

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS
KİTAPLARINDAKİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
KULLANIMI**

Hakan BAYEZİT

**İzmir
2013**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS
KİTAPLARINDAKİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN
KULLANIMI**

Hakan BAYEZİT

**Danışman
Doç. Dr. Feryal ÇUBUKÇU**

**İzmir
2013**

YEMİN METNİ


Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24 / 01 / 2013

Hakan BAYEZİT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi Yüksek Lisans Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU (Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi) ... 

¼ye : Prof. Dr. V. Doğan G¼NAY (Yabancı Dil Olarak T¼rke Öğretimi) 

¼ye : Prof. Dr. Leyla HARPOTLU (İngiliz Dili Eğitimi) 

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

24/01/2013



Prof. Dr. h. . İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	457996
İşlem Türü	İşlemde
Yazar Adı / Soyadı	Hakan Bayezit
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 45451424302
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	hbayezit@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı
Tezin Tercümesi	The Use of Learning Strategies in Coursebooks for Turkish and English as a Foreign Language
Konu Başlıkları	Dilbilim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	120
Tez Danışmanları	Doç. Dr. Fatma Feryal Çubukçu
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Dil öğrenme stratejileri, Ders kitabı, Türkçenin öğretimi
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

24.01.2013

İmza:.....

Yazdır

TEŞEKKÜR

Değerli görüşlerinden çok şey öğrendiğim danışmanım Doç. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU hocama ve öğrencilerine hep destek olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY hocama sonsuz saygılarımı sunuyorum. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında daha çok çalışma yapılması dileklerimle.

Hakan BAYEZİT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	i
TUTANAK	ii
TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Amaç ve Önem	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Sınırlılıklar	4
2. STRATEJİ VE DİL EĞİTİMİ	5
Strateji	5
Öğrenme Stratejileri.....	6
Dil Öğrenme Stratejileri	7
Dil Öğrenme Stratejileri Çalışmaları.....	11
Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	23
Oxford'a Göre Dil Öğrenme Stratejileri	23
O'Malley ve Chamot'a Göre Dil Öğrenme Stratejileri.....	33
3. STRATEJİ ÖĞRETİMİ VE DERS KİTABI.....	44
Strateji Öğretiminin Önemi.....	44
Strateji Öğretimi Çeşitleri	46

Strateji Öğretiminde Yöntem Tartışmaları	49
Strateji Öğretimi Çalışmaları.....	53
Ders Kitabı ve Strateji İlişkisi	60
Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	67
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
Strateji Kullanım Oranları	75
Strateji Öğretimi Açısından Değerlendirme	84
Strateji Kombinasyonları.....	85
Bulguların Önceki Çalışmalarla Karşılaştırılması.....	89
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	95
Sonuç ve Tartışma	95
Stratejinin Önemi	99
Öneriler.....	101
KAYNAKÇA	103
EKLER	119
EK – 1: Türkçe-İngilizce Terimler Sözlüğü	119

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Paragrafı Anlama Becerisini Gösteren Bir Üretim	34
Tablo 2. Strateji Öğretimi Çeşitleri	48
Tablo 3. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları	76
Tablo 4. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Bilişüstü Stratejiler	77
Tablo 5. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Bilişsel Stratejiler	79
Tablo 6. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	83
Tablo 7. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Açık Bilgilendirme Yapılan Stratejiler	84
Tablo 8. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki İkili Strateji Kombinasyonları	86
Tablo 9. Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Üçlü ve Dörtlü Strateji Kombinasyonları	88
Tablo 10. ABD Kaynaklı İngilizce Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları	90
Tablo 11. ABD Kaynaklı İspanyolca Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları	91
Tablo 12. Hollanda Kaynaklı Almanca ve İspanyolca Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları	92
Tablo 13. Milli Eğitim Bakanlığında Kullanılan İngilizce Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları ...	94

ÖZET

Dil öğrenme stratejileri Oxford'a (1990: 8) göre "öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollardır." Öğrenme görevini kolaylaştıracak uygun strateji veya strateji kombinasyonunu seçmek ise öğrencinin sorumluluğundadır. Bu yüzden, öğrenci kendi strateji uygulamalarının farkında olmalı ve strateji bilgisini geliştirmelidir. Cohen'e (1998: 74) göre öğrencinin kendi öğrenmesini anlayabilmesini sağlayan çeşitli strateji eğitim yolları vardır: ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin kullanımı bu yollardan bir tanesidir. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki strateji kullanımının incelenmesi bu çalışmanın amacıdır. Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitapları karşılaştırmalı bir çalışma yapabilmek için seçilmiştir. Chamot ve O'Malley'in sınıflandırmasına bağlı kalınarak ders kitaplarında kullanılan stratejiler tespit edilmiş ve sonuçlar incelenmiştir. Total English Elementary'nin Yeni Hitit 1'e göre bilişüstü stratejilere ve strateji kombinasyonlarına daha çok önem verdiği görülmüştür. Yeni Hitit 1'deki bilişüstü stratejilerin oranı % 5.729 iken Total English Elementary'deki oranı % 34.494'tür. Bu oran, İngilizce ders kitabının öğrencilerin bilişüstü bilgilerini Türkçe ders kitabına göre daha çok kullandığını göstermektedir. Her iki kitap açık strateji öğretimi yapmamaktadır; stratejiler ders kitaplarında örtük bir şekilde görevlerin içine yerleştirilmiştir. Bununla birlikte, İngilizce ders kitabı hayat boyu öğrenme kutuları yolu ile sadece 8 stratejinin tanımını farklı görevlerde vermiştir. Öğrenciler de bir sonraki görevde tanımlanan stratejiyi uygulama imkânı bulmuşlardır. Burada en önemli konu, tanımlarda "strateji" sözcüğünün geçmemesidir: bu da öğrencilerde farkındalık yaratmayabilir. Ayrıca, hayat boyu öğrenme kutularında tanımlanan stratejileri kullandıktan sonra öğrencilere kendilerini değerlendirme imkânı verilmemektedir. İngilizce ders kitabındaki strateji kombinasyonları ise Türkçe ders kitabına göre çok daha çeşitlidir. Sonuç olarak, bu çalışmanın esas hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak daha etkin öğrenen başarılı öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının strateji farkındalığını artırmaktır.

ABSTRACT

Learning strategies are “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations” according to Oxford (1990:8). It is the learner’s responsibility to select the appropriate strategy or strategy combination to facilitate a learning task. So, a learner needs to be aware of one’s own strategy applications and develop a repertoire of strategies. In Cohen’s (1998: 74) opinion, there are several options for providing strategy training to help learners understand their own learning: the use of learning strategies in a language coursebook is one of the options. The purpose of this research was to investigate the use of language learning strategies in coursebooks for Turkish and English as a foreign language. Yeni Hitit 1 and Total English Elementary coursebooks were chosen for the purpose of a contrastive study. Based on the classification of Chamot and O’Malley, strategies used in the coursebooks were identified and the results were analyzed. It was found that Total English Elementary attached more importance to metacognitive strategies and strategy combinations than Yeni Hitit 1. The percentage of metacognitive strategies in Yeni Hitit 1 was 5.729 % whereas it was 34.494 % in Total English Elementary. This meant that the English book aimed at making students use their metacognitive knowledge much more than the Turkish book. Neither of the coursebooks provided explicit strategy training. They both preferred embedding strategies implicitly. However, the English coursebook gave a brief explanation of only 8 strategies in different tasks via the lifelong learning boxes. Then, students had the chance to apply the strategy. The most important point was that the book didn’t use the word “strategy” so it may not raise any awareness. Also, there were no activities for students to evaluate their use of the strategy given in the lifelong learning box. The English coursebook provided more types of strategy combinations than the Turkish book. In conclusion, it is the real aim of this study to increase strategy awareness of teachers and coursebook writers so that students of Turkish can be more effective and successful learners.

1. GİRİŞ

Problem Durumu

Öğrenci odaklı eğitimin önem kazandığı günümüzde öğrenci bilgiyi yapılandırırken diğer öğrencilerle işbirliği yapmakta ve bilgiyi paylaşmaktadır. Bu ortamı sağlayan ders kitabı ve öğretmen, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme stratejileri alanındaki araştırmalar, dil öğrenme stratejilerini “öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollar” olarak tanımlamaktadır (Oxford, 1990: 8). Öğrenme stratejilerinin kullanımı ile bilişsel süreçlerin daha iyi işlediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde kullanılan kitapların hazırlanma, seçilme ve değerlendirme aşamalarında dil öğrenme stratejilerinin de dikkat edilecek hususlar arasına alınması öğrencilerin dil edinim sürecinde daha etkin ve başarılı olmalarını sağlayabilir.

Amaç ve Önem

Dil eğitimi alanındaki geçmişten günümüze değişen bakış açısını belirtebilmek için Littlewood (1984) ve Brown'ın (2007) görüşlerinden bahsetmek yararlı olabilir. Bu sayede dil öğrenme stratejilerinin eğitim bilimlerindeki yeri daha iyi anlaşılabilir. 1960'lı yılların ortalarına kadar davranışçı yaklaşım yabancı dil öğrenimi çalışmalarına yön vermiştir. Bu yaklaşıma göre taklit, pekiştirme ve davranışın tekrarı ile alışkanlık oluşturulur. Ana dilde kazandığımız alışkanlıklar ikinci dille ilgili alışkanlıkları kazanmamızda yardımcı oluyorsa, bu olumlu transfer olarak adlandırılır. İngilizce öğrenen bir Türk öğrenci sıfatların sözdizimsel yerini öğrenirken olumlu transfer gerçekleşecektir çünkü sıfat her iki dilde de addan önce gelir. Tümce öğelerinin yeri söz konusu olduğunda ise öğrencinin Türkçede kazandığı alışkanlıklar İngilizce tümce sözdizimini öğrenmesinde çeşitli zorluklar getirebilir çünkü her iki dilin tümce sözdizimi farklıdır. İki dil arasındaki farklılıklar olumsuz transfere neden olabilir; bu da

öğrenme zorluğuna ve muhtemel yanlışlara sebep olacaktır. İki dil arasındaki farklılıklar ve benzerlikler araştırılırsa olumsuz transferin etkilerinin azaltılabileceğini davranışçı bakış açısı söylemektedir. Fakat, Littlewood (1984: 20) karşılaştırmalı analiz ile öğrencinin yaptığı tüm yanlışların önceden tahmin edilemeyeceğini iddia etmektedir. Yabancı dil öğreniminde alışkanlık oluşturma dışında başka süreçlerin de etkin olduğu o yıllarda düşünülmekteydi. Aradan geçen 30 yıllık süre zarfında bireysel farklılıklarla ilgili konular araştırmacıların dikkatini çekti. Brown'a (2007: 18) göre "her bir öğrenci, her bir öğretmen ve her bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, her bir bağlam tektir." Yani her biri kendi içinde değerlendirilmelidir çünkü bireysel farklılıklardan öğrencinin hedeflerine kadar birçok değişken eğitim ortamında yer almaktadır. Bu yüzden Brown (2007) başarı için tek bir yöntemin olmadığını söylemektedir ve eğitim ortamındaki değişkenlerin dikkate alınarak seçmeli yaklaşımın kullanılmasını önermektedir. Thompson ve Rubin (1994: 3) başarıya katkıda bulunan birçok bireysel özelliğin ve öğrenme yolunun olduğunu vurgularken dil öğrenme sürecindeki en önemli faktörün öğrenci olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciyi en iyi yine öğrencinin kendisinin tanıyabileceğini söyleyen Thompson ve Rubin (1994: 59) öğrenme sorumluluğunu üstüne almayan bir öğrencinin yeni bir dili öğrenmede büyük bir ihtimalle başarı sağlayamayacağını söylemektedirler.

Başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit edip bu stratejileri daha az başarılı olan öğrencilere öğretmek amacıyla başlayan dil öğrenme stratejileri çalışmaları strateji sınıflandırmalarının oluşturulması ile devam etmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda dil öğreniminde başarılı olan öğrencilerin dil görevlerine uygun strateji seçebildikleri ve kendi öğrenmelerini yönlendirebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu yönde öğrencilerin bakış açılarını geliştirebilmek için neler yapılabilir sorusu strateji öğretimi üzerine yapılan araştırmaları artırmıştır. Dil öğrenme süreci hakkında kaç öğrencinin bilgi sahibi olarak derse girdiğini sorgulayan Brown (2007: 130) strateji bilmenin önemine dikkat çekerken bunu ancak öğretmen ya da ders kitabının strateji öğretimi yolu ile sağlayabileceğini söylemektedir: strateji öğretimi, ders kitaplarında açık veya örtük, ayrı veya bütüncül bakış açısıyla yapılabilmektedir.

Dil öğretim programlarının hedefinin sadece dil öğretimi değil, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyen Cohen ve Macaro (2007: 284) gittikçe küreselleşen dünyada birden fazla dilde iletişim becerilerine sahip olmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadırlar. Dil öğrenme stratejilerinin farkında olmak ve bu stratejileri öğrenme sürecinde uygun yerlerde kullanabilmek, daha başarılı öğrenciler yani dili daha iyi kullanan bireyler olabilmek için faydalı olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenme stratejilerine nasıl ve ne kadar yer verdiğini karşılaştırmalı olarak görmek, ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlayabilir. Bu yüzden, tez çalışmasında iki farklı yabancı dil için yazılmış ders kitabı öğrenme stratejileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında fark var mıdır?

Alt Problemler

1. Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında hangi stratejiler kullanılmıştır?
2. Chamot ve O'Malley'in (1990) sınıflandırmasına göre bilişüstü, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri ne olmuştur?
3. İncelenen ders kitapları arasında strateji kullanımı arasında farklılık var mıdır?
4. Ne çeşit bir strateji öğretimi söz konusudur?
5. İncelenen ders kitapları öğrencilerin strateji kullanımını teşvik ediyor mu?
6. Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışma sonuçları incelenen ders kitaplarına ne ölçüde yansıtılmıştır?

Sınırlılıklar

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitabı serilerinden A1/A2 düzeyinde birer kitap seçilerek sadece ders kitabı incelenmiştir; öğretmen kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve diğer ek materyaller incelemeye alınmamıştır.

2. STRATEJİ VE DİL EĞİTİMİ

Strateji

Psikolojideki bilişsel akımın etkisiyle, öğrenme ile ilişkilendirilen strateji kavramı ilk olarak “generallik sanatı” tanımı ile kullanılmaya başlamıştır; günümüzde ise strateji terimi siyasetten denizciliğe birçok alanda anlam bulmaktadır. Akad (2001: 13) strateji için “belli bir amaca ulaşmak için kullanılan yollar” açıklamasını yapmaktadır. Çinli filozof savaşçı Sun Tzu’nun günümüzden 2500 yıl önce yazdığı Savaş Sanatı adlı çalışması stratejinin en önemli klasik eserlerinden biri olarak bilinmektedir. Savaş Sanatı stratejisi “neyin, ne zaman yapılmaması gerektiğini bilmenin, neyi, ne zaman yapmayı bilmek kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır” (Sun Tzu, 2001: 22). Zafer kazanmada plan yapmanın, düşmanı ve kendinizi iyi bilmenin önemli olduğu ifade edilmektedir. Strateji terimine askerlik ile ilgili yazılarda sık sık rastlandığını ifade eden (Whitman, 2003: 11) stratejiyi “siyaset icaplarına uygun olarak en münasip zaman ve yerde, taarruzun yöneltildiği noktaya üstün kuvvet yığmak suretiyle, düşmanı muharebeye icbar etmekle vazifelendirilen orduları idare sanatıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Savaşın temel ilkelerini “Savaş Üzerine” adlı eserinde ortaya koyan Clausewitz’e (1999) göre strateji, savaşın amacına ulaşması için muharebelerin (çarşımaların) kullanılması kuramıdır. Hedefe ulaşmak için plan yapmanın ve münferit muharebeleri düzenlemenin önemine dikkat çeken Clausewitz ayrıntıları yeniden düzenlemenin gerekli olduğunu da vurgulamaktadır. Eslen (2003) strateji ile ilgili olarak uygulanmakta olan bir plan veya hareket tarzı açıklamasına dikkat çekmektedir. Strateji üzerine yapılan bu tanımlarda “amaç, plan, uygunluk, kendini tanıma ve düzenleme” sözcüklerinin, stratejinin eğitim bilimlerindeki tanımlarına ve uygulamalarına bakıldığında, bilişsel ve bilişüstü stratejilerle bağdaştığı gözükmektedir. Oxford (1990) strateji kavramının eğitim alanında son 50 yıldır araştırmalarda yerini almasına rağmen aslında yeni bir kavram olmadığını söylemektedir, binlerce yıldır özellikle hikâye anlatıcılarının satırlarını hatırlamak için kullandıkları bellek destekleyicilere dikkat çekmektedir.

Öğrenme Stratejileri

Rubin (1975: 43) stratejiyi “bilgiyi edinmede öğrencinin kullanabileceği teknikler veya araçlar” olarak tanımlamaktadır. Stratejiyi “bir probleme veya göreve yaklaşmakta kullanılan özel yöntemler” olarak ifade eden Brown (2007: 119) stratejinin “zamandan zamana, bir durumdan diğerine ve kültürden kültüre değişen cephe planı” olduğunu söyleyerek kişiden kişiye de değiştiğini vurgulamaktadır. Her bireyin belli bir problemi çözmek için kafasında çeşitli seçenekler vardır. Yabancı dil öğrenirken de karşılaşılan bir problemi çözmek için bir veya birkaç seçenek birlikte kullanılabilir. Strateji kavramı eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak “öğrenme stratejileri” olarak alanyazında yerini almıştır. Selçuk’a (2007: 204) göre öğrenme stratejileri “bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir. En geniş anlamda öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran tüm davranış ve düşüncelerdir.” Dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin kullandıkları stratejilerin tespit edilmesiyle başlayan çalışmalar “dil öğrenme stratejileri” üzerine yapılan araştırmaları artırmıştır. “Öğrenme stratejileri, yabancı dil becerilerini geliştirmede öğrencilerin kullandıkları özel teknik, yol veya davranışlardır. Bu stratejiler yeni dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini veya kullanılmasını çabuklaştırır” (Oxford, 1999: 518; Dörnyei, 2005: s. 163’teki alıntı). Ellis’e (2003: 76) göre öğrenme stratejileri “öğrencilerin dil öğrenirken uyguladıkları özel tekniklerdir.” Bir başka tanıma daha bakıldığında benzer ifadeler görülmektedir:

Öğrenme stratejileri öğrencilerin dil öğrenmelerini düzenlemek amacıyla kendileri tarafından bilinçli olarak seçilen etkinliklerdir (activity). Bu etkinlikler zihinsel de olabilir (ilişkileri görselleştirmek), fiziki de olabilir (not almak). Stratejiler bilinçli olarak seçilseler de bu seçim üzerinde düşünülmüş-otomatik düzleminin herhangi bir aralığında olabilir ve amaç öğrenmektir. (Griffiths, 2009: 87)

Eğitim bilimleri alanında strateji üzerine yapılan araştırmalar nasıl başladı sorusuna cevap aramak gerekirse, davranışçı yaklaşımın öğrenme konusunda bazı

durumları açıklayamaması ve sonrasında zihinsel süreçleri inceleyen bilişsel psikolojinin gelişmesi ilerleyen yıllarda öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimleri esnasında aynı uyarıcıları alan, aynı tepkileri gösteren ve aynı şekilde pekiştirilen iki kişinin daha sonraki performanslarının farklı olmasını davranışçı yaklaşım açıklayamamaktadır. Senemoğlu (2009: 265) bu durumu şu örnekle desteklemektedir: “II. Dünya Savaşı sırasında aynı şekilde iyi eğitim görmüş iki radar operatöründen biri ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı fark etmesi ve önlem alması gecikmiştir.” Bu yüzden öğrenme sürecinde nelerin gerçekleştiğini bilmek başarılı bir öğrenmeyi açıklamanın yanında başarısızlığı önlemek veya azaltmakta yardımcı olabilir (Gagné, 1985: 4).

Dil Öğrenme Stratejileri

Öğrenme sorumluluğunu öğretmenin omuzlarından alarak öğrenciye yüklemeye dil öğrenme stratejilerinin önemli bir rolü olduğunu vurgulayan Cohen (1998: 21) 1970’lerden beri süre gelen değişime dikkat çekmektedir. Dil öğrenimi ve öğretimindeki çalışma konuları son 40 yıllık dönemde öğretim metotlarından öğrencilerin özelliklerine ve bu özelliklerin dil öğrenimi üzerindeki etkilerine kaymıştır (Wenden, 1987: 3; Hsiao ve Oxford, 2002: 368). 1950 ve 1960’larda en çok kabul gören davranışçı öğrenme kuramına göre dil öğrenimi diğer öğrenmeler gibi alışkanlık oluşturma ile açıklanmaktaydı. Ellis’e (2003: 32) göre davranışçı kuram dil öğreniminin sadece görünen kısmı ile ilgilenmekte, öğrencinin zihnindeki “kara kutuda” nelerin gerçekleştiğini önemsememektedir. Davranışçı kuram dil öğrenimini yeterince açıklayamamaktadır çünkü öğrenciler girdiyi tekrarlayarak her zaman yeni çıktılar üretmemektedirler. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar incelendiğinde kendi kurallarını yapılandırmada etkin bir şekilde rol aldıkları, bu kuralların bazen yabancı dilin kurallarına çok az benzediği de görülmektedir. Sonuç olarak, Ellis (2003) öğrenmenin dış uyarıcıya verilen bir tepki olarak açıklanamayacağını savunmaktadır. Eğitim psikolojisindeki gelişmeler ışığında 1970’li yıllara gelindiğinde biliş üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Erden ve Akman’a (2008: 153) göre “biliş, kısaca insan zihninin

dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür.” Bilişsel kuramcılar, öğrenme esnasındaki süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedirler. Bilişsel psikolojinin bulgularına göre öğrenci öğrenme sürecinde bağımsız olmalı, karar vermeli ve aktif rol almalıdır (Oxford, 1986: 4). Yeni öğrenilen bir dilin “içselleştirilmesini, saklanmasını, geri çağrılmasını veya kullanımını kolaylaştıran” dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrenci, öğrenme sürecinde aktif bir rol alabilecektir (Oxford, 1992/1993: 18).

Öğrenme sırasında bireyde meydana gelen içsel süreçlerle ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenen bilişsel kuramcıların geliştirdikleri kuramlardan biri “Bilgiyi İşleme Kuramıdır” (Senemoğlu, 2009: 266). Bu kurama göre üç tür bellekten oluşan bilgi depoları ve bu belleklerde bilginin işlenmesini, saklanmasını ve hatırlanmasını sağlayan içsel bilişsel süreçler öğrenmeye etki eder. Çevrede bulunan birçok uyarıcıdan dikkat edilen ve algılanan bilgi duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli bellek bilgiyi kısa süreli olmak şartıyla depolar. Bu esnada bilgiyi ya davranışa dönüştürür ya da uzun süreli belleğe gönderir. Öğrencinin bir tekerlemeyi okuyup bunu sesli olarak tekrar etmesi bilgiyi davranışa dönüştürmesidir. Bilgi tekrar edilmezse kısa süreli bellekten kaybolur. Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesi sürecinde uzun süreli bellekteki eski bilgi geri getirilir ve yeni bilgi ile karşılaştırılır. Daha sonra bilgi yeniden organize edilerek uygun şekilde kodlanır ve uzun süreli belleğe gönderilir. Bu işlemler kısa süreli bellekte gerçekleşmektedir. Bu yüzden kısa süreli bellek için işleyen bellek terimi de kullanılmaktadır. Gagné (1985: 10) bilginin kısa süreli bellekte kalma süresinin 10-20 saniye civarında olmasını “kısa süreli” terimi ile ifade ederken bilinçli zihinsel işin burada yapılmasını “işleyen” terimi ile ifade etmektedir. Kısa süreli bellekteki bilginin kodlanması durumunda bilginin sürekli olarak depolandığı yer uzun süreli bellektir. Bilişsel süreçler ise dört bölümde incelenebilir: bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılması (dikkat, algılama), kısa süreli bellekte bilgiyi saklama (sürekli tekrar, gruplama), bilginin uzun süreli belleğe aktarılması (örtük ve açık tekrar, kodlama / anlamlandırma, örgütleme, genişletme, bellek destekleyiciler) ve bilgiyi geri getirme yolları (Senemoğlu, 2009: 269-327).

Bilişsel süreçlerin işleyişi esnasında öğrencinin farkında olmadığı veya başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmediği durumlar olabilir. O'Malley ve Chamot (1990: 18) yeni bilginin öğrenilmesinde iki duruma dikkat çekmektedirler. Birincisi, bilinçli bir strateji kullanımı olmadan da yeni bilgi öğrenilebilir. İkincisi ise, uygun olmayan strateji kullanımı başarısız bir öğrenme ile sonuçlanabilir. “Öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollar” öğrenme stratejileri ise bilişsel süreçlerin daha iyi işlemesi için öğrenme stratejilerinin kullanımı önem kazanmaktadır (Oxford,1990: 8). Macaro (2006: 327) bilginin algılanması, işlenmesi ve uzun süreli belleğe kodlanması sırasındaki tüm işlemlerin, öğrenme stratejilerinin, kısa süreli bellekte gerçekleştiğini söylemektedir.

Öğrenmeyi etkileyen içsel bilişsel süreçlerin kontrol edilmesi ise “yürütücü kontrol sistemi” olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2009: 334). Bilişsel süreçlerin farkında olan bir öğrenci bunu bilişüstü bilgisi ile gerçekleştirir. Öğrenmeyi öğrenmek için plan yapma, zorlukların kaynağını tespit edebilmek için kendi performansını denetleme, kontrol, tahmin, tekrar ve öz değerlendirme gibi stratejilerin kullanılması gerektiğini belirten Nisbet ve Shucksmith (1991: viii) “öğrenmeyi öğrenme bireyin zihinsel süreçlerinin farkında olmasına” bağlıdır derken bilişüstünün önemini vurgulamaktadırlar.

Bilişsel psikolojideki çalışmaların artmasıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve bilgiyi hatırlamalarını kolaylaştırmada oynadıkları roller üzerine çalışmalar başlamıştır. İlk çalışmalar, bellek destekleyicilerin kullanımının hatırlamayı ne kadar kolaylaştırdığı üzerinedir. Bellek destekleyici stratejilerin kullanımındaki süreçleri vurgulayan çalışmalar, akademik açıdan yetersiz öğrencilerin açıklarını kapatmaya yönelik araştırmaların başlatılmasında etkili oldu. Etkili öğrenmenin altında yatan süreç ve işlemler bilirse bunların zayıf öğrencilere öğretilmesinin faydalı olabileceği düşüncesi, öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaların birçoğu için temel teşkil etmektedir. 1960 ve 1970’lerde bellek destekleyici stratejilerin öğretiminin etkililiği üzerine

araştırmalar yapıldı. Laboratuar ortamında yapılan bu araştırmalar daha sonra gerçek ortamlara taşındı (Weinstein, 1988: 292). Bilişsel psikolojinin verilerinden yararlanan Gagné (1985: 333) etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Seçici dikkat stratejileri, yeni bilginin kolaylıkla geri getirebilmesi için etkili kodlama stratejileri, uygun strateji seçimi bilgisi ve öğrenme stratejilerinin etkililiğinin denetlenmesi hususlarına dikkat çeken Gagné aslında bilişsel ve bilişüstü stratejilerden bahsetmektedir.

Bilişsel süreçler esnasında öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme stratejileri Weinstein'e (1988: 291) göre "bilginin kodlanmasını ve geri getirilmesini kolaylaştıran davranış veya düşünceler" olarak tanımlanmaktadır. Weinstein ve Mayer de (1986: 315) yaptıkları tanımda bilginin kodlanması sürecine dikkat çekerek öğrenme stratejilerinin bu süreci etkilemekte kullanıldığını vurgulamaktadırlar: "Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında kodlama sürecini etkilemek için öğrencinin geliştirdiği davranış veya düşüncelerdir." Rubin (1987: 19) "öğrenme stratejileri bilginin alınması, saklanması, geri getirilmesi ve kullanılmasını kolaylaştıran, öğrenci tarafından kullanılan işlemlerdir" tanımını kullanırken "öğrenmek için öğrencinin yaptıkları" ve "öğrenmesini düzenlemek için yaptıkları" açıklamasını yapmaktadır. Bu iki açıklama bilişsel ve bilişüstü stratejilere gönderme yapmaktadır. Selçuk'un (2007: 204) tanımındaki "...öğrenmeyi kolaylaştıran tüm davranış ve düşünceler..." ifadesi de öğrenme stratejilerinin bilişsel süreçler esnasında kolaylaştırıcı bir etkisi olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğrenme stratejilerinin problem odaklı olduğunu savunan Oxford'u (1990: 9) Swan'ın (2008: 263) verdiği örnekler desteklemektedir. Sabah işe gitmek bir amaç ise sabah kalkmanın bir strateji olarak görülemeyeceğini söyleyen Swan, bunun işe gitmek için yapmak zorunda olunan şey olduğunu ifade etmektedir. Ama sabah işe zamanında yetişmek ile ilgili sorunlar yaşıyorsa işte o zaman strateji devreye girmektedir. Arabayla gitmek, trafiğe takılmamak için işe daha erken gitmek, trafiğe girmemek için bisiklet kullanmak gibi çözümler birer strateji örneğidir. Aynı şekilde, öğrenilmesi

gereken bir sözcük listesini kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma ve burada saklama işi yapılması istenen görevdir. Öğrenci kendisine verilen bu görevi tekrarlama, gruplama, çağrışım, imaj kullanma veya anlam haritası çıkarma gibi stratejilerden seçerek yerine getirebilir.

Dörnyei (2005) öğrenme süreçleri ile öğrenme stratejileri arasındaki farka dikkat çekmektedir. Sözcük listesini ezberlemeye çalışan öğrencinin yaptığı işi öğrenme olarak tanımlayan Dörnyei, yine aynı sözcük listesindeki sözcükleri farklı kelimelerle işaretleyerek çalışan öğrencinin yaptığı işi strateji kullanımı olarak tanımlamaktadır. Dörnyei'ye (2005: 165) göre normal öğrenme faaliyetleri ile öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki farkı en iyi ayırt eden Riding ve Rayner olmuştur. Riding ve Rayner'e (2009) göre genel öğrenme işleri öğrenciye daha az yardımcı olduğunda öğrencinin seçtiği uygun bir iş onun öğrenmesini daha etkili kılıyorsa bu stratejik bir öğrenmedir. Stratejileri tornavida, çekiç gibi "aletlere" benzeten Riding ve Rayner (2009: 80) iş hangi aletin veya aletlerin birlikte kullanılmasını gerektiriyorsa öğrencinin seçimini yapmasını ve iş performansını artırmasını stratejik öğrenme olarak tanımlamaktadır.

Dil Öğrenme Stratejileri Çalışmaları

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar, başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin incelenmesiyle başlamıştır (Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1978). Öğretmen ne yaparsa yapsın öğrenme öğrencinin içinde gerçekleştiğinden "Başarılı bir öğrenci sınıf içinde ve dışında neler yapıyor ki başarılı oluyor?" sorusu araştırmacıların 1980 ve 1990'lı yıllarda dil öğrenme stratejileri üzerine yoğunlaşmalarını sağlamıştır. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar Rubin'in (1975) "İyi Bir Dil Öğrencisi Bize Neler Öğretebilir?" makalesiyle hız kazanmıştır. Rubin (1975: 43) stratejiyi "bilgiyi edinirken öğrencinin kullanabileceği teknikler veya araçlar" olarak tanımlamaktadır. Dil öğrenmede yetenek, fırsat yaratmak ve motivasyonun üç önemli faktör olduğunu, başarılı bir öğrencinin bu üç faktörü nasıl

değerlendirdiği yani öğrenme sürecinde neler gerçekleştirdiği bilirse öğrenciler arasındaki başarı farklarının azaltılabileceğini söylemektedir.

Reiss (1981) Rubin'in gözlemlediği 7 adet dil öğrenme stratejisini dikkate alarak öğretmenlerin zayıf öğrenciler için neler yapabileceklerini araştırmış ve öğrenci kişilikleri ile bilişsel değişkenlerin dikkate alınmasını istemiştir. Başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları çalışma teknikleri ve stratejilerden bahsetmelerinin zayıf öğrenciler için faydalı olabileceğini söylemektedir. Yeni bir dil öğrenen öğrencinin karşılaştığı üç zorluk vardır: ana dilin yabancı dile olan baskınlığı, biçim ve iletişime aynı anda dikkat etmek, sezgisel ve akılcı öğrenme arasında kalmak (Stern, 1975; Reis, 1981: s. 121'deki alıntı). Stern'e (1975) göre başarılı bir öğrencinin yukarıda bahsedilen üç zorlukla başa çıkabilme derecesi zayıf öğrenci ile arasındaki farkı yaratmaktadır.

Çeşitli yöntemler kullanılarak başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler incelenmiş ve dil öğrenme listeleri oluşturulmuş ve yapılan bu araştırmalar sınıflandırma ihtiyacını doğurmuştur (Naiman ve diğer., 1978; Rubin, 1981; Ramirez, 1986). Alanyazındaki araştırmalardan yararlanarak dil öğrenme stratejilerini toplayan ve "Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği" olarak bilinen öz bildirim ölçeğini geliştiren Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini 6 alt grupta sınıflamaktadır (Griffiths, 2009: 84). Oxford'a (1990: 8) göre dil öğrenme stratejileri "öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollardır." Bilişsel psikolojinin verilerinden yararlanan O'Malley ve Chamot'a (1990: 1) göre dil öğrenme stratejileri "bireyin yeni bilgiyi anlamasında, öğrenmesinde ve geri getirmesinde yardımcı olan, bireyin kullandığı özel düşünce veya davranışlardır." Oxford'un ilerleyen yıllarda yapmış olduğu tanıma bakıldığında dil öğrenme stratejileri "yabancı dil becerilerini geliştirmede öğrencilerin kullandıkları özel teknik, yol veya davranışlardır. Bu stratejiler yeni dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini veya kullanılmasını çabuklaştırır" ifadesi bilişsel süreçlere dikkat çektiğini açıkça göstermektedir (Oxford, 1999: 518; Dörnyei, 2005: s. 163'teki alıntı).

Griffiths'in (2009: 87) dil öğrenme stratejilerini tanımlarken “öğrencilerin dil öğrenmelerini düzenlemek amacıyla kendileri tarafından bilinçli olarak seçilen etkinliklerdir” ifadesi öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını göstermektedir. Cohen (1998: 4) “seçim” sözcüğünün bu tanımda kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamakta, stratejiyi strateji yapan en önemli özelliğin öğrenci tarafından seçilmesi olduğunu söylemektedir. Öğrenci kullanacağı stratejiyi seçerken de bilinçli bir kullanım söz konusu olacaktır.

Oxford (1990: 9) dil öğrenme stratejilerinin iletişimsel yetinin kazanılmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayarak yaptığı tanımı açmakta ve dil öğrenme stratejilerine 12 farklı açıdan yaklaşmaktadır. Dil öğrenme stratejileri,

1. Ana amaca, iletişimsel yetiye, katkıda bulunur.
2. Öğrencinin daha bağımsız olmasını sağlar.
3. Öğretmenin rolünü genişletir.
4. Problem odaklıdır.
5. Öğrenci tarafından seçilen özel yollardır.
6. Öğrencinin bilişsel yanı dışındaki diğer yönlerini de içerir.
7. Öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı olarak destekler.
8. Her zaman gözlenemez.
9. Genellikle bilinçlidir.
10. Öğretilebilir.
11. Esneklik.
12. Birçok faktörden etkilenir.

İletişimsel yaklaşımın gelişmesiyle öğrenme stratejileri çalışmaları da hız kazanmıştır çünkü iletişimsel yaklaşım bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini ve bu şekilde daha çok strateji kullanmasını sağlamaktadır (Macaro, 2001: 26; Oxford, Lavine ve Crookall, 1989: 29). İletişimsel yetinin gelişiminde önemli rol oynayan etkin ve bağımsız katılım öğrenme stratejileri ile gerçekleştirilir. Bu yüzden öğrenme stratejilerinin dil öğreniminde önemli bir yeri vardır. Uygun dil öğrenme stratejileri, dilde gelişmiş bir yeterlik ve daha fazla kendine güveni beraberinde getirmektedir (Oxford, 1990: 1). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin gerçek iletişime aktif olarak katılmalarına yardımcı olur. Bilişüstü stratejiler, öğrencilerin bilişlerini düzenleyerek

odaklanmalarını, plan yapmalarını ve gelişmeyi değerlendirmelerini sağlar. Duyuşsal stratejiler, öğrencilerin dil öğrenimine aktif olarak katılmalarında ihtiyaç hissettikleri kendine güven ve gayret faktörlerini geliştirmelerinde yardımcı olur. Sosyal stratejiler, iletişimsel yeti için gerekli olan etkileşim ve birbirini anlama konusunda öğrencilere yardımcı olur. Çözümleme gibi bilişsel stratejiler ve anahtar sözcük gibi bellek stratejileri yeni bilginin anlaşılmasında ve hatırlanmasında oldukça faydalıdır. Telafi stratejileri de bilgi eksiklerini telafi ederek iletişime doğal bir şekilde devam etmeyi sağlar (Oxford, 1990: 8).

Kendi öğrenmelerini düzenlemek için dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olarak rol alırlar (Wenden, 1991; Griffiths, 2009: s. 86'daki alıntı). Öğrenme stratejileri, kendi kendine öğrenme konusunda öğrencilere yardımcı olur çünkü sınıf dışında dili kullanırken yanlarında öğretmen olmayacaktır. Kültür ve eğitim sistemi de dikkate alındığında öğrencinin aktif olmadığı bir sistemde sadece söyleneni yapan öğrenciler öğrenmelerinde sorumluluk almadıkça yeni stratejileri öğretmenin pek yararı olmayacaktır (Oxford, 1990: 10). Nyikos ve Oxford'un (1993: 19) yabancı dil öğrenen 1200 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin iletişimsel yetinin gelişimi ile ilgili olan stratejileri kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. İletişimsel yaklaşım derslerde kullanılsa da değerlendirme ve notlandırma yöntemlerinin iletişimsel olmaması bu sonucun sebebi olarak ortaya çıkmıştır. Donato ve McCormick (1994: 454) yabancı dilin gerçek, iletişimsel durumlardaki kullanımının (yabancı dili kullanmak için fırsat yaratmak, yabancı dilin kullanıldığı faaliyetlere katılmak...) alanyazında önemle vurgulandığını fakat öğrencilerin bu stratejilere pek başvurmadığını söylemektedirler. Sınıf ortamının öğrenciye yeterli fırsatı sağlamaması bir sebep olabilir. Ayrıca, sınavların amaca hitap eden gerçek dil kullanımını genellikle vurgulamaması, öğrenciler stratejilerin farkında da olsalar, öğrencilerde motivasyon eksikliğine neden olabilir ve bu yüzden öğrenciler söz konusu stratejileri kullanmayabilirler. İletişimsel yetinin öğrenciler tarafından kazanılmasını amaçlayan iletişimsel yaklaşımın eğitim programlarının her aşamasında özenle kullanılması dil öğreniminde strateji kullanımının etkinliğini artırabilir.

Öğretmenin rolü, öğrenciye öğrenme fırsatları ve anlamlı girdi sağlamaktır. Bunun yanında, öğretmen öğrencinin hangi stratejileri kullandığını tespit etmeli, öğrencinin kullandığı stratejilerin uygunluğuna bakarak daha uygun stratejiler kullanması konusunda öğrencisini eğitmelidir (Oxford, 1986: 5).

Dil öğrenme stratejileri, araçlardır. Bu araçlar bir problemi çözmeye, bir iş yapmada, bir amacı gerçekleştirmede kullanılır. Hatırlanması gereken bir bilgi olduğunda bellek stratejileri kullanılır. Daha başarılı bir öğrenme gerçekleşmesi için kaygıyı azaltmak ve kendine güveni artırmak duyuşsal stratejiler yoluyla sağlanabilir (Oxford, 1990: 11).

Öğrenme stratejileri zihinsel bir işlem olarak doğrudan gözlenemeyebilir. Belirli bir zaman veya olaya odaklı dinleme yapan bir öğrenci, gelen bilginin belirli bir noktasına odaklandığında seçici dikkat stratejisini kullanacaktır. Odaklandığı bilgiyi gelecekte kullanmak veya hatırlamak için yazarsa not alma stratejini kullanacaktır. İşte bu strateji gözlenebilir (Chamot, 2001: 25). Okuma, yazma veya soru sorma stratejileri gözle görülebilirken düşünme, görselleştirme ve farkına varma gibi stratejiler doğrudan gözlenemeyen işlemlerdir. Bu yüzden öğrenme stratejilerini gözlemek kolay değildir (Griffiths, 2009: 85; Gagné, 1985: 33). Araştırmacılar öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak için gözlem dışında farklı yöntemler kullanmaktadırlar: artgörümlü görüşme, hatırlamayı teşvik edici görüşme, açık uçlu anket, dil öğrenme günlüğü, öğrenci ve öğretmen arasındaki konuşma defteri, strateji sıklığını ölçen anket ve sesli düşünme tekniği.

Araştırmalar başarılı dil öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve görevin niteliğine uygun stratejileri seçerek planlı bir şekilde uygulamaya eğilimli olduklarını göstermektedir (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Macaro (2006: 332) başarılı bir öğrenmenin strateji kullanmanın sıklığı ile değil, eldeki stratejileri planlı bir şekilde uygulama ile gerçekleşebileceğini söylemektedir.

Ehrman, Leaver ve Oxford'a (2003: 315) göre bir strateji üç durumda kullanışlı hale gelir: yabancı dilde yapılacak olan görevle ilgili olması (doğru strateji kullanımı), öğrencinin öğrenme biçimine uygun olması ve öğrencinin stratejiyi etkin bir biçimde uygulayarak diğer uygun stratejilerle öğrenme görevine devam etmesi. Bu şartları sağlayan stratejiler “öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha bağımsız, daha etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen” kılar (Oxford, 1990: 8).

Anderson (1991) yetişkin yabancı dil öğrencilerinin okuma görevleri sırasındaki strateji kullanımlarını incelediğinde yüksek ve düşük puan alan öğrencilerin okuma ve soruları cevaplamaları esnasında aynı stratejileri kullandıklarını gözlemlemiştir. Doğru strateji seçiminin yanında bir stratejiyi nasıl kullanacağını bilmek ve diğer stratejilerle devam etmeyi bilmenin “stratejik okuma” anlamına geleceği ifade edilmektedir (Anderson, 1991: 468).

Kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeyi öğrenen öğrenciler, öğrenme işine nasıl yaklaşmaları gerektiğine en iyi karar verebilecek kişilerdir. Öğretmenler her bir öğrencinin öğrenme yolunu takip edemezler çünkü bu öğrenme yolunun büyük bir bölümü öğretmen tarafından gözlenemez. Öğretmenler her bir öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini tespit etmeyi zor bulabileceği için öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetmeyi öğrenmelidirler. Kendi öğrenmelerini yöneten öğrenciler sınıf dışında da öğrenmeye devam edebilirler (Rubin, 1987: 17). Bu bağlamda, Nisbet ve Shucksmith (1991: vii) bilişüstünün önemini vurgulamaktadırlar. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için stratejileri bilmenin yanında yeni durumlarda bu stratejileri uygulamayı ve uygun stratejileri seçebilmeyi bilmek gerekmektedir. Dil öğreniminde önemli bir yeri olan bilişüstü, 5 bileşenden oluşmaktadır: öğrenme için hazırlanma ve plan yapma, stratejileri seçme ve kullanma, öğrenmeyi denetleme, stratejileri düzenleme ve öğrenmeyi değerlendirme (Anderson, 2009: 99). Artalan bilgisinin hazırlanma ve plan yapmada önemine dikkat çeken Anderson, öğrencinin başarması istenen görevle ilgili artalan bilgisi yoksa görev öncesinde gerekli artalan bilgisinin öğrenciye verilmesi gerektiğini söylemektedir. Bilişüstü davranışın önemli bir özelliği de uygun stratejileri seçip ne

zaman kullanılacağını bilmektir. Vann ve Abraham (1990: 191) zayıf dil öğrencilerinin stratejileri bildikleri halde öğrenme görevi için doğru stratejileri seçip uygulayamadıklarını ifade etmektedirler. Anderson'a göre öğrenmeyi denetleyebilen öğrenciler anlamadıklarının farkında olurlar ve bunu önlemek için çalışırlar. Stratejileri düzenleme ise stratejilerin birlikte kullanımı ile ilgilidir: etkin strateji kullanımı birden çok stratejinin bir öğrenme görevi esnasında uyum içinde kullanılmasına bağlıdır. Zayıf dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerini değerlendirmediklerini, başarılı öğrencilerin ise öğrenme sürecinde yaptıklarının etkinliğini sürekli değerlendirdikleri ifade edilmektedir (Anderson, 2009: 100).

Chamot ve Kupper'a (1989: 13) göre başarılı dil öğrencileri amaçlarına ulaşmak için uygun stratejileri nasıl kullanacaklarını bilirken başarısız dil öğrencileri ise strateji seçimi ve kullanımı konusunda daha az beceriklidirler. Bu noktada stratejilerin farkında olmak ve bilinçli bir seçim önem kazanmaktadır. Öğrencinin farkında olduğu stratejileri uygulamaya sokması zamanla bu stratejilerin otomatikleşmesini sağlayacaktır. Fakat bu otomatikleşme bilinçli bir kullanım olmadığı anlamına gelmemektedir çünkü "stratejilerde bilinçli bir kullanım olmasaydı strateji öğretiminin öğrenciye bir katkısı olmaması gerekirdi" fikrini savunan Oxford ve Cohen (1992: 12) strateji öğretiminin öğrencileri daha bilinçli hale getirerek öğrenci başarısını artırdığını söylemektedirler.

Bialystok ve Fröhlich (1978: 334) dil öğrenimi başarısını etkileyen faktörler arasında yeteneğin "üzerinde değişiklik yapılamaz" bir değişken olduğu vurgularlarken öğrenme stratejilerinin öğretilebilir bir değişken olduğunu söylemektedirler. Yetenek, öğrenme biçimi, kişilik gibi bireysel özelliklerin tersine dil öğrenme stratejilerinin öğretilebilir olduğunu Oxford da (1986: 5) vurgulamaktadır. Strateji öğretimi üzerine hazırlanan programlardan bir tanesi ikinci dil ortamında öğrenim gören öğrencilerin başarılarını artırmayı hedefleyen Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre strateji öğretimi 5 aşamada gerçekleştirilir: hazırlık, sunum, uygulama, değerlendirme ve geliştirme (O'Malley ve Chamot, 1990: 201).

Öğrencilerin strateji seçimlerinde rol oynayan faktörler vardır: öğrenilen yabancı dil, dil yeterliği, bilişüstü farkındalığın seviyesi, cinsiyet, tutum, motivasyon, öğrenme biçimi, milliyet, yetenek, dil öğretme yöntemi, strateji öğretimi (Oxford ve Nyikos, 1989: 291). Farklı dil seviyelerinde olan ve farklı ülkelerden gelen 131 öğrencinin katıldığı bir dil kursunda araştırma yapan Griffiths (2009) dil yeterliği daha yüksek olan öğrencilerin dil yeterliği daha az olan öğrencilere göre daha sık ve üç kat daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını tespit etmiştir. Griffiths'in (2009: 93) dil yeterliği daha yüksek olan öğrencilerin kullandıkları stratejilerin dil yeterliği daha az olan öğrencilere öğretilmesi konusunda eleştirisi vardır. Yapılan ankette dil yeterliği yüksek olan öğrencilerin gazete okumaya daha çok başvurdukları görülmüştür. Griffiths'e göre gazetenin kullandığı dil, öğrenime yeni başlayan öğrenciler için zor gelebilir ve heveslerini kırabilir. Bu yüzden öğretmenlerin strateji kullanımını teşvik etmede dikkatli olmaları gerekmektedir.

Ellen Bialystok (1981: 24) öğrencilerin yabancı dili öğrenme süreçlerinde başarılarını etkileyen öğrenme ortamı ve bireysel farklılıklarla ilgili faktörlerin 1980'lere gelindiğinde incelenmeye başlandığını fakat göz ardı edilen konunun öğrenme stratejileri olduğunu söylemektedir. Fransızca öğrenen lise öğrencilerinin başarıları ile 3 öğrenme stratejisi (practicing, monitoring, inferencing) arasındaki ilişki araştırıldığında her bir stratejinin farklı alanlarda öğrencilere yardımcı olduğu, yeni bilginin iletişimsel bağlamda verilmesinin öğrenmeyi artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencinin yeteneği ile değil tutumuyla yakından ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Dil öğrenmek için motive olan bir öğrencinin stratejileri kullanmaya daha çok eğilimli olduğu görülmüştür (Bialystok, 1981: 34).

Locastro (1994) Japonya'da yüksek lisans öğrencileri ile yaptığı görüşmelerde bu öğrencilerin lise döneminde dil öğrenmek için motivasyon kaynağını sınavların sağladığını gördü. Bu yüzden öğrencilerin kullandığı ana strateji ezberdi. Motivasyonun kaynağı neyse ona göre strateji seçimi yapan öğrencilere hazırlanacak eğitim ortamı öğrencilerin seçeceği dil öğrenme stratejilerini etkileyecektir. Oxford ve Nyikos'un

(1989) yabancı dil öğrenen 1200 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu araştırmada motivasyonun strateji kullanımı ve derse katılım üzerinde önemli etkisi olduğu görülmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerde daha çok strateji kullanımı gözlenirken, strateji kullanımı başarıyı artırdığından bu da motivasyonu artırmaktadır (Oxford, Park-Oh, Ito ve Sumrall, 1993: 359). Gardner (1985: 56) aynı fikri paylaşmaktadır: “Tutum ve motivasyon bireyin dil öğrenimine kendini aktif olarak katma derecesini belirlediği için çok önemlidir... Bunu belirleyen en önemli faktör motivasyondur” (Oxford ve Nyikos, 1989: s. 295’teki alıntı).

Nyikos ve Oxford’un (1993) yabancı dil öğrenen 1200 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada strateji seçiminde sadece bireysel farklılıkların rol oynamadığını söylemektedirler. Sınıf ortamının ve yapılan sınavların öğrencilerin strateji seçimlerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Sınıfta iletişimsel faaliyetler yapan fakat ölçme ve değerlendirme aşamalarına iletişimsel bir yaklaşımda bulunmayan sistemlerde öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin farkında olsalar bile bu stratejileri kullanmadıkları ve tercih etmedikleri görülmektedir. Eğitim programlarından ölçmeye değerlendirmeye kadar tüm aşamaların amaçlar doğrultusunda planlanarak uygulamaya geçilmesi öğrencilerin motivasyonunda etkili rol oynayacak, bu da öğrencilerin strateji kullanımındaki tercihlerine yansiyacaktır. Donato ve McCormick’e (1994) göre yabancı dil sınıflarında iletişimsel yetinin kazandırılması günümüzde amaçlanan hedeflerdendir. Bu yüzden sadece sınıfta yapılan faaliyetlerin değil, yapılan sınavların da iletişim odaklı olması öğrencilerin dil becerilerini doğrudan geliştiren stratejileri seçmelerinde etkili olacaktır.

İçine kapanık ve dışa dönük öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri incelendiğinde farklılıklar görülmüştür (Ehrman ve Oxford, 1988: 261). Dışa dönük öğrenciler görsel ve duyuşsal stratejileri daha çok tercih ederken içine kapanık öğrenciler iletişime geçmeden önce anlam ve bağlama odaklanmaktadırlar. Ehrman ve Oxford’un (1990: 318) Türkçe öğrenen 20 yetişkinle yaptıkları çalışmada dışa dönük

öğrenciler sosyal stratejileri daha çok tercih ederken içine kapanık öğrenciler bilişüstü stratejileri tercih etmişler, sosyal ve duyuşsal stratejileri çok az kullanmışlardır.

O'Malley ve diğerleri (1985a) ikinci dil öğrenen temel ve orta seviyedeki öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, lisede okuyan öğrencilerin sınıf içinde ve dışında dil öğrenimi ile ilgili kullandıkları stratejilerin çeşitliliğini tespit etmek, tespit edilen stratejilerin o günkü strateji sınıflandırmalarıyla açıklanabilirliğini belirlemek ve kullanılan stratejiler ile dil yeterliği arasındaki ilişkiyi bulmaktır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilere göre orta seviyedeki öğrencilerin temel seviyedeki öğrencilere göre daha çok bilişüstü strateji kullandıkları görülmüştür. Orta seviyedeki öğrencilerin bilişüstü stratejileri daha fazla kullanmalarının aldıkları sınıf içi eğitimden kaynaklanmadığı düşünülmektedir çünkü öğretmenleri sınıf içindeki öğrenme stratejileri uygulamalarından genel olarak haberdar değillerdi ve sınıf içinde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kullanmadıkları gözlemlendi. Bilişsel strateji kullanımına bakıldığında ise her iki grupta da bilişsel strateji kullanımı bilişüstü strateji kullanımından daha fazlaydı. O'Malley ve diğerleri (1985a: 42) öğrencilerin dil yeterliği arttıkça bilişüstü denetime yönelebildiklerini ifade etmektedirler.

Peacock ve Ho (2003) üniversitede farklı bölümlerde okuyan 1006 öğrencinin strateji kullanımı, dil yeterliği, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelediklerinde yaşça daha büyük öğrencilerin sosyal-duyuşsal stratejileri daha çok kullandıklarını, kız öğrencilerin bellek ve bilişüstü stratejilerini daha çok kullandıklarını gördüler.

Erkek ve kız öğrencilerin strateji kullanımları incelediğinde tercih konusunda farklılıklar bulunmakla birlikte kız öğrencilerin daha fazla strateji kullanımına yöneldiği bilinen bir gerçektir (Ehrman ve Oxford, 1988: 260; Chang, 2003: 102). Yılmaz'ın (2010) İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 140 üniversite öğrencisine uyguladığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok duyuşsal strateji kullandıkları ortaya çıktı. Dreyer ve Oxford'un (1996) Güney Afrika'da ikinci dil olarak

İngilizce öğrenen 305 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları görüldü. Kız öğrencilerin sosyal ve bilişüstü strateji kullanımı erkek öğrencilere göre daha fazlaydı. Green ve Oxford'un (1995) Puerto Rico'da üç farklı dil seviyesinde olan 374 üniversite öğrencisine uyguladığı çalışmada başarılı öğrencilerin daha çok strateji kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları ortaya çıktı. Oxford, Nyikos ve Ehrman (1988) cinsiyet ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen dört farklı çalışmayı değerlendirdiklerinde kızların erkeklere göre daha çok strateji uyguladıklarını gördüler ve kızların özellikle sosyal stratejileri erkeklere göre daha fazla kullanmalarını kızların onaylanma istekleri, var olan kurallara uyma konusunda sıkıntı çekmemeleri ve sözel yeteneklerine bağladılar. Chang'ın (2003) yabancı dil öğrenen 261 lise öğrencisiyle yapmış olduğu araştırmada bilişsel, telafi, bilişüstü ve sosyal strateji kullanımında erkek ve kız öğrenciler arasında fark bulunurken bellek ve duyuşsal strateji kullanımında bir farka rastlanmamıştır.

Bedell ve Oxford (1996) kültürün strateji seçiminde doğrudan etkisinin olup olmadığını araştırmak için bu konuda yapılan 36 adet çalışmayı incelediklerinde öğrencilerin genellikle kendi kültürlerinin onay verdiği davranışları gösterdiklerini ve içinde yaşadıkları toplumun kabul ettiği şekilde öğrendiklerini tespit ettiler. Farklı kültürlerin strateji öğretimine aynı tutumla yaklaşmadığı, öğrencilerin kültürel geçmişine uymayan stratejilerin öğretilmek istendiğinde başarısızlıkla karşılaştığı yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, kültür her ne kadar öğrenciyi tüm yaşamı boyunca belirli stratejilerle sınırlandırır da strateji öğretiminin kültürel değerlerin sınırı dışındaki diğer stratejilerin önemini anlamada yardımcı olabileceğini Bedel ve Oxford vurgulamaktadır. Sutter (1987) kültürel açıdan kabul gören stratejilerin içine yeni stratejileri bir şekilde gizleyerek strateji öğretiminin yapılabileceğini önermektedir (Bedel ve Oxford, 1996: s. 48'deki alıntı). Griffiths (2003) farklı ülkelerden 14-64 yaş aralığında olan 114 erkek, 234 kız öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada strateji kullanımı sıklığı ile dil seviyesi, milliyet, cinsiyet ve yaş arasındaki ilişkiye baktığında ileri seviyede olan öğrencilerin başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre 9 kat daha fazla

strateji kullandıklarını tespit etti. Cinsiyet ve yaşın strateji kullanımında farklılık yaratmadığını gören Griffiths milliyet değişkeninin strateji kullanımında etkisi olduğunu ortaya çıkardı. Avrupalı öğrencilerin Asyalı öğrencilere göre daha sık strateji kullandıklarını gördü.

Vann ve Abraham (1990) akademik bir programa katılan 15 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada tespit ettikleri 2 başarısız öğrencinin kullandıkları stratejileri incelemiştir. Bu öğrencilerin ders içinde aktif oldukları, başarılı öğrencilerin sahip oldukları strateji dağarcığı kadar stratejiye sahip oldukları ve strateji kullandıkları görülmüştür. Fakat, dersle ilgili yapmaları gereken görevlere uygun strateji uygulamamaları ve bilişüstü stratejilerden yoksun olmaları başarısızlıklarının sebebi olarak tespit edilmiştir.

Başarılı olan öğrencilerin kullandıkları stratejilerin başarısız olan öğrencilere öğretilmesi fikri ile başlayan strateji öğretimi çalışmaları, öğrencilere strateji kullanımı hakkında farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir (Cook, 1996: 107). Öğrenme sorumluluğunu üstüne almayan, kendi öğrenmesini yönlendirmeyen, öğrenme işine aktif olarak katılmayan bir öğrencinin yeterli bir iletişimsel yetiye sahip olamayacağını vurgulayan Oxford (1990: 201) başarılı bir öğrenme için uygulamaya dönük bir strateji öğretiminin şart olduğunu söylemektedir. Günümüzde öğrenciler öğrenmeyi öğrenmekle, öğretmenler de bu süreci kolaylaştırmakla sorumludurlar.

Sonuç olarak, dil öğretim programlarının hedefinin sadece dil öğretimi değil, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyen Cohen ve Macaro (2007: 284) gittikçe küreselleşen dünyada birden fazla dilde iletişim becerilerine sahip olmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadırlar. Dil öğrenme stratejilerinin farkında olmak ve bu stratejileri öğrenme sürecinde uygun yerlerde kullanabilmek, daha başarılı öğrenciler yani dili daha iyi kullanan bireyler olabilmek için faydalı olabilir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Alanyazında dil öğrenme stratejileri ile ilgili farklı sınıflandırmaların olması araştırma yöntemlerinin çeşitliliğine bağlıdır (Oxford ve Cohen, 1992). Sınıfta gözlem yapan araştırmacılar, öğrencilerin kullandıkları gözle görülmeyen stratejileri tespit edemeyeceklerdir. Motivasyon ve duyguları anlamaya yönelik soru sormayan anketler ise öğrencilerin bu alanlarda kullandıkları stratejilere ulaşamayacaktır. Öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen etkileşimi olmayan bireysel sesli düşünme yöntemi uygulanırsa da kişiler arasında kullanılan etkileşim stratejileri hakkında bilgi sahibi olunamayacaktır. Farklı veri toplama ve çözümlene tekniklerinin kullanılması, çeşitli ülkelerde yapılacak araştırmaların sonuçlarının birleştirilmesiyle sınıflandırma farklılıklarının azalacağını değerlendiren Oxford ve Cohen (1992: 14) farklı bakış açılarından bahsetmektedir. Rubin (1975) başarılı dil öğrencilerinin kullandığı stratejileri inceleyerek bir liste oluştururken O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo (1985a) bilişsel psikolojinin verilerine dayanarak bilişsel ve bilişüstü stratejilere odaklanarak çalışmalarını yapmışlardır. Rubin (1981) dil öğrenimine doğrudan ve dolaylı olarak katkıda bulunan stratejiler olmak üzere ikili bir sınıflandırmaya gitmiştir (O'Malley ve Chamot, 1995: s. 4'teki alıntı). Oxford (1990) amaç dilin, strateji kullanımında doğrudan veya dolaylı kullanılmasına göre doğrudan veya dolaylı terimlerini kullanmaktadır. İnsanı sadece bilişsel ve bilişüstü bilgi işleme makinesi olarak değil, aynı zamanda zihinsel, sosyal, duygusal ve bedensel kaynaklarını kullanan bir canlı olarak gören Oxford (1992/1993: 20) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını insanı "bütün" olarak ele alan bir yaklaşıma dayandırmaktadır ve sınıflandırması 6 bölümden oluşmaktadır. O'Malley ve Chamot (1990) bilişsel öğrenme kuramına ve sosyal bilişsel kurama dayanarak üçlü bir sınıflandırmaya gitmektedirler.

Oxford'a Göre Dil Öğrenme Stratejileri

Oxford (1990: 14) dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılan sınıflandırmalardan daha kapsamlı ve ayrıntılı bir sınıflandırma sunarak stratejileri dört dil becerisi ile

ilişkilendirmiştir. Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana gruba ayırdığı sınıflandırmada iki ana grup birbirini destekler niteliktedir. 6 strateji grubu da birbiri ile etkileşim halindedir ve birbirlerine yardımcı olurlar. İnsanı sadece bilişsel ve bilişüstü bilgi işleme makinesi olarak değil, aynı zamanda zihinsel, sosyal, duygusal ve bedensel kaynaklarını kullanan bir canlı olarak gören Oxford (1992/1993: 20) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını insanı “bütün” olarak ele alan bir yaklaşıma dayandırmaktadır. Bu sınıflandırmanın yeni bir dil öğrenirken nelerin gerçekleştiğine dair sınırlı ve geleneksel bakış açısını değiştireceği ifade edilmektedir. Doğrudan stratejiler, bilişsel, bellek ve telafi stratejileri olmak üzere üç alt gruba ayrılırken, dolaylı stratejiler sosyal, duyuşsal ve bilişüstü stratejiler olmak üzere üç alt grupta toplanmıştır.

Oxford (1990: 14) doğrudan stratejileri bir sahne oyunundaki oyuncuya benzetir. Bu oyuncu, çeşitli iş ve durumlarda dilin kendisi ile çalışır. Bellek stratejileri yeni bilginin hatırlanmasında ve geri getirilmesinde, bilişsel stratejiler dilin anlaşılması ve üretiminde, telafi stratejileri ise bilgi eksikliğine rağmen dili kullanmaya devam etmede kullanılır. Öğrenmeyi yönetmede kullanılan dolaylı stratejiler ise bir oyunun yönetmenine benzetilmektedir. Bilişüstü stratejiler öğrenme sürecini düzenlemede, duyuşsal stratejiler duyguları düzenlemede, sosyal stratejiler ise başkaları ile birlikte öğrenmede kullanılır. Yönetmen oyuncuyu yönlendiren, kontrol eden, düzelten, teşvik eden bir konumdadır ve oyundaki diğer oyuncularla etkin bir şekilde çalışıp çalışmadığını kontrol eder. Öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstüne aldıkça oyuncu ve yönetmenin sorumlulukları da öğrencinin bir parçası olur. Öğretmen, yönetmenin sorumluluklarını öğrencinin kendi üzerine alması için öğrenciyi teşvik eder. Bu şekilde yanlış düzelten, bir sonraki aşamada ne yapılması gerektiğini söyleyen öğretmen değil, öğrencinin kendisidir (Oxford, 1990: 16).

1. DOĞRUDAN STRATEJİLER

1.1 Bellek Stratejileri (memory strategies)

Oxford (1990) bazen bellek destekleyiciler olarak da adlandırılan bellek stratejilerinin eski zamanlarda hatipler tarafından kullanıldığını söylemektedir. Uzun bir konuşmanın her bir bölümü bir evin farklı odalarıyla ilişkilendirilmekte, sanki odadan odaya gezinti yapar gibi ilişkilendirilen odayla ilgili yapacağı konuşmasını hatırlayan hatip konuşmasına unutmadan devam edebilmektedir. Bir şeyleri sıralayarak düzenlemek, çağrışım yapmak ve gözden geçirmek gibi temel kurallara dayanan bellek stratejileri anlam odaklıdır. Yeni bir dil öğrenirken düzenleme ve çağrışımlar öğrenci için anlamlı olmalı, gözden geçirilecek materyal de öğrenci için önemli olmalıdır.

1.1.1 Zihinsel Bağlantılar Oluşturma (creating mental linkages)

1.1.1.1 Gruplama (grouping)

Dil malzemesini anlamlı birimler halinde zihinsel veya yazılı olarak sınıflandırmak; farklılıkların sayısını azaltarak malzemeyi hatırlamayı kolaylaştırmak.

1.1.1.2 Çağrışım yapma / Ayrıntılandırma (associating / elaborating)

Yeni bilgiyi bellekteki kavramlarla ilişkilendirmek veya bir bilgiyi diğer bir bilgi ile ilişkilendirmek; bellekte çağrışımlar oluşturmak. Çağrışımların basit veya karmaşık, sıradan veya farklı olabilir. Esas olan, öğrenci için anlamlı olmasıdır.

1.1.1.3 Yeni bir bağlamda kullanma (placing new words into a context)

Bir sözcük ya da öbeği hatırlayabilmek için anlamlı bir tümce, konuşma veya hikâyede kullanmak.

1.1.2 İmge ve sesleri kullanma (applying images and sounds)

1.1.2.1 İmaj kullanma (using imagery)

Anlamlı imajlar kullanmak yoluyla yeni bilgiyi bellekteki kavramlarla ilişkilendirmek. İmaj, bir nesnenin resmi veya bir sözcüğün harflerinin zihinsel gösterimi olabilir.

1.1.2.2 Anlam haritası (semantic mapping)

Ana kavramı merkeze veya yukarıya yerleştirerek birbiriyle ilgili sözcükleri ok veya çizgiyle ilişkilendirmek ve resmetmek.

1.1.2.3 Anahtar sözcük kullanma (using keywords)

Sessel veya görsel bağlantılar kullanarak yeni bir sözcüğü hatırlamak.

1.1.2.4 Sesleri bellekte simgeleme (representing sounds in memory)

Yeni bir bilgiyi sesletimini kullanarak hatırlamak.

1.1.3 Gözden geçirme (reviewing well)

1.1.3.1 Planlı gözden geçirme (structured reviewing)

Yeni bilgiyi belli aralıklarla gözden geçirmek.

1.1.4 Eyleme geçirme (employing action)

1.1.4.1 Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma (using physical response or sensation)

Yeni bir sözcüğü bir duyguyla eşleştirmek veya hareketle anlatmak.

1.1.4.2 Mekanik teknikler kullanma (using mechanical techniques)

Yeni sözcükleri kartlara yazarak öğrenilen sözcüğün kartını çıkarmak gibi yaratıcı teknikler kullanmak.

1.2 Bilişsel stratejiler (cognitive strategies)

Yapılan araştırmalar sonucu bilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından daha çok kullanıldığını söyleyen Oxford (1990: 43) bilişsel stratejileri dört alt başlıkta toplamaktadır.

1.2.1 Uygulama yapma (practicing)

1.2.1.1 Tekrar etme (repeating)

Yeni bilgiyi tekrar tekrar söylemek veya yapmak.

1.2.1.2 Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma (formally practicing with sounds and writing systems)

Telaffuz, tonlama gibi sesbirimler üzerinde veya yabancı dilin yazma sistemi üzerinde uygulama yapmak.

1.2.1.3 Formül ve kalıp sözleri fark edip kullanma (recognizing and using formulas and patterns)

“Merhaba, nasılsınız?” gibi kalıp sözleri kullanmak veya “... zamanı” gibi örüntülerin farkına vararak gerektiğinde kullanmak: iş zamanı, yemek zamanı...

1.2.1.4 Yeniden birleştirme (recombining)

Bilinen öğeleri yeni ve daha uzun bir dizi oluşturmakta kullanmak.

1.2.1.5 Doğal bir şekilde uygulama (practicing naturalistically)

Konuşma, kitap okuma, ders dinleme veya mektup yazma gibi dilin doğal ortamda kullanıldığı yerlerde yeni bilgiyi kullanmak.

1.2.2 İleti alma ve gönderme (receiving and sending messages)

1.2.2.1 Fikri hemen bulma (getting the idea quickly)

Özarama yöntemini kullanarak ana fikirleri bulmak veya tarama yöntemini kullanarak belli ayrıntıları bulmak.

1.2.2.2 İleti almak ve göndermek için kaynakları kullanma (using resources for receiving and sending messages)

Yazılı (sözlük, dilbilgisi kitabı, dergi, ansiklopedi...) ve yazılı olmayan (televizyon, radyo, müze...) kaynakları gelen iletiyi anlamakta ve ileti göndermekte kullanmak.

1.2.3 Çözümleme ve uslamlama (analysing and reasoning)

1.2.3.1 Tümdengelimi yöntemi kullanma (reasoning deductively)

Genel kuralları kullanmak ve yabancı dildeki yeni durumlarda bu kuralları uygulamak.

1.2.3.2 İfadeyi çözümleme (analysing expressions)

Yeni bir sözcüğü, öbeği, cümleyi veya paragrafı parçalara bölerek anlamaya çalışmak.

1.2.3.3 Karşılaştırmalı çözümleme (analyzing contrastively across languages)

Ana dille yabancı dildeki öğeleri karşılaştırarak farklılık ve benzerlikleri bulmak.

1.2.3.4 Çeviri yapma (translating)

Yabancı ve ana dilden birini temel alarak çeviri yapmak.

1.2.3.5 Aktarma (transferring)

Yabancı dilde bir ifadeyi anlamak veya üretmek için ana dildeki bilgileri aynen yabancı dile aktarmak.

1.2.4. Girdi ve çıktı için altyapı oluşturma (creating structure for input and output)

1.2.4.1 Not alma (taking notes)

Ana fikirleri veya önemli noktaları not almak

1.2.4.2 Özetleme (summarizing)

Özet çıkarmak.

1.2.4.3 Önemi belirtme (highlighting)

Altını çizerek, yıldız koyarak, büyük harfle yazarak veya renkli kalemle işaretleyerek önemli bilgiyi vurgulama.

1.3 Telafi stratejileri (compensation strategies)

Bilgi eksikliğine rağmen yabancı dili anlama veya üretmekte kullanmaya devam ettiren telafi stratejileri dilbilgisi ve özellikle de sözcük bilgisi alanlarındaki yetersizliği kapatmakta kullanılmaktadır.

1.3.1. Tahmin etme (guessing intelligently)

1.3.1.1 Dilsel ipuçlarını kullanma (using linguistic clues)

Yabancı dil ve ana dilde sahip olunan bilgileri kullanarak yeni bir durumla karşılaşıldığında tahminde bulunmak.

1.3.1.2 Diğer ipuçlarını kullanma (using other clues)

Bağlam, kişilerarası ilişkiler, genel kültür, vücut dili gibi doğrudan dille ilgili olmayan ipuçlarını yabancı dili anlamak için kullanmak.

1.3.2. Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme (overcoming limitations in speaking and writing)

1.3.2.1 Ana dili kullanma (switching to the mother tongue)

Yabancı dile çevirmeden ana dildeki sözcüğü yabancı dili konuşurken kullanmak.

1.3.2.2 Yardım alma (getting help)

Yabancı dili kullanırken bilinmeyen bir sözcüğün anlamını sormak.

1.3.2.3 Jest ve mimik kullanma (using mime and gesture)

Sözcük kullanmak yerine aynı anlamı verecek jest veya mimik kullanmak.

1.3.2.4 Bir süreliğine ya da tamamen konuşmama (avoiding communication partially or totally)

Zorlukla karşılaşıldığında belli konuları atlamak veya susmak.

1.3.2.5 Konuyu seçme (selecting the topic)

Bilinen konularda veya yeterli sözcük bilgisi ve dilbilgisine sahip olunan konularda konuşmak.

1.3.2.6 İletiyi uyarlama (adjusting or approximating the message)

Bazı bilgileri atarak, fikirleri basitleştirerek veya söylenmesi gerektiğinden çok az farklı bir şekilde söylemek.

1.3.2.7 Yeni sözcük yapma (coining words)

Doğru sözcük bilinmeyince bilinen sözcükleri kullanarak doğru mesajı vermek.

1.3.2.8 Dolaştırma veya eş anlamlı sözcük kullanma (using a circumlocution or synonym)

Kavramı açıklayarak veya eş anlamlısını kullanarak anlatmak.

2. DOLAYLI STRATEJİLER

2.1 Bilişüstü Stratejiler (metacognitive strategies)

Yabancı dildeki birçok yeni bilginin yoğunluğu ile karşılaşan öğrenci odaklanma sorunları yaşayabilir. Bunun üstesinden gelmek için bilişüstü stratejileri bilinçli bir şekilde kullanan öğrenci etkili bir öğrenme gerçekleştirebilir (Oxford, 1990: 136).

2.1.1 Öğrenmeye odaklanma (centering your learning)

2.1.1.1 Yeni bilgiyi bilinen bilgilerle ilişkilendirme (overviewing and linking with already known material)

Yabancı dildeki yeni bilgiyi gözden geçirerek bilinen bilgilerle ilişkilendirmek.

2.1.1.2 Dikkat etme (paying attention)

Gereksiz ayrıntıları görmeyerek dikkati gerekli olan yere vermek.

2.1.1.3 Dinlemeye odaklanarak konuşmayı geciktirme (delaying speech production to focus on listening)

Dinleme becerileri geliştirilinceye kadar çok az konuşmak veya tamamen konuşmamak.

2.1.2 Öğrenmeyi düzenlemek ve planlama (arranging and planning your learning)

2.1.2.1 Dil öğrenimi hakkında bilgi sahibi olma (finding out about language learning)

Dil öğrenimi üzerine yazılmış kitapları okumak, öğrencilerin yaşadıkları problemleri anlatmalarını sağlamak, kullanılan stratejilerden etkili olanları öğrencilerin paylaşmasını sağlamak.

2.1.2.2 Düzenleme (organizing)

Çalışma planını yapmak, çalışma ortamını düzenlemek ve dil öğrenme defteri tutmak.

2.1.2.3 Hedefleri belirleme (setting goals and objectives)

Uzun ve kısa vadeli hedefleri belirlemek.

2.1.2.4 Dilsel bir görevin amacını belirleme (identifying the purpose of a language task)

Dört dil becerisi ile ilgili görevin amacını bilerek o göreve daha iyi odaklanmak.

2.1.2.5 Görev için plan yapma (planning for a language task)

Görevi açıklamak, görevin gerektirdiklerini belirlemek, bildiklerini kontrol etmek ve görev için gerekli olan diğer öğeleri belirlemek.

2.1.2.6 Uygulama yapmak için fırsat yaratma (seeking practice opportunities)

Yabancı dilde bir film izlemeye gitmek, uluslar arası bir kulübe katılmak gibi fırsatlar yaratarak yabancı dili kullanmak.

2.1.3 Öğrenmeyi değerlendirmek (evaluating your learning)

2.1.3.1 Öz denetleme (self-monitoring)

Yapılan yanlışları belirdikten sonra önemli olanları belirlemek, yanlışların kaynağını tespit etmek ve bir daha bu yanlışları yapmamaya çalışmak.

2.1.3.2 Öz değerlendirme (self-evaluating)

Eskisine göre daha iyi olup olmadığını kontrol ederek gelişmeyi değerlendirmek.

2.2 Duyuşsal Stratejiler (affective strategies)

Başarılı dil öğrencileri duygularını ve dile karşı geliştirdikleri tutumlarını kontrol altına alabilen öğrencilerdir (Oxford, 1990: 140).

2.2.1 Kaygıyı azaltma (lowering your anxiety)

2.2.1.1 İlerlemeli gevşeme, derin nefes alma veya meditasyon tekniklerini kullanma

(using progressive relaxation, deep breathing, or mediation)

Kaygıyı azaltan teknikler kullanmak.

2.2.1.2 Müzik kullanma (using music)

Dinlendirici bir müzik dinlemek.

2.2.1.3 Gülme (using laughter)

Komik bir film izleyerek veya mizahi bir kitap okuyarak rahatlamak.

2.2.2 Kendini cesaretlendirme (encouraging yourself)

2.2.2.1 Olumlu ifadeler kullanma (making positive statements)

Yabancı dilde kendini daha güvende hissetmek için kendisi hakkında olumlu ifadeler söylemek veya yazmak.

2.2.2.2 Akıllıca riskler alma (taking risks wisely)

Yanlış yapma olasılığı olduğunu bilerek yeni bir öğrenme durumunda yanlış yapma riskini almak. İyi bir uslamla ile yanlış yapma riski azaltılabilir.

2.2.2.3 Kendini ödüllendirme (rewarding yourself)

Başarılı bir dil kullanımı için kendini ödüllendirmek.

2.2.3 Duygusal durumunu anlama (taking your emotional temperature)

2.2.3.1 Vücudunu dinleme (listening to your body)

Vücudun verdiği stres, korku, gerginlik ve kızgınlığı yansıtan olumsuz sinyaller ile mutluluk, ilgi, sakinlik ve zevki yansıtan olumlu sinyallere dikkat etmek.

2.2.3.2 Kontrol listesi kullanma (using a checklist)

Kontrol listesi kullanarak duygularını ve yabancı dile karşı olan tutumunu değerlendirmek.

2.2.3.3 Dil öğrenme günlüğü tutma (writing a language learning diary)

Dil öğrenme süreci hakkındaki duygu, tutum ve algılamaları yazmak.

2.2.3.4 Duygularını birisi ile paylaşma (discussing your feelings with someone else)

Duygularını birisiyle paylaşırken daha iyi bir öğrenci olmak için neye ihtiyacın olduğunu bulmak.

2.3 Sosyal stratejiler (social strategies)

Dil bir sosyal davranış biçimidir, iletişimdir. İletişim insanlar arasında gerçekleşmektedir; bu yüzden dil öğrenmek diğer insanların katılımını gerektirir. Uygun sosyal stratejileri bu süreçte çok önemlidir (Oxford, 1990: 144).

2.3.1 Soru sorma (asking questions)

2.3.1.1 Açıklama ve doğrulama isteme (asking for clarification or verification)

Konuşucudan tekrarlamasını, açıklamasını, yavaşlamasını veya örnek vermesini istemek; açıklama yaparak veya tekrar ederek söylenenlerin doğruluğunu görmek.

2.3.1.2 Düzeltme isteme (asking for correction)

Konuşurken yapılan hataların düzeltilmesini birisinden istemek.

2.3.2 Başkalarıyla iş birliği yapma (cooperating with others)

2.3.2.1 Aynı seviyedeki yaşlılarıyla iş birliği yapma (cooperating with peers)

Dil becerilerini geliştirmek için diğer dil öğrencileri ile iş birliği yapmak.

2.3.2.2 Dil yeterliği yüksek olanlarla iş birliği yapma (cooperating with proficient users of the new language)

Anadili konuşmacısı veya dil yeterliği yüksek olan konuşmacılarla sınıf dışında çalışmak.

2.3.3 Başkalarını anlama (empathizing with others)

2.3.3.1 Kültürel anlayış geliştirme (developing cultural understanding)

Yabancı dilin kültürü hakkında bilgi edinerek o dilde konuşanların nasıl düşündüklerini anlamaya çalışmak.

2.3.3.2 Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma (becoming aware of others' thoughts and feelings)

Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olarak iletişim içinde olunan insanlara daha yakın olmak ve iletileri daha iyi anlamak.

O'Malley ve Chamot'a Göre Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğreniminde bilişin rolünü açıklayan bir teori için bilgiyi işleme kuramının yeterli olmadığını savunan O'Malley ve Chamot (1990: 18) bu kuramın problem çözme, sözcük öğrenimi, okuduğunu anlama ve olgusal bilginin öğrenilmesini açıklayabildiğini fakat dil öğrenimi ve dil becerilerinin kullanımını açıklayamadığını söylemektedir. O'Malley ve Chamot sınıflandırmalarında yabancı dil öğrenimini karmaşık bilişsel beceri olarak açıklayan bilişsel kuramı (Anderson, 1985; Gagné, 1985) temel almaktadırlar. Sınıflandırmadaki sosyal-duyuşsal stratejiler incelendiğinde sosyal bilişsel kuramlardan da yararlanıldığı düşünülmektedir.

Bilişsel kurama göre bilgi, açıklayıcı ve işlemsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir şeyin ne olduğuna ilişkin bilgi açıklayıcı bilgi, nasıl yapıldığına ilişkin bilgi ise işlemsel bilgi olarak tanımlanmaktadır. İstanbul'un Türkiye'nin en kalabalık şehri olduğunu veya büyük ünlü uyumuna göre "kapı" sözcüğünden sonra gelecek eklerde ünlülerin arka ünlü mü yoksa ön ünlü mü olacağını bilmek açıklayıcı bilgidir. Açıklayıcı bilgi uzun süreli bellekte önerme ağları şeklinde saklanmaktadır. Bilgiyi işleme sisteminde en temel bilgi birimi önermedir. "Ayşe kahvaltısını yaptı" tümcesinde bir önerme varken "Ayşe kahvaltısını yaptı ve okula gitti" tümcesinde iki önerme vardır. Her bir önerme konu, ilgi ve nesne öğelerinden oluşmaktadır. Ortak bir öğeyi paylaşan iki önerme, önerme ağını oluşturmaktadır. Önerme ağı, birbirine bağlı düşünceler, kavramlar, ilişkiler setidir. Bilgiyi daha geniş ölçüde düzenleyen veri yapıları da şema olarak adlandırılır. Şema birbirine bağlı düşünceler, ilişkiler ve işlemler setidir. Şemalar

bilgi ağlarını içerir ve karar verme, problem çözme durumlarında bilgi ağlarını yönlendirir ve kullanır. Gagné (1985: 47) birbiriyle ilgili bilgi birimlerinin önerme ağları vasıtasıyla bellekte birbirine daha yakın kodlanmasının sınırlı kapasitesi olan kısa süreli belleğin çalışmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır çünkü uzun süreli bellekteki ilgili bir bilgiyi geri getirirken birbirine bağlı olan önerme ağları kullanılacaktır.

Önermeler ve şemalar açıklayıcı bilgiyi oluştururken işlemsel bilgiyi ise üretim sistemleri oluşturmaktadır. İşlemsel bilgide bir dönüşüm söz konusudur: “286/2 probleminin sonucu 143’tür. Burada girdi ile çıktı birbirinden farklıdır” (Gagné, 1985: 48). O’Malley ve Chamot (1990: 22) dili anlamak ve üretmek ya da bir problemi çözebilmek için kuralları uygulama yeteneğini “işlemsel bilgi” olarak tanımlamaktadırlar. Üretim sistemi şart tümceleriyle çalışmaktadır.

Tablo 1
Paragrafı Anlama Becerisini Gösteren Bir Üretim

Üretim 1	(Eğer) Amaç paragrafı anlamak ise ve bilinmeyen sözcük yoksa (O zaman) Ana fikri bul ve diğer tümcelerin ana fikri destekleyip desteklemediğini kontrol et.
Üretim 2	(Eğer) Amaç paragrafı anlamak ise ve birkaç sözcük bilinmiyorsa (O zaman) sözlükten bilinmeyen sözcüklere bak. (Daha sonra) Ana fikri bul ve diğer tümcelerin ana fikri destekleyip desteklemediğini kontrol et.

(Gagné, 1985: 53)

Karmaşık beceri öğreniminin gerçekleşmesinde bireyin açıklayıcı bilgidен işlemsel basamağa geçebilmesi üç aşamada olmaktadır (Anderson, 1985). Bilişsel aşamada, öğrenci sözcük ve dilbilgisi kurallarını ezberleyebilir, gözlem yaparak fark

ettiği sözcük öbeklerini ne zaman uygun bir şekilde kullanabileceğini öğrenebilir. Bu bilgiler öğrencinin yabancı dilde nasıl iletişime geçilebileceğini anlatması sağlar fakat başarılı bir üretim için bu bilgi seviyesi yeterli değildir; çünkü üretim, üzerinde çok düşünerek yapılmaktadır ve yanlışlar vardır. İkinci aşama olan çağrışımsal aşamada yapılan yanlışların farkına varılır ve bu yanlışlar bir daha yapılmaz. Ayrıca, kazanılan becerinin öğeleri veya bileşenleri arasındaki bağlar kuvvetlenir. Bu aşamada açıklayıcı bilgi işlemsel bilgiye dönüşmektedir fakat açıklayıcı bilgi hala hatırlanmaktadır: öğrenci yabancı dilde akıcı bir şekilde konuşsa bile dilbilgisi kurallarını bilinçli bir şekilde hatırlamaktadır. Son aşama olan özerk aşamada ise otomatikleşen başarılı bir üretim söz konusudur. Bu, uzun süreli bir uygulama ile gerçekleşir. Kısa süreli bellekte önerme ve şemalara başvurma ve bunları kullanma artık otomatikleşmiştir bu yüzden bilinçli bir kural kullanma durumu yoktur (O'Malley ve Chamot, 1990: 24).

O'Malley ve Chamot dil öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları çalışmayı, Anderson ve Gagné'nin bilişsel psikolojideki çalışmalarına dayandırmaktadırlar. Sınıflandırmalarında bilişsel ve bilişüstü stratejilerin yanında sosyal-duyuşsal stratejiler de yer almaktadır. Weinstein ve Mayer'in (1986: 315) strateji kullanımının amacına yönelik yapmış oldukları açıklama incelendiğinde iki husus ön plana çıkmaktadır. Birincisi, öğrencinin motivasyonunu etkilemek, ikincisi ise öğrencinin yeni bilgiyi seçme, kodlama, düzenleme yolunu etkilemektir. Stratejilerin sosyal-duyuşsal yönünü de gören O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo (1985a) sınıflandırmalarını üç başlık altında toplamaktadırlar: bilişüstü, bilişsel ve sosyal-duyuşsal. Bu sınıflandırmaya Chamot, Küpper ve Impink-Hernandez'in (1988) yapmış oldukları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar eklenerek dil öğrenme stratejileri sınıflandırması son haline ulaşmıştır ve alanyazında O'Malley ve Chamot'un sınıflandırması olarak geçmektedir.

Birey ve çevre etkileşiminin öğrenmedeki rolünü vurgulayan sosyal bilişsel kuramlar stratejilerin niçin işe yaradığı ve nasıl öğretilbileceği hakkında açıklık getirmektedir. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı, öz düzenleyici öğrenme ve

Vygotsky'nin (1978) sosyal bilişsel kuramı öğrenmede birey ve çevre etkileşimi ile diğer faktörleri temel alan bir yaklaşım izlemektedirler (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999: 157).

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına göre öğrenmede birey, çevre ve davranış arasında üçlü bir etkileşim söz konusudur ve bu etkileşim bireyin bir sonraki davranışını belirlemektedir (Chamot ve diğer., 1999: s. 159'daki alıntı). Bireyin motivasyonunun önemli kabul edildiği bu kurama göre birey bir öğrenme görevinde başarı elde ettiğinde öz yeterlik geliştirir. Bandura'ya (1986: 391) göre öz yeterlik "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır" (Senemoğlu, 2009: s. 230'daki alıntı). O'Malley ve Chamot'un sınıflandırmalarında sosyal duyuşsal stratejiler arasında yer alan "öz konuşma" stratejisi bireyin öz yeterlik geliştirmesini sağlayarak başarılı olmasını ve bir sonraki öğrenme görevinde de başarılı olabileceği inancına varmasını sağlayabilir (Chamot ve diğer., 1999: 159). Öz düzenlemede, başarılı bir öğrenme gerçekleştirmek için bilişsel, bilişüstü ve motivasyon stratejileri etkileşim içindedir. Senemoğlu'na (2009: 231) göre öz düzenleme "bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir." Vygotsky'nin (1978) sosyal bilişsel kuramına göre çevrenin öğrenme üzerinde önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Bireyin tek başına gelebileceği seviye ile bir yetişkinin veya öğretmenin liderliğinde gelebileceği seviye arasındaki farkı "gelişmeye açık alan" terimi ile tanımlayan Vygotsky, öğrenme sürecinde öğrenci için model oluşturmanın öneminden bahseder. Öğrenci öğrenme sürecinde yol aldıkça öğrenciye sağlanan destek aşamalı olarak azaltılabilir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak strateji öğretimi konusunda öğretim modelleri oluşturulmuştur (Chamot ve diğer., 1999: s. 160'taki alıntı).

Sınıflandırmaya geçmeden önce, sınıflandırmanın temelde dayandığı üretim sistemi ile ilişkisi kısaca açıklanacaktır. O'Malley ve Chamot (1990: 52) öğrenme stratejilerinin öğrencilerin görev sırasında uyguladıkları karmaşık işlemler olduğunu ve işlemsel bilgi gibi üç aşamada öğrenilebileceğini söylemektedirler. İşlemsel becerilerde

olduğu gibi öğrenmenin ilk aşamasında bilinçli bir strateji kullanımı söz konusu iken daha sonra bu otomatikleşebilir. Strateji kullanımını üretim sistemindeki şart tümcelerine benzeten O'Malley ve Chamot (1990: 52) şu örnekleri vermektedir:

(Eğer) Amaç sözlü veya yazılı bir metni anlamak ise
Ve bir sözcüğün anlamını bilmiyorsam
(O zaman) Anlamı bağlamdan çıkarmaya çalışacağım.

(Eğer) Bir konuşmayı dinlediysen
Ve bu konuşmayı özetleyemiyorsam
(O zaman) Konuşmacıdan konuşmasını tekrar etmesini isterim.

Chamot ve diğerlerinin (1988) geliştirdiği sınıflandırma bilişüstü, bilişsel ve sosyal-duyuşsal olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

1. BİLİŞÜSTÜ STRATEJİLER

Bilişüstü stratejiler, öğrenme süreci üzerinde düşünmeyi, öğrenme için plan yapmayı, öğrenme görevini denetlemeyi ve öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini değerlendirmeyi içerir.

1.1 Plan yapma (planning)

1.1.1 Amaç belirleme (advance organization)

Öğrenme görevinin amacını anlamak; görev öncesinde görevin konusu ile ilgili önbilgi oluşturmak.

1.1.2 Öğrenmeyi düzenleme (organizational planning)

Öğrenme görevini nasıl yerine getireceğini planlamak.

1.2 Göreve odaklanma (directed attention)

Görev dışındaki tüm uyarıcıları bilinçli bir şekilde görmezden gelerek dikkati göreve vermek.

1.3 Seçici dikkat (selective attention)

Görevin yerine getirilmesini sağlayacak bilgiye odaklanmak.

1.4 Öz yönetim (self-management)

Görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli koşulları düzenleme ve bilinen üzerine yoğunlaşarak dil kullanımını yönlendirmek.

1.5 Öz denetim (self-monitoring)

Görev sırasında dil kullanımını veya anlamayı kontrol etmek, doğruluğunu saptamak veya düzeltmek.

1.5.1 Anlama denetimi (comprehension monitoring)

Anlamayı kontrol etmek, doğruluğunu saptamak veya düzeltmek.

1.5.2 Dil üretimi denetimi (production monitoring)

Dil üretimini kontrol etmek, doğruluğunu saptamak veya düzeltmek.

1.5.3 Duyumsal denetim (auditory monitoring)

Söyleyişe dikkat ederek karar vermek

1.5.4 Görsel denetim (visual monitoring)

Nasıl görüldüğüne bakarak karar vermek.

1.5.5 Biçem denetimi (style monitoring)

İşsel biçembilgisel kesite (register) dayalı kontrol etmek, doğruluğunu saptamak ve düzeltmek.

1.5.6 Strateji denetimi (strategy monitoring)

Kullanılan stratejinin işe yarayıp yaramadığını denetlemek.

1.5.7 Plan denetimi (plan monitoring)

Yapılan planın nasıl çalıştığını denetlemek.

1.5.8 Çift denetim (double-check monitoring)

Öncesinde üzerinde düşünülen konuları görev boyunca denetlemek.

1.6 Problem tanımlama (problem identification)

Görevdeki çözüm gerektiren yeri veya görevin başarılı bir şekilde bitmesini engelleyen bir yönünü bulmak.

1.7 Öz değerlendirme (self-evaluation)

Dil kullanımını öz yeterlik algısına göre değerlendirmek.

1.7.1 Dil üretimi değerlendirme (production evaluation)

Görev bittiğinde dil üretimini değerlendirmek.

1.7.2 Görevin icrasını değerlendirme (performance evaluation)

Görevin yerine getirilme sürecini genel olarak değerlendirmek.

1.7.3 Yetenek değerlendirme (ability evaluation)

Görevi yerine getirmedeki yeteneği değerlendirmek.

1.7.4 Strateji değerlendirme (strateji evaluation)

Görev bitiminde strateji kullanımını değerlendirmek.

1.7.5 Dil bilgisini değerlendirme (language repertorie evaluation)

Yabancı dili (sözcük, öbek, tümce veya kavram seviyesinde) ne kadar bildiğini değerlendirmek.

2. BİLİŞSEL STRATEJİLER

Bilişsel stratejiler, öğrenilecek materyalle etkileşime geçmeyi, zihinsel veya fiziki olarak materyali kullanmayı ve öğrenme görevine özgü bir teknik uygulamayı gerektirir.

2.1 Tekrar (repetition)

Öğrenme görevi sırasında sözcük veya sözcük öbeğini tekrarlamak.

2.2 Kaynak kullanımı (resourcing)

Bilgi kaynağı niteliğinde olan sözlük, kitap, internet, önceki görevler vb. kullanmak.

2.3 Gruplama (grouping)

Görevde kullanılacak materyali sıralamak, sınıflandırmak, genel özelliklerine göre tasnif etmek.

2.4 Not alma (note taking)

Görevin yerine getirilmesine yardımcı olmak için önemli sözcük ve kavramları kısaltarak veya kodlayarak yazmak.

2.5 Tümdengelim ve tümevarım (deduction / induction)

Dilin kurallarını uygulamak veya öğrencinin düşünerek kendi ulaştığı kuralları uygulamak.

2.6 Yerine koyma (substitution)

Belirli bir sözcük ya da sözcük öbeği bilinmediğinde başka sözcük veya sözcük öbeği kullanarak görevi yerine getirmek.

2.7 Ayrıntılandırma (elaboration)

Yeni bilgiyi bilinen bilgi ile ilişkilendirmek, yeni bilginin farklı bölümlerini birbiriyle ilişkilendirmek, yeni bilgi ile anlamlı kişisel çağrışımlar kurmak.

2.7.1 Kişisel ayrıntılandırma (personal elaboration)

Kendi hayatı ile ilgili artalan bilgisini kullanarak öğrenilecek materyalle ilgili kişisel değerlendirme yapmak.

2.7.2 Çevresel ayrıntılandırma (world elaboration)

Dünya ile ilgili artalan bilgisini kullanmak.

2.7.3 Akademik ayrıntılandırma (academic elaboration)

Akademik ortamlarda elde edilen bilgileri kullanmak.

2.7.4 Göreve yönelik ayrıntılandırma (between parts elaboration)

Görevin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirmek.

2.7.5 Sorularla ayrıntılandırma (questioning elaboration)

Göreve yönelik mantıklı çözümler sunabilmek soru sormak ve dünya bilgisini kullanmak.

2.7.6 Öz değerlendirici ayrıntılandırma (self-evaluative elaboration)

Öğrenilecek materyalle ilgili kendini değerlendirmek.

2.7.7 Yaraticı ayrıntılandırma (creative elaboration)

Olay örgüsünü oluşturmak ya da akıllıca bir bakış açısı geliştirmek

2.7.8 İmaj (imagery)

Bilgiyi temsil eden zihinsel veya gerçek resimler kullanmak.

2.8 Özetleme (summarization)

Bilginin zihinsel, sözlü ya da yazılı özetini çıkarmak.

2.9 Çeviri (translation)

Çeviri yöntemini kullanmak.

2.10 Aktarma (transfer)

Önceden öğrenilmiş dilsel bilgiyi (önek, son ek, kök; fiil, isim, sıfat) öğrenme görevinin icrasında kullanmak; erek ve ana dildeki birbirine benzeyen sözcüklerden faydalanmak.

2.11 Çıkarım (inference)

Eski bilgiyi, bağlamı, dili ve diğer bağlamsal ipuçlarını kullanarak çıkarım yapmak.

3. SOSYAL VE DUYUŞSAL STRATEJİLER

Sosyal ve duyuşsal stratejiler, öğrenmeye yardımcı olması için başka biri ile etkileşim içine girmeyi ve öğrenme görevine yardımcı olması için duyuşsal yönetimi kullanmayı gerektirir.

3.1 Açıklık getirme için soru sorma (questioning for clarification)

Açıklama, doğruluğunu saptama, yeniden söyleme veya örnek verme için soru sormak.

3.2 İşbirliği (cooperation)

Bir problemi çözmek, bilgi toplamak, öğrenme görevini kontrol etmek veya geri iletim almak için akranlar ile birlikte çalışmak.

3.3 Öz konuşma (self-talk)

Kaygıyı azaltmak için olumlu tümceler kurarak öğrenme görevini yapabilecek yeterlikte olduğunu hissetmek.

3.4 Öz pekiştirme (self-reinforcement)

Öğrenme faaliyeti başarı ile bitirildiğinde bireyin kendine ödül vererek kişisel motivasyon sağlaması.

Yukarıda ayrıntılı olarak verilen iki sınıflandırma incelendiğinde, O'Malley ve Chamot'un bilişsel stratejileri Oxford'un bellek ve bilişsel stratejilerine denk gelmektedir. Fakat bağlamdan çıkarım yapma Oxford'un sınıflandırmasında telafi stratejileri başlığı altındayken O'Malley ve Chamot bunu bilişsel strateji olarak görmektedir (Hsiao ve Oxford, 2002: 371). Telafi stratejileri ile ilgili olarak, "dil kullanımı" ve "dil öğrenme" stratejileri ayırımından bahseden Dörnyei (2005: 168) telafi stratejilerinin dil kullanımı stratejilerinden olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte dil kullanımının da dili öğrenmek için birçok fırsat yarattığını, bu şekilde de dil yeterliğini artırmada yardımcı olduğunu söylemektedir. Oxford'un bilişsel ve bellek stratejilerini ayırmasındaki sebebi yüzeysel ve derin işleme (shallow and deep processing) bağlayan Hsiao ve Oxford (2002), bellek destekleyici stratejilerin öğrencilere iki şekilde yardımcı olduğunu söylemektedirler. Birincisi, bellek destekleyiciler bilgileri uzun süreli belleğe saklama amaçlı gönderirken yardımcı olur. İkincisi, ihtiyaç hissedilen bilgi uzun süreli bellekten geri getirilirken bellek destekleyiciler yardımcı olur. Bu bağlamda, bellek destekleyicilerin yüzeysel bir işleme gerçekleştirdiği, bilişsel stratejilerin ise bilginin derin işlenmesi sırasında yardımcı olduğu düşünülmektedir.

İki sınıflandırmada da bilişüstü stratejiler genel olarak birbiriyle örtüşmektedir. O'Malley ve Chamot'un sınıflandırmasında sosyal-duyuşsal stratejiler bir başlık altında toplanmışken Oxford'un sınıflandırmasında iki ayrı alt başlık olarak yer almaktadır. Hsiao ve Oxford (2002: 372) bunu Oxford'un insanı bir bütün olarak ele almasına bağlamaktadırlar. Çalışmalarını bilişsel psikolojinin verilerine dayandıran O'Malley ve Chamot, bilişsel ve bilişüstü stratejilere uymayan fakat önemi olduğuna inanılan stratejileri sosyal-duyuşsal stratejiler başlığı altında toplamışlardır.

İki sınıflandırmadaki farklılıkları inceleyen (Dörnyei, 2005: 169) tartışma konusu olan konularda değişiklikler yaparak yeni bir sınıflandırmaya gitmektedir. Telafi stratejilerini ayrı bir grup olarak görmezken, bilişsel ve bellek stratejilerini aynı başlık altında toplamakta, O'Malley ve Chamot'un sosyal-duyuşsal stratejilerini ayırarak dört ana başlıkta bir sınıflandırma yoluna gitmektedir: bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejiler, sosyal stratejiler ve duyuşsal stratejiler.

Sonuç olarak, Oxford'un (1990) sınıflandırması insanı bir bütün olarak ele alan bir yaklaşıma dayanırken O'Malley ve Chamot'un (1990) sınıflandırması bilişsel psikolojinin verilerine dayanmaktadır. Çıkış noktaları farklı olmasına rağmen iki sınıflandırma büyük oranda örtüşmektedir (Dörnyei, 2005: 169). Sınıflandırmalara yönelik Ungureanu ve Georgescu'nun (2012: 5001) yorumuna bakıldığında Oxford'un sınıflandırmasının en uzun ve öğretmenler ile araştırmacıların en çok bildiği sınıflandırma olduğu görülmektedir. Chamot ve O'Malley'in sınıflandırmasının ise en iyi sentezlenmiş sınıflandırma olduğu belirtilmektedir; bu yüzden tez çalışmasında ikinci sınıflandırma seçilerek ders kitaplarında inceleme yapılmıştır.

3. STRATEJİ ÖĞRETİMİ VE DERS KİTABI

Strateji Öğretiminin Önemi

Strateji öğretiminin özellikle yabancı dil alanında gerekli olduğunu vurgulayan Oxford (1990: 201) öğrencilerin yeterli bir iletişimsel yetiye sahip olmaları için sorumluluk alarak öğrenme sürecine yaklaşımları gerektiğine inanmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler öğrenme sürecini tanır, öğretmenler de bu süreci kolaylaştırma yollarını öğrencilere gösterebilirlerse etkin bir öğrenme gerçekleşebilir.

Öğrenme sürecinde öğrencinin ön planda olduğu yaklaşımda sorumluluk ve özerklik konuları dikkat çekmektedir. Hayat boyu öğrenmeyi hedefleyen bir öğrenci sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da öğrenmeye devam etmek mecburiyetindedir. Bu da ancak öğrenme sorumluluğunu üstüne alan özerk öğrencilerle gerçekleşebilir. Öğrenmek için ödev yapan, ödev yapmadığında bilgisini artırma fırsatını da kaybettiğinin farkında olan, öğrenme sürecini denetleyen bir öğrenci öğrenme sorumluluğunu üzerine almış bir bireydir. Öğretmenin kendisini yönlendirmesini beklemeden öğrenme sürecini yönlendirebilen ve karar alabilen özerk öğrenci sorumluluk sıfatını da üzerinde taşıyarak öğrenme sürecinde aktif olarak rol alabilir (Scharle ve Szabó, 2009: 3). Bu noktada motivasyon, farkındalık, denetleme ve değerlendirme, öğrenme stratejileri ve işbirliği konuları önem kazanmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşımın tercih edildiği günümüzde öğretmenin rolüne bakıldığında öğretmen bilginin kaynağı değildir. Öğretmen bilgi kaynaklarını ve desteğini sağlayarak sorumluluğun öğrencide olduğu inancıyla öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır (Scharle ve Szabó, 2009: 6). Bu yüzden dil öğrenme stratejileri, strateji öğretimi ile öğrencilere aktarılabilirse bilişsel, bilişüstü ve sosyal-duyuşsal stratejileri kullanan öğrenciler dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olabilirler.

Dilsel gelişimleri için öğrenciye daha çok sorumluluk yükleyen eğitim programları öğrencilerin daha özerk olmalarını, zayıf ve güçlü yanlarını görmelerini ve

öğrenme sürecini yönlendirmelerini istemektedir. Weaver ve Cohen (1998: 66) bu durumu “bir dili öğrenmeyi ve kullanmayı öğrenme” olarak tanımlamaktadırlar. Bunu gerçekleştirebilmek için de çeşitli stratejilerin öğrencilere açıkça sunulması gerektiği belirtilmektedir. Stratejilerin farkında olmanın ve kullanabilmenin öğrenmeyi kolaylaştıracağını söyleyen Weaver ve Cohen (1998: 66) strateji öğretimi eğitim programına dâhil edildiğinde öğrencilerin yabancı dili öğrenirken bir dili nasıl öğrenmeleri gerektiğini de öğreneceklerini vurgulamaktadırlar. Dil becerilerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin öncelikle dil öğreniminde zayıf ve güçlü oldukları yanlarını kendilerinin görmeleri gerekmektedir. İkinci olarak, dili daha etkin öğrenebilmek için neyin kendilerine yardımcı olduğunu fark etmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Üçüncü olarak, daha önceden kullanmadıkları stratejileri de deneyerek dil görevlerine nasıl yaklaşmaları gerektiği hakkında bir karara varmalıdırlar. Daha sonra, öğrenme sürecini denetlemeli ve performansları hakkında öz değerlendirme yapmalıdırlar. Son olarak da etkin olarak kullandıkları stratejileri yeni dil görevlerinde de kullanabilme becerisini göstermelidirler. Bunları yerine getirebilmek için de öğrenme sorumluluğunu öğrencinin kendi üstünde taşıması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin görevi strateji öğretimi yolu ile öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarında onlara destek olmaktır (Weaver ve Cohen, 1998: 67).

Öğrenme stratejilerini “öğrencinin bilinçli olarak seçtiği öğrenme süreçleri” olarak tanımlayan Cohen (1998: 4) seçim faktörünün önemine dikkat çekerek stratejiyi strateji yapan özelliğin “seçim” olduğunu vurgulamaktadır. Seçimin bilinçli yapıp yapılmadığı konusunda ise Cohen (1998: 4) kullanılan stratejiden öğrencinin en azından bir miktar farkında olması gerektiğini söylemektedir.

Strateji öğretiminin amacı, öğrenmeyi ve dil kullanımını kolaylaştırmak için stratejilerin nasıl, ne zaman ve niçin kullanıldığını öğrencilere açık bir şekilde öğretmektir. Öğrencilerin bireysel strateji sistemlerini geliştirmelerinin yabancı dili daha etkin bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacağını söyleyen Weaver ve Cohen (1998:

69) öğrencilerin ayrıca öz değerlendirme yapma ve özerklik konularında da teşvik edileceklerini vurgulamaktadırlar. Tabii ki bu noktada stratejik öğrenci olmanın hangi stratejileri kullanacağını bilmenin yanında nasıl kullanacağını da bilmek olduğu söylenmektedir (Vogely, 1995; Weaver ve Cohen, 1998: s. 69'daki alıntı). Öğretmen strateji öğretimi yolu ile öğrenciye strateji çeşitliliğini sağlayarak uygulama yapma imkânı tanırken esas sorumluluk uygun stratejileri seçme görevini üstünde taşıyan öğrenciye düşmektedir. Bu yüzden özerklik önemli bir konu olarak yerini almaktadır (Weaver ve Cohen, 1998: 70).

47 dil öğretmenin katıldığı, strateji öğretiminin sınıf etkinlikleriyle birleştirilmeye çalışıldığı araştırmanın sonucunda Nyikos (1996: 117) öğrencilerin farklı öğrenme biçemlerine sahip olmaları nedeniyle belli stratejiler üzerinde durmanın doğru olamayacağını söylemektedir. Bu yüzden bir dil görevinde kullanılabilecek çeşitli stratejiler öğretmek öğrencilerin kendi öğrenme biçemlerine uygun stratejiyi seçme imkânını öğrencilere verebilir. Herkesin aynı şekilde ve aynı stratejilerle öğrenmediğini belirten Nyikos (1996: 117) strateji öğretiminin öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de bu konuda bilgilendireceğine inanmaktadır.

Strateji Öğretimi Çeşitleri

Strateji öğretimi ile ilgili kitaplara bakıldığında 4 farklı türde çalışmaya rastlanmaktadır. Birincisi, O'Malley ve Chamot (1990) ile Oxford (1990) gibi araştırmacıların öğretmenlere ve akademik çalışma yapanlara yönelik hazırladıkları, içinde teorik ve pratik bilgiler ile bu konuda yapılmış araştırmalara yer veren kitaplardır. İkincisi, strateji öğretiminin dil görevleriyle birleştirildiği yabancı dil ders kitaplarıdır. Üçüncüsü, dil öğrenimini kolaylaştıran stratejilerin öğrencilere sunulduğu, dil öğrenenlerin bireysel olarak çalışabileceği kılavuz kitaplardır. Dördüncüsü, bir dersin amaçlarına uygun olarak hazırlanmış, çeşitli stratejiler sunan ve öğrencinin bireysel olarak çalıştığı ders kitabından ayrı ama ders kitabındaki dil görevlerine paralel hazırlanmış materyallerdir.

Öğrenme sürecini kolaylaştırmayı hedefleyen strateji öğretimi Oxford'a (1990: 202) göre üç farklı şekilde yapılabilir. Birincisi, farkındalık eğitimidir. Öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu ve öğrenme sürecinde nasıl işe yaradıklarını öğrenirler. Bu aşamada bir uygulama yoktur. İkincisi, kısa süreli strateji eğitimidir. Dille ilgili verilen bir görevin icrası sırasında bir veya birkaç yeni stratejinin öğrenildiği ve uygulama imkânı yaratılan bir eğitimidir. Üçüncüsü, uzun süreli strateji eğitimidir. Kısa süreli strateji öğretiminde olduğu gibi strateji öğretimi eğitim programında yer alan öğrenme görevleri ile ilişkilendirilir ve bu görevler yerine getirilirken strateji kullanımının nasıl olacağı, işe yarayıp yaramadığı gibi konularda değerlendirme imkânı öğrenciye yaratılır. Bu şekilde göreve uygun strateji kullanımını öğrenen öğrenciler başarılı bir öğrenme gerçekleştirebilirler çünkü öğrenme sürecinde çok strateji kullanmak başarılı bir öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir. Önemli olan öğrencinin göreve uygun stratejileri seçebilmesi, uygulayabilmesi ve kendi öğrenmesini yönetebilmesidir (Cohen, 1998: 9).

Cohen'e (1998: 74) göre strateji öğretimi 7 farklı şekilde yapılabilir. Birincisi, genel çalışma becerileri dersidir. Üniversiteler öğrencilerinin genel çalışma alışkanlıklarının geliştirmek, eğitime yönelik amaç ve değerlerini netleştirmek ve kendi öğrenme tercihlerini ortaya çıkarmak için programlar hazırlamaktadır. Bu tarz programlar, öğrendiklerini derslerine aktarabilen ve motive olmuş öğrenciler için faydalı olabilir. Yabancı dil öğrenirken gerekli olabilecek stratejilere ihtiyaç duyan bir öğrenciye hitap etmeyebilir. İkincisi, konferans ve tartışma şeklinde geçen farkındalık eğitimidir. Katılımcılar, dil öğrenme stratejilerini ve dil görevlerini başarmada stratejilerin nasıl işe yaradığını öğrenirler fakat uygulama yapma imkânı bulamazlar. Üçüncüsü, strateji atölyelerinin yapıldığı farkındalık eğitimidir. Bu tarz dersler kredisi olmayan ders kategorisinde sunulan, dil öğrenimi ile ilgilenen herkese açık olan programlardır. Bu tarz atölyeler, konferans ve sonrasında dağıtılan çalışma kağıtları ile öğrenme stratejilerinin dil görevlerinde kullanımı üzerine uygulama ve sonrasında tartışma şeklinde geçmektedir. Dördüncüsü, akran eğitimidir. Birbirlerinin dilini öğrenen iki öğrencinin eşleştirilerek bir öğrencinin ana dilinde diğer öğrencinin de öğrendiği

yabancı dilde konuşma fırsatını yakaladığı, sonrasında rolleri değişerek iki dilde de konuşma imkânının yaratıldığı, kullandıkları dil öğrenme stratejilerini paylaştıkları bir çalışmadır. Bu çalışma aynı dili öğrenen ileri ve temel seviyede olan iki öğrencinin eşleştirilmesi yolu ile de olabilir. Öğrenciler kendi tecrübelerini aktarma konusunda sıkıntı yaşayabilirler. Beşincisi, yabancı dil ders kitaplarındaki sınıf faaliyetlerine stratejilerin örtük veya açık bir şekilde dâhil edilmesidir. Örtük olarak yerleştirilen stratejiler, öğrencilerin stratejilerden haberdar olmalarını engelleyebilir ve öğretmen tarafından bilgilendirilme yapılmaz ise strateji öğretimi gerçekleşmeyebilir. Açık bir şekilde yerleştirilen ve pekiştirmenin yapıldığı ders kitabında ise öğrenciler dili öğrenirken aynı zamanda dil öğrenme strateji repertuarlarını da geliştirebilirler. Rebecca Oxford'un editörlüğünü yaptığı Heinle&Heinle yayıncılıktan çıkan Tapestry serisi açık strateji öğretimi yapan ders kitaplarına bir örnek olarak verilebilir. Altıncısı, yabancı dil dersinin başında kullanılabilecek, yetişkinler için hazırlanmış etkileşimli video programlarıdır. Giriş, genel dil öğrenme stratejileri ve dil becerileri ile ilgili stratejiler başlıkları ile üç bölümden oluşan videoyu öğrenciler kullanabilirler. Yedincisi, strateji odaklı öğretimdir. Strateji öğretiminin ders içeriği ile bütünleştirildiği strateji odaklı öğretim uzun zaman alsa da daha etkin öğrenciler yetiştirdiği ifade edilmektedir.

Tablo 2
Strateji Öğretimi Çeşitleri

Oxford (1990)	Cohen (1998)
1. Farkındalık eğitimi	1. Genel çalışma becerileri dersi
2. Kısa süreli strateji eğitimi	2. Farkındalık eğitimi (konferans ve tartışma)
3. Uzun süreli strateji eğitimi	3. Farkındalık eğitimi (atölye çalışması)
	4. Akran eğitimi
	5. Yabancı dil ders kitaplarında stratejilerin kullanımı
	6. Etkileşimli video programları
	7. Strateji odaklı öğretim

Strateji Öğretiminde Yöntem Tartışmaları

Strateji öğretiminin dil öğretiminden ayrı veya bütüncül bir şekilde yapılması tartışmalarında O'Malley ve Chamot (1990: 152) farklı görüşlere yer vermektedir. Stratejilerin geliştirilebilir olduğunu savunanlar, ayrı strateji öğretimine odaklanarak öğrencilerin daha iyi öğreneceğini söylemektedirler. Rubin ve Thompson'un (1994) birinci baskısını 1982 yılında çıkardıkları "How To Be A More Successful Language Learner" adlı kılavuz kitap dil öğrenme sürecini ve başarılı dil öğrencilerinin özelliklerini teknik olmayan bir dille anlatarak öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Dört dil becerisi, dilbilgisi ve sözcük bilgisi alanlarında çeşitli stratejilerden bahseden Rubin ve Thompson öğrencilerin dil öğrenirken yaşayabileceği problemlerden yola çıkarak çözüm önerileri getirmektedirler. Bu yaklaşım ayrı ve açık strateji öğretimine örnek teşkil etmektedir. O'Malley ve Chamot (1990: 206) bu tarz bir yaklaşımın motive olmuş, özerk öğrenciler tarafından kullanılırsa faydalı olabileceğini söylemektedirler.

Ellis ve Sinclair'in (1989) "Learning to Learn English" adlı kılavuz kitabı ayrı ve açık strateji öğretimini hedefleyen bir çalışmadır. Orta seviyedeki dil öğrencileri için hazırlanan kitap öğrencilerin daha başarılı bir dil öğrencisi ve kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alan bireyler olmalarını hedeflemektedir. Ellis ve Sinclair'in (1989: 1) "öğrenci eğitimi" olarak adlandırdıkları bu modelde dil öğrenmeyi etkileyen faktörler anlatılmakta ve öğrencinin kendisine uygun olan öğrenme stratejilerini keşfetmesi sağlanmaktadır. Öğrencinin amaçları belirlendikten sonra, öğrenme biçimi, niçin dil öğrendiği, motivasyon düzeyi, dil öğrenirken kullanabileceği kaynaklar üzerinde bilgilendirme yapılmaktadır. Daha sonra kitap dört dil becerisi, sözcük bilgisi ve dilbilgisi alanlarında 8 aşamada strateji öğretimini gerçekleştirmektedir. İlk 7 aşamada çalıştığı alanla ilgili ne düşündüğünü ve ne bildiğini keşfeden öğrenci bir sonraki aşamada kendini değerlendirmektedir. Değerlendirme sonucunda kısa süreli hedefler belirleyen öğrenci nasıl öğrenmek istediğine karar verirken çeşitli strateji uygulamalarıyla karşılaşmaktadır. Sekizinci aşamada ise öğrencinin kendi öğrenmesini

yönlendirmesi için çeşitli stratejiler sunulmaktadır. Ellis ve Sinclair'in (1989) kitabının Rubin ve Thompson'un (1994) kitabından farkı stratejilerin neler olduğundan bahsetmek yerine çeşitli dil görevleriyle birlikte stratejileri sunmuş olmasıdır. Bahsedilen iki kitap da öğrencilerin bireysel olarak çalışabileceği kılavuz kitaplardır. Öğretmen isterse ayrı strateji öğretimi kapsamında bu çalışmalarını ders dışında planlanan bir zamanda öğrencileri ile birlikte kullanabilir.

Bütüncül strateji öğretimini savunanlar ise strateji kullanımının dil görevleriyle birlikte uygulamalı olarak öğrenilmesinin benzer dil görevlerinde aynı strateji transferinin rahatlıkla yapılarak kullanımını desteklediğini belirtmektedirler. Burada yapılması gereken dersin içeriği öğretilirken öğrencilerin yapacağı dil görevleri ile uygun olan stratejileri birlikte sunmaktır. Rebecca Oxford'un editörlüğünü yaptığı Heinle&Heinle yayıncılıktan çıkan Tapestry serisi dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için bütüncül strateji öğretimini benimsemiştir.

Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve Türkçe dersinde başarıya etkisini doktora tezinde araştıran Çalışkan (2010) yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini esas alarak ilköğretim okulunda okuyan altıncı sınıf öğrencilerine ayrı strateji öğretimi yapmıştır. Ders dışında gerçekleştirdiği ayrı strateji öğretiminde etkinlikleri Türkçe dersinin içeriğinden seçerek hazırladığını ifade eden Çalışkan bu anlamda ayrı ve bütüncül strateji öğretimini birlikte kullanmış olduğunu belirtmektedir. Çalışma sonunda, strateji öğretiminin öğrencilerin farkındalıklarını, yürütücü biliş bilgilerini, yürütücü biliş becerilerini kullanmayı ve başarıyı artırdığı görülmüştür. Çalışmanın öneriler kısmında, altıncı sınıf öğrencilerinin ilk defa karşılaştıkları yeni uygulamalar (ders çeşitliliği ve farklı öğretmenlerin derse girmesi) ve gelişim döneminin özellikleri nedeniyle strateji öğretiminin bir sonraki sınıfta yapılması tavsiye edilmektedir. Strateji öğretiminin ilk başlarında öğretmenin esnek bir tavır sergilemesinin öğrencilerin olumsuz bir bakış açısı edinmelerini önleyeceği belirtilmektedir. Ayrı strateji öğretiminde kullanılacak materyallerin farklı derslerin içeriklerinden seçilmesinin öğrencilerin genelleme

yapabilmesini sağlayacağı ve sıkılmayacakları söylenmektedir. Bütüncül bir strateji öğretimi seçilmemesinin nedeninin eğitim programında Türkçe dersine ayrılan sürenin bu tarz bir öğretim için yeterli olmayacağı görüşüdür.

Öğretimin açık mı yoksa örtük mü yapılması tartışmalarında ise açık öğretimde öğrencilere strateji eğitiminin önemi ve amacı açıklanmaktadır. Açık strateji öğretimi, öğrencileri açıkça bilgilendirmenin yanında, bilişüstü bakış açısıyla, stratejileri düzenleme ve denetleme eğitimini de öğrencilere vererek daha özerk olmalarını sağlamaktadır. Nyikos (1996: 112) açık strateji öğretiminin öğrenciye getirdiği olumlu yanlardan bahsetmektedir. Birinci olarak, öğrenciler kullandıkları stratejilerin farkında olabilirler. İkinci olarak, dil görevlerini yerine getirirken kullanacakları stratejiler sayesinde daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler ve bu şekilde heyecan, hatırlayamama gibi olumsuzlukları telafi edebilirler. Üçüncü olarak, kullandıkları stratejilerin işe yarayıp yaramadığını denetleyebilirler. Son olarak, kendileri için yeni stratejiler geliştirerek bilişüstü yönetim ile etkisiz olan stratejileri eleyebilirler. Örtük strateji öğretiminde öğrenciler öğretilen stratejinin kullanımının gösterildiği çeşitli faaliyetlerle karşılaşılır fakat herhangi bir amaç, stratejilerin niçin önemli olduğu ve kullanılan bir stratejinin başka bir dil görevinde de kullanılabileceği açıklanmaz. Örtük strateji öğretiminde öğretmenin bu konuda eğitilmiş olması gerekmektedir çünkü öğrenciler ders kitabındaki alıştırmalar ve etkinlikleri yaparken ders kitabı tarafından içi yerleştirilmiş stratejileri de öğrenmektedirler.

Yabancı dil ders kitaplarında strateji kullanımı ve öğretimi incelendiğinde birçok yabancı dil ders kitabının öğrenme stratejilerini sınıftaki etkinliklere dolayısıyla da dil izlencesine dâhil ettiğini söyleyen Weaver ve Cohen de (1998: 79) örtük ve açık strateji öğretimi ile görüşlerini belirtmektedirler. Birincisi, örtük strateji öğretimini tercih eden ders kitaplarıdır. Öğretmen veya ders kitabı stratejilerin ne olduğunu ve önemini anlatmaz; kullanımına yönelik öğrencilere bir model oluşturmaz. Bu yüzden öğrenciler strateji kullandıklarının farkında değildirler. Bazen sadece öğretmen kitabında, kullanılan stratejinin gerekçesi anlatılabilir fakat öğretmenin bu konuda farkındalığı

olmayabilir veya yeterli bilgiye sahip olamayabilir. Bazen de ders kitabında, bir etkinlikte kullanılan stratejinin ne olduğu kısaca açıklanır fakat diğer etkinliklerle stratejinin kullanımı pekiştirilmez. Başarılı dil öğrencileri örtük strateji öğretiminden faydalanarak, kullandıkları stratejileri başka görevlerde de uygulayabilirlerken diğer öğrenciler yeterli farkındalığı sağlayamadıklarından kullandıkları stratejiyi ya unutmakta ya da yeni görevlerde kullanamamaktadırlar. İkincisi, açık strateji öğretimini tercih eden ders kitaplarıdır. Weaver ve Cohen'e (1998: 80) göre açık strateji öğretimi yapan ders kitapları öğrencinin ayrı bir strateji eğitimi almasını gerektirmez. Bu tarz ders kitapları strateji öğretimini dil görevleri ile birlikte sunduğundan öğrenciler sınıf dışında da dili öğrenirken benzer stratejileri kullanmak konusunda teşvik edilmiş olurlar.

Hajer, Meestringa, Park, ve Oxford (1996: 130) ders kitaplarındaki strateji öğretimini inceleyen çalışmalarında açık strateji öğretiminin önemi vurgulamaktadırlar ve ders kitaplarını strateji öğretimini içerme bağlamında beş kategoriye ayırmaktadırlar: Birinci kategoride hiçbir stratejinin yer almadığı, öğretmenin stratejilerin öneminden bahsedebileceği ama ders kitabının hiçbir şekilde yönlendirme yapmadığı materyaller gelmektedir. İkinci kategoride, bazı stratejilerin örtük olarak ders kitabına dâhil edildiği fakat öğrencilerin bu stratejilerin adlarını bilmediği, strateji kullanımını değerlendiremedikleri ve tekrar kullanmak için motive olamadıkları materyaller gelmektedir. Üçüncü kategoride, bazı stratejilerin ders kitabına dâhil edildiği, neler olduklarının açıklandığı materyaller gelmektedir. Dördüncü kategoride, stratejilerin neler olduğunun ve nasıl kullanılmalrı gerektiğinin açıklandığı materyaller gelmektedir. Beşinci kategoride bulunan materyallerde ise stratejilerin neler olduğu ve nasıl kullanılmalrı gerektiği açıklanmakla birlikte öğrenciye öz değerlendirme yapma imkânını da tanımaktadır. Hajer ve diğerleri (1996: 131) beşinci kategoride yer alan ders kitapları ile öğrenci özerkliğinin sağlanabileceğini söylemektedirler.

Oxford (1990: 257) açık-örtük strateji öğretimi tartışmasında, yapılacak bilgilendirmenin 4 farklı kategoride yapılabileceğini söylerken her bir kategorinin olumlu ve olumsuz yanlarından bahsetmektedir. "A, B, C, D seviyeleri" olarak

adlandırdığı kategorilerden “A seviyesi,” strateji öğretimi yapmadan strateji kullanımını teşvik etmeyi amaçlar. Stratejiler hakkında bilgilendirme yapmadan içinde stratejilerin geçtiği ilgi çekici etkinlikler öğrencilere sunulur. Etkinlikler ilgi çekici olduğu için öğrenciler beğendikleri stratejileri kullanmaya teşvik edilirler fakat kendilerine uygun strateji seçimi, değerlendirme ve strateji aktarımı konularında bilgileri olmaz. “B seviyesi,” kontrolsüz strateji öğretimi olarak adlandırılır. Ders kitabındaki dil görevleri öğrencinin stratejileri kullanmasını sağlarken kullanılan stratejinin önemi veya yeni görevlerde aynı stratejinin kullanabileceğine yönelik açık bir bilgilendirme yapılmaz. Dil görevi yerine getirilirken örtük olarak verilen stratejinin öğrencinin o anki başarısını artırdığını söyleyen Oxford (1990: 257) sadece başarılı öğrencilerin strateji aktarımını gerçekleştirebildiklerini diğer öğrencilerin ise bu öğretimden faydalanamadıklarını söylemektedir. Kontrolsüz strateji öğretimi uygulanan öğrencilerin kullandıkları stratejiyi başka görevlere aktarma eğiliminde olmadıklarını yapılan araştırmalar da desteklemektedir (Oxford ve diğer., 1990: 199). “C seviyesi,” açık strateji öğretimi veya bilgilendirme strateji öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Stratejinin önemi hakkında bilgi verilir ve öğrenci kendisine verilen dil görevinde stratejiyi uygular. “D seviyesi,” tam bilgilendirme veya öz yönetim strateji öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Öğrenci, C seviyesinde yapılanların haricinde kendisini denetlemeyi, kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi öğrenir.

Strateji Öğretimi Çalışmaları

O’Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985b) sözcük öğrenme stratejilerine yönelik çalışmaların yapılmasına rağmen dinleme ve konuşma becerilerine yönelik strateji öğretimi çalışmalarının göz ardı edildiği düşüncesinden yola çıkarak, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 75 öğrenciye sekiz gün boyunca haftada 50 dakika strateji öğretimi ve uygulaması yapmışlardır. Üç gruba ayrılan öğrencilerden bilişüstü grupta olanlar bilişüstü, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejiler üzerine, bilişsel grupta olanlar bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejiler üzerine eğitim alırken üçüncü gruptaki öğrenciler normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Sözcük bilgisi, dinleme ve

konuşma becerilerinde her gün farklı materyallerle aynı strateji uygulamasını yapan öğrencilere yapılan yardım gün geçtikçe en aza indirilmiştir. Çalışma sonunda yapılan son test ile ön test karşılaştırıldığında dil becerilerine yönelik strateji eğitiminin sınıf ortamında etkili olduğu, yapılan eğitimin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, fakat eğitimin etkililiğinin materyallerin zorluk seviyeleri ve yapılan yardımın azaltılma oranı ile doğrudan orantılı olduğu belirtilmektedir.

O'Malley ve diğerlerinin (1985b) yaptıkları çalışmada strateji öğretimini derse giren öğretmenler yerine çalışmayı yürüten araştırmacıların yaptığını belirten Chamot, Küpper ve Hernandez (1988) derse giren öğretmenlerin strateji öğretimini gerçekleştirdikleri bir çalışma yapmışlardır. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrendikleri strateji öğretimini sınıflarına nasıl dâhil ettiklerini görmek, öğretmenlerin sınıftaki etkinliklere strateji öğretimini nasıl dâhil ettiklerini görmek ve açık mı yoksa örtük strateji öğretimini mi seçtiklerini ortaya çıkarmak çalışmanın amaçları arasındadır. Strateji öğretiminin yabancı dil öğretiminin bir parçası olabilmesi için dikkate alınması gereken sonuçlar şöyle olmuştur:

1. Derse giren öğretmenler, strateji öğretiminin nasıl yapılacağına dair alınacak eğitimin önemine inanmalı ve strateji öğretiminde kullanacakları teknikleri öğrenmelidirler.
2. Tüm öğretmenlerin örtük strateji öğretiminden açık öğretimi tercih ederek strateji kullanımının önemini açıkça belirttikleri görülmüştür.
3. Strateji öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenirken başarılı olan öğretmenlerin öğrencileri de sınıfta büyük bir istekle strateji öğretime katıldıkları görülmüştür. Bu da motivasyonun önemini göstermektedir (Chamot ve diğer., 1988: 179).

Sonuç olarak strateji öğretiminin başarısının çeşitli faktörlere bağlı olduğu görülmektedir.

Thompson ve Rubin (1996) bilişsel ve bilişüstü stratejilerin sistematik bir şekilde öğretilmesinin dinleme becerilerini geliştireceği hipotezini test etmek için yaptıkları çalışmada, Rusça öğrenen üçüncü sınıf üniversite öğrencilerini iki şubeye ayırmışlardır.

Deney grubuna strateji öğretiminde uzman olan bir öğretmen derse girerken kontrol grubuna strateji öğretimi üzerine uzmanlığı olmayan bir öğretmen derse girmiştir. Her iki grupta aynı materyal (kısa videolar) ve müfredat kullanılmıştır. Sınav sonuçları değerlendirildiğinde stratejilerin dikkate alınarak dersin işlendiği deney grubundaki öğrencilerden yüzde on başarı artışı gerçekleştirenlerin sayısının kontrol grubundaki başarı artışı gerçekleştiren öğrenci sayısının iki katı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, deney grubundaki öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları artmış, dinleme dersinde ihtiyaç duydukları stratejileri seçme ve öğrenmelerini yönlendirme konularında karar alabildikleri gözlenmiştir.

Dadour ve Robbins (1996) İngilizce bölümünde okuyan birinci ve dördüncü sınıf 122 üniversite öğrencisine uyguladıkları 15 haftalık konuşma stratejileri öğretiminde öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusu vurgulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma performanslarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. İki grup arasında akıcılık, sözcük bilgisi ve dilbilgisi alanlarında farklılık gözlenirken telaffuz alanında bir fark bulunmamıştır. Deney grubunun daha fazla strateji kullandığı tespit edilen bu çalışmada öğretmene ve öğrencilere yaratıcılık imkânı tanıyan iyi yapılandırılmış bir strateji öğretiminin sözlü iletişim ve stratejilerin kullanımı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır (2006) “Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları” adlı doktora tezinde 2004-2005 öğretim yılında İstanbul’daki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrenci üzerinde çalışma yapmış ve öğrenme stratejilerinin öğretimine yeterince yer verilip verilmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarından bahsettikleri, stratejileri öğretebilecek yeterlikte olmadıkları ve bu konu ile ilgili düzenlenecek bir eğitim programına çoğunluğunun katılmak istedikleri tespit edilmiştir.

Stratejileri tek tek öğretmek yerine belli bir grup bilişsel stratejiyi birlikte öğretip denetleme ve değerlendirme bilişüstü stratejileri ile bütünleştirmenin daha olumlu sonuçlar getirebileceğini söyleyen Graham ve Macaro (2008: 770) stratejiler için “görevin niteliğine göre uygulamak için öğrencilerin elinde hazır tuttuğu belli setlerden oluşan araçlar” tanımını yapmaktadırlar. Bu yüzden çıkarım ve doğrulama stratejilerini birbirinden ayrı öğretmek yerine birlikte öğretmenin daha etkin bir öğretim yolu olacağını vurgulamaktadırlar. Bu bakış açısıyla yapılan çalışmanın sonucunda strateji öğretiminin öğrencilerin dinleme performansı ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu kanıtlanmıştır.

Dinleme stratejileri öğretiminin ileri seviyedeki dil öğrencilerinin BBC haber videolarını anlamalarına etkisini araştıran Cross (2009), deney grubuna Mendelsohn’un (1994) çerçevesini çizdiği strateji öğretim modelini kullanarak 12 saatlik dinleme stratejileri öğretimi uygulamıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir açık strateji öğretimi uygulanmamıştır. Her iki grup da aynı ders materyalini kullanmıştır. Çalışma sonucunda iki grupta da olumlu bir ilerleme kaydedilirken iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun sebepleri arasında ilk olarak akran etkileşimi konusuna dikkat çekilmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler arasındaki akran etkileşimi yüksek seviyede iken deney grubunda özellikle erkek öğrenciler arasındaki akran etkileşiminin düşük seviyede olduğu sınıf içi gözlemlerde ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın sosyal ve kültürel normlardan kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Akran etkileşiminin gruptaki öğrencilerin kullandıkları stratejileri birbirleri ile paylaşarak farkındalıklarını artırabileceği, bunun da başarılarına etki edebileceği vurgulanmaktadır. İkinci olarak, her iki gruptaki öğrenciler dinleme çalışmalarının gereği birbirleri ile anlayıp anlamadıklarını paylaşmışlar ve performanslarını denetlemişlerdir. Öğretmen tarafından da geri bildirimde bulunulmuştur. Bu bağlamda kontrol grubundaki öğrencilere aslında içe yerleşik bir strateji uygulanmış olarak kabul edilebilir. Üçüncü olarak, sunulan stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmek için 10 haftalık bir ders süresince verilen 12 saatlik ek strateji öğretimi yetersiz kalabilir: zaman ve strateji sayısının uyumu,

öğrencilerin uygulama ve aktarma yapabilmek için yeterli zamana sahip olma konuları dikkat çekmektedir.

Bilişüstü dinleme stratejileri öğretiminin dinleme performansına etkisini inceleyen Coşkun (2010) temel seviyede olan üniversite öğrencileri ile deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Deney grubuna strateji öğretimi müfredattan ayrı olarak yapılmamıştır. Müfredatın içine yerleştirilen bilişüstü stratejiler dinleme derslerinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (Chamot ve O'Malley: 1986) kullanılarak öğretilmiştir. Beş hafta boyunca dört bilişüstü stratejinin içe yerleşik bir şekilde öğretildiği deney grubu ile kontrol grubuna ders kitabından alınan sınav uygulandığında deney grubundaki öğrencilerin başarısının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Daha etkin dinleyiciler olabilmek için bilişüstü strateji öğretiminin dinleme öğretimi programı ile bütünleştirilmesi bu çalışmada tavsiye edilmektedir.

Strateji öğretiminin ilköğretimde okuyan öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkisini inceleyen Baş (2012) kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının ve bilişüstü farkındalıklarının kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha fazla olduğu yine aynı şekilde gözlenmiştir. Deney grubuna öğrenme stratejileri öğretimine dayalı öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubuna kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı öğretim verilmiştir. Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmiş olmasını yaş faktörüne bağlayan Baş (2012) bu sınıftaki öğrencilerin stratejileri kendi başlarına anlayıp öğrenecek seviyede olduğunu, daha küçük yaşta olan öğrencilerin belli stratejileri anlayıp uygulamakta sıkıntı çektiklerini ifade etmektedir.

Bilişüstü strateji öğretiminin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen Birjandi ve Rahimi (2012) çeviri ve edebiyat okuyan 62 üniversite öğrencisi ile kontrol ve deney gruplarını oluşturarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki

öğrenciler her biri 45 dakikalık 6 oturumda dinleme stratejileri üzerine eğitim almışlardır. Çalışma öncesinde ve sonrasında her iki grup da TOEFL sınavının dinleme bölümüne tabi tutulmuşlardır. Yapılan araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin dinleme performanslarının kontrol grubundaki öğrencilerin performanslarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Birjandi ve Rahimi (2012) strateji öğretiminin öğrencilerin dinleme performansları üzerinde olumlu etki yarattığını, bilişüstü strateji bilgisine sahip öğrencilerin öğrenmelerinde daha çok sorumluluk aldıklarını ifade etmektedirler. İran'daki ders kitapları incelendiğinde çok azının dinleme görevlerinde bilişüstü stratejilere yer verdiği ifade edilmektedir; bu yüzden kitap yazarlarının strateji kavramına özellikle de bilişüstü stratejilere dinleme bölümlerinde yer vermeleri bu çalışmada tavsiye edilmektedir.

Yan (2012) Çin'deki üniversite öğrencilerinin İngilizcedeki dinleme becerilerine yönelik olan öz yeterlik ve performanslarını geliştirmeyi amaçlayan doktora tezinde Çinli üniversite öğrencilerinin en çok dinleme becerilerinde zorlandıklarına dikkat çekmektedir. Strateji öğretimi ve geri iletimin etkilerinin incelendiği çalışmada 96 üniversite öğrencisi üç gruba bölünmüştür. Birinci gruba strateji öğretimi yapılmış, strateji kullanımları ve performansları üzerine öğrencilere geri iletim sağlanmıştır. İkinci gruba sadece strateji öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Çalışma sonunda strateji öğretimi ve geri iletimin dinleme becerilerine yönelik öz yeterlik algısını ve başarıyı önemli ölçüde artırdığı ortaya çıkmıştır.

Okuma stratejilerinin açık öğretim yoluyla öğretiminin öğrencilerin performansları üzerindeki etkilerini inceleyen Aghaie ve Zhang (2012) orta seviyedeki 80 öğrenci ile deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. New Interchange 3 adlı ders kitabı iki gruba okutulmaktadır. Deney grubuna dört ay süreyle bilişsel ve bilişüstü okuma stratejileri öğretimi Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (Chamot ve O'Malley: 1986) kullanılarak uygulanmıştır. Ders kitabında iletişimsel yaklaşım benimsendiği için kontrol grubundaki öğrencilere öğretmen kitabındaki yönlendirmeler doğrultusunda konuşma becerilerini geliştirme odaklı öğretim yapılmıştır. Çalışma

sonucunda, açık strateji öğretiminin öğrencilerin okuma performanslarını geliştirdiği, strateji kullanımını artırdığı ve yeni dil görevlerine strateji aktarımını desteklediği görülmüştür. Bilişüstü bilginin ve açık strateji öğretiminin strateji aktarımını desteklediği ifade edilmektedir.

Bilişüstü strateji öğretiminin dinleme performansına etkisini araştıran Bozorgian (2012) 28 yetişkin, ileri-orta seviyedeki yabancı dil öğrencisi ile yaptığı çalışmada 4 adet bilişüstü strateji seçmiş ve bu stratejileri her biri 70 dakika süren 4 dinleme dersinde dinleme görevleri ile birlikte öğretmiştir. Çalışma başlangıcında uygulanan ön testin sonuçlarına göre öğrenciler başarı açısından iki gruba ayrılmışlardır. Çalışma sonunda uygulanan son testin sonuçları incelendiğinde ön teste başarılı çıkan öğrencilerin az bir ilerleme kaydettikleri, ön testte daha az başarılı çıkan öğrencilerin ise büyük bir ilerleme kaydettikleri ifade edilmektedir. Dinleme açısından az başarılı öğrencilere yapılacak yönlendirmelerin öğrencilerin işleyen bellek (kısa süreli bellek) kapasitelerini artıracığı, dinleme görevlerine daha stratejik yaklaşabilecekleri, kısacası strateji öğretiminden faydalanabilecekleri vurgulanmaktadır (Vandergrift, L. ve Tafaghodtari, M. H., 2010). Ön testte başarılı olan öğrenciler de, uygulanan strateji öğretiminin faydalı olduğunu söylemişlerdir. Çalışma sonucunda ihtiyaç analizinin önemine dikkat çekilmektedir: öğrencilerin seviyeleri göz önüne alınarak öğretilecek stratejilerin belirlenmesi yararlı olabilir. Sınıfta daha az başarılı öğrenciler var ise strateji öğretimi yolu ile açık bir şekilde öğretim yapılarak bu öğrenciler için de dinleme metinleri daha anlaşılabilir kılınabilir.

Sonuç olarak, öğrencilerde özerklik geliştirme sürecinde strateji kullanımının bazen de üretiminin gerekli olduğu yapılan çalışmalarla anlaşılmıştır (Wenden, 1992; Brown, 2007: s. 130'daki alıntı). Dil öğrenme süreci hakkında kaç öğrencinin bilgi sahibi olarak derse girdiğini sorgulayan Brown (2007: 130) strateji bilmenin önemine dikkat çekerken bunu ancak öğretmen ya da ders kitabının strateji öğretimi yolu ile sağlayabileceğini söylemektedir. Alanyazın incelendiğinde strateji öğretimi ders kitaplarında açık veya örtük, ayrı veya bütüncül bakış açısıyla yapılabilmektedir.

Ders Kitabı ve Strateji İlişkisi

Dil öğrenme stratejileri ve ders kitabı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için öğrenci özerkliği ve ders kitabı değerlendirme ölçütleri konularına kısaca yer vermek faydalı olabilir. Ders kitabını “öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için belirlenmiş hedeflere ulaşmakta kullanılan bir kaynak” olarak tarif eden Cunningsworth (1995: 7) ders kitabının ulaşılması gereken bir amaç değil, dili öğrenirken kullanılan bir araç olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin çoğu bir ders kitabı kullanmaktadır. Bazıları sadece bir ders kitabı kullanırken bu kitabı baştan sona kadar takip etmekte, bazıları ise farklı kitaplardan yararlanarak eğitim programını oluşturabilmektedir. Yayınlanmış eğitim materyallerine başvurmayan öğretmenlerin sayısının çok az olduğunu söyleyen Cunningsworth (1984: 1) materyal geliştirmenin zor ve zaman alıcı bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Materyal geliştirme alanında dikkati çeken iki konu bulunmaktadır. Birincisi, önceki yıllara göre basılı materyallerin kullanımı daha yaygındır. İkinci ise ders kitapları ilk çıktığı yıllarda okuma parçaları, ilgili sorular ve çevrilmesi istenen tümcelerle doluyken günümüzde ders kitapları öğretim ve öğrenim için ayrı birer set olarak hazırlanmakta, öğretmen ve öğrencinin birlikte yapacağı faaliyetleri ayrıntılı bir şekilde anlatarak sınıfta geçirilen zamanı etkin bir şekilde kullanmayı hedeflemektedir (Littlejohn, 1998: 190).

Hiçbir ders kitabının bir öğretim ortamına tamamen uygun olamayacağını söyleyen Cunningsworth (1984: 8) öğretmenin gerektiğinde değişiklikler yapması gerektiğini ifade etmektedir. “Ders kitabı, öğretmen olduğunda hayat ve anlam kazanan bir araçtır. Öğretmenin gerekli değişiklikleri yapmak için karar almadığı bir eğitim programında can yeleği değildir.” ifadesinde de Bell ve Gower (1998: 118) ders kitabının öğretmen ve öğrenciye bir yol çizdiğini fakat bu yola sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine eğitim ortamındaki çeşitli değişkenleri dikkate alarak gerekli uyarlamaların yapılmasını önemle vurgulamaktadırlar.

Ders kitabını piyanoya benzeten Graves (2000: 175) müzik yapmak için bir araç olan piyano nasıl tek başına müzik yapamıyor ve onu çalan bir müzisyene ihtiyaç varsa, ders kitabının da tek başına bir dili öğretemeyeceğini söylemektedir. Müzikteki piyano ve müzisyen benzetmesi öğrenci işin içine girince yeterli olmamaktadır çünkü öğretmen ve ders kitabının başarısı üçüncü bir faktör olan öğrenciye bağlıdır. Öğrenci faktörünü göz ardı eden bazı öğretmenlerin “ama kitap son kullandığımda işe yarıyordu” şimdi niçin bir ilerleme kaydedemiyorum gibi düşüncede olmaları kitabı sadece öğretmen değil aynı zamanda öğrencinin de kullandığına açıklık getirebilir Graves (2000: 176). Bu yüzden ders kitabını öğrenci faktörünü göz önüne alarak seçmek ve uyarlamak faydalı olabilir.

Ders kitabı genellikle tecrübeli insanlar tarafından yazıldığı ve yayınlanmadan önce gerçek öğretim ortamlarında denendiği için, uygun bir kitap seçilir ve doğru bir şekilde uygulanırsa öğretmenler ders kitabının işe yarayacağı konusunda emin olabilirler. Bu bağlamda ders kitabı seçimi ön plana çıkmaktadır. Cunningsworth (1984: 1) öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir ders kitabı seçilmesini önemle vurgularken “seçilen ders kitabının amaçları belirlememesi” gerektiğini söylemektedir.

Bireyin ve bireysel farklılıkların eğitim programlarında dikkate alınması ile birlikte öğretim materyallerinin geliştirilmesinde dil, öğrenme süreci ve öğrenci üçlüsüne dikkat edilmeye başlanmıştır. Dil öğrenme süreçlerinin incelenmesiyle elde edilen bilgilerden en iyi öğrenme yönteminin tek olmadığı ve öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıktı (Cunningsworth, 1984: 6). Bilişsel psikolojideki gelişmeler ışığında bireyin öğrenme sürecini dikkate alan, bireyi yönlendiren, problem çözme becerilerini geliştiren materyaller hazırlanmaya başlandı ve öğretmen ortamın düzenleyicisi olarak görüldü (Cunningsworth, 1984: 32).

Öğretme materyallerinin birçok dil programında önemli bir öge olduğunu vurgulayan Richards (2001: 251) bu materyallerin öğrencinin alacağı dil girdisi ve sınıfta gerçekleşecek dil uygulamaları için temel teşkil edeceğini söylemektedir. Ders

kitabı, öğrencinin öğrenmesi gereken bilgileri seçer ve bu bilgileri bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru sıralar ve başa çıkılabilecek bir bütünlükte öğrenciye sunar (Cunningsworth, 1995: 16).

Ders kitabının gerekliliği tartışmalarında birçok yazar görüş bildirmiştir. Ders kitaplarının olumlu yönlerine bakıldığında, net bir çerçeve çizdiği için kitabı kullanan öğrenci ve öğretmen nereye doğru yol aldıklarını ve bir sonraki bölümde ne geleceğini bildiklerinden kaydedilen ilerleme gözle görülebilir. Ders kitabı izlenice olarak kullanılıyor ve sistematik bir şekilde takip ediliyorsa belirli bir dil içeriği öğrenilmiş olur. Ders kitabı sınıftaki öğrencilerin seviyesine uygun metin ve öğrenme görevleri içeriyorsa öğretmenin kendi ders malzemesini hazırlamasına gerek kalmayabilir. Bu da öğretmen için zaman tasarrufu anlamına gelebilir. Ders kitabı tecrübesiz öğretmenler için yönlendirici olabilir. Öğretmen kitabı ile birlikte hazırlanan ders kitapları bu bağlamda öğretmen için hem yönlendirici hem de eğitici bir rol üstlenebilir. Öğrenci yeni bir konuyu öğrenmek, tekrar etmek ve gelişimini denetlemek için ders kitabını kullanabilir. Farklı sınıflardaki öğrencilerin olabildiğince aynı içeriği almaları sağlanır; bu şekilde ölçme de aynı şekilde yapılabilir. Bazı ders kitapları sınav ve çeşitli ölçme araçlarını set halinde hazırlamaktadır. Günümüzde ders kitapları, çalışma kitabı, CD, video, CD-ROM gibi materyallerle desteklendiği için çok çeşitli öğrenme kaynağını öğrenme ortamına sunabilir. Materyal geliştirme ile uğraşmayan öğretmen, öğretime daha çok zaman ayırabilir (Graves, 2000: 174; Richards, 2001: 254; Ur, 1999: 79).

Ders kitaplarının olumsuz yönlerinden bahsedilecek olursa bireysel farklılıklar ve artalan bilgisi dikkate alındığında her bir öğrencinin kendi öğrenme ihtiyacı farklı olabileceği için bir ders kitabının bu ihtiyaçları karşılaması mümkün olmayabilir. Ders kitabının sınırlandırıcı olması öğretmenin inisiyatif almasını veya yaratıcılığını engelleyebilir; bu da öğrencilerin sıkılmasına ve motivasyon eksikliğine neden olabilir. Ders kitapları bir öğrenme/öğretme yaklaşımına göre hazırlandı ise sınıfta var olan farklı yetenek ve bilgi seviyelerine veya öğrenme biçimi ve stratejilerine hitap edemeyebilir.

Çeşitli uyarlamalar yapmadan sadece ders kitabını takip etmek daha kolay olduğundan öğretmen içeriğin aktarılmasında rol oynayan bir kişi olarak görülebilir; bu da öğretmenin rolünü sınırlandırabilir. Ders kitabı gerçek dil kullanımını yansıtmayabilir. Öğrenciler için “ticari” ders kitapları pahalı olabilir. Öğretim yapılan gruptaki öğrencilere ders kitabının içeriği, kitaptaki örnekler ve etkinlikler ilgi çekici ve uygun olmayabilir. Dilin bir yönüne daha fazla ağırlık verilerek diğer yönler göz ardı edilmiş olabilir. Ders kitabını bitirmek için verilen süre gerçekçi olmayabilir (Graves, 2000: 174; Richards, 2001: 254; Ur, 1999: 79).

Yabancı dil ders kitapları öğrencilerin dil öğrenirken kullanacakları bir kaynak olarak görüldüğünde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenerek bu kaynağın hazırlanması önemlidir. Günümüzde öğrencinin ihtiyacı olan sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da öğrenmeye devam edebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilmek ve öğrenme sorumluluğunu kendi üstünde taşıyabilmektir. Bu, öğrenci özerkliği olarak ifade edilmektedir. Özerklik için öğrenme stratejilerinin ve tutumun önemli yer teşkil ettiğini söyleyen Edge ve Wharton (1998: 295) öğrencinin öğretmen, sınıf ve ders kitabından bağımsız olarak hareket ederek çevresinde bulunan öğrenme fırsatlarını değerlendirebilmesinin de öğrenci özerkliği için gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ders kitaplarının öğrenci özerkliğini ve öğretmen gelişimi destekleyici şekilde yazılıp yazılamayacağını tartışan Edge ve Wharton, özerkliğin öğretmene ve öğrenciye seçim hakkı vermekle geliştirilebileceğini savunmaktadırlar. Ders kitabında ünitelerin belli bölümlerinde “seçimlik” materyal olarak adlandırılan bölümlerde dil becerilerine veya öğrenmeyi öğrenme konusunda ek materyaller sunulabilir. Öğrenci açısından bakılacak olursa, öğrenci ders esnasında yeterli zamanı bulursa istediği ek materyali seçip kullanabilir veya öğretmen tarafından seçilen ek bir materyal belli öğrencilere verilebilir. Sınıf dışında öğrenciye çalışma imkânı veren bu ek materyaller ünite sonunda konuyu tekrar ederken de kullanılabilir. Bu tarz ek materyaller, öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları faaliyetlerin amaçlarının, bireysel olarak nasıl öğrendiklerinin ve kendi öğrenmelerini sınıf dışında nasıl destekleyebileceklerinin farkında olmalarını sağlayabilir (Edge ve Wharton, 1998: 304). Öğrenci özerkliği ile bağlantılı olarak,

Hedge (2000: 90) strateji öğretimi ile ilgili şu örneği vermektedir: “Öğretmen, sözcüğün anlamını açıklamak yerine, metindeki ipuçlarını kullanmak, ek bilgisini kullanmak veya sözlük kullanmak gibi çeşitli tekniklerle öğrenciyi eğitebilir.” Bu şekilde öğrenci çeşitli stratejilerin farkında olabilir ve sınıf dışında da bu stratejilerden istediğini seçerek öğrenmeye devam edebilir.

Ne kadar iyi bir öğretmenle çalışırsa çalışsın sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrenmeyi amaçlamadan hiçbir öğrencinin dili öğrenemeyeceğini savunan Harmer (2001: 335), bir konu öğrenildikten sonra hemen o derste gerçek bir ilerleme için gerekli olan dil kullanımı fırsatını yakalamanın her zaman mümkün olamayacağını söylemektedir. Cotterall (1995: 220) ise öğrenci gerçek hayatta dili kullanırken öğretmenin yanında olamayacağını belirtmektedir. Sınıfta geçirilen zamanın sınırlı olmasını telafi etmek ve öğrencinin aktif rol almasını sağlayarak özerk olmasını sağlamak amacıyla öğrencinin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmesini tavsiye eden Harmer (2001: 335), bunun her zaman kendiliğinden olmadığını, öğrenme ortamındaki kültürün özerkliğin oluşmasında etkili rol oynadığını, öğrenme biçimlerinin bazı öğrencilerin daha özerk olmasını açıklayabileceğini söylemektedir. Dersler boyunca ve sonrasında özerk bir öğrenci olabilmek için öğrenci eğitiminin, ödevin ve bireysel çalışma merkezlerinde çeşitli kaynaklardan yararlanmanın faydalı olabileceğini Harmer (2001: 336-340) ifade etmektedir. Öğrenci eğitiminde öğrencilere kendi öğrenmelerinin farkında olmaları sağlanmakta, çeşitli problemlere yönelik strateji öğretimi yapılmaktadır. Strateji öğretiminde dikkat çeken bir konu öğretmenin kendi çalışma alışkanlıklarını vurgulamayıp öğrenciye kendi seçebileceği bir strateji yelpazesi sunmasıdır. Seçim öğrenciye kalmıştır. Ödevin özerklik gelişiminde önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır çünkü öğrenci artık tek başınadır. Bireysel çalışma merkezlerinden kastedilen öğrencinin çeşitli kaynak kitaplardan bilgisayar destekli dil programlarına kadar birçok materyali kullanabileceği bir çeşit dil laboratuvarıdır. İnternet kullanımının oldukça yaygın olduğu günümüzde öğrenciler özellikle etkileşimli dil programlarını kullanarak öğrenmeye devam edebilirler.

Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstüne alabilmesi, öğrenme sürecini ve daha iyi nasıl öğrenebileceğini anlayabilmesi için yönlendirici konumda olan öğretmen ve ders kitabıdır. Bu bağlamda öğrencinin eğitimi kapsamında öğrenme stratejilerinin öğretimi önem kazanmaktadır çünkü “öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollar” öğrenme stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Oxford, 1990: 8).

Ders kitaplarının hazırlanmasında, seçiminde ve değerlendirmesinde öğrenme stratejilerine ne kadar dikkat edildiğini görebilmek için bu konuda hazırlanmış kontrol listeleri incelenebilir. Ders kitabı seçimi ve değerlendirmesinde çok fazla ölçüte bakmanın pratik bir yöntem olmadığını savunan Dudley-Evans ve St. John (1998: 173) en önemli iki-üç ölçütün ilk başta kullanılıp gerekirse diğer ölçütlere geçmenin daha kolay olacağını söylemektedirler (Richards, 2001: s. 259’daki alıntı). Kontrol listesinde belirtilen en önemli üç ölçüt arasında yer alan “Materyaller öğrenme sürecini hangi ölçüde desteklemektedir?” sorusu ders kitabı seçiminde öğrenme stratejilerine önem verildiğini göstermektedir.

Rowntree’nin (1997: 92) bahsettiği iyi bir ders materyalinde olması gereken 11 tane özellikten 7’sinin öğrenme stratejileriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. İyi bir ders materyali, öğrencinin

önceki öğrenmelerini hatırlatmalı,
bir sonraki adımda ne öğreneceğini söylemeli,
önceki öğrenmeleri ile yeni öğreneceği bilgiyi ilişkilendirmeli,
geri iletim almasını sağlamalı,
alıştırma yapmasını teşvik etmeli,
gelişmesini kontrol etmeyi sağlamalı,
daha iyi öğrenmesini sağlamalıdır (Richards, 2001: s. 263’teki alıntı).

Ur’un (1999: 82) ders kitabı değerlendirme kontrol listesi incelendiğinde 19 ölçütten 5’inin doğrudan öğrenme stratejileri ile ilgili olduğun görülmektedir:

amaçların giriş bölümünde açıkça ifade edilmesi,
 uygun görsel materyalin kullanılması,
 içeriğin net bir şekilde düzenlenmesi,
 belli aralıklarla gözden geçirme ve kontrol etme,
 öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini ve kendi öğrenmelerinde
 bağımsız olmalarını teşvik etme.

Cunningsworth'un (1995: 4) ders kitabı değerlendirme ve seçiminde kullanılabilecek kontrol listesindeki 45 ölçütten biri yöntem bilgisi başlığı altında yer alan öğrenme stratejileri ile ilgili ölçüttür: "Materyal öğrenciye öğrenme stratejileri ile ilgili bir yardım/tavsiye sunuyor mu?" Hedge (2000: 354) bir ders kitabında incelenmesi gereken 7 ölçütten bahsederken öğrenci ihtiyaçlarına, ders içeriğine, kaynaklara, yöntem bilgisine, öğretme stratejilerine, öğrenme stratejilerine ve değerlendirmeye önem vermektedir. Öğrenme stratejileri başlığı altında öğrenci eğitiminin hangi alanlarda gerekli olduğu, öğrencinin sınıf dışında öğrenmeye nasıl devam edebileceği ve en faydalı ev ödevlerinin neler olabileceği soruları sorulmaktadır. Müfredat hazırlanırken dikkate alınması gereken 20 dil öğretim kuralından bahseden Nation ve Macalister (2010: 38) strateji ve özerklik kavramlarına listede ikinci sırada yer vermektedir: "bir dil dersi öğrencileri dili nasıl öğrenecekleri, kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve kendi öğrenmelerini denetleme konularında eğitmelidir ki etkin ve bağımsız dil öğrencileri olabilsinler."

Sonuç olarak, özerk bir öğrenci olabilmek için öğrenme stratejilerinin farkında olmak, dil görevlerine ve öğrenme biçimine uygun stratejileri kullanmak ve öz değerlendirme yapabilmek gerekmektedir. Bir ders kitabının öğrenme stratejilerine olan yaklaşımının açık veya örtük olabileceğini söyleyen Cunningsworth (1995: 16) ders kitabında sunulan öğrenme biçem ve stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Öğrenme sürecini kolaylaştırdığı düşünülen "çalışma önerileri" veya "öğrenci eğitimi" başlıkları altında öğrencinin kendine uygun olan stratejileri seçebileceği bir strateji öğretiminin öğrenci özerkliği açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Birçok yabancı dil ders kitabının açık veya örtük olarak sınıf etkinliklerine stratejileri dâhil ettiğini ifade eden Cohen (1998: 79), stratejilerin örtük olarak yerleştirildiği ders kitaplarında stratejilerin açıklanmadığı, model oluşturulmadığı, ders öğretmeni ve kitabı tarafından pekiştirilmediği için strateji öğretiminin tam olarak gerçekleşemeyeceğini söylemektedir. Ayrıca, öğrencilerin strateji farkındalığının geliştirilemeyeceği ihtimalinin olduğunu da ifade etmektedir. Öğretmen kitabında strateji kullanımı ile bilgilendirme yapılabilir; bu bağlamda öğretmenin strateji öğretimine yönelik ek bir çalışma yapması gerekmektedir. Ders kitabında stratejilerden bahsedilse de daha sonraki etkinliklerde pekiştirilmeyen bir stratejiden sadece tecrübeli bir dil öğrencisinin faydalanabileceği değerlendirilmektedir. Açık strateji öğretiminin yapıldığı yabancı dil ders kitabında ise etkinlikler ve stratejiler bütünleştirilmiş; açıklamalar yapılmıştır. Bu tarz ders kitaplarında öğrenciler stratejilere yönelik müfredat dışında bir eğitime ihtiyaç duymazlar ve öğrencilerin strateji uygulamalarının sürerliliği vardır. Öğretmenlerin ise ders kitabını daha verimli kullanabilmesi için hizmet içi eğitim almaları faydalı olabilir. Ders kitaplarında strateji kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde 13 adet çalışma alanyazında tespit edilmiştir.

Hajer, Meestringa, Park, ve Oxford (1996) yabancı dil ders kitaplarında kullanılan öğrenme stratejilerini incelerken Amerika Birleşik Devletleri ve Hollanda'da kullanılan ders kitaplarını örnek almışlardır. Açık (explicit) strateji öğretimini benimseyen kitaplar tercih edilmiş; sadece Hollanda'dan seçilen kitaplarda açık strateji öğretimine çok rastlanamamıştır. Oxford'un öğrenme stratejileri sınıflandırması kullanılmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinden seçilen 4 adet (Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce) ders kitabında kullanılan strateji sayısı 344'tür. Strateji çeşitlerine göre sayılarına bakıldığında en çok kullanılan strateji çeşidinin bilişsel stratejiler (122) olduğu görülmektedir: bilişüstü stratejiler (69), bellek (52), sosyal (40), duyuşsal (35), telafi (26). Amerika Birleşik Devletlerinden seçilen 3 adet (Yabancı/İkinci Dil Olarak İspanyolca) ders kitabında kullanılan strateji sayısı 174'tür. 68 bilişsel strateji, 35 telafi

stratejisi, 34 bellek stratejisi, 24 bilişüstü strateji, 12 sosyal strateji ve 1 duyuşsal strateji kullanılmıştır. Hollanda'dan seçilen 2 adet (İkinci Dil Olarak Flemenkçe) ders kitabında kullanılan strateji sayısı 10'dur. Kullanılan stratejilerin % 90'ı bilişsel, % 10'u telafi stratejileridir. Çalışmada ayrıca incelenen öğrenci kılavuz kitaplarında (guidebook) bilişüstü strateji kullanım oranının yabancı/ikinci dil ders kitaplarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ranalli (2003) son beş yılda yazılmış, ileri-orta seviyede yetişkinlere hitap eden, İngiltere'deki en çok satan yabancı dil ders kitapları arasından seçilen üç adet genel İngilizce ders kitabındaki sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımını incelemiştir. Seçilen üç temel sözcük öğrenme stratejisi araştırıldığında strateji öğretiminin bazen örtük bazen de açık bir şekil de yapıldığı görülmüştür. Stratejilerin kullanımını geliştirmeye yönelik bir faaliyette bulunmayan ders kitaplarında bu görevin öğrenciye veya öğretmene kaldığı ifade edilmektedir. İncelenen kitapların yazarlarının öğrenci eğitimi ve bilişüstü strateji gelişimini kitaplarına yansıtamadıkları görülmektedir. Buna sebep olarak Ranalli (2003) yayınevlerinin koyduğu belli kurallar ve ders kitabındaki yer sıkıntısını göstermektedir; çözüm olarak öğrenci çalışma kitaplarını önermektedir. Sınıfta çalışılan materyali pekiştirmek ve eksikleri tamamlamak amacıyla kullanılan çalışma kitabında stratejilere yönelik bilgilendirme yapılabilir, öğrenci bu eğitimi kendisi takip edebilir, uyguladığı stratejileri ve zorlandığı yerleri sınıf içinde öğretmeni ile tartışabilir.

Silahsızoğlu (2004) yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe ders kitaplarındaki görevlerin öğrenme stratejilerini içerip içermediğini yüksek lisans tezinde araştırmaktadır. Almanca ders kitabı "Moment Mal" ve yardımcı kitabı ile Türkçe ders kitabı "Türkçe Öğrenelim" ve "Yabancılar için Türkçe Alıştırmalar" yardımcı ders kitabı doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri açısından incelenmektedir. Almanca ders kitabı ve yardımcı kitabında öğrenme stratejilerinin "yaygınca" kullanıldığı sonucuna varan Silahsızoğlu (2004: 103) Türkçe ders kitabı ve yardımcı kitabında öğrenme stratejilerinin "yeterince" kullanılmadığı sonucuna varmaktadır. Çalışmasının amacının

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında öğrenme stratejilerinin kullanımının artırılmasına dikkat çekmek olduğunu ifade etmektedir.

İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait bir ünitenin öğretimi seçilen bir sınıfta öğrenmeyi öğrenme stratejileri dikkate alınarak, diğer sınıfta ise geleneksel yöntemle 9 hafta süreyle yapılmıştır. Meydan'ın (2004) doktora tezi olan bu çalışmanın sonunda strateji öğretiminin dikkate alındığı deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Öğretimin ardından geçen 6 hafta sonra her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmış ve iki grubun kalıcılık testi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Çalışmanın öneriler kısmında ilköğretim okulları ile liselerin ders kitaplarındaki konular ve öğrenme stratejilerinin birlikte sunulması, öğrenciler ve öğretmenler için öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi verici materyallerin hazırlanması, üniversitelerde eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına öğrenme stratejileri ve öğretimi ile ilgili ders verilmesi tavsiye edilmektedir.

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutuma etkisini belirlemek için iki sınıftan deney grubundaki öğrencilere beş hafta süreyle haftada altı saatlik Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritası oluşturma stratejileri kullanılarak ders işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretim yoluyla ders yapılmıştır. Çalışmanın sonunda okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerileri değerlendirildiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Doktora tezinin öneriler bölümünde Belet (2005) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilmesi gerektiğini, bunun içinde ayrı veya bütüncül öğretim yaklaşımlarının tercih edilebileceğini önermektedir. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesini tavsiye etmektedir.

İçerik ve dil öğrenme stratejilerinin ders kitabında birlikte nasıl sunulduğunu doktora tezinde araştıran Muhigirwa (2005) dört soruya cevap aramaktadır: 1. Seçilen

ders kitabında hangi öğrenme stratejileri kullanılmıştır? 2. Hangi stratejiler en çok kullanılmıştır? 3. Hangi sosyal adalet konuları ders kitabında yer almıştır? 4. Öğrenme stratejileri ve sosyal adalet konuları ders kitabında hangi ölçüde birlikte sunulmuştur? Oxford'un (1990) sınıflandırması çalışmada kullanılmıştır. Kongo ortaokullarında kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitabı serisinde sınıflandırmadaki 6 strateji grubundan duyuşsal stratejilere rastlanmamıştır. Bilişsel, bellek, bilişüstü stratejileri % 90.31 oranında ders kitabında yer alırken sosyal ve telafi stratejileri % 9.68 oranında tespit edilmiştir.

Şahini (2006) tezinde "Headway Elementary" adlı yabancı dil olarak İngilizce ders kitabını geliştirdiği kontrol listesine göre incelemektedir. Kitabın bilişsel öğrenme kuramına göre hazırlanmadığını söyleyen Şahini, kitapta açık bir strateji öğretimi yapılmadığını fakat Oxford'un (1990) sınıflandırmasındaki stratejilerinin çoğunun ders kitabında kullanıldığını ifade etmektedir. İncelediği kitabın örtük strateji öğretimi yapan başarılı bir kitap olduğunu değerlendiren Şahini, açık strateji öğretimi için öğretmenin bu konudaki yeteneğine ve ders materyalinin uyarlanmasına ihtiyaç olduğu sonucuna varmaktadır.

İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve bu stratejilerin ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştıran Dikbaş (2008) 10 ders saati 9 adet öğrenme stratejisine yönelik bilgi verip örnekler sunduktan sonra 15 ders saati ilgili üniteye öğrenme stratejilerine göre düzenlenen içeriği (etkinlikler ve çalışma kağıtları) sunmuştur. Çalışmanın sonunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, akademik başarısını arttırdığı ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenirken, öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Dikbaş (2008) çalışmasının öneriler bölümünde sosyal bilgiler kitaplarının yazımında öğrenme stratejileri kullanılarak kitabın içeriğinin zenginleştirilebileceğini önermektedir. Bu çalışmada ayrı ve bütüncül strateji

öğretiminin birlikte kullanıldığı görülmekte ve bütüncül strateji öğretiminin yapılması tavsiye edilmektedir.

Bastanfar (2010) İran Milli Eğitim devlet okullarında kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarını sözcük öğrenme stratejileri açısından incelemiştir. Öğrenciler ilkokulda İngilizce dersi almamaktadırlar; sonraki 6 yılda ortaokul ve lise eğitimini takiben 1 yıl üniversite öncesi eğitimi almakta ve toplamda 7 yıl İngilizce dersi görmektedirler. İlk 6 yılda okutulan yabancı dil kitaplarında sözcük öğrenme stratejilerine çok az değinildiği, üniversite öncesi eğitimde okutulan yabancı dil kitabının yeni baskısının öğrenci eğitimi ve öğrenme stratejilerine önem verdiği tespit edilmiştir. Önceki kitapların öğrenciye kitap içinde seslenmediği, öğretmenin ders anlatımına yönelik tavsiyelerde bulunduğu görülmüştür. Bastanfar (2010) bunun öğrenci eğitiminin yöntem ve amaçlarına aykırı olduğunu söylemektedir. Yeni kitap ise stratejilerin kullanımı ile ilgili 9 sayfalık bir bilgilendirme notu ile başlamaktadır. Fakat okuma stratejileri gibi diğer stratejilerle karşılaştırıldığında yeni kitapta da sözcük öğrenme stratejilerine yeterince yer verilmediği vurgulanmaktadır. Tüm kitapların denetleme, kendini değerlendirme ve yönetme gibi bilişüstü stratejilere yer vermediği ifade edilmektedir. Açık bir strateji öğretiminin yapılmadığı tüm ders kitaplarında örtük olarak verilen sözcük öğrenme stratejilerinin sınırlı sayıda olması ve önemli olarak görülen kaynak kullanımı ve not alma stratejilerinden bahsedilmemiş olması çalışmada dikkat çekmektedir. Bastandar (2010) geniş bir kitle tarafından kullanılan ders kitapları dil eğitimindeki gelişmelere bağlı olarak yenilenirse öğrencilerin dil yeterliklerinin de artabileceğini vurgulamaktadır. Milli Eğitimde kullanılan yerel yabancı dil ders kitaplarında sözcük öğrenme stratejilerinden ve bilişüstü bilgiden açık bir şekilde, öğrencilerin ana dilinde verilmiş olması bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. Araştırma öğrenci tutumunun öneminden bahsetmekte ve yabancı dil yeterliği iyi olmayan öğrencilere strateji öğretiminin ana dillerinde yapılmasını önermektedir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı” adlı doktora çalışmasında Can (2011) Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında dil öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını araştırmıştır. En çok kullanılan dil öğrenme stratejileri % 63 oranıyla bilişsel stratejilerdir. Sosyal duyuşsal stratejiler % 24 oranında, bilişüstü stratejiler ise % 13 oranında kullanılmıştır. Çeşitlilik açısından farklı bilişsel stratejilere yer verilmişken bilişüstü ve sosyal duyuşsal stratejilerin çeşitliliği ders kitaplarında azdır. Can (2011) incelediği ders kitaplarında strateji öğretiminin örtük olarak yapıldığını ve öğrencilerin farkındalığının denetlenmediğini vurgulamaktadır. İlk ve orta öğretim ders kitaplarının farklı yayınevi ve komisyonlardan tarafından yazıldığı için ders kitaplarının her seviyede farklı stratejilere önem verdiği ve strateji öğretiminde bir bütünlüğün sağlanamadığını ifade etmektedir.

Labelle (2010) ders kitabı seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan yabancı dil öğrenme stratejilerini çalışmasında incelemiştir. Farklı derslerden 33 İngilizce öğrenimi ders kitabını içerik analiz yöntemiyle değerlendirmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin çeşitliliği ve yoğunluğu bağlamında 33 ders kitabından 6 kitabın iyi seviyede olduğu ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışma ile iyi seviyede değerlendirilen kitapların farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrencilere daha fazla oranda hitap edeceği ve bu şekilde öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerine ders kitabının daha çok katkıda bulunacağı belirtilmektedir. Ders kitabı seçiminde öğrenme stratejileri açısından bir değerlendirme yapılmaz ise çeşitliliği az olan bir ders kitabını öğretmenin ek materyal ve görevlerle destekleyerek farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrencileri için uyarlama ihtiyacı hissedeceği, bunun da zaman kaybına neden olacağı ifade edilmektedir. Dil öğrenme stratejilerine önem veren bir ders kitabının öğrencilerin motivasyonunu artırarak iyi bir dil öğrencisi olabilecekleri vurgulanmaktadır. Ders kitabı seçimi aşamasında öğrenme stratejileri açısından iyi seviyede olarak nitelendirilen ders kitabının seçim kriterlerindeki diğer hususları da değerlendirmeden öğrenci için uygun olabileceği fikrine ulaşmanın yanlış olabileceğine dikkat çekilmektedir.

Yabancı dil ders kitaplarının öğrencileri gelecekteki öğrenme süreçlerine ne kadar hazırladığını araştıran Reinders ve Balçıkınlı (2011) dünyada genel olarak

kullanılan beş adet orta seviyede yabancı dil ders kitabını incelemişlerdir. Öğrencilere dil öğrenme süreciyle ilgili olarak verilen bilgilerin çeşitliliği ve sıklıklarına bakıldığında incelenen ders kitaplarının öğrenci özerkliğini az geliştirdiği ve öğrencilerin bu süreçte yeterli uygulama yapamadığı sonucuna varılmıştır. Öz yönetimli öğrenmenin alt basamakları (ihtiyaçları belirleme, hedef koyma, planlama, kaynakları belirleme, öğrenme stratejilerini seçme, uygulama, süreci denetleme, değerlendirme ve düzeltme yapma) araştırıldığında birkaç kitapta strateji seçimi ve süreci denetleme basamaklarına rastlanmış ve sistematik bir öğretimin yapılmadığı ifade edilmektedir. Yazarlar, öğrenci özerkliğini geliştirme işini ders kitaplarına bırakma konusunda öğretmenlerin dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ders kitabını sınıf içinde yapılan tüm faaliyetlerin özeti olarak görmektense etkinliklerden oluşan bir kaynak olarak gören yazarlar, öğrenci özerkliğini geliştirmek için ders kitabında gerekli uyarlamaları yapmayı önermektedir. Ders kitabı yazarlarının da öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik görevlere ders kitabında yer vermeleri ve seçim imkânını öğrenci ile öğretmenlere sunmaları ifade edilmektedir.

“Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında Erer (2011) İngilizce ders kitabındaki sözcük öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmaların daha çeşitli olduğunu vurgulamaktadır. Açık strateji öğretiminin yapılmadığı anlaşılan iki ders kitabı serisi karşılaştırıldığında, Türkçe öğreten seride 11 farklı sözcük öğrenme stratejisi, İngilizce öğreten seride ise 18 farklı sözcük öğrenme stratejisi tespit edilmiştir. Alıştırmaların daha çeşitli olmasının öğrencileri daha farklı stratejileri kullanmaya teşvik edeceği değerlendirilmektedir.

Başarılı dil öğrencilerinin kullandığı stratejilerin tespiti ile başlayan dil öğrenme stratejileri çalışmaları sınıflandırma ihtiyacı ile devam etmiş, strateji kullanımını etkileyen faktörler üzerinde çalışılmış, stratejilerin öğretimi nasıl olmalı sorusuna cevap aranmış ve günümüzde tartışılan stratejik öğrenci veya özerk öğrenci kavramları ile devam etmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde ders kitabı yazarlarının öğrenme

stratejilerine kitaplarında daha çok yer verdikleri, bunu örtük veya açık olarak programa dâhil ettikleri görülmektedir. Ayrı veya bütüncül strateji öğretimi tartışmalarında ise içerik ve stratejinin birlikte sunulmasının zaman alıcı bir durum yaratıp yaratmaması, stratejinin daha kolay transfer edilebilmesi gibi sorular ders kitabı yazarlarının karşısına çıkmaktadır. Strateji açısından zengin bir ders kitabı, öğrenme biçimleri açısından değerlendirildiğinde, daha çok öğrenciye hitap etmekte ve alıştırma çeşitliliği açısından daha bol olmaktadır. Bu bağlamda öğrenciye ve ihtiyaçlarına uygun bir ders kitabı seçimi önem kazanmaktadır çünkü öğrencinin dil seviyesinden içinde bulunduğu kültüre kadar birçok faktör uygulanacak olan strateji öğretimini şekillendirebilir. Tabii ki ders öğretmenin gerekli gördüğü noktalarda ders kitabında çeşitli uyarlamalar yapması gerekebilir. Burada da öğretmenin öğrenme stratejileri alanındaki farkındalığı ve yeterliği devreye girmektedir. Eğer ders kitabı ve öğretmen kitabı öğrenme stratejilerine yer verir ve yönlendirmelerde bulunursa hem öğretmenin hem de öğrencilerin stratejilerden farkında olmaları sağlanabilir. Dil yeterliği iyi olmayan, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için strateji farkındalığını yaratmak ve uygulama yapabilmek için ders öğretmenlerinin ana dillerinde öğrencilere hitap edebileceği yapılan çalışmalarda önerilmektedir; bu şekilde, öğrencilerin daha bilinçli bir şekilde öğrenme sürecine yaklaşmaları ve daha iyi bir dil öğrencisi olmaları sağlanabilir. Sonuç olarak, Cohen'in (1998) sunduğu 7 farklı strateji öğretimi çeşidinden biri olan ders kitaplarında stratejilerin kullanımı ile öğrenciler stratejilere yönelik müfredat dışında bir eğitime gerek duymayabilirler ve öğrencilerin strateji uygulamalarının sürerliliği sağlanabilir. Bu şekilde, öğretmen-öğrenci-ders kitabı üçgeninde öğrenme stratejilerinin yer alması ve daha özerk öğrencilerin yetiştirilmesi için bir adım atılması sağlanabilir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında kullanılan dil öğrenme stratejilerini bulmak, eğer varsa iki kitap arasındaki farkları ortaya çıkarmak için seçilen ders kitapları Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary'dir. Yapılan çalışmada sadece öğrenci ders kitapları incelenmiştir.

“Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı” Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yetişkinleri A1/A2 beceri düzeylerine ulaştırmayı hedefleyen 2008 basım tarihli temel düzey bir ders kitabıdır. 12 ünitelerden oluşan ders kitabına ek olarak çalışma kitabı ve öğretmen kitabı ile dinleme Cd'si bulunmaktadır.

“Total English Elementary” Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda genç yetişkin ve yetişkinleri A1/A2 beceri düzeylerine ulaştırmayı hedefleyen 2007 basım tarihli temel düzey bir ders kitabıdır. 12 ünitelerden oluşan ders kitabına ek olarak çalışma kitabı, öğretmen kitabı, DVD (dinleme), DVD (video), ders kitabı CD'si, CD-ROM, öğretmen kaynak kitabı ve kitapla ilgili diğer aktivitelere ulaşılabilen bir internet sitesi bulunmaktadır.

Strateji Kullanım Oranları

İki ders kitabında ünitelerdeki görevlerin (task) nasıl yerine getirileceğini anlatan, öğrencileri ve öğretmeni yönlendiren yönergeler (instruction) incelenmiştir. O'Malley ve Chamot'un (1990) sınıflandırmalarında verdikleri stratejiler yönergelerde aranmıştır. Tablo 3'te kullanım oranları verilen stratejilere bakıldığında Yeni Hitit ders kitabında yönergeler toplam 384 adet stratejinin görevlerin icrasına yönelik olarak kullanılmasını istemektedir. Total English ders kitabındaki yönergeler ise toplam 1206 adet strateji kullanımını sağlamaktadır.

Tablo 3
Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları

	Yeni Hitit		Total English	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. Bilişüstü Stratejiler	22	% 5.729	416	% 34.494
2. Bilişsel Stratejiler	315	% 82.031	637	% 52.819
3. Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	47	% 12.239	153	% 12.686
Toplam	384	% 99.999	1206	% 99.999

Bilişüstü stratejiler, Yeni Hitit ders kitabında % 5.729 oranında, Total English ders kitabında ise % 34.494 oranında kullanılmaktadır. Öğrenme için hazırlanma ve plan yapma, stratejileri seçme ve kullanma, stratejileri düzenleme ve öğrenmeyi değerlendirmeye yönelik stratejilerin İngilizce ders kitabında Türkçe ders kitabına oranla daha çok yer aldığı ve bu şekilde İngilizce ders kitabının öğrencilerin bilişüstü bilgilerini daha çok kullanırmayı hedeflediği görülmektedir.

Bilişsel stratejiler % 82.031 oranı ile Yeni Hitit ders kitabında, % 52.819 oranı ile Total English ders kitabında kullanılmaktadır. Türkçe ders kitabı bilişüstü stratejilere daha az önem verdiği için bilişsel stratejilerin oranının İngilizce ders kitabına göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Sosyal ve duyuşsal stratejiler % 12.239 oranı ile Yeni Hitit ders kitabında, % 12.686 oranı ile Total English ders kitabında kullanılmaktadır. İki kitabın da sosyal ve duyuşsal stratejileri aynı oranda kullandığı görülmektedir.

Bilişüstü stratejilerin kullanımı ayrıntılı olarak incelenecek olursa Yeni Hitit ders kitabında 3 farklı strateji toplam 22 defa kullanılmıştır. Total English ders kitabında ise 5 farklı strateji 416 defa kullanılmıştır. Kitap içinde kullanma oranlarına bakıldığında da % 34.494 oranı ile İngilizce ders kitabının bilişüstü stratejilere Türkçe ders kitabına göre daha çok önem verdiği görülmektedir.

Tablo 4
Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Bilişüstü Stratejiler

	Yeni Hitit		Total English	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. BİLİŞÜSTÜ STRATEJİLER				
1.1 Plan yapma				
1.1.1 Amaç belirleme	-	-	19	% 1.575
1.1.2 Öğrenmeyi düzenleme	1	% 0.260	18	% 1.492
1.2 Göreve odaklanma	-	-	-	-
1.3 Seçici dikkat	13	% 3.385	216	% 17.910
1.4 Öz yönetim	-	-	-	-
1.5 Öz denetim				
1.5.1 Anlama denetimi	-	-	-	-
1.5.2 Dil üretimi denetimi	-	-	-	-
1.5.3 Duyumsal denetim	-	-	-	-
1.5.4 Görsel denetim	-	-	-	-
1.5.5 Biçem denetimi	-	-	-	-
1.5.6 Strateji denetimi	-	-	-	-
1.5.7 Plan denetimi	-	-	-	-
1.5.8 Çift denetim	-	-	-	-
1.6 Problem tanımlama	-	-	-	-
1.7 Öz değerlendirme				
1.7.1 Dil üretimi değerlendirme	8	% 2.083	87	% 7.213
1.7.2 Görevin icrasını değerlendirme	-	-	-	-
1.7.3 Yetenek değerlendirme	-	-	-	-
1.7.4 Strateji değerlendirme	-	-	-	-
1.7.5 Dil bilgisini değerlendirme	-	-	76	% 6.301
Toplam	22	% 5.729	416	% 34.494

Sınıflandırmadaki bazı bilişüstü stratejiler açık veya örtük olarak iki ders kitabında da yer almamaktadır: göreve odaklanma, öz yönetim, öz denetimin alt stratejileri, problem tanıma, görevin icrasını değerlendirme, yetenek değerlendirme, strateji değerlendirme.

Amaç belirleme stratejisi 19 defa, % 1.575 oranıyla İngilizce ders kitabında kullanılırken Türkçe ders kitabında kullanılmamaktadır. Öğrenme görevinin amacını anlamak ve görev öncesinde görevin konusu ile ilgili ön bilgi oluşturmak için kullanılan

bu strateji, İngilizce ders kitabında özellikle okuma ve dinleme görevleri öncesinde kullanılmaktadır. Öğrenciler konu ile bağlantılı soruları kişisel ve çevresel ayrıntılandırma stratejilerini kullanarak cevaplarırken görev esnasında artalan bilgisi olarak kullanabilecekleri bilgileri ön plana çıkarmış olurlar. Görev esnasında bu bilgilerden faydalanabilirler. Bu strateji kullanımı ile öğrenci kendisinden bir sonraki görevde ne yapması beklendiğini anlamaktadır ve ona göre öğrenmesini düzenlemektedir.

Öğrenmeyi düzenleme stratejisi 1 defa, % 0.260 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken 18 defa, % 1.492 oranıyla İngilizce ders kitabında kullanılmaktadır. Özellikle yazma görevlerinde kullanılan bu strateji, öğrencilerin bir plan dâhilinde ilerlemelerini sağlamaktadır.

Seçici dikkat stratejisi 13 defa, % 3.385 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken 216 defa, % 17.910 oranıyla İngilizce ders kitabında kullanılmaktadır. Görevin yerine getirilmesini sağlayacak bilgiye odaklanmayı sağlayan bu strateji dinleme, okuma ve dilbilgisi görevlerinde kullanılmaktadır.

Dil üretimi değerlendirme stratejisi 8 defa, % 2.083 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken 87 defa, % 7.213 oranıyla İngilizce ders kitabında kullanılmaktadır. Öğrencilerin görev bittiğinde dil üretimini değerlendirdikleri bu strateji tüm görevlerde kullanılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler görev sonrasında neyi ne kadar doğru yaptıklarını görürler, hangi bölümleri doğru anlamadıklarının farkına varırlar ve hatalarını düzeltme imkânı bulurlar.

Dil bilgisini değerlendirme stratejisi Türkçe ders kitabında kullanılmazken İngilizce ders kitabında 76 defa, % 6.301 oranıyla kullanılmaktadır. Yabancı dili (sözcük, öbek, tümce veya kavram seviyesinde) ne kadar bildiğini değerlendiren bu strateji, İngilizce ders kitabında ünite sonlarında kullanılmıştır. İngilizce ders kitabında her ünite sonunda ayrıca bir bölüm oluşturulmuş ve o ünite öğrenilen konularla ilgili

yeni görevler verilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânı bulmaları sağlanmıştır.

Bilişsel stratejilerin kullanımı ayrıntılı olarak incelenecek olursa Türkçe ders kitabında 315 defa, % 82.031 oranıyla bilişsel stratejiler kullanılmaktadır. İngilizce ders kitabında ise 637 defa, % 52.819 oranıyla kullanılmaktadır. İngilizce ders kitabında sayı açısından Türkçe ders kitabına göre daha fazla bilişsel strateji kullanılmakta iken yüzde oranı daha düşüktür çünkü bu farkın İngilizce ders kitabının bilişüstü stratejilere Türkçe ders kitabına göre daha fazla önem vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki ders kitabında da açık veya örtük olarak rastlanmayan bilişsel stratejiler şunlardır: akademik ayrıntılandırma, göreve yönelik ayrıntılandırma, sorularla ayrıntılandırma, öz değerlendirici ayrıntılandırma, yaratıcı ayrıntılandırma ve çeviri stratejileri.

Tablo 5
Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Bilişsel Stratejiler

	Yeni Hitit		Total English	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
2. Bilişsel Stratejiler				
2.1 Tekrar	2	% 0.520	29	% 2.404
2.2 Kaynak kullanımı	13	% 3.385	88	% 7.296
2.3 Gruplama	42	% 10.937	89	% 7.379
2.4 Not alma	13	% 3.385	45	% 3.731
2.5 Tümdengelim ve tümevarım				
2.5.1 Tümdengelim	75	% 19.531	65	% 5.389
2.5.2 Tümevarım	2	% 0.520	66	% 5.472
2.6 Yerine koyma	6	% 1.562	6	% 0.497
2.7 Ayrıntılandırma				
2.7.1 Kişisel ayrıntılandırma	57	% 14.843	86	% 7.131
2.7.2 Çevresel ayrıntılandırma	10	% 2.604	31	% 2.570
2.7.3 Akademik ayrıntılandırma	-	-	-	-
2.7.4 Göreve yönelik ayrıntılandırma	-	-	-	-
2.7.5 Sorularla ayrıntılandırma	-	-	-	-
2.7.6 Öz değerlendirici ayrıntılandırma	-	-	-	-

2.7.7 Yaratıcı ayrıntılandırma	-	-	-	-
2.7.8 İmaj	35	% 9.114	76	% 6.301
2.8 Özetleme	4	% 1.041	2	% 0.165
2.9 Çeviri	-	-	-	-
2.10 Aktarma	1	% 0.260	2	% 0.165
2.11 Çıkarım	55	% 14.322	52	% 4.311
Toplam	315	% 82.031	637	% 52.819

Tekrar stratejisi Türkçe ders kitabında 2 defa, % 0.520 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 29 defa, % 2.404 oranıyla kullanılmaktadır. Öğrenme görevi sırasında sözcük veya sözcük öbeğini tekrarlattıran bu strateji özellikle telaffuz ile ilgili verilen görevlerde kullanılmaktadır.

Kaynak kullanımı stratejisi Türkçe ders kitabında 13 defa, % 3.385 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 88 defa, % 7.296 oranıyla kullanılmaktadır. Bilgi kaynağı niteliğinde olan sözlük, kitap, internet, önceki görevler vb. araçlardan faydalandıran bu strateji, incelenen ders kitaplarında sözcük bilgisi ve okuma görevlerinde sözlüğe başvurma şeklinde kullanılmaktadır. İkinci olarak, öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için görev sonrasında ünite içindeki bilgi notlarına ve ünite sonlarındaki özet bölümlerine bakmaları istenerek bu strateji kullanılmaktadır. Son olarak, önceki görevlerde verilen bilgiyi veya kaynağı kullanarak yeni görevi yerine getirmeleri istenen öğrenciler bu stratejiden faydalanmaktadırlar.

Gruplama stratejisi 42 defa, % 10.937 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken İngilizce ders kitabında 89 defa, % 7.379 oranıyla kullanılmaktadır. Görevde kullanılacak materyali sıralamak, sınıflandırmak, genel özelliklerine göre tasnif etmek için bu strateji, ilk olarak sözcük bilgisi görevlerinde birbiri ile ilgili sözcükleri sınıflandırırken ikinci olarak sözcükleri ilgili fotoğraflarla eşleştirirken kullanılmaktadır.

Not alma stratejisi Türkçe ders kitabında 13 defa, % 3.385 oranıyla kullanılırken 45 defa, % 3.731 oranıyla İngilizce ders kitabında kullanılmaktadır. Görevin yerine getirilmesine yardımcı olmak için önemli sözcük ve kavramları kısaltarak veya

kodlayarak yazma stratejisi, dinleme ve okuma görevlerinde anahtar bilgiye odaklanarak not alma şeklinde kullanılmaktadır. Yazma görevlerinde ise görev öncesinde beyin fırtınası yaparken önemli noktaları not alma şeklinde kullanılmaktadır.

Tümdengelim stratejisi 75 defa, % 19.531 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken İngilizce ders kitabında 65 defa, % 5.389 oranıyla kullanılmaktadır. Öğrenilen bir dilbilgisi yapısını veya başka bir kuralı bilinçli bir şekilde yeni bir görevde kullanmayı gerektiren tümdengelim stratejisi, daha çok dilbilgisi görevlerinde bir tabloda verilen kurala göre veya başka bir kaynağa başvurarak görevin yerine getirilmesini istemek şeklinde kullanılmaktadır.

Tümevarım stratejisi Türkçe ders kitabında 2 defa, % 0.520 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 66 defa, % 5.472 oranıyla kullanılmaktadır. Öğrencinin düşünerek kendi ulaştığı kuralları uygulaması istenen bu strateji, tümdengelim stratejisinde olduğu gibi daha çok dilbilgisi görevlerinde kullanılmaktadır. Öğrenciden bir tablodaki eksik bilgileri başka bir kaynağa başvurarak ve çıkarım yaparak doldurması istenmekte, bu şekilde de öğrencinin istenen kurala kendisinin ulaşması sağlanmaktadır.

Yerine koyma stratejisi Türkçe ders kitabında 6 defa, % 1.562 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 6 defa, % 0.497 oranıyla kullanılmaktadır. Belirli bir sözcük ya da sözcük öbeği bilinmediğinde başka sözcük veya sözcük öbeği kullanmayı gerektiren bu strateji, daha çok sözcük bilgisi görevlerinde sözcüğün eş anlamlısı veya o sözcüğü açıklayan bir öbek ile eşleştirilmesi şeklinde kullanılarak öğrencide farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır.

Kişisel ayrıntılandırma stratejisi 57 defa, % 14.843 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken İngilizce ders kitabında 86 defa, % 7.131 oranıyla kullanılmaktadır. Kendi hayatı ile ilgili artalan bilgisini kullanarak öğrenilecek materyalle ilgili kişisel değerlendirme yapmayı gerektiren bu strateji, dinleme ve okuma

görevleri öncesi sorulan sorulara bireysel cevaplar vererek öğrencinin o göreve hazırlık yapmasını sağlamaktadır. Yazma görevlerinde kendi duygu ve düşüncelerini paylaşan öğrenci, o görevi bu şekilde içselleştirme imkânı bularak öğrenilen konunun kalıcılığını artırmaktadır. Sözcük bilgisi görevlerinde ise öğrenci öğrenilen sözcüklerle ilgili cümleler kurarken bu cümleleri kendi hayatıyla bağdaştırarak öğrenilen sözcüğün hatırlanmasını kolaylaştırmaya çalışmaktadır.

Çevresel ayrıntılandırma stratejisi Türkçe ders kitabında 10 defa, % 2.604 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 31 defa, % 2.570 oranıyla kullanılmaktadır. Dünya ile ilgili artalan bilgisini kullanmayı gerektiren bu strateji, ders kitaplarında özellikle dinleme ve okuma görevleri öncesinde kullanılmaktadır.

İmaj stratejisi Türkçe ders kitabında 35 defa, % 9.114 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 76 defa, % 6.301 oranında kullanılmıştır. Bilgiyi temsil eden zihinsel veya gerçek resimler kullanmayı gerektiren bu strateji, ders kitaplarında özellikle sözcük bilgisi görevlerinde sözcük-resim eşleştirmesi şeklinde kullanılmaktadır. Diğer görevlerde de bilgiyi temsil eden resimler kullanılarak görevin yerine getirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. İki ders kitabında da zihinsel resimler yerine gerçek resimler kullanmayı gerektiren görevler verilmiştir.

Özetleme stratejisi Türkçe ders kitabında 4 defa, % 1.041 oranında kullanılırken İngilizce ders kitabında 2 defa, % 0.165 oranında kullanılmaktadır. Bilginin zihinsel, sözlü ya da yazılı özetini çıkarmayı gerektiren bu strateji iki ders kitabında da okuma görevleri sonrası yazılı özet çıkarma şeklinde kullanılmaktadır.

Aktarma stratejisi 1 defa, % 0.260 oranıyla Türkçe ders kitabında kullanılırken İngilizce ders kitabında 2 defa, % 0.165 oranıyla kullanılmaktadır. Önceden öğrenilmiş dilsel bilgiyi (önek, son ek, kök; fiil, isim, sıfat) öğrenme görevinin icrasında kullanmayı veya erek ve ana dildeki birbirine benzeyen sözcüklerden faydalanmayı gerektiren bu

strateji sözcük bilgisi görevlerinde eklerle ilgili bilgileri vererek öğrencilerde farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır.

Çıkarım stratejisi Türkçe ders kitabında 55 defa, % 14.322 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında 52 defa % 4.311 oranıyla kullanılmaktadır. Eski bilgiyi, bağlamı, dili ve diğer bağlamsal ipuçlarının kullanılarak bir tahminde bulunulduğu bu strateji iki ders kitabında tüm görevlerde kullanılmaktadır.

Sosyal ve duyuşsal stratejiler ayrıntılı olarak incelenecek olursa açıklık getirme için soru sorma, öz konuşma ve öz pekiştirme stratejileri iki ders kitabında da açık veya örtük olarak kullanılmamıştır. Türkçe ders kitabında sadece işbirliği stratejisi 47 defa, % 12.239 oranıyla kullanılırken İngilizce ders kitabında da sadece işbirliği stratejisi 153 defa, % 12.686 oranıyla kullanılmaktadır.

Tablo 6

Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler

	Yeni Hitit		Total English	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
3. Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler				
3.1 Açıklık getirme için soru sorma	-	-	-	-
3.2 İşbirliği	47	% 12.239	153	% 12.686
3.3 Öz konuşma	-	-	-	-
3.4 Öz pekiştirme	-	-	-	-
Toplam	47	% 12.239	153	% 12.686

Bir problemi çözmek, bilgi toplamak, öğrenme görevini kontrol etmek veya geri iletim almak için akranlar ile birlikte çalışmayı gerektiren işbirliği stratejisi iki ders kitabında tüm görevlerde kullanılmaktadır.

Strateji Öğretimi Açısından Değerlendirme

İki ders kitabında da öğrenciye öz değerlendirme yapma imkânı tanıyan açık strateji öğretimi yapılmamaktadır.

Tablo 7

Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Açık Bilgilendirme Yapılan Stratejiler

	Yeni Hitit Bilgilendirme Sayısı	Total English Bilgilendirme Sayısı
Bilişüstü Stratejiler		
1. Seçici Dikkat	-	1
2. Öğrenmeyi düzenleme	-	1
Bilişsel Stratejiler		
1. Kaynak Kullanımı	-	2
2. Kişisel Ayrıntılandırma	-	1
3. İmaj	-	1
4. Gruplama	-	1
5. Aktarma	-	2
6. Not alma	-	1
Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	-	-

İngilizce ders kitabında 8 farklı stratejinin tanımı ünite içinde “hayat boyu öğrenme” başlığı altında stratejinin adı verilmeden yapılmaktadır. Tanımdan sonra gelen görevde öğrenci adı geçen stratejiyi uygulama imkânı bulmaktadır. Fakat öğrencinin kendini denetlemesi, kontrol etmesi ve değerlendirmesi üzerine bir çalışma yapılmadığı için açık strateji öğretimi yapılmadığı ifade edilebilir. Bu noktada ders öğretmenin gerekli uyarlamaları yaparak süreci öğrencileri ile birlikte değerlendirmesi görevi ön plana çıkmaktadır. Aksi takdirde öğrenilen stratejinin daha sonraki görevlere aktarımı konusunda özellikle az başarılı olan öğrenciler sıkıntı çekebilirler. Yapılan bilgilendirmelerde “strateji” sözcüğü geçmediği için öğrencilerin bu konuya olan dikkatleri çekilmemektedir; bu yüzden İngilizce ders kitabının strateji kullanımına yönelik öğrenci farkındalığını geliştiren veya artıran bir tutum içinde olmadığı ifade

edilebilir. Sonuç olarak, iki ders kitabının da açık strateji öğretimi yapmadığı fakat İngilizce ders kitabının öğrenme stratejilerine daha çok önem verdiği kabul edilebilir.

Strateji Kombinasyonları

İki ders kitabı strateji kombinasyonları açısından değerlendirildiğinde Türkçe ders kitabında 32 farklı strateji kombinasyonu kullanılırken İngilizce ders kitabında 73 farklı strateji kombinasyonunun kullanıldığı tespit edilmiştir. İngilizce ders kitabının görevlerin icrasında öğrencilere daha çok çeşitli strateji kombinasyonlarıyla strateji kullandırdığı görülmektedir. İngilizce ders kitabında ikili, üçlü ve dörtlü strateji kombinasyonlarına rastlanırken Türkçe ders kitabında ikili ve üçlü strateji kombinasyonlarına rastlanmaktadır. Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins (1999: 31) bir görev esnasında öğrenme stratejilerinin genellikle kombinasyonlar halinde kullanıldığını, bu kombinasyonlarda uygun stratejilerin seçimi ile her bir stratejinin güç kazandığını vurgulamaktadırlar. Verdikleri örnekte öğrenciler artalan bilgilerini kullanarak çıkarım stratejisini normalde kullanmaktadırlar fakat çıkarımlarının doğruluğunu değerlendirmemektedirler. Burada değerlendirme stratejisinin kullanılması ile birlikte üçlü bir kombinasyon yaratılabilir ve çıkarımın doğruluğuna göre öğrenme görevi yönlendirilebilir.

İngilizce ders kitabında en çok kullanılan ikili strateji kombinasyonlarına bakılacak olursa kaynak kullanımı ve dil üretimi değerlendirmesi ilk sırada gelmektedir. Bilişsel ve bilişüstü strateji bir arada kullanılmaktadır. Bu kombinasyon ile öğrencilerin bir kaynağa başvurarak yerine getirdikleri görevdeki doğru ve yanlışlarını tespit etmeleri sağlanmaktadır. İngilizce ders kitabında bu kombinasyon için kaynak olarak ünite sonlarında verilen dilbilgisi ve sözcük bilgisi notları kullanılmaktadır.

İşbirliği ve kişisel ayrıntılandırma stratejileri kombinasyonunda sosyal ve duyuşsal strateji ile bilişsel strateji birlikte kullanılmaktadır. Bu kombinasyon ile öğrenciler kendi hayatları ile ilgili artalan bilgilerini kullanarak öğrenilecek materyalle

ilgili kişisel değerlendirme yaparak birlikte bir problemi çözmeye, bilgi toplamaya veya geri iletim almaya çalışmaktadırlar.

Gruplama ve imaj stratejileri kombinasyonunda iki bilişsel strateji birlikte kullanılmaktadır. Bilgiyi temsil eden zihinsel veya gerçek resimler kullanarak görevde kullanılacak materyali sıralamak, sınıflandırmak, genel özelliklerine göre tasnif etmek için kullanılan bu kombinasyon, özellikle sözcük bilgisi görevlerinde kullanılmaktadır.

Seçici dikkat ve tümevarım stratejileri kombinasyonunda bilişüstü ve bilişsel strateji birlikte kullanılmaktadır. Görevin yerine getirilmesini sağlayacak bilgiye odaklanarak bir kurala ulaşmayı sağlayan bu kombinasyon özellikle dilbilgisi görevlerinde kullanılmaktadır.

Türkçe ders kitabındaki strateji kombinasyonları incelendiğinde çeşit ve sayı açısından İngilizce ders kitabına göre daha az kombinasyon kullanıldığı görülmektedir. En çok kullanılan strateji kombinasyonu olan gruplama ve imaj stratejileri kombinasyonunda iki bilişsel strateji birlikte kullanılmaktadır. Bilgiyi temsil eden zihinsel veya gerçek resimler kullanarak görevde kullanılacak materyali sıralamak, sınıflandırmak, genel özelliklerine göre tasnif etmek için kullanılan bu kombinasyon, özellikle sözcük bilgisi görevlerinde kullanılmaktadır.

Tablo 8

Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki İkili Strateji Kombinasyonları

		Yeni Hitit Kullanım Sayısı	Total English Kullanım Sayısı
1.	Kaynak kullanımı + Dil üretimi değerlendirmesi	-	44
2.	İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma	8	30
3.	Gruplama + İmaj	16	22
4.	Seçici dikkat + Tümevarım	-	19
5.	Seçici dikkat + Not alma	4	19

6.	İşbirliği + Öğrenmeyi düzenleme	-	10
7.	İşbirliği + Dil üretimi değerlendirme	-	10
8.	Seçici dikkat + Gruplama	1	9
9.	Çıkarım + İmaj	-	7
10.	Seçici dikkat + İmaj	7	7
11.	Kaynak kullanımı + İşbirliği	1	7
12.	Kaynak kullanımı + Tümdengelim	-	7
13.	Seçici dikkat + Çıkarım	3	6
14.	Çevresel ayrıntılandırma + İmaj	2	5
15.	İşbirliği + Çevresel ayrıntılandırma	-	5
16.	Seçici dikkat + Tekrar	-	4
17.	Seçici dikkat + Tümdengelim	6	4
18.	Not alma + İşbirliği	4	4
19.	İşbirliği + Çıkarım	1	4
20.	Tümdengelim + İmaj	2	4
21.	Çıkarım + Tümevarım	-	4
22.	Not alma + Kişisel ayrıntılandırma	1	3
23.	İşbirliği + İmaj	-	3
24.	Kişisel ayrıntılandırma + Amaç belirleme	-	3
25.	Gruplama + Çıkarım	3	3
26.	Seçici dikkat + Dil üretimi değerlendirme	-	3
27.	Tekrar + İşbirliği	-	3
28.	Kaynak kullanımı + Gruplama	-	3
29.	Kaynak kullanımı + Kişisel ayrıntılandırma	1	3
30.	Gruplama + Çevresel ayrıntılandırma	1	2
31.	Seçici dikkat + İşbirliği	-	2
32.	Gruplama + İşbirliği	1	2
33.	Çıkarım + İmaj	-	1
34.	Seçici dikkat + Kaynak kullanımı	-	1
35.	Gruplama + Not alma	-	1
36.	Kaynak kullanımı + Çıkarım	1	1
37.	Kaynak kullanımı + Tümevarım	1	1
38.	Kaynak kullanımı + İmaj	1	1
39.	Gruplama + İşbirliği	-	1
40.	Gruplama + Tümevarım	-	1
41.	Gruplama + Kişisel ayrıntılandırma	-	1
42.	Not alma + İmaj	-	1
43.	Gruplama + Tümdengelim	-	1
44.	Öğrenmeyi düzenleme + Kişisel ayrıntılandırma	-	1
45.	Tümdengelim + Kişisel ayrıntılandırma	2	1
46.	Çıkarım + Tümdengelim	4	1

47.	İşbirliği + Tümdengelim	2	-
48.	Kişisel ayrıntılandırma + Çevresel ayrıntılandırma	1	-
49.	Çıkarım + Çevresel ayrıntılandırma	1	-
50.	Kişisel ayrıntılandırma + İmaj	1	-
	Toplam	76	275

Türkçe ders kitabında 26 farklı ikili strateji toplamda 76 defa kullanılırken İngilizce ders kitabında 46 farklı ikili strateji toplamda 275 defa kullanılmaktadır. Strateji kombinasyon çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde İngilizce ders kitabının Türkçe ders kitabına göre daha çeşitli ikili strateji kombinasyonu kullandığı görülmektedir.

Tablo 9
Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Üçlü ve Dörtlü Strateji Kombinasyonları

	Strateji Kombinasyonları	Yeni Hitit Kullanım Sayısı	Total English Kullanım Sayısı
1.	İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma + Amaç belirleme	-	7
2.	İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma + İmaj + Amaç belirleme	-	3
3.	Seçici dikkat + Gruplama + İmaj	1	2
4.	Seçici dikkat + Gruplama + Not alma	-	2
5.	İşbirliği + Öğrenmeyi düzenleme + Kişisel ayrıntılandırma	-	2
6.	İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma + İmaj	-	2
7.	Çevresel ayrıntılandırma + İmaj + Amaç belirleme	-	2
8.	İşbirliği + Çıkarım + İmaj	-	1
9.	Gruplama + Tümevarım + İmaj	-	1
10.	Gruplama + Çıkarım + İmaj	-	1
11.	Seçici dikkat + Tümevarım + İmaj	-	1
12.	Seçici dikkat + İşbirliği + Tümevarım	-	1
13.	Seçici dikkat + Yerine koyma + Çıkarım	-	1
14.	Not alma + İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma	2	1
15.	Kaynak kullanımı + İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma	1	1
16.	Kaynak kullanımı + Öğrenmeyi düzenleme + Kişisel ayrıntılandırma	-	1
17.	İşbirliği + Kaynak kullanımı + Tümdengelim	-	1
18.	İşbirliği + Dil üretimi değerlendirmesi + Çıkarım	-	1

19.	İşbirliği + Tümdengelim + Kişisel ayrıntılandırma	-	1
20.	İşbirliği + Kişisel ayrıntılandırma + Çevresel ayrıntılandırma	-	1
21.	İşbirliği + İmaj + Çevresel ayrıntılandırma	-	1
22.	Çıkarım + Çevresel ayrıntılandırma + İmaj	-	1
23.	İşbirliği + İmaj + Amaç belirleme	-	1
24.	Kişisel ayrıntılandırma + Not alma + Amaç belirleme	-	1
25.	Çevresel ayrıntılandırma + Not alma + Amaç belirleme	-	1
26.	Öğrenmeyi düzenleme + Tümdengelim + Kişisel ayrıntılandırma	-	1
27.	Seçici dikkat + Kaynak kullanımı + İşbirliği + Dil üretimi değerlendirmesi	-	1
28.	Not alma + İşbirliği + İmaj	1	-
29.	Not alma + İşbirliği + Çıkarım	1	-
30.	İşbirliği + İmaj + Öğrenmeyi düzenleme	1	-
	Toplam	7	40

Üçlü ve dördü strateji kombinasyonları açısından her iki ders kitabı değerlendirildiğinde Türkçe ders kitabında dördü strateji kombinasyonu kullanılmamıştır. 6 farklı üçlü strateji kombinasyonu 7 defa Türkçe ders kitabında kullanılırken 27 farklı üçlü ve dördü strateji kombinasyonu 40 defa İngilizce ders kitabında kullanılmaktadır. Strateji kombinasyon çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde İngilizce ders kitabının Türkçe ders kitabına göre daha çeşitli üçlü ve dördü strateji kombinasyonu kullandığı görülmektedir.

Bulguların Önceki Çalışmalarla Karşılaştırılması

Strateji farkındalığını yaratmakla başlayan strateji öğretiminde en önde gelen temel unsurlar arasında öğretmen, öğrenci ve ders materyali gelmektedir. Eğitim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte interaktif CD'lerin, internetin ve diğer teknolojik ürünlerin ders materyali olarak kullanılmaya başlamasına rağmen günümüzde ders materyali olarak ders kitapları yerini korumaktadır.

Ders kitaplarının dil öğrenme stratejilerini nasıl ve ne kadar kullandığını inceleyen Hager, Meestringa, Park, ve Oxford (1996) ders kitaplarının öğrencilerin daha bağımsız ve öz yönetim sahibi olmaları konusunda kısmen de olsa etkisi olabileceğini

vurgulamaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri ve Hollanda'nın strateji öğretimine verdiği önem ve yaptıkları araştırmalardan yola çıkan araştırmacılar, yabancı dil ders kitaplarını bu iki ülkeden seçmişlerdir. Seçimlerinde açık strateji öğretimi yapan ders kitaplarını temel alarak bilinçli bir seçim yapan araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri basımı kitaplarda herhangi bir sıkıntı yaşamazken, Hollanda basımı kitapların açık strateji öğretimi kriterini çok az karşıladığını ifade etmektedirler. Bu yüzden araştırmanın sonuçları açık strateji öğretimi yapan ders kitaplarına yöneliktir. Analiz Oxford'un sınıflandırmasına göre yapılmıştır. Oxford'un sınıflandırması ile O'Malley ve Chamot'un sınıflandırmaları arasındaki farklılıkları inceleyen Dörnyei'nin (2005: 169) çalışmasından yola çıkılırsa bilişsel, telafi ve bellek stratejileri tek başlık altında bilişsel stratejiler olarak birleştirilebilir. Bu bakış açısıyla Hajer ve diğerlerinin (1996) çalışması ile bu tez çalışmasının sonuçları arasında daha anlamlı bir karşılaştırmaya gidilebileceği düşünülmektedir çünkü bu tezde O'Malley ve Chamot'un sınıflandırması kullanılmıştır. ABD'deki incelenen 4 adet yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında bilişüstü stratejiler % 22, bilişsel stratejiler % 46, sosyal ve duyuşsal stratejiler % 23 oranında kullanılmaktadır.

Tablo 10

ABD Kaynaklı İngilizce Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları

	ABD kaynaklı kitaplar	Yeni Hitit	Total English
	Yüzde	Yüzde	Yüzde
1. Bilişüstü Stratejiler	% 22	% 5.729	% 34.494
2. Bilişsel Stratejiler	% 46	% 82.031	% 52.819
3. Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	% 23	% 12.239	% 12.686
Toplam	% 91	% 99.999	% 99.999

Hajer ve diğerlerinin (1996) araştırma verilerindeki % 91 yüzdesine rağmen ABD kaynaklı kitaplar ile Total English ders kitabında kullanılan bilişüstü stratejilerin Yeni Hitit ders kitabında kullanılan bilişüstü stratejilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bilişsel stratejiler üç ana başlıkta da diğer stratejilerden fazla kullanılırken sosyal ve duyuşsal stratejiler ABD kaynaklı kitaplarda daha fazla kullanılmıştır. Bu noktada şunu vurgulamak gerekir ki ABD kaynaklı kitaplar bilinçli olarak açık strateji öğretimi yapan kitaplardan seçilmişken Yeni Hitit ve Total English ders kitaplarının seçiminde böyle bir kriter gözetilmemiştir.

Hajer ve diğerleri (1996) ABD kaynaklı 3 adet yabancı dil olarak İspanyolca kitabı incelendiklerinde bilişüstü stratejilerin % 12 oranında, bilişsel stratejilerin % 83 oranında, sosyal ve duyuşsal stratejilerin ise % 5 oranında kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Tablo 11

ABD Kaynaklı İspanyolca Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları

	ABD kaynaklı kitaplar	Yeni Hitit	Total English
	Yüzde	Yüzde	Yüzde
1. Bilişüstü Stratejiler	% 12	% 5.729	% 34.494
2. Bilişsel Stratejiler	% 83	% 82.031	% 52.819
3. Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	% 5	% 12.239	% 12.686
Toplam	% 100	% 99.999	% 99.999

Bu karşılaştırmada dikkati çeken konu bilişüstü stratejilerin ABD kaynaklı İspanyolca kitaplarında ve Total English kitabında Yeni Hitit kitabına göre daha fazla oranda kullanılmasıdır. Sosyal ve duyuşsal stratejilerin İspanyolca kitaplarında daha az

kullanıldığı görülürken önceki araştırmalarda olduğu gibi bilişsel stratejilerin oranı diğerlerine göre daha yüksektir.

Hollanda kaynaklı yabancı dil olarak İspanyolca ve Almanca kitaplarını inceleyen Hajer ve diğerleri (1996) Almanca kitabında herhangi bir strateji tespit edemezken Hollanda milli eğitim hedeflerine göre uyarlandığı belirtilen İspanyolca kitabında % 94 oranında bilişsel strateji, % 6 oranında bilişüstü stratejinin kullanıldığını ifade etmektedirler.

Tablo 12

Hollanda Kaynaklı Almanca ve İspanyolca Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları

	Hollanda kaynaklı Almanca kitabı	Hollanda kaynaklı İspanyolca kitabı	Yeni Hitit	Total English
		Yüzde	Yüzde	Yüzde
1. Bilişüstü Stratejiler	-	% 6	% 5.729	% 34.494
2. Bilişsel Stratejiler	-	% 94	% 82.031	% 52.819
3. Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	-	-	% 12.239	% 12.686
Toplam	-	% 100	% 99.999	% 99.999

Strateji kullanımını destekleyen Hollanda milli eğitim sisteminin hedeflerine göre gözden geçirilen İspanyolca ders kitabında sosyal ve duyuşsal stratejilere rastlanmazken bilişüstü stratejilerin oranının Yeni Hitit ders kitabının oranı ile benzer olması, iki ders kitabındaki bilişsel stratejilerin oranının Total English ders kitabına göre yüksek olması dikkat çekicidir. Önceki çalışmalarda olduğu gibi bilişsel stratejilerin oranı İspanyolca ders kitabında da yüksektir.

Ülke kaynaklı ders kitapları arasında strateji kullanımı karşılaştırmasının kolay bir iş olmadığını vurgulayan Hajer ve diğerleri (1996) Hollanda kaynaklı ders kitaplarındaki strateji kullanımının daha çok bilişsel stratejiler üzerinde olduğunu söylemektedirler. ABD kaynaklı kitaplarda ise strateji çeşitliliğinin olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmaların yeterince takip edilmemesi ve öğretmenlerin muhafakazar tutumlarından dolayı strateji kullanımının Hollanda'daki ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığı belirtilmektedir.

Ranalli (2003) son beş yılda yazılmış, ileri-orta seviyede yetişkinlere hitap eden, İngiltere'deki en çok satan yabancı dil ders kitapları arasından seçilen üç adet genel İngilizce ders kitabındaki sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımını incelemiştir. Seçilen üç temel sözcük öğrenme stratejisi araştırıldığında strateji öğretiminin bazen örtük bazen de açık bir şekilde yapıldığı görülmüştür. Stratejilerin kullanımını geliştirmeye yönelik bir faaliyette bulunmayan ders kitaplarında bu görevin öğrenciye veya öğretmene kaldığı ifade edilmektedir. İncelenen kitapların yazarlarının öğrenci eğitimi ve bilişüstü strateji gelişimini kitaplarına yansıtamadıkları görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları ile Yeni Hitit ve Total English ders kitaplarından elde edilen bilgiler karşılaştırıldığında bilişüstü stratejilere Yeni Hitit ders kitabında da % 5.729 oranıyla az yer verildiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe ders kitaplarındaki görevlerin öğrenme stratejilerini içerip içermediğini yüksek lisans tezinde araştıran Silahsızoğlu (2004: 103) Almanca ders kitabı ve yardımcı kitabında öğrenme stratejilerinin “yaygınca” kullanıldığı sonucuna varırken Türkçe ders kitabı ve yardımcı kitabında öğrenme stratejilerinin “yeterince” kullanılmadığı sonucuna varmaktadır. “Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında Erer (2011) İngilizce ders kitabındaki sözcük öğretime yönelik hazırlanan araştırmaların daha çeşitli olduğunu vurgulamaktadır. Açık strateji öğretiminin yapılmadığı anlaşılan iki ders kitabı serisi karşılaştırıldığında, Türkçe öğreten seride 11 farklı sözcük öğrenme stratejisi, İngilizce

öğreten seride ise 18 farklı sözcük öğrenme stratejisi tespit edilmiştir. Bu çalışmaların bulguları ile Yeni Hitit ve Total English ders kitaplarından elde edilen bilgiler karşılaştırıldığında Türkçe ders kitabının İngilizce ders kitabına göre strateji kombinasyonları ve strateji sayısı açılarından daha az olduğu görülmekte ve çalışmalar arasında ulaşılan sonuçlar açısından benzerlikler bulunmaktadır.

Can (2011) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında dil öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını araştırmıştır. En çok kullanılan dil öğrenme stratejileri % 63 oranıyla bilişsel stratejilerdir. Sosyal ve duyuşsal stratejiler % 24 oranında, bilişüstü stratejiler ise % 13 oranında kullanılmıştır. Çeşitlilik açısından farklı bilişsel stratejilere yer verilmişken bilişüstü ve sosyal duyuşsal stratejilerin çeşitliliği ders kitaplarında azdır. Can (2011) incelediği ders kitaplarında strateji öğretiminin örtük olarak yapıldığını ve öğrencilerin farkındalığının denetlenmediğini vurgulamaktadır.

Tablo 13

Milli Eğitim Bakanlığında Kullanılan İngilizce Ders Kitapları ile Yeni Hitit ve Total English Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanım Oranları

	MEB'de kullanılan İngilizce kitapları	Yeni Hitit	Total English
	Yüzde	Yüzde	Yüzde
1. Bilişüstü Stratejiler	% 13	% 5.729	% 34.494
2. Bilişsel Stratejiler	% 63	% 82.031	% 52.819
3. Sosyal ve Duyuşsal Stratejiler	% 24	% 12.239	% 12.686
Toplam	% 100	% 99.999	% 99.999

Milli Eğitim Bakanlığında kullanılan İngilizce ders kitapları ile Yeni Hitit ve Total English ders kitaplarındaki strateji kullanım oranları üç farklı kaynaktan da bilişsel stratejilerin oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişüstü stratejilere Total English ders kitabının daha çok önem verdiği dikkat çekicidir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda öğrencileri A1/A2 beceri düzeylerine ulaştırmaya çalışan yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarından Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary kitapları bu çalışma için seçilmiştir. Amaç, dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaları ders kitaplarının ne ölçüde yansıttıklarını ortaya koymak ve karşılaştırmalı bir çalışma yapmaktır. Bu bağlamda, aşağıda verilen 6 sorunun cevabı, bu çalışmanın sonuçlarını daha iyi yansıtabilir:

1. Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında hangi stratejiler kullanılmıştır?
2. Chamot ve O'Malley'in (1990) sınıflandırmasına göre bilişüstü, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri ne olmuştur?
3. İncelenen ders kitapları arasında strateji kullanımı arasında farklılık var mıdır?
4. Ne çeşit bir strateji öğretimi söz konusudur?
5. İncelenen ders kitapları öğrencilerin strateji kullanımını teşvik ediyor mu?
6. Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışma sonuçları incelenen ders kitaplarına ne ölçüde yansıtılmıştır?

Türkçe ders kitabında bilişüstü stratejilerden amaç belirleme, göreve odaklanma, öz yönetim, öz denetim, problem tanımlama, görevin icrasını değerlendirme, yetenek değerlendirme, strateji değerlendirme ve dil bilgisini değerlendirme stratejileri kullanılmamaktadır. Amaç belirleme ve dil bilgisini değerlendirme stratejileri dışında İngilizce ders kitabında kullanılmayan stratejiler Türkçe ders kitabı ile aynıdır. Bilişsel stratejilerden akademik ayrıntılandırma, göreve yönelik ayrıntılandırma, sorularla ayrıntılandırma, öz değerlendirici ayrıntılandırma, yaratıcı ayrıntılandırma, çeviri stratejileri her iki ders kitabında da kullanılmamıştır. Sosyal ve duyuşsal stratejilerden açıklık getirme için soru sorma, öz konuşma ve öz pekiştirme stratejileri iki ders kitabında da kullanılmamıştır. Ders kitaplarında kullanılmayan stratejiler, ders kitabı

serisinin üst seviyelerinde veya öğretmen kitabında verilmiş olabilir. Ders kitabının tercih ettiği dil öğretimi yaklaşım ve metotları doğrultusunda o seviye için konulan hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejiler olmadığı için de bu stratejiler kullanılmamış olabilir veya ders kitabı yazarları bu alanda yapılmış çalışma sonuçlarını kitaplarına yansıtamamış olabilirler.

Bilişüstü stratejilerin yüzdesi Türkçe ders kitabında % 5.729 oranındayken İngilizce ders kitabında % 34.494 oranındadır. Kullanım sıklıklarına bakıldığında Türkçe ders kitabında toplam 22 bilişüstü strateji kullanılmışken İngilizce ders kitabında toplam 416 bilişüstü strateji kullanılmıştır. Bilişsel stratejilerin yüzdesi Türkçe ders kitabında % 82.031 oranındayken İngilizce ders kitabında % 52.819 oranındadır. Kullanım sıklıklarına bakıldığında Türkçe ders kitabında toplam 315 bilişsel strateji kullanılmışken İngilizce ders kitabında 637 bilişsel strateji kullanılmıştır. Sosyal ve duyuşsal stratejilerin yüzdesi Türkçe ders kitabında % 12.239 oranındayken İngilizce ders kitabında % 12.686 oranındadır. Kullanım sıklıklarına bakıldığında Türkçe ders kitabında 47 sosyal ve duyuşsal strateji kullanılmışken İngilizce ders kitabında 153 sosyal ve duyuşsal strateji kullanılmıştır.

İki ders kitabında strateji kullanımı arasındaki farklılıklara bakıldığında dikkati çeken en önemli farkın bilişüstü strateji kullanımı olduğudur. Kullanım sıklığı ve kullanım oranı açılarından İngilizce ders kitabının bilişüstü stratejilere Türkçe ders kitabına göre daha çok önem verdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar bilişüstünün önemini vurgulamaktadır çünkü kendi öğrenme süreçlerini yöneten ve değerlendirmeyi öğrenen öğrenciler, öğrenme işine nasıl yaklaşmaları gerektiğine en iyi karar verebilecek kişilerdir. Plan yapma, seçici dikkat, dil üretimi değerlendirme ve dil bilgisini değerlendirme stratejilerine İngilizce ders kitabının daha çok önem verdiği görülmektedir. Ayrıca, amaç belirleme ve dil bilgisini değerlendirme stratejilerine Türkçe ders kitabında yer verilmemesi, öğrencilerin görev öncesi hazırlıkları ve belli aralıklarla kendilerini değerlendirmeleri açılarından eksik kalmalarına neden olabilir. Bu yüzden İngilizce ders kitabını kullanan öğrencilerin öğrenme süreçlerini Türkçe ders

kitabını kullanan öğrencilere göre daha iyi yönetebilecekleri düşünülmektedir. İkinci bir fark, bilişsel stratejilerin kullanımı ile ilgilidir. Bilişsel stratejilerin kullanım sıklığı Türkçe ders kitabında 315 ve oranı % 82.031 iken İngilizce ders kitabında 637 kullanım sıklığı, oranı ise % 52.819'dur. Türkçe ders kitabının İngilizce ders kitabına göre bilişüstü stratejilere daha az önem vermesinden dolayı bilişsel stratejilerin oranın Türkçe ders kitabında daha yüksek çıktığı görülmektedir. İngilizce ders kitabındaki kaynak kullanımı stratejisinin yüzdesi Türkçe ders kitabının 2 katıdır: sözlük, kitap, önceki görevler vb. bilgi kaynağı niteliğinde olan kaynakları İngilizce ders kitabı daha çok kullanmaktadır. Türkçe ders kitabındaki tümdengelim stratejisinin yüzdesi İngilizce ders kitabının 4 katıdır: Türkçe ders kitabı dilbilgisi kuralını öğrenciye daha çok sunarak verdiği kurala göre yeni görevleri yapmasını istemektedir. İngilizce ders kitabındaki tümevarım stratejisinin yüzdesi Türkçe ders kitabının 5 katıdır: Türkçe ders kitabında toplam 2 adet tümevarım stratejisine rastlanmıştır. İngilizce ders kitabı Türkçe ders kitabının tersine öğrencinin düşünerek kendi ulaştığı kuralları uygulamasını istemektedir. Daha sonra kaynak kullanımı stratejisi ile öğrencinin kendi ulaştığı kuralların doğruluğunu kontrol ettirmektedir. Türkçe ders kitabındaki kişisel ayrıntılandırma stratejisinin yüzdesi İngilizce ders kitabının iki katıdır; kullanım sıklıkları ise birbirine yakındır: özellikle dinleme ve okuma görevleri öncesinde, konuşma ve yazma görevleri esnasında öğrenciler kendi hayatları ile ilgili artalan bilgilerini kullanmaktadırlar. Son olarak, Türkçe ders kitabındaki çıkarım stratejisinin yüzdesi İngilizce ders kitabının üç katıdır; kullanım sıklıkları ise birbirine yakındır. Sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanımı açısından her iki kitapta önemli bir farklılık tespit edilememiştir: iki kitapta da kullanım yüzdesi aynı olan işbirliği stratejisinin kullanım sıklığı İngilizce ders kitabında daha fazladır.

İki ders kitabında da öğrenciye öz değerlendirme yapma imkânı tanıyan açık strateji öğretimi yapılmamaktadır. “Hayat boyu öğrenme” başlığı altında 8 farklı stratejinin tanımı İngilizce ders kitabında ünite içinde stratejinin adı verilmeden yapılmaktadır. Tanımdan sonra gelen görevde öğrenci adı geçen stratejiyi uygulama imkânı bulmaktadır. Fakat öğrencinin kendini denetlemesi, kontrol etmesi ve

değerlendirmesi üzerine bir çalışma yapılmadığı için açık strateji öğretimi yapılmadığı ifade edilebilir. Türkçe ders kitabında ise stratejiye yönelik bir bilgilendirme yoktur.

Sadece İngilizce ders kitabında bazı stratejilere yönelik açık bir bilgilendirme yapılmaktadır. Öğrenci bilgilendirme sonrasında uygulama imkânı bulmaktadır. Fakat öğrencinin kendini denetlemesi, kontrol etmesi ve değerlendirmesi üzerine bir çalışma yapılmadığı için İngilizce ders kitabının da strateji kullanımını teşvik etmediği ifade edilebilir.

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışma sonuçlarının incelenen ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığını daha iyi anlayabilmek için Grenfell ve Macaro'nun (2007) nicelik-nitelik tartışmasına yer vermek yararlı olabilir. Sadece çok sayıda strateji bilmek başarılı bir dil öğrencisi olmaya yetmeyebilir. Araştırmaların vardığı ortak sonuç, göreve uygun strateji veya strateji kombinasyonu seçimi ile seçilen stratejilerin bilişüstü yolu ile yönetilmesidir. Bu bağlamda, iki ders kitabı strateji kombinasyonları açısından değerlendirildiğinde Türkçe ders kitabında 32 farklı strateji kombinasyonu kullanılırken İngilizce ders kitabında 73 farklı strateji kombinasyonunun kullanıldığı görülmektedir. İngilizce ders kitabının görevlerin icrasında öğrencilere daha çok çeşitli strateji kombinasyonlarıyla strateji kullandırdığı görülmektedir. Bilişüstü stratejilerin kullanım oranı Türkçe ders kitabında % 5.729, İngilizce ders kitabında % 34.494 oranındadır. Türkçe ders kitabında kullanılan toplam strateji sayısı 384, İngilizce ders kitabında ise 1206'dır. Bu sayılar, İngilizce ders kitabındaki görevlerin daha çok strateji ve strateji kombinasyonu içerdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, Türkçe ders kitabının bilişüstü stratejiler ve strateji kombinasyonları açılarından İngilizce ders kitabına göre yetersiz olduğu değerlendirilmektedir.

Yukarıda eksikliği tespit edilen hususların birçoğu aşağıda bahsedilecek olan çalışmaların sonuçları ile de örtüşmektedir fakat strateji kombinasyonları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ranalli (2003) son beş yılda yazılmış, ileri-orta seviyede yetişkinlere hitap eden, İngiltere'deki en çok satan yabancı dil ders kitapları arasından

seçilen üç adet genel İngilizce ders kitabındaki sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımını incelediğinde kitap yazarlarının öğrenci eğitimi ve bilişüstü strateji gelişimini kitaplarına yansıtamadıklarını ifade etmektedir. “Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı” adlı doktora çalışmasında Can (2011) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında dil öğrenme stratejilerinin kullanımını incelediğinde en çok kullanılan dil öğrenme stratejilerinin % 63 oranıyla bilişsel stratejiler olduğunu görmüştür. Sosyal duyuşsal stratejiler % 24 oranında, bilişüstü stratejiler ise % 13 oranında kullanılmıştır. Çeşitlilik açısından farklı bilişsel stratejilere yer verilmişken bilişüstü ve sosyal duyuşsal stratejilerin çeşitliliği ders kitaplarında azdır. Yine bir diğer çalışmada, yabancı dil ders kitaplarının öğrencileri gelecekteki öğrenme süreçlerine ne kadar hazırladığını araştıran Reinders ve Balçıklanlı (2011) dünyada genel olarak kullanılan beş adet orta seviyede yabancı dil ders kitabını incelemişlerdir. Öğrencilere dil öğrenme süreciyle ilgili olarak verilen bilgilerin çeşitliliği ve sıklıklarına bakıldığında incelenen ders kitaplarının öğrenci özerkliğini az geliştirdiği ve öğrencilerin bu süreçte yeterli uygulama yapamadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir araştırmada ise, Erer (2011) İngilizce ders kitabındaki sözcük öğretimine yönelik hazırlanan alıştırmaların Türkçe ders kitabına göre daha çeşitli olduğunu vurgulamaktadır. Açık strateji öğretiminin yapılmadığı anlaşılın iki ders kitabı serisi karşılaştırıldığında, Türkçe öğreten seride 11 farklı sözcük öğrenme stratejisi, İngilizce öğreten seride ise 18 farklı sözcük öğrenme stratejisi tespit edilmiştir.

Stratejinin Önemi

Dil öğretim programlarının hedefinin sadece dil öğretimi değil, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyen Cohen ve Macaro (2007: 284) gittikçe küreselleşen dünyada bireyler için birden fazla dilde iletişim becerilerine sahip olmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, dil öğrenme stratejilerinin farkında olmak ve bu stratejileri öğrenme sürecinde uygun yerlerde kullanabilmek hayat boyu öğrenen bireyleri bir adım daha ileriye taşıyabilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımın

tercih edildiği günümüzde öğretmenin rolüne bakıldığında ise öğretmen bilginin kaynağı değildir. Öğretmen bilgi kaynaklarını ve desteğini sağlayarak sorumluluğun öğrencide olduğu inancıyla öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır (Scharle ve Szabó, 2009: 6). Bu yüzden dil öğrenme stratejileri öğrencilere aktarılabilirse bilişsel, bilişüstü ve sosyal-duyuşsal stratejileri kullanan öğrenciler dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olabilirler.

Günümüzde öğrencinin ihtiyacı olan sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da öğrenmeye devam edebilecek bilgi ve beceriye sahip olabilmek ve öğrenme sorumluluğunu kendi üstünde taşıyabilmektir. Bu, öğrenci özerkliği olarak ifade edilmektedir. Özerklik için öğrenme stratejilerinin ve tutumun önemli yer teşkil ettiğini söyleyen Edge ve Wharton (1998: 295) öğrencinin öğretmen, sınıf ve ders kitabından bağımsız olarak hareket ederek çevresinde bulunan öğrenme fırsatlarını değerlendirebilmesinin de öğrenci özerkliği için gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda yabancı dil ders kitapları öğrencilerin dil öğrenirken kullanacakları kaynaklardan biri olarak görüldüğünde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenerek bu kaynağın hazırlanması önemlidir.

Özerk bir öğrenci olabilmek için öğrenme stratejilerinin farkında olmak, dil görevlerine ve öğrenme biçimine uygun stratejileri kullanmak ve öz değerlendirme yapabilmek gerekmektedir. Bu yüzden öğrencinin mutlak ihtiyacı olarak ortaya çıkan dil öğrenme stratejilerinin ders kitabında öğrenciye sunulması bu ihtiyacı karşılayabilir. Bir ders kitabının öğrenme stratejilerine olan yaklaşımının açık veya örtük olabileceğini söyleyen Cunningsworth (1995: 16) ders kitabında sunulan öğrenme biçem ve stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Ders kitabındaki görevlerde ne kadar çeşitli strateji ve strateji kombinasyonu kullanımı öğrencilere sağlanabilirse öğrencilerin ders içindeki ve dışındaki öğrenme süreçleri o kadar çok kolaylaşabilir çünkü öğrenme stratejileri “öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen kılan, öğrenci tarafından seçilen özel yollardır” (Oxford,1990: 8). Cohen’in (1998)

sunduğu 7 farklı strateji öğretimi çeşidinden biri olan ders kitaplarında stratejilerin kullanımı ile öğrenciler stratejilere yönelik müfredat dışında bir eğitime gerek duymayabilirler ve öğrencilerin strateji uygulamalarının sürerliliği sağlanabilir.

Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı konulu tez çalışmasındaki amaç, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders materyali hazırlayan, değerlendiren ve seçen kişilere öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık yaratmaktır. Bu yüzden iki farklı dili yabancı dil olarak öğreten ders kitapları seçilerek bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmada ders kitabı serilerinin sadece bir seviyedeki ders kitapları incelenmiştir. Daha genel bir yargıya varabilmek için serideki öğretmen kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve diğer seviyelerdeki kitaplar incelenebilir.

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasındaki stratejiler, ders kitaplarında aranarak stratejilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri ile strateji kombinasyonları bulunmuştur. Kitaplardaki dört dil becerisi, dilbilgisi ve sözcük bilgisi görevlerinde özellikle tercih edilen stratejilerin ne olduğu sonraki çalışmalarda incelenebilir.

İki adet ders kitabı ile çalışma yürütüldüğü için yabancı dil olarak Türkçe öğreten tüm ders kitaplarına yönelik bir yargıda bulunmak doğru olmayabilir. Bu yüzden incelenecek ders kitabı sayısının artırılması daha genel bir bakış açısına sahip olunmasını sağlayabilir.

Strateji kullanımını etkileyen birçok faktör olduğu bilinmektedir. Dil yeterliği, bilişüstü farkındalığın seviyesi, cinsiyet, tutum, motivasyon, öğrenme biçemi, milliyet gibi hususların strateji kullanımı ile ilişkisi incelenerek elde edilen sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarına yansıtılabilir.

Günümüzde ders kitabı serilerinin Web 2.0 teknolojisinden de faydalandığı bilinmektedir. Bu bağlamda, bilgisayar destekli eğitim ile uzaktan eğitim alanlarında hazırlanacak olan ders materyallerinde stratejinin yeri ne olmalıdır, öğrencide strateji farkındalığı nasıl yaratılabilir ve öğrenciye uygulama, kendini değerlendirme imkânları nasıl yaratılabilir sorularına ileriki çalışmalarda yanıt aranabilir.

KAYNAKÇA

Aghaie, R. ve Zhang, L. J. (2012). Effects of Explicit Instruction in Cognitive and Metacognitive Reading Strategies on Iranian EFL Students' Reading Performance and Strategy Transfer. **Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences**. Cilt 40, 1-19.

Akad, M. T. (2001). **Strateji Üzerine**. İstanbul: Kastaş Yayınları.

Anderson, N. J. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. **The Modern Language Journal**. Cilt 75, Sayı 4, 460-472.

Anderson, N. J. (2009). Metacognition and Good Language Learners. Griffiths, C. (Ed.), **Lessons from Good Language Learners**. (99-109). Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, N. J. ve Vandergrift, L. (1996). Increasing Metacognitive Awareness in the L2 Classroom by Using Think-aloud Protocols and Other Verbal Report Formats. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13). (4-18). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bastanfar, A. (2010). Vocabulary Learning Strategies and ELT Materials: A Study of the Extent to Which VLS Research Informs Local Coursebooks in Iran. **International Education Studies**. Cilt 3, Sayı 3, 158-166.

Baş, G. (2012). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi.

Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, 49-71.

Bayındır, N. (2006). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bedell, D. A. ve Oxford, R. L. (1996). Cross-Cultural Comparisons of Language Learning Strategies in the People's Republic of China and Other Countries. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13). (47-60). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Belet, Ş. D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bell, J. ve Gower, R. (1998). Writing Course Materials for the World: A Great Compromise. Tomlinson, B. (Ed.), **Materials Development in Language Teaching**. (116-129). Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. **The Modern Language Journal**. Cilt 65, Sayı 1, 24-35.

Bialystok, E. ve Fröhlich, M. (1978). Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning. **The Modern Language Journal**. Cilt 62, Sayı 7, 327-336.

Birjandi, P. ve Rahimi, A. H. (2012). The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on the Listening Performance of EFL Students. **International Journal of Linguistics**, Cilt 4, Sayı 2, 495-516.

Bozorgian, H. (2012). Metacognitive Instruction Does Improve Listening Comprehension. **ISRN Education**, 1-6.

Brown, H. D. (2007). **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Pearson Longman.

Can, T. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chamot, A. U. (2001). The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition. Breen, M. P. (Ed.), **Learner Contributions to Language Learning**. (25-43). Malaysia: Pearson Education Limited.

Chamot, A. U. ve Kupper L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction, **Foreign Language Annals**. Cilt 22, Sayı 1, 13-24.

Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1986). **A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum**. Wheaton, Md.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Chamot, A. U. ve O'Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Birdge to the Mainstream. **TESOL Quarterly**. Cilt 21, Sayı 3, 227-249.

Chamot, A. U., Küpper, L. ve Impink-Hernandez, M. V. (1988). **A study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: The Third Year and Final Report**. VA: Interstate Research Associates. ED 352825.

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

Chang, Y. (2003). Factors Affecting Language Learning Strategy Choice: A Study of EFL Senior High School Students in Taiwan. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The College of Graduate Studies Texas A&M University-Kingsville. UMI Number: 3099257.

Clausewitz, C. V. (1999). **C. V. Clausewitz Savaş Üzerine** (H. F. Çeliker, Çev.). İstanbul: Özne Yayınları.

Cohen, A. D. (1998). **Strategies in Learning and Using a Second Language**. London: Longman.

Cohen, A. D. ve Macaro, E. (2007). LLS and the Future: Resolving the Issues. Cohen, A. D. ve Macaro, E. (Ed.), **Language Learning Strategies**. (275-284). Oxford: Oxford University Press.

Cook, V. (1996). **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Arnold.

Coşkun, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, Cilt 4, Sayı 1, 35-50.

Cottrel, S. (1995). Developing a Course Strategy for Learner Autonomy. **ELT Journal**, Cilt 49, Sayı 3, 219-227.

Cross, J. (2009). Effects of Listening Strategy Instruction on News Videotext Comprehension. **Language Teaching Research**, Cilt 13, Sayı 2, 151-176.

Cunningsworth, A. (1984). **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**. Oxford: Heinemann.

Cunningsworth, A. (1995). **Choosing Your Coursebook**. Oxford: Macmillan Heinemann.

Çalışkan, M. (2010). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dadour, E. S. ve Robbins, J. (1996). University-level Studies Using Strategy Instruction to Improve Speaking Ability in Egypt and Japan. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13) (157-166). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Dikbaş, T. (2008). Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Donato R. ve McCormick D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. **The Modern Language Journal**. Cilt 78, Sayı 4, 453-464.

Dörnyei, Z. (2005). **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. New York: Routledge.

Dreyer, C. ve Oxford, R. L. (1996). Learning Strategies and Other Predictors of ESL Proficiency Among Afrikaans speakers in South Africa. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13) (61-74). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Dudley-Evans, T. ve St. John, M. (1998). **Developments in English for Specific Purposes**. New York: Cambridge University Press.

Edge, J. ve Wharton, S. (1998). Autonomy and Development: Living in the Materials World. Tomlinson, B. (Ed.), **Materials Development in Language Teaching**. (295-310). Cambridge: Cambridge University Press.

Ehrman, M. ve Oxford, R. (1988). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. **The Modern Language Journal**. Cilt 72, Sayı 3, 253-265.

Ehrman, M. ve Oxford, R. (1990). Adult Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. **The Modern Language Journal**. Cilt 74, Sayı 3, 311-327.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., Oxford, R. L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. **System**. Cilt 31, 313-330.

Ellis, G. ve Sinclair, B. (1989). **Learning to Learn English: A Course in Learner Training**. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). **Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press.

Erden, M. ve Akman, Y. (2008). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erer, N. G. (2011). Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Eslen, N. (2003). **Tarih Boyu Savaş ve Strateji**. İstanbul: Q-Matris Yayınları.
- Foley, M. ve Hall, D. (2007). **Total English, Elementary Coursebook**. Madrid: Pearson Education.
- Gagné, E. D. (1985). **The Cognitive Psychology of School Learning**. Boston: Little, Brown and Company.
- Gardner, R. C. (1985). **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Arnold.
- Graham, S. ve Macaro, E. (2008). Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. **Language Learning**. Cilt 58, Sayı 4, 747-783.
- Graves, K. (2000). **Designing Language Courses: A Guide for Teachers**. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Green, J. M. ve Oxford, R. L. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. **TESOL Quarterly**. Cilt 29, Sayı 2, 261-297.
- Grenfell, M. ve Macaro, E. (2007). Claims and Critiques. Cohen, A.D. ve Macaro, E. (Ed.), **Language Learner Strategies**. (9-28). China: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2003) Patterns of Language Learning Strategy Use. **System**. Cilt 31, 367–383.
- Griffiths, C. (2009). Strategies and Good Language Learners. Griffiths, C. (Ed.), **Lessons from Good Language Learners**. (83-98). Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C. (2009). (Ed.). **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press.

Hajer, M., Meestringa, T., Park, Y.Y. ve Oxford, R.L. (1996). How Print Materials Provide Strategy Instruction. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13) (119-140). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Harmer, J. (2001). **The Practice of Language Teaching**. Malaysia: Longman.

Hedge, T. (2000). **Teaching and Learning in the Language Classroom**. Oxford: Oxford University Press.

Hsiao, T. ve Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. **The Modern Language Journal**. Cilt 86, Sayı 3, 368-383.

Kurt, C., Aygün, N., Leblebici, E. ve Coşkun, Ö. (2008). **Yeni Hitit 1, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: AB Ofset Ltd. Şti.

Labelle, J. T. (2010). Selecting ELL Textbooks: A Content Analysis on L2 Learning Strategies. **Journal of Language Teaching and Research**. Cilt 1, Sayı 4, 358-369.

Littlejohn, A. (1998). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. Tomlinson, B. (Ed.), **Materials Development in Language Teaching**. (190-216). Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W.T. (1984). **Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition Research and its Implications for the Classroom**. Cambridge University Press.

Locastro, V. (1994). Learning Strategies and Learning Environments. **Tesol Quarterly**. Cilt 28, Sayı 2, 409-414.

Meydan, A. (2004). Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Muhigirwa, B. K. (2005). Integration of English Learning Strategies and Social Justice Education in the Democratic Republic of Congo: Content Analysis of a Textbook Series. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of San Francisco The Faculty of the School of Education.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. ve Todesco, A. (1995). **The Good Language Learner**. (Research in Education Series No. 7). Toronto, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

Nation, I. S. P. ve Macalister, J. (2010). **Language Curriculum Design**. New York: Routledge.

Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1991). **Learning Strategies**. New York: Routledge.

Nyikos, M. (1996). The Conceptual Shift to Learner-Centered Classrooms: Increasing Teacher and Student Strategic Awareness. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13) (109-117). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Nyikos, M. ve Oxford, R. L. (1993). A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology. **The Modern Language Journal**. Cilt 77, Sayı 1, 11-22.

O'Malley, J. M. ve Chamot, A. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. New York, NY: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Küpper L. ve Russo P. R. (1985a). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. **Language Learning**. Cilt 35, Sayı 1, 21-46.

O'Malley, J. M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Russo P. R. ve Küpper L. (1985b). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. **TESOL Quarterly**. Cilt 19, Sayı 3, 285-296.

Oxford, R. L. (1986). **Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice**. California University, Los Angeles: Center for Language Education and Research. ED 278273.

Oxford, R. L. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York, NY: Newbury House Publishers.

Oxford, R. L. (1992/1993). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. **Tesol Journal**. Cilt 2, Sayı 2, 18-22.

Oxford, R. L. (1999). Learning Strategies. Spolsky, B. (Ed.), **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. (518-522). Oxford: Elsevier.

Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M. ve Sutter, W. (1990). Strategy Training for Language Learners: Six Situational Case Studies and a Training Model. **Foreign Language Annals**. Cilt 23, Sayı 3, 197-216.

Oxford, R. L., Lavine, R. Z. ve Crookall, D. (1989). Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications. **Foreign Language Annals**. Cilt 22, Sayı 1, 29-39.

Oxford, R. L., Nyikos, M. ve Ehrman, M. (1988). Vive la Différence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies, **Foreign Language Annals**. Cilt 21, Sayı 4, 321-329.

Oxford, R. L. ve Cohen, A. D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. **Applied Language Learning**. Cilt 3, Sayı 1 ve 2, 1-35.

Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S. ve Sumrall, M. (1993). Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Styles and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on Japanese Language Achievement. **Foreign Language Annals**. Cilt 26, Sayı 3, 359-371.

Oxford, R. L., Lavine, R. Z., Felkins, G., Hollaway, M. E. ve Saleh, A. (1996). Telling Their Stories: Language Students Use Diaries and Recollection. Oxford, R. L. (Ed.), **Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives**. (Technical Report #13) (19-34). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Oxford, R. L. ve Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. **The Modern Language Journal**. Cilt 73, Sayı 3, 291-300.

Oxford, R. L. (1999). Learning Strategies. B. Spolsky (Ed.), **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. (518-522). Oxford: Elsevier.

Oxford, R. (2001). Language learning and styles and strategies. M. Celce-Murcia (Ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language**. (359-366). Boston: Heinle & Heinle.

Peacock, M. Ve Ho, B. (2003). Student Language Learning Strategies Across Eight Disciplines. **International Journal of Applied Linguistics**. Cilt 13, Sayı 2, 179-200.

Ramirez, A. G. (1986). Language Learning Strategies Used by Adolescents Studying French in New York Schools. **Foreign Language Annals**. Cilt 19, Sayı 2, 131-141.

Ranalli, J. M. (2003). The Treatment of Key Vocabulary Learning Strategies in Current ELT Coursebooks: Repetition, Resource Use, Recording. Unpublished MA Dissertation, University of Birmingham School of Humanities.

Reinders, H. ve Balçıkkanlı, C. (2011). Do Classroom Textbooks Encourage Learner Autonomy? **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**. Cilt 5, Sayı 2, 265-272.

Reiss, M. (1981). Helping the unsuccessful language learner. **The Modern Language Journal**. Cilt 65, 121-128.

Richards, J. C. (2001). **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Riding, R. ve Rayner, S. (2009). **Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour**. Oxon: Routledge.

Robbins, J. (1996). **Between “Hello” and “See you Later”:** Development of Strategies for Interpersonal Communication in English by Japanese EFL Students.

Published Ph.D. Dissertation. Ann Arbor: University of Michigan (University Microfilms, International. UMI number: (9634593).

Rowntree, D. (1997). **Making Materials-based Learning Work**. London: Kogan Page.

Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. **TESOL Quarterly**. Cilt 9, Sayı 1, 41-51.

Rubin, J. (1981). The Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. **Applied Linguistics**. Cilt 2, 117-131.

Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. Wenden, A. L. ve Rubin J. (Ed.), **Learner Strategies in Language Learning**. (15-30). London, UK: Prentice Hall.

Rubin, J. ve Thompson, I. (1994). **How To Be A More Successful Language Learner**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Scharle, A. ve Szabó, A. (2009). **Learner Autonomy**. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmeck, R. R. (1988). **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum Press.

Selçuk, Z. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Silahsızoğlu, E. (2004). Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? **Canadian Modern Language Review**. Cilt 31, 304-318.

Sun Tzu. (2001). **Sun-Tzu Savaş Sanatı** (A. Demir, Çev.). İstanbul: Kastaş Yayınevi.

Sutter, W. (1987). **Learning Styles in Adult Refugees in North Jutland**. Denmark: County of North Jutland.

Swan, M. (2008). Talking Sense about Learning Strategies. **RELC Journal**. Cilt 39, 262-273.

Şahini, A. (2004). Approach to Language Learning Strategies in English Language Courses in Kosovo. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Thompson, I. ve Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension. **Foreign Language Annals**. Cilt 29, Sayı 3, 331-342.

Ungureanu, C. ve Georgescu, C. A. (2012). Learners' Strategies in Language Learning. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Cilt 46, 5000-5004.

Ur, P. (1999). **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press.

Vandergrift, L. ve Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. **Language Learning**. Cilt 60, Sayı 2, 470-497.

Vann, R. J. ve Abraham, R. G. (1990). Strategies of Unsuccessful Language Learners. **Tesol Quarterly**. Cilt 24, Sayı 2, 177-198.

Vogely, A. (1995). Perceived Strategy Use During Performance on Three Authentic Listening Comprehension Tasks. **The Modern Language Journal**. Cilt 79, Sayı 1, 41-56.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weaver, S. J. ve Cohen, A. (1998). Making Strategy Training a Reality in the Foreign Language Curriculum. Cohen, A. D. (Ed.), **Strategies in Learning and Using a Second Language**. (66-97). Essex: Pearson Education.

Weinstein, C. E. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. Schmeck, R. R. (Ed.), **Learning Strategies and Learning Styles**. (291-316). New York: Plenum Press.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Wittrock, M. C. (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. (315-327). New York: Macmillan.

Wenden, A. L. (1987). Conceptual Background and Utility. Wenden, A. L. ve Rubin J. (Ed.), **Learner Strategies in Language Learning**. (3-13). London, UK: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1991). **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Englewood Cliffs, NJ; London: Prentice Hall.

Wenden, A. (1992). **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Whitman, J. E. A. (2003). **Tarih Boyu Strateji ve Taktik**. İstanbul: Q-Matris Yayınları.

Yan, R. (2012). Improving English Listening Self-efficacy of Chinese University Students - Influences of Learning Strategy Training with Feedback on Strategy Use and Performance. Durham theses, Durham University.

Yılmaz, C. (2010). The Relationship Between Language Learning Strategies, Gender, Proficiency and Self-Efficacy Beliefs: A Study of ELT Learners in Turkey. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Cilt 2, Sayı 2, 682-687.

EKLER**EK – 1****TÜRKÇE-İNGİLİZCE TERİMLER SÖZLÜĞÜ**

- açık: explicit
açıklayıcı: declarative
açıklama: paraphrasing
akran: peer
aktarım: transfer
alıştırma: practice
anadili konuşmacısı: native speaker
artalan: background
artgörümlü görüşme: retrospective interview
ayrıntılılandırma: elaboration
bellek destekleyici: mnemonics
biçem: style
bütüncül: integrated
çağrışım: association
denetleme: monitoring
dil kullanımı: performance
dolaştırma: circumlocution
dönüşüm: transformation
dizi: sequence
effective: etkili
erek dil : target language
etkinlik: activity
geri iletim: feedback
içe yerleşik: embedded
imaj: imagery
ileri orta seviye: high-intermediate; upper intermediate

ilerlemeli gevşeme: progressive relaxation
işlemsel: procedural
izlence: syllabus
gelişmeye açık alan: zone of proximal development
görev: task
karmaşık bilişsel beceri: complex cognitive skill
kavram: concept
kılavuz kitap: guidebook
kontrol listesi: checklist
kontrolsüz strateji öğretimi: blind strategy training
memory: bellek
olgusal: factual
öbek: phrase
ölçüt: criteria
örüntü: pattern
örtük: implicit
özarama: skimming
özbildirim anketi: self-report questionnaire
öz düzenleme: self regulation
öz düzenleyici: self-regulated
öz yeterlik: self efficacy
öz yönetim: self-directed
özerk: autonomous
pekiştirme: reinforcement
işlem: procedure
tarama: scanning
uslamlama: reasoning
yardımcı ders materyali: supporting material
yaşıt: peer
yöntem bilimi: methodology