı durumunun öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanımını üzerindeki etkilerini karşılaştırmak için aritmetik ortalamalar arasındaki fark incelenmiştir. Başarı durumuna göre aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını anlamak için varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumlarına Göre İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
Tekrar	GA	3195.76	4	798.94	9.57	Fark önemli*
	Gİ	66499.42	797	83.43		
	Genel	69695.18	801			
İşleme	GA	11754.31	4	2938.57	21.69	Fark önemli*
	Gİ	107945.47	797	135.44		
	Genel	119699.78	801			
Genel	GA	27135.55	4	6783.88	17.77	Fark önemli*
	Gİ	304159.51	797	381.63		
	Genel	331295.06	801			

*P<0.01

Tablo 4.5 incelendiğinde tekrar stratejileri, işleme stratejileri ve genel strateji kullanımında öğrencilerin başarı durumlarına göre farkın önemli olduğu [F(4.797)=2.38] görülmektedir. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumları Ölçümlerine Göre İngilizce Derslerinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Scheffé Testi Sonuçları

Boyut	Başarı Durumu	Bir	İki	Üç	Dört	Beş
Tekrar	Bir				Fark Önemli*	Fark Önemli*
	İki					Fark Önemli*
	Üç					Fark Önemli*
	Dört	Fark Önemli*				
	Beş	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
İşleme	Bir				Fark Önemli*	Fark Önemli*
	İki				Fark Önemli*	Fark Önemli*
	Üç				Fark Önemli*	Fark Önemli*
	Dört	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
	Beş	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
Genel	Bir				Fark Önemli*	Fark Önemli*
	İki				Fark Önemli*	Fark Önemli*
	Üç					Fark Önemli*
	Dört	Fark Önemli*	Fark Önemli*			
	Beş	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		

* $p < 0.05$

Tablo 4.6'daki sonuçlara göre tekrar stratejilerinde başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın; başarı durumu dört olan öğrenciler ile başarı durumu bir olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

İşleme stratejilerinde başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın; başarı durumu dört olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında ise öğrenme stratejileri kullanımına göre başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir, iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu; başarı durumu dört olan öğrenciler ile başarı durumu bir ve iki olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu söylenebilir.

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri

Öğrencilerin kullandıkları başarı - başarısızlık yüklemelerini ölçek alt boyutlarına göre belirlemek için ölçek alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bulgular Tablo 4. 7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Başarı - Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar		n	\bar{x}	SS
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	802	14.30	3.19
	Aile ile ilgili yüklemeler	802	12.48	3.35
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	802	16.32	3.20
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	802	8.26	2.19
	Bşr.GENEL	802	48.85	9.53
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	802	18.80	5.54
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	802	16.84	3.66
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	802	16.10	4.10
	B.sızGENEL	802	51.75	10.76

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi genelde başarı – başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin alt boyutlarına göre yapılan hesaplamalarda öğrencilerin başarılarının nedeni olarak en çok kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler yaptıkları ($\bar{x}=16.32$); en az ise kendisi ile ilgili yüklemeler ($\bar{x}=8.26$) yaptıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla öğretmen ile ilgili yüklemeler ($\bar{x}=14.30$) ve kendisi ile ilgili yüklemeler ($\bar{x}=12.48$) izlemektedir. Öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni olarak en çok aile ile ilgili yüklemeler yaptıkları ($\bar{x}=18.10$); kendisi ile ilgili ($\bar{x}=16.84$) ve öğretmen ile ilgili ($\bar{x}=16.10$) yapılan yüklemelerin yaklaşık olarak aynı yoğunluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin tümüne göre yapılan hesaplamalarda aritmetik ortalamalar başarıya yapılan genel yüklemeler için ($\bar{x}=48.85$), başarısızlığa genel yüklemeler için ($\bar{x}=51.75$) olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak öğrencilerin daha çok başarısızlık yüklemesi yaptıkları söylenebilir. Başarılarını daha çok kendileri ve sınav ile ilgili nedenlere, başarısızlıklarını ise aileleri ile ilgili nedenlere yükledikleri görülmektedir.

Cinsiyete Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı- Başarısızlık Yüklemeleri

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin başarı – başarısızlık yüklemelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için *t* testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8

İlköğretim II. Kademedeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve *t* Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Sd	T	
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	Kız	412	14.59	3.09	800	2.71*
		Erkek	390	13.98	3.27		
	Aile ile ilgili yüklemeler	Kız	412	12.67	3.49	800	1.70
		Erkek	390	12.27	3.18		
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	Kız	412	16.75	3.05	800	3.96*
		Erkek	390	15.86	3.31		
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	Kız	412	8.52	2.19	800	3.43*
		Erkek	390	7.99	2.16		
	Bşr.GENEL	Kız	412	49.93	9.33	800	3.31*
		Erkek	390	47.72	9.62		
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	Kız	412	18.40	5.66	800	-2.11*
		Erkek	390	19.23	5.39		
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	Kız	412	17.10	3.80	800	2.08*
		Erkek	390	16.56	3.49		
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	Kız	412	16.22	4.16	800	.823
		Erkek	390	15.98	4.04		
	B.sızGENEL	Kız	412	51.73	10.91	800	-.064
		Erkek	390	51.78	10.62		

*Fark önemli $p < .05$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi; başarıya yapılan yüklemelerde, Öğretmen ile ilgili nedenlere kız öğrenciler ($\bar{x}=14.59$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=13.98$) daha çok; aile ilgili nedenlere kız öğrenciler ($\bar{x}=12.67$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=12.27$) daha çok; kendisi ve sınav ile ilgili nedenlere kız öğrenciler ($\bar{x}=16.75$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=15.86$) daha çok; kendisi ile ilgili nedenlere kız öğrenciler ($\bar{x}=8.52$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=7.99$) daha çok yükleme yapmışlardır. Genel olarak bakıldığında kız öğrencilerin ($\bar{x}=49.93$) başarılarına erkek öğrencilerden ($\bar{x}=47.72$) daha çok nedensel yükleme yaptıkları görülmektedir.

Ayrıca, başarısızlığa yapılan yüklemelerde, aile ilgili nedenlere erkek öğrenciler ($\bar{x}=19.23$) kız öğrencilerden ($\bar{x}=18.40$) daha çok; kendisi ile ilgili nedenlere kız öğrenciler ($\bar{x}=17.10$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=16.56$) daha çok; öğretmen ile ilgili nedenlere kız öğrenciler ($\bar{x}=16.22$) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=15.98$) daha çok yükleme yaptıkları görülmektedir. Genel olarak bakıldığında kız öğrenciler ($\bar{x}=51.73$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{x}=51.78$) yaklaşık olarak aynı derecede başarısızlıklarına yüklemede buldukları görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar arası farkların önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan *t* testi sonuçlarına göre başarıya yapılan yüklemelerde öğretmen ile ilgili, kendisi ve sınav ile ilgili ve kendisi ile ilgili nedenler alt boyutlarında kız öğrenciler açısından önemli fark belirlenmiştir. Başarısızlığa yapılan yüklemelerde kız öğrenciler açısından önemli fark belirlenmiş, aile ile ilgili nedenler alt boyutunda erkek öğrenciler açısından önemli fark belirlenmiştir. Genelde yapılan yüklemelere bakıldığında da kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arası farkın önemli olduğu görülmektedir [$t(800)=2.33$]. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin başarılarına erkek öğrencilerden daha fazla yüklemede buldukları, öğrencilerin başarısızlık durumunda ise kızların kendileri ile ilgili nedenlere, erkeklerin aileleri ile ilgili nedenlere yükleme yaptıkları söylenebilir.

Başarı Durumlarına Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri

Başarı durumlarına göre ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı-başarısızlık yüklemelerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için başarı durumlarına göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Başarı Durumlarına Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri

Boyutlar	Başarı durumu	n	\bar{x}	SS	
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	Bir	52	13.88	3.59
		İki	142	13.90	2.97
		Üç	194	14.21	3.24
		Dört	205	14.45	3.13
		Beş	209	14.59	3.23
	Aile ile ilgili yüklemeler	Bir	52	12.80	3.45
		İki	142	12.34	3.18
		Üç	194	12.47	3.36
		Dört	205	12.58	3.42
		Beş	209	12.41	3.37
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	Bir	52	15.65	3.26
		İki	142	15.80	3.00
		Üç	194	15.93	3.26
		Dört	205	16.40	3.04
		Beş	209	17.13	3.28
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	Bir	52	8.30	2.23
		İki	142	7.88	2.02
		Üç	194	8.12	2.24
		Dört	205	8.39	2.21
		Beş	209	8.51	2.20
Bşr.GENEL	Bir	52	48.40	10.42	
	İki	142	47.53	8.84	
	Üç	194	48.27	9.79	
	Dört	205	49.24	9.44	
	Beş	209	50.03	9.53	
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	Bir	52	21.19	6.01
		İki	142	19.57	5.03
		Üç	194	18.88	5.60
		Dört	205	18.80	5.66
		Beş	209	17.62	5.32
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	Bir	52	17.25	3.18
		İki	142	17.39	3.43
		Üç	194	16.52	3.65
		Dört	205	16.74	3.73
		Beş	209	16.77	3.85
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	Bir	52	16.30	3.85
		İki	142	16.09	3.80
		Üç	194	15.52	4.23
		Dört	205	16.26	4.11
		Beş	209	16.44	4.20
	B.sızGENEL	Bir	52	54.75	10.35
		İki	142	53.06	10.05
		Üç	194	50.93	11.14
		Dört	205	51.81	11.12
		Beş	209	50.83	10.48

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi başarıya yapılan yüklemelerde, öğretmen ile ilgili nedenlere başarı durumu beş ($\bar{x}=14.59$) olan öğrenciler daha çok, iki ($\bar{x}=13.90$) ve bir ($\bar{x}=13.88$) olan öğrenciler daha az, dört ($\bar{x}=14.45$) ve üç ($\bar{x}=13.21$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır. Aile ile ilgili nedenlere başarı durumu bir ($\bar{x}=12.80$) olan öğrenciler daha çok, iki ($\bar{x}=12.34$) olan öğrenciler daha az, dört ($\bar{x}=12.58$), üç ($\bar{x}=12.47$) ve beş ($\bar{x}=12.41$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır. Kendisi ve sınav ile ilgili nedenlere başarı durumu beş ($\bar{x}=17.13$) olan öğrenciler daha çok, iki ($\bar{x}=15.80$) ve bir ($\bar{x}=15.65$) olan öğrenciler daha az, dört ($\bar{x}=16.40$) ve üç ($\bar{x}=15.95$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır. Kendisi ile ilgili nedenlere başarı durumu beş ($\bar{x}=8.51$) olan öğrenciler daha çok, üç ($\bar{x}=8.12$) ve iki ($\bar{x}=7.88$) olan öğrenciler daha az, dört ($\bar{x}=8.39$) ve bir ($\bar{x}=8.30$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır.

Genel olarak başarı durumu beş ($\bar{x}=50.03$) ve dört ($\bar{x}=49.24$) olan öğrenciler daha çok, iki ($\bar{x}=47.53$) olan öğrenciler daha az, bir ($\bar{x}=48.40$) ve üç ($\bar{x}=48.27$) olan öğrenciler ise orta düzeyde başarılarına yükleme yapmaktadır.

Başarısızlıklara yapılan yüklemelerde, Aile ile ilgili nedenlere başarı durumu bir ($\bar{x}=21.19$) ve iki ($\bar{x}=19.57$) olan öğrenciler daha çok, beş ($\bar{x}=17.62$) olan öğrenciler daha az, üç ($\bar{x}=18.88$) ve dört ($\bar{x}=18.80$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır. Kendisi ile ilgili nedenlere başarı durumu iki ($\bar{x}=17.39$) ve bir ($\bar{x}=17.25$) olan öğrenciler daha çok, üç ($\bar{x}=16.52$) olan öğrenciler daha az, beş ($\bar{x}=16.77$) ve dört ($\bar{x}=16.74$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır. Öğretmen ile ilgili nedenlere başarı durumu beş ($\bar{x}=16.44$) olan öğrenciler daha çok, iki ($\bar{x}=16.09$) ve üç ($\bar{x}=15.52$) olan öğrenciler daha az, bir ($\bar{x}=16.30$) ve dört ($\bar{x}=16.26$) olan öğrenciler ise orta düzeyde yükleme yapmaktadır.

Genelde başarı durumu bir ($\bar{x}=54.75$) ve iki ($\bar{x}=53.06$) olan öğrenciler daha çok, üç ($\bar{x}=47.53$) ve beş ($\bar{x}=50.83$) olan öğrenciler daha az, dört ($\bar{x}=51.81$) olan öğrenciler ise orta düzeyde başarısızlıklarına yükleme yapmaktadır.

Genel olarak başarıya yükleme yapan öğrencilerin başarı durumunun iyi olduğu, başarısızlığa yükleme yapan öğrencilerin de başarı durumunun iyi olmadığı tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin başarı – başarısızlık

yüklemeleri ve başarı durumlarının alt boyutları arasında farklılık görülse de bu geneli etkileyecek düzeyde değildir.

Başarı durumlarına göre yapılan hesaplamalarda görülen aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek için varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği Puanlarının Başarı Durumuna Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi	
Başarı	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	GA	55.50	4	13.87	1.36	Fark Önemsiz
		Gİ	8119.074	794	10.18		
		Genel	8174.58	801			
	Aile ile ilgili yüklemeler	GA	11.21	4	2.80	.248	Fark Önemsiz
		Gİ	8993.07	794	11.28		
		Genel	9004.28	801			
	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	GA	230.72	4	57.68	5.73	Fark Önemli*
		Gİ	8019.68	794	10.06		
		Genel	8250.40	801			
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	GA	41.70	4	10.42	2.17	Fark Önemsiz
		Gİ	3818.25	794	4.79		
		Genel	3859.96	801			
Bşr.GENEL	GA	645.63	4	161.40	1.78	Fark Önemsiz	
	Gİ	72185.44	794	90.57			
	Genel	72831.08	801				
Başarısızlık	Aile ilgili yüklemeler	GA	673.33	4	168.33	5.60	Fark Önemli*
		Gİ	23952.32	794	30.05		
		Genel	24625.66	801			
	Kendisi ile ilgili yüklemeler	GA	74.31	4	18.57	1.38	Fark Önemsiz
		Gİ	10701.82	794	13.42		
		Genel	10776.14	801			
	Öğretmen ile ilgili yüklemeler	GA	97.34	4	24.33	1.44	Fark Önemsiz
		Gİ	13399.86	794	16.81		
		Genel	13497.20	801			
	B.sızGENEL	GA	1019.18	4	254.79	2.21	Fark Önemsiz
		Gİ	91810.40	794	115.195		
		Genel	92829.59	801			

*p<.05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, başarıya yapılan yüklemelerde; öğretmen ile ilgili nedenler, aile ile ilgili nedenler, kendisi ile ilgili nedenler ve genel başarı yüklemeleri arasında başarı durumu bakımından önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Başarısızlığa yapılan yüklemelerde ise; kendisi ile ilgili nedenler, öğretmen ile ilgili nedenler ve genel başarısızlık yüklemeleri arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak başarıya yapılan yüklemelerde kendisi ve sınav ile ilgili nedenlerde; başarısızlığa yapılan yüklemelerde ise aile ile ilgili nedenlerde başarı durumu bakımından farkın önemli olduğu görülmektedir [F(4.797)=2.38]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Başarı Durumları İle Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

	Boyut	Başarı Durumu	Bir	İki	Üç	Dört	Beş
Başarı	Kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler	Bir İki Üç Dört Beş					Fark Önemli* Fark Önemli*
Başarısızlık	Aile ile ilgili yüklemeler	Bir İki Üç Dört Beş	Fark Önemli*	Fark Önemli*			Fark Önemli* Fark Önemli*

*p<.05

Tablo 4.11’deki sonuçlara göre başarıya yapılan yüklemeler boyutunda, başarıya yapılan yüklemelerde, kendisi ve sınav ile ilgili nedenlere yapılan yüklemelerde başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu iki ve üç olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Başarısızlığa yapılan yüklemeler boyutunda aile ile ilgili nedenlere yapılan yüklemelerde başarı durumu beş olan öğrenciler ile başarı durumu bir ve iki olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. Başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemelerin diğerlerinin aritmetik ortalamaları arasında ise önemli bir fark bulunmamaktadır.

Genel olarak başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemelerde başarı durumu ve aritmetik ortalamaları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin başarı durumlarına göre değiştiği, başarı durumunda başarılı öğrencilerin kendilerine ve sınav ile ilgili nedenlere, başarısız öğrencilerin ise başarısızlıklarını aile ilgili nedenlere yükledikleri söylenebilir.

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İle Başarı -Başarısızlık Yüklemeleri

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanarak Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğrenme Stratejileri İle Başarı- Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişki.

	Başarı yüklemeleri					Başarısızlık Yüklemeleri			
	Öğretmen	Aile	Kendisi ve sınav	Kendisi	Başarı Genel	Aile	Kendisi	Öğrtmn	B.zlık Genel
Öğrenme Stratejileri									
Tekrar	.035	.026	.060	.047	.050	-.027	-.074*	-.017	-.041
İşleme	.106**	.032	.128**	.064	.100**	-.057	-.061	-.005	-.050
Genel	.080**	.031	.104**	.060	.083*	-.047	-.070*	-.011	-.049

*p<.05

Tablo 4.12’deki sonuçlara göre, tekrar stratejileri ile başarısızlık yüklemelerinden kendisi ile ilgili yüklemeler arasında yüksek düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.074$, $p<.05$). Tekrar stratejileri ile başarı başarısızlık

yüklemelerinin diğer alt boyutları ve genel başarı başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

İşleme stratejileri ile başarı yüklemelerinden öğretmen ile ilgili yüklemeler ($r=.106$, $p<.05$), kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler ($r=.128$, $p<.05$) ve genel başarı yüklemeleri ($r=.100$, $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. İşleme stratejileri ile aile ile ilgili yüklemeler ve kendisi ile ilgili yüklemeler arasındaki ilişki anlamlı değildir. İşleme stratejileri ile başarısızlık yüklemelerinin alt boyutları ve genel başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Genel olarak bakıldığında strateji kullanımı ile başarı yüklemelerinden öğretmen ile ilgili yüklemeler ($r= .80$, $p<.05$), kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler ($r= .80$, $p<.05$), başarıya yapılan yüklemelerin geneli ($r=.083$, $p<.05$) arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Genel öğrenme stratejileri ile başarısızlık yüklemeleri arasında ise sadece öğrencilerin kendileri ile ilgili yüklemeleri ($r=-.070$, $p<.05$) arasında yüksek düzeyde, anlamlı fakat negatif yönde bir ilişki vardır.

Sonuç olarak ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarılarına yaptıkları yüklemeleri arasında ilişki olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bunlarla ilgili tartışmalar ve bu doğrultuda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, cinsiyet ve başarı durumunun ilköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları başarı – başarısızlık yüklemeleri ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri araştırılmış, öğrencilerin kullandıkları başarı – başarısızlık yüklemelerinin öğrenme stratejilerine göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Nedensel karşılaştırmalı tarama modelindeki bu araştırma 2005-2006 öğretim yılı I. yarısında İstanbul ili Silivri ilçesindeki ilköğretim II. kademe okullarında öğrenim görmekte olan 802 (412 kız, 390 erkek) 7. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri Açıköz ve Ellez (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Açıköz ve Sucuoğlu (2003) tarafından geliştirilen “Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin 6. sınıf İngilizce dersi başarı durumları da kaydedilmiş ve karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 11.0 istatistik programında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t* Testi, Varyans Analizi, Pearson Korelasyon Analizi ve Scheffe Testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. İlköğretim II. Kademe öğrencileri İngilizce dersinde farklı kategorilerdeki öğrenme stratejilerini farklı düzeylerde kullanmaktadır. Bu sonuç alanyazındaki araştırmalarla tutarlıdır (Guan, 1994; Kılıç, 2004; Zealand, 2004; Bulut, 2006; Özkal ve Çetingöz, 2006).

Öğrenciler İngilizce derslerinde işleme stratejilerini tekrar stratejilerinden daha çok kullanmaktadır. Tekrar stratejileri öğrencinin bilgiyi seçmesine yardım eder ancak öğrencinin konu ile ilgili iç ilişkileri bulmasında veya önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmasında işleme stratejileri kadar etkili değildir (Açıköz, 2005; 73). İşleme

stratejilerinin daha çok kullanılması, hedef dildeki yapıları ve bu yapılar arasındaki ilişkiyi kavrayabilmeyi içeren İngilizce öğrenimi için oldukça olumlu bir durumdur.

2. İlköğretim II. Kademe öğrencilerinde öğrenme stratejilerinin kullanımı cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu fark kız öğrenciler lehinedir. Alanyazında yer alan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Dalkılıç, 2004; Güven, 2004; Kılıç, 2004; Zealand, 2004; Bulut, 2006; Özkal ve Çetingöz, 2006).

Kız öğrencilerin lehine hem tekrar hem de işleme stratejilerinin kullanımları açısından önemli farklılıklar vardır. Bu fark en belirgin işleme stratejilerindedir. Buna göre kız öğrencilerin İngilizce derslerinde önemli yerlerin altını çizme, tekrarlama, kopyalama gibi tekrar stratejilerinden önce, hedef dildeki yapılar ile ana dil arasında ilişki kurma, başka ifadelerle çevirme, anlam çıkarma, soruları yanıtlama gibi işleme stratejilerini öncelikli olarak kullanmakta olduğu söylenebilir. Genel olarak öğrenme stratejilerini; kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır.

3. İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejileri başarı durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğrenme stratejilerinin başarı durumuna göre değiştiği görülmektedir. Başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Alanyazında başarı durumu ile öğrenme stratejileri kullanımının ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Guan, 1994; Somuncuoğlu, 1996; Özer, 2002; Dalkılıç, 2004; Güven, 2004; Zealand, 2004; Kaydu ve Buldur, 2005; Bulut, 2006; Özkal ve Çetingöz, 2006).

Başarı ile öğrenme stratejileri arasında paralel bir artış vardır. Başarılı öğrenciler öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır, ya da başarıları öğrenme stratejilerinden kaynaklanmaktadır. Kız öğrenciler öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır ve bu nedenle kız öğrencilerin başarı yüzdesi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bu durumda kız öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının nedeni öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmalarıdır denilebilir.

4. İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı-başarısızlık yüklemeleri arasında farklılık vardır. Bu sonuç alanyazında karşımıza çıkan bir sonuçtur(Gürtekin, 1993; Yıldız, 1997; Sert, 2002; Sucuoğlu,2003; Gülveren, 1996; Özduygu, 1995).

İlköğretim II. Kademe öğrencileri başarılarının nedeni olarak en çok kendisi ve sınav ile ilgili yüklemeler yapmaktadır. Dışsal yükleme olan öğretmen ve aile ile ilgili yüklemeler birbirine yakındır. Öğrencilerin başarılarının nedenlerini açıklamada en az içsel yükleme olan kendileri ile ilgili nedenleri gösterdikleri görülmektedir.

İlköğretim II. Kademe öğrencileri başarısızlıklarının nedenleri olarak daha çok dışsal yükleme- aile ile ilgili yüklemeler yapmaktadır. Öğrencilerin dışsal bir yükleme olan öğretmen ile ilgili yüklemelere ise kendileri ile ilgili yüklemelerden daha az yüklemelerde buldukları görülmektedir.

5. İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin başarı-başarısızlık yüklemeleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu sonuç alanyazında karşımıza çıkan bir sonuçtur (Gürtekin, 1993; Sipahi, 1995; Yıldız, 1997; Gülveren, 1996; Gordon, 1997; Putnam, 1985).

Bu fark başarıya yapılan yüklemelerde öğretmen, sınav ve kendileri ile ilgili yüklemeler boyutunda kız öğrencilerin lehinedir. En belirgin fark ise sınav ile ilgili yüklemelerde görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler sınavlarda dikkatini toplayabilme, sınav sorularının anlaşılır olması, okuduklarını anlayabilme gibi nedenlere daha çok yükleme yapmaktadır. Bunun nedeni öğrenme stratejilerini daha yoğun ve etkili kullanan kız öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olması nedeniyle, güdü düzeylerinin daha yoğun ve yüklemelerinin daha içsel olması ile ilişkili olabilir.

Başarısızlığa yapılan yüklemelerde kız ve erkek öğrenciler arasında en belirgin fark, kendileri ile ilgili yüklemelerde kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla başarılarına hem içsel hem de dışsal olarak daha fazla yükleme yapmaktadır. Başarısızlığa yapılan yüklemelerde ise kız öğrencilerin daha çok içsel, erkek öğrencilerin ise dışsal yükleme yaptıkları görülmektedir.

6. İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin yüklemeleri başarı durumuna göre değişmektedir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri başarı durumlarına göre değişmektedir ve başarılı öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında daha çok içsel, başarısız öğrencilerin ise dışsal nedenlere yükleme yaptıkları daha önce yapılan araştırmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Putnam, 1985; Gürtekin, 1993; Gülveren, 1996; Gordon, 1997).

Yüksek başarı gurubundaki öğrencilerin başarılarına dair kendileri ve sınav ile ilgili yükleme yaptıkları, düşük başarı gurubu öğrencilerin ise başarısızlıklarında aileleri ile ilgili yüklemeleri daha fazla yaptıkları görülmektedir.

7. İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri yüklemelerine göre değişmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Guan, 1994; Sucuoğlu, 2003; Özkal ve Çetingöz, 2006).

a. Bilgiyi ezberleyecek şekilde tekrarlayarak çalışan belleğe aktarmayı sağlayan tekrar stratejileri ile başarı yüklemeleri arasındaki ilişki anlamlı değildir. Bunun nedeni öğrencilerin başarılı olabilmek için ezberlemenin veya tekrar etmenin yeterli olmadığını düşünmeleri olabilir. Yeni öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile beraber bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasının önemli olduğu ve bunun için ezbercilikten çok bilgiyi anlamlandırmanın önemli olduğu düşüncesi yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle başarılı öğrenciler tekrar stratejilerinden çok işleme stratejilerini kullanmakta ve başarılarını tekrar stratejilerine yükleme eğiliminden kaçınmaktadırlar.

Tekrar stratejileri ile sadece başarısızlık yüklemelerinin kendisi ile ilgili nedenler alt boyutu arasında anlamlı, yüksek düzeyde fakat negatif yönde bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin tekrar stratejisi kullanımları arttıkça başarısızlıklarını kendilerine yükleme eğilimleri azalmakta, başarısızlıklarını kendilerine yükleme eğilimleri arttıkça öğrenmeye karşı güduları azalmakta ve strateji kullanım düzeyi düşmektedir. Bunun nedeni başarısız öğrencilerin genelde çok çalışmayı, çok tekrar yapmak ve ezberlemek olarak görmesinden kaynaklanabilir. Kılıççı (1992: 96-100)'ya göre, öğrencilere çevreleri tarafından ne kadar çok tekrar yaparlarsa o kadar öğrenme sağlayacakları söylenmektedir. Tekrarın öğrenme bağlarını güçlendirdiği doğrudur ama tek başına öğrenmeyi garantileyemez. Eğer etkili bir öğrenme süreci yaşanmazsa çok fazla tekrar yapmak yeterli olmayacaktır. Bu nedenle öğrenmenin anlamlandırılması gerekir (Nar, 2005: 24-30).

b. Tekrar stratejileri ile başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiye benzer olarak, işleme stratejileri ile başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişki de anlamlı değildir. Bu açıdan öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni olarak yaptıkları yüklemeler işleme stratejisi kullanımları ile ilgili değildir. Fakat başarılarına yaptıkları yüklemeler ile işleme stratejileri arasındaki ilişki anlamlıdır. Bunun nedeni, bilişsel süreçlere önem veren yaklaşımların yeni öğretim programlarına alınması ile beraber öğretmenlerin bilişsel süreçler konusunda öğrencileri ilköğretimin ilk yıllarında itibaren yönlendirmeye başlaması, neticesinde öğrencilerin eğer anlayarak ve yeni öğrendikleri ile eski bilgileri arasında ilişki kurarak bilgiyi öğrenirlerse daha başarılı olacaklarını düşünmeleri olabilir.

Araştırmada elde edilen genel sonuç şudur: Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri diğerlerine göre daha fazladır.

Öğrenciler başarı ve başarısızlık sonucunda farklı nedenler belirtirler. Yüklemeler dediğimiz bu nedenler, onların ileriki öğrenme yaşantılarındaki güdülenmelerini etkiler. Yüklemeler neticesinde şekillenen öğrenme güdüsü arttıkça bilgiyi elde etme ve kendine değer verme çabası da artar. Öğrenme için gösterilecek bu çaba etkili öğrenme stratejisi kullanımını da artırır.

Yüklemeler ve öğrenme stratejileri, öğrencilerin başarı durumuna göre ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir ve bu durum genellikle kız öğrencilerin lehine değişmektedir. Kız öğrenciler öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır ve kızların başarı durumu erkeklerinkine göre daha iyidir. Ayrıca kızlar erkeklere oranla başarılarında hem içsel hem de dışsal yüklemeleri daha fazla yaparken, başarısızlıklarında daha az dışsal yükleme yapmaktadırlar.

Yüklemeler güdüyü, güdülenme derecesi öğrenme isteğini, öğrenme isteği öğrenme stratejisi kullanım düzeyini etkiler. Etkili öğrenme stratejisi kullanımı da başarıyı getirir. Bu etkileşim döngüsel bir şekildedir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) İlköğretimin temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı yer olduğu düşünüldüğünde öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğrencilerin bu stratejileri bilmesine özen gösterilmelidir.
- 2) Öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmeleri ve etkili kullanımının sağlanması için öğretmenlerin öğrencileri iyi tanınması sağlanmalıdır.
- 3) Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarından haberdar olması ve öğrencileri uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları için yönlendirmesi için öğretmenlere her türlü kaynak ve yardım sağlanmalı, bu konuda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
- 4) Öğrencilerin yüklemelerinde okul-aile-öğretmen etkisi dikkate alınarak okul ve ailenin öğrencilerin güdülenmesi için işbirliği içinde çalışması gerekmektedir.

- 5) Öğrencilerin güdülenmesinde önceki yaşantıları-öğrenmeleri ve yüklemelerine dikkat edilmeli, başarısızlık yüklemelerinin olumsuz sonuçlarının ortadan kaldırılmasına çalışılmalıdır.
- 6) Öğrencilerin başarı-başarısızlık yüklemeleri üzerinde etkili olabilecek tüm etkenlere dikkat edilmelidir.
- 7) Öğrenme stratejileri ve yüklemelerin öğrenme üzerindeki etkilerine dayalı farklı derslerde ve gruplarda daha uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Acat, B. ve Demiral, S. (2002): “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları”, in E. Karip ve S. Turan (eds.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, Yıl:8 Sayı:31, 312-329.

Açıkgöz Ün K. (2005): *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Akkurt, B. (2006): *Yabancı dille eğitim nedir, ne değildir?*, Ulaşım Tarihi: 20.07.2006, (<http://www.bilim.org/?s=haber&haberid=41>).

Altınok, H. (2004) : *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı Ve Tutum*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

AOF (2005a): *Yabancı Dil Bilmek Nedir?*, Ulaşım tarihi:14.07.2006 (<http://iolp.aof.edu.tr/genel/sub02.htm>)

AOF (2005b): *Yabancı Dil Öğrenme*, Ulaşım tarihi:14.07.2006 (<http://iolp.aof.edu.tr/genel/sub03.htm>)

Arık, İ.A (1996): *Motivasyon ve Heyecana Giriş*, İstanbul, Çantay Kitabevi

Bağçeci, B. (2004): “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Öncü Basım Evi, 480

Başar, H. (1999): *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Bekleyen, N. D. (2004): “İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Ulaşım tarihi: 17.06.2006 (www.e-sosder.com/dergi/1004Bekleyen.doc)

Bloom, B.S. (1979): *İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme* (Çev. D. Ali Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Bolato, F. (1996): “How To Motivate Learners of English”, in Dolores Parker (ed.), *English Teaching Forum*, Vol:34, No:1, 31-32.

Britney, S.L. (2002): *Science Motivation Of African American Middle School Students: Relationship To Science Achievement, Gender, And Gender Orientation*, Unpublished Doctoral Dissertation, Emory University, Atlanta, Georgia, (UMI No.3050081)

Brown, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, London: San Francisco State University, Prentice-Hall International Ltd.3rd. Edition.

Bulut, S. (2006): *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Güdüleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Can, H. (1985): *Başarı Güdüsü ve Yönelimsel Başarı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları

Canbulat, M. ve İşgören, O.Ç. (2005): “Yabancı Dil Öğretimine Başlamada Kullanılan En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara: Detay Kitap ve Yayıncılık

Castillo, R. (1998): Classroom Interaction, *MET*, Vol.2, No:1

Çullu, F. (2003): *Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, başarı ile hatırda Tutma üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dalkılıç, N.B. (2004): “İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Ulaşım tarihi: 22.05.2006 (<http://www.e-sosder.com/dergi/1004Bekleyen.doc>) 38-47

Demirel, M. (2006): “Öğrenmenin Oluşumu” Ulaşım tarihi: 15.12.2006 (http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/Mersin_Seminer/sunular/28112006/MERSİN.ppt)

Demirel, Ö. (2005): “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”, *Milli Eğitim Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi*, Ulaşım tarihi: 20.07.2006 (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-demirel.htm>)

Erden, M. ve Akman, Y. (2004): *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi

Ergür H. F. (2005): “Motivasyon Ve Motivasyon Teknikleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Ulaşım tarihi: 19.08.2006 (<http://www.e-sosder.com/dergi/1467-79.pdf>).

Ergün, M (2002): “Sınıfta Motivasyon”, in Emin Karip (ed), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 119-135

Ergür, D.O. (2004): “Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 48-53.

Freeman, D. L. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Pres.

Gordon, D. (1997): *The Relationships Among Academic Self-Concept, Academic Achievement and Persistence with Self-Attribution, Study Habits and Percieved School Environvent*, Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University (UMI No: 9818955)

Guan, J.S.K. (1994): *The Acquisition of Learning Strategies to improve Academic Performance*, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Texas (UMI No: 9520369)

Gürtekin, A. (1993). *Başarı ve Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerin İzlenimler Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güven, M. (2004): *Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları (91)

Graesser, A.C., Person, N.K. ve Hu, X. (2002). "Improving Comprehension Through Discourse Processing", *New Directions For Teaching And Learning*, 89: 33-44.

Hughes, G.S. (1982): *A Handbook of Classroom English*, Oxford- England: Oxford Univ. Pres.

İşeri, K. (1996): "Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi", *Dil Dergisi*, Ulaşım tarihi: 24.12.2006 (<http://host.nigde.edu.tr/~kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf>) 21-27

Kaydu, M. ve Buldur, A.D. (2005): "Ortaöğretim Sınıflarında Coğrafya Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi", *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Konya: Damla Ofset, 19

Kılıç, A. G. (2004): "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Öncü Basım Evi, 145.

Kılıççı, Y. (1992): *Okulda Ruh Sağlığı*, Anı Yayıncılık,

Köksal, A. (2000): *Yabancı Dille Öğretim; Türkiye'nin Büyük Yanılgısı*, Ankara, Öğretmen Dünyası

Kuzgun, Y. (2004): "Zeka ve Yetenekler", in Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (eds.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

McDonough, S. H. (1989): *Psychology in Foreign Language Teaching*, London: Unwin Hyman Inc.

Nar, E. (2005): *Anne, Baba ve Öğretmenim Beni Anlayın*, İstanbul, Babıali Kültür Yayıncılık

Oğuzkan, T. (1981): *Türkiye'de Orta Öğretim ve Sorunları*, Hisar Eğitim Vakfı Yayını

Onaran, O. (1981): *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*, Ankara Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları

Özabacı, N.Ş. (1999): *Okul Başarısızlığının Nedenleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Özden, Y. (2005): *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özduygu, F.G. (1995): *Başarı Korkusunun Dağılımı ve Yüksek ve Düşük Başarı Korkusuna Sahip Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıkların Yaygın Olduğu Durumlarda Kendi Başarı yada Başarısızlıklarına Yaptıkları Nedensel Yüklemeler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Özer, B. (2002): “İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri”, in Akif Ergün (ed.), *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Ulaşım tarihi: 15.12.2006 (http://www.ebuline.com/sayfa/arsiv/1_1/arsiv_1_1.htm)

Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006): “Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum Ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı”, in E. Karip ve S. Turan (eds.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 46: 259-275.

Özsoy, O. (2003): *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim*, İstanbul: Hayat Yayınları

Özyurt, B.Ö. (2004): “Cinsiyet”, in Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (eds.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pişkin, M. (2004): “İçedönük ve Dışa Dönük Kişilik Yapısı”, in Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (eds.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Putnam, R.R. (1985): *Attribution of Potential High-Risk Collage Students*, , Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Texas (UMI No: 8528369)

Robinson, K.A. (2001): *Student Perceptions of Middle School: Relation To Academic Motivation, Learning Strategies, and Academic Achievement In Science*, Unpublished Doctoral Dissertation, Tulane University, New Orleans , Louisiana, (UMI No.3046660)

Salı, J.B. (2004): “Öğrenmede Güdülenme”, in Y.Kuzgun ve D. Deryakulu (eds.) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2005): *Gelişim Ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınevi

Senemoğlu, N (2005): *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi

Sert, E. (2002): *Depremın İlköğretim Öğrencilerinin Güdülerini ve Başarı – Başarısızlık Yüklemelerini Etkileme Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, İzmit

Sipahi, B.T. (1995): *Kişilerin Başarı ve Başarısızlıklarına Yapılan Nedensel Yüklemelerde ve Algılanan Çekiciliklerinde Cinsiyet Kalıp Yargılarının Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Somuncuoğlu, Y. (1996): *The Use of Learning Strategies In Relation To Background Variables and Achievement Goal Orientations*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Eylül.

Sucuoğlu, H. (2003): *İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Ün., İzmir

Şahin, Ç. (2004): “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ulaşım tarihi: 19.08.2006 (<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/CavusSahin.htm>)

TTKB-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004): *Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Hazırlık Sınıfı İkinci Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programı*, (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=21), Ulaşım tarihi: 15.09.2006.

Türkoğlu, A. (1997): *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*, Adana: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık

Walter, W.W.Jr. (2003): *The Reevaluation Of The Relationships Among Academic Performance, Academic Achievement, Social Acceptance And The Self-Esteem Of Third And Sixth Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Birmingham, Birmingham, Alabama (UMI No.3101536)

Willis, J. (1982): *Teaching English Through English - A Course in Classroom Language an Techniques*, Essex-England: Longman Pres.

Wittrock M.C. (1986). Students' Though Processes. Bulunduğu Eser: M. Wittrock, (Ed.), *Third handbook of rearearch on teaching*. New York: Macmillian

Yang, E. (2003): *Developmental Changes and Gender Effects on Motivation Constructs Based on The Expectancy Value Model in Chezech and U.S. Students Regarding Learning of Science, Mathematics and Other Subjects*, Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa, (UMI No.3085957)

Yaşar, Ş. (1993): *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiđi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Yavuzer. H. (1996): *Ana-Baba ve Çocuk- Ailede çocuk eğitimi*, İstanbul: Remzi Kitabevi

Yıldız, Ç. (1997): *Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı yada Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeleri*, Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Dökümantasyon Merkezi.(Temmuz)

Zealand, R. A (2004): *Relationships Among Achievement, Perseptions of Control, Self-Regulation, and Self-Determination of Students With and Without The Classification of Learning Disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, New York. (UMI No.3115378)

EKLER

EK 1

Başarı – Başarısızlık Yüklemeleri
Ölçeğine Ait Örnek Maddeler

Aşağıda verilen nedenler en başarılı olduğunuz dersteki <u>başarınızı</u> ne derecede etkilemektedir? (Bu bölümü en <u>başarılı</u> olduğunuz dersi düşünerek yanıtlayınız.)	Hiç Etkilemiyor	Orta Düzeyde Etkiliyor	Çok Etkiliyor
1. Öğretmeni seviyor olmam	H	O	Ç
2. Sınavlarda dikkatimi toplayabilmem	H	O	Ç
3. Sınav sorularının anlaşılır olması	H	O	Ç
4. Bu dersin sıkıcı olmaması	H	O	Ç
5. Bu derste yetenekli oluşum	H	O	Ç
6. Kişisel sorunlarımın olmaması	H	O	Ç
7. Evdeki koşulların uygun olması	H	O	Ç
8. Temelimin iyi olması	H	O	Ç
9. Öğretmenin ders işleyişini beğeniyor olmam	H	O	Ç
10. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olması	H	O	Ç

Aşağıda verilen nedenler en başarısız olduğunuz dersteki <u>başarısızlığınızı</u> ne derecede etkilemektedir? (Bu bölümü en <u>başarısız</u> olduğunuz dersi düşünerek yanıtlayınız.)	Hiç Etkilemiyor	Orta Düzeyde Etkiliyor	Çok Etkiliyor
1. Öğretmeni sevmiyor olmam	H	O	Ç
2. Sınavlarda dikkatimi toplayamamam	H	O	Ç
3. Sınav sorularının anlaşılmaması	H	O	Ç
4. Bu dersin sıkıcı olması	H	O	Ç
5. Bu derse karşı yeteneksiz oluşum	H	O	Ç
6. Çalışma zamanımın yeterli olmaması	H	O	Ç
7. Kişisel sorunlarımın olması	H	O	Ç
8. Evdeki koşulların uygun olmaması	H	O	Ç
9. Temelimin iyi olmaması	H	O	Ç
10. Öğretmenin ders işleyişini beğenmemem	H	O	Ç

EK 2**Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Örnek Maddeler**

İngilizce Derslerini öğrenirken aşağıdakileri hangi sıklıkta yapmaktasınız?	Her zaman	Çok sık	Ara sıra	Seyrek olarak	Hiçbir zaman
1. Karmaşık cümle ve anlatımları basitleştirmeye çalışırım.	HZ	Ç	A	S	H
2. Derste öğrendiklerimi evde tekrar ederim.	HZ	Ç	A	S	H
3. Ezberleyinceye kadar tekrar ederim.	HZ	Ç	A	S	H
4. Derste anlatılanları aynen yazarım.	HZ	Ç	A	S	H
5. Öğrendiklerim arasındaki benzerlikleri bulurum.	HZ	Ç	A	S	H
6. Konudaki ilişkileri bulurum.	HZ	Ç	A	S	H
7. Konuyu kendi cümlelerimle anlatmaya çalışırım.	HZ	Ç	A	S	H
8. Bilmediğim kelimeleri sözlükten bakarım.	HZ	Ç	A	S	H
9. Yeni kelimeleri tekrar tekrar yazarım.	HZ	Ç	A	S	H
10. Bilmediğim kelimeleri sözlükten bulup deftere yazarım.	HZ	Ç	A	S	H