



148596

Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKTARIMI YOLUYLA
BAŞARISIZ ÖĞRENİCİLERİN BAŞARILI HALE GETİRİLMESİ**

Aydın DOĞAN
01708117

148596

Tez Danışmanı: Yrd.Doç. Dr. Hülya BARTU

İstanbul 2004

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın yürütülmesinde emeği geçen, yapıcı eleştirileri ile bana yeni ufuklar açan deneyimlerini benimle paylaşan, olaylara baktığımdan daha farklı, baktığımdan daha derin bakmama yardımcı olan sayın tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Z. Hülya Bartu'ya teşekkür ederim.

Bu araştırmanın uygulama bölümünün gerçekleştirilmesinde her türlü desteğini esirgemeyen, başta Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi Müdürü Sayın Funda Ulusoy'a, uygulama süresince bıkmadan sorularımı yanıtlayan İngilizce Bölümü Başkanı Sayın Gülnur Şahin'e, beni yorumları ile destekleyen İngilizce Zümresindeki bütün İngilizce öğretmenleri arkadaşlarıma ve Okul Rehberlik Servisi'nde görevli öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresince anketler cevaplamak, günlükler tutmak suretiyle büyük katkılar sağlayan, çalışmanın yürütülmesinde ve sonuçlanmasında payları büyük olan Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi 2002-2003 Eğitim ve Öğretim Yılı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine teşekkür ediyorum.

ÖZET

Başlık: Öğrenme Stratejilerinin Aktarımı Yoluyla Başarısız Öğrencilerinin Daha Başarılı Hale Getirilmesi

Yazar: Aydın DOĞAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Z. Hülya BARTU

Bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil eğitimi sürecinde öğrenimin farklı şekillerde gerçekleştiğinin belirlenmesi; farklı şekilde öğrenen öğrencilerin öncelikle dil öğrenimine özgü stratejilerinin belirlenmesi, bir grup içerisinde başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin aynı gruptaki başarısız ya da daha az başarılı öğrencilere anlatılması, aktarılması yolu ile bu öğrencilerin daha başarılı hale getirilmesidir.

Araştırmanın evreni İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi'nin 2002-2003 öğretim yılı hazırlık sınıflarıdır. Araştırmanın örneklemi ise adı geçen okulun 2002-2003 Öğretim Yılı II. Döneminde bu araştırma için gönüllü olan ve 15 kız ve 15 erkek toplam 30 öğrenciden oluşan bir hazırlık sınıfıdır.

Öğrencilerin Çoklu zeka özelliklerini ölçmek için Wingate'in (1997) Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı'na dayanarak hazırladığı Çoklu Zeka Ölçeği (Multiple Intelligences Inventory) kullanılmıştır. Bu ölçekte, öğrencilerin yedi çoklu zeka türünden hangilerine ne oranda sahip olduklarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış 49 soru sorulmuştur.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemek için Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL) (Strategy Inventory for Language Learning) ve örneklem grubunun sonuçlarını değerlendirmek için de envanter geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu envanterle öğrencilerin altı grup öğrenme stratejisinden hangilerini ne oranda kullandıklarını anlamaya yönelik 50 soru sorulmuştur.

Envanterlerin (Çoklu Zeka ve Dil Öğrenme Envanterleri) uygulanmasının ardından öğrencilere iki hafta süresince nasıl ders çalıştıkları konusunda günlük tutmaları istenmiştir.

Öğrencilerin Çoklu Zeka Ölçeğine verdikleri yanıtlara dayanılarak ve tereddüt edilen durumlarda öğrencilerin rehberlik servisi çalışmaları için sağladıkları kendilerini tanıtan yazılar dikkate alınarak Çoklu Zeka Alt Grupları oluşturulmuştur.

Çoklu Zeka Alt Gruplarının oluşturulmasının ardından öğrenciler kendi Alt Zeka Grupları konusunda bilgilendirilmiştir. Gruplandırmanın ardından öğrencilerin iki hafta süresince tuttukları günlükler incelenmiştir. İncelemenin ardından öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri çalışma becerileri-stratejileri her grup için birleştirilerek Alt Zeka Gruplarına

1. Çalışma Kağıdı olarak önerilmiştir.

1. Çalışma Kağıdının ardından SILL sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma grubuna İngilizce öğreten öğretmenler tarafından Alt Zeka Gruplarındaki en başarılı öğrenciler belirlenmiştir. Bunun ardından (en başarılı) bu örnek öğrencilerin en sık kullandıkları Öğrenme Stratejileri metin haline dönüştürülerek, 2. Çalışma Kağıdı adı altında kendi gruplarına önerilmiştir.

Araştırmanın uygulama bölümünün süresi 2002-2003 Eğitim ve Öğretim yılının ikinci yarıyılının tamamını kapsamaktadır. Öğrencilerin 1. Karne notları araştırma öncesi notlar 2. Karne notları ise araştırma sonrası notlar olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilere araştırma sonrasında SILL ile belirlenip 2. Çalışma Kağıdı ile önerilen stratejilerin kullanımlarında ne ölçüde değişiklik olduğunu görmek için SILL öğrencilerin 2. dönem karnelerini almalarından iki gün önce tekrar uygulanmıştır.

Öğrencilere araştırma öncesi uygulanan SILL (Envanter 1) ile araştırma sonrası uygulanan SILL (Envanter 2) arasındaki farklılıklarla öğrencilerin 1. Karne ve 2. Karne notları arasındaki ilişki gruplar halinde incelenmiştir.

Tekrar uygulanan envanterin (SILL) sonuçları ile 2. Çalışma Kağıdı arasındaki değişikliklerle öğrencilerin 1. Karne (K.1) ve 2. Karne notları (K.2) arasındaki olası değişiklik arasında ilişki olup olmadığı Alt Zeka Grupları için ayrı ayrı incelenerek ortaya konmuştur

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Toplam Strateji, Bilişsel Stratejiler, Eksik Giderme Stratejileri, Sosyal Stratejileri ve Duygusal Stratejileri kullanımlarındaki artışla notları

arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin Toplam Strateji kullanımlarındaki artışın tek başına notlardaki değişimi açıklamaya yetmediği saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi Hazırlık Sınıfı öğrencilerine kendi gruplarına uygun olarak önerilen Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanmalarının 2.karne notlarının artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Stratejileri Kullanımlarının tek başına not artışı sağlamadığı, bununla birlikte bu stratejilerdeki düşüşün diğer stratejilerden yeterince verim alınamaması sonucunu doğurduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kendilerine önerilen stratejilerin ne kadarında artış ya da azalma olduğu incelenmiş, değiştirdikleri toplam strateji miktarı ile kendilerine önerilen stratejiler karşılaştırılmış, strateji değişimlerinin (Y oranı) %50'nin üstünde olması durumunda öğrenciye ait bulguların araştırmayı destekleme oranının düştüğü tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin K1-K2 notları ve Envanter 1, Envanter 2 ile belirlenen strateji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Çoklu zeka Alt Grupları açısından araştırma öncesi ve sonrası notları ve strateji kullanımları arasındaki ilişki incelenmiş ve Çoklu Zeka Ölçeği, Mantıksal –Matematiksel Zeka Alt Grubunun strateji aktarımı konusunda en başarılı grup olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

Title: Enabling Less Successful Learners to Become More Successful By Means of Learning Strategies Transfer

Author: Aydın Doğan

Dissertation Advisor: Assist. Prof. Dr. Z. Hülya Bartu

The principle goal of this research is to determine whether learning is performed in different ways, to determine the Language Learning Strategies of those learners who learn differently, and to make less successful learners in a group more successful, through the introduction and transfer of learning strategies of the more successful learners in the same learner group.

The target group consists of the voluntary learners who study in a preparatory class in Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi in İstanbul in the second semester of the 2002- 2003 Academic Year. The target group consists of 15 male and 15 female learners.

To identify the multiple intelligences of the learners, the Multiple Intelligences Inventory developed by Wingate (1997) based on Gardner's Multiple Intelligences Theory was used. With this inventory, students were asked 49 questions to collect data about the level of the seven intelligences the students have.

To determine the learning strategies that learners use in their learning, Strategy Inventory of Language Learning (Oxford 1990) was used, the scale developed to evaluate the results of the inventory was also used to evaluate the results for the target group. With this inventory learners were asked 50 questions to determine which of the six group of strategies students use and to what extent they use them.

After the application of the two (MJ) inventories (MI and SILL), the students were asked to keep study diaries for two weeks.

According to the answers the students gave for the questions on the Multiple Intelligences Inventory and when hesitated, considering the information students had provided for the Students' counsellor at the school, sub groups of Multiple Intelligence were formed.

After the formation of the Multiple Intelligence Sub Groups, the students were informed about their sub group of Multiple Intelligence. After the formation of sub groups of Multiple Intelligence, the study diaries kept by the learners for two weeks were examined, and the study skills that students had indicated in their diaries were noted. After that, the study skills noted for each MI group were combined, re-written in the form of a letter of advice and they were advised to the students in the group in the form of study Notes 1.

After Study Notes 1, the results of Strategy Inventory1 were analysed. Then, the teachers of English, teaching the target group students determined the most successful four learners in four previously formed MI groups. After that, the most frequently used strategies of the most successful learners in four MI groups were converted into four letters of advice and advised to four learners' own groups as Study Notes 2.

The application part of the research covers the whole second semester of the 2002-2003 academic year. Students' grades on their First Semester School Reports were used as the pre research student grades. Students' Second Semester Grades were taken as the post research student grades.

Two days before the end of the Second Semester, (after the students' final written exam) students were given Strategy Inventory of Language Learning again to see whether students benefited from the strategies they had been advised through Study notes 2.

Through a comparison of the results of the Strategy Inventories applied before and after the research (Inventory 1 and 2) and the two students' reports, it was analysed whether there was a correlation between the two results-grades and strategy uses- for the four Multiple Intelligence groups.

The differences between the student grades in the two semesters were compared with the differences between the results of the re-applied Strategy Inventory (SILL 2) and Study Notes

2 In groups the results were recorded to show whether there is correlation between the results in the tables.

As for the results of the research, it has been concluded that there is a correlation between the change (rise or fall) in students' grades and the change in their use of Cognitive Strategies, Compensating Strategies, Social Strategies, Affective Strategies and their Total Strategies Use.

It can be claimed that students' total strategy use is not solely capable of defining the change in students' grades. The study suggests that; the Cognitive and Compensation Strategies advised to students in the preparatory classes of Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi in harmony with the MI groups, has given rise to students' second semester grades. No correlation has been found between the rise in the students' grades and their use of Social and Affective Strategies. On the other hand the study suggests that a decrease in the use of these strategies may prevent students from utilizing other strategies effectively.

The number and type of strategies students were advised and the number and type of strategies students more frequently used were juxtaposed (comparison of Study notes 2 and Inventory 2, in Section 5: Findings) and compared. It has been found out that findings concerning the students with higher strategy change rates (Y rates) than %50 tend not to support the research.

No correlation has been found between male and female students' grades (K1-K2) and strategy inventory results (Inventory1- 2)

Pre-research and post-research grades and strategy uses of learners of the four groups have been analysed and the Logical Mathematical Intelligence Sub Group has been found to be the most successful group in terms of strategies transfer.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
TABLO LİSTESİ.....	xx
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxiv

BÖLÜM 1:GİRİŞ...	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
1.7. Ne Nerede.....	6

BÖLÜM 2:ÖĞRENME

2.1. Öğrenme Nedir ?	7
2.2. Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?	7
2.2.1. Genel Verilerden Bilgilerin Seçilmesi.....	8
2.2.2. Bilgilerin Kavranması ve Depolanması.....	9
2.2.3. Bilginin Geri Çağırılması.....	10
2.3. Öğrenme Türleri.....	11
2.3.1. Sinyal Öğrenimi.....	11
2.3.2. Uyarıcı Tepki Öğrenimi.....	11
2.3.3. Zincirleme.....	11
2.3.4. Sözel Çağırışım.....	11
2.3.5. Çoklu Ayrımlama.....	11
2.3.6. Kavram Öğrenimi.....	11
2.3.7. İlke Öğrenimi.....	12
2.3.8. Problem Çözme.....	12
2.4. Yabancı Dil Öğrenimi mi? Yabancı Dil Edinimi mi?.....	12
2.5. Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kullanılan Öğrenme Türleri.....	12
2.5.1. Sinyal Öğrenme.....	13
2.5.2. Uyarıcı Tepki Öğrenimi.....	13
2.5.3. Zincirleme.....	13
2.5.4. Sözel Çağırışım.....	13
2.5.5. Çoklu Ayrımlamalar.....	14
2.5.6. Kavrama Öğrenimi.....	14
2.5.7. İlke Öğrenimi.....	14
2.5.8. Problem Çözme.....	14
2.6. Öğrenme Stratejileri ve Tanımları.....	14
2.6.1. Üst Bilişsel Öğrenme Stratejiler.....	14
2.6.1.1. Planlama/ Önceden Düzenleme.....	14
2.6.1.2. Yönlü İlgil.....	15
2.6.1.3. İşlevsel Planlama.....	15

2.6.1.4.	Seçici İlgi.....	15
2.6.1.5.	Öz Yönetim.....	15
2.6.1.6.	Gözlem.....	15
2.6.1.6.1.	Öz-İzleme.....	15
2.6.1.6.2.	Değerlendirme.....	15
2.6.2.	Bilişsel Öğrenme Stratejiler.....	15
2.6.2.1.	Kaynak Arama.....	15
2.6.2.2.	Tekrarlama.....	15
2.6.2.3.	Kümelere Ayırma.....	15
2.6.2.4.	Tümdengelim.....	15
2.6.2.5.	İmgeleme.....	15
2.6.2.6.	İşitsel Canlandırma.....	16
2.6.2.7.	Anahtar Sözcük.....	16
2.6.2.8.	Ayrıntılama.....	16
2.6.2.9.	Aktarım.....	16
2.6.2.10.	Çıkarım.....	16
2.6.2.11.	Not Alma.....	16
2.6.2.12.	Özetleme.....	16
2.6.2.13.	Değişik Düzenleme.....	16
2.6.2.14.	Çeviri.....	16
2.6.3.	Sosyal Aracılık Öğrenme Stratejileri.....	16
2.6.3.1.	Açıklayıcı Sorular Sorma.....	16
2.6.3.2.	Başkaları ile İşbirliği.....	16
2.7.	Öğrenme Stratejileri.....	17
2.7.1.	Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	19
2.7.2.	Öğrenme Stratejileri Dört Temel Beceriye Uygulanması.....	26
2.7.2.1.	Doğrudan Stratejilerin Dört Beceriye Uygulanması.....	26
2.7.2.1.1.	Bellek Stratejilerinin Dört Beceriye Uygulanması.....	26
2.7.2.1.1.1.	Zihinsel İlişkiler Oluşturma.....	26
2.7.2.1.1.1.1.	Gruplandırma.....	26
2.7.2.1.1.1.2.	Çağrışım/ Ayrıntılama.....	27
2.7.2.1.1.1.3.	Yeni Kelimeleri Bağlam İçine Yerleştirme.....	27
2.7.2.1.1.1.4.	İmgelerden Yararlanma.....	27
2.7.2.1.1.1.5.	Anlam Haritası Çıkarma.....	27
2.7.2.1.1.1.6.	Anahtar Sözcükler Kullanma.....	28
2.7.2.1.1.1.7.	Sesleri Bellekte Canlandırma.....	28
2.7.2.1.1.1.8.	İyice Tekrar Etme.....	28
2.7.2.1.1.1.9.	Hareketlerden Yararlanma/ Fiziksel Tepki ve Duyarlılıklardan Yararlanma.....	29
2.7.2.1.1.1.10.	Mekanik Tekniklerden Yararlanma.....	29
2.7.2.1.2.	Bilişsel Stratejilerin Dört Temel Beceriye Uygulanması.....	29
2.7.2.1.2.1.	Tekrarlama.....	29
2.7.2.1.2.2.	Ses ve Yazı Sistemlerini Yapısal Olarak Pratik Yapma.....	30
2.7.2.1.2.3.	Formül ve Kalıpları Tanıma ve Kullanma.....	30
2.7.2.1.2.4.	Değişik Düzenleme.....	30
2.7.2.1.2.5.	Doğal Bağlam İçinde Pratik Yapma.....	31
2.7.2.1.2.6.	Düşünceyi Çabucak Algılamak.....	31
2.7.2.1.2.7.	İleti Almak veya Göndermek için Kaynakları Kullanma.....	31
2.7.2.1.2.8.	Tümdengelimsel Olarak Açıklama ve Neden Bulma.....	32
2.7.2.1.2.9.	Karşılaşılan İfadeleri Çözümleme.....	32
2.7.2.1.2.10.	Diller Arası Karşılaştırma Yapma.....	32

2.7.2.1.2.11	Çeviri.....	33
2.7.2.1.2.12	Aktarım.....	33
2.7.2.1.3.	Eksik Giderme Stratejilerinin Dört Beceriye Uygulanması.....	34
2.7.2.1.3.1.	Dinleme ve Okumada Zekice Tahminlerde Bulunurken.....	
	Dilbilimsel İpuçlarından Yararlanma.....	34
2.7.2.1.3.2.	Diğer İpuçlarından Yararlanma.....	34
2.7.2.1.4.	Konuşma ve Yazmada Karşılaşılan Sınırlamaları Yenme,.....	35
2.7.4.1.4.1	Ana Dile Geçme.....	35
2.7.2.1.4.2.	Yardım Alma.....	35
2.7.2.1.4.3.	Mimiklerden veya Davranışlardan Yararlanma.....	35
2.7.2.1.4.4.	İletişimden Kısmen ya da Tamamen Kaçma.....	35
2.7.2.1.4.5.	Konuyu Seçme.....	36
2.7.2.1.4.6.	İletiyi Düzeltme veya Ona Yakın Tahminde Bulunma.....	36
2.7.2.1.4.7.	Sözcük Türetme.....	37
2.7.2.1.4.8.	Dolambaçlı Yollardan veya Eş Anlamlılardan Yararlanma.....	37
2.7.2.2.	Dolaylı Stratejilerin Dört Beceriye Uygulanması.....	37
2.7.2.2.1.	Üst Bilişsel Stratejiler.....	37
2.7.2.2.1.1.	Öğrenmeni Merkeze Alma.....	37
2.7.2.2.1.1.1.	Bilinen Araç Gereci Gözden Geçirip İlişkilendirme.....	38
2.7.2.2.1.1.2.	Dikkatini Verme.....	38
2.7.2.2.1.1.3.	Dinlemeye Öncelik Verip Konuşmayı Geciktirme.....	38
2.7.2.2.1.2.	Öğrenmeni Düzenleme ve Planlama.....	39
2.7.2.2.1.2.1.	Dil Öğretimi ile İlgili Bilgi Edinme.....	39
2.7.2.2.1.2.2.	Düzenleme.....	39
2.7.2.2.1.2.3.	Ereklere ve Amaçlar Belirleme.....	39
2.7.2.2.1.2.4.	Bir Dil Ödevinin Amacını Belirleme.....	40
2.7.2.2.1.2.5.	Bir Dil Ödevi için Planlama Yapma.....	40
2.7.2.2.1.2.6.	Uygulama Fırsatları Bulmaya Çalışma.....	41
2.7.2.2.1.3.	Öğrenmeni Değerlendirme.....	41
2.7.2.2.1.3.1.	Öz-İzleme.....	41
2.7.2.2.1.3.2.	Kendi Kendini Değerlendirme.....	42
2.7.2.2.2.	Duygusal Stratejilerin Dört Beceriye Uygulanması.....	42
2.7.2.2.2.1.	Endişeyi Azaltma.....	42
2.7.2.2.2.1.1.	Yavaş Yavaş Artarak, Kademeli Dinlenme, Derin Nefes Alma,.... veya Meditasyon.....	43
2.7.2.2.2.1.2.	Müzikten Yararlanma.....	43
2.7.2.2.2.1.3.	Gülmeden Yararlanma.....	43
2.7.2.2.2.2.	Kendini Cesaretlendirme.....	44
2.7.2.2.2.2.1.	Kendisi Hakkında Olumlu İfadeler Söyleme.....	44
2.7.2.2.2.2.2.	Risklere Akıllıca Girmek.....	44
2.7.2.2.2.2.3.	Kendini Ödüllendirme.....	45
2.7.2.2.2.3.	Duygusal Tansiyonu Kontrol Etme.....	45
2.7.2.2.2.3.1.	Vücudunu Dinleme.....	45
2.7.2.2.2.3.2.	Kontrol Listesi Kullanma.....	45
2.7.2.2.2.3.3.	Dil Öğrenme Günlüğü Tutma.....	46
2.7.2.2.2.3.4.	Dil Öğrenimine İlişkin Duyguların Bir Başkası ile Paylaşılması.....	46
2.7.2.2.3.	Sosyal Stratejilerin Dört Beceriye Uygulanması.....	46
2.7.2.2.3.1.	Soru Sorma.....	47
2.7.2.2.3.1.1.	Doğrulama ya da Açıklama İsteme.....	47
2.7.2.2.3.1.2.	Düzeltme İsteme.....	47
2.7.2.2.3.2.	Diğerleriyle İşbirliği.....	47

2.7.2.2.3.2.1.	Diğer Öğrencilerle İşbirliği.....	48
2.7.2.2.3.2.2.	Yeni Dili Etkin Kullananlarla İşbirliği.....	48
2.7.2.2.3.3.	Diğerleriyle Empati Kurma.....	48
2.7.2.2.3.3.1.	Kültürel Anlayış Geliştirme.....	49
2.7.2.2.3.3.2.	Diğerlerinin Duygularının ve Düşüncelerinin Farkında Olma.....	49
2.8.	Öğrenme Stratejilerinin Uygulama Alanları Çizelgesi.....	49
2.9.	Rubin'e Göre Bilişsel Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	52
2.9.1.	Bilişsel Stratejiler:	52
2.9.1.1.	Edinme İşlemi.....	52
2.9.1.1.1.	Netleştirme / Doğrulama Stratejileri.....	52
2.9.1.1.2.	Tahmin Etme / Tümevarımsal Çıkarım Stratejileri	52
2.9.1.1.3.	Tümdengelim / Açıklayıcı Soru Sorma (Reasoning) Stratejileri. ...	53
2.9.1.1.4.	Kaynak Arama Stratejileri.....	53
2.9.1.2.	Depolama İşlemi.....	53
2.9.1.2.1.	Ezberleme Stratejileri.....	53
2.9.1.3.	Bilgiyi Hatırlama ve Kullanma İşlemi.....	54
2.9.1.3.1.	Alıştırma Stratejileri.....	54
2.9.1.3.2.	Gözlemleme Stratejileri.....	54
2.9.1.3.3.	Sosyal Stratejiler.Dilin Değişimini Gerektirmedikleri için.....	
	Daha Dolaylı Olan Stratejiler.....	54
2.9.2.	Üstbilişsel Stratejiler/Öz-Yönetim Stratejileri.....	55
2.9.2.1.	Planlama.....	55
2.9.2.2.	Gözetim.....	55
2.9.2.3.	Değerlendirme.....	56

BÖLÜM 3:

ZEKA VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ, ÖĞRENME STRATEJİLERİ EĞİTİMİ

3.1.	Zeka Konusunda Yapılan Çalışmaların Kısa Tarihçesi	57
3.2.	Binet Öncesi Dönem.....	58
3.2.1.1.	1890'lar.....	58
3.2.1.2.	1904.....	59
3.2.1.3.	1911.....	59
3.2.1.4.	1923.....	59
3.2.1.5.	1940.....	59
3.2.1.6.	1945.....	59
3.2.1.7.	1960'lar.....	60
3.2.1.8.	1967.....	60
3.2.1.9.	1970 Jenson'un Hiyerarşik Zeka Modeli.....	60
3.2.1.10.	1982 Stenberg'in Üçlü Zeka Teorisi.....	60
3.2.1.11.	1983 Gardner'in Çoklu Zeka Teorisi (MI).....	60
3.3.	Zeka Mı? Yetenek Mi? Beceri Mi?.....	61
3.3.1.	Beyin Hasarları ile İlgili Çalışmalar.....	61
3.3.2.	İstisnai Bireyler.....	61
3.3.3.	Gelişim Süreci.....	62
3.3.4.	Evrin Süreci.....	62
3.3.5.	Psikometrik Bulgular.....	62
3.3.6.	Psikolojik İşler.....	62
3.3.7.	Temel İşlemler.....	62
3.3.8.	Sembol Sistemi.....	62

3.4.	Yabancı Dil Öğrenimi ve Zeka.....	63
3.5.	Gardner ve Çoklu Zeka Alanları (MI)	64
3.5.1.	Mantıksal - Matematiksel Zeka.....	64
3.5.2.	Sözel- Dilbilimsel Zeka.....	64
3.5.3.	Müziksel-Ritmik Zeka.....	65
3.5.4.	Görsel- Uzamsal Zeka.....	65
3.5.5.	Bedensel-Devinduyusal Zeka.....	65
3.5.6.	Kişilerarası İletişim Zekası.....	65
3.5.7.	İçedönük Zeka.....	65
3.6.	Gardner'in Çoklu Zeka Grupların Dil Öğrenimi Açısından İncelenmesi..	65
3.7.	Niçin Çoklu Zeka? (MI).....	66
3.8.	İnsanların Çoklu Zeka Gruplarına Ayrılması Etik Açıdan.....	68
	Doğru Mudur?.....	68
3.9.	Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Zeka Alanlarının Önemi.....	69
3.9.1.	Her Birey Sekiz Zekanın Hepsine Sahiptir.....	69
3.9.2.	Zekalar Geliştirilebilir.....	70
3.9.3.	Zekalar Karmaşık Bir Şekilde Birlikte Çalışır.....	70
3.9.4.	Zeki Olmanın Bir Çok Şekli Vardır.....	70
3.10.	Öğrenciler Açısından Çoklu Zeka Alanlarının Bilinmesinin Önemi.....	70
3.11.	Öğrenmeyi Öğrenmek.....	71
3.12.1.1.	Balık Tutmayı Öğretmek / Öğrencilere Öğrenme	
	Stratejilerinin Öğretilmesi.....	73
3.13.	Öğrenme Stratejileri Eğitimi.....	75
3.13.1.	Bilinen İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi.....	75
3.13.2.	Belirli Stratejilerin Öğretmenlerce Özendirilmesi.....	75
3.13.3.	Sorun Giderici Teknikler.....	76
3.13.4.	Stratejilerin Dil Eğitimi Kitaplarına Girmesi.....	76
3.14.	Öğrencilerde Strateji Kullanımına Yönelik Teknik Geliştirilmesi..	76
3.14.1.	Tedirginliklerin Azaltılması.....	76
3.14.2.	Risk Alma Konusunda Öğrencilerin Cesaretlendirilmesi.....	76
3.14.3.	Öğrencilerde Öz Güvenin Geliştirilmesi.....	77
3.14.4.	Öğrencilerin Kendilerine Özgü Motivasyon Yöntemleri.....	77
	Geliştirebilmeleri.....	77
3.14.5.	İşbirliğine Dayalı Öğrenmeyi Özendirmek.....	77
3.14.6.	Sağ Beyin Faaliyetlerinden Yararlanmalarını Sağlamak.....	77
3.14.7.	Anlaşılmayan Durumlara Hoşgörü Gösterilmeli,	77
3.14.8.	Sezgilerini Kullanmalarına İzin Verilmeli.....	77
3.14.9.	Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışlardan Yararlanmaları Sağlanmalı..	78
3.14.10.	Öğrencilerin Kendi Hedeflerini Belirlemeleri Sağlanmalı.....	78
3.15.	Öğrencilerde Öğrenme Alışkanlıklarının Oluşturulması.....	78
3.16.	Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Eğitiminin Sınıfta Uygulanması.....	79
3.17.	Başarılı Öğrenme ve İletişim Stratejileri Konusunda	
	Öğrencilere Uyarılarda Bulunulması.....	80
3.17.1.	Strateji Teknikleri Geliştirme.....	80
3.17.2.	Öğrencilere Kontrol Listeleri Verilmesi.....	81
3.18.	Öğrenci Otonomisi.....	84

4.BÖLÜM:

İZLENEN YOL VE VERİLERİN TOPLANMASI

4.1.	Veri Türleri.....	87
4.1.1.	Öğrencilerin Araştırma Öncesi Karne Notları	87
4.1.2.	Gardner'in (1990) Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeğinin..... Çözümlemesi	87
4.1.3.	Öğrencilerin Tuttukları Nasıl Ders Çalıştıklarını Belirlemeye Yönelik Günlükler.....	87
4.1.4.	Öğrencilere Oxford'un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri..... Envanterinin(SILL)Uygulanması.....	88
4.1.5.	Okulun Rehberlik Servisi Tarafından Sağlanan Öğrencilerin Kendi Kendilerini Anlattıkları Yazılar.....	88
4.1.6.	Öğrencilerin Kendi Çoklu Zeka Alt Grupları ile İlgili Bilgilendirilmeleri ile İlgili Kişisel Notlar	88
4.1.7.	Öğrencilere Oxford'un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Tekrar Uygulanması.....	88
4.1.8.	Öğrencilerin Araştırmayı Kendi Açılarından Değerlendirdikleri Video Kayıtları.	88
4.1.9.	Öğrencilerin Araştırma Sonrası Karne Notları.....	88
4.2.	Araştırma Grubu.....	89
4.3.	Araştırma açısından notun önemi.....	90
4.3.1.	Araştırma Grubuna Uygulanan Ağırlıklı Not Sistemi	90
4.3.2.	Araştırma öncesi öğrenci notları.....	91
4.4.	Uygun Stratejilerin Belirlenmesi İçin Öğrencilerin Çoklu-Zeka Alanlarının Belirlenmesi	92
4.5.	Çoklu-Zeka Anketinin Uygulanması	93
4.6.	Çoklu-Zeka Anketinin Değerlendirilmesi	95
4.7.	Çoklu Zeka Ölçeği Alt Zeka Grupları Dağılım Tablosunun Oluşturulması.....	97
4.8.	Öğrencilerin Çoklu-Zeka Grupları Puan Dağılımı Tablosu, Tablo 4.3'ün Oluşturulması.....	98
4.8.1.	Dilsel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu, Tablo 4.4'ün Oluşturulması	99
4.8.2.	Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu Tablo 4.5'in Oluşturulması.....	100
4.8.3.	Grup C/ Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubu, Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu Tablo 4.6'nın Oluşturulması.....	101
4.8.4.	Grup D/Müziksel /Ritimsel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu Tablo 4.7'nin Oluşturulması.....	101
4.9.	Öğrencilerin Çoklu-Zeka Alanları Konusunda Bilgilendirilmeleri..	102
4.10.	Gruplar Halinde, Öğrencilerin Kendi Grupları Hakkında..... Bilgilendirilmesi.....	103
4.10.1.	A Grubu: Çoklu Zeka Ölçeği, Dilsel Zeka Alt Grubu.....	103

4.10.2.	B Grubu.Çoklu Zeka Ölçeği, Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu	103
4.10.3.	C Grubu.Çoklu Zeka Ölçeği, Müziksel-Ritimsel Zeka Alt Grubu ..	104
4.10.4.	D Grubu.Çoklu Zeka Ölçeği, Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubu	105
4.11.	Öğrencilerin Günlüklerindeki Çalışma Becerilerinin Derlenmesi ve Grup Çalışma Becerileri Havuzunun Oluşturulması.....	105
4.12.	Birinci Çalışma Kağıdı.....	109
4.12.1.	Grup A.....	109
4.12.2.	Grup B	111
4.12.3	Grup C.....	113
4.12.4.	Grup D.....	114
4.13.	Yabancı Dil Öğrenme Envanterinin Öğrencilere Uygulanması.....	115
4.14.	Öğrenme Stratejileri Genel Değerlikler Tablosu'nun Oluşturulması.	119
4.15.	Grupların İçerisindeki En Başarılı Öğrencilerin Tespit Edilmesi.....	123
4.16.	Başarılı Öğrencilerin Stratejilerinin: Başarı Stratejilerinin Çalışma Kağıdı Haline Dönüştürülmesi.....	124
4.17.	Çalışma Kağıdı 2.....	128
4.17.1.	A Grubu.....	128
4.17.2.	B Grubu.....	130
4.17.3.	C Grubu.....	132
4.17.4.	D Grubu.....	133
4.18.	Araştırma Sonrasında Öğrencilerin Strateji Kullanımlarının Tekrar Belirlenmesi.	134
4.19.	Yöntem Üzerine Bir Değerlendirme.....	135
4.20.	Öğrencilerin Araştırma Sonrası Karne Notlarının Tespiti.....	140

5. BÖLÜM: BULGULAR

5.1	Çoklu Zeka Ölçeği İle Öğrencilerin Gruplandırılması.....	141
5.2	Araştırmaya Başlandığı Esnada Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanımları	142
5.3	Başarı Nedir?.....	142
5.4	Gruplar Açısından Araştırma Öncesi Ve Sonrası En Sık Kullanılan Stratejiler.....	143
5.4.1	Dilsel Grup Açısından En Sık Kullanılan Stratejiler.....	143
5.4.2.	Mantıksal –Matematiksel Zeka Alt Grubu Açısından En Sık Kullanılan Stratejiler.....	145
5.4.3.	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu Açısından En Sık Kullanılan Stratejiler.....	147
5.4.4	Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu Açısından ve Sonrası En Sık Kullanılan Stratejiler.....	149
5.4.5	Gruplar Açısından Genel Olarak En Sık Kullanılan Stratejiler.....	151
5.5	Grupların Araştırma Öncesi ve Sonrası Notlarındaki Değişimler.....	152
5.6	Envanter 1 ve Envanter 2 sonuçlarının Karşılaştırılması.....	153
5.6.1	Grupların Araştırma Öncesi ve Sonrası Toplam Strateji Kullanımlarının Karşılaştırılması	153
5.6.1.1	Dilsel Zeka Alt Grubu Toplam Strateji Kullanımı.....	156
5.6.1.2	Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu Açısından Toplam Strateji Kullanımı.....	157
5.6.1.3.	Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Grubu Açısından Toplam Strateji Kullanımı.....	159

5.6.1.4	Müziksel/Ritimsel Zeka Alt Grubu Açısından Toplam Strateji.....	160
5.6.1.5	Notu Artan Öğrenciler Açısından Toplam Strateji Kullanımı	161
5.6.1.6	Notu Azalan Öğrenciler Açısından Toplam Strateji Kullanımı	162
5.6.1.7	Araştırma Sonrasında Notunda Değişme Olmayan Öğrencinin İncelenmesi.....	163
5.6.1.8	Sınıfta Kalan Öğrenciler.....	164
5.6.1.9	Örnek Olarak Seçilen Öğrenciler	164
5.6.1.10	Toplam Strateji Kullanımları ve Cinsiyet İlişkisi	165
5.6.2	Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlığına Etki Eden Stratejilerin İncelenmesi	165
5.6.2.1	Dilsel Zeka Alt Grubu Açısından Bilişsel ve Eksik Giderme	166
5.6.2.2	Stratejilerinin Kullanımı	166
5.6.2.2	Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin Kullanımının	168
5.6.2.3	Mantıksal/ Matematiksel Zeka Alt Grubu Açısından İncelenmesi ...	168
5.6.2.3	Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubu İçin Bilişsel ve.....	169
5.6.2.4	Eksik Giderme Stratejileri Kullanımının İncelenmesi.....	169
5.6.2.4	Müziksel/ Ritimsel Zeka Alt Grubu İçin Bilişsel ve.....	170
5.6.2.5	Eksik Giderme Stratejilerinin İncelenmesi.....	170
5.6.2.5	Sınıf Genelinde Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin Kullanımı ve Not İlişkisi.....	170
5.6.2.5.1	Notu Artan Öğrencilerin Bilişsel ve Telafi Stratejileri Kullanımı	171
5.6.2.5.2	Notunda Düşme Görülen Öğrenciler Açısından.....	173
5.6.2.6	Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin Kullanımı.....	173
5.6.2.6	Örnek Olarak Seçilen Öğrenciler Açısından Bilişsel ve	176
5.6.2.7	Eksik Giderme Stratejileri Kullanımı.....	176
5.6.2.7	Sınıf Tekrarına Karar Verilen Öğrencilerin Strateji Kullanımları.....	177
5.6.3	Sosyal Strateji Kullanımları Açısından Envanter 1 Ve 2'nin İncelenmesi..	179
5.6.3.1	Sosyal Strateji Kullanımlarında Artış Olan Öğrenciler.....	179
5.6.3.2	Sosyal Strateji Kullanımlarında Azalma Olan Öğrenciler.....	180
5.6.3.3	Sosyal Strateji Kullanımlarında Değişme Olmayan Öğrenciler.....	181
5.6.4	Çalışma Kağıdı 2'nin Envanter 2 İle Karşılaştırılması.....	182
5.6.4.1	Dilsel Grup Açısından Çalışma Kağıdı 2.....	185
5.6.4.2	ve Envanter 2'nin Karşılaştırılması.....	185
5.6.4.2	Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu Açısından Envanter 2 ve....	189
5.6.4.3	Çalışma Kağıdı 2'nin Karşılaştırılması.....	189
5.6.4.3	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu İçin Envanter 2.....	191
5.6.4.4	ve Çalışma Kağıdı 2'nin Karşılaştırılması	191
5.6.4.4	Müziksel-Ritmik Zeka Grubu Açısından Envanter 2 Ve.....	193
5.6.5	Çalışma Kağıdı 2'nin Karşılaştırılması.....	193
5.6.5	Notunda Artış Görülen Öğrencilerin Tezi Destekleme Oranı.....	193
5.6.5.1	"Y" Oranı	195
5.6.5.2	"Y" Oranları Açısından Notunda Artış Olan Öğrenciler.....	196
5.6.6	Notunda Azalma Görülen Öğrenciler Ve Strateji Değerlerinin.....	196
5.6.7	Tezi Destekleme Oranları.....	196
5.6.7	Grupların Notlarının Karşılaştırılması.....	198
5.6.8	Araştırma Grubu Açısından Genel Olarak	199
5.6.9	Bilişsel Ve Eksik Giderme Stratejileri.....	199
5.7	Başarı da Başarısızlık da Strateji Kullanımı ile Yakından İlişkilidir.....	199
5.7	Öğrencilerin Araştırma Hakkındaki Görüşleri.....	201
5.7.1	Araştırmayı Uygulayan Öğrencilerin Araştırma Hakkındaki Görüşleri	203
5.7.2	Araştırmayı Uygulamayan Öğrencilerin Not ve Strateji Değişimleri....	204

6. BÖLÜM: YORUM VE ÖNERİLER

6.1.	Yorumlar.....	206
6.1.1	Öğrenciler önerilen stratejilere tereddütlü yaklaşmışlardır.....	206
6.1.2	Günümüz sınav sisteminin ödüllendirdiği grup: Mantıksal Matematiksel öğrenciler	200
6.2.	Öneriler	211
6.2.1	Ne önerilebilir?.....	211
6.2.2	Eşit ilgiye eşit notlandırma ya da eşitsizliğin eşitliği.....	212
6.2.3	Yaftalamak yerine anlamaya çalışmak.....	214
6.2.4	Ödevlerin kişiselleştirilmesi /Neden ödevler çoktan seçmeli olmasın.....	215
6.3	Araştırmanın zayıf yanları.....	215

KAYNAKÇA.....	218
---------------	-----

EKLER	222
-------------	-----

EK 1.	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi'ne yazılan tez uygulaması için izin dilekçesi
EK 2.	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesine yazılan velilerle görüşme için izin dilekçesi
EK 3.	Beşiktaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen onay
EK 4.	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi tarafından öğrenci velilerine gönderilen bilgilendirme yazısı
EK 5.	Web Sitesinden alınan, Oxford'un (1990) Yabancı dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin İngilizcesi (Yabancı Dil adı olarak Japonca)
EK 6.	Öğrencilerin tutmuş oldukları günlüklerden bir örnek
EK 7.	BAAL Rehberlik servisinden sağlanan, öğrencileri tanımaya yarayan öğrenci yazılarına bir örnek
EK 8.	BAAL Rehberli Servisi'nce sağlanan öğrenci tanıma formu
EK 9.	BAAL idaresi'nin izniyle İngilizce Zümresi tarafından sağlanan öğrencilere araştırma süresinde uygulanan sınavlardan bir örnek.
EK 10.	Kişisel yazılar türündeki verilere örnek
EK 11	Kişisel yazılar türündeki verilere örnek

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
IQ	Intelligence Quotient: Zeka Katsayısı
BAAL	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi
D	Değişim
P	Pozitif: Olumlu yönde
N	Negatif: Olumsuz yönde
Y	Yenileşme oranı: Önerilen stratejilerin değişim oranı
D1	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 1. No'lu öğrenci
D2	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 2. No'lu öğrenci
D3	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 3. No'lu öğrenci
D4	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 4. No'lu öğrenci
D5	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 5. No'lu öğrenci
D6	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 6. No'lu öğrenci
D7	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 7. No'lu öğrenci
D8	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 8. No'lu öğrenci
D9	Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubu 9. No'lu öğrenci
M1	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 1 No'lu öğrenci
M2	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 2 No'lu öğrenci
M3	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 3 No'lu öğrenci
M4	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 4 No'lu öğrenci
M5	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 5 No'lu öğrenci
M6	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 6 No'lu öğrenci
M7	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 7 No'lu öğrenci
M8	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 8 No'lu öğrenci
M9	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 9 No'lu öğrenci
M10	Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu 10 No'lu öğrenci
B1	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu 1 No'lu öğrenci
B2	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu 2 No'lu öğrenci
B3	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu 3 No'lu öğrenci
B4	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu 4 No'lu öğrenci
B5	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu 5 No'lu öğrenci
B6	Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu 6 No'lu öğrenci

İ1	Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu 1 No'lu öğrenci
İ2	Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu 2 No'lu öğrenci
İ3	Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu 3 No'lu öğrenci
İ4	Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu 4 No'lu öğrenci
İ5	Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu 5 No'lu öğrenci
St 1	Envanter 1'le tespit edilen strateji değeri
St 2	Envanter 2 ile tespit edilen strateji değeri
K1	Araştırma Öncesi karne notu
K2	Araştırma Sonrası Karne notu
AÖ	Araştırma Öncesi
AS	Araştırma Sonrası
O	Değişim Değeri sıfır
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
KPDS	Kamu Personeli Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı
TOEFL	İngilizce Yabancı Dil Sınavı (Test of English as a Foreign Language, Longman Advanced American Dictionary)
Ort	Ortalama

TABLO LİSTESİ

Sayfa

2.Bölüm

Tablo 2.1 Doğrudan Stratejiler ve Temel Becerilere Uygulanması.....	50
Tablo 2.2 Dolaylı Stratejiler ve Temel Becerilere Uygulanması.....	51

3.Bölüm

Tablo 3.1 Çoklu Zeka Gruplarının Özellikleri (Wingate 1996:31).....	67
Tablo 3.2 İyi Öğrenme İçin "On İlke"	81
Tablo 3.3 Öğrenme Stilleri Kontrol Listesi (Brown 1994:129).....	83
Tablo 3.4 Oxford'un (1990)Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL).....	85

4.Bölüm

Tablo 4.1 Öğrencilerin 1. Kanaat Notları.....	92
Tablo 4.2 Öğrencilere Verilen Çoklu-Zeka Alanı Belirleme Anketi.....	94
Tablo 4.3 Öğrencilerin Çoklu-Zeka Grupları Puan Dağılımı Tablosu	99
Tablo 4.4 Dilsel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu	100
Tablo 4.5 Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu. Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu.....	100
Tablo 4.6 Grup C/ Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubu,.....	
Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu.....	101
Tablo 4.7 Grup D/Müziksel /Ritimsel Zeka Alt Grubu	
Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu.....	101
Tablo 4.8 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Karışık).....	117
Tablo 4.9 Araştırma Öncesi Öğrenme Stratejilerinin.....	
Dağılım ve Değerlikleri Tablosu	120
Tablo 4.10 Gruplara Göre Stratejileri Esas Alınan Başarılı Öğrenciler.....	124
Tablo 4.11 Gruplara Göre, Belirlenen Öğrencilerin Strateji Tercihlerinin Dağılımı	124
Tablo 4.12 Dört Grubun Bellek Stratejilerini Kullanımları.....	126
Tablo 4.13 Dört Grubun Bilişsel Strateji Kullanımları.....	126
Tablo 4.14 Dört Grubun Eksik Giderme Stratejileri Kullanımları.....	126

Tablo 4.15	Dört Grubun Üst-Bilişsel Strateji Kullanımları.....	127
Tablo 4.16	Dört Grubun Duygusal Stratejileri Kullanımları.....	127
Tablo 4.17	Dört Grubun Sosyal Stratejileri Kullanımları.....	127
Tablo.4.18	Araştırma Sonrası Öğrenme Stratejilerinin Dağılım ve Değerlikleri Tablosu.....	135
Tablo 4.19	Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Karne Notları.....	140
5.Bölüm		
Tablo 5.1.	Araştırma Öncesi Çoklu Zeka Ölçeği/ Dilsel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerin Sıralanması.....	143
Tablo5.2.	Araştırma Sonrası, Dilsel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerin Sıralanması	144
Tablo 5.3.	Araştırma Öncesi Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması.....	145
Tablo 5.4.	Araştırma Sonrası, Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması.....	146
Tablo 5.5.	Araştırma Öncesi, Bedensel/ Devinduyusal Zeka Grubu..... Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması	147
Tablo 5.6.	Araştırma Sonrası, Bedensel/ Devinduyusal Zeka Grubu..... Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması.....	148
Tablo 5.7.	Araştırma Öncesi, Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu..... Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması.....	149
Tablo 5.8.	Araştırma Sonrası, Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu..... Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması.....	150
Tablo 5.9.	Araştırma Öncesi, İncelenen Dört Grubun Kullanımlarına Göre..... En Çok Kullanılan Stratejiler.....	151
Tablo 5.10.	Grupların Araştırma Öncesi Ve Sonrası Not Ortalamaları.....	153
Tablo 5.11.	Dilsel Zeka Alt Grubu Öğrencilerinin Araştırma Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Strateji Dağılımı.....	156
Tablo5.12.	Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Grubu Öğrencileri..... Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Dağılımları.....	158

Tablo 5.13.	Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubundaki Öğrencilerin..... Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları.....	160
Tablo 5.14.	Müziksel/Ritimsel Zeka Alt Grubunun Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları.....	160
Tablo 5.15.	Araştırma Sonrasında Notlarında Pozitif Değişim Gözlemlenen.... Öğrenciler ve Strateji Dağılımları	162
Tablo 5.16.	Araştırma Sonunda Notunda Düşme Görülen Öğrencilerin..... Strateji Dağılımı.....	163
Tablo 5.17.	Araştırma Sonrasında Notunda Değişme Olmayan Öğrenci.....	163
Tablo 5.18.	Araştırma Sonrasında 2. Karne Notu ile Sınıfta Kalan Öğrenciler...	164
Tablo 5.19.	Stratejileri Kendi Gruplarına Önerilen Öğrencilerin..... Araştırma Sonrası Strateji Dağılımı.....	164
Tablo 5. 20.	Dilsel Zeka Alt Grubu Öğrencilerinin Araştırma Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Doğrudan Stratejileri.....	166
Tablo 5.21.	Mantıksal-Matematiksel Alt Zeka Grubu Doğrudan Stratejileri.....	168
Tablo 5.22.	Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubu Doğrudan Stratejileri.....	169
Tablo 5.23.	Müziksel/Ritmik Zeka Alt Grubu Doğrudan Strateji Kullanımları..	170
Tablo 5.24.	Notunda Artma Olan Öğrencilerin Strateji Kullanımlarındaki Değişimler.	172
Tablo 5.25.	Notunda Azalma Görülen Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları.....	174
Tablo 5.26.	Stratejileri Kendi Gruplarına Önerilen Öğrenciler.....	176
Tablo 5.27.	Öğretim Yılı Sonunda Sınıf Tekrarına Karar Verilen Öğrencilerin.. Strateji Dağılımı.....	177
Tablo 5.28.	Sosyal Strateji Kullanımlarında Artış Olan Öğrenciler.....	180
Tablo 5.29.	Sosyal Stratejilerinde Azalma Olan Öğrenciler.....	181
Tablo 5.30.	Sosyal Strateji Kullanımlarında Değişiklik Olmayan Öğrenciler....	182
Tablo 5.31.	Dilsel Zeka Alt Grubuna Önerilen Stratejiler ve Değişimleri.....	187
Tablo 5.32.	Çoklu Zeka Ölçeği- Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu'na.... Önerilen Stratejilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Değerleri.....	190
Tablo 5.33.	Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubuna Önerilen..... Stratejilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Kullanımı.....	192
Tablo 5.34.	Müziksel/Ritimsel Zeka Alt Grubuna Tavsiye Edilen..... Stratejilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Kullanımı.....	194
Tablo 5.35.	Notu Artan Öğrencilerin Pozitif ve Negatif Strateji Değişimleri ...	

	ve Önerilen Stratejilere Oranı.....	195
Tablo 5.36.	Notuna Azalma Olan Öğrencilerin P-N Değerleri ve Y Oranları....	197
Tablo 5.37	Çalışmanın Uygulandığı Dört Çoklu Zeka Alt Grubunun Notlarının Karşılaştırılması.....	198
Tablo 5.38.	Öğrencilerin Araştırma Hakkındaki Fikirleri.....	202
Tablo 5.39.	Araştırmayı Uygulayan Öğrencilerin Not ve Strateji Değişimleri.....	203
Tablo 5.40.	Araştırmayı Uygulamayan Öğrencilerin Not ve Strateji Değişimleri	204



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1 Strateji Sistemleri Diagramı.....	19
Şekil 2.2 Oxford'un İki Sınıf, Altı Grup ve 19 Set Halinde Öğrenme Stratejilerini Gösteren Sistem Çizelgesi.....	20
Şekil 2.3 Doğrudan Stratejiler.....	21
Şekil 2.4 Dolaylı Stratejiler (Üstbilişsel, Duygusal ve Sosyal Stratejiler).....	24
Şekil 3.1 Binet'in Zeka Cetveli.....	58



“Dil: tehlikeli bir araçtır, iki tarafı keskin bir kılıçtır”

Dwight Bolinger

BÖLÜM 1:GİRİŞ

Yabancı dilini öğrenmek? Neden?

Dünyanın sadece içinde yaşamını sürdürmekte olduğu, doğup büyüdüğü coğrafyadan ibaret olmadığının bilincinde olan modern insan, başka kültürleri, başka ülkeleri bu ülkelerin kültürlerini yaşam biçimlerini ve dillerini hep merak etmiştir. Bu farklı uygarlıklara ve onların kendini en üst seviyede kendini göstermesi demek olan bu ülkelerin dillerine karşı hep bir arzu ve ilgi duymuştur. İnsanoğlunun kendisinininkinden farklı olan dilleri öğrenme amacı, zaman içinde farklılıklar göstermesine rağmen farklı kültürlerin dillerine olan ilgisi hep var olagelmıştır. Dünyanın bir çok bölgesinde yabancı dil öğrenmek insanların ilgisini çekmiş, insanlar yabancı dil öğrenmeye zaman ve maddi imkan ayırmışlardır. Kimi insanlar sadece meraklarını yenmek için dil öğrenmek isterken, kimileri ticari bir avantaj sağlamak maksadı ile yabancı dil öğrenmişlerdir. Kimileri bu amaçla dilini öğrenmek istedikleri ülkelere seyahat etmişler. Kimileri ise bu dili bilen kimselere para vererek öğrenme yoluna gitmişlerdir. Dil öğrenme isteğinin artması bu isteğin ticari bir uğraş haline gelmesine neden olmuş ve dil öğretmek amacı ile okullar/ dil kursları açılmıştır. Devletler, vatandaşlarının dil öğrenme ihtiyaçlarını göz önüne alarak zorunlu eğitimin içine yabancı dil derslerini de ilave etmek sureti ile vatandaşına bu hizmeti ücretsiz sunmayı hedeflemişlerdir.

Aynı görünsek de farklıyız

İnsanlar biyolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan benzer görünse de her insan birbirinden farklıdır. Her insan her alanda aynı derecede başarılı olamaz. Nasıl basketbolda başarılı olabilmek için boy, gitar çalabilmek için uzun parmaklar, müzikle uğraşabilmek için öncelikle çok iyi bir kulak gerekiyorsa bazı derslerin öğrenilmesinde de öğrencilerin doğuştan sahip oldukları bazı özellikleri kendilerine avantaj sağlayabileceği gibi bazı özellikleri de kendileri için dezavantaja dönüşebilir.

1.1 Problem

Bu araştırmada problem Anadolu Liselerinin hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları zeka türüne göre gruplandırılmalarının ardından her gruptaki başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerinin aynı grup içindeki başarısız öğrencilere anlatılması-aktarılması yolu ile not cinsinden başarılarında değişim olup olmayacağının belirlenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir;

1. Araştırmanın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin dil öğreniminde kullanmakta oldukları zeka türleri nelerdir? Bu türlerin her birini kullanan kaç öğrenci vardır?
2. Sınıftaki öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme stratejileri nelerdir? Öğrenciler stratejileri hangi oranlarda kullanmaktadırlar?
3. Sınıftaki kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında strateji kullanımı açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Öğrenciler dil öğreniminde hangi zeka türlerini daha fazla kullanmaktadırlar?
5. Öğrencilerin notları ile strateji kullanımları arasında ne gibi bir ilişki vardır?

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil öğrenimleri sürecinde kullanmakta oldukları Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin farkına varmalarını sağlamak, onların öğrenimlerinde kullandıkları zeka türüne uygun, kendi grubundan başarılı öğrencilerin kullanıp kendilerinin kullanmadığı öğrenme stratejileri ile tanışmalarını sağlamak ve bunları kullanmaya özendirmektir. Bu tanıştırmanın ya da strateji aktarımının ardından öğrencilerin başarılarında, notlarında, dile yaklaşımlarında bir değişiklik olup olmadığını gözlemlemek;

Yabancı dil öğreticilerinin ve yabancı dil  ğitimini planlayanların, yöneticilerin, yabancı dil öğretimini gerçekleştirirken, etkili öğrenmeye katkıda bulunacak öğrenme stratejilerine ve öğrencilerin çoklu zeka özelliklerine önem vermeleri gerektiğine dikkat çekmektir.

1.3  nem

1. Bu araştırma, şimdiye kadar yapılmamış olan çoklu zeka türlerine göre gruplanmış öğrencilerin, grup içi öğrenme stratejilerinin aktarımının başarıya katkısının olup olamayacağını belirlemeye yönelik bir çalışma olması açısından önemlidir.
2. Anadolu Liselerinin hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları zeka türleri ve stratejileri arasındaki ilişki hakkında veri sağlaması ve fikir vermesi açısından önemlidir.
3. Anadolu Liselerinde İngilizce öğreten öğretmenlerin hazırlık sınıflarında ders vermeleri esnasında ders hazırlarken onlara yardımcı olması açısından önemlidir.
4. Başta Anadolu Liselerinde olmak üzere  ğitim s resinin başında hazırlık sınıfı olan liselerin bu sınıflarına yönelik kitap hazırlamakta olan  ğitim programcılarının ve ders kitabı hazırlayıcılarının çalışmalarına katkıda bulunabilecek veri sağlaması açısından önemlidir. Okutulan ders kitaplarının öğrencilerin farklılıklarını gözeten bir yaklaşımla hazırlanması öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade etme olanağı bulmalarına yardımcı olacaktır.
5. Yabancı Dil  ğrenimi yaşadığımız çağda ve coğrafyada insanların iş bulabilmesi için hayati öneme sahiptir. Yabancı Dil  ğrenimi her bireyin  ğitim süresinde azımsanamayacak bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bazı  ğrenciler  ğitim sürelerinin dışında ek bir zaman süresini de dil öğrenimi için ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin  ğitim süreçlerinde öğrenmek istedikleri yabancı dili iyi bir şekilde öğrenmeleri önemlidir. Araştırma yabancı dil başarısını arttıracak etkili öğrenme ve öğretimin sağlanması yardımcı olacak verilere ulaşmak açısından önemlidir.
6. Öğrencilerin kendilerine güven duymaları kendi potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve hedeflerine ulaşmaları açısından önemlidir. Öğrenciler kendileri için uygun stratejileri en değerli zamanlarını en verimsiz şekilde harçayarak keşfetmek zorunda kalmaktadırlar. Bu da ülkemizin zaman kaybetmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme

stratejileri konusunda bilinçlenmeleri eğitim süreçlerinin verimli kullanılmasının ötesinde onlara eğitim için zaman yaratacaktır. Araştırma Türkiye’deki eğitim sistemi içinde yetişen öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme stratejilerini ne derece bilip bilmediklerini anlamak konusunda yeni veriler sağlaması açısından önemlidir.

1.4 Varsayımlar

1. Sormaların ve Envanterlerin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara doğru yanıtlar verdikleri varsayılacaktır.
2. Ele alınan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılacak; ancak bu çalışmada elde edilen sonuçların sadece araştırmanın uygulandığı örneklem grubuna /sınıfa ait olduğu bu okuldaki diğer hazırlık sınıfında veya diğer okulların hazırlık sınıflarında ve diğer öğrenci gruplarında farklı sonuçlar elde edilebileceği unutulmayacaktır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul ili Beşiktaş ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi’nin hazırlık sınıfında okumakta olan 15’i kız 15’i erkek 30 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

İlk başta verilen karne notları öğrencilerin 2002-2003 Eğitim ve Öğretim yılında öğrencilere okul idaresi tarafından verilmiş olan karne notları olup, yapılan araştırma belirtilen ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Yabancı Dil: Bir kimsenin ana dili dışında öğrendiği dildir

Strateji: Sözlük anlamıyla strateji ‘bir hedefe ulaşmak için iyi planlanmış bir aktivite veya aktiviteler zinciridir’ (Longman 2001). Bir diğer tanımla strateji, dil kullanıcısının kendi kaynak ve becerilerini düzenlemek, prosedürleri harekete geçirmek ve bağlamda gereken

iletişimin gereklerini ve söz konusu olan dilsel işi kendi özel amacına bağlı olarak en ekonomik ve kapsamlı şekilde yerine getirmek için kullandığı vasıtalar (CEF)*.

Dil öğrenimi: CEF'e (2000:123) göre; dil öğrenimi genel bir terim olarak kullanılmaktadır. Daha belirli olarak ise dil yetisinin (ability) özellikle okullarda planlı bir süreçte kazanılmasını anlatmaktadır.

Dil edinimi: Bir kimsenin ana dili olmayan bir dilin iletişim ortamına doğrudan katılımı ya da doğrudan erek dildeki metinlere maruz kalarak, bir eğitmen yardımı almaksızın ana dili olmayan bir dili kullanma becerisini ve bilgisini kazanmasıdır (CEF 2000:123).*

Öğrenme stratejileri: Öğrenmeyi daha hızlı, daha kolay, daha zevkli, daha öğrenci merkezli daha etkin ve yeni durumlara daha fazla uygulanabilir yapmak için öğrenci tarafından kullanılan eylemlerdir (Oxford 1990:8).

Zeka: Gardner'a (1993) göre sekiz farklı zeka türü vardır ve hepsi az çok her insanda bulunmaktadır. Gardner'a göre; çeşitli olan insan zekasını ve bunların farklı oranlardaki karışımlarını tanımamız ve onları beslememiz hayati bir öneme sahiptir. İnsanların birbirinden bu kadar farklı oluşunun nedeni farklı zekaların farklı karışımlarına sahip olmalarından kaynaklanır. Eğer bu anlaşılırsa, dünyada karşılaşılan bir çok sorunla daha iyi bir şekilde başa çıkma şansı elde edilmiş olur (Gardner 1993).

Çoklu Zeka Kuramı: Gardner'in (1993) Çoklu Zeka Gruplarından bu çalışmada kullanılan Çoklu Zeka Ölçeği'nde Yedi Alt Zeka grubu bulunmaktadır, daha sonradan ilave edilen doğa zekası ölçekte bulunmamaktadır. Bu Yedi Alt Zeka grupları şunlardır.

1. Sözel-Dilsel Zeka (*Verbal/Linguistic Intelligence*)
2. Mantıksal Matematiksel Zeka (*Logical Mathematical Intelligence*)
3. Bedensel-Devinduyusal Zeka (*Bodily-Kinesthetic Intelligence*)
4. Görsel-Uzamsal Zeka (*Visual-Spatial Intelligence*)
5. Müziksel-Ritmik Zeka (*Musical-Rhythmic Intelligence*)
6. Kişiler arası İletişim Zekası (*Interpersonal Intelligence*)
7. İçedönük Zeka (*Intrapersonal Intelligence*)

*Bu tez çalışmasında yapılan bütün çeviriler benim tarafımdan yapılmıştır

Öğrenme biçimi: (*Learning style*) Öğrencinin dil öğreniminde eğitim süresince kullanarak alışkanlık haline getirdiği, dolayısıyla otomatik olarak yaptığı, öğrenmeye yönelik tüm zihinsel, duygusal ve psikolojik eylemler bütünüdür.

1.7 Ne Nerede?

Çalışmanın giriş bölümünün ardından 2.ve3. bölümde araştırmanın kuramsal düzlemde temellendirilmesi ele alınmaktadır.2. Bölümde Öğrenme başlığı altında insan öğrenmesinin evreleri farklı öğrenme türleri ve öğrenmeye etki eden etkenler irdelenmektedir. Öğrenme Stratejilerine ve bu stratejilerin dil öğrenimine uygulanması 2. bölümde ayrıntılı olarak ele alınan konulardandır.

3. Bölümde Çalışmanın en önemli dayanak noktalarından biri olan Çoklu Zeka Kuramı ekseninde Zeka konusunda yapılan çalışmaların tarihsel bir sunumu yapılmaktadır. Bu bölümde bir önceki bölümde(2. Bölüm) ele alınan öğrenme kavramıyla zeka arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu bölümde araştırmanın strateji aktarımı boyutu da strateji eğitimi olarak ele alınmakta ve farklı öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın 4. Bölümünde ise2.ve 3. Bölümde kuramsal temelleri oluşturulan çalışmanın uygulama bölümü yer almaktadır. Bu bölümde uygulama aşamasının nasıl yürütüldüğü; nasıl veri toplandığı ve niçin toplandığı anlatılmaktadır. Araştırma grubu ve araştırmanın yürütüldüğü okula ilişkin değerlendirmeler de bu bölümde yapılmaktadır.

Araştırmanın 5. Bölümü Bulgular bölümüdür, bir önceki bölümde (4.Bölüm) toplanan verilerin değerlendirilmesini içermektedir. Bu bölümde araştırma sonucunda varılan sonuçlar ortaya konmakta, sonuçlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçları gruplar ve sınıf geneli olarak bu bölümde ayrı ayrı incelenmektedir.

Araştırmanın son bölümü olan 6. Bölüm yorumlar ve öneriler bölümüdür. Bu bölümde varılan sonuçlarla sınırlı olarak bulgular yorumlanmakta, sınıf içinde uygulanabilecek etkinlikler önerilmektedir.

Kaynakça bölümünün ardından veri türlerinden örnekler yer aldığı Ekler bölümü gelmektedir.

“ Geleceğin cahili, okumayan kişi olmayacaktır. Nasıl öğrenileceğini bilmeyen kişi olacaktır.”

Alvin Toffler

BÖLÜM 2: ÖĞRENME

2.1 Öğrenme nedir ?

“Öğrenme” tarih boyunca sadece dilbilimcileri değil farklı disiplinlerden bilim adamlarının da ilgisini çekmiş ve bu konuda farklı zaman dilimlerinde öğrenme süreci hakkında edinilen bilgi ve bulguları da yansıtacak şekilde araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. İzlediği seyir ve geçirdiği karmaşık süreç konusundaki farklı yaklaşımlar “öğrenme” hakkındaki farklı tanımlarda da ifadesini bulmaktadır. Rubin öğrenmeyi; bilginin depolama ve geri çağırılmasının başarılı olduğu süreç olarak tamamlamaktadır (Rubin 198:118; Pearson 1988 içinde). Brown (1994:75,76) ise öğrenmeyi “bir becerinin ya da konunun bilgisinin araştırma, deneyim edinme, veya öğrenim yoluyla elde edilmesi, kazanılması, ya da sürekli tekrarlanmak suretiyle pekiştirilen uygulamaların bir sonucu olarak, bir davranış biçimindeki kalıcı değişiklik” şeklinde ifade etmektedir.

2.2 Öğrenme nasıl gerçekleşir?

Kuramcılar insanın öğrenmesini dört ayrı başlık altında incelemektedirler:

- (1) Gelen verilerden bilgilerin seçilmesi,
- (2) Bu bilgilerin kavranması,
- (3) Bunların depolanması,
- (4) Kullanmak üzere bu bilgilerin tekrar geri çağırılması,

Bu adımların her biri bilişsel stratejilerin bir işlevine işaret etmektedir (Wenden, 1991:19-20).

2.2.1 Genel verilerden bilgilerin seçilmesi

Bilgilerin işlenmesini inceleyen bilim adamlarına göre bildiğimiz ya da öğrendiğimiz her şey duyu organlarımızı etkileyen bir girdi olarak başlamaktadır. İşitme, koklama, tat alma, görme organlarımızla algıladığımız, dokunarak hissettiğimiz her şey daha detaylı olarak, işlenmek ya da unutulmak üzere duyu ayrıştırıcılara (*buffers*) gönderilir (Wenden 1991:20). Duyu ayrıştırıcılarımıza ayrıştırıp işleyebileceğimizden çok daha fazla bilgi gelmekte ve bu bilgiler burada sadece çok kısa bir süre kalmaktadırlar. Bu yüzden öğrencilerin işlemek istedikleri bilgiyi araştırmaya hazır olmaları çok önemlidir. Seçici ilgi, öğrencilere bu konuda yardımcı olabilecek bir stratejidir. Öğrenciler bu stratejiyi kullandıkları takdirde girdilere hangi açıdan bakacaklarını önceden tespit edebilirler.

Sesletimle ilgili bir sorunun yanıtlanması sürecinde öğrencinin dilin yapısal özelliklerine daha az, dilin ses yapısına daha fazla dikkatini vermesi sorunun yanıtına daha çabuk ulaşmasını sağlayacaktır. Bazı öğrenciler içinde bulunduğu ortamda kişiler arası iletişim açısından dili kısa zamanda konuşmayı hedeflemektedirler. Bu öğrencilerin iletişim sürecinde dilin nasıl kullanılacağına daha fazla yoğunlaşmaları, dilin kendi hedeflerine yönelik kullanımında daha fazla mesafe kat etmelerini sağlar. Yine sınavlara yönelik çalışmalar uygulayan öğrencilerin daha fazla test çözüp dilin işleyişi ile ilgili yapısal kurallara ilişkin bilgilerini pekiştirmeleri, kendi seçici ilgi stratejilerini gereksinimleri doğrultusunda kullanmalarındır.

Wenden (1991:20) “seçici ilgiyi” daha anlaşılır bir şekilde ortaya koyabilmek için iki öğrencinin -Laszlo ve Ilse’nin- “seçici ilgi” için kullandıkları strateji kullanımlarına örnek vermektedir. Hem Laszlo hem de Ilse’nin kendi dil öğrenme gereksinimleri için önceden koymuş olukları hedefleri vardır. Laszlo kendi fikirlerini ifade edememekte, diğer insanların ne söylediğini anlayamamakta ve konuşma ile ilgili kelimeleri edinememektedir (Wenden 1991:27) Ilse ise kendini doğru biçimde ifade edemediğini, özellikle tv ve değişik deyimssel ifadeleri anlayamadığını söylemektedir (Wenden 1991:27). İki öğrenci kendi öğrenimlerinde dilin farklı kullanım ortamlarına daha fazla zaman ayırırlar. “Laszlo, belirli bağlamlarda erek dili ana dili olarak konuşanların konuşmaları ile ilgilendi (Wenden 1991:27)”. Burada Laszlo öğrenilen dilin bağlam içinde kullanımına yönelik bir gereksinim içinde olduğunu bilmektedir. Bu konuda gereksinimini karşılamak için öğrenmekte olduğu dili ana dili olarak konuşan insanların dili farklı ortamlarda nasıl kullandıklarını gözlemleyerek kendisinin de aynı dili o şekilde kullanabileceğini düşünmektedir. Kendi hedefi doğrultusunda kendi işine en fazla

yarayacak etkinliğe katılmaktadır.

“İlse, dilin ses yapısı (sound / sesi) ile ilgilendi (Wenden1991:20)”. İlse ise daha çok dilin sesletimi ile ilgilenmektedir ve bu konuda kendini dilin farklı seslerinin üretildiği ortama katılarak geliştirebileceğini düşünmektedir. Bu yüzden dilin farklı seslerini üretmeye çalışmakta ve bu şekilde kendi öğrenme sürecinde kişisel seçici ilgi stratejisini kullanmaktadır. Üniversitelerin tıp ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin daha çok dilbilgisi ile ilgili açıklamaları okuyarak ve testler çözerek çalışması kendi seçici ilgi stratejilerindendir. Yine uluslararası ilişkiler, turizm gibi bölümlerin öğrencilerinin konuşmalara, sınıf içi diyaloglara daha etkin katılmaya çalışmaları da yine kendi seçici ilgileri yüzündendir.

2.2.2.Bilgilerin kavranması ve depolanması

Wenden’e göre (1991) bilgilerin kavranması ve depolanması sürecinde seçilen bilgiler, bir ses, kelime, cümle ya da dizinsel bir yapı gibi anlamlı sembollere çevrilip bunun ardından da uzun süreli bellekte saklanacakları kalıcı imgelere (*representation*) dönüştürüldükleri kısa süreli belleğe aktarılmaktadırlar. Ayrıntılandırma (*elaboration*) ise bilginin kavranması ve depolanması için gerekli olan temel işleme biçimidir. Wenden’e göre, ayrıntılandırmanın gerçekleşebilmesi (*occur*) için, bilginin kısa süreli bellekte tutulması ve bunun için de çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bilgiler çok kısa bir süre içinde unutulacaktır. Wenden (1990) *Tekrarlama (rehearsal) stratejileri*’nin bu amaç için kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Chamot (1987, Wenden 1991 içinde) ise tekrarlamayı “sesli alıştırma ve sessiz tekrarlamalar da dahil olmak üzere bir dil modelini taklit etmek” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla tekrarlama stratejileri, duyu organlarımıza genel verilerin duyu ayrıştırıcıda işlenebilmesi, daha çok algı ya da veriye, ayrıntılandırma işleminin uygulanabilmesi için genel verilerin algı/duyu ayrıştırıcıda (*sensory buffers*) daha uzun süre canlı olarak tutulmaya çalışılmasından başka bir şey değildir. Tekrarlama Stratejileri, duyu organları ile algılanan ham verinin işlenebilmesi için onu taze tutmaya yöneliktir; veride her hangi bir değişikliğe yol açmazlar. Wenden’e (1991) göre Tekrarlama Stratejilerinin aksine Ayrıntılandırma Stratejileri verilerde değişiklik yaparlar. Öğrenciler ayrıntılandırma yaparken duyu organlarına gelen verideki kalıpları tanımlayan stratejiler kullanırlar, veriler arasında ilişkiler kurarlar, daha derindeki anlamları ortaya çıkarırlar, hafızadaki bilgilerden yararlanarak (ki bunlar daha önceki öğrenme süreçlerinin sınıflandırılmış imgeleridirler) yeni verileri mevcut bilgilerle ilişkilendirip, bunları sınıflandırırlar. Rubin (1989), ‘Çıkarım’ (*inferencing*), ve ‘Tümdengelimli Usavurum’un, ayrıntılandırmaya (*elaboration*) yardımcı

olan iki genel bilişsel strateji türü olduğunu belirtmektedir. Chamot (1987) ise 'gruplandırma', 'değişik düzenleme', (*recombination*) ve 'bağlamlama'yı (*contextualization*), duyu organlarına genel verileri ayırtırmada yararlanılan diğer ayrıntılandırma stratejileri olarak ilave etmektedir. Wenden'e (1991) göre duyu organları aracılığıyla algı *ayırtırmacılarına* tamponlarına (*sensory buffers*) gelen bilgileri bir defada ve aynı zamanda kavramak (*comprehend*) için kullanılan ayrıntılandırma stratejileri, bu bilgilerin mevcut bir şemaya eklenilebilecek ve uzun süreli bellekte depolanabilecek bir şekilde sınıflandırılmasına yardımcı olan stratejilerdir. Wenden'e göre, gelen bilgilerin bir defada ve aynı zamanda kavranmasının zorunluluğu, gelen verilerin duyu ayırtırmacılar kalma sürelerinin çok kısa olmasından ve bu verilerin bir birleriyle ve daha önceki bilgilerle ilişkilendirmesinin uzun süreli bellekte saklanabilmesi açısından çok önemli olmasından ortaya çıkmaktadır. Wenden'e göre işlenmiş bilgilerin depolanması esnasında ise onları bellekten geri çağırma yardımcı olacak, hatırlamayı kolaylaştırıcı, *Çağırışım Yaptırıcı Stratejilerden (Mnemonic strategies)* yararlanılmaktadır. Öğrenciler, *Çağırışım Yaptırıcı Stratejiler* kullanırlarken, gelecekte bilginin geri çağırılmasında bir saklama planını (verilerin ilk saklanma planı) çözmeye yardımcı olacak sözel, uzamsal (*spatial*), görsel ipuçları (*clues*) ve hatırlatıcılar seçerler.

2.2. 3 Bilginin geri çağırılması

Bilgi işleme konusunda çalışmalar yapan bilim adamlarınca ortaya konan teorilere göre bu aşama, öğrenmenin dördüncü aşamasıdır. İşlenen, kavranan ve depolanan bilgiler ihtiyaç duyulması halinde hemen geri çağırılabilir olmalıdır. Başarılı bir iletişim, dille ilgili daha önceden edinilen bilginin bir iletişim ihtiyacında geri çağırılabilmesini gerektirir. Belirli bir iletişim ihtiyacı için uygun olan bilginin otomatik olarak hatırlanması; bu konunun tamamen öğrenildiğinin, edinildiğinin kanıtıdır. Alıştırma Stratejileri, uygun bilginin kendiliğinden çağırılmasını geliştiren stratejilerdendir. Üzerinde yoğunlaşılan konudaki belirli bir maddeyi hatırlayabilmek için salt o alandaki bilgileri hatırlamaya yönelik olarak özellikle seçilmiş alıştırma kullanılır. Öğrencilerin, işlevsel uygulama stratejilerinden yararlanmaları esnasında, kendilerini dilin kullanıldığı bağlam içine koyarak, örneğin; televizyon izleyerek, yabancı uyruklu arkadaşları ile konuşarak, erek dilde gazete okuyarak iletişime geçmeye çalıştıkları ve bu yolla daha önceden öğrendikleri bilgilerin otomatik olarak geri çağırılmasını hızlandırmaya çalıştıkları görülür (Wenden 1991).

2.3 Öğrenme türleri

Eğitim psikoloğu Robert Gagné (1965) bütün insanların kullandıkları öğrenme türlerini sekiz Grupta sınıflandırmıştır. Gagné'ye göre “ öğrenmenin türü öğrenilecek olan konu ve bağlama göre değişmektedir, bununla birlikte yabancı dil öğrenimi gibi karmaşık bir iş, basit sinyal öğrenmeden problem çözmeye kadar bütün öğrenme türlerini kapsamaktadır (Gagne 1965: 58 59, Brown 1994 içinde).

2.3.1 Sinyal öğrenimi

Birey, bir sinyale düzensiz genel bir tepki vermeyi öğrenir. Bu Pavlov'un klasik “şartlı tepki”sidir.

2.3.2 Uyarıcı tepki öğrenimi

Birey, ayırt edilebilen bir uyarıcıya tam bir tepki olarak da adlandırılan ayırt edilebilen bir (*operant*) harekete geçiricidir.

2.3.3 Zincirleme

Edinilen (öğrenilen) iki ya da daha fazla uyarıcı tepkinin bağlantılarının oluşturduğu zincirdir.

2.3.4 Sözel çağrışım

Sözel çağrışım sözel olan zincirlerin öğrenilmesidir. Temel olarak, şartlar diğer (motor) zincirlerini anımsatmaktadır. Bununla birlikte insanda dil mevcudiyetinin olması, içsel bağlantıların bireyin daha önce öğrenmiş olduğu dil repertuarından seçilebilir olması nedeni ile bunu özel bir tür haline getirmektedir.

2.3.5 Çoklu ayırlama

Birey, çok sayıda farklı uyarıcıya karşılık genel, fiziksel görünüm itibarı ile az ya da çok bir birine benzeyen, bir çok ayırt edici tepkiyi vermeyi öğrenir. Her bir uyarıcı – tepki bağlantısının öğrenilmesi; basit bir olay olmasına karşın bağlantılar, birbirleri ile çatışma eğilimi göstermektedir.

2.3.6 Kavram öğrenimi

Sınıfın bireyleri tek tek birbirlerinden büyük farklılıklar gösterebilirler bile öğrenci, bir uyarıcı sınıfına karşı ortak tepki verme yeteneğini edinmektedir. Öğrenci, bir nesneler ya da olaylar sınıfının tamamını tanımlayan bir tepki geliştirebilmektedir.

2.3.7 İlke öğrenimi

En basit ifadesiyle, bir ilke iki ya da daha fazla kavramdan oluşan bir zincirdir. Davranış ve deneyimi organize etme işlevi görür. Ausubel'in (1963) anlamlı öğrenme teorisi terminolojisinde “ilke”, bir “kümeleyici” (*subsumer*), bir biriyle ilgili kavramlardan oluşan bir kümedir (Ausubel 1963, Brown 1994:79 içinde).

2.3.8 Problem çözme

Problem çözme genellikle “düşünme” şeklinde ifade edilen iç olayları gerektiren bir öğrenme türüdür. Önceden edinilmiş olan kavramlar ve ilkeler, bir dizi ne olduğu belirsiz ya da henüz çözümlenmemiş olay için bilinçli bir odaklanmayla birleştirilirler (Gagné 1965:58,59, Brown 1994:87-88 içinde).

2.4 Yabancı dil öğrenimi mi? Yabancı dil edinimi mi?

Oxord'a (1990:4) göre ‘öğrenme’ dilin kurallarına ait bilginin bilincinde olunmasıdır ve bu bilincinde oluş, konuşmada akıcılığı sağlamaz ve formel/ bilinçli komutlarla oluşturulur. Diğer yandan ‘edinim’ (*acquisition*) ise kendiliğinden, bilinç dışı olarak oluşur ve konuşmada akıcılığı sağlayabilir, böylelikle dilin doğal kullanımı ile ortaya çıkar. Krashen (1982) (O'Malley ve Chamot 1990:79 içinde) ise ‘edinim’ terimini sınıf dışında gelişen, belirli dil kurallarına dayanmayan etkileşimler sonucunda kazanılan dilsel yeterliliği ifade etmek için kullanmaktadır. Krashen (1982) ‘öğrenme’ terimini ise; sınıflarda sağlanan dilin kurallarına uygun olarak oluşan ortamlardaki bilinçli dilsel işlemlerle kazanılan dilsel becerileri ifade etmek için kullanmaktadır.

2.5 Yabancı dil öğrenimi sürecinde kullanılan öğrenme türleri

Öğrenim hayatınız boyunca İngilizce öğrenimi için öğrenme türlerini baz alarak siz de mutlaka bir tanım yapmışsınızdır. Kimi öğrenci: “İngilizce öğrenmek kelime ezberlemektir” der. Sınıflarımdaki kimi öğrencilerin sözlüğü ezberlemeleri halinde İngilizce sorununu kökten çözeceklerine inandıklarını gördüm, onları kelime bilmenin tek başına dil bilmek olmadığına ikna etmek kolay olmadı. Kimi ise İngilizce öğrenmenin, İngiltere’ye dilin konuşulduğu ülkeye gitmek olduğuna inanır. Kimine göre ise “*tensleri*”(zamanları) bilmek her anlamda kendinizi İngilizce ifade edebilmeniz için yeterlidir. Kimileri içinse “dil öğrenmek için mükemmel bir bellek” gerekir. Bu bellek yoksa dil öğrenmeye hiç kalkışılmamalıdır. Bunlara ve benzeri ifadelerle kimi zaman öğrencilik yıllarının eleştirisinin yapıldığı arkadaş sohbetlerinde, kimi

zaman öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirilmesinin yapıldığı gayri resmi veli toplantılarında her gün rastlanmaktadır. Yukarıda belirtilen dil öğrenimine ilişkin ifadelerin doğruluk payı olmakla birlikte hepsinin eksik olduğu görülmektedir. Öğrenciler yada öğretmenler çoğu kez yabancı dil öğrenimine yönelik düşüncelerini ifade ettiklerinde, yabancı dil öğrenme sürecinin bileşenlerinden sadece birini ya da bir kaçını dile getirmişlerdir. Brown'un (1994) da belirttiği gibi öğretmenler ve araştırmacılar, dil öğrenmenin sadece tek bir tür öğrenmeyi içerdiği yanlış algısı yüzünden belirli öğrenme türlerini çoğu kez ilgisiz, yararsız olarak görmüşlerdir. Kimileri Bölüm 2.3 de belirtilen öğrenme türlerinin birini alıp: "Dil öğrenimi, kavram öğrenimidir", (Brown 1994:89) şeklinde ifade etmektedirler. Kimileri ise: "Dil öğrenme bir şartlanma sürecidir." diye farklı bir öğrenme türünü ileri sürmektedirler. Bununla birlikte, Brown'a (1994) göre her ikisi de dile getirdikleri öğrenme türlerini içerdiğinden doğrudurlar. Ama, tüm bir dil öğreniminin bu kadar basit bir şekilde kategorize edilebileceğini var saydıkları için, her ikisi de yanlıştır. İkinci dil öğrenim süreci, ancak bir önceki bölümde açıklanan sekiz öğrenme türünün hepsinin yardımıyla, bilişsel terimlerle doğru bir şekilde sıralanabilir ve kategorize edilebilir (Brown 1994). Buna göre sekiz öğrenme türü yabancı dil öğreniminde şu şekilde kullanılmaktadır:

2.5.1 Sinyal öğrenme

Genel olarak dil öğrenimi sürecinin tamamında karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar, dile bir yere kadar genel bir tepki (duygusal, bilişsel, sözel, veya sözel olmayan) vermektedirler.

2.5.2 Uyarıcı tepki öğrenimi

Öğrencinin erek dilini ana dili olarak konuşan insanların sesletimlerine daha yakın bir şekilde sesletebilmek için yaşadığı deneme-yanılma şartlanma süreci esnasında ortaya çıkmaktadır. Uyarıcı tepki öğrenimi, bir yabancı dilin ses sisteminin edinilmesi sürecinde belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bir anlamda, basit sözcük bilimsel maddeler uyarıcı – tepki bağlantıları / ilişkileri tarafından edinilir. Bir başka deyişle bunlar daha karmaşık öğrenme türleri ile ilişkilidirler.

2.5.3 Zincirleme, sesbilimsel sıralamaların ve birden fazla tepkinin bir araya getirilmesi olan cümle dizinsel (syntactic) kalıpların edinimi esnasında görülmektedir. Buna rağmen sözel zincirlerin mutlaka doğrusal olacağı gibi bir yanlış inanişeye kapılmamalıyız.

2.5.4 Sözel çağrışım, Gagné'nin sözel ve sözel olmayan zincirler arasındaki ayrımını

icermektedir. bu yüzden ayrı bir öğrenme biçimi olarak karşımıza çıkmamaktadır.

2.5.5 Çoklu ayrımlamalar, ikinci dil öğreniminde özellikle bir kelimenin bir çok anlamı üstlenmek zorunda olduğu durumlarda, ya da anadildeki bir kuralın erek dildeki bir bağlama uydurulmak üzere yeniden şekillendirildiği durumlarda gereklidir.

2.5.6 Kavram öğrenimi, dil ve bilişimin, içinden çıkılmaz ölçüde birbiri ile ilişkili olduğu, konuşma kuralları,cümle dizinsel kurallar gibi kuralların edinilmek zorunda olunan dilbilimsel kavramlar olduğu düşüncesini kapsamaktadır.

2.5.7 İlke öğrenimi, kavram öğreniminin, kuralların kendi başlarına hafızada izole edilmediği, daha büyük bir sistem içinde birleştirildiği ve kümelenendirildiği dilbilimsel bir sistemin oluşturulmasına doğru genişlemesidir.

2.5.8 Problem çözme ile öğrenci sürekli olarak, her aşaması cebir soruları ya da diğer zihinsel sorular kadar çaba gerektiren, gerçek sorunlarla karşılaştığı için dil öğreniminin her aşamasında karşılaşmaktayız. Bu sorunlara üretilecek çözümler, bahsedilen sekiz tip öğrenmenin yaratıcı bir şekilde etkileşiminin yapılabilmesini gerektirmektedir.Bunu yaparken öğrenci bir kelimenin anlamını,bir seslenişi yorumlayabilmek,ortak dilbilimsel bir maddeler belirleyen bir kuralı veya konuşma açısından doğru olan bir tepkiyi doğru olarak belirleyebilmek için önceden edinilmiş bilgilerin ve mevcut verilerin bir değerlendirmesini de yapmaktadır (Brown 1994). Doğru kelimenin, tepkinin, ünlemin üretilmesi bütün dil öğrenimi türlerinin aynı anda kullanımını gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

2.6. Öğrenme stratejileri ve tanımları

O'Malley ve Chamot (1990), Öğrenme Stratejilerini üç başlık altında incelemektedir: Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri, Bilişsel Öğrenme Stratejileri ve Sosyal Aracılık Öğrenme Stratejileri

2.6.1 Üst bilişsel öğrenme stratejileri

2.6.1.1 Planlama/ Önceden düzenleme (*Advance organisers*)

Kuralı düzenlemek için metin şöyle bir gözden geçirilirken öğrenilecek konunun ana fikir ve kavramlar hakkında ön bilgi edinilmesidir.

2.6.1.2 Yönlü ilgi (*Directed Attention*)

Öğrencinin bir öğrenme ödevi ile ilgilenmeye ve gereksiz çeldiricileri yok saymaya önceden karar vermesidir.

2.6.1.3 İşlevsel planlama (*Functional Planning*)

Yapılacak dilsel işi gerçekleştirmek için gerekli dilsel öğeleri planlama ve sınama işidir.

2.6.1.4 Seçici ilgi (*Selective Attention*)

Öğrencinin çoğunlukla anahtar sözcükler kavramlar ve/veya dilsel işaretleri iyice gözden geçirip belli dil girdilerinin özelliklerine dikkat etmeye önceden karar vermesidir.

2.6.1.5 Öz yönetim (*Self Management*)

Öğrencinin öğrenmesine yardımcı koşulları anlaması ve bu koşulların oluşması için düzenlemeler yapmasıdır.

2.6.1.6 Gözlem (*Monitoring*)

2.6.1.6.1 Öz-İzleme (*Self Monitoring*)

Dinleme ve okuma boyunca öğrencinin içeriği anlamayı kontrol etmesi veya yapılan yazılı ve sözlü üretimin doğruluk ve/veya ortama uygunluğunu kontrol etmesidir.

2.6.1.6.2 Değerlendirme

2.6.1.6.2.1.Öz- Değerlendirme/Kendi Kendini Değerlendirme (*Self Evaluation*)

Öğrencinin kendi dil öğrenme çıktılarını gerçekleştirdikten sonra onları standart bir yanıtla kontrol etmesidir (O' Malley, J. M, Chamot, A. U.1990:119,120).

2.6.2 Bilişsel öğrenme stratejileri (*Cognitive strategies*)

2.6.2.1 Kaynak arama: (*Resourcing*) Öğrencinin sözlük ansiklopedi ve ders kitapları gibi dilin gönderme yaptığı araçları kullanmasıdır.

2.6.2.2 Tekrarlama: (*Repetition*) Öğrencinin gözle görülür bir uygulamayı veya sessiz bir deneyimi içeren bir dil modelini taklit etmesidir.

2.6.2.3 Kümelere ayırma: (*Grouping*) Öğrencinin sözcükleri terminolojiyi veya kavramları nitelik veya anlamlarına göre sınıflandırmasıdır.

2.6.2.4 Tümdengelim: (*Deduction*) Öğrenci tarafından ikinci dili anlamak ve üretmek için dilin analizine dayanan kuralları uygulamasıdır.

2.6.2.5 İmgeleme: (*Imaging*) Öğrencinin yeni bilginin öğrenilebilmesi ve anımsanabilmesi için gerçek veya zihinde yaratılmış görsel imgeleri kullanmasıdır.

2.6.2.6 İşitsel canlandırma: (*Auditory representation*) Öğrencinin bir sözcük, söz öbeği veya daha uzun bir dil düzenlemesinin sesini bellekte tekrar planlamasıdır.

2.6.2.7 Anahtar sözcük: İkinci dildeki yeni bir kelimenin (1) birinci dilde aynı şekilde ya da benzer şekilde ses veren anımsatıcı bir kelime ile tanımlanması yoluyla, (2) yeni öğrenilen sözcükle anadildeki seşleşleri arasında kolay anımsanabilen çağrışımlar oluşturulması ile sözcüğün hatırlanması.

2.6.2.8 Ayrıntılama (*Elaboration:*) Öğrencinin yeni bilgileri bellekteki diğer kavramlarla ilişkilendirilmesi, yeni öğrenilen bilgileri bir biri ile ilişkilendirilmesi, yeni öğrenilen bilgi ile ilgili kişisel çağrışımlar oluşturulmasıdır.

2.6.2.9 Aktarım (*Transfer*): Öğrencinin erek dili anlama yada üretme amacı ile daha önceden edinmiş olduğu dilsel beceri ve bilgilerini kullanmasıdır.

2.6.2.10 Çıkarım (*Inferencing:*) Öğrencinin yeni öğrenilenin anlamını tahmin etmek, eksik bilgiyi tamamlamak ve sonuçlarını öngörebilmek için mevcut bilgileri kullanmasıdır.

2.6.2.11 Not alma (*Note -taking*): Öğrencinin dinleme veya okuma sırasında anahtar kavram veya sözcükleri kısaltılmış sözel, grafiksel veya sayısal biçimde yazmasıdır.

2.6.2.12 Özetleme (*summarising:*) Öğrencinin dinleme yada okuma yoluyla öğrendiği yeni bilginin sözel yada yazılı olarak zihinsel bir özetini çıkarmasıdır.

2.6.2.13 Değişik düzenleme (*Recombination*): Öğrencinin bilinen dil öğelerini yeni bir şekilde birleştirerek anlamlı bir cümle yada daha uzun bir dil düzeni oluşturmasıdır.

2.6.2.14 Çeviri (*Translation*): Öğrencinin ikinci dili anlamak ve üretmek için birinci dili temel almasıdır (Kelimelerin Türkçe karşılıkları, Demircan, 1990:118).

2.6.3 Sosyal aracılık öğrenme stratejileri

2.6.3.1 Açıklayıcı sorular sorma (*Questions for clarification*) Öğrencinin bir öğretmenden ya da arkadaşından ek açıklama, tekrarlama veya doğrulama yapmasını istemesidir.

2.6.3.2 Başkaları ile işbirliği (*Cooperation*) Öğrencinin bir sorunu çözmek, bilgi toplamak, bir öğrenme ödevini kontrol etmek, bir dil etkinliğini örneklemek, sözlü veya yazılı bir çalışma ile ilgili geribildirim/dönüt almak için birden fazla arkadaşı ile birlikte çalışmasıdır (O'Malley, J. M, ve Chamot, A.U . 1990:120).

Öğrenme stratejilerinin kavranabilmesi için öğrenmenin doğasının iyi kavranması gerektiğinden Buraya kadar olan bölümde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme türleri incelenmiştir. Öğrenme ve öğrenme türlerinin ele alınmasının ve öğrenme stratejilerinin tanımlarının yapılmasının ardından bir sonraki bölümde öğrenme sürecinde kullanılan

stratejileri ele alınmaktadır.

2.7 Öğrenme stratejileri

Nisbet ve Shucksmith'e (Nisbet ve Shucksmith 1986) göre 'stratejiler' becerilerin seçilmesini koordine edilmesini, ve uygulamasını mümkün kılan uygulama süreçleri olarak 'becerilerin' üstünde bir seviyeyi işaret etmektedirler. Stratejinin bir amacı vardır; bir dizi farklı çalışmadan oluşur ve içeriğe uyum sağlayacak şekilde değişikliğe uğrayabilir. Beceri ise daha özeldir. Kendi öğrenme sürecimizde kullandığımız öğrenme stratejilerini anlamamız ve kendimizle ilgili bilgilenmemiz bu süreçleri kontrol etme ve kendi öğrenme sürecimiz konusunda sorumluluk almamıza yardımcı olur. Bu nedenle öğrenmeyi öğrenmek bir kimsenin kendi zihinsel süreçleri konusunda bilinçlenmesi ya da bir 'yedinci his' geliştirmesine bağlıdır. 'Üstbilişsel' kelimesi psikologlar tarafından öğrenmenin bu yönünü anlatmak için kullanılan kelime olmuştur.

Oxford'a (1990) göre ise 'strateji' kelimesinin kökleri Yunancada, savaş sanatında ustalık anlamına gelen *strategia* kelimesinden gelmektedir. Birliklerin, gemilerin, ya da hava araçlarının planlanan bir hareket esnasında en üst düzeyde idaresini içerir. Bununla ilgili bir başka sözcük olan **taktikler** ise Oxford'a (1990) göre stratejilerin başarılı olması için kullanılan araçlardır. Oxford'a göre **öğrenme stratejileri**: öğrenme işini daha kolay, daha hızlı, daha zevkli, daha kişisel, daha etkin, ve yeni karşılaşılabilecek durumlara daha kolay aktarılabilir yapmak amacıyla öğrenci tarafından seçilen duruma özel aktivitelerdir.

Wenden'e (Wenden 1991) göre ise öğrenme stratejileri; öğrencilerin yeni bir dili öğrenirken kullandıkları zihinsel aşamaları, işlemleri, etkinliklerini ve çabalarını öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde düzenlemeleridir. Bu yüzden öğrenme stratejileri, öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan planlara dahil edilmesi gereken bir tür öğretim içeriğidirler.

Nisbet ve Shucksmith'in (1986) stratejiler konusundaki yaklaşımlarının Oxfordun (1990) yaklaşımları ile örtüştüğü görülmektedir. Wenden'in (1991) ise stratejileri öğrenme sürecinin geneli içinde Oxford'un 'taktik', Nisbet ve Shucksmith'in 'beceri' öncelik sıralaması olmaksızın genel olarak değerlendirdiği görülmektedir. Stratejilerin bilinçli seçilsin ya da

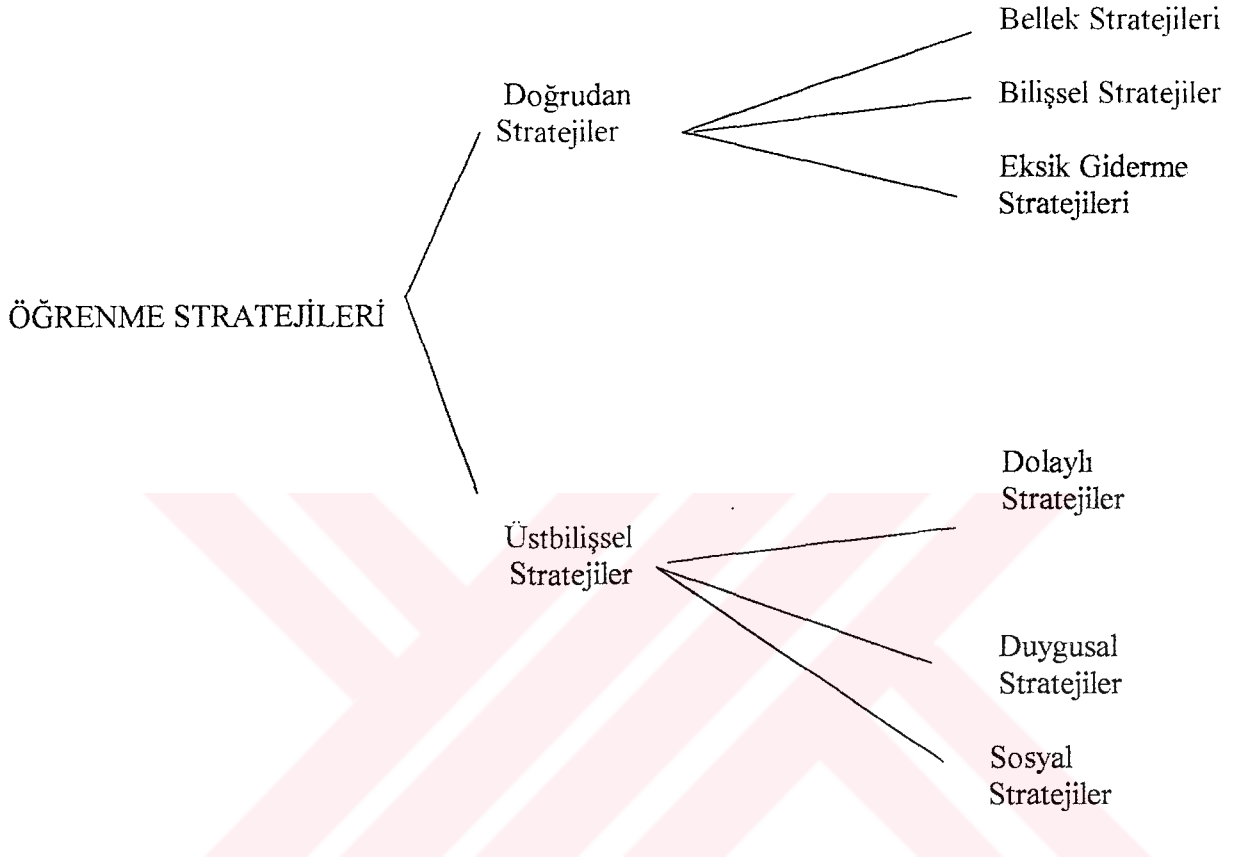
seçilmesin, öğrenim sürecinde öğrencinin becerilerini erek öğrenmeye uygun olarak seçmesini ve uygulamasını tarif ettiği görülmektedir. Öğrenme stratejileri öğretimi de bu seçimin bilinçli yapılabilmesini sağlamaya yöneliktir.



2.7.1 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Oxford (1990), öğrenme stratejilerini temel olarak . doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki grupta incelemektedir.

Şekil 2.1 Strateji sistemleri diagramı

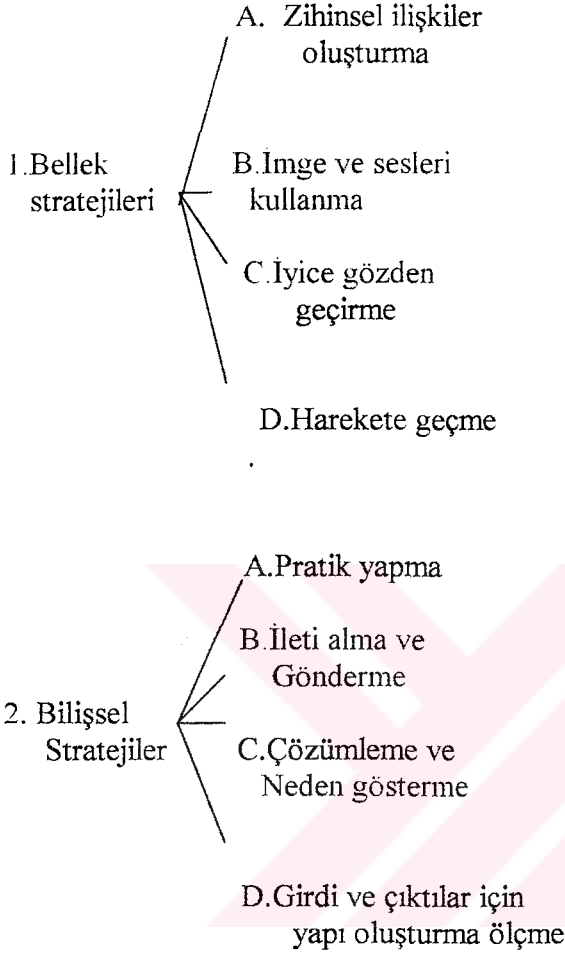


Kaynak: Oxford, R. L., (1990) Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, new York, 16.

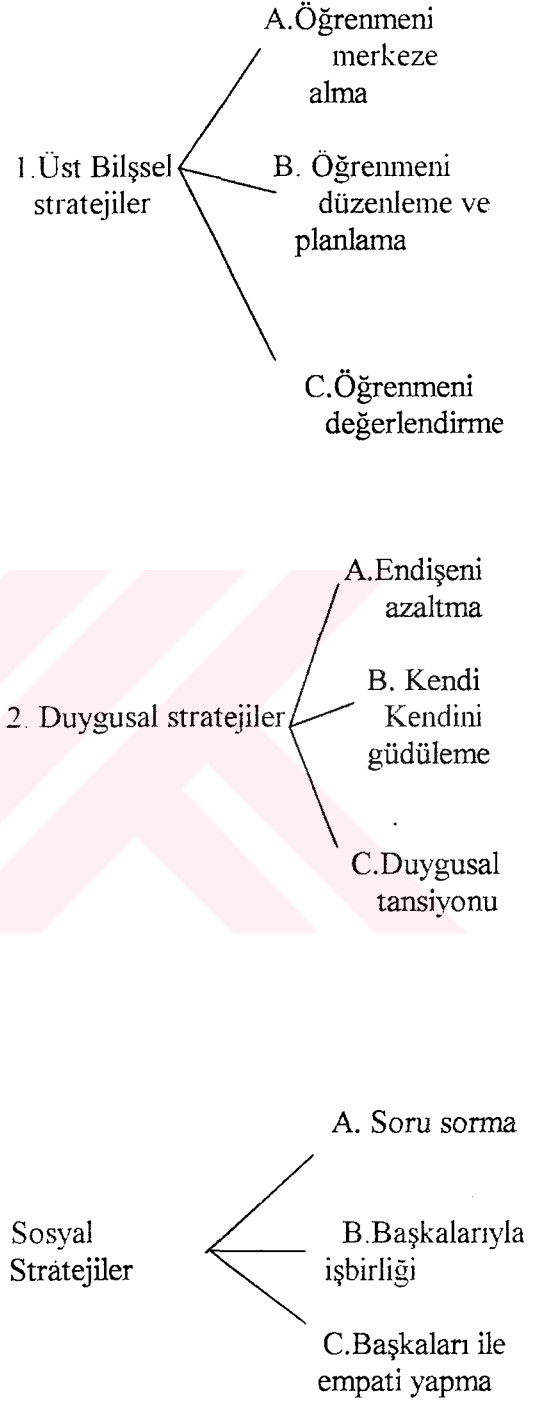
Oxford (1990), doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olarak iki sınıfa ayırdığı Öğrenme Stratejilerini altı grup ve 19 set olarak göstermektedir(Bakınız Şekil 2.2). Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde Oxford'un (1990) bu bölümde Şekil 2.1-4'de verilen öğrenme stratejileri daha detaylı olarak incelenmekte ve uygulama bölümünde (Bakınız Bölüm 5 İzlenen Yol ve Verilerin Toplanması) öğrencilere aktarılmaktadır. Oxford'un (1990) bu bölümde Şekiller halinde verilen öğrenme stratejileri bu stratejilerin dört beceriye uygulamasının anlatıldığı Bölüm 2.7.2.1 ve Bölüm2.7.2.2'de ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Şekil 2.2 Oxford'un iki sınıf, altı grup ve 19 set halinde öğrenme stratejilerini gösteren sistem çizelgesi.

DOĞRUDAN STRATEJİLER



DOLAYLI STRATEJİLER



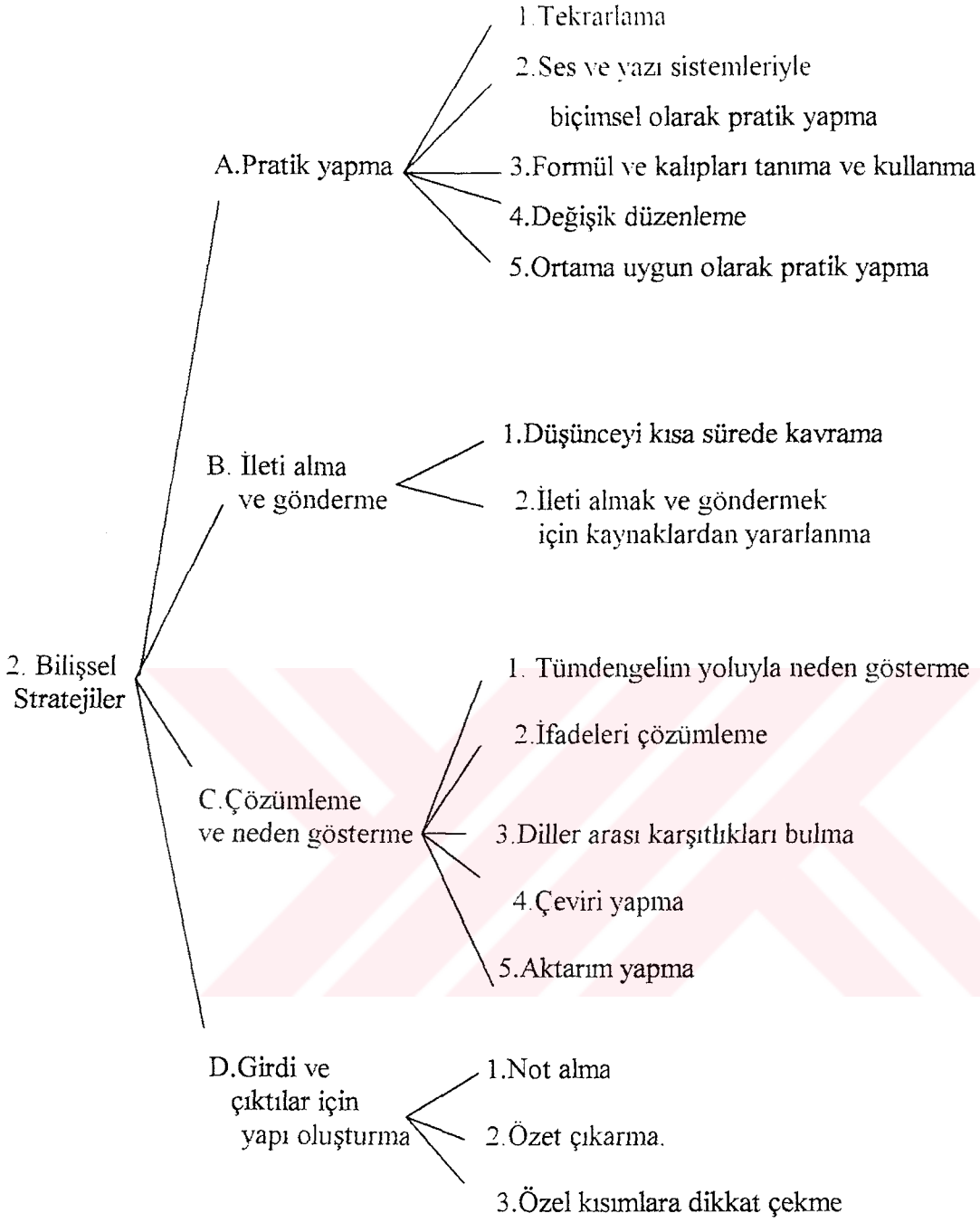
Kaynak: Oxford, R. L., (1990) Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 17

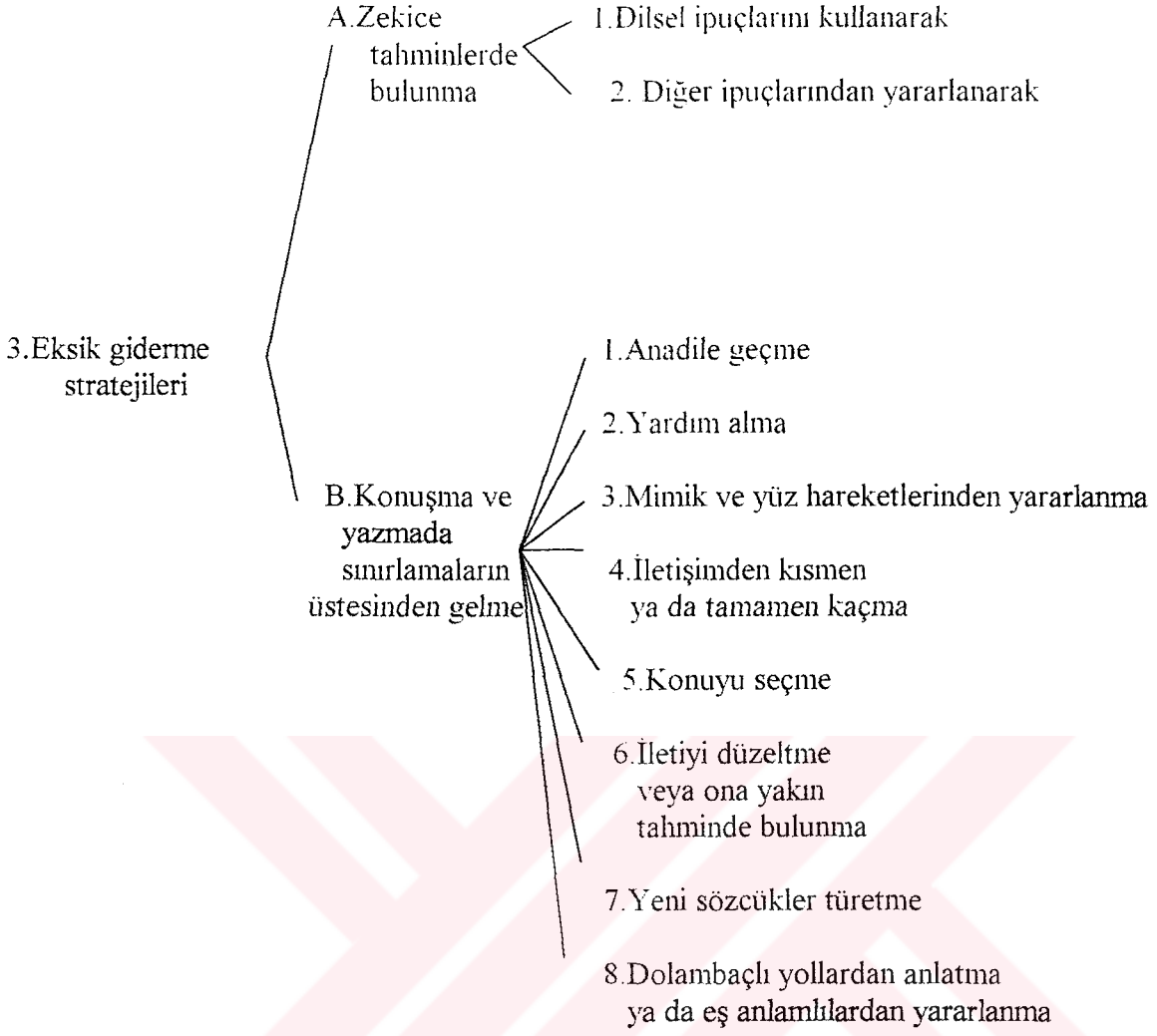
DOĞRUDAN STRATEJİLER

Şekil 2.3 Doğrudan Stratejiler

(Bellek, Bilişsel ve Eksik Giderme stratejileri)



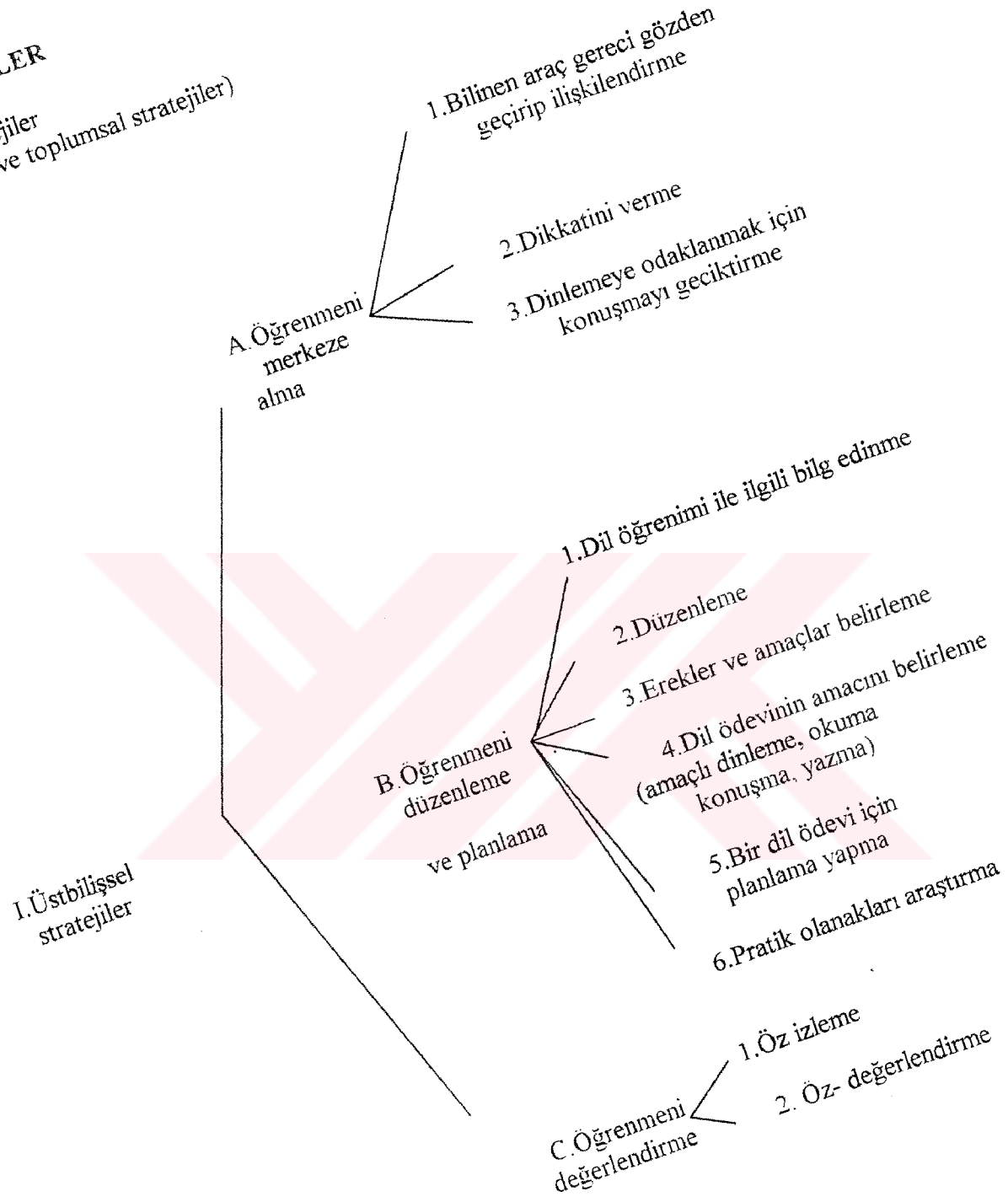


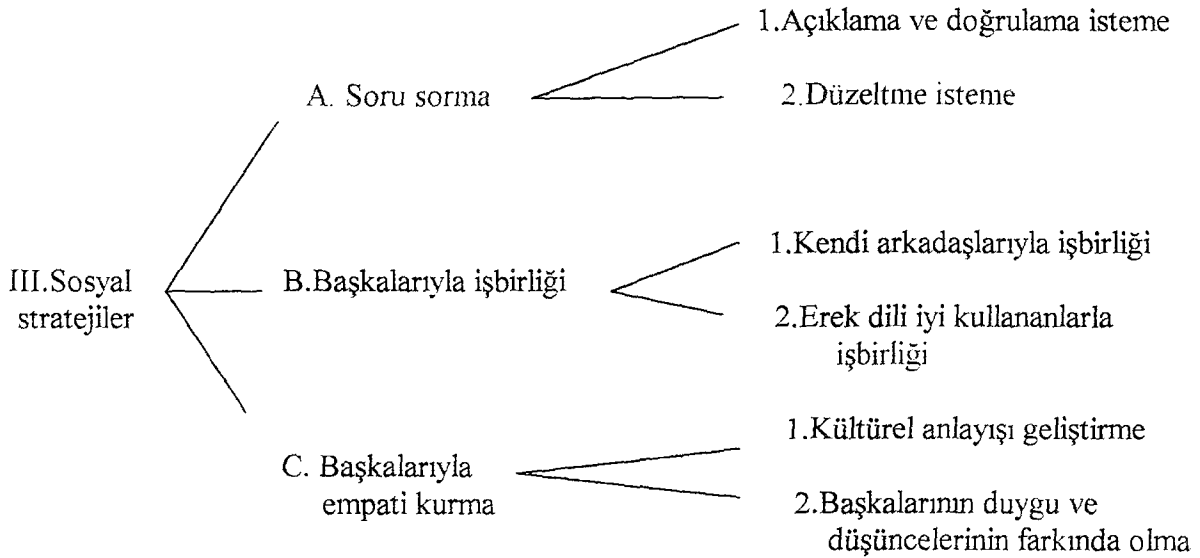
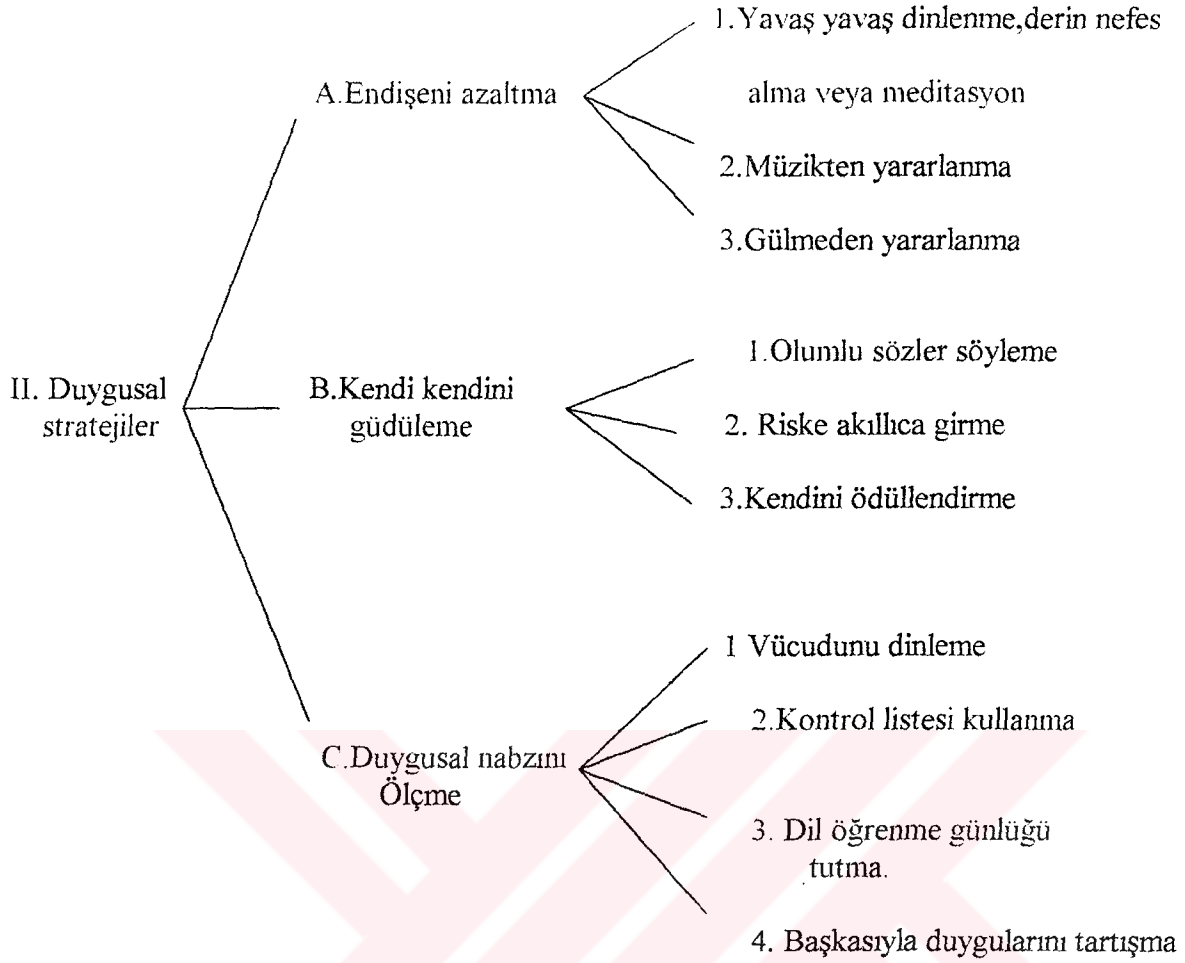


Kaynak: Oxford, R. L., (1990) Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 17

DOLAYLI STRATEJİLER

Şekil 2.4 Dolaylı Stratejiler
(Üstbilişsel, duygusal ve toplumsal stratejiler)





Tüm stratejileri gösteren sistem şeması

Kaynak: Oxford, R. L., (1990) *Language Learning Strategies*, Newbury House Publishers, New York, 18-21.

2.7.2 Öğrenme stratejilerinin dört temel beceriye uygulanması (Oxford, 1990).

Oxford'a (1990) göre bütün öğrenme stratejileri önemlidir ve hepsi incelenmelidir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin hepsini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

2.7.2.1 Doğrudan stratejilerin dört beceriye uygulanması

Doğrudan stratejiler dilin öğrenim süreci ile doğrudan ilişkili olan stratejilerdir. Dilin öğrenim sürecinde öğrencide geliştirilmesi hedeflenen dört beceriye de doğrudan etki etmektedirler. Oxford'un (1990) Öğrenme Stratejilerinin bazıları Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma becerilerinin hepsine bazıları ise sadece bu dört temel beceriden sadece gelişimine yardımcı olacak özelliktedir. Tablo 2.1'de Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinde öğrencilere sorulan Doğrudan Stratejilerin kullanımlarının hangi becerilere etki ettiği görülmektedir (Bakınız Tablo 2.1). Bu bölümde öğrencilere Envanter 1 ve Envanter 2 şeklinde araştırma öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez verilen Strateji envanterindeki öğrenme stratejilerin Yabancı Dil öğrenimindeki temel becerilere nasıl uygulanabileceği ele alınmaktadır.

2.7.2.1 .1 Bellek stratejilerinin dört beceriye uygulanması

Yeni öğrenilen bilgilerin depolanması ve gerektiğinde kullanılmak üzere geri çağırılması Bellek Stratejilerinin en önemli işlevleridir. Bu stratejiler öğrencilerin erek dilde duydukları ya da okudukları yeni bilgileri belleklerinde depolayarak öğrenmekte oldukları dile ait bilgilerini derinleştirmelerini sağlar. Bellek Stratejileri belleğe kaydedilen bu yeni bilgilerin, yazma veya konuşma gibi üretime dönük eylemlerde kullanılabilmesi için gerektiğinde bu bilgilerin geri çağırılmasına da olanak sağlarlar.

2.7.2.1.1.1. Zihinsel ilişkiler oluşturma

Gruplandırma, ayrıntılandırma-çağırışım oluşturma ve yeni öğrenilen kelimelerin bağlam içine yerleştirilmesi daha sonraki bellek stratejilerine de temel teşkil edecek bellek stratejileridir.

2.7.2.1.1.1.1. Gruplandırma:

Bu strateji işiterek ya da okuyarak öğrenilen yeni bilgilerin sınıflandırılmasını ve yeniden sınıflandırılmasını içerir. Sınıflandırma sonucunda ilgisiz bilgilerin ayıklanması sağlanmış olur. Bazen gruplara adlar verilmesini de içerir. Öğrencilerin çalışmalarında kelimeleri dilbilgisi

veya kullanıldıkları yerlere göre kelimeleri sınıflandırmaları ya da gruplandırmalarıdır. Örneğin, öğrenci dinlerken kelimeleri dilbilgisi öğeleri olarak sınıflandırabilir. Konunun içeriğine göre gruplandırma da farklılık gösterebilir. Örneğin konu ev eşyaları ise evin farklı odalarında kullanılan eşyalar farklı sınıflandırmaları oluşturabilir. Yazma becerisi açısından da kullanışlı bir stratejidir. Yeni öğrenilen kelimelerin zıt anlamlıları veya eş anlamlıları ile gruplandırılması veya konuya ilişkin bilgilerin öbeklendiği kelime ve kavramların gruplanması yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır, dinleme ve okuma becerilerine olumlu etki etmektedir.

2.7.2.1.1.1.2. Çağrışım/ ayrıştırılma:

Bu bellek stratejisi dile ilişkin yeni bilgilerin bellekte mevcut olan bilgilerle çağrışım yoluyla ilişkilendirilmesini içerir. Bu çağrışımlar anlamaya yardımcı olduğu gibi bilginin daha sonra anımsanmasına da yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin ‘*billboard*’ kelimesini daha önceden öğrendiği ‘*board*’ kelimesi ile ilişkilendirmesi bu stratejinin kullanımına, dinleme becerisine etki edecek bir örnektir. Okuma becerilerine uygulamasına örnek olarak ise okuduğu metindeki ‘*prison*’ kelimesini suçlunun sonu şeklinde düşünerek ayrıştırılması verilebilir. Stratejinin dinleme ve okuma becerilerine etkisi vardır.

2.7.2.1.1.1.3. Yeni kelimeleri bağlam içine yerleştirme:

Bu strateji işitilen ya da okunarak öğrenilen yeni kelimelerin anımsamak amacıyla sözlü ya da yazılı olarak anlamlı bir cümle içine yerleştirilmesini kapsar. Öğrencinin sıfatların sıralanmasını (Opinion, Size, Age, Shape, Colour, Origin, Material, Purpose= OPSASCOMP doğru sırada olmalıdır, gibi) kelimelerin baş harflerinden oluşturduğu bir kelime ile hatırlamaya çalışması buna örnek olabilir. Dört beceri için de yararlı olduğu belirtilmektedir.

2.7.2.1.1.1.4. İmgelerden yararlanma:

Yeni dilde duyulan veya okunan bir sözcüğü anımsamanın en iyi yollarından biri zihinde onun imgesini oluşturmaktır. Okuduğunu anlama becerisi açısından, öğrencinin ‘*persona non grata*’ kelimesini okuyunca o ülkede istenmediği için ülkeden kovulan bir kimseyi zihninde canlandırması imgelerden yararlanmaya örnek olarak verilebilir. Dinleme becerilerine uygulanması açısından bir örnek ise ‘*household chores*’ kelimesini işiten öğrencinin gözünün önüne evde yapmaktan hoşlanmadığı ev işlerini getirmesidir. Bu strateji de dinleme ve okuma becerilerine etki etmektedir.

2.7.2.1.1.1.5. Anlam haritası çıkarma:

Bu strateji kavramların onların birbirleri ile ilişkilerinin kağıt üzerinde oklarla ilişkilendirilmesi, bu ilişkilerin yazılması, altını çizerek veya başka bir şekilde belirtilmesidir. Şekiller çizerek hangi kavramların birbiri ile ilişkili olduğunu oklarla ve çizgilerle göstermek de aynı stratejinin kullanımındır. Bu strateji gruplandırma ve imgelerden yararlanma gibi diğer bellek stratejilerinden de yararlanır. Ön okuma veya ön dinleme etkinliklerinde kullanılacak materyal ile ilgili temel oluşturabilir. Öğrenciler bu gruplandırmalar üzerine birazdan dinleyecekleri ya da okuyacakları metni oluşturdukları anlam haritası doğrultusunda dinleyebilir ya da okuyabilirler. Anlam haritası çıkarma iyi bir not alma tekniği şeklinde de kullanılabilir. Dinleme ve okuma becerilerine katkısı vardır.

2.7.2.1.1.1.6. Anahtar sözcükler kullanma:

Öğrencinin dinlediği veya okuduğu yeni kelimeleri daha kolay anımsayabilmesi için sesler ve imgeleri birleştirmesiyle oluşan stratejidir. İki aşamadan oluşur: Birinci aşamada öğrenci kendi dilinde karşılaştığı yeni kelimeye benzer sesletimi olan bir kelime belirler. İkinci aşamada yeni karşılaşılan kelimenin ve anadilde sesletimi benzeyen kelimenin birlikte bir imgelemenin oluşturulmasıdır. Öğrencinin okuduğu ya da dinlediği 'encounter' fiilini öğrenmek için o kelimenin ana dilindeki ses benzeri olan 'kantın' kelimesini düşünüp kantinde arkadaşı ile karşılaşmasını 'encounter' düşünmesi stratejinin dinleme ve okuma becerilerine uygulanmasına örnek olarak verilebilir. Dinleme ve okuma becerilerine etkisi vardır.

2.7.2.1.1.1.7. Sesleri bellekte canlandırma:

Bu strateji öğrencilerin duydukları şeylerin işitsel imgelerini yaratarak anımsamalarını sağlar. Yeni kelimenin ana dil yada başka her hangi bir dilde benzer kelimelerle ses benzerliği yönü ile benzeştirilmesini kapsar. 'Boat' ve 'goat', 'meat', 'seat' kelimeleri ve 'make', 'cake' kelimeleri ile oluşturulan I make a cake tekerlemesi gibi kullanımlar bu stratejinin dinleme becerisi açısından kullanımına örnektir. Aynı şekilde okuduğu bir kelimenin sesteyini ya da okuduğu bir metinde geçen gazete kelimesi öğrencinin dilinde de aynı şekilde kullanılmakta ise yine bu strateji kullanılmış olur. Öğrencinin okuduğu metinde geçen 'soothe' kelimesini zihninde seslendirince 'süt' ile ilişkilendirmesi, sütün rahatlatıcı etkisinden de kelimenin anlamını hatırlaması ise bu stratejinin okuma becerisine uygulanmasına örnek olarak verilebilir. Bu stratejinin Dinleme, Okuma ve Konuşma becerilerine etkisi vardır.

2.7.2.1.1.1.8. İyice tekrar etme:

Bu strateji, erek dilde öğrenilen yeni bilginin anımsanması açısından özellikle önemlidir. Farklı aralıklarla tekrarları içerir. Öğrencinin öğrendiği kelimeleri önce öğrenir öğrenmez tekrar etmesi, onun ardından dersten sonra tekrar etmesi, onun ardından bir saat sonra tekrar etmesi ertesi , sonra bir gün ve bir hafta sonra olmak üzere artan aralıklarla tekrarlaması kelimelerin otomatik kullanımına yardımcı olacaktır. Önce kısa aralıklar sonrasında ise daha uzun aralıklarla tekrar öğrenilen bilginin hatırlanmasını kolaylaştıracaktır. Bu strateji dört beceriye de etkilidir.

2.7.2.1.1.1.9. Hareketlerden yararlanma/ fiziksel tepki ve duyarlılıklardan yararlanma:

Bu strateji işitilen ifadenin fiziksel olarak yeniden canlandırılmasını içerebilir. Toplam tepki yöntemi diye nitelenen dil öğretim yöntemi bu stratejinin kullanımına dayanmaktadır. Öğrencilerin bir komutu dinleyip fiziksel olarak onu yerine getirirler ardından diğer arkadaşlarına komutlar vermesi dinleme becerisine stratejinin uygulanmasına örnek olarak verilebilir. Okuduğu metindeki kelimelere karşı öğrencinin verdiği tepkiler kelimeleri daha sonrasında hatırlamasını kolaylaştırabilir. Dinleme ve okuma becerileri açısından faydalıdır.

2.7.2.1.1.1.10. Mekanik tekniklerden yararlanma:

Söylenen ya da işitilen bir kelimenin hatırlanması için mekanik teknikler yararlı olabilir. Bir yüzünde kelimenin diğer yüzünde ise anlamının yazılı olduğu kelime kartları oldukça kullanışlı ve stratejinin okuma ve yazma becerisine uygulanmasına da örnek niteliğindedir. Bu kartları bir arkadaşının okuması kendisinin yanıtı vermesi ise bu stratejinin dinleme becerisine uygulanışına örnek olarak verilebilir. Buna ek olarak öğrencilerin kelimeleri tek tek okuyup bildiklerini bir torbaya bilemediklerini ise tekrar aynı torbaya koymaları da bu stratejinin okuma ve yazma becerilerini geliştirici şekilde kullanımlarındandır. Dinleme, okuma ve yazma becerilerine katkısı vardır.

2.7.2.1.2 Bilişsel stratejilerin dört temel beceriye uygulanması

Yabancı Dil öğreniminde kullanılan Doğrudan Stratejilerden olan Bilişsel Stratejiler dil öğrenimi için yapılar oluşturulmasını tekrarlamaları, İletişim için zihinsel süreçlerin işletilmesini içermektedir. Bu bölümde bu süreçler ayrı ayrı ele alınmaktadır.

2.7.2.1.2.1.Tekrarlama:

Tekrarlama stratejisi pek yaratıcı. önemli ya da anlamlı bir strateji gibi algılanmamasına rağmen temel becerilerin dördünü de destekleyecek şekilde yaratıcı bir şekilde kullanılabilir. Dinleme açısından stratejinin kullanımı, dili ana dili olarak konuşan kimselerin konuşmalarının, dil öğrenme kasetlerinin tekrar tekrar dinlenmesi, şeklinde olabilir. Okuma becerisi ise metnin daha iyi anlaşılabilmesi için birden fazla okunması şeklinde olabilir. Tekrarlama yazma becerisi açısından aynı kelimelerin ya da ifadelerin defalarca yazılmasını içerebilir. Konuşma becerisi için ise kelimeleri sesli olarak defalarca tekrar etmek örnek olarak verilebilir. Strateji dört beceriyi de destekleyici niteliktedir.

2.7.2.1.2.2.Ses ve yazı sistemlerini yapısal olarak pratik yapma:

Dinlediğini algılama çalışmalarında görsel ve bağlamsal ipuçlarının asgari seviyede tutulması önemlidir. Bu nedenle dinlediğini algılama becerilerine yönelik çalışmalar için canlı konuşmalar yerine kaydedilmiş konuşmalar tavsiye edilir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ise yine kasetler ve kayıtlar kullanılabilir. Öğrencinin kendi sesini kaydedip daha sonra dinlemesi ve konuşmasını o dili iyi konuşan birinin konuşmasıyla ya da o dili ana dili olarak konuşan birinin konuşmasıyla kıyaslaması konuşma becerisini doğrudan etkilemektedir. Stratejinin yazma becerisine uygulanması ise dilin alfabesinin yazılması, kelimelerin yazılarak çalışılması, ana dildeki ve erek dildeki benzer sesli sözcüklerin yazılışlarının karşılaştırılması, yeni kelime ve sembollerini hatırlamak için görsel imgelerden yararlanılması ve bu simgelerin sözel bağlamlarla ifade edilmesi örnek olarak verilebilir. Bu strateji dinleme, konuşma ve yazma becerilerini etkilemektedir.

2.7.2.1.2.3.Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma:

Erek dildeki belirli formül ve kalıpları tanıması öğrencinin dili kavramasını ve üretmesini büyük oranda etkilemektedir. Formüller çözülmemiş ifadelerdir, kalıpların ise en azından başka bir kelime ile doldurulabilecek bir bölümü vardır. Formüller konuşmalarda da kullanılmaktadır. Konuşmaları yönlendirmek için de belirli formül yapıları kullanılmaktadır. Bununla birlikte her dilde bir çok kalıp vardır. Bunları öğrencinin dinleme ve okuma esnasında fark etmesi onları kullanabilmesi açısından önemlidir. Bu strateji bütün becerileri geliştirici bir niteliktedir.

2.7.2.1.2.4. Değişik düzenleme:

Bilinen dil öğelerinin bir cümle ya da daha uzun ifadeler oluşturacak şekilde daha öncekilerden farklı şekillerde bir araya getirilmesidir. Sonuç çok saçma olabilir ama oldukça yararlıdır. Konuşma becerisine uygulanması öğrencinin daha önceden bildiği ifadeleri kısmen değiştirerek yani bir cümle yapması şeklinde olabilir. Kurduğu cümle anlamsız da olsa öğrenci için bu çaba oldukça yararlıdır. Yazma becerilerine uygulanması ise öğrenilen cümlelerin belirli bölümlerin başka bir duygu ve düşünceyi anlatmaya yönelik olarak değiştirilmesi olabilir. Strateji konuşma ve yazma becerilerini geliştirici niteliktedir.

2.7.2.1.2.5. Doğal bağlam içinde pratik yapma:

Bu strateji, dilin doğal iletişimde kullanımını ifade etmektedir. Bunun için dört beceriden her hangi birini ya da tamamını kapsayabilir. Dinleme becerisine uygulanması konuşulan kelimenin kullanıldığı yerdeki anlamını tam olarak anlamayı içermektedir. Bu uygulama için erek dildeki filmler, tv kanalları, ses kasetleri kullanılabilir. Okuma becerisine uygulanması ise erek dilde yazılmış gazete, dergi, menü, seyahat broşürleri gibi metinlerin anlaşılmasını içerebilir. Stratejinin konuşma becerisine uygulanması ise öğrenilen bilgilerin gerçek iletişim/konuşma ortamlarında kullanılmasını içermektedir. Erek dilin konuşulduğu ülke ya da ortamda bulunmak bu konuda önemli bir fırsattır. Böyle bir durumda öğrencinin dilin işleyişini öğrenmek ve o doğrultuda sözel üretimde bulunmaktan başka çaresi kalmamaktadır. Bu yüzden bu durum bireyin kendisini gayri resmi olarak erek dil ve kültürüne daldırması (submersion) şeklinde görülebilir. Sınıflardaki canlandırma türü (roleplays) eğitim etkinlikleri de öğrencinin dikkatini dilsel boyuttan iletişime taşıdığı için doğal bağlam içinde pratik ortamı sağlamış olur (Oxford 1990). Strateji bütün beceri alanlarını geliştirici niteliktedir.

2.7.2.1.2.6. Düşünceyi çabucak algılamak:

Okuma ve dinleme becerilerine yönelik bir stratejidir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyacında oldukları ve öğrenmek istedikleri konulara yönelmelerine yardım eder. Bu stratejiyi oluşturan iki teknik ‘tarama’ (*scanning*), ve ‘göz gezdirme’ (*skimming*) ‘teknikleridir. *Skimming* konuşmacının karşı tarafa iletmeye çalıştığı fikir anlamına gelirken, *scanning* öğrencinin ilgi duyduğu özel detayların araştırılmasını içermektedir. Konu ile ilgili sorular, doldurulması istenen bilgiler, kelimeler, konuşma ya da okuma metninde öğrencinin ne tür bilgilere ihtiyaç duyacağı konusunda ipuçları içerir. Strateji dinleme ve okuma becerilerini geliştirici özelliktedir.

2.7.2.1.2.7.İleti almak veya göndermek için kaynakları kullanma:

Bu strateji, erek dilde karşılaşılan yeni sözcük ve bilgilerin anlamını bulabilmek için kaynakların kullanılmasını içermektedir. Erek dilde duyulan ya da okunanları daha iyi anlamak için basılı eserlerden yararlanılabilir. Okuma ve becerilerine uygulanması sözlük ve dilbilgisi kitaplarına başvurma, dergi, broşür ve diğer basılı yayınlara başvurma şeklinde olabilir. Öğrencinin yazılı olarak bir metin oluşturması aşamasında, erek dille ilgili dilbilgisi kitaplarından ve sözlüklerden yararlanması bu becerinin yazma becerisine uygulanmasına bir örnek olarak verilebilir. Basılı olmayan yayınlar için ise ses, görüntü içeren kasetler, radyolar, ve televizyon sayılabilir. Bu yayınlar dinleme becerilerine yardımcı olmakla birlikte konuşma becerisine yardımcı olmuyor gibi gözükabilir. Bununla birlikte sesli ve görüntülü yayınlar öğrenciyi yapacağı konuşma konusunda hazırlamakta, ona örnekler sunarak karşılaştırma yapmasına olanak sağlayarak yardımcı olmaktadır. Bu strateji bütün becerileri geliştirici niteliktedir.

2.7.2.1.2.8.Tümdengelimsel olarak açıklama ve neden bulma:

Öğrencinin önceden bilmekte olduğu kurallar ışığında erek dilde karşılaştığı bir sözcük hakkında varsayımlar ortaya koymasıştır. Tümdengelimsel olarak çözümleme yaygın ve çok yararlı bir mantığa dayalı düşünme türüdür. Öğrencinin bir konuşma esnasında *do*, *can*, *vs* gibi modal fillerin cümlede başında kullanıldığında yanıtlaması gereken bir soru sorulduğunu algılaması bu stratejinin dinleme ve konuşma becerilerine uygulanmasıdır. Okuma becerisine uygulanması ise öğrencinin okumakta olduğu bir metinde geçen *dis* önekini görmesi ile ilgilidir. Öğrenci bu öneğin ‘ters’ anlamında kelimeye olumsuz ya da zıt anlamlar yüklediğini bildiğinden *disconnect* sözcüğü ile karşılaşınca bunun bağlanamama ya da kesme anlamına gelebileceğini düşünmektedir. Bu strateji bütün becerileri geliştirici niteliğe sahiptir.

2.7.2.1.2.9.Karşılaşılan ifadeleri çözümleme:

Erek dilde karşılaşılan yeni bir kelimeyi, cümleyi, ifadeyi ya da paragrafı anlamak için onu parçalarına ayırmak çoğu kez işe yarayabilir. Öğrenci bir konuşma yapmakta ya da dinlemekte ise ifadeyi bölüp onun incelemesini yapamayabilir. Dinleme becerisi açısından uygulandığında, ifadenin anlaşılamayan kısmını kendi anlayacağı şekilde not alıp daha sonra bu konuda araştırma yapması mümkündür. Okuma becerisi içinse durum daha kolaydır, çünkü öğrencinin karşılaştığı ifadeyle ilgili araştırma yapacak zamanı olacaktır. Öğrencinin okuduğu bir metinde *premeditated crime* kelimesini görüp bu ifadeyi pre-(önceden) meditated(düşünülen)-crime(suç) şeklinde ayrıştırması ifadeyi anlaması ve daha sonra kolaylıkla hatırlamasını

sağlayacaktır. Bu strateji dinleme ve okuma becerilerini geliştirici özelliğe sahiptir.

2.7.2.1.2.10.Diller arası karşılaştırma yapma:

Bu strateji kullanımı kolay olduğundan öğrencilerin pek çoğu tarafından kullanılır. Erek dilin ses, kelime, cümle dizini, gibi öğelerinin ana dille benzerlikleri ya da farklılıklarını ortaya koymak için incelenmesidir. Öğrencilerin *sandwich, toast, lemon, tennis, sugar* kelimelerinin Türkçe’de de sesletiminin aynı olduğunu bilmesi bu kelimeleri daha kolay tanımasını ve kullanmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte ana dilde benzer sesletimi olan kelimelerin çok farklı anlamları da olduğundan öğrencilerin bu konuda dikkatli olmaları gerekir. Bu strateji dinleme ve okuma becerilerini geliştirici niteliktedir.

2.7.2.1.2.11.Çeviri:

Dikkatli kullanıldığı takdirde dil öğreniminin başlangıç aşamalarında yardımcı olan bir stratejidir. Öğrencilerin erek dilde karşılaştıkları, okudukları, işittikleri yeni ifade ve yapıları öğrenmeleri sürecinde anadillerini temel olarak kullanmalarına olanak sağlar. Çeviri stratejisi öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini kullanırken anadillerini esas alarak yeni üretimler yapmalarına da yardımcı olur. Buna karşın kelimesi kelimesine çeviri yanlış anlamalara yol açabileceği gibi öğrenimlerini büyük oranda yavaşlatabilir. Çeviri yöntemi yazma becerisi için oluşturulacak metin ya da cümle önce ana dilde ardından erek dile çevrilerek kullanılabilir. Konuşma becerisine ise benzer şekilde önce ana dilde düşünüp kelimeleri ana dilden çeviri yaparak yerleştirmek şeklinde kullanılabilir. Dinleme ve okuma becerilerinde de karşılaşılan ifadeler daha iyi anlaşılabilmesi için erek dile çevrilebilir.

2.7.2.1.2.12.Aktarım:

Bir başka çözümleme ve neden bulma stratejisidir. Yeni bilgilerin kullanımını veya anlaşılmasını kolaylaştırmak için önceki bilgileri doğrudan kullanmaktır. Aktarım bir öğrencinin kendi anadilindeki dile ait bilgisini erek dilde uygulamasını gerektirebilir. Bu aktarım bir alandaki anadildeki kavramsal bilgisini aktarması şeklinde de olabilir. Aktarım erek dille ana dil arasında aktarım yapılan konularda paralellik olması durumunda başarılıdır. Aksi takdirde pek olumlu sonuçlar vermeyebilir. Türk öğrencilerin İngilizcenin cümle dizini ile ilgili sorun yaşamaları Türkçe ve İngilizcenin cümle dizinlerinde paralellik olmamasındandır. Öğrenciler Türkçede eylemin sonda olması nedeniyle İngilizceye aktarım yaptıkları anda yanlış yapmaktadırlar. Çünkü İngilizcede eylem öznenin sonra gelmektedir, en sonda Türkçe’nin aksine nesne, ya da yer, zaman belirteci bulunur. Bu strateji temel becerilerin

dördüne de yardımcı niteliktedir.

2.7.2.1.3 Eksik Giderme Stratejilerin dört beceriye uygulanması

Şekil 2.3’de gösterilen Eksik Giderme Stratejileri öğrencilerin dört beceride sınırlamaların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Oxford (1990) Eksik Giderme Stratejilerinin özellikle başlangıç (*Beginning*) ve orta (*Intermediate*) seviyelerdeki öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler arasında olduğunu belirtmektedir (Oxford 1990:90). Bu çalışmanın hedef kitlesi orta (*Intermediate*) seviye İngilizce öğrencileridir. Araştırma sonuçları Eksik Giderme Stratejilerinin öğrenciler tarafından en sık kullanılan stratejiler arasında olduğunu göstermektedir (Bakınız Tablo 5.1).

2.7.2.1.3.1 Dinleme ve okumada zekice tahminlerde bulunurken dilbilimsel ipuçlarından yararlanma:

Erek dile ya da anadile ait önceden öğrenilmiş bilgiler okunan ya da işitilen sözcük ve bilgiler için dilbilimsel ipucu sağlayabilir. Karşılaşılan ifadenin anlamının tahmin edilmesinde önekler, sonekler veya cümlede kelimelerin dizilişi yararlıdır. Öğrencinin anadiline dair bilgisi erek dilde karşılaşılan ifadelerin anlaşılmasında daha fazla ipucu sağlamaktadır. Dinleme becerisi açısından bir konuşmadaki belirli kelimeleri tanıma konuşmanın ne hakkında olduğu konusunda dinleyiciye fikir verir. Konuşma esnasında *modem, printer, hard disk* gibi kelimelerin geçmesi öğrenciye konuşmanın bilgisayarla ilgili olduğu konusunda fikir verecektir. Bu şekilde öğrencinin bilemediği kelimeyi tahmin etmesi, o konu ile ilgili bir kelime olduğunu düşünerek bulması daha kolay olacaktır. Metin okurken öğrencinin cümlede geçen bir kelimeyi o paragrafın konusu doğrultusunda düşünerek bulması okuma becerisinin gelişimi açısından yararlıdır. Okurken karşılaştığı kelimenin, ad, eylem ya da önad olup olmadığını bilmesi de kelimenin anlamını tahmin etmesini kolaylaştıracaktır. Bu strateji dinleme ve okuma becerilerini geliştirmeye yardımcıdır.

2.7.2.1.3.2. Diğer ipuçlarından yararlanma:

Dile ait bilgilerden kaynaklanan ipuçlarının yanı sıra diğer kaynaklardan edinilen ipuçları da vardır. Bazı ipuçları dile ait olmakla birlikte daha öte kavramlar ifade ederler. Örneğin hitap ederken kullanılan dil ilişki seviyesini belirleyen, gösteren ifadelerdir ve dilsel ipuçlarından daha öte anlamlar içerirler. Öğrencinin dinlerken kullanılan takma adları, ünvanları, konuşmacının seçtiği dili dikkatle incelemesi dile ait bir çok tahminde bulunmasına olanak verir. Okuma becerileri açısından ipuçları metindeki ‘*first, second*’, ... gibi sinyal kelimeleri

okuyucuya okuduğu metin hakkında tahmin yapma fırsatı verir. Dinleme becerisi açısından ise konuşmacının ses tonu, vurgulamaları öğrencinin karşılaştığı ifadenin anlamını tahmin etmesine yardımcı olabilir. Strateji, dinleme ve okuma becerilerine yardımcı özelliğindedir.

2.7.2.1.4 Konuşma ve yazmada karşılaşılan sınırlamaları yenme

Öğrenciler dil öğrenimleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için bir çok yola başvurmaktadırlar. Başvurulan bu stratejiler öğrencilerin doğru yanıtı üretmelerine yardımcı olduğu gibi onlara duygusal açıdan da yardımcı olmaktadır.

2.7.2.1.4.1 Ana dile geçme:

Bu strateji, zaman zaman teknik olarak '*code switching*' olarak da adlandırılmaktadır. Konuşma becerisinde başvurulmuş bir stratejidir. Ana dildeki bir ifadenin çeviri yapılmaksızın erek dilde aynı şekilde kullanılmasını ifade eder. Karadenizli öğrencilerin konuşma esnasında balık yerine hiç düşünmeden 'hamsi' kelimesini kullanmaları Türk öğrencilerin stratejiyi kullandıklarına örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin yemek adlarında çeviri yapamadıkları zaman Türkçe karşılığını kullanmaları da bu stratejinin kullanımlarındandır. Strateji konuşma becerisine etki etmektedir.

2.7.2.1.4.2 Yardım alma:

Bu strateji, konuşma esnasında öğrencinin takıldığı bir kelime ya da emin olamadığı bir kelime için bir başkasından yardım istemesidir. Bu strateji doğrulama ve netleştirme isteme stratejilerine benzemektedir. Öğrenci bilmediği ve konuşma esnasında ileti almasını ya da göndermesini sağlayacak olan kelime veya kelimeleri bir başkasından kendisine söylemesini ister. Konuşma becerisine etki eden bir stratejidir. Uygulamada öğrencinin konuşma esnasında anlamadığı kelimeyi ya da cümlelerin tamamını sorduğu da görülebilir. Bilmediği kelime kendisine sağlandığında öğrenci bu kelimeyi kullanarak kendisini ifade eder. Bu strateji konuşma becerisini destekleyici niteliktedir.

2.7.2.1.4.3 Mimiklerden veya davranışlardan yararlanma:

Anlamı tahmin edebilmek için öğrencinin anlamakta güçlük çektiği ifade yerine konuşmacının fiziksel hareketlerini, mimiklerini ve jestlerini kullanma bu stratejinin temelidir. Öğrencinin saat kelimesini bilmediği durumlarda kolundaki saati dinleyiciye göstermesi, ya da anlatmak istediği nesnenin ebatlarını eli ile işaret etmesi en sık görülen uygulamalardır. Hamile bir kadını anlatmak isteyen öğrencinin karnını göstererek eli ile şişkin olduğunu işaret

etmesi *'pregnant'* kelimesini bilmeyen bir öğrencinin stratejiyi uygulamasıdır. Su isteyen bir turist havanın sıcak olduğunu işaret ederek parmağı ile içme taklidi yaparak su istediğini karşısındakine anlatmaya çalışması da yine stratejinin konuşma becerisine uygulanmasıdır. Strateji konuşma becerisine yardımcı niteliktedir.

2.7.2.1.4.4 İletişimden kısmen ya da tamamen kaçma:

Bu strateji; öğrencinin mesaj alma veya iletme esnasında bir güçlükle karşılaşması veya karşılaşacağını tahmin etmesi durumunda iletişimden kaçınmasını ifade etmektedir. Sıra ile konuşma gereken durumlarda sırası geldiğinde bunu kullanmaması şeklinde olabilir. Bunun dışında öğrenci hakkında bilgi sahibi olmadığı konuların konuşulması esnasında konuşmaya katılmaktan kaçınabilir. Strateji konuşma becerisine etki eden bir stratejidir.

2.7.2.1.4.5 Konuyu seçme:

Bu stratejinin kullanımında öğrenci konuşulacak konuyu belirler. Bunun sebebi gayet açıktır. Öğrenci konuşulacak konu hakkında konuşabileceklerinin olmasını, gerekli kelimeleri biliyor olmayı istemektedir. Öğrenci konuşabileceği yapıları ve kelimeleri bilmesi neniyle bu kelime ve yapıları kullanabileceği bir konunun konuşulmasını istemektedir. Yazma becerisinin kullanımı ise öğrencinin kendi ilgisini çeken, hakkında yeterince kelime bilgisine sahip olduğu konular hakkında yazmayı seçmesi şeklinde olabilir. Strateji konuşma ve yazma becerilerine etki etmektedir.

2.7.2.1.4.6 İletiyi düzeltme veya ona yakın tahminde bulunma:

Bu strateji, anlatılmak istenen fikrin daha basit ya da daha az öz hale getirilmesi, ya da benzer bir anlama gelen fakat biraz farklı bir şey söylemek için iletinin bir bölümünün çıkartılmasında kullanılır. Konuşma esnasında Konuşma becerisine uygulanışı bir öğrencinin bir saat içinde bir randevuya yetişmesi gerektiğini sadece *'gitmek zorundayım'* şeklinde ifade etmesi şeklinde olabilir. Arabasını tamir ettireceğini söylemekte güçlük çeken bir öğrencinin *'tamirciyle arabam hakkında konuşacağım'* demesi öğrencinin detayları ifade etmekte zorlanması nedeni ile riske girmekten kaçınıp iletiyi sadeleştirmesidir. Yazma becerisinde ise uygulanışı o anda akla gelmeyen bir kelime yerine ona yakın bir anlam ifade eden bir başka kelimenin kullanılması şeklinde olabilir. Öğrencinin *'flippers'* kelimesini bilmemesi nedeniyle *'I didn't have swimming equipment'* demesi örnek olabilir. Paragrafında *'Crops were picked'* yazan bir öğrencinin *'harvest'* fiilini bilmemesi nedeniyle kullandığı strateji de aynı stratejidir. Strateji konuşma ve yazma becerilerine etki etmektedir.

2.7.2.1.4.7 Sözcük türetme:

Öğrencinin bilmediği ya da o anda aklına gelmeyen doğru kelime ya da kavramı iletişimde kullanmak için onun yerine yeni bir kelime türetmesi/uydurmasıdır. Öğrencinin *'shark'* kelimesini bilmemesi nedeniyle, onun yerine *'dog fish'* demesi, konuşmasını sürdürmesi açısından gerekli bir kelimenin yerine yeni bir kelime türetmesidir. Bu stratejinin konuşma becerisine verilebilecek bir örnektir. Yazma becerisine uygulanması ise *'dentist'* kelimesi aklına gelmeyen bir öğrencinin *'tooth doctor'* şeklinde yazması olabilir. Strateji konuşma ve yazma becerilerine etki etmektedir.

2.7.2.1.4.8 Dolambaçlı yollardan veya eş anlamlılardan yararlanma:

Bu strateji, öğrencinin iletisini karşı tarafa iletme için bir tek kelimeyle ifade edebileceği şeyi bir cümle ile ifade etmesi, veya bir kelimenin eş anlamlısını kullanmasıdır. Öğrencinin *'receipt'* kelimesini anlatmak için *'a note salesman gives you when you buy something'* demesi ya da *'shopping bill'* kelimesini kullanması stratejinin konuşma ve yazma becerileri açısından örnek olabilir. Öğrencinin *'briefcase'* kelimesini anımsayamadığı için *'I lost my leather package that holds papers'* ifadesi yazma becerisine stratejinin uygulanmasıdır. Strateji konuşma ve yazma becerilerine etki etmektedir.

2.7.2.2 Dolaylı stratejilerin dört beceriye uygulanması

Bu bölüm dil öğrenme sürecine doğrudan etki eden zihinsel süreçleri içermemekle birlikte dil öğreniminde kullanılan stratejileri destekleyen, dil öğrenme yükünü hafifletmeye yarayan Dolaylı Stratejileri ele almaktadır (Bakınız Şekil 2.4). Dolaylı Stratejiler, Üstbilişsel Stratejiler, Duygusal Stratejiler ve Sosyal Stratejilerden oluşmaktadır.

2.7.2.2.1 Üst bilişsel stratejiler

Üstbilişsel (*Metacognitive*) 'bilişselin ötesinde', 'yanında' ya da 'bilişsel olanı destekleyen' anlamına gelmektedir (Oxford 1990:136). Üst bilişsel Stratejiler salt bilişsel strateji kullanımlarının ötesine geçen eylemlerdir. Bu yönüyle Üst bilişsel Stratejiler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini sağlar.

2.7.2.2.1.1 Öğrenmeyi merkeze alma

Bu stratejiler öğrencilerin dikkatlerini belirli dil 'iş' leri üzerinde yoğunlaştırmalarına olanak sağlar. Bu stratejilerin kullanımı dil öğreniminde daha kolay güdülenmeyi sağlar.

2.7.2.2.1.1 Bilinen araç gereci gözden geçirip ilişkilendirme:

Bu strateji, yaklaşmakta olan bir dil aktivitesi için temel prensipleri ve yeni öğrenilen sözcükler de dahil yeni materyali gözlemleyip öğrencinin bilmekte olduğu dile ait bilgi ve becerisi ile ilişkilendirilmesidir. Bu stratejinin kullanılması kısmen de olsa öğrencinin becerisine kalmaktadır. Seviyesi yüksek öğrenciler daha az yardım alarak kullanabilirler. Öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak mevcut bilgileri ile öğrenilenleri ilişkilendirmeleri sağlanabilir. Kendilerine iş görüşmesiyle ilgili bir diyalog canlandırmaları söylenen öğrencilerin bu stratejiyi kullanarak diyalog esnasında ne gibi yapıları ve sözcükleri kullanacaklarını belirlemeleri, bunları daha önceden bildikleri yapılarla ilişkilendirmeleri konuşma becerisine uygulanması olacaktır. Yazma becerisinde ise öğrencinin yazmaya başlamadan önce verilen konu ile ilgili bir süre beyin fırtınası şeklinde yazması kullanılabilir. Bu çalışma esnasında öğrenci daha önceden bildiği yapılarla yeni öğrenilen yapıları ve sözcükleri ilişkilendirecek ve bunları birlikte kullanmanın yollarını arayacaktır. Dinlemede ise dinleme öncesi verilen sözcükleri öğrencilerin incelemeleri ve onlarla ilgili neyi bilip neyi bilmediklerini düşünmeleri dikkatlerini dinleme çalışmasında bu kısma vermelerini kolaylaştıracaktır. Bu strateji bütün becerilere etki edici özelliktedir.

2.7.2.2.1.1.2 Dikkatini verme:

Bütün becerilere etkisi olan bir stratejidir. Yönlü ilgi ve seçici ilgi olarak iki ayrı şekilde incelenebilir. Yönlü ilgi bir alan yoğunlaşma '*concentration*' şeklinde de değerlendirilebilir ve genel olarak ilgisini sadece istenilen dil ödevine ilişkin konulara yöneltmesi, ödev konu ile ilgisi olmayan dikkat dağıtıcıları elemesi anlamına gelir. 'Seçici ilgi' ise bundan biraz farklı olarak ilginin ödev konu ile ilgili belirli detaylara yönlendirilmesini ifade eder. Dinleme becerisinde öğrencinin bir konuşmacının sadece ricaları seslendirmesine yoğunlaşması ya da alışveriş diyalogunda sadece alışveriş esnasında kasada duran kimsenin müşteriye hitap edişine yoğunlaşması örnek verilebilir. Konuşma becerisinde kullanımında öğrencinin dikkatini genel içeriğe ya da metne yönlendirmesi şeklinde görülebilir. Okuma becerisinde öğrencinin okuduğu oyun metninde sadece karakterlerin psikolojilerini anlatan bölümlere odaklanmasıdır. Strateji bütün beceriler uygulanabilir niteliktedir.

2.7.2.2.1.1.3 Dinlemeye öncelik verip konuşmayı geciktirme:

Okuma ve yazmadan daha çok dinleme ve konuşma becerileri ile ilişkilidir. Öğretmen tarafından öğrencinin bu stratejiyi kullanması konusunda cesaretlendirilmesi gerekmemektedir, çünkü öğrenciler bu stratejiye zaten ihtiyaç duyduklarında

başvurmaktadırlar. Konuşmaya başlamadan önce öğrencinin kendini rahat hissetmesinin bir yolu olarak görülebilir. Konuşmanın gecikmesi kısmi alanlarda olabileceği gibi genel olarak konuşmalar katılmama şeklinde de olabilir. Öğrencilerin bir süre günler, haftalar boyunca konuşmalara katılmadıkları gözlemlenebilir. Konuşmanın gecikmesinin sebebi dinleme becerisinin konuşma becerisine kıyasla daha çabuk gelişmesindendir. Strateji konuşma ve dinleme becerilerinde etkilidir.

2.7.2.2.1.2 Öğrenmeni düzenleme ve planlama

Dil öğreniminde karşılaşılan güçlükleri akıllıca değerlendirmek kadar, dil öğrenimini planlamak da öğrenmeyi etkileyen faktörlerdendir. Bu bölümde öğrencilerin dil öğrenimlerini planlamalarının dil öğrenimlerindeki hangi beceriler yardımcı olacağı ele alınacaktır.

2.7.2.2.1.2.1 Dil öğretimi ile ilgili bilgi edinme:

Bu strateji dil öğrenimi ile ilgili öğrenmeyi kapsamaktadır. Kendilerini daha etkin öğrenci yapacak olmasına karşın, öğrenciler genellikle dil öğrenimine ilişkin mekanikleri bilmemektedirler. Dil öğrenmeyle ilgili kitaplar bu konuda kaynaklardır. Öğrencilerin dil öğrenimleri ile ilgili birbirleri ile konuşmaları, denedikleri ve başarılı oldukları stratejileri birbirleriyle paylaşmaları desteklenmelidir. Strateji bütün becerilere etki eder özelliktedir.

2.7.2.2.1.2.2 Düzenleme:

Bu stratejinin beceriler uygulanması mümkün olan en iyi öğrenme ortamını yaratmak, iyi bir planlama yapmak ve iyi bir öğrenme günlüğü tutmak gibi bir çok aracı içermektedir. Özellikle okuma ve dinleme becerilerinin başarılı olması için rahat ve gürültünün olmadığı sakin ortamlarda yapılması gerekmektedir. Okulda öğrencilere evdeki çalışma ortamlarının nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler verilmesi öğrencilerin evde kendi çalışma ortamlarından azami verimi almalarına yardımcı olacaktır. Öğrenme günlüğünün tutulması yeni öğrenilen dile dair ödevlerin unutulmasını engelleyeceği gibi yeni öğrenilen sözcük ve yapıların günlüğe eklenmesi öğrencinin bir süre sonra ne kadar mesafe kat edildiğini görmesine yardımcı olacaktır. Strateji bütün beceriler için destekleyici niteliktedir.

2.7.2.2.1.2.3 Erekler ve amaçlar belirleme:

Erekler ve amaçlar öğrencilerin dili öğrenimlerinin ifadesidirler. Oxford'a (1990) göre ereksiz ve amaçsız öğrenciler düzensiz gemilere benzerler. Nereye gitmekte olduklarını bilemezler ve gidecekleri yere hiçbir zaman varamayabilirler. Erekler ve amaçlar, bunlara ne kadar zamanda

ulaşılmaması gerektiği ve bu süre sonrasında bunlara ulaşıp ulaşılamadığı dil öğrenme günlüğünde belirtilmelidir. Öğrencinin dil öğrenimine dair hedefleri yapmakta olduğu çalışmanın daha çok aylar, yıllar süren uzun vadeli sonuçlarını ifade etmektedir. Amaçları ise saatlik, günlük, haftalık gibi daha kısa süreli amaçlarını ifade etmektedir. Yazma becerisinde hedef, o dili ana dili olarak konuşan biri ile rahat bir şekilde yazışma olabilir. Diğer yandan konuşma becerisi için ise hedef dili anadili olarak konuşan biri ile zorlanmadan konuşabilmek yine öğrencinin stratejiyi kullanımıdır. Okuma becerisine uygulanması ise hedef dilde yazılmış orijinal bir metni sözlük kullanmadan okuyabilme olabilir. Dinleme becerisi için uygulama ise hedef dilde yayın yapan bir tv kanalını anlayabilme, hedef dildeki bir filmi orijinal dilde izleyebilme olabilir. Strateji bütün becerilere etki etmektedir.

2.7.2.2.1.2.4 Bir dil ödevinin amacını belirleme:

Bu strateji bütün dil becerileri için gerekli olan ödevin amacını belirlemeyi içermektedir. Belirlenen bu amaca ulaşılması ise bir çok stratejinin kullanımını gerektirebilir. Ödevin- işin amacının belirlenmesi önemlidir. Çünkü ödevin amacının belirlenmesi öğrenciye enerjisini doğru yönlendirmesine olanak sağlar. Aktivitelerden önce aktivitenin amacının öğrencilerle tartışılması onların yapacakları dil işinin amacını anlamalarında yardımcı olacaktır. Okuma becerilerine uygulanması ‘skim reading’ ve ‘scan reading’ tekniklerinde öğrencilerin okudukları metinde sadece belirli bilgileri bulmaya yönelik amaçla okumalarıdır. Burada öğrenciler neye niçin baktıklarını bilirler. Dinleme becerisinde mülakatla ilgili bir radyo programını dinleyecek olan öğrencinin dinleyeceği programda konuşulan konuları dikkatle dinleyerek konuşmacının konuşulan konuda mülakatı yapan kişiye nasıl konuşarak inandırıcı bir etki yaptığını anlamaya çalışması örnek gösterilebilir. Yazma işinin amacının belirlenmesi yazının türü ile ve potansiyel okuyucu kitlesinin gereksinimleri ile ilgilidir. Yazının amacı birine bir konuda bir şikayeti dile getirmek, teşekkür etmek, bir kimseyi ya da grubu bir konuda ikna etmek olabilir. Strateji bütün becerileri etkilemektedir.

2.7.2.2.1.2.5 Bir dil ödevi için planlama yapma:

Bu strateji, dil ödevinin doğasını, ödevle ilişkin gereklilikleri öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgileri ve gelecekte ödevin gerçekleştirilmesi için gerekli olacak, alınması muhtemel yardımları belirlemeyi kapsamaktadır. Dinleme becerisi için radyoda nükleer silahlanma konusunda haber dinleyecek olan bir öğrencinin bu konuda kelimeleri araştırıp öğrenmeye çalışması örnek gösterilebilir. Bunları yaparak öğrenci söylenilenleri daha kolay anlayabilecektir. Okuma becerisine uygulanması ise diyetlerle ilgili bir makale okuyacak olan

öğrencinin diyetlerle ilgili neleri bildiğini düşünmesi bu konuda geçebilecek kelimelerden önceden bildiklerini de kullanarak bir kısmını tahmin edebileceğini düşünmesi olabilir. Yazma becerisinde ise öğrencinin erek dilde yazdığı bir başvuru dilekçesi örnek olabilir. Öğrenci başvuru dilekçesi konusunda hangi yapılardan yararlanacağını belirleyecektir. Bunun ardından dilekçede ne gibi bilgileri belirtmesi gerektiği konusunda araştırma yapacaktır. Yazdığı dilekçenin hangi işlevleri yerine getireceğini belirleyecektir. Strateji bütün becerilere etkilidir.

2.7.2.2.1.2.6 Uygulama - fırsatları bulmaya çalışma:

Öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilde bütün becerileri uygulamaya çalışmaları gerekir. Öğrencinin belirli bir yetkinlik seviyesine ulaşabilmesi için sınıf içinde sağlanan uygulama fırsatları yeterli olmayabilir. Öğrenciler dili uygulamak için, pratik yapmak için ilave fırsatlara ihtiyaç duyacaklardır. Bununla birlikte bu fırsatları araştırmaları ya da yaratmaları kendilerine kalmıştır. Bu fırsatlar erek dilde şarkılar dinleme filmler izleme, tv yayınlarını izleme olabilir. Stratejinin konuşma becerilerine uygulanması öğrencinin dili ana dili olarak konuşan kimselerle farklı ortamlarda konuşmaya çalışması olabilir. Yazma becerilerine uygulanması ise öğrencinin erek dili ana dili olarak konuşan kimselerle yazışma fırsatları yaratması olabilir. Okuma becerisine ise erek dilde yazılmış gazete, dergi, kitap gibi basılı yayınların takip edilmesi örnek verilebilir. Strateji bütün beceriler etki etmektedir.

2.7.2.2.1.3 Öğrenmeni değerlendirme

Öğrencinin öğrenme sürecinin ilerlemesini değerlendirebilmesi öğrenci özerkliği (otonomisi) açısından oldukça önemlidir. Öğrencinin belirlediği hedeflere ne derece ulaşabildiğini değerlendirmesi, yeni hedefler belirlemesi, hedefinde değişiklikler yapması açısından da önemlidir. Kendini öğrenmesini değerlendirebilmesi, öğrencinin strateji kullanımını gözden geçirmesini, daha etkin stratejiler belirleme konusunda değişiklikler yapmasını gerektirebilir.

2.7.2.2.1.3.1 Öz-izleme:

Bu strateji öğrencinin dil becerilerinden herhangi birindeki yanlışlarını (*error*) bulma ve düzeltme konusundaki bilinçli gözleme kararını ifade etmektedir. Öğrenciler dil öğreniminde karşılaştıkları en önemli güçlükleri yazmaları ve bunun üstesinden gelmeye çalışmaları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Bir yanlışın neden yapıldığının ortaya çıkarılması öğrencilerin dil öğrenimi konusunda bilgilenmelerini ve dile ilişkin daha fazla bilgi edinmelerini sağlayacaktır. Bununla birlikte yanlışın bu aşamada dahi fazlaca irdelenmesi öğrencilerin kendi performansları konusunda aşırı hassasiyet geliştirmelerine neden olabilir.

Öğrencinin yanlışlarının genellikle konuşma ve yazma becerilerinde takip edilmekte olması diğer becerilerde stratejilerin uygulanmadığı anlamına gelmemektedir. Dinleme becerilerinde öğrencilerin duydukları bir sözcüğü yanlış duyup duymadıklarını anlamak için tekrar dinlemeleri stratejinin dinleme becerisine uygulanmasıdır. Konuşma becerisine uygulanmasında öğrenci kendi konuşması konusunda çok önyargılı olmamalı, küçük yanlışlardan yetersizlik duygusu yaşamamalıdır. Bu strateji bütün becerilere uygulanabilir.

2.7.2.2.1.3.2 Kendi kendini değerlendirme:

Bu strateji, temel becerilerden birindeki ya da genel olarak dil öğreniminde gösterilen ilerlemeyi ölçme ve değerlendirmeyi içermektedir. Kendi öğrenimini değerlendirmede öğrenci ne kadar durumuna uygun bir değerlendirme yaparsa değerlendirme de o kadar doğru ve sağlıklı olmaktadır. Kontrol listeleri ve günlükler, öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları bir ödevi daha sonrasında ölçütlere göre değerlendirirken, başlık konuyla çok örtüşmüyordu şeklindeki bir değerlendirmeleri öğrencilerin stratejiyi yazma becerisine uygulamasıdır. Dinleme becerisinde ise öğrenciler bir dinleme bölümünü doğru anlayıp anlamadıklarını dinleme bölümünü arkadaşlarına ya da öğretmenine özetleyerek kendi dinleme becerisini değerlendirmiş olur. Okuma becerisinde ise okuduğu metinde anlamadığı kaç kelime olduğunu belirlemesi stratejinin uygulanmasıdır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ise öğrencinin kendi konuşmasını bir kasete kaydederek daha sonra dinlemesi ve kendi konuşması ile dili anadili olarak konuşan birinin konuşmasını karşılaştırması kullanılabilir. Erek dili anadili olarak konuşan biri ya da dili iyi konuşan biri ile telefonda yapılan konuşmada konuşmacıdan kaç kez tekrar etmesini istediğini değerlendirmesi de konuşma becerisine stratejinin uygulanmasıdır. Strateji bütün becerilere etki edecek bir özelliktedir.

2.7.2.2.2 Duygusal Stratejilerin dört beceriye uygulanması

Duygusal stratejiler dil öğrenimine yönelik zihinsel süreçleri içermeyen, öğrenme stratejilerini destekleyici nitelikteki stratejilerdir (Bakınız Şekil 2.4). Duygusal Stratejiler öğrencilerin dil öğrenimlerini doğrudan etkilemese de öğrencilerin diğer stratejileri etkin kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Duygusal stratejiler, bir anlamda öğrenme sürecinde öğrencinin psikolojik durumunu öğrenmeye elverişli hale getirerek, kullanılan öğrenme stratejilerinin verimli olmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada da duygusal Stratejilerin kullanımlarının doğrudan olmamakla beraber öğrencilerin notlarındaki değişimlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

2.7.2.2.2.1 Endişeyi azaltma

Öğrenme türleri içinde en zoru olan dil öğrenimi öğrencide sürecin her aşamasında psikolojik baskılar yaratabilmektedir. Öğrencinin erek dilde dört farklı beceride (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dili üretme zorunluluğu öğrencide kaygılar yaratmakta, bu kaygılarsa kimi zaman fiziksel kimi zaman da psikolojik rahatlama yöntemlerini gerekli kılmaktadır.

2.7.2.2.2.1.1 Yavaş yavaş artarak, kademeli dinlenme, derin nefes alma, veya meditasyon:

Bilimsel araştırmalar bu tekniklerin endişeleri azaltma konusunda etkili teknikler olduğunu göstermektedir. Kademeli rahatlama, genel kas gruplarının her birini ayrı ayrı sırayla çalıştırıp rahatlatmayı içermektedir. Derin nefes alma çoğu kez kademeli dinlenme ile birlikte uygulanmaktadır. Sadece ciğerlerden değil, aşağıdan diyaframdan nefes almayı gerektirmektedir. Derin bir nefes alma anında sakinleşmeyi getirecektir. Meditasyon ise düşüncenin zihinsel bir imge ya da ses üzerinde odaklanmasını içerir. Bu teknikler dil öğrencisinin sürekli karşı karşıya olduğu endişeleri gidermeye yardımcı tekniklerdir. Sınıfta birkaç dakikalık dinlenme çalışması öğrencilerin derse ve çalışmalara daha verimli bir şekilde katılmalarını sağlayabilir. Öğrencilerin sınava girmeden önce derin nefes almaları onların sınavda kendilerini daha rahat hissetmelerini ve sorulara daha rahat yoğunlaşmalarını sağlayacaktır. Kimi öğrenciler derste bir soruya yanıt vermeden önce derin nefes alıp öyle konuşurlar. Bu onların o anki heyecanlarının yatışmasını sağladığı kadar soruya daha iyi odaklanmalarını da sağlayabilir. Strateji bütün becerilere yardımcı olacak özelliktedir.

2.7.2.2.2.1.2. Müzikten yararlanma:

Bu strateji, stresli her türden dil becerisinin gerçekleştirilmesinden önce yararlıdır. On dakika dinlendirici, rahatlatıcı bir müziğin dinlenmesi öğrencileri sakinleştirip yapmaları gereken dil ödevi için daha olumlu bir psikolojiye girmelerini sağlar. *Suggestopedia* olarak adlandırılan dil öğretim metodu kısmi olarak barok müziğin öğrencinin psikolojik durumunda değişiklikler yapacak şekilde kullanımına dayanmaktadır. Beceriler uygulanması olarak bazı öğrencilerin sevdikleri müzik eşliğinde ders çalışmaları verilebilir. Yine bazı öğrencilerin ders çalışmadan önce müzik dinledikleri bu şekilde ders çalışma psikolojisine girdikleri bilinmektedir. Strateji bütün becerilere uygulanabilir özelliktedir.

2.7.2.2.2.1.3 Gülmeden yararlanma:

Gülmek en iyi ilaçtır sözü hemen her dilde vardır. Gülmenin kullanımı potansiyel olarak

bağışıklık sistemini güçlendirici önemli değişiklikler yapmaya yol açabilmektedir. Bu yüzden bir çok hastane ‘gülme tedavisi’ uygulamaktadır hastaların rahatlamaları için. Gülmenin gücünden dil öğrencileri de endişelerinden kurtulmak için yararlanabilirler. Sınıf içinde canlandırmalar, şakalar, fıkralar sonucunda geliştirilebilir. Sınıfta öğretmenin komik fıkralar anlatarak öğrencileri güldürmesi gerekmez, öğrencilerin gülmelerine izin verilmesi yeterli olabilir zaman zaman. Strateji bütün becerilere etki edecek özelliktedir.

2.7.2.2.2 Kendini cesaretlendirme

Bir kimsenin bir işi başarıp başaramayacağına başkalarından çok kendisinin inanması önemlidir. Öğrencinin kendisinin başarabileceğine inanması ve bu konuda kendisine ‘iyi davranması’ öğrenme sürecinde başkalarının pek çok övgüsünden daha olumlu bir etki yaratmaktadır.

2.7.2.2.2.1 Kendisi hakkında olumlu ifadeler söyleme:

Dört temel beceriye de olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerine söyledikleri kendilerini teşvik edici sözleri belirlemek ve bunları bir dil ödevinden önce, özellikle zor dil ödevlerinden önce düzenli olarak söylemelerine teşvik etmek onların güdülenmelerini arttırıcı bir etki yaratacaktır. Uygulamaya örnek olarak şu tip cümleler verilebilir. “İyi bir okuyucu, dinleyici, konuşmacıyım. Cümleyi anlamak için bütün kelimeleri bilmem gerekmiyor. Yanlış yapabilirim, bir önemi yok. Herkes yanlış yapabilir, ben yanlışlarımdan da öğrenebiliyorum. Bir ay öncesinden çok daha iyi bir yerdeyim şu an. Ben de yapabilirim, neden olmasın. Yanlış yapınca dünyanın sonu değil ki... vb.” Öğrencilerin buna benzer söylemleri sınıf içinde bir panoda topluca sergilenebilir.

2.7.2.2.2.2 Risklere akıllıca girmek:

Bu strateji muhtemel yanlış yapma veya güçlüklerle karşılaşma olasılığına rağmen bilinçli olarak makul risklere girmeye karar vermeyi gerektirmektedir. Strateji, kararın, ödevin, işin yerine getirilmesi süresince de korku ve başarısızlığa rağmen doğrudan stratejiler kullanılarak uygulanmasını içerir. Öğrencilerin sınıfta bir soru sorulduğu zaman parmak kaldırıp doğru olduğunu düşündükleri yanıtlarını ifade etmeleri konuşma becerisi için örnek olabilir. Okuma becerisine uygulanması ise okuma metni ile ilgili bir soruya öğrencinin tam emin olmasa bile metnin genelinden yola çıkarak tahminde bulunması örnek olabilir. Risklere akıllıca girilmesi ile doğru yanıtlar alındığında öğrencide öz güven ve dil becerileri daha hızlı bir gelişme seyri izleyecektir. Strateji bütün becerilere etki eder niteliktedir.

2.7.2.2.2.3 Kendini ödüllendirme:

Öğrenciler çoğu kez öğretmenden gelecek bir övgü, sınavdan alınan yüksek bir not, ya da bir başarı belgesi gibi çoğu kez dışardan gelecek bir ödül beklerler. Buna karşın öğrenciler dışardan alabileceklerinden daha fazla ödüle ihtiyaçları vardır. Buna daha düzenli ve daha sık bir şekilde ihtiyaç duyarlar. Kendi kendini ödüllendirme bütün becerileri etkileyebilmektedir. Ödüller kişiden kişiye değişmektedir, öğrenci için anlamlı olması yeterlidir. Başarılı bir sunuş yapan öğrencinin kendisine dersten sonra sevdiği bir içeceği alması veya sevdiği bir arkadaşını arayıp başarısını paylaşması örnek verilebilir.

2.7.2.2.2.3 Duygusal tansiyonu kontrol etme

Dil öğrenme sürecinde öğrencinin fiziksel ve psikolojik olarak neyi ne kadar yapabileceğini bilmesi, öğrenme işi açısından 'ne kadar bir yükü ne kadar süre' taşıyabileceğini bilmesi stratejileri kullanımı kadar önemlidir. Dil öğrenimi diğer öğrenme türlerinden farklı olarak daha fazla dinlenmeleri ve tekrarlamaları gerektirebilir. Öğrencinin vücudunun verdiği fiziksel ve duygusal tepkileri iyi algılaması onlara kulak vermesi, sağlıklı bir öğrenme süreci için 'olmazsa olmaz'lardandır.

2.2.3.1 Vücudunu dinleme:

Kendi duygumuzu değerlendirmeye dönük stratejilerin en basitlerinden ve en fazla ihmal edilenlerinden biri vücudun bize söylediğine kulak vermektir. Tansiyon, endişe, korku, öfke gibi olumsuz duygular kasların gerilmesine neden olur ve vücudun bütün organlarını etkiler. Mutluluk, memnuniyet, yetinme ve heyecan harekete geçirici ya da sakinleştirici bir etkisi olabilir, ama mutlaka olumsuz duyguların etkilerinden farklı olacaktır. Bazı öğrencilerin parmak kaldırdıkları ve soruyu yanıtlamaları için kendilerine izin verildiğinde ne söyleyeceklerini unuttukları görülür, bunun nedeni yaşadıkları stres ve endişedir. Öğrencilerin bir çoğunda sınavdan önce başarılı olup olamayacağı konusunda duyduğu endişeden kaynaklanan huzursuzluk olur. Bu huzursuzluk kontrol edilemezse başarılarını etkileyebilir. Bu strateji bütün becerileri etkileyen bir yapıdadır.

2.7.2.2.2.3.2 Kontrol listesi kullanma:

Kontrol listeleri, öğrencilere genel dil öğrenimlerine ilişkin, ya da belirli dil becerilerine ilişkin kendi zihinsel durumları hakkında daha sistemli bir şekilde sorular sormalarına yardımcı olur. Öğrenciler kontrol listelerini günlük ya da haftalık olarak gözden geçirebilirler. Sınıfta

kontrol listesinin sonuçları topluca tartışılabilir ve ne anlama geldiği değerlendirilebilir. Beceriler uygulanmasına örnek olarak öğrencilerin kontrol listeleri uygulamaları sonucu belirli alanlardaki çekinikliklerinin kaybolduğunun farkına varmaları olabilir. Yine kontrol listeleri kullanan öğrencilerin dile ait en zayıf yönlerini keşfetmeleri de becerilere stratejinin uygulanmasıdır. Strateji bütün becerilere etki etmektedir.

2.7.2.2.2.3.3 Dil öğrenme günlüğü tutma:

Dil öğrenme günlükleri öğrencinin dil öğrenme sürecine ait gözlemlerini, bakış açısını, duygularını, tasvir eden anlatımlardır. Öğrencinin başarılı ya da başarısız bulunduğu dil öğrenme stratejilerini de tasvir edebilir. Bazı öğrenciler dil öğrenme günlüklerini arkadaşlarıyla paylaşırken bazı öğrenciler bunları özel buldukları için paylaşmamaktadırlar. Günlükler öğrencinin o esnadaki ruh halini de yansıtacağından becerilere uygulanması, günlükte *'ne kadar sıkıcı bir ders'* gibi ifadeler şeklinde olabileceğinden öğrenciler bu kişiyle özel ayrıntıları paylaşmak istememektedirler. Günlüklerin olabildiğince serbest bırakılması yararlıdır. Strateji dört beceriye de yardımcı niteliktedir.

2.7.2.2.2.3.4 Dil öğrenimine ilişkin duyguların bir başkası ile paylaşılması:

Yeni bir dil öğrenmek zorlu bir iştir ve dil öğrencileri bu zorlu süreçte kendi yaşadıklarını diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı duyarlar. Öğrencilerin deneyimlerini kendi arkadaşları ve diğer kimselerle tartışmaları, paylaşmaları onlarda rahatlama duygusu yaratacaktır. Sınıf içinde bu türden paylaşımların olması durumunda öğrencilerin endişelerinin azaldığı görülmektedir, öğrencilerin kendi kaderleri üzerinde daha fazla kontrolleri olduğunu düşünmeye başlamalarından dolayı oldukça yararlıdır. Öğrenciler öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimlerini kendi arkadaşları ile olabileceği gibi ebeveynleri ile ya da o dili anadili olarak konuşan kimselerle de paylaşabilirler. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin duygularını ifade etmeye teşvik edilmeleri daha iyi öğrenciler olabilmeleri için önemlidir. Strateji bütün becerilere etki etmektedir.

2.7.2.2.3 Sosyal stratejilerin dört beceriye uygulanması

Duygusal Stratejiler gibi Sosyal Stratejiler de dil öğrenimine dolaylı olarak katkı sağlayan stratejilerdir. Sosyal ortam denilince akla dinleme ve konuşma olan ortamlar gelmesi nedeniyle, Sosyal Stratejilerin sadece Dinleme ve Konuşma becerilerine etki ettiği düşünülebilir. Bununla birlikte bu stratejilerin dört beceriye de etkisi bulunmaktadır.

2.7.2.2.3.1 Soru sorma

Yabancı dil öğrenimi sürecinin her aşamasında öğrenciler pek çok farklı nedenden dolayı soru sorarlar. Bu sorular kimi zaman kendi yollarını aydınlatacak bir ışık kimi zamanda korkularını gidermelerine yardımcı olacak bir ses olarak algılanabilir. Hangi nedenle sorarlarsa sorsunlar öğrencilerin soruları ve bu sorulara aldıkları yanıtlar. olumlu da olumsuz da olsa öğrenim süreçleri açısından ilerlemelerine yardımcı niteliktedir.

2.7.2.2.3.1.1 Doğrulama ya da açıklama isteme:

Dinleme becerisinde doğrulama ya da açıklama istenmesi dili daha etkin kullanan konuşmacıya daha yavaş konuşmasını, söylediğini özetlemesini, tekrar etmesini, izah etmesini ya da söylediği şeyi netleştirmesini istemeyi içermektedir. Farklı kültürlerde farklı şekillerde yapıldığından öğrencilerin kabul edilebilir doğrulama ya da açıklama isteme ifadelerini öğrenmelidirler. Ana dili dışında bir dilde eğitim gören kimseler de doğrulama ya da açıklama istemeye yönelik stratejileri kullanabilirler. Genellikle dili daha etkin kullanan öğrenciden istenmesine rağmen aynı seviyedeki diğer öğrenci de açıklama ya da doğrulama yapabilir. Bir canlandırma (*roleplay*) çalışmasında arkadaşının ne söylediğini anlamayan öğrencinin ondan ne istediğini açıklamasını istemesi bu stratejinin dinleme becerisine uygulanmasıdır. Stratejinin okuma becerisine uygulamasında ise okuduğu metindeki anlamadığı bir ifadeyi öğrenci sıra arkadaşına ya da yakınındaki diğer arkadaşına veya öğretmene sorabilir. Strateji dinleme ve okuma becerilerine uygulanmaktadır.

2.7.2.2.3.1.2 Düzeltme isteme:

Bu strateji, çoğunlukla konuşma ve yazma becerilerine uygulanmaktadır. Bunun nedeni diğer insanların en rahat gördüğü yanlışların yeni dilin üretiminde ortaya çıkmasındandır. Konuşma esnasında öğrenci diğer öğrenciden yaptığı yanlışları düzeltmesini isteyebilir. Bununla birlikte konuşmadaki olası yanlışları düzeltmesi istenen kişinin bütün yanlışları düzeltmesi beklenmez. Bütün yanlışların düzeltilmeye çalışılması konuşmayı kesintiye uğratabileceği gibi konuşmacıyı da küçük düşürebilir. Yazma becerisine uygulaması ise yazılan bir metnin yanlışlarının eş tarafından düzeltilmesi şeklinde olabilir. Öğrencilerin özellikler yanlış yapma eğiliminde oldukları yapı ya da sözcüklerle ilgili öğretmenlerine doğrulatma yapmaları bu stratejinin konuşma ve yazma becerisine uygulanmasıdır.

2.7.2.2.3.2 Diğerleriyle işbirliği

Dilin kullanımı her yönüyle sosyal bir eylem olduğundan, bu eylem başkalarıyla işbirliğini

gerektirmektedir. Bu işbirliği de öğrencinin içinde bulunduğu öğrenme ortamındaki diğer öğrencilerle ve erek dili daha iyi kullanan bireylerle etkileşimini gerektirmektedir.

2.7.2.2.3.2.1 Diğer öğrencilerle işbirliği:

Bu strateji, diğer öğrencilerle ortak bir amaç ya da ödül için çalışmak için dikkatli ve kararlı bir çalışmayı gerektirir. Oyunlar, canlandırmalar ve diğer aktiviteler öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilir. Bu strateji bütün becerilere uygulanabilir niteliktedir. Okuma becerisine uygulanmasına bir hikayenin iki ayrı yarısını paylaşan ve bunlar hakkında birbirlerine sorular sorarak hikayeyi tamamlayıp hikaye ile ilgili soruları yanıtlamaya çalışan öğrenciler örnek verilebilir. Dinleme becerisinde ise bir konu hakkında soruları cevaplayacak olan öğrencilerin dinledikleri bölümü birbirlerine anlatarak birbirlerine ne kadar anlayıp anlamadıklarını göstermeye çalışmaları verilebilir. Yazma becerilerine uygulanması da mümkündür. Bir öğrencinin başka bir ülkedeki mektup arkadaşına yazdığı mektubu arkadaşlarına gösterip varsa yanlışlarını düzelttirmesi yazma becerisine uygulanmasıdır. Yine bir konu hakkında yazmış olduğu bir deneme yazısını arkadaşlarına göstererek onların fikrini alması da stratejinin yazma becerisine uygulanmasıdır.

2.7.2.2.3.2.2 Yeni dili etkin kullananlarla işbirliği:

Bu strateji de bütün becerilere uygulanabilir niteliktedir. Konuşma ve dinleme becerilerine uygulanmasında, bir öğrencinin dili iyi konuşan bir arkadaşından kendisi konuşurken yaptığı yanlışlar konusunda kendisini uyarmasını istemesi örnek olarak verilebilir. Dili iyi konuşan öğrenci de arkadaşına kendisi konuşurken anlamadığı zaman kendisine yavaş konuşması, tekrar etmesi, tane tane daha anlaşılır konuşması konusunda uyarıda bulunmasını isteyebilir. Bu da aynı şekilde stratejinin dinleme ve konuşma becerilerine uygulanmasıdır. Okuma ve yazma becerilerine uygulanması ise resmi mektupların yazılması esnasında öğrencilerin dili anadili olarak konuşan ya da dili etkin kullanabilen arkadaşlarına yazdıkları mektuplar hakkında konuşmaları gösterilebilir.

2.7.2.2.3.3 Diğerleriyle empati kurma

Erek dili anlamak ve onu üretmek diğer insanlarla empati kurmayı gerektirmektedir. Özellikle erek dilin kültürüne ait insanlarla empati kurulması erek dilin anlaşılmasına ve üretilmesine yardımcı olmaktadır.

2.7.2.2.3.3.1 Kültürel anlayış geliştirme:

Bu strateji, erek dilin kültürüne ait bilgi erek dilde işitilen ya da okunanların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Bu tür bilgi erek dilde nelerin yüksek sesle söylenemeyeceğini ya da mektuplarda, yazı dilinde yazılamayacağını öğrenmelerine yardımcı olur. Sınıflarda öğrenilen dile ilişkin kültürel bilgiyi arttırıcı tartışmaların, konuşmaların yapılması öğrencilere yararlıdır. Öğrencilerin kültürel anlayış geliştirmelerini sağlamak için öğrenciler erek dilde filmler izlemeye, şarkılar dinlemeye özendirilebilir, erek dilin konuşulduğu ülkelere seyahat etmeleri önerilebilir. Erek dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ile etkileşime öğrenciler teşvik edilebilir. Strateji bütün becerilere uygulanabilir niteliktedir.

2.7.2.2.3.3.2 Diğerlerinin duygularının ve düşüncelerinin farkında olma:

Öğrenciler bilinçli olarak erek dili konuşan kimselerin düşüncelerindeki ve duygularındaki değişimlerin farkına varabilirler. Bu türden farkına varmalar öğrencileri konuştukları insanlara yakınlaştırır ve onların ne söylemek istediklerini daha iyi anlamaların sağlar ve ne söylemesi gerektiği konusunda fikir verir. Yüz yüze iletişim bu duygunun ya da bu farkında oluşun daha da keskinleşmesine yardımcı olur. Bu da öğrencinin konuşmakta olduğu insanın zihninde neler olup bittiği konusunda fikir sahibi olmasını sağlar. Bu bilgi ile öğrenci hangi durumda ne söylemesi gerektiği konusunda kolay karar verir. Bu strateji bütün becerilere uygulanabilir niteliktedir. Yabancı bir aile ile kalan bir öğrencinin ailenin annesinin konuşmalarını dikkatli bir şekilde dinleyerek onun zihninde olanları anlamaya çalışması, kelimelerle söylenmeyenleri anlamasını sağlamaktadır. Bu da konuşmalarda anlayamadığı bölümleri anlamasına, tahmin etmesine yardımcı olmaktadır. Yazma becerisine uygulanması yazılan bir makale ile ilgili onu okuyan kimselerin kendi fikirlerini belirtmeleri örnek olarak verilebilir.

2.8 Öğrenme stratejilerinin uygulama alanları çizelgesi:

Öğretmenler öğrencilerin öğrenim süreçleri esnasında karşılaştıkları güçlüklerle strateji cinsinden yardımlarda bulunabilmeyi hep isterler. Öğrenme stratejilerinin hangi becerilere uygulanabileceğini gösteren çizelge bu konuda oldukça yararlıdır (Bakınız Tablo 2.1-2).

Oxford'un (1990) öğrenme stratejilerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine uygulanmasının incelenmesinin ardından (Bakınız Tablo 2.1-2) bundan sonraki bölümde diğer dilbilimciler tarafından yapılan strateji sınıflandırmalarına değinilecektir.

Tablo 2.1 Doğrudan stratejiler ve temel becerilere uygulanması

D=Dinleme	O=Okuma	K=Konuşma	Y=Yazma	H=Hepsi				
I.Bellek stratejileri ve temel beceriler				D	O	K	Y	H
A.Zihinsel ilişkiler kurma								
1.Gruplandırma				X	X			
2.Çağırışım/ ayrınılandırma				X	X			
3.Yeni sözcükleri bağlam içine koyma								X
B.İmge ve sesleri kullanma								
4. İmgelerden yararlanma				X	X			
5.Anlam haritası çıkarma				X	X			
6.Anahtar sözcük kullanma				X	X			
7.Bellekte sesleri yeniden canlandırma				X	X	X		
8.İyice gözden geçirme								
9.Yapısal inceleme								X
C.Hareketlerden yararlanma								
10.Fiziksel tepki ve duyarlılıklardan yararlanma				X	X			
11.Mekanik teknikler kullanma				X	X		X	
12.Bellek stratejilerinin bilgileri tekrar çağırarak için kullanılması								X
II.Bilişsel stratejiler ve temel beceriler				D	O	K	Y	H
A.Pratik yapma								
13.Tekrarlama								X
14.Ses ve yazı sistemlerini biçimsel olarak pratik yapma				X		X	X	
15.Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma								X
16.Değişik düzenleme						X	X	
17.Bağlama uygun olarak pratik yapma								X
B İleti alma ve gönderme								
18.Düşünceyi çabucak kavrama				X	X			
19.İleti almak ve göndermek için kaynaklardan yararlanma								X
C.Çözümleme ve neden gösterme								
20.Tümdengelim yoluyla neden gösterme								X
21. Söylenen ifadeleri çözümleme				X	X			
22.Diller arası karşılaştırma yapma				X	X			
23.Çeviri yapma								X
24.Aktarım yapma								X
D.Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma								
25.Not alma				X	X		X	
26.Özet çıkarma				X	X		X	
27.Özel kısımlara dikkat çekme				X	X		X	
III.Eksik giderme stratejileri ve temel beceriler				D	O	K	Y	H
A.Dinleme ve okuma çalışmalarında zekice tahminde bulunma								
28.Dilsel ipuçlarını kullanma				X	X			
29.Diğer ipuçlarından yararlanma				X	X			
B.Konuşma ve yazmada sınırlamaların üstesinden gelme								
30.Ana dile geçme						X		
31.Yardım alma						X		
32.Mimik ve yüz hareketlerinden yararlanma						X		
33.İletişimden kısmen veya tamamen kaçma						X		
34.Konuyu seçme						X	X	
35.İletiyi düzeltme veya ona yakın tahminde bulunma						X	X	
36.Sözcükler türetme						X	X	
37.Dolambaçlı yollarla anlatma ya da eş anlamlılardan yararlanma						X	X	

Tablo 2.2 Dolaylı stratejiler ve temel becerilere uygulanması

D=Dinleme	O=Okuma	K=Konuşma	Y=Yazma	H=Hepsi				
I.Üst bilişsel stratejiler ve temel beceriler				D	O	K	Y	H
A.Öğrenmeni merkeze alma								
38.Gözden geçirme ve bilinen mevcut bilgilerle ilişkilendirme								X
39.Dikkatini verme								X
40.Dinlemeye öncelik verip konuşmayı geciktirme				X		X		
B.Öğrenmeni düzenleme ve planlama								
41.Dil öğrenimi ile ilgili bilgiler edinme								X
42.Düzenleme								X
43.Ereklere ve amaçları belirleme								X
44.Dil öğreniminin amacını belirleme (Amaçlı dinleme, okuma, konuşma, yazma)								X
45.Bir dil öğrenimi için planlama yapma								X
46.Uygulama fırsatları bulmaya çalışma								X
C.Öğrenmeni değerlendirme								
47.Öz-izleme								X
48.Öz-değerlendirme								X
II.Duygusal stratejiler ve temel beceriler				D	O	K	Y	H
A.Endişeni azaltma								
49.Yavaş yavaş artan(kademeli) dinlenme, derin nefes alma veya meditasyonl								X
50.Müzikten yararlanma								X
51.Gülmeden yararlanma								X
B.Kendi kendini güdüleme								
52.Olumlu sözler söyleme								X
53.Risklere akılcıca girme								X
54.Kendini ödüllendirme								X
C.Duygusal tansiyonunu ölçme								
55.Vücudunu dinleme								X
56.Kontrol listesi kullanma								X
57.Dil öğrenme günlüğü tutma								X
58.Başkasıyla duygularını paylaşma								X
III.Sosyal stratejiler ve temel beceriler				D	O	K	Y	H
A.Soru sorma								
59.Açıklama ve doğrulama isteme				X	X			
60.Düzeltilme isteme						X	X	
B.Başkalarıyla işbirliği								
61.Sınıf arkadaşlarıyla işbirliği								X
62.Ereklere iyi konuşanlarla işbirliği								X
C.Başkalarıyla empati kurma								
63.Kültürel anlayışı geliştirme								X
64.Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma								X

2.9 Rubin’e göre Bilişsel Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması (Rubin1989, Wenden 1991:22-23 içinde)

Araştırmada Öğrenme Stratejileri aktarımına temel olarak Oxford’un (1990) Öğrenme Stratejileri Envanteri alınmıştır. Oxford’un Dil Öğrenme Stratejilerinin öğrenciler tarafından ne derecede kullanıldıkları belirlenmiş ve bu stratejilerden başarılı öğrenciler tarafından kullanılanlar diğer öğrencilere önerilmiştir. Bununla birlikte bu envanterin (SILL) dışında, öğrencilerin günlüklerinden yola çıkılarak kendilerine önerilen stratejiler de olmuştur. Stratejilere ilişkin çalışmalar arasında Rubin’in (1989) çalışmaları da bulunmaktadır.

2.9.1. Bilişsel Stratejiler:

Bilişsel Stratejiler öğrencilerin hem dilbilimsel hem de toplum dilbilimsel içeriği işlemek için kullandığı zihinsel adımlar ya da işlemlerdir. Bunlar, öğrencinin dili öğrenirken akılda tutma, hatırlama gibi türlü ihtiyaçlarını karşılamak üzere başvurduğu stratejilerdir.

2.9.1.1. Edinme işlemi

Dilin edinimi bir dizi zihinsel sürecin gerçekleşmesine işaret etmektedir. Bu süreçte bir çok öğrenme stratejisinden dilin farklı beceriler için kullanımı açısından yararlanılmaktadır.

2.9.1.1.1. Netleştirme / doğrulama stratejileri

- (a) Bir dilin sesletim sistemi ya da dilbilgisine göre doğrulatma
- (b) Kelime, cümlecik ya da tümce üretimlerinin doğru olup olmadığını sorma
- (c) İletişim kurallarının doğrulanmasını ya da netleştirilmesini isteme
- (d) Erek dilde sunulan başvuru kaynakları yardımıyla bir dilbilgisi konusunun, bir kavramın ya da kelimenin tanımının tarif edilmesi veya genişletilmesi
- (e) Tekrarlama, başka biçimde ifade etme veya örnek verilmesinin istenmesi
- (f) Doğru sesletim için öğrenmenin ya da o dili ana dili olarak kullanan kişinin ağız hareketlerinin incelenmesi, edinilen bilginin doğruluğunun sorgulanması sürecinde öğrencinin başvurduğu stratejilerdir.

2.9.1.1.2. Tahmin etme / tümevarımsal çıkarım stratejileri

Öğrencinin dili kullanım sürecinde bilgiye dayalı sınırlamaları aşabilmek için ise geçmiş öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak eksik bilgiyi gidermektedir.

- (a) Anlamanın çıkarılması için ana dilin ya da ikinci dilin kullanılması (önceki bilgi)

- (b) Anlamanın çıkarılması ya da iletişimin sonuçlarının tahmin edilebilmesi için dünya, kültürler ve iletişim işlemi ile ilgili bilginin kullanılması.
- (c) Yeni bilgilerin fiziksel hareketlerle ilişkilendirilmesi
- (d) Geriye kalan bölümün çıkarılması için anahtar kelime kullanılması
- (e) Anlamanın belirlenebilmesi için ilgili olanın (bilgi) ilgisiz olandan ayıklanması

2.9.1.1.3. Tümdengelim / açıklayıcı soru sorma (reasoning) stratejileri.

- (a) Benzerlikler yardımıyla dilbilgisi kuralları ya da sözcük türetme
- (b) Sesletim sistemi, sözcük oluşumu ve dilbilgisi yapılarında düzenlilikler ya da kuraldışıları (istisnalar) arama
- (c) Dil sisteminin anlamlı bir sentezini yapma
- (d) En genel anlam bilimsel niyeti algılayabilmek için şemalar oluşturma.

2.9.1.1.4- Kaynak arama stratejileri.

- (a) Sözlük, kitabın sonundaki açıklamalar ve ders kitapları gibi ikinci dildeki başvuru materyallerinin kullanılması.

2.9.1.2. Depolama işlemi

2.9.1.2.1- Ezberleme stratejileri

- (a) Sözcüklerin bir ilkeye (sesletimsel, anlambilimsel, görsel, işitsel, kinesik, kinestetik, koklama duyusu özelliği ile veya duysal) göre kümeleme ya da akla getirme.
- (b) Anahtar kelime kullanımı. Bir kelime ile birden fazla kelimenin hatırlanması.
- (c) Bilginin depolanması için mekanik bir aracının kullanılması. Örneğin; resimli kartlar (flashkart), yeni kelimelerin bağlam içerisinde ve bağlamdan bağımsız olarak listenin yapılması diğer mekanik düzeneklerden yararlanılması – bilinmeyen kelimelerin sağ cebe konması, bunların öğrenildiği zaman sol cebe aktarılması, veya öğrenilecek kelime ya da cümle (cik) nin defalarca yazılması.
- (d) Seçici dikkatin belirli ayrıntılara odaklanacak şekilde tutulması.
- (e) Depolamayı sağlamak için öğrenilecek öğelerin özel bir bağlam içerisine yerleştirilmesi

- (f) İncelemiden yararlanılması
- (g) Geciken üretimlerin sessiz tekrarlarının yapılması.

2.9.1.3. Bilgiyi hatırlama ve kullanma işlemi

2.9.1.3. 1-Alıştırma stratejileri

- (a) Tekrarlama
- (b) Prova etme
- (c) Deneme, kelimeyi / cümlecği yeni cümlelerde kullanma.
- (d) Bilinçli kurallar uygulama
- (e) Taklit etme
- (f) Başkalarına sorulan sorulara yanıtlar verme
- (g) İkinci dille teması arttırmak için başka kaynaklardan yararlanma,örneğin ikinci dildeki filmler, şarkılar, kitaplar televizyon kanallarını takip etme.
- (h) Kendisiyle ikinci dilde konuşma.
- (i) Kendi kendine araştırmalar yapma.

2.9.1.3. 2- Gözlemleme stratejileri

- (a1) Bir gruba katılma ve anlıyormuş gibi davranma
- (a2) Çözümün belirlenmesi
- (a3) Düzeltmenin yapılması

2.9.1.3. 3-Sosyal stratejiler.Dilin değişimini gerektirmedikleri için daha dolaylı olan stratejiler.

Dil Öğreniminde dolaylı olarak ekili olan Sosyal stratejiler doğrudan zihinsel süreçleri içermemektedir. Rubin (1989) Sosyal stratejileri dört grupta incelemektedir (Rubin1989, Wenden 1991:22-23 içinde)

- (a) Bir gruba katılma ve anlıyormuş gibi davranma
- (b) Arkadaşlarının yardımına başvurma
- (c) Alıştırmalar yapmak için olanaklar yaratma
 - 1-Dili ana dili olarak konuşanlarla konuşma yapma
 - 2-Partilere ya da benzeri sosyal etkinliklere, faaliyetlere katılma.

- (d) Dil kullanımı konusunda dönüt alabilmek için, bilgi havuzu oluşturabilmek için, bir dil faaliyeti tasarlayabilmek için akranlarla birlikte çalışma
(Kaynak Rubin 1989, Wenden 1991:22-23 içinde)

2.9.2 Üstbilişsel Stratejiler/Öz-yönetim stratejileri (*self – management strategies*)

Öz yönetim stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini “ denetlemek ” ve “ gözlemek ” amacıyla kullandıkları stratejilerdir. Bilişsel psikoloji araştırma literatüründe; Üstbilişsel Stratejiler ya da düzenleyici beceriler olarak adlandırılmaktadırlar (Brown et al.,1983, Wenden 1991 içinde). Metodolojik literatürde ise beceriler ya da öz yönetimli öğrenme olarak adlandırılmaktadır. (Holec, 1981, Wenden 1991 içinde).

2.9.2.1 Planlama: Her öğrencinin yabancı dili öğrenirken kendine baştan belirli bir hedef koymasının yanı sıra öğrenci öğrenmenin değişik aşamalarında kendisine dil öğrenme süresi ile ilgili ayrı-ayrı hedefler de koyabilir. Bu ön planlamanın ardından öğrenci varmak istediği hedefleri belirlerken bu hedeflere varmak için kullanacağı stratejileri de belirler. Öğrenciler öğrenme işine katılmayı ve diğer dikkat dağınıkçı şeyleri ayıklamayı - yönlü ilgi-(*directed attention*) önceden girdilerin belirli bir bölümüne katılmayı seçmektedirler (seçici katılım). Öğrenciler derse girmeden önce ders kitabını hızlı okumak suretiyle işlenecek metnin, içeriğin ana hatlarını edinmiş olmaktadır. Bu sayede seçici ilgi stratejisi ile kendi ilgisini çeken ya da kendi ihtiyacı olan konulara sıra geldiğinde derse ilgi gösterebilmektedirler. Planlama işin gerçekleştirilmesi esnasında yapılabilir. Bu, iş gerçekleşme sürecinde iken yapılan planlamadır. İşin ilerlemesine, öğrenme amaçlarına, varılıp varılamamasına yada yaklaşıp yaklaşamamasına ve stratejilerin başarılı olup olmamasına göre amaçlarda yada araçlarda değişiklikler yapılabilir. Süreç devam ederken yapılan planlama kısmen de olsa diğer iki öz yönetim stratejisi olan gözetim ve değerlendirmenin uygulamasından gelecek bilgilere bağlı olacaktır (Wenden 1991).

2.9.2.2 Gözetim: Öğrenciler öğrenme süreçlerini gözlemlerken, kendi kendine değerlendirme “öğrenme süreci boyunca” gözlemleme stratejisinin bir bölümü olarak devam eder. Öz değerlendirme öğrencinin kendi dil öğrenme hedeflerini belirlemesi gerektiğinde ön-planlama döneminde de yapılabilir. Bu takdirde bilgi ve becerilerini değerlendirmek için gözlemlmeden edinilen bilgilere başvurur. Bu durumda öz denetim bir planlama stratejisi olarak kullanılır ve gözlemlmeden oldukça farklıdır. Öğrencilerin bir çalışmada kendi konuşmalarını nasıl

bulduklarını arkadaşlarına sormaları, kendilerine arkadaşlarının gözünden bakma, onların gözünde test etme anlamına gelmektedir. Yine öğrencilerin televizyonu ya da bir şarkı sözünü anlayıp anlamamalarını sorgulamaları planlama stratejilerindendir. Öğrencilerin gözlemledikleri yada gözlemleyebildikleri kurs içeriği kısıtlıdır.

2.9.2.3 Değerlendirme: Bir öğrencinin öğrenme yada iletişim sürecinde kendi yeterlilik seviyesine ilişkin kendi değerlendirmeleri ile sonuçlanan gözlemlenin aksine, öğrenciler değerlendirme yaptıklarında öğrenmeye yönelik ya da bir stratejiyi kullanmaya yönelik belirli bir girişimin sonucunu dikkate alırlar. Odaklandıkları nokta sonuç ve bunun elde ediliş şeklidir. Değerlendirme üç aşamadan oluşmaktadır. (1) Öğrenciler öğrenmeye yönelik bir girişimin sonucunu sınamaktadırlar (erek dilde televizyon izlemek, kitap okumak gibi), (2) Öğrenciler bunu değerlendirebilecekleri kıstaslara ulaşmaktadırlar (dili kullanma fırsatı gibi), (3) Öğrenciler bunu uygulamaktadırlar.



*Kim okurdu, kim yazardı?
Bu düğümü kim çözerdi?
Koyun kurt ile gezerdi
Akıl başka başka olmasa.
Aşık Veysel Şatıroğlu*

BÖLÜM 3

ZEKA VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ, ÖĞRENME STRATEJİLERİ EĞİTİMİ

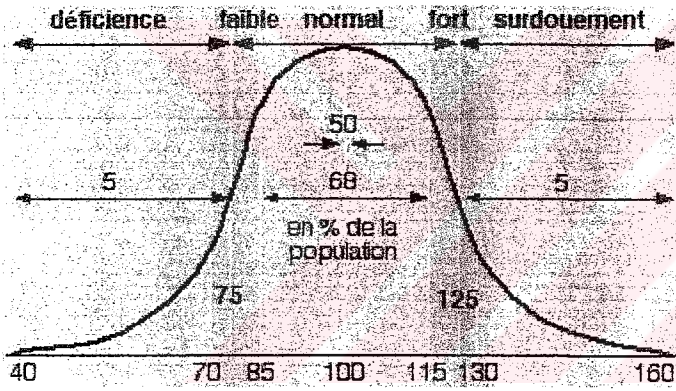
3.1 Zeka Konusunda Yapılan Çalışmaların Kısa Tarihçesi

Tarihin her döneminde öğrenme ve ‘zeka’ arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Zeki olmanın uzun bir süre babadan oğula geçen ve devredilemeyen bir ayrıcalık olduğu düşünülmüş, bu konuda her dilde deyimler türetilmiştir. ‘Akıl akıldan üstündür’ der kimileri insanların farklı oranlarda zekalara sahip olabileceğini ifade etmek için. Francis Bacon ‘akıllı insan karşısına çıkan fırsatlardan daha fazlasını yaratabilendir’ der akıllı insanı tarif ederken.

Zekayı anlamaya yönelik modern çalışmalar, Fransa Eğitim Bakanı Ferdinand Bush'un zihinsel özürlü çocukları belirlemek üzere psikolog Alfred Binet'i 1904 yılında bilimsel bir cetvel oluşturmakla görevlendirmesi ile başlamıştır (Web sitesi¹). Binet'in 1905 yılında hazırladığı testte çocuklardan belirli komutları yerine getirmeleri, belirli desenleri kopyalamaları, nesneleri isimlendirmeleri, nesneleri sıraya koymaları ya da onları düzenli bir şekilde yeniden sıralamaları gibi işleri yapmaları istenmekteydi. Binet'in oluşturmuş olduğu metrik cetvelde 0 ile 75 arası zeka olarak özürlü bireyleri, 75 ile 85 arası bireylerin düşük zeka grubu bireyler, 85 ile 115 arası normal zeka grubu bireyleri, 125 ve yukarısı ise üstün zekalı bireyleri göstermekteydi. Örneğin, belirli bir testi sekiz yaşındaki çocukların %70'i başarabiliyorsa testin başarısı sekiz yaşındaki çocukların zeka seviyesini temsil etmekteydi. Binet'in çalışmaları ile

birlikte IQ yani "Zeka Katsayısı" kelimesi sözlüklere girdi IQ "zeka yaşının" kronolojik yaşa yani doğum yaşına oranı idi ve ortalama 100 olarak kabul edilmekteydi. Bir örnek vermek gerekirse on yaşındaki çocukların zeka testini geçen bir çocuğun aldığı zeka kat sayısı ya da IQ 100 olunca çocuğun kendi yaş grubu için zeka katsayısı 125 olarak ortaya çıkmaktaydı. Binet'in testlerine dayanan testler I. Dünya Savaşında, ABD ordusu tarafından çok sayıdaki acemi erin sınıflandırılması için kullanıldı. Bununla birlikte testlerdeki sorular sıraya koyma ya da eşleştirme gibi zihinsel işlerden çok genel bilgilerle ilgiliydi. Savaşın sona açıklanan sonuçlar acemi erlerin çoğunluğunun reşit olmadıklarını göstermekteydi. Bu şok gelişme "zekanın" kalıtsal, soyla birlikte geçen bir özellik olduğunu ve belirli gruplardaki insan ve milliyetlerle sınırlı olduğunu iddia eden Eugenistlerin ekmeğine yağ sürdü (Web sitesi³)

Şekil3.1 Binet'in Zeka Cetveli



Kaynak Web sitesi¹ <http://www.acsis-pm.org/511MesIn.html> 26 Kasım 2003 14:50

Zeka konusunda günümüze kadar yapılan çalışmaların kısa bir özeti ise aşağıda sunulacaktır:

3.2.1 Binet öncesi dönem: Bu dönemde "zekanın" esas itibarıyla mekanik bir işlem olduğu düşünülmekte; zeka, dokunmaya, duygusal hassasiyete, işitsel görsel yetilere verilen fiziksel tepkinin hızı ile ölçülmekteydi.

3.2.1.1 1890'lar: Alfred Binet Paris'te beklenilenden daha az başarı gösteren öğrencileri inceler. Binet'in cetveli kelimeleri tanımlama, bir dizi sayının ya da kelimenin tekrar edilmesi, problemlerin muhakeme edilmesi, temel düşünsel egzersizlerin yapılması, desenlerin ve kalıpların yeniden oluşturulmasını içermektedir. Binet'in çağında her çocuğun "metali test etmeli" ona toplumda kendine uygun bir yer tayin etmeli ve uygun bir eğitim vermeliyiz düşüncesi hakimdi.

3.2.1.2 1904: Spearman'ın "g" faktörü - "Genel Zeka İlişkilendirme (correlation) Teknikleri" zeka ile ilgili bütün faktörler birbiri ile ilişkili olduğundan, zeka ile ilgili tek bir genel faktör olması gerektiğini göstermektedir.

3.2.1.3. 1911: Henry Goddard'ın ortaya attığı tezler,

- a- IQ vardır (bir g-faktörü olarak)
- b- IQ kalıtsaldır
- c- IQ sabittir ve değişmez
- d- IQ testleri g-faktörünü kesin olarak ölçmektedir.

İnsanları ister makineler, ister canlı organizmalar olarak inceleyelim, bireylerin ne kadar iyi oluşturulduklarını ve doğal kalıtımı değiştiremeyeceğimiz aşikardır. Bu dönemde Lewis Terman Stanford-Binet Zeka Testini geliştirir ve "Zeka Katsayısını" (IQ) tanımlar. Yaş-Seviye normları IQ'yu belirlemektedir. $IQ = MA/CA$ (ölçülen yaş/doğum yaşı, $IQ = ÖY/DY$) Kronolojik yaş bireylerin davranışları sergileyebilme becerilerini kıyaslayabileceğimiz, böylelikle doğal yeteneklerini belirleyebileceğimiz bir standarttır (Web sitesi²).

3.2.1.4 -1923: Boring zekayı "zeka testlerinin test ettiği şeydir" şeklinde tanımlar. Herhangi bir psikolojik kurgunun gerçekliği ölçme metoduna bağlıdır.

3.2.1.5 -1940: Thurstone'un Temel Zihinsel Yetenekler Testi (PMAT) Thurstone'un testi:

- a- Kelime akıcılığını
- b-Sözel kavramayı
- c-Uzamsal görselliği
- d-Algının hızını
- e-Bellek ve muhakemeyi ölçmekteydi.

Thurstone' a göre bir "g" -faktörü olabilirdi, bununla birlikte ayrı ayrı yeteneklerin, farklı dağılımları olduğunun dikkate alınması gerekmekteydi.

3.2.1.6 1945: "G" faktörünü ölçen Askeri Alfa Testi askeri personel değerlendirmelerinde ve görevlendirmelerinde bu dönemde yaygın olarak kullanıldı. Daha sonraları adı OLSAT olarak değiştirildi. İnsanları sınıflandırmak ve onları uygun oldukları mevkilerde

görevlendirmek için pratik bir takım yöntemler olmalıydı.

3.2.1.7- 1960'lar: Normal dağılıma dayanan Sapma IQ'su Kavramı, mean (aritmetik ortalama) =100, standart sapma =15. Bütün doğal olgular "normal bir eğri" ile (çan eğrisi) dağılımı gösterdiğine göre (standart sapma kavramı kullanılarak) her bir bireyin zekasını dağılımda bir aralıkta göstermemiz mümkündü(Web sitesi²). Yani her insan bir şekilde mutlaka sınıflandırılabilirdi.

3.2.1.8- 1967: Guildford'un Aklın Çatısı (SOI): Bundan önce yapılmakta olan Faktör analizlerinin kullanımı sona erdi (g-faktörü yoktur, 120 farklı zihinsel yetenek vardır). Modern istatistik teknikleri, özellikle değişme analizi geniş modellerde " korelasyon kümelerini (birbiri ile ilişkili olan kümeleri) (*clusters of correlation*)" ve merkezdeki eğilimi tanımlamamızı ve bunların birbirleri ile aralarındaki ilişkiyi izah etmemizi mümkün kılmaktadır.

3.2.1.9.- 1970 Jenson'un Hiyerarşik Zeka Modeli.

Seviye 1 Çağrışım Öğrenimi, Seviye 2 Kavramsal Öğrenme ve Problem Çözme.
Artık öğrenme ve düşünme veya bellek vedüşünce arasında bir farklılığın olduğu açıktır. Ezbere çağrışımların anımsanması vekarmaşık bilgilerin işlenmesi yeteneklerimiz arasında muhtemelen farklılıklar bulunmaktadır.

3.2.1.10-1982 Stenberg'in Üçlü Zeka Teorisi. Bilgi, Performans, Meta. Öğrenme (bilgi) ve düşüncedeki (*performans*) farklılıklara ilave olarak, bir "düşünce hakkında düşünme" ve zihinsel süreci kendi kendine idare etme yeteneği mevcuttur.

3.2.1.11- 1983 Gardner'in Çoklu Zeka Teorisi (MI)

- 1 Dilbilimsel Zeka
- 2 Mantıksal Matematiksel Zeka
- 3 Uzamsal Zeka
- 4 Bedensel Devinduyusal Zeka
- 5 Müziksel Ritmik Zeka
- 6 Kişiler arası iletişim Zekası
- 7 İçe dönük Zeka

8 Doğa zekası (sonradan ilave edilmiştir)

Zeka ile ilgili olarak zihinsel faktörlerden daha fazla özellik devreye girmektedir. Zekanın çok önemli bir takım yönlerini mevcut testlerle ya da yaklaşımlarla ölçemiyor olabiliriz. Mevcut zeka testleri ve diğer uygulamalar IQ testleri genel olarak sayısal zekayı ölçmemize olanak sağlamaktadır. Araştırmalarsa her bireyde birden fazla zeka türünün birlikte bulunduğunu göstermektedir. IQ testleri ise diğer zeka türlerinin sağlıklı bir değerlendirilmesini yapmamıza olanak vermemektedir. Bu sebeple belirli öğrencileri ölçemediğimiz zekalarını yok sayarak onların geleceğini olumsuz şekillendirmiş olabiliriz. Gardner'ın Çoklu Zeka Teorisinde yer alan zeka alanları Bölüm 3.5'de detaylı olarak incelenmektedir.

3.3. Zeka mı? Yetenek mi? Beceri mi?

Çoklu zeka (MI) teorisi biyolojik temellere dayanmaktadır. Gardner'ın daha sonradan Doğa Zekasını eklemesi ile sekize çıkan çoklu zeka listesine ulaşabilmesi için bir çok farklı kaynağın sunduğu delillerle görüşünü ispatlaması gerekmektedir. Biyolojik kökeni ile birlikte bir zeka ile bir yetenek (*talent*) ya da beceri (*skill*) arasında net bir ayrım yapması gerekmektedir. Sözcük seçimi konusunda kasıtlı olarak tahrik ediciydi. Gardner'a (1985) göre bir zekanın 'zeka' olarak kabul edilebilmesi için şu kriterlerin bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir.

3.3.1 Beyin hasarları ile ilgili çalışmalar: Bir incinmeye bağlı olarak beyin hasarlarına maruz kalan insanlarda çoğunlukla zekalardan biri hasar görmektedir. Örneğin bir kimsenin Broka bölgesinde (beynin sol ön lobu) bir hasar oluşmuşsa, o kimsenin dilsel zekası büyük ölçüde hasar görebilir. Bu kimse okumakta, yazmakta veya konuşmakta büyük güçlüklerle karşılaşabilir. Bununla birlikte aynı kimse matematik ile ilgili konuları yapabilir ya da dans edebilir. Burada Gardner (1985) birbirinden bağımsız olarak varlığını sürdüren sekiz ayrı beyin sistemi ileri sürmektedir. Tezi, bir kimse bir alanda yeteneklerini kaybettiğinde diğer alanlardaki yetenekleri kurtulabildiğine göre, zekanın basit bir şekilde tek bir tane olamayacağıdır.

3.3.2 İstisnai bireyler: Bazı kimselerde farklı zekaların yüksek seviyede çalışmakta olduğunu görürüz. Bazı insanlar çok basamaklı sayılan kafadan hesaplayabilir, bir müzik parçasını bir

kez işittikten sonra çalabilirler. Savantlar yani istisnai bir öğrenme yeteneğine sahip kimseler (Websters Comprehensive Dictionary) bir zeka türünde insanı hayrete düşürecek yetenekler sergilerken diğer yetenekleri düşük olan kimselerdir (Gardner 1985).

3.3..3 Gelişim süreci: Her zeka, çocuklukta ortaya çıkışı, bir kimsenin yaşamında en yüksek seviyeye geldiği dönem ve kademe kademe düşüş dönemi itibarıyla kendine has bir gelişme süreci izlemektedir. Örneğin Müziksel zeka erken yaşlarda en yüksek seviyesine ulaşırken, Dilbilimsel zeka en yüksek seviyesine çok geç ulaşabilir.

3.3..4 Evrim süreci: Her zekanın insanın evrim sürecinde kökleri vardır. Örneğin arkeolojik bulgular çok eski dönemlerde müzik enstrümanlarının varlığını desteklemektedir. Lascaux'un mağara çizimleri ise uzamsal zekanın iyi örneklerindendir.

3.3..5 Psikometrik bulgular: Çoklu zeka testini desteklemek için mevcut bir çok standart teste bakabiliriz. Çocuklara yönelik Wechsler Zeka Ölçeği farklı zekaların birçoğunda yoğunlaşan alt testler içermektedir.

3.3..6 Psikolojik işler: Psikolojik çalışmalara bakabilir ve zekaların ayrı ayrı çalıştığına şahitlik edebiliriz. Örneğin bazı kimseler, aritmetik bir problemi çözmek gibi belirli bir beceride uzmanlaşabilirler, ama hala iyi okuyamayabilirler. Yine bireyler kelimeler konusunda mükemmel bir belleğe sahip olabilir fakat aynı durum yüzleri hatırlama konusunda geçerli olmayabilir. Ayrı ayrı işler, birbirinden bağımsız gibi gözükmektedir.

3.3..7 Temel işlemler: Her zekanın gerçekleştirdiği bir dizi işlemler vardır. Örneğin *müzik zekası* olan bir kimsenin ritmik yapıları ayırt edebilmesi ve ses perdelerine duyarlı olması gerekir.

3.3..8 Sembol sistemi: Zekalar sembollere dönüştürülmeye çok elverişlidir. Örneğin sözlü ve yazılı diller vardır, grafik dilleri, bilgisayar dilleri, müziksel notasyon sistemleri, bir fikri ya da nesneyi temsil eden yazılı işaret diti (Çince olduğu gibi) vardır. Sadece yukarıda belirtilen ölçütlerin tamamını ya da büyük bir bölümünü karşılayan zekalar Gardner tarafından gerçek birer *zeka* olarak değerlendirilmektedir (Gardner 1985; Christisen 1998:3-4 içinde).

Zeka konusunun tarihsel süreç içinde izlediği seyrin ardından bir sonraki bölümde zeka ile

öğrenme arasındaki ilişki incelenecektir. Öğrenici açısından öğrenmelerin en zoru olan dil öğrenimi ile zeka arasındaki bu bölümde ele alınacaktır.

3.4 Yabancı Dil Öğrenimi ve Zeka

Başarılı öğrencileri gördüğümüzde onların başarılarını ifade etmek için, 'çok zeki bir öğrenci' deriz. Bazen dersi dikkatle dinleyen, öğretmenin gözünün içine bakan verdiği cevaplarla öğretmenin haklı sempatisini kazanan öğrencilere "çok zeki bir öğrenci, öğretmenin gözdesi" deriz. Bireyin akademik kariyeri, zihinsel gelişimi, dahası sosyal statüsünün belirlenmesinde dahi çok büyük bir etkisi olduğuna inanılan zeka nedir? Yabancı dil öğreniminde etkisi ve önemi ne derecededir? Bu sorular öğrenme psikolojisi uzmanları tarafından bile tam olarak yanıtlanabilmiş değildir. Genel olarak "zeka" dilsel, mantıksal-matematiksel becerilerin kullanımı ile ifade edilmektedir. "IQ" (*Intelligence Quotient*) ya da "Zeka Katsayısı" kavramı ile ilgili düşüncelerimiz köklerini Alfred Binet'in yüzyıl başlarında yapmış olduğu çalışmalardan alan, bu iki alanın - *dilsel ve mantıksal-matematiksel becerilerin* kullanımının birkaç nesil boyunca test edilmesine dayanmaktadır (Brown 1994:93). Buna göre iş yaşamında ve sosyal yaşamda başarı yüksek IQ ile ilişkili gözükmemektedir. Brown (1994). ikinci dilin öğrenimi ile "zeka katsayısı"(IQ) arasındaki ilişki incelendiğinde bir kimsenin IQ" sunun yüksek olmasının her hangi bir dili kolaylıkla öğrenebileceği anlamına gelmediğini belirtiyor. Dil öğrenimine ilişkin "zeka katsayılarımız" bizim düşündüğümüzden çok daha karmaşıktır. Dil öğreniminde başarıyı tek bir "zeka" türü ile açıklamak mümkün gözükmemektedir.

Diğer yandan, Gardner (1983) geleneksel anlamda "zeka katsayı" ile ilgili görüşlerimizden farklı bir şekilde yedi farklı "zeka" türünü ortaya atmaktadır. Gardner (1983) geleneksel anlamdaki 'öğretme ve değerlendirmeye' ilişkin yaklaşımlarda,

- a) Genel olarak kağıt ve kaleme dayalı testlerin değerlendirme araçları olarak kullanıldığını, bunların ise sadece mantıksal, matematiksel, sözel ve dilbilimsel zekaları test edebildiğini;
- b) Bu kıstaslara dayanılarak insanların "başarılı" ya da "daha az başarılı" şeklinde sınıflandırıldıklarını;
- c) Zekanın "sabit" olduğu ve değişemeyeceği konusunda yanlış bir inanın olduğunu;
- d) Yeteneğin öğrenildiği değil "doğuştan" olduğu konusunda yine yanlış bir inanın olduğunu belirtmektedir.

Bu yaklaşımlar Gardner'in görüşüne göre insana hak ettiği değeri vermediği gibi, öğrenmeye ilişkin hassas bir değerlendirmeye de olanak vermemektedir. Gardner'in görüşüne göre;

- 1- Etkin bir öğrenme ortamı doğuştan getirilen yetenek kadar önemlidir;
- 2- Yetenekler onların sergilenmesine olanak sağlayacak şartlar ortaya çıkana kadar gizli kalırlar;
- 3- Gerçek yaşamdan alınan işler (*tasks*) yeniden oluşturularak öğrencide ortaya çıkarılmaya çalışılan yetenekler için fırsat yaratılabilir.
- 4- Bu türden gerçek yaşamdan alınma işler yeteneğin dilsel olarak planlanmamış, dolaysız vasıtalarla değerlendirilmesi gerektiği için önemlidir;
- 5- Bir işi ele alırken farklı yaklaşımları göz önünde bulundurmamız gereklidir.
- 6- İşleri başarılabılır daha basit aşamalara bölmemiz gereklidir.

Gardner'in eğitim teorisine katkısı her şeyden önce insana hak ettiği değeri vermesidir. Gardner her insanın kendine has olduğu gerçeğini, ve insanın bir araya geldiklerinde "*zekayı*" oluşturan faktörlerin kendine has bir birleşimine sahip olduğunu vurgulamaktadır . Gardner bu şekilde insanı yüceltmektedir. (Taylor 2001).

3.5 Gardner ve Çoklu Zeka Alanları (MI)

Gardner (1985), her insanda az ya da çok bulunmakta olan ve farklı işlevleri gerçekleştirirken bazen sadece birini, bazen üçünü, dil öğrenme süreci gibi karmaşık süreçlerde de hepsini kullandığımız yedi temel zeka ileri sürmektedir. Çalışma için esas alınan Wingate'in (1996) Çoklu Zeka Ölçeğinde doğa zekasının olmaması nedeniyle, Gardner tarafından çoklu zeka alanlarına sonradan ilave edilen Doğa Zekası bu bölümde incelenmemektedir.

3.5.1. Mantıksal - Matematiksel Zeka: Tümevarım ya da tümdengelim yöntemiyle muhakeme edebilme, soyut kalıpları ve ilişkileri tanıyabilme ve işletebilme yeteneği gerektirmektedir. Bu zeka, sayılarla yapılacak temel işlemlerin yapılabilmesini, sebep ve sonuca dayalı işlemlerin yapılabilmesini, geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilmeyi ve basit makinelerin kullanılması gibi becerileri ifade eder.

3.5.2. Sözel- Dilbilimsel Zeka: Hem yazılı hem de sözlü olarak dili etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Bu zeka, bilgileri kolayca hatırlayabilme, diğer insanlara yardım

etme konusunda ikna edebilme ve dilin kendi özelliklerine ilişkin konuşabilme yeteneklerini ifade eder. Dili üretmede başarılı olma ve aynı zamanda küçük ayrıntılara ve ritimlere hassas olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin dilsel zekalarını geliştirmek için onlara bol miktarda yazılı ve görsel araç-gereç sunulmalı, dinlemeye yönelik araçlar sunulmalı, öğrenciler arasında ve öğrencilerle öğretmen arasında etkileşime olanak sağlayacak her türlü etkinlik desteklenmelidir.

3.5.3. Müziksel-Ritmik Zeka: Basit şarkıları tanıyabilme, farklı tempolarda, hızlarda ve ritimlerde söyleyebilme yeteneğini ifade eder. Perdelere, tınlara, ritimlere, melodilere hassasiyetle birlikte aynı zamanda duygusal etkileşimlere de duyarlı olmayı gerektirmektedir.

3.5.4. Görsel-Uzamsal Zeka: Biçim, uzam, renk, çizgi ve şekillere duyarlı olma görsel ve uzamsal fikirlerin grafiklerle temsili/ canlandırılması yeteneğidir. Dünyanın görsel uzamsal görünümünü canlandırabilirler ve bunları zihinsel ya da soyut biçimlere aktarabilme yeteneği gerektirmektedir.

3.5.5. Bedensel, Devinduyusal Zeka: Sorunları çözmede, dünyayı algılamada veya düşüncelerini ve duygularını aktarmada vücudu kullanabilme yeteneği gerektirir. Bu zeka koordinasyon, esneklik, sürat ve denge gibi fiziksel becerileri içerir.

3.5.6. Kişilerarası İletişim Zekası: Diğer insanların ruhsal durumlarını, hislerini, isteklerini motivasyonlarını ve niyetlerini anlayabilme yeteneğidir. Diğer insanlarla birlikte etkin bir şekilde çalışabilme, rahat iletişim kurabilme yeteneği gerektirir.

3.5.7. İçedönük Zeka: Bir kimsenin güçlü olduğu, zayıf olduğu yanlarını, farklı ruh hallerini, tutkularını ve niyetlerini anlayabilmesi, kendi duygularını tahlil edebilmesi ve onları davranışlarına yol gösterecek şekilde kullanabilmesini gerektirir (Gardner 1983).

3.6 Gardner'in Çoklu Zeka Gruplarının Dil Öğrenimi Açısından İncelenmesi:

Belki hepsi eşit oranda değilse de -kimi çok baskın kimi oldukça zayıf- her insanda az ya da çok yedi zeka türünün hepsinden bulunmaktadır. Dilin öğrenilmesi gibi karmaşık süreçlerin gerçekleştirilmesi esnasında bütün öğrenme türlerinin birlikte kullanıldığını biliyoruz (Brown

1994). Bununla birlikte dil öğrenimi esnasında öğrenciler bireysel farklılıklarını öğrenme süreçlerine yansıtmakta, her öğrenci dili öğrenirken bir ya da birkaç zeka alanını diğerlerinden daha aktif, daha fazla kullanmaktadır. Günümüzdeki eğitim sisteminde ise yedi zekadan genellikle ikisi ölçülmektedir: **Dilsel Zeka** ve **Mantıksal -Matematiksel Zeka**. Oysa bazı öğrenciler dünyayı algılamada, öğrenmede ve kendilerini ifade etmede bu iki zeka alanlarını diğer beş alana göre daha az kullanmaktadırlar. Ya da bu iki alanı belirleyen, kontrol eden zekalarını diğer zekalarından daha az kullanabilmektedirler. Mevcut ulusal eğitim sistemleri ise bu gibi öğrencileri başarısız kabul etmekte örgün eğitim sistemi içinde eğitim olanağı tanımamaktadır (Wingate 1996). Wingate'e göre çoklu zeka alanlarının yabancı dil öğrenme süreçlerinde kendilerine uygun düşen faaliyetler de doğal olarak farklılıklar göstermektedir. Wingate zekaların farklılıklarını bir çizelge ile göstermektedir (Bakınız Tablo 3.1).

3.7 Niçin Çoklu Zeka? (MI)

Bütün insanları aynı ölçülerle incelemek, onların toplumsal, genetik, kişisel farklılıkların göz önünde bulundurmaksızın hepsini aynı kriterlere göre yargılamak ve bunun sonucunda "zeki"ya da "daha az zeki" olduklarına karar vermek adil değildir. Gardner'a (1983, Taylor 2001 içinde) göre besteciler, politikacılar, ve matematikçiler tarafından ortaya konulan ürünler, ortaya atılan ve çözülen sorunların birbirlerinden farklı sembol sistemlerini, hareketleri/duygu hallerini ve zekaları içermekte olduğunu belirtmektedir. Bir doktorun işi ile bir ressamın işi aynı değildir örneğin ve ikisinin başarılarını da aynı nötr cetvelle ölçmeye çalışmak yanıltıcıdır. Gerçekte saf bir zeka türü bulunmamaktadır Gardner'a göre, zekalar belirli işler, ilgi alanları, ve bilim dalları bağlamında ifade edilebilmektedir. Örneğin "uzamsal zeka" bir çocuğun blok oluşturabilmesi yeteneği olarak ifade edilmekte iken "müziksel zeka" öğrencinin seslere, bunların arasındaki farklılıklara hassasiyeti ve ritim duygusuna sahip olup olmaması ile ölçülmektedir. Gardner'a (1993) göre çeşit çeşit olan insan zekasını ve bunların farklı oranlardaki karışımlarını tanımamız ve onları beslememiz hayati bir öneme sahiptir. Birbirimizden bunca farklı oluşumuzun nedeni farklı zekaların farklı karışımlarına sahip olmamızdandır. Eğer bunu anlayabilirsek, dünyada karşılaştığımız bir çok sorunla en azından daha iyi bir şekilde başa çıkma şansına sahip oluruz (Gardner 1993).

Tablo 3.1 Çoklu Zeka Gruplarının Özellikleri (Wingate 1996:31)

ÖĞRENİCİ	NASIL DÜŞÜNÜR	NELERDEN HOSLANIR	NELERE İHTİYAÇ DUYAR
Dilbilimsel Zeka	Sözcüklerle	Okumaktan, yazmaktan, hikaye	Kitaba, kasete, yazma alıştırma, kağıda, günlük, karşılıklı
		anlatmaktan ve	
		sözcük oyunlarından	konuşmalara, tartışma, münazara ve hikayelere
Mantıksal ve matematiksel Zeka	Sebepler ve sonuç ilişkisi kurarak	Deneylerden, sorgulamaktan, mantıksal bulmacaları yanıtlamaktan, hesaplamalardan	Üzerinde düşünülecek ve araştırma yapılacak konulara, bilimsel materyallere, bilimsel araştırma gezilerine
Uzamsal Zeka	İmgeler ve resimlerle	Yaratmaktan, resim yapmaktan, görmek ve karalamaktan	Sanata, video, film ve hayal ürünü oyunlara, bulmacalara, resimli kitaplara, sanat galerilerine ve müzelere yapılan gezilere
Bedensel-Devinduyusal Zeka	Fiziksel bilinçle	Dans etmekten, koşmak ve dokunmaktan, rol yapmak, mimiklerini kullanmaktan	Canlandırma, dramaya, harekete, spor ve fiziksel oyunlara
Müziksel Zeka	Ritimlerle ve melodilerle	Şarkı söylemek ve ıslık çalmaktan, tempo tutmak ve dinlemekten	Konserlere gitmeye, müzik ve müzik aletlerine
Kişiler arası iletişim Zekası	Başkalarıyla fikir alış veriş ile	Liderlikten, organizasyonlardan, nesneler ve olaylar arasında ilişki kurmaktan	Arkadaşa, küme oyunlarına, usta çırak ilişkisine, sosyal klüplere, toplumsal olavlara
İçe dönük zeka	Kendi kendine	Amaçlar belirlemekten, hayal kurmaktan, sessiz kalmaktan ve plan yapmaktan	Gizli yerlere, yalnız kalmaya, kendi kendine yarışabileceği çalışmalara ve seçeneklere

3.8 İnsanların Çoklu Zeka Gruplarına Ayrılması Etik Açıdan Doğru Mudur?

İnsanların güçlü ve güçsüz oldukları alanları bilmeleri, neyi başarabileceklerini, neyi başaramayacaklarını, neyi ne kadar çabalarlarsa çabalasınlar nereye kadar getirebilecekleri konusunda fikir verecektir. Öğrencilere, öğrenmede kullandıkları zeka alanlarının öğretilmesi bana Yunus Emre'nin sözünü anımsatır. *"İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir, sen kendin bilmez isen, ya nice okumaktır"* der Yunus. Öğrencilerin kendi zeka alanları konusunda bilgilendirilmeleri, kendi zeka alanlarının güçlü ve zayıf yanları hakkında bilgilendirilmeleri onların kendilerini bilmelerine, kendilerinin neyi yapıp neyi yapamayacaklarının farkına varmalarını sağlayacaktır. Öğrencilere nasıl öğreneceklerinin öğretilmesi, kendi zeka gruplarının daha yatkın olduğu stratejilerin öğretilmesi, öğrencilerin öğrenmek istedikleri konuları kendilerine göre belirledikleri bir hızda öğrenmelerine, kişisel öğrenmelerini kontrol edebilmelerine olanak sağlar. Gardner insanların yeteneklerini ortaya çıkarabilmenin önemini şöyle vurgulamaktadır: "İnsan yeteneklerini taşıyan yelpazeyi harekete geçirmemiz halinde insanlar sadece kendilerini daha iyi hissetmekle ve kendilerine daha fazla güvenmekle kalmaz, daha güzel bir dünyanın yaratılmasında kendisi dışındaki topluluğa daha verimli ve daha istekli bir şekilde katkıda bulunabilir. İnsanın, insan zekasının tamamını harekete geçirebilirsek, ve onları ahlaki bir anlamda aynı amaç için birleştirebilirsek, bu gezegendeki yaşamımızı sürdürme şansımızı arttırabilir, belki de insanoğlunun gelişmesine katkıda bulunabiliriz" (Gardner 1993:15 Christison 1998 içinde). "Bu amaçlar göz önünde bulundurularak insanlar Binet'in IQ zeka katsayısı testlerinde olduğu gibi bir tek cetvele göre her insanda olmadığı ya da insanlarda eşit olarak dağılmadığı var sayılan bir zeka açısından teste tabi tutulmamaktadır. Burada altı çizilmesi gereken kelime 'çoklu zeka'dır, 'çoklu zeka'nın da her insanda bulunduğunu ve bu zekaların birlikte çalıştığını fakat kimi insanda birinin bir başkasında da daha başka zeka türlerinin ileri düzeyde geliştiğini daha önceki bölümlerde incelemiştik. Dikkat edilmesi gereken bir başka konu da öğrencilerin niçin çoklu zeka gruplarına ayrıldığıdır. Burada, Gardner'in çoklu zeka teorisinde öğrenciler ya da kişiler başarısızlıkları tespit edilmek için değil, bireyin temel zekaların hepsine sahip olduğunu esas kabul ederek bireyin hangi zeka alanlarının daha fazla gelişme gösterdiğini tespit etmeye yönelik bir sınıflandırmadır. Zaten teorinin gelişim psikolojisine temel teşkil edecek şekilde ortaya çıkmış olması da amacının insanı bir sayı ile ifade etmeye çalışma çabası olmadığını göstermektedir. Evet, insanların ya da öğrencilerin daha az ızdıraplı bir öğrenim süreci yaşamaları için, öğrenme süreçlerinden oyun oynarlarken olduğu kadar olmasa da, çocukların zevk almalarının sağlanabilmesi için, öğrencilerin çoklu zeka alanlarının

belirlenmesi etik açıdan doğrudur (Gardner 1993: Christison 1998 içinde).

3.9 Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Zeka Alanlarının Önemi

Öğretmenler açısından ise çoklu zekanın bilinmesi çok daha fazla anlam ifade etmektedir. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarının öğretmenler tarafından bilinmesi öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımalarını farklı zamanlarda sergiledikleri farklı davranışları daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi anlamaları ders içinde kimi zaman bir anlam veremedikleri öğrenci davranışlarını daha iyi çözümlemelerine olanak sağlayacaktır. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarının bilinmesi ile, öğretmenler öğrencilerden aldıkları dönütleri daha iyi çözümleyebileceklerdir. Bu gelişme ise öğretmenlerin sınıf içinde neler olup bittiği konusunda şimdiye kadar bildiklerinden daha fazlasını öğrenmelerine olanak sağlayacaktır. Öğrencilerinin çoklu zeka alanlarını bilmeleri işlerini daha iyi yapmalarına, kendilerini öğrencilerin çoklu zeka alanlarına göre konumlandırmalarına olanak sağlayacaktır. 1900'lü yılların başında Alfred Binet'in IQ katsayısını sözcük dağarcığına katan Zeka testleri Paris'li ilkokul öğrencilerinin hangilerinin başarısız olacağını tespit etmeye yönelik olarak Eğitim Bakanlığı eliyle, geliştirilmiş ve pek çok ülke ve kurum tarafından aralarında insanları zekalarına göre sınıflamak, sıralamak da olan farklı amaçlar için kullanılmıştır. Günümüze kadar uzanan süreçte zeka testleri psikoloji, sosyoloji gibi dallarda sıkça yararlanılan bir başvuru mekanizmasına dönüşmüştür. Bunun sonucunda kimi zaman insanlar birilerini küçümsemek, kimi zaman kızdırmak için birbirlerinin IQ katsayılarını sormuşlardır. Oysa Howard Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zeka testleri ilk başta deneysel testlerin konusu olabilecek bir alanın insan bilişiminin bir tarifi olarak geliştirilmiştir. Gardner "*Frames of Mind*" (Aklın odaları) adlı kitabını yazdığında eserinin öncelikle kendisinin de mensubu olduğu "*gelişim psikolojisi alanından*" olanların ilgisini çekeceğine inanmaktaydı. Buna karşın "Aklın Odaları" gelişim psikolojisi disiplininin pek de beklenen ilgiyi görmedi. Gelişim psikologlarının büyük bir bölümü Gardner'ın çoklu zeka konusundaki yaklaşımını dikkate almadılar. Diğer yandan eğitimciler tarafından algılanışı ise oldukça farklıydı. Çoklu zeka teorisi çok sayıda önemli uygulamaya kaynak teşkil etmiştir (Christison 1998). Armstrong (1994) eğitimcilerin çoklu zeka teorisi ile ilgili olarak çekici buldukları dört önemli konuyu şöyle sıralamaktadır.

3.9.1. Her birey sekiz zekanın hepsine sahiptir: Her bireyde bu sekiz zeka kendine has bir şekilde işlemektedir. Bazı kimselerde bütün zekalar ya da sekiz zekanın çoğunluğu yüksek

seviyede işlemektedir. Az sayıda insan ise zekanın temel gelişimlerinin çoğuna sahip değildir. İnsanların çoğunluğu ileri derecede gelişmiş birkaç zekası ve sekiz zekadan çoğunluğu vasat ölçülerde gelişmiş, bir ya da ikisi ise hiç gelişmemiş olarak bu ikisinin arasında bir yerlerdedir.

3.9.2. Zekalar geliştirilebilir: Gardner uygun şekilde cesaretlendirilmesi, geliştirilmesi ve eğitilmesi durumunda her insanın sekiz zekanın hepsini belirli bir yüksek seviyede geliştirme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir.

3.9.3. Zekalar karmaşık bir şekilde birlikte çalışır: Yaşamda hiçbir zeka tek başına mevcut değildir. Zekalar daima birbirleri ile etkileşim halindedirler. Örneğin bir yemeği pişirmek için bir kimsenin yemek tarifini okuması gerekir (dilsel zeka), bazı miktarları çarpması, hesaplaması gerekir (mantıksal matematiksel zeka) ve kendisini tatmin edecek (içe dönük zeka) ya da başkalarını tatmin edecek bir menü hazırlaması gerekir (kişiler arası iletişim zekası).

3.9.4. Zeki olmanın bir çok şekli vardır: Birinin "zeki" olarak kabul edilmesi için belirlenmiş standart ölçütler yoktur. Liseden hatırladığım dans derslerinde çok başarısız olan, bununla birlikte elişi derslerinde (construction) çok iyi olan bir arkadaşım vardı. Her iki aktivite de bedensel-devinduyusal zeka gerektirmekte idi (Armstrong 1994).

3.10.Öğrenciler Açısından Çoklu Zeka Alanlarının Bilinmesinin Önemi

Öğrenciler açısından çoklu zeka alanlarının bilinmesi ise çok daha yaşamsal bir öneme sahiptir. çoklu zeka alanlarının bilinmesi öğrencilere öğrenim yaşamlarında pek çok yarar sağlayabilir.

Bunlardan bazıları şunlardır

- 1- Öğrencilerin kendi yeteneklerini ve diğerlerinin yeteneklerini anlamalarını sağlar
- 2- Öğrenciler güçlü oldukları alanları kullanarak zayıf oldukları alanlarda nasıl çalışacaklarını öğrenebilirler. Öğrenci başarılı olmadığı bir alanda kuvvetli olan yönünü kullanarak yeterince başarılı kullanamadığı yönünde belirli bir seviyeye kadar ilerleme sağlayabilir.
- 3- Öğrencilerin daha fazla sayıda duyusunu öğrenme sürecine katarak daha fazla, daha etkin öğrenmeleri sağlanabilir
- 4- Birden fazla değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin seviyeleri değerlendirilebilir. (Gardner 1983, Taylor 2001 :19 içinde)Öğrencilerin kendilerinin zayıf ve kuvvetli oldukları yönleri bilmeleri her şeyden önce kendileri ile barışık bir öğrenim süreci yaşamalarını sağlayacaktır.

Öğrencinin kendi başarılı olduğu yönlerini tespit edebilmesi zamanını daha etkin kullanmasını mümkün kılacaktır. Zamanını etkin kullanması da kendisine daha fazla alanda çalışmalar yapma, kendini bir çok alanda geliştirme, yetiştirme olanağı sağlayacağı gibi, en kuvvetli olduğu yönlerini de keskinleştirmesini sağlayacaktır. Öğrencilere kuvvetli oldukları zeka gruplarının öğretilmesi, buna dayalı olarak nasıl öğreneceklerinin öğretilmesi Allwright'ın (1996:4) deyişi ile öğrencilerin kendi öğrenme seyirlerini veya süreçlerini kontrol etmelerine olanak sağlayacaktır. Öğrencilerin zeka gruplarının bilinmesi öğrenciler ve öğretmenler dışında kalan eğitim çevresi için de önemlidir. Öğrencilerin zeka gruplarının bilinmesi onlara yönelik öğretim sürecinde köklü değişiklikler yaratacaktır. Öğrenciler için geliştirilen ders kitaplarında farklılaşmalar gündeme gelebilecektir. Kuvvetli oldukları yönleri bilen öğrenciler bu yönlerini kullanabilecekleri meslek gruplarını tercih ederek daha başarılı olabileceklerdir. Öğrencilerin kuvvetli oldukları ya da bir başka deyişle öğrenme süreçlerinde daha çok kullandıkları zeka alanını bilmeleri, istedikleri meslekler için hangi zeka alanlarını geliştirmeleri gerektiği konusunda kendilerinin bilgilendirilebilmesine de olanak sağlayacaktır. Öğrencilerin zeka gruplarına göre farklılaşmış öğrenme biçimleri Boydak'a (2001) göre bir insan için kan grubu ne ise aynı anlama gelmektedir. Bir öğrenme kimliği, başarının en önemli etkenlerinden biridir. Öğrencilerin nasıl öğreneceklerinin kendilerine öğretilmesi eski bir atasözünü anımsatır, "Aç bir insana balık verirsiniz onun bir öğünlük karnını doyurmuş olursunuz, ama ona balık tutmayı öğretirseniz her zaman karnını doyurmuş olursunuz."

"Kan grubunuzu biliyor musunuz? Bilmiyorsanız bile, öğrenmeniz gerektiğini biliyorsunuz. Kan grubunuzun sizin için yaşamsal önemi var. Kan grubunuz kadar önemli olan öğrenme stilinizi bilmeniz de yaşamınızı oldukça kolaylaştıracaktır. Çünkü öğrenme stiliniz, sizin kan grubunuz gibi doğuştan var olan ve sizin yaşamınıza çok derin etkileri olan özelliğinizdir. Öğrenme stiliniz, yaşam boyu değişmez ama yaşamınızı değiştirir (Boydak2001:1). "

3.11. Öğrenmeyi Öğrenmek

Öğrenme işinin doğasını anlamaya yönelik çalışmalar öğrenci çeşitliliğinin incelenmesini gündeme getirmiştir. Nicholas (1985:181) (a) dikkatlerini anlam üzerinde yoğunlaştıran öğrencilerle dikkatleri biçim (form) üzerinde yoğunlaşan öğrencileri,(b) aynı konuda ,genel olarak aynı alanda çalışan öğrencilerle yeni anlamlara çabucak geçebilen öğrencileri, (c) akışı kontrol etmeye çalışan öğrencilerle diğer öğrencilerin girişimlerine tepki veren öğrencileri, (d)

doğruluk konusundaki kıstasları oldukça yüksek olanlarla doğruluk konusunda hassas olmayan öğrencileri, (e) dilin işlevlerini keşfeden öğrencilerle dilin yapılarını keşfeden öğrencileri, karşılaştırmıştır (Wenden, 1991:12; Nicholas,1985:181 içinde). Öğrenci stratejileri anlaşılabilir bile öğrencilerin kişisel olarak bu stratejileri nasıl içselleştirdikleri, kişilik farklılıklarının bu stratejilerle ilişkisi, bilişsel yaklaşımın açıklanmaya muhtaç noktalarıdır. Her bir bireyin gerçeği algılama ve işleme sürecinde kendine has bir yaklaşımı olacaktır. Duyarlı öğretmenler derslerini işlerken öğrencilerine daha yararlı olabilmek, kendi mesleki meraklarını tatmin edebilmek için bu farklılıklarla ilgilenmişler, ders planlarını hazırlarken bu farklılıkları en geniş yelpazede kapsayacak şekilde öğretme yöntemleri seçmeye gayret göstermişlerse de bunlara bir program taslağında çok az yer verilmiştir. “Öğrenciye düşen ödev içeriğe uygun stratejiye başvurmak”, “öğretmene düşen görev ise her bir öğrenci tarafından benimsenen, tercih edilen stratejileri anlamak ve stratejiler arasında esnemeleri gerçekleştirebilmeleri için esnek geçişleri yapabilmelerine olanak sağlayacak tohumları ekmektir” (Tracke and Mendelson 1988 Wenden 1991:12; içinde). Öğrenme bağlamına kendini ayarlama işi, ödevi öğrenciye aittir, ve başarılı olan öğrenciler stratejiler arasındaki geçişleri yapabilen farklı bağlamlara kendilerini daha kolay uydurabilen öğrenciler olmaktadır.

“En önemli öğrenme, nasıl öğreneceğini öğrenmektir, en önemli bilgi kişinin kendisine dair bilgisidir” diyor Nisbet ve Shucksmith(1986) nasıl öğrendiğini öğrenmenin kişinin öğrenme sürecinde ne kadar önemli olduğunu ifade etmek için. Nisbet ve Shucksmith öğrenmenin öğrenilebilmesi için bilginin içeriğinin de önemli olduğunu belirtiyor. Günümüzde eğitim müfredatları okuma, yazma, matematik, becerilere dayalı alanlar, fen, ve tabiat bilgisi(environmental subjects), yaratıcılığı geliştirici sanatlar, uzmanlık alanlarına ilişkin ‘yararlı bilgiler’ ve ‘temel beceriler’ üzerinde yoğunlaşmaktadır(Nisbet ve Shucksmith 1986). Öğrenmeyi öğrenmek daha önceki bölümlerde de anlatılan önceden planlama , güçlük çekilmesi muhtemel alanlarla ilgili olası zorluk noktalarının tespiti için öğrencinin kendi performansını gözlemesi, kendi öğrenmesini kontrol etmesi, önüne hedefler koyması, tekrarlar yapması kendini sınaması gibi öğrenme stratejilerini içermektedir (Nisbet ve Shucksmith 1986). Bu stratejilerin kimileri okullarda öğretilmektedir. Buna karşın öğrenciler kendilerine öğretilen stratejileri kendilerine öğretilen belirli durumların dışında kalan koşullarda uygulayamamaktadırlar. Etkin öğrenme ise belirli stratejileri belirli durumlarda kullanmaktan daha fazlasını gerektirmektedir. Beceriler ve stratejiler daha önceden karşılaşılmamış sorunlara veya durumlara yanıt verecek şekilde öğretilmelidir (Nisbet ve Shucksmith 1986).

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi onların daha iyi, daha kaliteli öğrenmelerine sadece katkıda bulunmayacak süreci kısaltacağı için öğrencinin kendini gerçekleştirmesine de katkıda bulunacaktır. Oxford’a göre Dil Öğrenme Stratejileri:

- “1. Asıl amaç olan iletişimsel edincin oluşmasına katkıda bulunurlar.
2. Öğrencilerin daha fazla kendi kendilerini yönlendirmelerine olanak sağlar,
3. Öğretmenin rolünü daha geniş bir alana yayar,
4. Sorun odaklıdır,
5. Öğrenciler tarafından yerine getirilen duruma özel aktivitelerdir.
6. Öğrencinin sadece bilişsel yönünü değil bir çok yönünü kapsar,
7. Öğrenmeyi hem dolaylı hem de dolaysız olarak destekler,
8. Her zaman gözlemlenmeyebilirler,
9. Genellikle bilinçli davranışlardır,
10. Öğretilir,
11. Esnektirler,
12. Bir çok etkenden etkilenebilirler.”(Oxford 1990:9)

3.12 Balık Tutmayı Öğretmek / Öğrencilere Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi

Son yıllarda iletişimsel dil öğretim yönteminin daha yaygın olarak benimsenmesi,

“öğretmenlerin öğrettiği öğrencilerin ise öğrendiği “şeklindeki eski bir inanın sorgulanmasına ve araştırmacıların ilgilerini “ öğrenme işi” üzerinde yoğunlaştırmalarına yol açtı (Candlin,

1991;Wenden 1991 :xi). Birinin deneysel olarak öğrenme olayını gerçekleşme aşamasında

gözlemleyebilmesi mümkün olmadığından, bu ilginin dolaylı oluşu, araştırmacılar kadar

öğretmenleri de öğrenmeyi, öğrencileri daha yakından gözlemleyerek anlamaya çalışma

konusunda cesaretlendirdi. Bu öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin öneminin artması

anlamına gelmekteydi ki; “ izlencenin de daha öğrenci odaklı, daha katılımcı bir şekilde

değişikliğe uğraması” anlamına gelmekteydi (Wenden,1991). Öğrencinin üzerine

odaklanmaktaysanız, aynı zamanda izlence ve sınıftaki çalışmalar üzerine de

yoğunlaşmaktasınız demektir. Günümüzde içerik ve yöntem arasındaki geleneksel ayrımlar

artık geçmişte oldukları kadar belirgin değildirler. Öğrencilerin “ Neden” ve“ Nasıl”

öğrendikleri (ya da öğrenmedikleri) “ne” öğrendikleri kadar önemli olmuştur. İletişimsel

izlence ile ilgili ilk yazıların da haber verdiği gibi yabancı dil öğrenme “iş” öğrenmenin bir

“içeriği” haline gelmektedir. Dahası; bu öğrenme ve öğrenci üzerine odaklanma sınıf içindeki

otorite ve güç dağılımını köklü bir şekilde değiştirmektedir. Öğrencilerin anlamları

oluşturmaları en önemli konu haline gelmiştir. Öğrenci ise bu süreçteki başlıca bilgi kaynağı

olduğu gibi aynı zamanda bilgiye ulaşma aracıdır da. Daha öncesinde olduğundan oldukça

farklı olarak, öğrenciler kaçınılmaz olarak izlencenin hazırlayıcıları durumuna gelirler.

“Bilişsel psikologlar öğrencinin zihinsel süreçlerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin aktif

olarak öğrenme sürecinde yer aldıkları veri girişine seçici bir şekilde katıldıklarını, bunun

anlamını savlarla sınadıklarını, kıyasladıklarını, ayrıntılarına indiklerini, anlamını yeniden

şekillendirdiklerini ve bunu gelecekte kullanılmak üzere daha önceden öğrenilen bilgilerle

birleştirdiklerini kabul etmektedirler” (Wenden,1991).

Dil öğrenme ödevleri (iş-task) bilişsel öğrenme açısından öğrencilere:

- a) Savlarını test etme
- b) Önceki bilgilerin üzerine kurgu yapma
- c) Risklere girme
- d) İletişim amacıyla dili kullanma fırsatı vermektir.

Hümanist ve bilişsel psikoloji (ruhbilim) öğrenci odaklı öğrenme yöntemlerinin gelişmesine zemin hazırlamış, toplum dil bilimin ortaya koyduğu yeni yaklaşımlar da öğrenci odaklı dilin içeriğini oluşmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımlar dilin faydacı işlevinin daha da belirgin hale gelmesiyle, dilin içeriğinin belirlenmesinde, öğrencilerin kendilerine özgü, dili öğrenme amaçlarının tayin edici bir etmen olarak, ele alınması ihtiyacı araştırmacıların dikkatlerinin bu konu üzerinde yoğunlaşmasına neden oldu (Wenden 1991: 1; cf Prator and Celce Murcia,1979; Larsen Freeman,1986 dan alıntı). Bunun sonucunda da belirli öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş kurslar, öğretim araçları geliştirilmiştir.

Hümanist ve Bilişsel Ruhbilimin yaklaşımları sonucunda ortaya çıkan öğretme etkinlikleri bir çok öğretmen tarafından “eklektik” olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte bu etkinlikler ders esnasında öğrenciye belirgin bir şekilde daha merkezi bir rol vermekteyse de genel itibarı ile “öğrettikleri” içeriği ve onu öğretme yöntemlerini değiştirmek suretiyle öğretmenleri iyileştirme çabasıdır. Bilişsel ve Hümanist yaklaşımların dışında bir başka öğrenci odaklı etkinlik ise öğrencileri daha iyi öğreniciler yapmak suretiyle öğrencileri değiştirme konusuna yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşımı anlatan yazılar ‘öğrenci özerkliğinin’ dil öğretimi programında belirlenen hedefler arasına konması gerektiğini savunmaktadır.”*Bir insana balık verirseniz bir gün için karnı doyar, ama ona balık tutmayı öğretirseniz hayatı boyunca karnını doyurur*” şeklindeki eski atasözü bu yaklaşımın özünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin kolay öğrenebileceği ders gereçleri oluşturmak, öğrenme ortamında öğrenmeyi kolaylaştırıcı değişiklikler yapmak, ve öğretmeni mükemmelleştirmek gibi öğrenci dışında yapılan değişikliklerden farklı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Geleneksel anlamda öğrenme, öğretme ile eş anlamlı görüldüğünden öğrencinin öğrendiği öğretmenin öğrettiğinin toplamından daha fazla olamazdı. Öğretmenin iyileştirilmesi doğrudan öğrencinin daha iyi öğreneceği, daha iyi bir öğrenme gerçekleşeceği gibi yüzde yüz doğru olmayan bir fikrin zorlanmasını getirmekteydi. Halbuki bu zamana kadar yapılan iyileştirmeler ya da deneme yanılmayla ortaya konan çabalar,

öğrenme işinin fiilen gerçekleştiği noktaya, -öğrencinin kafasının içine- fiziksel koşullara yöneltildiği kadar yöneltilememiştir. Bunun nedeni öğrenmenin beyinsel süreçleri hakkında dilbilimin henüz yeterli bilgiye sahip olmamasındandır.

3.13.Öğrenme Stratejileri Eğitimi

Araştırmacıların ve öğretmenlerin iletişim stratejilerine ve öğrenme stratejilerine yönelik bu güne kadar yapmış oldukları uygulamaları genel olarak ‘öğrenme stratejisi eğitimi’ olarak değerlendirilmektedir (Brown 1994). Dil sınıfını öğrenme için etkin bir öğrenme ortamına dönüştürmek yolundaki çabalar bunun başarılabilmesi için "öğrencilere nasıl öğreneceklerinin öğretilmesinin" hayati derecede önemli olduğunu göstermiştir.Bu süreçte Wenden(1985: Brown 1994 içinde) öğrenme stratejilerinin öğrenci özerkliği açısından kilit öneme sahip olduğunu ilk ortaya atanlardan birisidir. Wenden dil eğitiminin en önemli hedeflerinden birinin öğrenci özerkliğini kolaylaştırmak, olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, sınıfta öğrencilerin neyin başarılı neyin başarısız yaptığını anlamaları, sınıfta başarılı öğrenme stratejilerinin ortaya çıkarılabileceği bir ortam oluşturma konusundaki çabalara büyük katkı sağlayabilir. Bununla birlikte Bialystok (1985:Brown 1994:124 içinde) öğrencilerin sınıfa gelirken sınıfta nelerin yapılması gerektiği konusunda bir önyargıyı da beraberlerinde getirdiklerine dikkat çekerek, öğretmenlerin bu süreçte kısa süre içinde gerçekleşecek bir başarı beklememeleri gerektiğini belirtmektedir. Buna rağmen öğrencilere dil öğrenimi ile nasıl başa çıkacakları konusunda, "neyin-nasıl" yapılacağına dair bilgilendirmelerin ve tavsiyelerin çok değerli olduğu belirtilmektedir. Dünyanın bir çok yerinde pek çok ‘öğrenme stratejisi eğitimi’ modelleri uygulanmaktadır. Aşağıda bu yöntemlere kısaca değinilecektir.

3.13.1. Bilinen iletişimsel dil öğretim yöntemi: Bu yöntemi kullanırken, öğretmenler öğrencilerine öğrenme stratejilerinden türetilen öğrenme becerilerini derslerinde tanıtırlar., Öğrenciler kendi öğrenme becerilerini bu stratejilerle karşılaştırarak, kullanmakta oldukları öğrenme becerilerinin ve dolayısı ile kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmaktadırlar. Öğretmenler bu alanda hazırlanmış olan kontrol listelerini uygulayarak, testler vererek ve öğrencilerle yaptıkları yüz yüze görüşmelerle öğrencilerini stratejiler konusunda bilinçlendirmektedirler.

3.13.2. Belirli stratejilerin öğretmenlerce özendirilmesi: Öğretmenler belirli stratejileri hızlı okuma, iletişimsel oyunlar ve yanlış düzeltme gibi kendi öğretme stratejilerinin içine

yerleştirerek öğrencilerin başarılı olabilecekleri stratejilerle tanışmalarını bilinçli olarak ya da bilmeden sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili ders içi gözlemleri de onların öğrenme stratejileri konusunda öğrencilerini yönlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

3.13.3. Sorun giderici teknikler: Öğrencilerin bazı konulardaki zayıflıklarını gidermek için belirlenmiş belirli sorun giderici teknikler uygulanmaktadır. Omaggio (1981:Brown 1994 içinde) tarafından öğrencilerin tercihlerini teşhis etmeye yönelik araçlar geliştirmiş, bu tercihlere göre zayıf oldukları alanları güçlendirmeye yönelik alıştırmalar belirlenmiştir.

3.13.4. Stratejilerin dil eğitimi kitaplarına girmesi: Son yıllarda geliştirilen kitaplar (Ellis ve Sinclair 1989, Chamot, O'Malley and Küper 1992 içinde) öğrenme stratejileri eğitimi içerik merkezli dil öğretimi yaklaşımının bir parçası olarak bünyelerinde barındırmaktadırlar. Bu alanda mevcut olan bir çok yararlı öğrenme stratejileri eğitimi el kitaplarının en önemlilerinden bir tanesi Rebecca Oxford'un (1990, Brown 1994:125 içinde) kullanışlı öğretmen rehberidir. Oxford (1990) öğrenciler arasında oldukça başarılı olan, çok sayıda öğrenme ve iletişim stratejisi ortaya koymuştur. Oxford'un sınıflandırması (Bakınız Şekil 2.4) stratejileri "dolaylı" ve "dolaysız" olarak ayırmaktadır ve "kavramaya yönelik" olduğu kadar bu sınıflandırma "kullanıma yöneliktir". Oxford'un (1990) sınıflandırması, öğretmenlerin strateji eğitiminin sınıf içinde uygulamaları açısından da önemli bir başvuru kaynağı niteliğindedir.

3.14 Öğrencilerde Strateji Kullanımına Yönelik Teknik Geliştirilmesi:

Brown (1994) öğrencilerin daha fazla strateji kullanmaya teşvik edilebilmesi için *on ilkenin* sınıf içi uygulamalarla genişletilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu on ilke şunlardır:

3.14.1. Tedirginliklerin azaltılması için; tahmin etmeye dayalı oyunlar ve iletişim oyunları oynanabilir, bunlar canlandırmalar, skeçler olabilir, şarkılar söyletilebilir, bol miktarda grup çalışması yaptırılabilir; bu süreçte öğretmenin öğrencilerle birlikte aynı tepkileri göstermesi, onlarla gülmesi, onların korku ve endişelerini birbirleri ile paylaşmalarına yardımcı olacaktır.

3.14.2. Risk alma konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi için dili kullanma, farklı yapıları deneme konusunda öğrencilerin samimi bir dille övülmesi, yanlışların öğrencinin akıcı konuşmasını kesmemesi için zorunlu olunmadıkça konuşma esnasında düzeltilmemesi

gerekmektedir. Dili sınıf dışında kullanmalarına zemin hazırlayacak yazılı, sözlü ödevlerin verilmesi ve görevlendirmelerin yapılması gereklidir.

3.14.3. Öğrencilerde özgüvenin geliştirilmesi için öğretmenin onlara inandığını açıkça samimi bir dille dile getirmesi, öğrencilerin güçlü veya zayıf oldukları konularda listeler oluşturmaya teşvik etmesi gerekir. O ana kadar nelerin öğrenilip nelerin öğrenilmediği konusunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri olumlu olacaktır.

3.14.4. Öğrencilerin kendilerine özgü motivasyon yöntemleri geliştirebilmeleri için; onlara İngilizce öğrenmenin günlük hayatta sağlayacağı getirilerden bahsedilebilir. Sınavların salt sınav olmanın ötesinde yararlarını hissettirebilmek için önemsenmediğinin vurgulanması gerekmektedir.

3.14.5. İşbirliğine dayalı öğrenmeyi özendirmek için öğrencilerin bilgilerini paylaşmaya yönlendirilmesi, öğrenciler arasındaki yarışma ve rekabetin önemsizliğinin vurgulanması, sınıfın tamamının bir takım olduğunun hissedilmesinin sağlanması, bol bol küçük gruplara bölünmüş çalışmaların yaptırılması gerekmektedir..

3.14.6. Sağ beyin faaliyetlerinden yararlanmalarını sağlamak için sınıfta filmlerden kasetlerden yararlanılabilir, metinleri hızlı bir şekilde okutmak, "skim reading" alıştırmalarının yaptırılması, serbest olarak "hızlı yazma" çalışmalarının yapılması, ve amacın yanlıştan düzeltmek değil öğrencileri konuşturmak amacıyla konuşma çalışmalarının yapılması olumlu sonuçlar doğuracaktır.

3.14.7. Anlaşılmayan durumlara hoşgörü gösterilmeli, öğrencilerin öğretmene soru sormaları özendirilmeli, teorik açıklamalar kısa ve öz olmalı, bir defada birden fazla teorik açıklama yapılmaması da öğrencilerin kafasının karışmasını önleyecektir. İhtiyaç duyulması durumunda, bir anlamı ya da kelimeyi açıklamak için zaman zaman anadile çeviri yapılabilir.

3.14.8. Öğrencilerin sezgilerini kullanmalarına izin verilmeli, isabetli tahmin ettikleri konularda yanıtlarından dolayı öğrenciler övülmelidir. Yapılan yanlışların her zaman açıklamasının yapılmaması gerekir, yanlışların öğrenmeyi engelleyici nitelikte olanlarına müdahale etme eğilimi benimsenmelidir.

3.14.9. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan yararlanmaları sağlanmalı, kendi konuşmalarını kaydedip daha sonra bunları dinleterek yanlışlarına yönelmeleri sağlanabilir. Birbirlerinin yanlışlarını bulup düzeltmeleri olumlu beceri geliştirmelerine yardımcı olacaktır; öğrencilerin yaptıkları yanlışların doğruları hemen verilmemeli kendilerinin bunları bulmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin en fazla yaptıkları yanlışlarla ilgili bir defter tutup bunları neden bu konularda yanlış yaptıklarını araştırmaları, düşünmeleri de kendi yanlışlarından ders almalarını ve bunlardan yararlanmalarını sağlayacaktır.

3.14.10. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemeleri sağlanmalı; öğrenciler, dolaylı ya da dolaysız olarak sınıfta öğrenilenlerle yetinmemeye ve sınıfın hedeflerinin ötesinde hedefler belirleme konusunda cesaretlendirmelidirler. Kendi belirleyecekleri bir hızda bir haftada ne kadar kelime, yapı öğrenebilecekleri konusunda çetele tutmaya özendirilmeli; öğrencilere evde çalışmak üzere belirli ev çalışma saatleri organize etmesi önerilmelidir. Bu çalışmalar fazladan çalışma olarak not ya da bir şekilde değerlendirilebilir.

3.15 Öğrencilerde Öğrenme Alışkanlıklarının Oluşturulması

Daha etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilere uygun yeni öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi öğrencilerin *strateji eğitimi* öncesinde kullanmakta oldukları öğrenme alışkanlıklarını terk edip, yeni öğrendikleri stratejileri hemen kullanmaya başlayacakları anlamına gelmemektedir. Howe (1987) öğrencilerin, öğrenme stratejilerinin öğretimi sürecinde öğrendikleri etkili öğrenme becerilerini bunlar alışkanlığa dönüşene kadar sadece tekrar edildiğini içselleştirilmediğini, öğrenilmediğini belirtmektedir. Howe (1987) bunun özellikle yetişkin olmayan, ya da çok başarılı olmayan öğrencilerde özellikle gözlemlendiğini belirtmektedir. Öğrenciler yeni öğrendikleri becerileri gelecekte bu becerinin kazanıldığı alanla ilgili olmayan işlerde de kullanmaktadırlar. Howe (1987) bununla birlikte öğrencilerin güçlüklerle karşılaştıklarında daha önceden benzeri şartlarda denenmiş ve başarılı olmuş aktiviteleri tercih ettiklerini belirtmektedir. Bunun nedeni bu aktivitelerin defalarca yapılmış, denenmiş olduğundan, otomatik bir şekilde, bireyin dikkatini fazla gerektirmeyen bir şekilde yapılabilmesidir. Bu durumda birey kendini daha rahat ve güvende hissetmektedir. Howe (1987) bu gibi durumlarda "nispeten aşına olmadığımız, çok iyi sınanmamış ve bizim çok yoğun dikkatimizi gerektiren eylemleri sergilemekten kaçınıyoruz" diyor ve bunun öğrenciler için de farklı olmadığını, öğrencilerin de böyle durumlarda daha az riskli olan "ezberleme" gibi eski yöntemlerine başvurduklarını belirtmektedir. Bu durumlarda

öğrencilerin henüz içselleştiremedikleri için yeni öğrendikleri ya da edindikleri stratejileri kullanmaktan kaçındıklarını belirtmektedir Howe (1987). Bu gibi durumlarda, Howe (1987) bazen öğrencilerin çok daha etkili olabilecek yeni, başarılı öğrenme stratejilerini bırakıp strateji eğitiminden önce kullanmakta oldukları çok daha az verim alabilecekleri yöntemlere yönelebildiğini belirtmektedir. Howe'a göre (1987) bunun gibi, bireyin, normalden daha fazla dikkat sarf etmesini gerektiren durumlarda bilinçli olarak daha az riskli olduğunu düşündüğü eylemleri seçmesi ve kullanması *zekice bir strateji* olabilir. Öğrencilere nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, konusunda yeni öğrenme ya da bellek stratejilerinin öğretilmesinden bunların alışkanlık haline dönüştürülüp öğrenci tarafından sürekli olarak kullanımının sağlanması çok daha zordur. Bu sebeple yeni öğrenilen stratejilerin alışkanlık haline gelebilmesi için öğrencilere yeterince pratik yapma, olabildiğince çok kez bu stratejileri sınama olanağı sağlanmalıdır. Bu tekrarlar, stratejilerden tamamıyla yararlanılması, kalıcı olması, yeni kazanılan stratejilerin yer etmesi ve otomatik kullanımlarının sağlanması açısından çok önemlidir. Bu yararlanma için azami olanaklar-tekrar olanakları- sağlanmadığı takdirde bir süre sonra öğrenici daha önceden kullanmakta olduğu daha az verimli olan ama öğrencinin daha az dikkatle, kendini daha güvenli hissettiği yöntemlerine dönecektir (Howe 1987). Bunların başarılabilmesi için öğrencinin bu çalışmalara gönüllü olmasının onun güdülenmesinin ne kadar önemli olduğu açıktır. Öğrencilerin öğrenim sürelerinin belirli bir bölümünde kullanarak, sınadıkları , garantili, yöntemlerini bırakıp yeni stratejileri içselleştirmelerini sağlamak içinse daha fazla güdülenmeleri gerekmektedir. Howe (1987) okullarda başarısız olan öğrencilerin okul ortamında karşılaşmış ders araç gereçleri ile güdülenmelerinin zor olması nedeni ile bu öğrenciler için seçilecek gereçlerin bu öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları türden olması durumunda daha başarılı olunabileceğini belirtmektedir.

3.16 Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Eğitiminin Sınıfta Uygulanması

Öğrenme stratejileri eğitiminin sınıf içerisinde irdelenmesinin pek çok yolu vardır. Bazı kitaplar öğrenme stilleri konusunda öğrenciyi bilinçlendirmeye, öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar içermektedir. Öğretmenler kendi strateji geliştirme alıştırmalarını oluşturmak için, bu konuda teknikler sunan kitaplara baş vurabilirler.

Öğrencilerin hangi stratejileri kullanıp kullanmadığını belirlemek için Şekil 3.4 de verilen. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Oxford 1990) benzeri envanterler verilebilir. Bu

envanterlerin öğrenciler tarafından doldurulması ile öğrencilerin hangi stratejileri kullanıp hangilerini kullanmakta zorluk çektikleri belirlenebilir. Buradan hareketle öğrencilere yönelik strateji geliştirici öğrenme becerileri uygulanabilir. Örneğin, bu çalışmanın hazırlanması sürecinde önemli bir aşama olan, 4.Bölüm, çoklu zeka gruplarına ayrılmış olan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin belirlenmesi aşamasında Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Bu envanter sonucunda öğrencilerin ne tür öğrenme stratejilerini benimsedikleri belirlenmiştir. Bunun ardından öğrenciler kendi strateji ve öğrenme tercihleri konusunda bilgilendirilmiş, çalışmanın daha sonraki aşamaları bu temel üzerinde devam etmiştir. Öğrenme stratejileri eğitiminin sınıf içi uygulaması pek çok şekilde olabilir. Öğretmen bunlardan her hangi birini tercih edebileceği gibi sorunlarla karşılaştığında öğrencilere yönelik bireysel tavsiyeler şeklinde de çalışma yapabilir. Sınıf içinde kullanım açısından fikir verebileceği düşünülerek üç çalışma örneklenmektedir (Brown 1994).

3.17 Başarılı Öğrenme ve İletişim Stratejileri Konusunda Öğrencilere Uyarılarda Bulunulması

Öğrenciler yabancı dil derslerine diğer derslere olduğundan daha fazla korkuyla yaklaşmakta ve bu onların olumlu stratejileri tanıyabilmeleri için gerekli riskleri almalarını engellemektedir (Brown 1994:128). Bu durumda Brown (1994), öğrenciler ve öğretmenler için sınıf içi öğrenmede baş vurulabilecek 'on emir' niteliğindeki on prensibi önermektedir. Bu prensiplerin normal ders seyri içine serpiştirilmesi mümkündür. Bu prensiplerin her biri bir önceki bölümde verilen kontrol listesinde üzerinde durulan noktalara işaret etmektedir (Bakınız Tablo 3.2).

3.17.1.Strateji teknikleri geliştirme:Bunların dışında sınıfta strateji eğitimini gerçekleştirmenin en etkili yollarından biri mümkün olabildiğince daha iyi öğrenme davranışlarına yönelik olan strateji tekniklerinin ortaya konmasıdır. Bu teknikler uygulanırken öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmesi mümkün olabilir. Bununla birlikte öğrencilere öğretmen tarafından başarılı stratejilerin fark ettirilmeden özendirilmesi daha başarılı olacaktır (Brown 1994). Bu aşamada strateji tekniklerinin geliştirilebilmesi için daha önce belirtilmiş olan "iyi bir dil öğrenimi için on ilkenin" sınıf içi uygulamalara yansıtılması öğrencilerin strateji edinçlerini geliştirecektir (Brown 1994:130).

Tablo 3.2 İyi öğrenme için "on ilke"

ÖĞRETMEN İÇİN	ÖĞRENCİ İÇİN
1-Endişeleri azaltın,	Korkmayın,
2-Risk almayı özendirin,	Aktivitelere daldın,
3-Özgüven geliştirin,	Kendinize inanın,
4-Kendinize özgü güdüleme yolları geliştirin,	Günü yakalayın,
5-Müşterek öğrenmeye katılın,	Komşunuzu sevin,
6-Sağ beyin işlemlerini kullanın,	Büyük resimle ilgilenin,
7-Anlaşılamayan durumlarda hoşgörülü olun,	Kaosla başa çıkmayı öğrenin,
8-Sezgilerinize şans tanıyın,	Önsezilerinize güvenin,
9- Yanlışlarla ilgili dönütleri değerlendirin,	Yanlışların işinize yaramasını sağlayın,
10-Kişisel hedefler belirleyin,	Kendi hedefinizi belirleyin,

3.17.2-Öğrencilere kontrol listeleri verilmesi:

Dil öğrenen öğrenciler sınıfa girerlerken "başarılı öğrenme stratejileri" konusunda genellikle hiçbir fikirleri yoktur. Kendileri için ne tür bir öğrenme becerisinin daha verimli sonuçlar vereceği konusunda da genellikle her hangi bir fikirleri yoktur. Sıralarına oturup saygılı bir şekilde öğretmenin "kitaplarınızı açın" ya da "benden sonra tekrar edin" (*repeat after me*) demesini beklerler. Öğrencilerin daha verimli kullanabilecekleri stratejiler konusunda bilgi elde edilmesi kolay bir süreç değildir. Öğrencilere, direkt olarak strateji kullanımları ile ilgili olmayan bir kontrol listesi verilmesi ve kendilerini bu sorulara göre puanlandırmalarının istenmesi çok olumlu bir başlangıç olacaktır. Öğrencilerin "bir destek almadan" Şekil 2.5’de görülen Öğrenme Stilleri Kontrol Listesinde verilen örnekte olduğu gibi bir kontrol listesini doldurmalarının ardından stratejilerle ilgili çalışmalara başlanabilir. Brown’a göre Tablo 3.3’de verilen kontrol listesi öğrencilere sınıf içerisinde uygulanabilir. Bu kontrol listesinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin kontrol listesinde verdikleri yanıtlara bakılarak aşağıda örnekleri verilen aktiviteler ve benzerleri uygulanabilir.

1. Neden bu şekilde yanıtlar verdikleri konusundan yola çıkılarak stratejilerle ilişkilendirilebilecek tartışmalar yapılabilir,
2. Aynı sorulara aynı cevapları veren gruplar arasında bir çalışma yapma, ortak yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma yapılabilir.
3. Her soruya kaç kişinin ne şekilde cevap verdiği konusunda bir çizelge hazırlanıp, bunun üzerinden çalışmalar yapılabilir.

4 Belirli uygulamaların neden başarılı olduğu ya da başarısız olduğu konusunda öğretmenin kişisel tecrübelerine dayanan çalışmalar yapılabilir.

5. A ve B cevaplarının hangilerinin daha başarılı dil öğrenme stratejilerinin göstergesi olabileceğı konusunda öğrenciler bilgilendirilebilir.(Brown 1994:128)

Yukarıda verilen kontrol listesinin dışında bu araştırmanın temel verilerini sağlayan Tablo 3.4’de öğrencilerin ne tür öğrenme stratejileri kullandıklarını kullanmak için öğrencilere uygulanabilir.



Tablo 3.3 Öğrenme Stilleri Kontrol Listesi (Brown 1994:129)

Her bir ifade ile ilgili olarak bir kutuyu işaretleyiniz. A ve E seçenekleri bu cümlelerin hangisinin sizi en çok anlattığını gösterecektir. B ve D kutucukları bu ifadelerin sizi bir miktar anlattığını göstermektedir. C seçeneği bu ifadelerin sizi hiçbir şekilde anlatmadığını göstermektedir.

	A	B	C	D	E
1..KONUŞTUĞUM ZAMAN İNSANLARIN GÜLMESİNE ALDIRMAM.	☐	☐	☐	☐	☐
2.TAMAMEN EMİN OLMADIĞIM KELİME VE YAPILARI DENEMekten HOŞLANIRIM	☐	☐	☐	☐	☐
3.Bu dili öğrenme konusundaki yeteneğime çok güveniyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4.Kişisel olarak kazanacaklarım nedeni ile bu dili öğrenmekteyim	☐	☐	☐	☐	☐
5.Gruptaki diğer insanlarla çalışmaktan gerçekten zevk alıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6.Dili “özümsemeyi” ve söylenen ya da yazılanın genel bir anlamını yakalamayı seviyorum	☐	☐	☐	☐	☐
7.Eğer çok sayıda yapılacak dilsel iş varsa bunları birer birer öğrenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
8.KONUŞTUĞUM ZAMAN KONUŞUKLARIMIN çok bilincinde olmam.	☐	☐	☐	☐	☐
9.Yanlış yaptığımı bunlardan dil hakkında bir şey öğrenmek için yararlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
10.Dili sınıf dışında öğrenmeye devam etmek için yeni yollar bulurum	☐	☐	☐	☐	☐

Konusunca birinin gülmesi beni utandırır.

Sadece doğru olduğundan emin olduğum yapıları kullanırım.

Bu dili öğrenme konusunda başarılı olabileceğimden emin değilim.

Bu dili birileri öğrenmemi istediği için öğreniyorum.

Diğer insanlarla çalışmaktansa tek başıma çalışmayı tercih ederdim.

Dilin bütün detaylarını analiz etmeyi ve ne söylediğini ya da yazıldığını tam olarak anlamak isterim.

Bir defada birden fazla konunun sunulması beni rahatsız eder.

Konuşurken çok sıkı bir şekilde kendimi “gözlemliyorum”.

Yanlış yaptığımda bu benim canımı sıkar, çünkü bu benim performansımın kötü olduğunun bir göstergesidir.

Başarılı olmam için gerekli her şeyi sınıf içi aktivitelerden veya öğretmenden beklerim

3.18 Öğrenci Otonomisi

Taylor(2002:8) otonomiye bir kimsenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya hazır ve muktedir olması olarak tanımlamaktadır. Öğrenci otonomisi bireyde kendiliğinden oluşmayan, bununla birlikte geliştirilmesine ihtiyaç duyulan beceriler ve yaklaşımları kapsamaktadır. Belirli bir seviyeye kadar öğrenci otonomisinin motivasyonu artırıcı, süreci hızlandırıcı bir etkisi olması dolayısıyla desteklenmesi gerekmektedir (Taylor 2002). Özgürlüğe giden yolun öğrencilerin kendi başlarına bulabilecekleri bir yol olmadığını, öğrencinin etkin öğrenme ve öğrencilik konusunda bilinçlenmesini gerektirdiğini ifade etmektedir. Öğrenme stratejileri eğitimi öğrencilere yüzme öğretilen bir havuza öğrencilerin itilmesi ve onların kendi başlarının çaresine bakmayı öğrenmeleri değildir. Taylor (2003) öğrenci otonomisinin belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmesinin de kolay olmadığını belirtiyor ve "öğrenci otonomisi, öğrencilerin, büyük bir bölümünün öğretmenlerinin desteğinde kat edebilecekleri uzunca bir yoldur. Öğrenciler bir ölçüde öğretmene ihtiyaç duyacakları için öğrenci eğitiminde bir son nokta hiç olmayabilir". Öğrencilerin özerkliklerini kazanmaları öncelikle onların kendi kendilerini en iyi şekilde tanımaları ile mümkündür. Öğrencilerin kendilerini tanımaları Tablo 3.3’de verilen Kontrol Listeleri ve tablo 3.4’de verilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin uygulanmasıyla sağlanabilir.

Öğrencilerin özerk olabilmesi için kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarının farkına varmaları yeterli değildir. Kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmeleri için kendi hedefleri doğrultusunda kendilerine uygun öğrenme stratejilerini edinmeleri ve bunları içselleştirmeleri de gerekmektedir. Araştırma, öğrencilerin kendi potansiyelleri konusunda farkındalık geliştirerek daha başarılı olabileceklerini savunmaktadır.

Buraya kadar öğrenme, zeka, öğrenme ve zeka ilişkisi konularında bilgiler verilmiştir. Bundan sonraki bölümde ise araştırmanın uygulama bölümünde nasıl bir yol izlendiği anlatılacaktır.

Tablo 3.4 Oxford'un (1990)Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL)

Dil öğrenimine yaklaşımınızı en iyi anlatan seçeneği işaretleyiniz.

A: Asla	N: Nadiren	B: Bazen	S: Sık sık	D: Daima
BELLEK STRATEJİLERİ				
Yeni öğrendiğim şeyleri önceden bildiklerimle ilişkilendiririm.				
Yeni kelimeleri hatırlayabilmek için cümle içine ya da başka metin içine koyarım.				
Hatırlayabilmek, daha kolay öğrenebilmek için kelimeleri renk, işlev, konuşmadaki yüklendikleri görev ya da kullanım yerleri gibi özelliklerine göre gruplandırırım.				
Kelimeleri hatırlamak için imgelerden, resimlerden, çizimlerden, sembollerden kullandıkları yerlerden yararlanırım.				
Anahtar kelime bağlantılarını gösteren,çizgilerden, oklardan ya da şekillerden oluşan grafik kelime listeleri yaparım.				
Kelimeleri hatırlamak için seslerle imgelerin birleşiminden, kelimelerle, onların seslerinin yaptığı çağrışımlardan yararlanırım.				
Resimli kartlardan yararlanırım				
Öğrendiğim yeni kelimeleri fiziksel olarak yeniden canlandırırım				
Öğrendiğim şeyleri sık sık tekrar ederim				
Tekrarlarımı ilk başta daha sık daha sonraları ise daha seyrek olarak yaparım.				
BİLİŞSEL STRATEJİLER				
Pratik yapmak için ifadeleri defalarca yazar ya da söylerim.				
Yeni öğrendiğim dilin telaffuzunu ya da imlasını(yazma kurallarını) pratik yaparım				
Konuşma kalıplarını tanıyabilir, bunları konuşmalarımda kullanabilirim.				
Öğrendiğim yeni kelime ve ifadeleri yeni cümleler ya da ifadeler oluşturmak için farklı şekillerde kullanırım.				
Anadili İngilizce olan kimselerle ya da İngilizce'si iyi olanlarla konuşmalar yaparım..				
İlgili (parçanın neyle ilgili olduğuna dikkat ederek) bağlama dikkat ederek ana temayı çabucak algılamaya çalışırım.				
Mesaj almama ya da göndermeme yardımcı olacak bir sözlük, gramer kitabı veya başka bir kaynak kitap kullanırım.				
Öğrendiğim dildeki konuşma kalıplarını, bulmaya çalışırım.				
Ana dilimden çeviri yapmaksızın bazı şeyleri doğrudan İngilizce'den söylemeye ya da yazmaya çalışırım.				
Anladığımı göstermek için öğretilenleri (anlatılanları) özetlerim.				
EKSİK GİDERME STRATEJİLERİ				
İşittiğim ya da okuduğum kelimelerin veya ifadelerin anlamını tahmin etmeye çalışırım.				
Metni ya da kelimeyi anlayabilmek için kelimenin içinde geçtiği metin, bağlam, metnin türü ya da konuşmacıların sosyal statüleri gibi ipuçlarından yararlanırım.				
Cümledeki bir kelimenin İngilizce karşılığını bilmiyorsa kendi dilimdeki karşılığını kullanırım.				
İletişimin ortasındaiken iletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletebilmek için çevremdekilerden yardım isteyebilirim.				
İletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletebilmek için mimiklere ya da taklitlere el kol işaretlerine baş vurabilirim.				
İletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletmekte güçlüklerle karşılaşacağımı sezersem iletişime girmekten kaçınırım.				
Hakkında konuşabileceğimi ya da yazabileceğimi bildiğim konuları seçerim.				
İfade edemeyeceğim bölümleri çıkartarak karşı tarafa iletmek istediğim mesajı sadeleştirir, değiştiririm.				
İletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletebilmek için yeni kelimeler uydururum.				
Bir kelimeyi bilmediğimde iletişim kurmaya çalışırken aynı sözcüğün eş anlamlısını kullanırım ya da anlatmak istediğim kelimeyi tarif ederim.				
ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER				
Dil öğrenmeme katkıda bulunacak şekilde dilin nasıl işlediğini, öğrenmeye anlamaya çalışırım.				
İngilizce çalışmalarımı,bir defterde ya da dosyada yer, tarih, ışıklandırma vs gibi konu başlıkları altında gruplandırırım.				
İngilizce öğrenim çalışmalarım için kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlerim.				

“Sesli okumak, sessiz okumak, anımsanan sözcüklerden oluşan ve kişiye özel kitaplıkları akılda taşımak, belirsiz yöntemlerle edindiğimiz akıl almaz becerilerdir.”
Alberto Manguel (Okumanın Tarihi)

BÖLÜM 4:

İZLENEN YOL VE VERİLERİN TOPLANMASI

4.1 Veri Türleri

Araştırmanın 1 bölümünde ortaya atılan başarısız öğrencilere öğrenme stratejilerinin aktarımı yolu ile daha başarılı hale getirilmesi için bir çok veri türünden yararlanılmıştır.

4.1. 1.Öğrencilerin araştırma öncesi karne notları

Araştırma öncesi öğrenci başarı ve başarısızlığını belgeleyen karne notları okul idaresinden alınarak tablo olarak sunulmuştur (Bakınız Tablo 4.1).

4.1. 2.Gardner’in (1990) Çoklu Zeka alanları belirleme ölçeğinin çözümlemesi

Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları Ölçeği verilerek Yabancı dil öğreniminde kullandıkları Zeka Alt Grupları belirlenmiştir. Bu grupların tablolar halinde gösterilmiştir (Bakınız Tablo 4.2).

4.1. 3.Öğrencilerin tuttukları nasıl ders çalıştıklarını belirlemeye yönelik günlükler.

Her öğrenci iki haftadan az olmamak üzere nasıl ders çalıştığını anlatan günlükler getirmiştir. İkinci haftadan sonra da yazmaya devam eden öğrenciler olmuş üçüncü haftadan sonra öğrencilere yazı getirmemeleri söylenmiştir (Bakınız Ek 6).

4.1. 4. Öğrencilere Oxford'un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin (SILL) uygulanması

Öğrencilerin Çoklu Zeka gruplarına ayrılmasının hemen ardından kendilerine stratejilerini belirlemeye yönelik olarak SILL uygulanmış, envanterin çözümlemesine dayalı çalışma kağıtları oluşturulmuştur (Bakınız Tablo 4.9).

4.1. 5. Okulun rehberlik servisi tarafından sağlanan öğrencilerin kendi kendilerini anlattıkları yazılar.

Her öğrenci ile ilgili günlükler dışında bu tür verilerin bulunması Çoklu Zeka Alt Gruplarının oluşturulmasında karşılaşılan tereddütlerin giderilmesinde yardımcı olmuştur (Bakınız Ek 7).

4.1. 6. Öğrencilerin kendi Çoklu Zeka alt grupları ile ilgili bilgilendirilmeleri ile ilgili kişisel notlar.

Öğrencilere Çoklu Zeka grupları belirlendikten sonra sınıfta ayrı ayrı yapılan bilgilendirme toplantılarından sağlanan veriler. Öğrencilerin daha sonraki çalışmalar konusunda bilgilendirilmeleri kendilerini tanımaları açısından verimli olmuştur (Bakınız Ek 10-11).

4.1. 7. Öğrencilere Oxford'un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin tekrar uygulanması.

Envanterin öğrencilere tekrar verilmesiyle, öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası strateji kullanımları karşılaştırılabilmektedir (Bakınız Tablo 3.4).

4.1. 8. Öğrencilerin araştırmayı kendi açılarından değerlendirdikleri video kayıtları.

Araştırma sonrasında öğrencilerin kaç tanesinin araştırmayı uyguladığı ve başarılı olduğunu kendi ifadeleri ile de ortaya koyabilmek açısından bu video kayıtları yararlı olmuştur (Bakınız Tablo 5.38, 39, 40).

4.1. 9. Öğrencilerin araştırma sonrası karne notları

Öğrencilerin araştırma sonrası karne notları, başarı ve başarısızlıklarının belgelenmesi anlamında önemlidir. Öğrencilerin notlarındaki değişikliklerle strateji kullanımlarındaki değişikliklerin ilişkilendirilmesi açısından oldukça faydalı olmuştur (Bakınız Tablo 4.19).

4.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise araştırmanın yapıldığı lisede 2002-2003 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın ikinci yarıyılı başında araştırmaya katılmaya gönüllü bir hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.2002 tarihli, 34 sayılı kararı ile kabul edilen Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı ve 9,10, ve 11. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı uygulanmaktadır(MEBTD 2536). Program uyarınca çalışmanın yürütüldüğü lisede hazırlık sınıflarında haftada 24 saat yabancı dil dersi okutulmaktadır. Okulun hazırlık sınıflarında okutulan yabancı dil İngilizce'dir. BAAL'ın 25.06.2002 tarihli İngilizce Zümresi, Zümre Öğretmenleri Toplantısında 1 no'lu tutanakla tespit edildiği üzere, ilgili yönetmelikte 24 saat olarak belirlenen hazırlık sınıfları İngilizce derslerinin 2002-2003 Eğitim ve Öğretim Yılında aşağıdaki oranlarda yapılmasına karar verilmiştir (Zümre karar no:1).

Dilbilgisi (Grammar) dersleri :	haftada 14 ders/saat
Dinleme-Konuşma (Listening /Speaking Conversation) dersleri :	haftada 4 ders/saat
Okuma (Reading Comprehension) dersleri:	haftada 3 ders/saat
Yazma becerileri(Writing Comprehension) dersi	haftada 3 ders/saat

Çalışmanın yürütüldüğü sınıfta Dilbilgisi, Okuma-Yazma, ve Dinleme-Konuşma derslerine ayrı ayrı öğretmenler girmektedir. Sınıfta 15 kız 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci öğrenim görmektedir. Öğrencilerin tamamı 15 yaş grubu lise öncesi öğrencilerdir.

Okul içerisinde, hazırlık sınıfları arasında tercih yapılırken, sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. İlgili okulun İngilizce Bölüm Başkanı ile görüşülerek incelenecek sınıfın, bulguların olabildiğince öğrencilerin genelini yansıtmaları için araştırma sınıfının en iyi ya da en kötü sınıf olmaması konusunda istek belirtilmiştir. Bunun dışında hazırlık sınıflarının akademik kontrol ve gözleminden sorumlu müdür yardımcısı ile görüşülmüş, adı geçen sınıftaki öğrencilerin birinci yarıyıl almış oldukları İngilizce kanaat ortalamaları kaydedilmiştir (Bkz.Tablo 4.1).

4.3 Araştırma Açısından Notun Önemi

Araştırmada öğrencilere öğrenme stratejilerinin aktarılmasının ardında öğrencilerdeki değişiklikler not cinsinden belirleneceğinden araştırma öncesinde öğrencilerin otları ve öğrencilerin başarılarının not cinsinden belirlenmesi önemlidir. Bu bölümde araştırmanın uygulandığı okulda geçerli olan notlandırma sistemi ve öğrencilerin araştırma öncesi notları ele alınacaktır.

4.3 1 Araştırma grubuna uygulanan Ağırlıklı Not Sistemi

Anadolu Liselerinde uygulanmakta olan , bir kısım derslerini Yabancı Dille Yapan Anadolu Liselerinde Uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programı (MEBTD 2536) gereğince ağırlıklı ortalama alınmaktadır. Ağırlıklı ortalama 25.06.2002 tarihinde yapılan BAAL İngilizce zümre öğretmenler kurulu toplantısında alınan kararla belirlenen haftalık 24 saatlik hazırlık sınıfı İngilizce derslerinin ağırlıklarına göre bulunmaktadır. Buna göre toplantıda alınan kararla, haftada 14 saat *Grammar* dersi okutulduğu için öğrencilerin ‘dilbilgisi’ dersinden aldıkları not ders saati olan 14 ile çarpılmaktadır. İngilizce Zümre öğretmenlerinin aldığı karar gereğince haftada 4 saat olarak yapılması kararlaştırılan ‘dinleme’, ‘konuşma’ dersinden alınan notlar dört ile çarpılmaktadır. Toplantıda ‘okuma’ dersi için haftalık ders saatlerinden üç saat ayrılması kararlaştırıldığından ‘okuma’ derslerinden alınan notlar üç ile çarpılmaktadır. Toplantıda haftada üç saat olarak yapılması kararlaştırılan ‘yazma’ derslerinden alınan notlar da üç ile çarpılmaktadır.

Bu şekilde her dersin yapılmakta olan haftalık ders saati ile çarpılarak ağırlıklı ortalaması bulunmaktadır. Bunun ardından derslerin ağırlıklı ortalamaları birleştirilerek her öğrenci için birleştirilmiş ağırlıklı ortalaması bulunmaktadır. Örneğin Toros adlı öğrencinin 100 üzerinden almış olduğu notları: Dilbilgisi için 60, Okuma için 65, ‘Dinleme’-‘Konuşma’ dersi için 80 ve ‘Yazma’ dersi için 30 olsun.

Dilbilgisi dersi ağırlıklı ortalama = alınan not (60) x ders saati(14) =840

Okuma dersi ağırlıklı ortalama = alınan not (65) x ders saati(3) =180

Dinleme,-konuşma dersi ağırlıklı ortalama = alınan not (80) x ders saati(4) =320

Yazma dersi ağırlıklı ortalama = alınan not (30) x ders saati(3) =90

Öğrencinin birleştirilmiş ağırlıklı ortalamalar toplamı =840+180+320+90= 1430

Öğrencinin İngilizce dersi ağırlıklı ortalaması 1430/toplam ders saati(24)=59.58 (Yüz üzerinden)

M.E.B Ortaöğretim Kurumlarında notlar 100 üzerinden değerlendirilmekte bunun ardından 5 lik sisteme ve harf sistemine dönüştürülmektedir. Buna göre 100 üzerinden

0-44 arası = 1 /E

45-54 arası 2/D

55-69 arası 3/C

70-84 arası 4/B

85- 100 arası 5 /A

Şeklinde gösterilmektedir. Öğrencinin notunun bir dersten 45'in altında olması durumunda sınıf tekrarına karar verilmektedir. Yukarıda örnek olarak verilen öğrenci, Toros, Yazma dersinden 30 ortalama almış olmasına rağmen karnesinde 59.58 not ortalaması beşlik sisteme göre dönüştürülünce İngilizce notunu 3 olarak görecektir. Dinleme, konuşma dersinden ortalaması 80 olmasına rağmen diğer derslerinde ortalama aynı seviyede olmadığından, Dinleme,konuşma dersinin haftalık saatinin 3 saat olması öğrencinin notunda Yazma dersi notunu yükseltecek kadar etki yapmıştır. Haftalık ders saati toplamı en fazla olan Dilbilgisi dersinin ağırlığının diğer derslerin toplamından daha fazla olduğu görülmektedir. Dilbilgisi dersinin ağırlığının bu derece fazla olması bu dersten yüksek not alan öğrencilerin diğer derslerden düşük not bile alsalar sınıf geçebilecekleri ihtimalini akıllara getirmektedir. Oysa uygulamada durum bu şekilde gelişmemektedir. Sınıf öğretmenleri zümre toplantılarında o sınıfa derse giren öğretmenler bir araya gelip sınıftaki öğrencilerin kendi dersleri ve diğer derslerdeki başarı ve başarısızlıklarını görüşmektedirler. Bu toplantılarda bir öğrencinin bir derste bariz başarısızlığı varsa sınıf öğretmeni aracılığıyla nedenleri araştırılmakta, öğrencinin başarılı olabilmesi için gerekli önlemler alınmaktadır.

4.3.2 Araştırma öncesi öğrenci notları

Bu notlar öğrencilerin tez araştırmasının başlangıcındaki seviyelerinin belirlenmesi, net bir fotoğrafının ortaya konabilmesi için önemlidir. Bu notlar sınıfa giren biri yabancı ikisi Türk üç İngilizce öğretmenin haftada 24 saat İngilizce öğretimi sonucunda öğrencilerin göstermiş oldukları performansı 'Okuma', 'Yazma' ve 'Dilbilgisi' olarak değerlendiren notlardır. Bu derslerden alınan notların birleştirilmesi ile oluşturulan Yabancı Dil/İngilizce notu olarak sunulmuştur.

Tablo 4.1 Öğrencilerin 1. Kanaat Notları

ÖĞRENCİ	NOT
B.1	62
B.2	62
B.3	62
B.4	65
B.5	62
B.6	53
D.1	73
D.2	43
D.3	42
D.4	68
D.5	68
D.6	79
D.7	64
D.8	55
D.9	71
İ.1	77
İ.2	77
İ.3	67
İ.4	74
İ.5	60
M.1	67
M.2	48
M.3	75
M.4	67
M.5	82
M.6	70
M.7	72
M.8	71
M.9	59
M.10	48

4.4 Uygun Stratejilerin Belirlenmesi İçin Öğrencilerin Çoklu-Zeka Alanlarının Belirlenmesi .

Araştırma, 2. bölümde ayrıntılı olarak ele alınan öğrenme stratejilerinin 3. bölümde tarihsel süreci ile verilen Gardner'in Çoklu Zeka Kuramına göre, Zeka Alt Gruplarına ayrılan öğrencilere anlatılması ve aktarılmasına dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öncelikle öğrenmeye en yatkın oldukları alanların belirlenmesi için öğrenciler çoklu zeka alanlarına ayrılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenirken, her insanda bulunan yedi temel zekadan hangisini ya da hangilerini daha fazla kullandıklarının belirlenmesi için, öğrencilerin çoklu zeka gruplarına

ayrılması, bu çalışmanın en önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. Çoklu zeka gruplandırması sonucunda (belirlenen gruplara göre çalışmanın daha sonraki aşamalarında grup içi strateji alışverişi yapılabilmesi için anketler ve testler verilerek) diğer gruplardan daha farklı bir çalışma içine girmeleri için özendirilmiştir.

4.5 Çoklu-Zeka Anketinin Uygulanması

2002-2003 Akademik Yılı'nın başında, 16 Mart 2003 tarihinde araştırma grubu olarak seçilen öğrencilere Wingate (1996) tarafından Gardner'in (1990) Çoklu Zeka Kuramına dayandırılarak hazırlanan Çoklu Zeka Ölçeği, Zeka Alt Grubu Belirleme Sormacası *Teaching English Professional* dergisinden araştırmacı tarafından çevrilerek öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin yedi temel zeka grubundan hangisine daha yatkın olduklarını belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.2). Öğrencilerin etki altında kalmamaları için, anketlerin ait oldukları zeka grubu adları silinerek öğrencilere verilmiştir. Anket, okulun kendi rehberlik servisi araştırmalarının bir parçası olarak sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere verilerek, soruları ciddiye almaları, sadece kendileri için doğru olan seçenekleri işaretlemeleri özellikle vurgulanmıştır. Öğrencilerden, kendilerine ait anketlerin üzerlerine isimlerini yazmaları istenmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilere Verilen Çoklu-Zeka Alanı Belirleme Anketi

AŞAĞIDAKİ SORULARDAN, SADECE SİZİN İÇİN DOĞRU OLANLARI DAİRE İÇİNE ALINIZ DİĞERLERİ İÇİN İŞARETLEME YAPMAYINIZ.

Adınız soyadınız:

.....
BEN....!!

1. Bir şey ölçüldüğü, kategorilere ayrıldığı, analiz edildiği ya da bir şekilde miktarı ifade edildiği zaman kendimi daha rahat hissederim.
2. Radyo dinleyerek ya da konuşma kasetlerini dinleyerek televizyon ya da filmlerden daha fazla öğrenebiliyorum.
3. Scrabble gibi kelime oyunları ile oynamaktan zevk alıyorum.
4. Söylenmesi zor tekerlemeleri söylemekten, ilginç kafiyeli sözlerden ve kelimelerle ilgili şakalardan hoşlanırım.
5. Geceleri gördüğüm rüyalar çok canlıdır, görkemlidir.
6. Diğer insanlar yazılarımda ya da konuşmalarımda kullandığım kelimeleri açıklamam için sık -sık bana sormak zorunda kalırlar.
7. İngilizce, Sosyal bilgiler ve Tarih her zaman Fen ve Matematikten daha kolay olmuştur.
8. Kendimi daha çok tanıyabilmek için bilgilendirme toplantılarına ya da kişisel gelişme seminerlerine katıldım.
9. Kafamda bir yemek tarifini tutabilir ya da bir sayıyı ikiyle, üçle çarpabilirim.
10. Bir müzik aleti çalmaktayım.
11. Satranç, dama ya da Go gibi strateji oyunlarında arkadaşlarımı yenebilirim.
12. Bazı şeylerin nasıl çalıştığı konusu kafamı meşgul eder.
13. Pek çok şeyin mantıklı bir açıklamasının olduğuna inanırım
14. Zaman - zaman yalın, soyut, kelimelerle ifade edilemeyen her hangi bir biçimi olmayan kavramları düşünürüm.
15. İşte ya da evde insanların söyledikleri ile yaptıkları arasında mantıklı bir ilişki kurmaya çalışırım.
16. Konuşmadan ya da yazmadan önce kelimeleri kafamda okuyabiliyor, söyleyebiliyor, ya da yazabiliyorum
17. Gözümü kapatınca sık - sık net görsel imgeler görürüm.
18. Olayları bir fotoğraf makinesi ya da video kamerasıyla kaydetmeyi severim.
19. Boz- Yap ya da benzeri görsel bulmacaları çözmeyi severim.
20. Kendi iç dünyamda olup bitenleri kaydetmek için kişisel bir günlük ya da defter tutmaktayım.
21. Bilinmeyen bir semtte kendi yolumu kolaylıkla bulabilirim.
22. Geometri dersi cebir dersinden daha kolaydır.
23. Bir şeyin yukarıdan kuş bakışı olarak bakıldığında nasıl gözükebileceğini kolaylıkla kafamda canlandırabilirim.
24. Bir parçadaki bir notanın yanlış söylendiğini hissedebilirim.
25. Konuşmalarında okuduğum ya da duyduğum şeylerden sık -sık bahsederim.
26. Radyodaki müzik seçmelerini, kasetleri CD leri ya da plakları sık sık dinlerim.
27. Bir anda yolda yürürken bir TV jeneriğinin ya da bir başka ezginin kafamda çınlamakta olduğunu hissederim.

28. Konuşurken düşüncelerimi ifade etmek için sık sık el işaretleri ya da diğer vücut dilini kullanırım.
29. Çok sayıda şarkının ya da müzik eserinin ezgisini bilirim.
30. Bir şarkıyı bir ya da iki defa dinlediğimde genellikle nerdeyse tamamına yakın bir doğrulukta tekrar söyleyebilirim.
31. Çalışırken, bir işle uğraşırken ya da yeni bir şey öğrenirken, sık sık ritm tutarım ya da bir melodi mırıldanırım.
32. En azından bir sporu ya da fiziksel bir aktiviteyi düzenli olarak yapmaktayım.
33. Uzun süre hareketsiz olarak bir yerlerde oturmak durmak, benim için çok zordur.
34. Ellerimle çalışmayı seviyorum.
35. En yaratıcı fikirlerim, bir yürüyüşe ya da koşuya çıktığımda ya da fiziksel bir egzersiz yaparken aklıma gelir.
36. Kalabalık ortamlarda kendimi rahat hissederim.
37. Yapılması zor fiziksel hareketleri ve tehlikeli bedensel figürleri yapmayı severim.
38. Yeni bir hareketi ya da beceriyi edinmem için okumaktan ya da onu video da izlemekten çok onu uygulamaya ihtiyaç duyarım.
39. İnsanların fikir almak için baş vurduğu biri olarak bilirim.
40. Grup sporlarını bireysel sporlara tercih ederim.
41. Bir sorunum olduğunda bunu kendi kendime gidermekten çok yardım edebilecek birine ulaşmaya çalışırım.
42. Biri gibi sosyal, diğer insanlarla birlikte yaşanan eğlenceleri video izlemek gibi bireysel eğlencelere tercih ederim.
43. Yapmayı bildiğim bir şeyi bir başka insana ya da diğer insanlara öğretmekten zevk alırım.
44. Kendimi başkalarının da nitelendirdikleri gibi bir lider olarak görüyorum.
45. Hayata dair önemli sorular üzerinde düşünmek ya da meditasyon yapmak için düzenli olarak belirli bir süre tek başıma zaman geçiririm.
46. Olaylar hakkında diğer insanların pek anlamadıkları kendime has düşüncelerim vardır.
47. Kendimi “güçlü-iradeli” ya da kendine oldukça güveni olan biri olarak görüyorum.
48. Sadece kendime ayırdığım (başkaları ile paylaşmadığım) özel bir hobim veya ilgilendiğim konu vardır.
49. Geometri dersi cebir dersinden daha kolaydır.
50. Düzenli olarak gözden geçirdiğim hayata dair önemli hedeflerim vardır.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve verdiğiniz bilgiler için teşekkürler.

Aydm DOĞAN

4.6 Çoklu-Zeka Anketinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerden toplanan anketler sonucu, bu anketlerdeki soruların sıralaması yapılarak İngilizce öğrenirken, hangi öğrencinin, hangi zeka alanını daha çok kullandığı tespit edilmek üzere bir çizelge oluşturulmuştur. Öğrencilerin yedi çoklu-zeka grubu içerisinde, hangisinden daha çok yararlandığı birden yediye kadar olan evet sayıları ile tespit edilmiştir. Bu çoklu zeka anketinde her bir alandaki eğilimi belirlemek için yedi soru sorulmuştur (Tablo 4.2). Öğrenciler her zeka grubu için yönlendirilen sorulardan kendileri için doğru olanlara evet

yanıtı vermişlerdir. Bunun sonucunda her zeka grubu için öğrencilerin verdikleri evet sayıları belirlenip çizelgede gösterilerek, bütün öğrencilerin çoklu-zeka alanlarında yedi üzerinden evet sayılarını gösteren genel dağılım çizelgesi oluşturulmuştur.

Bu çizelgede öğrencilerin en çok kullandıkları alanlara göre gruplandırılması yapıp bu öğrencilerin grup listeleri oluşturulmuştur. Öğrenciler genel itibarı ile dört grupta toplanmıştır. Bunlar Dilsel zeka alanını kullanan grup, Mantıksal- Matematiksel zeka alanını kullanan grup, Bedensel Devinduyusal grup ve İşitsel gruptur. Bazı öğrencilerde birden fazla zeka alanının aynı derecede kullanıldığı görülmüştür. Bu öğrencilerin gruplandırılmaları esnasında, daha önceden yazmaları istenmiş olan ders çalışmalarına yönelik günlüklerde kullandıkları dil ve kendi ifadelerinden çıkarılan sonuçlar doğrultusunda öğrencinin Çoklu Zeka Ölçeğinde hangi Çoklu Zeka Alt Boyutunu daha fazla kullandığına karar verilmiştir. Örneklerde de görüldüğü üzere kimi zaman öğrencilerin kendilerinden toplanan günlüklerinde kullandıkları ifadelerde kendilerini anlatmak için kullandıkları dil çoklu zeka alt boyutları hakkında karar verilmesine yardımcı olmuştur. Kendisini ‘aktif’ bir insan olarak niteleyen öğrencinin İçedönük Zeka Alt grubunda olamayacağı düşünülmüştür. Kimi zaman öğrencilerin oldukları değil de olmak istedikleri, kendilerini görmek istedikleri şekilde yazmış olabilecekleri de düşünülmüş, önce anketlere verdikleri yanıtlar ardından da ders dışı rehberlik servisi ile birlikte değerlendirilen kendi serbest konulardaki yazıları esas alınmıştır. Bilindiği gibi, araştırmanın başında sınırlılıklar ve varsayımlar bölümünde öğrencilerin beyanlarının “Doğru” kabul edildiği ve edileceği belirtilmiştir. Örneğin aşağıdaki öğrenci şunları belirtmiştir.

Örnek

“...Ayrıca ben çok aktif bir insanım ve her şeyde olmak isterim. Oyunculugum olduğu için daha doğrusu hocamız öyle düşündüğü için 7 yıl baş rolde oynadım. Sesim iyiydi ve sololara çıkardım...İ 1)(“Kendinizi tanıtır” konulu yazısından)”

Bu öğrencinin çoklu zeka alanı belirleme anketi sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde, bu öğrencinin en fazla cevabı **Müziksel/Ritmik Zeka Alt Grubu**’na ve **Kişilerarası İletişim Zeka Alt Grubu**’na verdiğini görmekteyiz. Örnekteki öğrenci, tiyatro kolu ve müzik korosunda da yer almaktadır. **Kişilerarası İletişim Zeka Alt Grubu** adı altında belirli bir çalışma grubu oluşmadığından ve **Kişilerarası İletişim Zekası** kullanımı ile Müziksel /Ritmik Zeka kullanımı birbirine yakın olduğundan bu öğrencinin Müziksel/Ritmik Zeka Alt grubunda yer aldığına karar verilmiştir. Bir başka örnek ise şöyledir;

*“...Kardeşimle iyi geçinemiyorum. Sürekli kavga ediyoruz. Genelde suçlu ben gibi görünüyorum. Ama gerçekte öyle değil. Bana sataşmadığı sürece hiçbir sorun olmuyor. Ailem küçük olduğu için böyle yaptığını söylüyor ama ben artık büyüdüğümü düşünüyorum. Bu durum yüzünden her olayda haklı olduğumu savunuyor, her şeye ağlıyor. Bu okula girdiğim için memnunum. Hiçbir okulu görmeden tercih yapmıştım. Bu yüzden tereddütlerim vardı ama şimdi doğru kararı verdiğimi anladım. Önceki okulumdan derece ile mezun oldum. Şu an seçme insanların bulunduğu bir ortamda olmak beni korkutuyor. Başarılı olamamaktan korkuyorum... (M.5)(“**Kendinizi tanıtır**” konulu yazısından)”*

Yukarıda kendisini bu sözlerle ifade eden öğrencinin çoklu zeka anketinde Müziksel Grup ve Mantıksal Matematiksel Grup, sorularına verdiği evet cevapları eşitti. Öğrencinin, kardeşinin kendisine ‘sataşmadığı’ zamanlarda aralarında bir geçimsizliğin olmadığını düşünmesi, ailesinin ise ‘kardeşinin küçük olması’ nedeniyle onun yaptığı yanlışları göz ardı ettiklerini düşünmesi öğrencide mantıklı düşünme alışkanlığının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Yaş grubu olarak düşünüldüğünde ise on dört yaşındaki bir öğrencinin kullandığı ‘seçme insanların bulunduğu bir ortamda bulunmak’ ifadesi de yine öğrencinin olayları mantıklı değerlendirebildiği, mantıksal yönünün güçlü olduğu izlenimi yaratmaktadır. Bu yazı araştırma için özellikle yazılmış bir yazı olmayıp, Eğitici Kol Faaliyetlerinde duygularını ifade etmek için yazmış olduğu bir yazıdır. Buradan hareketle öğrencinin Müziksel Ritmik Zeka Alt grubundan çok Mantıksal- Matematiksel Zeka Alt Grubuna daha yakın olduğu düşünülecek, **Mantıksal Matematiksel Zeka Grubuna** dahil edilmiştir.

4.7 Çoklu Zeka Ölçeği Alt Zeka Grupları Dağılım Tablosunun Oluşturulması

Gardner’in (1983) Çoklu zeka Kuramına göre Wingate (1996) tarafından hazırlanan Çoklu Zeka Alanları Ölçeği (Bakınız Tablo 3.2) öğrencilere karışık olarak verilmiş ve bunun ardından öğrencilerin yanıtları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yanıtları Tablo 3.3 deki tablo da her alana verdikleri evet yanıtlarını gösteren sayılar olarak işlenmiştir. Örnekte M9 öğrencisinin yedi farklı Çoklu Zeka Alt Boyutu İçin vermiş olduğu evet yanıtlarının sayıları görülmektedir. Öğrenci her alan için yedi soru olan ankette toplam 26 soruya evet yanıtı vermiştir. Evet yanıtlarının da en fazla olduğu alan Mantıksal Matematiksel Zeka Alt grubudur.

Ç.Z.A	Dilsel Zeka	Mantıksal /Matematiksel	Uzamsal Zeka	Müziksel/ Ritimsel Zeka	Bedensel Devin- duyusal	Kişilerarası İletişim Zekası	İçe Dönük Zeka
M9	3	6	3	5	2	3	4

4.8 Öğrencilerin Çoklu-Zeka Grupları Puan Dağılımı Tablosu, Tablo 4.3'ün Oluşturulması

Tablo, öğrencilerin Çoklu-Zeka Alanları Testinde verdikleri yanıtları göstermektedir. Öğrenciler, en fazla “evet” yanıtını verdikleri çoklu-zeka grubuna dahil edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin, çoklu-zeka gruplandırmaları için esas alınacak evet yanıtlarının birden fazla grup için eşit olduğu görülmektedir. Örneğin B1 öğrencisinin verileri aşağıdaki gibidir. Bu durumda, öğrencinin kendisini tanıttığı yazılar ve ders çalışma biçimini anlatan günlüklerdeki ifadelerine bakılarak öğrencinin çoklu zeka grubu tespit edilmiştir.

Öğrencinin	Sözel	Mantıksal	Görsel	İşitsel	Bedensel	Kişilerarası	İçedönük
	Dilbilimsel	Matemat	Uzamsal	Zeka	Devinduyusal	İletişim	Zeka
	Zeka	Zeka	Zeka		Zeka	Zekası	
B1	3	4	4	5	6	2	1

Tablo 4.3. Öğrencilerin Çoklu-Zeka Grupları Puan Dağılımı Tablosu

Öğrencinin Adı	Dilsel	Mantıksal	Uzamsal	Müziksel	Devinduyusal	Kişiler	İçedönük
		Matemat			Zeka	Arası	Zeka
						İletişim	
B.1	3	4	4	5	5	2	1
B.2	3	4	1	5	5	4	4
B.3	3	5	5	6	7	3	5
B.4	3	3	4	6	6	4	2
B.5	4	5	3	3	6	5	4
B.6	2	5	3	6	6	3	5
D.1	6	5	2	2	3	2	2
D.2	5	3	3	3	3	2	4
D.3	7	3	4	6	4	6	4
D.4	5	4	4	2	1	2	2
D.5	5	4	4	4	3	2	4
D.6	3	3	2	2	1	2	2
D.7	5	5	4	4	3	3	2
D.8	6	5	4	6	5	5	4
D.9	4	3	3	4	2	3	0
İ.1	5	5	4	7	3	7	4
İ.2	3	5	3	6	4	6	4
İ.3	2	4	1	6	2	6	1
İ.4	3	5	3	6	6	5	4
İ.5	1	3	1	3	3	3	2
M.1	3	5	5	3	4	2	3
M.2	2	3	3	1	2	3	3
M.3	3	7	6	3	4	5	4
M.4	5	7	5	7	5	4	3
M.5	3	5	3	5	3	2	1
M.6	5	7	5	6	6	5	3
M.7	2	6	3	4	5	2	1
M.8	2	4	1	2	3	4	2
M.9	3	6	3	5	2	3	4
M.10	4	7	7	5	3	4	4
N							

4.8.1 Dilsel Zeka alt grubu çoklu zeka alanları ölçeği değerler tablosu, Tablo 4.4'ün oluşturulması

Çoklu Zeka Ölçeği'nin değerlendirilmesi sonucu Çoklu Zeka Ölçeği , Dilsel Zeka Alt grubunda dokuz öğrenci olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.4'e bakıldığında D6, D7, D9 öğrencileri dışında kalan öğrencilerin en yüksek değerlerinin Dilsel Zeka Alt Grubunda olduğu görülmektedir. D6, D7, D9 öğrencilerinin ise günlüklerine ve diğer kendileri ile ilgili yazılarına bakılarak Dilsel Zeka Alt Grubunda olduklarına karar verilmiştir. Bu öğrencilerin grupları hakkında nasıl karar verildiği Bölüm 4.3'de örneklenerek açıklanmıştır.

Tablo 4.4 Dilsel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu

Çoklu Zeka Alanları	Dilbilimsel	Mantıksal	Uzamsal	Müziksel	Bedensel	Kişilerarası	İçedönük
	Zeka	Matematiksel	Zeka	Ritmik	Devinduyusal	İletişim -	Zeka
Öğrencinin adı		Zeka		Zeka	Zeka	Zekası	
D 1	6	5	2	2	3	2	2
D 2	5	3	3	3	3	2	4
D 3	7	3	4	6	4	6	4
D 4	5	4	4	2	1	2	2
D 5	5	4	4	4	3	2	4
D 6	3	3	2	2	1	2	2
D 7	5	5	4	4	3	3	2
D 8	6	5	4	6	5	5	4
D 9	4	3	3	4	2	3	0

4.8.2 Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubu çoklu zeka alanları ölçeği değerler tablosu

Tablo 4.5'in oluşturulması

Çoklu Zeka Ölçeği'nin değerlendirilmesi sonucu Çoklu Zeka Ölçeği , Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubunda on öğrenci olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.5'e bakıldığında M3, M6, M7, M9 öğrencilerinin en yüksek değerlerinin Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubunda olduğu görülmektedir. Diğer öğrencilerin ise Dilsel Zeka Alt grubunda olduklarına, nasıl çalıştıklarına ilişkin yazmış oldukları günlüklere ve eğitsel kol çalışmalarında yazmış oldukları kendinizi tanıtm konulu yazılarına ve diğer kendileri ile ilgili yazılarına bakılarak Mantıksal Matematiksel Zeka alt grubunda olduklarına karar verilmiştir. Bu öğrencilerin Grupları hakkında nasıl karar verildiği Bölüm4.3'de örneklenerek açıklanmıştır.

Tablo 4.5 Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu

Zeka Alt Grupları	Sözel	Mantıksal	Görsel	Müziksel	Bedensel	Kişilerarası	İçedönük
	Dilbilimsel	Matematiksel	Uzamsal	Ritmik	Devinduyusal	İletişim	Zeka
Öğrenci	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	Zekası	
M 1	3	5	4	3	4	2	3
M 2	2	3	3	1	2	3	3
M 3	3	7	6	3	4	5	4
M 4	5	7	5	7	5	4	3
M 5	3	5	3	5	3	2	1
M 6	5	7	5	6	6	5	3
M 7	2	6	3	4	5	2	1
M 8	2	4	1	2	3	4	2
M 9	3	6	3	5	2	3	4
M 10	4	7	7	5	3	4	4

4.8.3Grup C/ Bedensel Devinduyusal Zeka alt grubu, çoklu zeka alanları ölçeği değerler tablosu Tablo 4.6’nın oluşturulması

Çoklu Zeka Ölçeği’nin değerlendirilmesi sonucunda bu grupta altı öğrenci olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en fazla evet yanıtı verdikleri alan veya en yüksek olan varsa eşit iki alandan birine öğrencilerin kendi haklarında yazmış oldukları diğer yazılar da dikkate alınarak karar verilmiştir (Bakınız Tablo 4.6).

Tablo 4.6 Grup C/ Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubu, Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu

Öğrencinin adı	Sözel	Mantıksal	Görsel	Müziksel	Bedensel	Kişilerarası	İçedönük
	Dilbilimsel	Matematiksel	Uzamsal	Ritmik	Devinduyusal	İletişim	Zeka
	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	
B 1	3	4	4	5	6	2	1
B 2	3	4	1	5	5	4	4
B 3	3	5	5	6	7	3	5
B 4	3	3	4	6	6	4	2
B 5	4	5	3	3	6	5	4
B 6	2	5	3	5	6	3	5

4.8.4 Grup D/Müziksel /Ritimsel Zeka alt grubu çoklu zeka alanları ölçeği değerler tablosu Tablo 4.7’nin oluşturulması

Tablo 4.7’de Müziksel Ritimsel grupta bulunan beş öğrencinin Çoklu Zeka Ölçeğine verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu öğrencilerin gruplandırılmalarına esas oluşturan Tablo 4.7 oluşturulmuştur.Tereddüt edilen öğrencilerle ilgili olarak diğer gruplarda örneklerle açıklanan yöntem uygulanmıştır (Bakınız Bölüm 4.6). Bu tereddütler öğrencilerin tuttukları günlükler ve kendilerini anlattıkları yazılar(Bakınız Ek 6,7) dikkate alınarak aşılmıştır.

Tablo 4.7 Grup D/Müziksel /Ritimsel Zeka Alt Grubu Çoklu Zeka Alanları Ölçeği Değerler Tablosu

Öğrencinin adı	Sözel	Mantıksal	Görsel	Müziksel	Bedensel	Kişilerarası	İçedönük
	Dilbilimsel	Matematiksel	Uzamsal	Ritmik	Devinduyusal	İletişim	Zeka
	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	Zeka	Zekası	
i 1	5	5	4	7	3	7	4
i 2	3	5	3	6	4	5	4
İ 3	2	4	1	6	2	6	1
İ 4	3	5	3	6	5	5	4
İ 5	1	3	1	4	3	3	2

4.9 Öğrencilerin Çoklu-Zeka Alanları Konusunda Bilgilendirilmeleri

Öğrencilerin kendilerine verilen anketlere göre gruplara ayrılmasından sonra öğrencilerin bu gruplandırma konusundaki tepkilerini görmek üzere 6 Mart 2003 tarihinde verilen Çoklu Zeka Eğilim Belirleme Anketlerinin değerlendirilmesi sonucu, belirlenen dört gruptan ikisi ile 4 Nisan 2003 tarihinde Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi (BAAL) orta salonda öğleden sonra saat 14:30 15:40 saatleri arasında strateji aktarımı konusunda toplantı yapılmıştır. İlk toplantıda **Dilsel Zeka Alt Grubu** ve **Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu** öğrencileri ile görüşülmüştür. Diğer iki grup olan **İşitsel Grup** ve **Fiziksel-Kinestetik Grup** öğrencileri ile aynı çalışma 5 Nisan 2003 Cuma günü öğleden sonra son iki derste yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerle, kendi grupları ile ilgili sohbet edilmiştir. Konunun bir zeka seviyesini belirleme testine dayanmadığı, her öğrencide bir ya da birden fazla çoklu zekanın kullanım halinde olduğu ve farklı zeka gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil öğrenirken öğrenme sürecini kendi öğrenme tarzlarına uydurduklarını, Wingate'ten(1996) de alıntılar yapılarak kendilerine anlatılmıştır. Öğrencilerin zayıf ve güçlü taraflarını bilmelerinin kendi başarılarını arttıracaklarını belirten Wingate “zihinsel beceri”nin çok boyutlu olduğunu, yaşamın bir alanında çok başarılı olan insanların, bir başka beceri konusunda tamamen başarısız olabileceklerini belirtmektedir. Her öğrencinin yatkın olduğu alanı ortaya çıkarmak ve öğrenciyi bu konuda bilgilendirmek, öğrenci açısından öğrenme sürecini daha zevkli kılacağı gibi, daha rahat öğrenebileceği beceriler tespit edilince daha kolay öğrenme de mümkün olabilecektir. Böylelikle öğrencilere, süreç içerisinde amaçlananın, öğrencilerin zeka seviyesini belirleme ve ortaya çıkarmanın aksine her insanda mevcut olan temel zekalardan, çalışma kapsamındaki öğrencilerin, dil öğrenimlerini gerçekleştirmeleri esnasında daha çok hangisini ya da hangilerini daha fazla kullandıklarını belirlemeyi amaçladığı anlatılmıştır. Dil öğrenme süreçlerini gerçekleştirmeleri esnasında, daha çok kullandıkları zeka türünün belirlenmesinin, bu zeka türüne dayalı yabancı dil öğrenme stratejilerinin kendilerine anlatılmasının yararları anlatılmıştır Bu stratejilerin, kendilerinin daha kısa zamanda daha verimli ders çalışmalarını sağlayabileceği, bu şekilde daha stressiz, daha zevkli bir öğrenme süreci yaşayabilecekleri anlatılmıştır. Kendi yaygın kullandıkları zeka alanını esas alan stratejilerin kullanılması ile notlarında da bir gelişme olabileceği kendilerine anlatılmıştır. Kendi bünyelerine uygun stratejilerin seçilmesinin, yabancı dil öğreniminde ezberi ortadan kaldırmaya yönelik önemli bir adım olduğu, kendilerine önerilen stratejileri/çalışma becerilerini uyguladıkları takdirde öğrendikleri bilgileri daha kolay anımsayabilecekleri anlatılmıştır. Görsel, İşitsel, Mantıksal-Matematiksel, Kinestetik- Dışadönük olarak belirlenen gruplara, ayrı ayrı açıklamalar yapılmıştır (Wingate 1996). Öğrencilere kendi

yatkın oldukları alanlarla ilgili açıklamaları yaparken, sadece adı geçen derginin ilgili bölümünde değinilen niteliklerle yetinilmeyip, kendi öğretmenlik deneyimlerim süresince benzeri öğrencilerde gözlemlenen çalışma alışkanlıkları ya da becerileri de aktarılmıştır.

4.10. Gruplar Halinde, Öğrencilerin Kendi Grupları Hakkında Bilgilendirilmesi.

4.10.1 A Grubu: Çoklu zeka ölçeği, dilsel zeka alt grubu

Bu gruptaki öğrencilere dili öğrenmeye yatkın oldukları, bu vesileyle istedikleri takdirde bir yabancı dili daha iyi öğrenebilecekleri anlatılmıştır. Kendilerini ifade etmede başarılı oldukları kelimelerle, düşüncelerini kolayca ifade edebildikleri anlatılmıştır. Bu zeka grubunda yer alan kişilerin, kitap okumayı, yazı yazmayı, hikayeler anlatmayı ve bulmacalar çözmeyi sevdikleri, dilmece (*scrabble*) gibi kelime türetmelere dayanan oyunları oynamaktan hoşlandıkları anlatılmıştır. Bununla birlikte öğrenmelerini hızlandırmaları için, kitaplara, ders kasetlerine, yazma çalışmalarına, ödevlere, sınıf içi diyaloglara, tartışmalara, sunumlara ve hikaye çalışmalarına daha fazla yer vermeleri gerektiği anlatılmıştır. Dilin kullanımına yönelik çalışmaların, onların daha zevkli çalışmalarına yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Gruptaki öğrencilere sorulduğunda, genel olarak avukat, öğretmen gibi sözel meslekleri tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler kendi aralarında yaptıkları konuşmalarda, dil öğreniminden bıktıklarını, sınıfta hep aynı şeylerin yapıldığını, bundan dolayı bir isteksizliğin olduğunu belirtmişlerdir.

Yazarak öğrenen görsel öğrenciler, kendilerinin daha verimli kullanabilecekleri ders çalışma becerileri konusunda bilgilendirilmeleri esnasında, sınıfta çok fazla yazı yazmadıklarını, tahtaya hemen- hemen hiç yazı yazmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin geneli çalışma becerileri konusunda bilgilendirme etüdüne oldukça ilgili yaklaşmış, daha kolay öğrenebilecekleri çalışma becerileri anlatıldığında ilgiyle dinlemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı, kendilerine önerilen ders çalışma becerilerini hiç denemediklerini, diğer bir kısmı da nadiren denediklerini belirtmişlerdir (5 Nisan 2003 tarihli kişisel not).

4.10.2 B Grubu. Çoklu zeka ölçeği, mantıksal-matematiksel zeka alt grubu

Bu gruptaki öğrencilere, neden Mantıksal-Matematiksel grup olarak adlandırıldıkları anlatılmıştır. İngilizce öğrenme süreçlerinde, İngilizce'yi matematiksel formüller halinde öğrenmekten hoşlandıkları, mantık süzgeçlerinden geçirmeden, mantıklı dizgelere dönüştürmeden dili öğrenmekte zorlandıkları anlatılmıştır. Genel itibarı ile matematik, fen

gibi sayısal derslerde daha başarılı oldukları ve bu dersteki öğrenme alışkanlıkları ile yabancı dili öğrenme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Matematik ve fen bilgisi derslerinde olduğu gibi deneyler yapmaktan, mantıksal bulmacalar çözmekten ve hesaplamalarla sonuçlara ulaşmaktan zevk aldıkları anlatılmıştır (Wingate 1996). Yine öğrenecekleri konuları özet çıkararak kendi anladıkları dilde, Mantıksal-Matematiksel belki kendilerince “formülize” diye tabir ettikleri şekilde yeniden ifade etmeleri durumunda daha kolay ve daha hızlı öğrenecekleri anlatılmıştır. Düzenli olarak tutacakları kelime defterlerinin onlara zaman içerisinde bir sözlük gibi yararlı olacağı anlatılmıştır. Bunun dışında öğrendikleri konuları belirli gruplara ayırarak daha kolay öğrenecekleri, ilgi duydukları alanları İngilizce olarak ifade etmelerinin İngilizce güdülenmelerini arttıracığı anlatılmıştır. Deneylerin, sorgulamaların, problem çözme etkinliklerinin, mantığa dayalı bulmacaların ve hesaplamalarla ilgili çalışmaların çalışma verimlerini arttıracığı belirtilmiştir.

4.10.3 C Grubu. Çoklu zeka ölçeği, müziksel-ritimsel zeka alt grubu

Bu gruptaki öğrencilerin genelinin müziği çok sevdiğini ve onların müzik ve güzel sanatlara ilgilerinin olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler esnasında, müziğin yaşamlarında kapladığı yer sorulmuştur. Öğrenciler, müzikle olan ilgilerini, müziği ne denli sevdiklerini anlatmışlardır. Öğrencilerin bir bölümü bir müzik aleti çalmakta, bir bölümü koro etkinliklerine ya da tiyatro etkinliklerine katılmakta, diğerlerinin ise ders çalışırken müzik dinlemeyi sevdikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilere, ders çalışırken klasik müzik dinlemelerinin yararlı olabileceği, yine ders çalışmaları sırasında çevredeki müzik ve diğer seslerden olumlu etkilenebilecekleri anlatılmıştır. Kulaklarının iyi olduğu, sese ve sesle uyarılmaya hassas bir yapıları olduğu, kasetli dinleme yapmaları durumunda, gayet verimli çalışmalar yapabilecekleri anlatılmıştır. Evdeki ders çalışma ortamlarında, kendilerini güdüleyebilecek bir müzik eşliğinde ders çalışmalarının, onlarda ritim duygusu yaratarak, bilgileri hafızalarında daha kolay saklayabilmelerini sağlayacağını, bu şekilde çalışmak suretiyle de yabancı dili daha kolay öğrenebilecekleri anlatılmıştır. Bununla birlikte aynı oranda görsel ve işitsel olan kimi öğrencilerin, kitap okurken ya da yazı yazarken en düşük seslerde dahi dikkatlerinin dağılabileceği, bu öğrencilere, evdeki aile üyelerinin olmadığı saatlerde ders çalışmalarının daha yararlı olabileceği anlatılmıştır. Öğrencilerden mümkünse çalışmalarını kasete kaydetmeleri ve dinlemeleri istenmiş, bu şekilde kendi hatalarını da düzeltebilecekleri anlatılmıştır. Mümkün ise evde CNN ve BBC gibi yabancı TV ve radyo yayınlarını takip etmelerinin, İngilizce şarkıların sözlerini anlamaya çalışmalarının, kendilerinde olumlu etki yaratabileceği anlatılmıştır.

4.10.4 D Grubu. Çoklu zeka ölçeği, bedensel devinduyusal zeka alt grubu

Bu gruptaki öğrencilere, İngilizce öğrenme süreçlerinde enerjilerini eyleme dönüştürecek etkinliklerle, daha kalıcı ve daha zevkli bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri anlatılmıştır. Bu gruptaki öğrencilere sınıftaki canlandırmalara (*roleplay*) daha çok katılmaları bu sayede daha iyi öğrenecekleri, sosyal yönlerinin güçlü olduğu anlatılmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin, insan ilişkilerinde rahat, lider olmaya yatkın, sosyal etkinlikleri organize etmeyi sevdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin bir tanesi bir çok olayı organize ettiğini, arkadaşları ile neler planladıklarını anlatmıştır. Bu öğrencilere, ders çalışırken yanlarında başkalarının olmasının faydalı olacağı, evde ebeveynlerine, İngilizceden anlamasalar da, İngilizce öğretiyormuş gibi ders anlatmaları, ders anlatırken İngilizce'yi daha rahat öğrenecekleri anlatılmıştır. Öğrencilere, arkadaşları ile grup çalışması yapmalarının kendileri için çok verimli olacağı, çalışmalarını birbirleri ile paylaşmaları gerektiği anlatılmıştır. Yalnız başlarına, çevreden yalıtılmış ortamların kendileri için çok da uygun çalışma ortamları olmadığı, iştahı olmayan birinin, yanında biri varken daha iyi yemek yemesi gibi, bu gruptaki öğrencilerin de yanlarında bir başkası ders çalışırken daha rahat ders çalışabilecekleri ve daha iyi öğrenebilecekleri kendilerine anlatılmıştır.

4.11 Öğrencilerin Günlüklerindeki Çalışma Becerilerinin Derlenmesi Ve Grup Çalışma Becerileri Havuzunun Oluşturulması

5 Nisan Cuma günü öğrenci velilerinden, on beş günlük süre içerisinde, çocuklarının okuldan eve dönmelerinden yatmalarına kadar geçen sürede, ders çalışma faaliyeti olarak neler yaptıklarını yazmak üzere bir günlük tutmalarını isteyen yazı, okul müdürlüğü aracılığı ile öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden, velilerine bu yazıları imzalatmaları ve daha sonra sınıf öğretmenlerine getirmeleri istenmiştir(Bkz.Ek 3). Bu yazılar daha sonra sınıf öğretmenleri tarafından haftalık olarak toplanmıştır. Öğrencilerden sınıf öğretmenleri aracılığıyla istenen günlükler öncelikle çoklu-zeka gruplarına göre ayrıştırılmıştır. Bunun ardından alfabetik sıra takip edilerek, gruptaki öğrencilerin ders çalışma etkinliği olarak yaptığı işler tek tek kaydedilmiştir. Örnekte de görüleceği üzere öğrenciler sadece eve geldikleri saatten yatmalarına kadar geçen zaman diliminde yaptıkları ders çalışma faaliyetlerini değil, bunun dışında kalan zamanlarda yaptıkları ders çalışma faaliyetlerini de yazmışlardır. Öğrencilerin ders çalışma faaliyeti dışında yaptıkları diğer zaman geçirmeye yönelik etkinlikleri de günlüklere aktardıkları görülmüştür;

“...Bu gün Beşiktaş- Prag maçına okul çıkışı gidip gece 11’de eve döndüğüm için hiç ders çalışmadım..”.

Öğrencilere nasıl ders çalıştıkları ile ilgili günlük tutturulmasının amaçlarından biri gruplanan öğrencilerin, ne kadar değişik şekillerde ders çalıştıklarının belirlenmesidir. Belirlenen bu çalışma becerileri bir havuzda toplanmıştır. Bir diğer amacı ise, aynı grup içerisindeki öğrencilerin, birbirlerinden farklı olarak yaptıkları ders çalışma etkinliklerini, diğer öğrencilerle paylaşımlarını sağlamaktır. Diğer bir deyişle grup çalışma becerileri havuzunda biriken çalışma becerileri, diğer grubun bütün üyelerinin kullanımına sunulmasıdır. Bunun sonucunda, nasıl ders çalışabileceği konusunda bir fikri olmayan öğrencilere, yeni çalışma becerilerini tanıma olanağı sağlanmıştır. Özellikle daha az başarılı veya başarısız öğrencilerin daha farklı çalışma yöntemlerini tanıyarak ve deneyerek durumlarında ilerleme kaydedebilecekleri düşünülmüştür.

Aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi öğrenciler, kendilerine o gün için verilen ödevleri ve ders çalışma becerileri olarak neler yaptıklarını detaylı olarak belirtmektedirler. Tabi bütün öğrenciler bu kadar detaylı ve planlı bir çalışma programına sahip olmayabilirler. Aşağıda günlüklerinden örnek verilen öğrencinin Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubundan bir öğrenci olduğu düzenli ve süreç takip eden bir çalışma disiplini olmasından da anlaşılmaktadır.

“Bu gün Gramer ve *Practice book*’tan Unit 14, 15 ve 16 yı bitirdim ve Sherlock Holmes’un kelimelerini tekrarladım. Cuma günü Grammarway 3’ten sizin verdiğiniz ödevleri bitirdim. Jane Eyre’den ilerlemeye başladım. Kitabın yarısına geldim. Cumartesi günü Jane Eyre’ye tekrar devam ettim. Workbook’u bitirdim ve Jane Eyre’den kitabın yarısına geldim. Cumartesi günü Jane Eyre’e tekrar devam ettim. Workbook’u bitirdim. Pazar günü önerdiğiniz kitaptan passive ve perfect tense yaptım. Gramer kitabından Consolidation 2..5 bölümünü yaptım. Jane Eyre’e devam ettim. Salı günü Jane Eyre’i bitirdim. Çarşamba günü bir şey yapmadım....(M8, 20-02-2003)”.

Öğrencilerin günlüklerinde ifade ettikleri çalışma becerileri, “Nasıl Ders Çalışmalı?” başlıklı

1.Çalışma Kağıdında diğer öğrencilere önerilmiştir. Öğrencilere verilen bu çalışmanın “İngilizce öğrenmek nasıl çalışılacağını bilmediğiniz zaman zordur” şeklinde başlayan bölümünde öğrencilere nasıl çalışacakları konusunda genel önerilerde de bulunulmuştur. Bu bölümün ardından, yukarıda günlüğünden bir bölüm verilen öğrencinin çalışmalarının özeti öğrencilere; “Daha önce öğrenilen kelimeleri düzenli aralıklarla tekrarlamalı, hikaye kitaplarını okumayı ihmal etmemelisiniz. Hikaye kitaplarını birinci defada anlamak zorunda olmadığınızı unutmayın, ikinci kez çok daha kolay anlayacaksınız”(Çalışma kağıdı

1 Grup A 1-3 satırlar) şeklinde önerilmiştir. Bu tarz çalışan gruptaki diğer öğrencilerin, aynı çalışma becerisini ifadeleri tekrar niteliğinde olduğundan, sadece farklı olanları dikkate alınmıştır. Hep öğrencilerin yaptıkları iyi şeyler öneri niteliğinde diğer arkadaşlarına aktarılmamış bazı durumlarda ise öğrencinin yaptığı şeyleri yapmamaları önerilmiştir. Bunlar genellikle bütün öğrencilere yapmamaları tavsiye edilen şeyler olmuştur. Bir öğrenci nasıl ders çalıştığını anlattığı günlüğünde şunları yazmaktadır.

“...Önce Grammarway 3’den verilen ödevleri yaptım. Sonra Grammar ve Practise Book Unit 15’i yaptım. Okulda yaptıklarımızı tekrarladım. Jane Eyre’i okudum. 27-02-2003 Grammarway 3’ten Grammar ve Practise Book taki yaptığım hataları kontrol ettim, çalıştım. Pacesetter Pre-intermediate kitabına başlayacağımız için hazırlık yaptım... (D 3, 20-02-2003)”.

“.....Reading –Writing sınavında çıkacak kelimeleri çalıştım. Grammar Practise Book ödevlerini yaptım. Genellikle sınava yönelik çalıştım. (D 3, 14 Mart 2003)”

“Reading- Writing sınavı üzerine çalıştım. Yaptıklarımızı tekrarladım. Özellikle Sherlock Holmes kelimelerine ağırlık verdim. (D 3, 17 Mart 2003)”

“Reading –Writing sınavına çalıştım. Jane Eyre, Rainman ve The Count of Monte Cristo’nun üzerinden bir daha geçtim. Sherlock Holmes kelimelerine çalıştım. (D 3, Salı 18 Mart 2003)”

“Sadece sınav üzerine çalıştım. Her şeyi tekrar gözden geçirdim... (D 3, 19 Mart 2003)”

Dil öğrenme ,öğrenme süreçleri içerisinde en zahmetli olanlardan birisidir. Öğrencilerin daha az stres yaşamalarını sağlayabilmek için ve düzenli bir çalışma disiplininin onlarda kalıcı başarıyı daha çabuk getireceğinden öğrencilere sınavdan önceki güne çalışmalarını biriktirmemeleri önerilir. Öğrenmenin belirli aralıklarla tekrarlanması edinilen bilginin daha kolay geri çağrılmasını sağlayacağından, öğrencilere bir defada çok uzunca bir süre ders çalışma yerine, aralıklarla düzenli olarak ders çalışma önerilir. Bu nedenle yukarda günlüğünden örnek alınan öğrencinin sadece sınava yönelik çalışma alışkanlığının başarısızlığa neden olabileceği düşünüldüğünden bu konuda öğrencilere uyarı yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Öğrenci, günlüğünde sürekli olarak sınava yönelik bir çalışma yaptığını belirttiğinden grup üyelerine ‘bunu yapmamaları,’ salt sınava yönelik çalışmamaları düzenli çalışma alışkanlıklarını benimsemeleri önerilmiştir. Öğrencinin belirttiği günlük

ödevlerin yapılması, gruptaki diğer öğrencilere tavsiye edilmiştir. “Sınava yönelik çalışmadan çok, düzenli bir çalışmayı benimsemelisiniz. Size öğrenmeniz için verilen kelimeleri ayrı- ayrı yazarak olduğu kadar, onları defalarca cümleler içinde kullanarak ve bu cümleleri yazarak da kolaylıkla öğrenebilirsiniz. Size verilen ders kitaplarımızla ilgili ödevleri yapın (1. Çalışma kağıdı Grup A 1-4. satırlar)”. Bu şekilde öğrencilerin çalışma becerilerinden derlenen çalışma kağıdı, öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından dağıtılmıştır. Sınıf öğretmeni ile birlikte açıklamalar yapılarak, öğrencilerin, çalışma kağıdını dikkatli bir şekilde okumaları sağlanmıştır. Konu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bazı öğrenciler, kağıtta belirtilen ve önerilen çalışma şekillerinin kimilerinin kendilerine uymadığını, hiç denemediklerini ifade etmişlerdir (Kişisel notlar-20 Şubat 2003). Bunun üzerine öğrencilere, kendilerine tavsiye edilen çalışma becerilerinin kimilerinin kendilerine, kimilerinin ise aynı gruptaki çalışma arkadaşlarına ait olduğu, farklı şekillerde çalışmalarının başarılarını arttıracığı anlatılmıştır. Belirtilen çalışma becerilerini denemelerini, eğer rahatsızlık duyarlarsa, kendileri ile görüşüleceği, irtibat kurabilmeleri için, çalışma kağıtlarının altına e-posta adresi eklenmiştir.

Ders dışında, öğrenme stratejileri konusunda bir tek öğrenci e-posta göndermiştir.. Bu öğrencinin sorunu daha çok kişisel olduğundan kendisi ile özel olarak görüşülmüştür. Öğrencinin sorunu, tiyatro kolu ve diğer sosyal faaliyetlere fazla zaman ayırması idi. Derslerine ayıracağı zaman diliminde enerjisi tükendiğinden, derslerinden verim alamamaktaydı.

Öğrencilerin günlüklerinde belirtmiş oldukları İngilizce öğrenme becerileri yukarıda örneklerle açıklandığı şekilde birleştirilip, birinci çalışma kağıdı olarak öğrencilere sunulmuştur. Çalışma kağıdı her grup için ayrı ayrı hazırlanmış, gruptaki öğrencilerin isimleri çalışma kağıdının üst kısmına eklenmiştir.

Çalışma grubu oluşturulan dört Çoklu Zeka Ölçeği, Zeka Alt grubu için ayrı ayrı oluşturulan çalışma kağıtlarının birer örneği aşağıda verilmektedir. Öğrencilerin isimleri silinmiştir. Çalışma kağıdında italik ve koyu renkli (bold) olarak gösterilen bölümler dört zeka Alt Grubu için de aynı olan önerileri göstermektedir. Bazı bölümlerin gruptan biri ya da ikisi ile ortak olduğu görülmektedir, bu bölümler koyulaştırılmış, fakat italik yapılmamıştır. Bölümlerin hangi gruplarla ortak olduğu ortak olan bölümün sonunda belirtilmektedir. ‘Ne zaman çalışmalı’ bölümü bütün gruplar için ortak olduğundan, bu bölüm

için gruplara yönelik açıklama yapılmamıştır. Diğer bölümler ise sadece ilgili zeka alt grubuna yönelik olarak önerilen çalışma becerilerini, stratejilerini içermektedir.

Çalışma Kağıtları bütünlük sağlamaları, okuyucuya bütün hakkında fikir vermeleri için tam olarak sunulmuştur. Ortak olan bölümlerin, ne kadar olduğunun görülmesi ve ortak olan bölümlerin hangi grupları ortak olduğunun görülmesi açısından metinlerin tamamı verilmiştir. Bununla birlikte yukarda belirtildiği şekilde italik ve koyulaştırılmış, düz ve koyulaştırılmamış, düz ve koyulaştırılmış olarak üç farklı şekilde vurgulanmıştır.

Önceden öğrenciler bu konuda bilgilendirilmelerine rağmen, Çalışma kağıtlarına öğrencilerin yanlış anlamalarına meydan vermemek için zeka alt gruplarının adları yazılmamıştır. Sadece A, B, C, D şeklinde Gruplar belirtilmiştir. A Grubu: Dilsel Zeka alt grubunu, B Grubu: Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubunu, C Grubu: Bedensel-Devinduyusal Zeka alt grubunu ve D Grubu Müziksel-Ritmik Zeka alt grubunu temsil etmektedir.

4.12 Birinci Çalışma Kağıdı

4.12.1. Grup A

Öğrenciler: D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9,

“İngilizce öğrenmek, nasıl öğreneceğinizi bilmediğiniz zaman zordur”

Ne zaman çalışmalı?

Arkadaşlar okuldan eve döner dönmez aman derslerim hemen bitsin de ben de başka şeyler yapabileyim anlayışı yapacağınız çalışmanın verimli olmasını engelleyecektir. Ders çalışabilmeniz ve çalıştığınızı anlayabilmeniz için günün stresinin ve zihinsel yorgunluğunun kafanızdan atılması gerekir. Bu nedenle okuldan eve gelmenizden en erken yaklaşık iki/2 saat sonra ders çalışmaya başlamanız uygun olacaktır. Bu süre içinde her türlü sportif faaliyetler eğlence türü faaliyetler sizin kafanızdaki ders yükünü atmanıza yardımcı olacaktır. Bunun ardından derslerinize –ödevlerinize başladığınızda daha verimli olacaktır.

Nasıl çalışmalı?

Sınava yönelik çalışmadan çok düzenli bir çalışmayı benimsemelisiniz. Size öğrenmeniz için verilen kelimeleri ayrı- ayrı yazarak olduğu kadar, onları defalarca cümleler içinde kullanarak ve bu cümleleri yazarak da kolaylıkla öğrenebilirsiniz. Size verilen ders kitaplarınızla ilgili ödevleri yapın. Derste dersi çok iyi dinleyin ve mutlaka anlamadığınız yerlerde sorular sorun. Soru sormadığınız ve doğruluğundan emin olmadığınız şeyler aklınızda kalmayacaktır. Derse

katılın. Okula gidemediğiniz günlerde sürekli olarak arkadaşlarınızla haberleşin ve neler yapıldığı konusunda bilgilerin, mümkün olduğunca evde konuları takip etmeye çalışın. Ders kasetlerini dinleyerek kelimeleri telaffuzları ile çalışmanız aklınızda kalmasını kolaylaştıracaktır. **Verilen hikaye kitaplarını okuyun, bir defa okumanın yeterli olmadığını bilin.** İlk okumanızda kelimelere çok takılmadan okuyun ikincide genel konuyu bildiğiniz için bir çok kelimenin anlamını daha kolay tahmin edebileceksiniz. Bu sizin kelimeleri okuduğunuz hikaye bağlamında daha kolay hatırlamanızı da sağlayacaktır. Hikaye okuma iyi bir kelime öğrenme yöntemidir. Okuduğumuz hikayelerle ilgili sadece olayı ya da kahramanı değil onun söylediklerini de hatırlarız bu da kelime öğreniminin en zevkli olanıdır. İngilizce öğrenimindeki zamanlar (tens) gibi temel kavramları öğrenmek sizi rahatlatacaktır. Kitaptaki bir konuyu tekrar ederken kitaptaki cümleyi ezberlemek yerine o kelimeyle ilgili kendi cümlelerinizi yapmanız, ya da o yapı ile ilgili kendi düşündüğünüz cümleleri yazmanız daha kolay öğrenmenizi sağlayacaktır. Verilen ödevleri mutlaka günü gününe yapın aksi takdirde biriktiğinde gözünüzü korkutacak, dil öğreniminden uzaklaşmanıza, kendi kendinize güveninizi kaybetmenize neden olacaktır. Kelime öğrenirken öğrenmekte olduğunuz kelimelerin eş anlamlılarından ve zıt anlamlılarından yararlanmanız bu kelimelerin daha kolay aklınızda kalmasını sağlayacağı gibi bu kelimelerle daha kolay cümleler yapmanızı da sağlayacaktır. Örneğin; *Açelya lent me 100 \$* cümlesi *I borrowed 100\$ from Açelya.* şeklinde de ifade edilebilir. Mantık “lend ”ve “borrow” eylemlerinin zıt anlamlı eylemler olmasıdır. Bu şekilde çalışma her iki eylemin kullanımını da pekiştireceği gibi akılda kalmalarını da kolaylaştıracaktır. İngilizce kelimelerin anlamlarını bulurken İngilizce Türkçe bir sözlükten yararlanmanız kelimelerin anlamlarının hafızanızda daha az kalmasına sebep olmaktadır. Kelime öğrenirken zorda kalmadıkça Türkçe sözlüğe baş vurmamanız daha yararlı olacaktır. İnternetteki yenilikleri İngilizce olarak takip etmeye çalışmanız İngilizce motivasyonunuzu olduğu kadar İngilizce bilginizi de etkileyecektir. Merak duyduğunuz konularda İngilizce sitelerde gezintiler yapmanız İngilizce’nizin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bunu yaparken ödevlerinizi bitirmiş olduğunuz zamanı seçmeye dikkat edin. Kelime çalışması esnasında öğrendiğiniz kelimelerle yeni kelimeler üretip üretemeyeceğinizi sınayın, öğrendiğiniz kelimelerden yeni kelimeler üretmek İngilizce’nize dinamizm kazandıracaktır. Cümleleri başka nasıl ifade edebilirim diye düşünerek tekrar yazmaya çalışın. Sanki “tabu” oyunu oynadığınızı düşünüp bu kelimeyi ya da kelimeleri kullanmadan nasıl ifade edebildim diye kendi kendinize alıştırma yapın. Film adlarının ne anlama geldiğini araştırın. Kumanda vs teknolojik ekipmanların üzerinde yazılı İngilizce kelimeleri merak etmiyor musunuz?

Unutmayın okuma, yazarak ders çalışma, İngilizce yayınları izleme, öğrendiğiniz konuları tartışma ve bunları başkalarına öğretme sizin daha iyi öğrenmenizi de sağlayacak.

Sorularınız için→aydindoganist@yahoo.com

4.12.2 Grup B

Öğrenciler: M.1, M.2, M.3, M.4, M.5, M.6, M.7, M.8, M.9, M.10

“İngilizce öğrenmek, nasıl öğreneceğinizi bilmediğiniz zaman zordur”

Ne zaman çalışmalı?

Arkadaşlar okuldan eve döner dönmez aman derslerim hemen bitsin de ben de başka şeyler yapabileyim anlayışı yapacağınız çalışmanın verimli olmasını engelleyecektir. Ders çalışabilmeniz ve çalıştığınızı anlayabilmeniz için günün stresinin ve zihinsel yorgunluğunun kafanızdan atılması gerekir. Bu nedenle okuldan eve gelmenizden en erken yaklaşık iki/2 saat sonra ders çalışmaya başlamanız uygun olacaktır. Bu süre içinde her türlü sportif faaliyetler eğlence türü faaliyetler sizin kafanızdaki ders yükünü atmanıza yardımcı olacaktır. Bunun ardından derslerinize –ödevlerinize başladığınızda daha verimli olacaktır.

Nasıl çalışmalı?

Daha önce öğrenilen kelimeleri düzenli aralıklarla tekrarlamalı,

Hikaye kitaplarını okumayı ihmal etmemelisiniz. Hikaye kitaplarını birinci defada anlamak zorunda olmadığınızı unutmayın ikinci kez çok daha kolay anlayacaksınız. Özellikle cümlelerin gelişinden bilmediğiniz kelimenin anlamını çıkarma şeklindeki kelime öğrenme yöntemini kullanın hikayeleri okurken. Yeni öğrendiğiniz kelimelerle sevdiğiniz cümleleri yapmak veya yapmaya çalışmak en iyi kelime öğrenme yöntemidir. Size verilen kaset CD gibi ek materyalleri ders araç gereci ile örneğin kitap ya da hikaye kitabı ile çalışmanız daha kolay aklınızda kalmasını sağlayacaktır. Size verilen kitapların ilgili bölümlerindeki ödevleri yapın. Ders kitabını daha iyi anlamak için kitaptaki bilmediğiniz kelimeleri çıkartıp onların her biri ile cümleler kurarak öğrenin. Öğrenilen kelimeleri belirli kategoriler halinde bir defterde tutmanız bir süre sonra kayda değer bir sözlüğünüzün olmasını sağlayacaktır. Okulda işlenen konularla ilgili başka kaynaklardan ilginizi çeken alıştırmaları yapıp bunları daha sonra derste öğretmene sunmak üzere defterinize kaydedin. Kendinizi sınıfta bireysel olarak ifade etmenize yardımcı olacak kişisel projeleri ihmal etmeyin. Daha önce öğrendiğiniz konuları

belirli aralıklarla tekrar etmeniz o bilgileri canlı tutmanızı sağlayacak. **Okula gidemediğiniz günlerde sürekli olarak arkadaşlarınızla haberleşin ve neler yapıldığı konusunda bilgilenin mümkün olduğunca evde konuları takip etmeye çalışın. Verilen ödevleri mutlaka günü gününe yapın aksi takdirde biriktiğinde gözünüzü korkutacak, dil öğreniminden uzaklaşmanıza, kendi kendinize güveninizi kaybetmenize neden olacaktır.** Okuduğunuz hikayelerin kısa bir özetini yapmanız hikayeyi kafanızda canlandırmanızı kolaylaştıracağı gibi “anladığınızı hissetmenin hazzını da” size yaşatır. CNN ve benzeri yabancı kanalları söylenenleri % 100 anlamasanız da takip edin. Zamanla konuşulanların daha fazlasını anlamaya başladığınızı hissedeceksiniz. Önceleri hızlı konuştuğunu düşündüğünüz CNN ve BBC muhabirlerinin sıkılmayı göze alıp 1 saat dinlemeniz durumunda nasıl daha yavaş konuştuklarına şahit olacaksınız. Bazı öğrenciler bir sınava başlarken 2. soruda takılınca daha ileri gidemezler halbuki daha sonraki sorular daha basit olabilir. Aynı şey yabancı kanalları takip ederken de söz konusudur. Onların konuşmalarına alıştıkça beynimiz onların konuşma hızında bize gelen verileri –kelimeleri işlemeye başlar ve bir süre sonra bu konuşmanın sınıftaki bizim konuşmalarımızdan çok da hızlı olmadığını anlarız. Önceleri biraz sıkılmayı göze alarak deneyin!!! Yüksek sesle kitaplarınızda geçen konuları ve diyalogları okumak, telaffuzunuza katkıda bulunacağı gibi daha iyi konsantre olmanızı sağlar. Daha önce derste öğrendiğiniz kelimelerin ne anlamlarda kullanıldıklarını bu kelimelerin geçtikleri yerleri inceleyerek cümle içinde kullanın. Çevrenizde gördüğünüz İngilizce ifadelerin Türkçe karşılıklarını düşünüp Türkçe’ye çevirmeye çalışın. Aynı şekilde Türkçe’de çok beğendiğiniz bir takım ifadeleri İngilizce’ye çevirmeye çalışın. Mesela işe İnternet programları ve İnternetteki “*terms and conditions*” bölümleri ile başlayabilirsiniz. Siz İngilizce’yi algıladığınız şekilde not edin. Onu anladığınız dilde formüllerle ifade edin, sınıflara ayırın ve neyin neden öyle olduğunu izah etmeye çalışın bu sizin yabancı dil bilginizi arttıracaktır.

Sorularınız için →aydindoganist@yahoo.com

4.12.3 Grup C

Öğrenciler: İ.1, İ.2, İ.3, İ.4, İ.5

“İngilizce öğrenmek, nasıl öğreneceğinizi bilmediğiniz zaman zordur”

Ne zaman çalışmalı?

Arkadaşlar okuldan eve döner dönmez aman derslerim hemen bitsin de ben de başka şeyler yapabileyim anlayışı yapacağınız çalışmanın verimli olmasını engelleyecektir. Ders çalışabilmeniz ve çalıştığınızı anlayabilmeniz için günün stresinin ve zihinsel yorgunluğunun kafanızdan atılması gerekir. Bu nedenle okuldan eve gelmenizden en erken yaklaşık iki/2 saat sonra ders çalışmaya başlamanız uygun olacaktır. Bu süre içinde her türlü sportif faaliyetler eğlence türü faaliyetler sizin kafanızdaki ders yükünü atmanıza yardımcı olacaktır. Bunun ardından derslerinize –ödevlerinize başladığınızda daha verimli olacaktır.

Nasıl çalışmalı?

Okula gidemediğiniz günlerde sürekli olarak arkadaşlarınızla haberleşin ve neler yapıldığı konusunda bilgilerin mümkün olduğunca evde konuları takip etmeye çalışın. Verilen ödevleri mutlaka günü gününe yapın, aksi takdirde biriktiğinde gözünüzü korkutacak, dil öğreniminden uzaklaşmanıza, kendi kendinize güveninizi kaybetmenize neden olacaktır. Mümkün olabildiğince İngilizce TV veya Radyo dinleyin, izleyin. Ders çalışırken klasik müzik dinlemeniz daha kolay okumanızı ya da çalıştığınız konuya konsantre olmanızı sağlayacaktır. Telaffuz çalışmaları yapmanız daha kolay öğrenmenize yardımcı olmakta ders çalışırken derse ait kaset ve CD varsa bunları dinlemeniz daha kolay aklınızda kalmasını sağlayacaktır. Bunların dışında kendi sesinizi kasete kaydetmeniz ve bunu daha sonra dinlemeniz çalıştığınız konuyu daha kolay öğrenmenizi sağlayabilir. Telaffuz egzersizi olarak kitapta geçen – kasetteki telaffuza yakın bir telaffuzu yakalamaya çalışın. Başka kaynaklardan kendi kitabınızda bulamadığınız cevapları bulmaya çalışmanız öğrenmenizi olumlu yönde etkileyecektir. Bilgisayarınız varsa onun üzerinde kurulu sözlükten yararlanabilirsiniz. Bilgisayarınızla Internet üzerinden İngilizce sitelerinin “on line” olarak sunduğu testlerden yararlanabilir, merak ettiğiniz konularda bilgi edinebilirsiniz. İngilizce konuşulan ülkelerin birinden bir mektup arkadaşı edinin, onunla kasetli mektup yoluyla yazışın mektuplaşın, kasete okuduğunuz mektubunuzu arkadaşınıza gönderin o da size kendi sesiyle kasete

okuduğu mektubunu göndersin..Çok zevkli de üstelik değil mi? Müzik ve İngilizce arasındaki ilişki sadece İngilizce şarkı sözleri ve İngilizce filmler değildir. Müzik tarihine İngilizce'nin yardımıyla daha keyifli yolculuklar yapabilirsiniz.

Sorularınız için →aydindoganist@yahoo.com

4.12.4. Grup D

Öğrenciler: B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6

“İngilizce öğrenmek, nasıl öğreneceğinizi bilmediğiniz zaman zordur”

Ne zaman çalışmalı?

Arkadaşlar okuldan eve döner dönmez aman derslerim hemen bitsin de ben de başka şeyler yapabileyim anlayışı yapacağınız çalışmanın verimli olmasını engelleyecektir. Ders çalışabilmeniz ve çalıştığınızı anlayabilmeniz için günün stresinin ve zihinsel yorgunluğunun kafanızdan atılması gerekir. Bu nedenle okuldan eve gelmenizden en erken yaklaşık iki/2 saat sonra ders çalışmaya başlamanız uygun olacaktır. Bu süre içinde her türlü sportif faaliyetler eğlence türü faaliyetler sizin kafanızdaki ders yükünü atmanıza yardımcı olacaktır. Bunun ardından derslerinize –ödevlerinize başladığınızda daha verimli olacaktır.

Nasıl çalışmalı?

Çalışırken daha çok arkadaşlarınızla birlikte grup çalışmalarını tercih edebilirsiniz. Bunun olmadığı durumlarda evde ailenizle birlikte ders çalışmayı denemelisiniz. Öğrendiklerinizi birlikte ders çalıştığınız kimselere anlatın. Onların İngilizce bilmesi ya da bilmemesi önemli değildir; bunu yaparak siz daha iyi öğrenmiş olacaksınız. Birilerine İngilizce öğrettiğinizi var sayın ve anlatın.. anlatın... anlatın...**Size okumanız için verilen hikaye kitaplarını okumayı ihmal etmemelisiniz. Hikaye kitaplarını birinci defada anlamak zorunda olmadığınızı unutmayın ikinci kez çok daha kolay anlayacaksınız.(B Grubu ile aynı) Kelimeleri aklınızda daha kolay tutabilmek için onlarla aklınıza gelen ilk şey hakkında- en çok sevdiğiniz şey olması daha iyidir cümleler yapın ve defterinize yazın öğrendiğinizi hissedeceksiniz. Unutmamalısınız ki öğrenmenin ezberden ayrılması için düzenli olarak tekrar edilmesi ve günlük yaşamınızda kullanılması gerekir. Öğrendiğiniz kelimeleri günlük yaşamınıza uyarlayın, günlük yaşamınızdan cümleler kurun. Okula gidemediğiniz günlerde sürekli olarak arkadaşlarınızla haberleşin ve neler yapıldığı konusunda bilgilenin mümkün olduğunca evde konuları takip etmeye çalışın (A grubu ile aynı). Öğretmeninizin ödevlerinizi kontrolü esnasında aldığınız notları gözden geçirin varsa hatalarınızı düzeltin. Workbook ve Öğrenci kitaplarında ders esnasında anlamakta zorlandığınız konuları**

arkadaşlarınıza da sorarak veya konuyu araştırarak öğrenin. Sadece takıldığınız konuları değil düzenli olarak daha önce öğrenilen konuları tekrar edin. Workbook ve diğer çalışma kitaplarının arkasındaki ünitelerle ilgili kelimeleri çalışın. Verilen ödevleri mutlaka günü gününe yapın aksi takdirde biriktiğinde gözünüzü korkutacak, dil öğreniminden uzaklaşmanıza, kendi kendinize güveninizi kaybetmenize neden olacaktır(B Grubu ile aynı). Kelime öğrenirken kelimeleri kartlara yazıp bunları evde iseniz annenize vererek onları size okumalarını sağlayın. Onların söylediği kelimelerin anlamını bildiklerinizi bir gruba anlamını bilmediklerinizi bir başka gruba ayırarak kelime öğrenebilirsiniz. Kelimeleri yazdığınız kartlardan oyunlar da icat etmeniz mümkün. Ayrıca selamlaşmaları İngilizce yapmak, bildik İngilizce tabirleri günlük yaşamda kullanmak daha iyi motive olmanızı sağlayacaktır. Mümkün ise İngilizce konuşulan mekanlara girmeye çalışın. Mümkünse İngilizce konuşulan ülkelerin birinden bir mektup arkadaşı edinin. Onunla yazışın, onu ülkenize davet edin. Onunla kasetli mektup yoluyla yazışın mektuplaşın, kasete okuduğunuz mektubunuzu arkadaşınıza gönderin o da size kendi sesiyle kasete okuduğu mektubunu göndersin..Çok zevkli de üstelik değil mi (C ve D gruplarında aynı)?Bildiğiniz dil ya da dillerle İngilizce'yi kıyaslamak zevkli olduğu kadar İngilizce'nizin gelişmesine yardımcı da olacak. Bunları düzenli notlara dönüştürmek zamanla çok değerli bir kaynağa sahip olmanız demek olacak.Diğer insanlara yardım etmek size göre bir iş neden bunu dil öğretirken –öğrenirken de yapmıyorsunuz?

Sorularınız için →aydindoganist@yahoo.com

4.13 Yabancı Dil Öğrenme Envanterinin Öğrencilere Uygulanması

Araştırmanın uygulama aşaması 2002-2003 eğitim ve öğretim yılının ikinci dönemini kapsamaktadır. Öğrencilerin birinci karne notları öğrencilerin araştırma öncesi başarı notları olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere ait birincil verilerinin toplanabilmesi için öğrencilerin kullanmakta oldukları Öğrenme Stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenme Stratejilerinin tespit edilmesi bu stratejilerin çözümlenerek öğrencilere aktarılabilmesi için önemliydi. Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin tespit edilmesi için öğrencilere 14 Mart 2003 Cuma günü Oxford'un(1990) Yabancıdil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL)uygulanmıştır.

Bu araştırmaya birinci derecede veri sağlayan Oxford (1990) tarafından oluşturulan SILL Strategy Inventory of Language Learning) Yabancıdil Öğrenme Stratejileri Envanteri Web sitesi'nden(Web sitesi⁴) alınarak araştırmacı tarafından tercüme edilmiş ve gerekli

değişiklikler yapılmıştır. Tercümesi tarafımdan yapılan envanterde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler yabancı dil adı olarak sitede yayınlanan envanterdeki ‘Japanese’ yerine ‘İngilizce’ kelimesinin konması ve ‘Kanji study’ yerine ‘yazma becerisi’ şeklinde tercüme edilmesiyle sınırlıdır. İnternet sitesinden alınan İngilizce metnin bir kopyası ekte sunulmuştur (Bakınız Ek 5). Metnin Türkçe’ye tercüme edilmesinin ardından metin/envanter içindeki 50 cümle öğrencilerin herhangi bir yanlış algılamalarına ihtimal vermemek için karıştırılarak farklı bir sıralama oluşturulmuştur. Karışık halde yeniden düzenlenmiş olan strateji envanteri fotokopi edilmek suretiyle çoğaltılarak sınıf öğretmeni gözetiminde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler sorulara doğru cevap vermeleri, anket çalışmasını ciddiye almaları için ders/sınıf öğretmeni tarafından uyarıldı. Öğrencilerin sorulara verecekleri cevapların karşısına “Asla”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık”, “Daima” sıklık zarflarının başlangıç harfleri olan; A, N, B, S, D harfleri 1 den 5’e kadar sıralamayı gösterecek şekilde küçük kutular içinde kondu. Öğrencilerden bu kutucuklardan kendi tercihlerini en doğru yansıtmaya çarpı işareti koymaları ya da bu kutucuğu karalamaları istendi. Öğrenciler tercihlerini bu sıralamaya, - en çok katıldıklarına D= 5, en az katıldıklarına A=1, göre yapmaları konusunda bilgilendirildi. Bunlara ilave olarak A, N, B, S, D harflerinin önüne bu harflerin ne anlam ifade ettiği envanterin en üstünde de bu sıklık belirteçleriyazılarak belirtilmiştir (Bkz Tablo 4.8).

Tablo 4.8 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Adı soyadı.....16.Mart.2003

İngilizce öğrenimi strateji envanteri

Dil öğrenimine yaklaşımınızı en iyi anlatan seçeneği işaretleyiniz.

A: Asla	N: Nadiren	B: Bazen	S: Sık sık	D: Daima	
01. Metni ya da kelimeyi anlayabilmek için kelimenin içinde geçtiği metin, bağlam, metnin türü ya da konuşmacıların sosyal statüleri gibi ipuçlarından yararlanırım.	A	N	B	S	D
02. Dili öğrenirken karşılaşılan stresle başa çıkmama yardımcı olması için derin nefes alma gibi rahatlama tekniklerini, ya da dua etmek veya, meditasyon yapmak gibi ruhsal teknikleri kullanabilirim.	A	N	B	S	D
03. İngilizce konuşurken (olumlu yargılamak koşuluyla)yanlış yapma riskini göze alırım.	A	N	B	S	D
04. Kültürleri hakkında bir şeyler okuyarak kendimi İngilizlerin yerine koyabilirim, bu şekilde empati yapabilirim.	A	N	B	S	D
05. Cümledeki bir kelimenin İngilizce karşılığını bilmiyorsam kendi dilimdeki karşılığını kullanırım.	A	N	B	S	D
06. Ana dilimden çeviri yapmaksızın bazı şeyleri doğrudan İngilizceden söylemeye ya da yazmaya çalışırım.	A	N	B	S	D
07. Partilere gitmek suretiyle, televizyon izleyerek ya da kiliseye gitmek gibi sosyal ortamlara katılarak pratik yapmak için ortam yakalamaya çalışırım.	A	N	B	S	D
08. İletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletebilmek için yeni kelimeler uydururum.	A	N	B	S	D
09. Yapmam gereken bir konuşmanın kelimelerini öğrenmek gibi yerine getireceğim dilsel işler için önceden hazırlık ve plan yaparım.	A	N	B	S	D
10. İngilizce öğrenim çalışmalarım için kısa vadeli, orta vadeli, ve uzun vadeli hedefler belirlerim.	A	N	B	S	D
11. Yeni şeyleri önceden bildiklerimle ilişkilendiririm.	A	N	B	S	D
12. İngilizce çalışmalarımı,bir defterde ya da dosyada yer, tarih, ışıktandırma vs gibi konu başlıkları altında gruplandırırım.	A	N	B	S	D
13. Konuşmalarını anlayabilmem için konuşmacılardan söylediklerini tekrar etmelerini, bir başka şekilde yeniden ifade etmelerini, söylediklerinin ne anlama geldiğini açıklamalarını, yavaş konuşmalarını, ya da söylediklerini daha basit bir şekilde ifade etmelerini iste(yebili)rim.	A	N	B	S	D
14. Bir dil-öğrenme günlüğü tutarak, ya da dil öğrenme hakkında hissettiklerimi diğer insanlarla tartışarak fiziksel durumumu, yorgunluğumu dikkate alarak hislerimin farkında olurum onları önemserim.	A	N	B	S	D
15. Bir kelimeyi bilmediğimde iletişim kurmaya çalışırken aynı sözcüğün eş anlamlısını kullanırım ya da anlatmak istediğim kelimeyi tarif ederim.	A	N	B	S	D
16. Mesaj almama ya da göndermeme yardımcı olacak bir sözlük, gramer kitabı veya başka bir kaynak kitap kullanırım.	A	N	B	S	D
17. Öğrendiğim yeni kelimeleri fiziksel olarak yeniden canlandırırım .	A	N	B	S	D
18. Anahtar kelime bağlantılarını gösteren,çizgilerden, oklardan,ya da şekillerden oluşan grafik kelime listeleri yaparım.	A	N	B	S	D
19. Kelimeleri hatırlamak için imgelerden, resimlerden, çizimlerden, sembollerden kullanıldıkları yerlerden yararlanırım.	A	N	B	S	D
20. Öğrendiğim yeni kelime ve ifadeleri yeni cümleler ya da ifadeler oluşturmak için farklı şekillerde kullanırım.	A	N	B	S	D
21. Davranışlarını gözlemlemek suretiyle İngilizlerin ne düşündükleri ya da neler hissettikleri konusunda bir yargıya varabilirim.	A	N	B	S	D
22. Resimli kartlardan yararlanırım.	A	N	B	S	D
23. Anladığımı göstermek için öğretilenleri (anlatılanları) özetlerim.	A	N	B	S	D
24. Öğrendiğim şeyleri sık sık tekrar ederim.	A	N	B	S	D
25. İngilizce'yi anlamaya çalışırken ya da İngilizce konuşurken yaptığım hataları tanımlarım, ne tür bir hata yaptığımı fark edebilirim.	A	N	B	S	D
26. Tekrarlarımı ilk başta daha sık daha sonraları ise daha seyrek olarak yaparım.	A	N	B	S	D
27. İfade edemeyeceğim bölümleri çıkartarak karşı tarafa iletmek istediğim mesajı	A	N	B	S	D

sadeleştirir , değiştiririm.					
28. Anadili İngilizce olan kimselerle ya da İngilizcesi iyi olanlarla konuşmalar yaparım.	A	N	B	S	D
29. Öğrenme konusunda daha kendime daha çok güvenmem için kendimi olumlu değerlendirmelerle cesaretlendiririm.	A	N	B	S	D
30. Hatırlayabilmek için yeni kelimeleri hatırlayabilmek için cümle içine ya da başka metin içine koyarım.	A	N	B	S	D
31. İngilizce öğrenim çalışmalarım için kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlerim.	A	N	B	S	D
32. Pratik yapmak için ifadeleri defalarca yazar ya da söylerim.	A	N	B	S	D
33. Dil öğrenmeye katkıda bulunacak şekilde dilin nasıl işlediğini, öğrenmeye anlamaya çalışırım.	A	N	B	S	D
34. Hatırlayabilmek, daha kolay öğrenebilmek için kelimeleri renk, işlev, konuşmadaki yüklendikleri görev ya da kullanım yerleri gibi özelliklerine göre gruplandırırım.	A	N	B	S	D
35. İngilizce öğrenimimin uzun vadeli hedefleri ve benim genel hedeflerim açısından İngilizce ile ilgili olarak ne kadar yazma becerisi öğreneceğime karar verip bunu planladım.	A	N	B	S	D
36. Yerine getirdiğim dile ait ödevlerin, dilsel işlerin amacını anlamaya çalışırım.	A	N	B	S	D
37. Hakkında konuşabileceğimi ya da yazabileceğimi bildiğim konuları seçerim.	A	N	B	S	D
38. İletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletmekte güçlükle karşılaşacağımı sezersem iletişime girmekten kaçınırım.	A	N	B	S	D
39. İletişimin ortasındaiken iletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletebilmek için çevremdekilerden yardım isteyebilirim.	A	N	B	S	D
40. Kültürleri hakkında bir şeyler okuyarak kendimi İngilizlerin yerine koyabilirim, bu şekilde empati yapabilirim.	A	N	B	S	D
41. Konuşma kalıplarını tanıyabilir, bunları konuşmalarımda kullanabilirim.	A	N	B	S	D
42. Yeni öğrendiğim dilin telaffuzunu ya da imlasını(yazma kurallarını) pratik yaparım.	A	N	B	S	D
43. Yabancı dil öğrenirken yaptığım yanlışların (Dil bilen tarafından)düzeltilmesini isterim.	A	N	B	S	D
44. İşittiğim ya da okuduğum kelimelerin veya ifadelerin anlamını tahmin etmeye çalışırım.	A	N	B	S	D
45. Rahatlamama yardımcı olması için ders çalışırken veya diğer zamanlarda espriler yapar, ya da klasik müzik dinlerim.	A	N	B	S	D
46. Kelimeleri hatırlamak için seslerle imgelerin birleşiminden, kelimelerle onların seslerinin yaptığı çağrışımlardan yararlanırım.	A	N	B	S	D
47. Dil ve dil öğrenimine yönelik plana göre öğrenme sürecimi, öğrenmede kaydettiğim ilerlemeyi değerlendirebilirim.	A	N	B	S	D
48. Öğrendiğim dildeki konuşma kalıplarını, bulmaya çalışırım.	A	N	B	S	D
49. İlgili (parçanın neyle ilgili olduğuna dikkat ederek) bağlama dikkat ederek ana temayı çabucak algılamaya çalışırım.	A	N	B	S	D
50. İletmek istediğim mesajı karşı tarafa iletebilmek için mimiklere ya da taklidlere el kol işaretlerine baş vurabilirim.	A	N	B	S	D

Bu çalışmanın sonuçlarını paylaşabilmek veya daha sonra karar vermekte güçlük çekilen bir konuda bilginize başvurulmak üzere size ulaşılabilmesi için E-Mail adreslerinizi ve Cep telefonu numaralarınızı veya ev tel numaralarınızı lütfen ekleyiniz.

Adı soyadı.....

E-Mail :.....@.....

Cep tel:.....

Aydın DOĞAN

4.14 Öğrenme Stratejileri Genel Değerlikler Tablosu'nun Oluşturulması

Öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve başarılı öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin kendi gruplarındaki diğer öğrencilere aktarılması için stratejiler bir çizelge haline getirilmiştir. Öğrencilere uygulanan envanterlerde öğrenciler yatay envanter soruları ise dikey olacak şekilde bilgisayara aktarılmıştır. Bu şekilde bir bakışta öğrencilerin hepsinin bir stratejiye hangi değerlikleri vermiş oldukları görülebilmektedir.

Anketlerin bilgisayara aktarılmasının ardından öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Envanter soruları ise başlarına 1 den 50'ye kadar sıra numaraları verilerek altı ayrı gruba göre sıralanmıştır.

Bu işlemin ardından öğrencilerin tercihleri isimlerinin altına sıralanarak bütün öğrencilerin tercihleri bir çizelgede toplandı. Bu şekilde; öğrencilerin genel strateji tercihlerini gösteren (öğrenciler tarafından kullanılan) **Stratejilerin Dağılım ve Değerlikleri Tablosu** oluşturuldu(Tablo 4.9). Bu Strateji Dağılım Değerlikler Tablosu her öğrencinin, hangi stratejiye, hangi sıklıkta baş vurduğunu göstermektedir.

Tablo 4.9 Araştırma Öncesi Öğrenme Stratejilerinin Dağılım ve Değerlikleri Tablosu

SÖZEL-DİLSEL GRUP										MANTIKSAL- MATEMATİKSEL GRUP										... DEVİN DU YU SA L										MÜZİKSEL RİTİMSEL GRUP				
STRATEJİ NO	D1	D1	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	B1	B2	B3	B4	B5	B6	I1	I2	I3	I4	I5				
	B	E	L	L	E	K				S	T	R	A	T	E	J	I	L	E		R	I												
1	4	3	5	4	4	3	2	4	3	2	4	5	3	5	5	4	4	2	4		4	1	5	4	2	4	5	5	3	3	3			
2	3	3	3	2	3	1	3	2	2	3	3	4	3	2	5	x	4	x	1		3	4	2	3	4	x	5	4	4	4	1			
3	3	4	4	2	5	1	3	2	2	3	1	2	5	3	5	x	4	2	5		5	1	2	3	1	3	3	2	1	1	5			
4	4	4	4	5	5	2	5	1	4	5	2	5	2	4	5	4	4	5	5		5	5	3	3	2	3	4	2	1	5	2			
5	2	3	2	3	4	1	3	1	2	2	1	1	3	2	5	x	3	1	5		4	3	2	x	2	2	3	2	1	1	1			
6	3	2	3	4	5	1	2	2	3	3	1	4	3	2	4	3	4	1	4		5	1	3	2	3	3	4	3	1	4	4			
7	2	3	3	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	5	2	2	4	4		2	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1			
8	3	4	2	1	5	1	2	1	2	1	1	3	4	2	5	x	3	4	4		2	1	2	1	3	2	2	2	1	1	1			
9	4	5	4	4	3	2	3	2	2	3	2	5	1	3	4	3	4	2	1		5	1	4	3	3	3	4	3	3	3	4			
10	5	2	3	4	2	1	2	4	5	3	2	4	1	4	5	3	3	2	1		4	5	2	4	3	4	3	4	4	2	3			
TOPLAM	33	33	35	30	38	14	26	20	26	28	18	34	26	28	48	19	35	21	34		39	23	26	24	25	27	34	28	20	25	25			
	B	I	L	I	S	S	E	L		S	T	R	A	T	E	J	I	L	E		R													
11	3	3	4	2	4	x	2	3	2	3	3	4	4	2	5	1	4	3	5		4	4	2	2	3	4	3	2	4	2				

12	4	3	4	3	4	4	4	4	2		1	3	3	2	4	4	2	4	3	2		5	2	3	3	2	3	5	3	2	3	5
13	4	4	3	4	5	3	4	2	3		3	4	4	3	3	5	4	4	4	1		4	3	4	4	4	5	4	5	5	4	2
14	3	3	3	3	3	1	2	4	2		4	2	2	4	3	5	4	3	2	1		5	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3
15	3	4	3	2	3	1	4	3	2		4	3	4	5	3	4	4	4	4	2		5	2	3	3	2	4	3	4	3	5	4
16	5	4	2	4	4	4	3	3			2	4	4	5	4	5	4	4	5			5	3	3	5	4	4	4	5	2	5	4
17	4	3	3	3	5	1	5	3	3		x	2	4	2	5	4	4	5	2	3		4	5	3	3	5	4	5	5	4	1	5
18	4	4	3	5	4	2	3	2	2		3	3	4	5	4	5	4	5	4	1		3	5	3	4	3	4	4	5	2	4	5
19	3	1	3	1	4	3	3	3	4		4	3	5	5	3	3	3	4	3	3		5	2	4	2	3	4	5	5	2	5	5
20	3	4	3	2	3	2	3	1	2		3	3	2	4	2	4	2	4	3	5		4	1	3	2	2	2	3	3	3	3	2
	36	33	31	31	39	21	34	28	25		27	30	36	39	33	44	32	41	33	28		44	30	32	31	31	37	41	42	28	38	37
	E	K	S	I	K	G	I	D	E		R	M	E	S	T	R	A	T	E	J		I	L	E	R	I						
21	4	3	5	5	3	4	5	5	4		5	4	5	5	4	5	4	X	3			3	3	3	4	3	5	4	4	2	4	
22	4	4	5	5	5	3	4	3	4		3	4	4	2	4	5	5	3	2			3	4	3	5	3	3	4	4	3	5	1
23	3	1	4	3	1	3	1	3	3		2	3	4	5	1	3	3	4	1	1		2	1	2	2	5	2	3	3	1	3	4
24	3	3	4	4	3	2	3	2	2		2	1	5	2	3	4	3	5	4	4		4	4	2	4	3	2	3	3	3	2	4
25	3	2	2	1	4	1	3	3	5		1	2	4	5	3	2	2	5	4	3		2	5	3	3	3	2	4	4	1	5	4
26	4	1	3	3	1	2	3	4	3		1	1	4	1	3	4	2	1	2	5		3	5	3	3	2	1	2	1	4	4	5
27	4	4	4	5	4	5	5	5	4		4	2	5	5	4	2	3	4	4	5		4	5	4	3	3	5	4	4	5	3	5
28	3	3	3	3	4	2	4	3	4		4	3	4	3	4	2	3	4	4	5		4	4	3	4	4	4	3	4	2	2	4
29	2	3	4	1	1	2	1	2	1		2	1	2	5	1	5	1	4	1	1		1	1	3	1	4	4	3	1	1	2	1
30	4	3	2	4	5	2	5	3	4		3	4	5	5	4	4	4	4	3			4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5
	34	27	36	34	31	26	34	33	34		27	25	42	38	31	36	31	38	27	32		30	36	30	32	34	30	36	32	28	33	37
	U	S	T	B	I	L	I	S	S		E	L	S	T	R	A	T	E	J			J	I	L	E	R						
31	4	2	4	4	4	3	4	4	4		3	4	4	4	x	5	4	4	4	5		4	2	3	1	3	5	4	x	1	2	x
32	4	2	4	1	2	1	3	4	5		1	2	3	3	3	5	3	5	1	5		2	1	1	4	2	2	2	2	1	3	5
33	4	3	4	2	4	1	4	3	2		1	4	3	1	4	5	5	4	3	1		5	5	3	2	4	5	4	4	3	5	4
34	4	3	5	2	4	1	4	3	2		1	4	3	1	4	2	3	4	3	1		5	5	4	2	4	5	4	4	3	5	4
35	5	5	4	4	3	1	4	4	2		3	3	2	1	1	5	4	4	4	1		4	3	3	3	3	3	2	3	1	5	4
36	5	3	3	5	4	1	4	4	3		2	4	4	2	4	5	4	4	3	4		4	2	3	4	4	5	5	4	1	2	3

4.15 Grupların İçerisindeki En Başarılı Öğrencilerin Tespit Edilmesi

Anketlerin öğrencilerden toplanmasından ve öğrencilerin yanıtlarının bilgisayara aktarılmasından sonra, sınıf öğretmeni ile 30 Nisan 2003 tarihinde bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, öğrencilerle yürütülmekte olan çalışmanın hangi aşamada olduğu konusunda bilgi verilmiş, çoklu-zeka alanlarına göre oluşturulan gruplardaki en başarılı öğrencilerin belirlenmesinin, çalışmanın bundan sonraki gelişimi ve seyri açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmeninden Tablo 4.3’ de gösterilen Çoklu Zeka gruplarındaki en başarılı öğrencileri belirlemesi istenmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, seçilecek, belirlenecek öğrencilerde aşağıdaki ölçütlerin bulunması kararlaştırılmıştır.

1. İngilizce olarak karşısındakine iletmek istediği duygu ve düşüncelerini, başarılı bir şekilde sözlü olarak ifade edebilme.
2. İngilizce olarak karşısındakine iletmek istediği duygu ve düşüncelerini başarılı bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme. İngilizce olarak kendisine verilen bir konu hakkında fikir geliştirebilme ve bunu yazıya dökebilme.
3. Okulda: hazırlanmış olan sınavlardan “iyi” ya da “pekiyi” (sırasıyla 4 ve 5) almış olma.
4. Sınıf öğretmenin olumlu kanaatine sahip olma

1 Mayıs günü sınıf öğretmeni ile görüşülerek, bir gün önce kendisine verilmiş olan listedeki belirlediği öğrencilerin listesi alınmış, yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, görüşme günü itibarı ile ikinci dönem sonu ya da geneli için değerlendirmeler yapmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni değerlendirmelerinin aşağıdaki ölçütler dahilinde olduğunu, öğrencileri belirlerken yukarıda belirlenen kriterlere ilave olarak aşağıdaki ölçütleri de göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir (1 Mayıs Tarihli Kişisel görüşme).

1. Birinci dönem yapılan sınavlarda öğrencinin almış olduğu notlara göre başarı durumu,
2. Öğrencinin görüşme gününe kadar olan ders içi öğrenme faaliyetlerine katılma arzusu ve bu faaliyetlerdeki başarısı,
3. Öğrencinin dersine giren diğer şube öğretmenlerinin, (Türkçe, Resim İş, Beden eğitimi gibi derslere giren öğretmenler) öğrenci hakkındaki fikirleri doğrultusunda oluşan kanaati,
4. O sınıfta derse giren diğer zümre öğretmenlerinin, sınıfta derse giren diğer iki İngilizce öğretmenin, öğrenci hakkında kendisine ilettikleri bilgiler sonucu oluşan yabancı dil bilgisi kanaati. Buna göre sınıf öğretmeni Tablo 4.10’da gösterilen öğrencileri gruplarındaki en başarılı öğrenciler olarak belirlemiştir.

Tablo 4.10 Gruplara Göre Stratejileri Esas Alınan Başarılı Öğrenciler.

G R U P L A R			
1.Dilsel Zeka Alt Grubu	2.Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu	3.Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu	4.Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu
D.1	M.3	B.5	İ.1

4.16 Başarılı öğrencilerin stratejilerinin: Başarı stratejilerinin çalışma kağıdı haline dönüştürülmesi

Bu kriterler doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından belirlenen bu öğrenciler, kendi gruplarının ilk sıralarına yerleştirildi. Yukarıdaki şekilde gruplardaki en iyi öğrencilerin belirlenmesinin ardından, **Genel Strateji Dağılımı Cetveli**'nden bu öğrencilerin dört ve beş olarak işaretledikleri stratejiler belirlendi. Excell programı ile gruplandırılan bu öğrencilerin, en çok kullandıkları stratejiler diğer stratejilerden ayıklandı. "Sık sık" (4 değerlikli) ve "Daima"(5 değerlikli) kullanılan stratejiler, stratejilerin sıra numaraları alınarak kaydedildi.

Tablo 4.11 Gruplara Göre, Belirlenen Öğrencilerin Strateji Tercihlerinin Dağılımı

	Gruplar			
Stratejiler	Dilsel	Mantıksal-Matematiksel	Bedensel/Devinduyusal	Müziksel-Ritmik
Bellek	1,4,9,10	1,2,4,6,9,10	2	1,2,4,6,9
Bilişsel	12,13,16,17,18,	11,13,15,16,17,18,19	13,14,16,17,	11,12,13,14,16,17,18,19
Eksik Giderme	21,22,26,27,30	21,22,23,24,25,26,27,28,30	23,28,29,30	21,22,25,27,30,
Üst-bilişsel	31,32,33,35,36,37,38,39,40	31,36,37,39,40	33,36,38,39,40	31,33,34,36,37,39
Duygusal	43,44,45	42,43,44,	42,44	44
Sosyal	47	47,49	47	47,50

Tablo 4.9'da gösterilen öğrencilerin seçmiş oldukları stratejiler, strateji envanterinden kopyalanarak ayrı bir Word belgesine kaydedilmiş, bir dosyada toplanmıştır. Daha sonra, envanterden kopyalanan bu ifadeler, öğrencilere iletilecek tavsiyelere dönüştürülerek paragraflar halinde yeniden yazılmıştır. Örnek öğrencilerin seçmiş oldukları stratejiler Tablo.11'de gösterilmektedir. Öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak için, Strateji envanterinden alınan cümlelere küçük ilaveler yapılmıştır. Bir başka örnek ise çalışma kağıdında tavsiye edilen stratejilerin daha iyi anlaşılması için, öğrencilerden yapmaları

istenilen çalışma becerileri açıklanmıştır. Bu işlem, her grup için ayrı ayrı uygulanmıştır. Örneğin 2.No’lu Bellek Stratejisi aşağıdaki şekilde öneri haline dönüştürülmüştür.

“Yeni kelimeleri hatırlayabilmek için, onları cümle içine ya da başka bir bağlam içine koyarım” (SILL Bellek Stratejileri strateji 2). Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubunda strateji aktarımı için seçilen B.5 öğrencisinin 4-5 değerlikli tek stratejisi olan, bu strateji gruba ”Hatırlayabilmek için yeni kelimeleri cümle içinde kullanman ya da başka metin içine koyman, onları daha kolay hatırlamanı sağlayacak” şeklinde öneri haline dönüştürülmüştür. Bu strateji bütün gruplardaki, stratejileri aktarılacak üzere başarılı öğrenci olarak belirlenen öğrenciler tarafından 4-5 değerlikle kullanıldığı için yukarıdaki şekilde 2. Çalışma Kağıdında bütün gruplara önerilmiştir.

Yine bir başka örnek ise şu şekilde öneri haline dönüştürülmüştür. “İngilizce çalışmalarımı, bir defterde ya da dosyada yer, tarih,ışıklandırma vs gibi konu başlıkları altında gruplandırırım” (SILL, 32.strateji) Bu strateji örnek öğrencilerden sadece Dilsel zeka Alt Grubunda, stratejileri gruba aktarılan D.1 öğrencisi tarafından kullanılmaktadır. Bu yüzden sadece Dilsel Zeka Alt Grubu’na öneri olarak sunulmuştur. Strateji: “İngilizce çalışmalarımı, bir defterde ya da dosyada yer, tarih, ışılandırma vs gibi konu başlıkları altında gruplandırmak, bilgilerini daha kolay düzenlememi sağlar” şeklinde düzenlenerek öneri halinde dilsel Gruba 2. Çalışma Kağıdında önerilmiştir.

Bu işlem yapılırken kolaylık olması açısından “Genel Strateji Dağılımı Cetveli’nde stratejileri aktarılacak üzere seçilen öğrencilerin 4-5 değerindeki strateji tercihleri, renkli kalemle işaretlenmiştir. Oluşan çalışma kağıtlarının her birinin üzerine, o gruptaki öğrencilerin adları eklenmiştir. Bunun sonucunda öğrenci tercihleri ile oluşan, “Yabancı dil Öğrenme Stratejileri “ni içeren ikinci çalışma kağıdı (Serum Stratejik) hazır hale getirilmiştir. Bu kağıtlardan öğrenci sayısı kadar kopya edilerek, nasıl yararlanacakları sınıf öğretmenleri tarafından anlatılmış ve her öğrenciye dağıtılmıştır. Benim de hazır bulunduğum bu derste öğrencilere, bu çalışma kağıtlarını okumaları, orada belirtilen tavsiyelere uygun olarak ders çalışmaları önerilmiştir. Önerilere uymaları durumunda derslerinde daha başarılı olabilecekleri ve İngilizceyi daha kolay öğrenebilecekleri anlatılmıştır. Derste 2. Çalışma Kağıdının verilmesi esnasında öğrencilere, daha önceden kendilerine verilmiş olan 1. Çalışma Kağıdı ile 2. Çalışma Kağıdı arasında benzerlik olabileceği, bu stratejilerin de daha önce kendilerine önerilen öğrenme stratejilerinin benzerleri olduğu anlatılmıştır. Öğrencilere 1. Çalışma

kağıdının kendi günlüklerinden derlenen öğrenme stratejilerini içerdği 2.Çalışma Kağıdının ise kendilerine verilen Strateji Envanterinden gruplara göre derlendiği anlatılmıştır.

Strateji Envanteri Değerlikler Tablosu'nun oluşturulmasından sonra, Öğrenme Stratejilerine her grubun verdiği yanıtlar Tablo 4.12-17 de görüldüğü şekilde işaretlenmiştir. Bu şekilde ortak olan stratejiler daha kolay belirlenmiştir.

Tablo 4.12 Dört Grubun Bellek Stratejilerini Kullanımları

Grup	St.No.1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	x			X					x	x
B	x	X		X		X			x	x
C		X								
D	x	X		X		X			x	

Tablo 4.13 Dört Grubun Bilişsel Strateji Kullanımları

Grup	St.No.11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A		X	X			X	X	X		
B	X		X		X	X	X	X	X	
C			X	X		X	X			
D	X	X	X	X		X	X	X	X	

Tablo 4.14 Dört Grubun Eksik Giderme Stratejileri Kullanımları

Grup	St.No.21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	X	X				X	X			X
B	X	X	X	X	X	X	X	X		X
C			X					X	X	X
D	X	X			X		X			X

Tablo 4.15 Dört Grubun Üst-Bilişsel Strateji Kullanımları

Grup	St.No:31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
A	X	X	X		X	X	X	X	X	X
B	X					X	X		X	X
C			X			X		X	X	X
D	X		X	X		X	X		X	

Tablo 4.16 Dört Grubun Duygusal Stratejileri Kullanımları

Grup	St.No:41	42	43	44	45
A			X	X	X
B		X	X	X	
C		X		X	
D				X	

Tablo 4.17 Dört Grubun Sosyal Stratejileri Kullanımları

Grup	St.No:46	47	48	49	50
A		X			
B		X		X	
C		X			
D		X			X

Tablo 4.12-17'nin karşılaştırılmasının ve dört grup için hazırlanan 2.Çalışma Kağıtlarının Bölüm 4.17'de incelenmesinin ardından A, B, C, ve D gruplarının ortak olarak kullandıkları 13, 16, 17, 30, 36, 39, 44, 47. stratejiler A Grubu için hazırlanan 2 .Çalışma Kağıdında bunlar koyulaştırılmış ve stratejilerden sonra parantez içinde A,B,C,D harfleri yazılarak, hangi gruplarla ortak olduğu belirtilmiştir. Ortak stratejiler B, C ve D gruplarında tekrar edilmemiştir. Bu stratejilerin yerine sadece parantez içinde numaraları yazılmıştır. Stratejilerin bazıları iki grup tarafından, bazıları ise üç grup tarafından ortak kullanılmaktadır. Okuyucunun daha rahat anlayabilmesi için bunlar metinden çıkartılmamıştır. B, C ve D gruplarının metninden, dört grubun da ortak kullandığı, A grubunda koyulaştırılmış olarak verilen stratejiler diğer grupların çalışma kağıtlarından çıkartılmış, bu stratejilerin yerlerine sadece parantez içinde strateji numaraları (St 32 gibi) yazılmıştır.

4.17 Çalışma Kağıdı 2

4.17. 1 A grubu

Öğrenciler: D.1, D.2, D.3,D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9,

Ders çalışman esnasında ve İngilizce öğrenimin süresince; yeni şeyleri önceden bildiklerinle ilişkilendirmelisin. Kelimeleri hatırlamak için imgelerden, resimlerden, çizimlerden, sembollerden kullanıldıkları yerlerden yararlanmalısın bu şekilde daha kolay hatırlaman mümkün olacak. Öğrendiğin şeyleri sık sık tekrar edersen daha kolay öğrendiğini ve unutmadığını hissedeceksin.Önce sık sık yapacağın tekrarların belirli bir zaman sonra daha seyrekleştğini ilk başta olduğu kadar zamanını almadığını hissedeceksin, ilk başlarda daha sık tekrarlar yapıyor olmak gözünü korkutmasın.Yeni öğrendiğin dilin telaffuzunu ya da imlasını(yazma kurallarını) pratik yapmak dili kullanma becerini arttıracaktır. **Konuşma kalıplarını tanımaya çalış, bunları konuşmalarında kullanmaya çalış bu; dili kavramanı kolaylaştıracak. İlgili (parçanın neyle ilgili olduğuna dikkat ederek) bağlama dikkat ederek ana temayı çabucak algılamaya çalışırsan kelimenin anlamını bulman çok kolay olacak. Biri ile iletişime girerken mesaj almana ya da göndermene yardımcı olacak,duygularını anlatmana yardımcı olacak bir sözlük, gramer kitabı veya başka bir kaynak kitap kullanman daha kolay iletişime girmeni sağlayacaktır (A,B,C,D).**

Öğrendiğin dildeki kalıpları bulmaya çalış, bu şekilde öğrenmek daha zevkli olacak.İşittiğin ya da okuduğun kelimelerin veya ifadelerin anlamını hemen sözlüğe bakmak yerine onların cümle içindeki anlamlarını tahmin etmeye çalışman öğrenmeni ve o kelimeleri aklında tutmanı kolaylaştıracaktır.İletmek istediğin mesajı karşı tarafa iletmekte güçlükle karşılaşacağını sezersen iletişime girmekten kaçınmak yerine neden yabancı dilinin iyi olmadığını ifade edip tekrar denemiyorsun? Hakkında konuşabileceğini ya da yazabileceğini bildiğin konuları seçmen daha kolay iletişim kurmanı sağlar, daha kolay cümleler kurmanı sağlar..**Bir kelimeyi bilmediğinde iletişim kurmaya çalışırken aynı sözcüğün eş anlamlısını kullanabilirsin ya da anlatmak istediğin kelimeyi tarif edebilirsin böyle yapmakla iletişimden bir şey kaybetmiş olmazsın(A.B.C.D).** Dili öğrenmene katkıda bulunacak şekilde dilin nasıl işlediğini, öğrenmeye anlamaya çalışman öğrendiğin konular hakkında daha kolay bağlantı kurmanı sağlayacaktır. İngilizce çalışmalarını,bir defterde ya da dosyada yer, tarih, ışıklandırma vs gibi konu başlıkları altında gruplandırmak bilgilerini daha kolay düzenlemeni sağlar.

İngilizce öğrenim çalışmaların için kısa vadeli, orta vadeli, ve uzun vadeli hedefler belirlersen bunlara adım adım ulaşman daha kolay olacaktır. Unutma, bir atasözü şöyle der: “Tanrı da dünyayı bir günde yaratmadı”. İngilizce öğreniminin uzun vadeli hedefleri ve senin genel hedeflerin açısından İngilizce ile ilgili olarak neyi ne kadar öğrenmen gerektiğine (mesela ne kadar telaffuz öğreneceğine) karar verip bunu planlamalısın. **Yerine getirdiğin dile ait ödevlerin, dilsel işlerin amacını anlamaya çalışmalısın “Ben bu konuyu nerede nasıl kullanabilirim?” diye düşünmelisin. Bu şekilde sınıfta öğrendiğin konuların günlük yaşamdan kopuk olmadığını göreceksin(A.B.C.D).** Yapman gereken bir konuşmanın kelimelerini öğrenmek gibi (örneğin markette geçen bir diyalogun) yerine getireceğin dilsel işler için önceden hazırlık ve plan yapman bu işi gerçekleştirirken daha başarılı olmanı sağlar. Partilere gitmek suretiyle, televizyon izleyerek ya da o dilin konuşulduğu ortamlara gitmek suretiyle sosyal ortamlara katılarak pratik yapmak için fırsat yakalamaya çalış. **İngilizce’yi anlamaya çalışırken ya da İngilizce konuşurken yaptığın hataları tanımlaman, ne tür bir hata yaptığını fark edebilmen bu hataları daha sonra tekrarlama olasılığını ve sıklığını azaltacaktır(A.B.C.D).**

Dil ve dil öğrenimine yönelik plana göre öğrenme sürecini, öğrenmede kaydettiğin ilerlemeyi değerlendirebilmeli, gerektiğinde değişiklikler, düzeltmeler yapabilmelisin. Öğrenme konusunda kendine daha çok güvenmen için kendini olumlu değerlendirmelerle cesaretlendirmelisin. Unutmamalısın ki sen kendine başarabileceğin konusunda inanmazsan, başkalarından sana inanmalarını nasıl bekleyebilirsin. **İngilizce konuşurken (akıllıca olması koşuluyla) yanlış yapma riskini göze almalısın. Bilmelisin ki sen orada öğrencisin ve öğrencilerin hata yapmalarından doğal bir şey olamaz(A.B.C.D).** Bir dil-öğrenme günlüğü tutarak, ya da dil öğrenme hakkında hissettiklerini diğer insanlarla tartışarak fiziksel durumunu, yorgunluğunu dikkate alarak hislerinin farkında olmalı, onları önemsemelisin. Bunları diğer insanlarla paylaşmaktan çekinmemelisin, başka arkadaşlarının da benzeri şeyler yaşadığını göreceksin, bu gayet doğal bir süreç zayıflıklarını ve dirençlerini keşfetmelisin. **Yabancı dil öğrenirken yaptığın yanlışların (Dil bilen tarafından) düzeltilmesi senin daha mükemmel bir yabancı dil edinmen açısından çok önemlidir o dili iyi bilen insanların senin dile ilişkin yanlışlarını düzeltmelerine izin vermelisin(A.B.C.D).**

4.17.2 B grubu

Öğrenciler:M.1, M.2, M.3, M.4, M.5, M.6, M.7, M.8, M.9, M.10

Ders çalışman esnasında ve İngilizce öğrenimin süresince; yeni şeyleri önceden bildiklerinle ilişkilendirmelisin. Hatırlayabilmek için yeni kelimeleri cümle içinde kullanman ya da başka metin içine koymak onları daha kolay hatırlamanı sağlayacak. Kelimeleri hatırlamak için imgelerden, resimlerden, çizimlerden, sembollerden kullanıldıkları yerlerden yararlanmalısın bu şekilde daha kolay hatırlaman mümkün olacak. Kelimeleri hatırlamak için seslerle imgelerin birleşiminden, kelimelerle onların seslerinin yaptığı çağrışımlardan yararlanabilirsin bu yöntem kelimeleri daha kolay hatırlamana yardımcı olabilir. Öğrendiğin şeyleri sık sık tekrar edersen daha kolay öğrendiğini ve unutmadığını hissedeceksin. Önce sık sık yapacağın tekrarların belirli bir zaman sonra daha seyrekleştiğini ilk başta olduğu kadar zamanını almadığını hissedeceksin, ilk başlarda daha sık tekrarlar yapıyor olmak gözünü korkutmasın. Pratik yapmak için ifadeleri defalarca yazarak ya da söyleyerek işe yarayacak bir yöntem mutlaka denemelisin(St 13). Anadili İngilizce olan kimselerle ya da İngilizcesi iyi olanlarla konuşmalar yaparak dili kullanma becerini geliştirebilirsin. (St 16). (St 17)). Öğrendiğin dildeki kalıpları, bulmaya çalış böylelikle öğrenmek daha zevkli olacak.

Ana dilinden çeviri yapmaksızın bazı şeyleri doğrudan İngilizce'den söylemeye ya da yazmaya çalışmalısın. İngilizce düşünmeyi öğrenmek hata yapma olasılığını asgariye indirecektir. İşittiğin ya da okuduğun kelimelerin veya ifadelerin anlamını hemen sözlüğe bakmak yerine onların cümle içindeki anlamlarını tahmin etmeye çalışman öğrenmeni ve o kelimeleri aklında tutmanı kolaylaştıracaktır. Metni ya da kelimeyi anlayabilmek için kelimenin içinde geçtiği metin, bağlam, metnin türü ya da konuşmacıların sosyal statüleri gibi ipuçlarından yararlanabilirsin bunu yapman kelimenin anlamını daha kolay çıkarmanı sağlayabilir. Cümledeki bir kelimenin İngilizce karşılığını bilmiyorsan kendi dilindeki karşılığını kullanabilirsin, yanlış düzeltildiğinde o kelimeyi de öğrenmiş olacaksın unutma yanlış yapmadan hiçbir şey öğrenilemez. İletişimin ortasında iken iletmek istediğin mesajı karşı tarafa iletebilmek için çevrendekilerden yardım isteyebilirsin bunun tuhaf bir şey olmadığını bilmelisin. Önemli olan iletmek istediğini karşıya iletebilmektir yardım almanda sakınca yok.

İletmek istediğin mesajı karşı tarafa iletebilmek için mimiklere ya da taklitlere el kol işaretlerine baş vurabilirsin vücut dili en beklenmedik anlarda inanılmaz sonuçlar verebilir

Böyle yapman dili daha rahat kullanmanı sağlayacağı için ileriki dönemlerde daha az yanlış yapacaksın. İletmek istediğin mesajı karşı tarafa iletmekte güçlükle karşılaşacağını sezersen iletişime girmekten kaçınmak yerine neden yabancı dilinin iyi olmadığını ifade edip tekrar denemiyorsun.. Hakkında konuşabileceğini ya da yazabileceğini bildiğin konuları seçmen daha kolay iletişim kurmanı sağlar, daha kolay cümleler kurmanı sağlar. İfade edemeyeceğin bölümleri çıkartarak karşı tarafa iletmek istediğin mesajı sadeleştir , ya da değiştir ama iletişime girmekten kaçınma. (St 30).

Dil öğrenmene katkıda bulunacak şekilde dilin nasıl işlediğini, öğrenmeye anlamaya çalışman öğrendiğin konular hakkında daha kolay bağlantı kurmanı sağlayacaktır. (St 36). Yapman gereken bir konuşmanın kelimelerini öğrenmek gibi (örneğin markette geçen bir diyalogun) yerine getireceğin dilsel işler için önceden hazırlık ve plan yapman bu işi gerçekleştirirken daha başarılı olmanı sağlar.

Strateji no (St) 39. Dil ve dil öğrenimine yönelik plana göre öğrenme sürecini, öğrenmede kaydettiğin ilerlemeyi değerlendirebilmeli, gerektiğinde değişiklikler, düzeltmeler yapabilmelisin. Rahatlamana yardımcı olması için ders çalışırken ara verdiğinde klasik müzik dinlemen ya da farklı bir işle uğraşman daha iyi dinlenmeni sonrasında da daha verimli çalışmanı sağlar.

Öğrenme konusunda kendine daha çok güvenmen için kendini olumlu değerlendirmelerle cesaretlendirmelisin. Unutmamalısn ki sen kendine başarabileceğin konusunda inanmazsan başkalarından sana inanmalarını nasıl bekleyebilirsin.(St 44).(St 47). Kùltürleri hakkında bir şeyler okuyarak kendini İngilizlerin yerine koyabilir, bu şekilde empati yapabilirsin bunu yapmak İngilizce'ye olan ilgini ve isteğini de arttıracaktır. Tabi ki bu da başarıyı arttıracaktır, bunu istersin her halde!.

4.17.3 C grubu

Öğrenciler: B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6

Ders çalışman esnasında ve İngilizce öğrenimin süresince; hatırlayabilmek için yeni kelimeleri cümle içinde kullanman ya da başka metin içine koymak onları daha kolay hatırlamanı sağlayacak. (St 13). Öğrendiğin yeni kelime ve ifadeleri yeni cümleler ya da ifadeler oluşturmak için farklı şekillerde kullan, bu dile hakimiyetini geliştirir daha zevkle çalışmanı sağlar. (St 16). (St 17). Cümledeki bir kelimenin İngilizce karşılığını bilmiyorsan kendi dilindeki karşılığını kullanabilirsin yanlış düzeltildiğinde o kelimeyi de öğrenmiş olacaksın unutma yanlış yapmadan hiçbir şey öğrenilemez. İfade edemeyeceğin bölümleri çıkartarak karşı tarafa iletmek istediğin mesajı sadeleştir, ya da değiştir ama iletişime girmekten kaçınma. İletişim için gerekli bir kelimeyi anımsayamadığında bildiğin yöntemlerle yeni kelimeler türetmeye çalışmak çoğu kez işe yarar. (St 30). İngilizce öğrenim çalışmaların için kısa vadeli, orta vadeli, ve uzun vadeli hedefler belirlersen bunlara adım- adım ulaşman daha kolay olacaktır. Unutma, bir atasözü şöyle der: “Tanrı da dünyayı bir günde yaratmadı”.

İngilizce öğreniminin uzun vadeli hedefleri ve kendi genel hedeflerin açısından İngilizce ile ilgili olarak neyi ne kadar öğrenmen gerektiğine (ne kadar yazma becerisi, öğreneceğine) karar verip bunu planlayan işlerini kolaylaştıracaktır. (St 36) Partilere gitmek suretiyle, televizyon izleyerek ya da o dilin konuşulduğu ortamlara gitmek suretiyle sosyal ortamlara katılarak pratik yapmak için fırsat yakalamaya çalış.

(St 39). Dil ve dil öğrenimine yönelik plana göre öğrenme sürecini, öğrenmede kaydettiğin ilerlemeyi değerlendirebilmeli, gerektiğinde değişiklikler, düzeltmeler yapabilmelisin.

Rahatlamana yardımcı olması için ders çalışırken ara verdiğinde klasik müzik dinlemen ya da farklı bir işle uğraşman daha iyi dinlenmeni daha sonrasında da daha verimli çalışmanı sağlar. (St 44). (St 47)

4.17.4 D grubu

Öğrenciler: İ.1, İ.2, İ.3, İ.4, İ.5

Ders çalışman esnasında ve İngilizce öğrenimin süresince,

Yeni şeyleri önceden bildiklerinle ilişkilendirmelisin. Hatırlayabilmek için yeni kelimeleri cümle içinde kullanman ya da başka metin içine koymak onları daha kolay hatırlamanı sağlayacak. Kelimeleri hatırlamak için imgelerden, resimlerden, çizimlerden, sembollerden kullanıldıkları yerlerden yararlanmalısın bu şekilde daha kolay hatırlaman mümkün olacak. Kelimeleri hatırlamak için seslerle imgelerin birleşiminden, kelimelerle onların seslerinin yaptığı çağrışımlardan yararlanabilirsin bu yöntem kelimeleri daha kolay hatırlamana yardımcı olabilir.

Öğrendiğin şeyleri sık sık tekrar edersen daha kolay öğrendiğini ve unutmadığını hissedeceksin. Pratik yapmak için ifadeleri defalarca yazarak ya da söyleyerek işe yarayacak bir yöntem mutlaka denemelisin.. Yeni öğrendiğin dilin telaffuzunu ya da imlasını(yazma kurallarını) pratik yapmak, dili kullanma becerini arttıracaktır.(St 13) Öğrendiğin yeni kelime ve ifadeleri yeni cümleler ya da ifadeler oluşturmak için farklı şekillerde kullan bu dile hakimiyetini geliştirir daha zevkle çalışmanı sağlar (St 16). (St 17). Öğrendiğin dildeki kalıpları, bulmaya çalış böylelikle öğrenmek daha zevkli olacak. Ana dilinden çeviri yapmaksızın bazı şeyleri doğrudan İngilizce'den söylemeye ya da yazmaya çalışmalısın. İngilizce düşünmeyi öğrenmek hata yapma olasılığını asgariye indirecektir. İşittiğin ya da okuduğun kelimelerin veya ifadelerin anlamını hemen sözlüğe bakmak yerine onların cümle içindeki anlamlarını tahmin etmeye çalışman öğrenmeni ve o kelimeleri aklında tutmanı kolaylaştıracaktır. Metni ya da kelimeyi anlayabilmek için kelimenin içinde geçtiği metin, bağlam, metnin türü ya da konuşmacıların sosyal statüleri gibi ipuçlarından yararlanabilirsin bunu yapman kelimenin anlamını daha kolay çıkarmanı sağlayabilir.İletmek istediğin mesajı karşı tarafa iletebilmek için mimiklere ya da taklitlere el kol işaretlerine baş vurabilirsin vücut dili en beklenmedik anlarda inanılmaz sonuçlar verebilir böyle yapman dili daha rahat kullanmanı sağlayacağı için ileriki dönemlerde daha az yanlış yapacaksın.Hakkında konuşabileceğini ya da yazabileceğini bildiğin konuları seçmen daha kolay iletişim kurmanı sağlar, daha kolay cümleler kurmanı sağlar.(St 30). Dil öğrenmene katkıda bulunacak şekilde dilin nasıl işlediğini, öğrenmeye anlamaya çalışman öğrendiğin konular hakkında daha kolay bağlantı kurmanı sağlayacaktır. İngilizce öğrenim çalışmaların için kısa vadeli, orta vadeli, ve uzun vadeli hedefler belirlersen bunlara adım adım ulaşman daha kolay olacaktır.Unutma bir

atasözü şöyle der “Tanrı da dünyayı bir günde yaratmadı”. Daha fazla ihtiyaç duyduğün dil becerilerine daha az ihtiyaç duyduğün becerilerden daha fazla zaman ayırman bu becerilerini daha çabuk geliştirmeni sağlar. Daha çok ihtiyacın olan becerilere öncelik vermelisin. (St 36)

Yapman gereken bir konuşmanın kelimelerini öğrenmek gibi (örneğin markette geçen bir diyalogun) yerine getireceğün dilsel işler için önceden hazırlık ve plan yapman bu işi gerçekleştirirken daha başarılı olmanı sağlar. (St 39). (St 44). (St 47). Davranışlarını gözlemlemek suretiyle İngilizlerin ne düşündükleri ya da neler hissettikleri konusunda bir yargıya varabilirsin bu onların nasıl düşündüklerini anlamayı, dolayısıyla İngilizce düşünmeni kolaylaştırır. Denemekten korkmamalısın.

4.18 Araştırma sonrasında Öğrencilerin Strateji kullanımlarının tekrar belirlenmesi.

Araştırmanın amacı öğrencilere öğrenme stratejilerini öğreterek daha başarılı hale getirilmeleri olduğundan öğrencilerin notları araştırma sonunda tespit edilmiştir (Bakınız Tablo 4.19). Öğrencilerin araştırma öncesi kullanmakta oldukları stratejileri tespit etmeye yönelik olarak verilen Oxford’un (1990) Yabancı dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Bakınız Tablo 3.4) öğrencilerin strateji kullanımlarındaki değişikliklerin gözlemlenmesi için öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

İkinci kez uygulanan Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri birincisinde olduğu şekilde tabloya dönüştürülmüştür (Bakınız Tablo 4.18). Araştırma öncesi ve araştırma sonrası uygulanan envanterlerin karşılaştırılması bir sonraki bölüm olan bulgular bölümündedir.

Tablo.4.18 Araştırma Sonrası Öğrenme Stratejilerinin Dağılım ve Değerlikleri Tablosu																																							
D İ L S E L G R U P										MANTIKSAL-MATEMATİKSEL GRU P										BEDENSEL-										MÜZİKSEL RİTİMSEL GRU P									
DEVİNDUYUSAL GRU P																																							
STRAT EJI NO	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	ort	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	B1	B2	B3	B4	B5	B6	1	2	3	4	5								
	B	E	L	L	E	K		S	T	R	A	T	E	J	I	L	E	R	I																				
1	5	3	3	4	4	3	2	4	3	4	4	3	5	4	5	5	5	5	3		5	1	4	4	3	5		5	4	3	3	3							
2	3	3	3	2	5	1	4	2	4	3	3	5	4	3	5	4	4	3	2		5	4	4	3	2	3		4	4	2	3	1							
3	3	3	3	2	5	1	4	4	2		3	3	5	5	3	5	1	4	4	5		5	1	2	1	3	4		4	1	3	1	4						
4	4	4	4	5	5	2	3	2	4	4	4	3	5	4	3	5	2	5	5		5	5	4	3	1	4		4	4	1	4	2							
5	2	2	3	3	4	2	3	3	2		4	1	4	5	3	5	3	4	4	5		5	3	3	1	3	4		4	3	3	1	1						
6	2	2	3	4	5	1	2	5	3		4	1	4	2	3	5	3	4	3	2		4	1	4	2	x	4		5	4	x	4	4						
7	2	3	3	2	4	1	3	2	2		3	1	x	3	3	5	1	5	4	5		5	1	2	1	1	3		1	1	1	1							
8	2	4	3	1	5	1	3	1	2		4	1	4	2	1	5	2	5	4	1		2	1	3	1	x	4		1	3	x	1	1						
9	4	4	3	4	3	2	3	2	2		2	3	5	3	3	5	2	5	3	4		5	1	4	2	3	2		4	1	3	3	4						
10	4	4	4	4	3	1	3	1	3		3	3	5	x	4	4	4	3	2	4		5	3	4	3	3		2	1	3	2	3							
31	32	32	32	31	43	15	30	26	27	30*77	34	22	42	32	31	49	27	44	37	36	35*4	46	21	34	21	19	36	29*5	34	26	19	23	24						
B	I	L	I	S	S	E	L				S	T	R	A	T	E	J	I	L	E	R																		
11	3	3	4	3	4	1	3	5	2		1	3	5	5	4	5	1	4	4	1		3	4	2	1	2	1		4	1	2	4	2						
12	4	5	4	3	4	3	4	4	3		2	4	5	3	5	5	1	4	2	3		5	2	3	1	1	2		5	1	1	3	3						
13	4	4	3	4	5	3	4	1	3		3	4	3	5	4	5	5	4	4	3		5	3	4	3	1	3		5	1	1	4	2						
14	4	4	4	5	3	1	2	5	4		3	4	5	3	3	5	5	5	4	1		4	3	4	3	4	3		4	4	4	4	3						
15	X	4	4	5	3	1	2	2	3		4	4	4	5	5	5	4	4	5	3		5	2	2	3	5	4		5	1	5	3	4						
16	4	4	5	4	4	4	5	4	4		4	2	4	3	5	5	5	4	5	5		4	3	4	5	2	4		5	2	2	3	4						

40	4	5	3	3	4	4	4	4	5	3		2	3	4	3	4	4	4	4	5	5		4	1	3	1	2	2	2	2	2	2		
41	41	43	37	37	43	19	43	33	27	35/4	31	35	45	32	37	43	44	44	40	33	38/4	38	26	29	22	29	32	33	29'	35	25	29	30	29
	D	U	Y	G	U	S	A	L			S	T	R	A	T	E	J	I	L	E	R													
41	3	4	2	5	3	1	5	4	3		2	2	4	4	3	4	2	3	4	3		3	1	2	1	1	2		1	1	1	2	1	
42	3	4	4	3	4	1	4	5	3		1	1	4	4	3	5	2	2	2	2		1	3	3	4	2	1		5	4	2	4	4	
43	4	5	4	5	3	1	5	4	3		3	2	5	5	4	5	5	5	4	2		4	4	3	2	3	3		5	4	3	5	4	
44	4	4	3	5	5	2	2	3	4		5	4	4	5	5	5	4	5	5	3		5	4	4	5	4	5		5	5	4	4	4	
45	3	5	3	3	4	1	5	2	1		2	1	3	5	1	5	1	4	3	4		3	1	1	1	4	2		3	1	4	1	2	
17	17	22	16	21	19	6	21	18	14	16/6	13	10	20	23	16	24	14	19	18	14	17/1	16	13	13	13	14	13	6	13'	19	15	14	16	15
S		O	S	Y	A	L		S	T	R	A	T	E	J	I	L	E	R																
46	2	4	4	3	4	1	5	5	3		1	2	5	3	3	5	4	4	4	5		4	4	3	2	2	1		2	1	2	2	3	
47	2	3	5	5	4	5	4	2	4		3	2	5	5	5	4	4	5	4			5	5	4	5	2	3		5	3	2	3	3	
49	2	4	2	5	1	1	5	2	2		4	1	3	5	3	5	3	3	3	1		2	3	3	3	1	4		3	3	1	2	1	
49	3	5	3	5	1	1	5	5	3		4	3	4	2	3	4	3	3	3	1		4	3	2	2	3	4		3	1	3	2	1	
50	2	3	2	3	5	1	1	4	2		4	3	4	5	4	5	4	5	4	1		4	3	4	4	4	4		4	1	4	3	3	
11	11	19	16	21	15	9	20	18	14	14/1	16	11	21	20	18	24	18	19	19	12	17/8	19	18	16	16	12	16	6	16/1	17	9	12	12	11
1.Döne																																		
m	73	43	42	68	68	79	64	55	71		67	48	75	67	82	70	72	71	59	48		62	62	62	65	62	53		77	77	67	74	60	
2.Döne																																		
m	83	64	35	79	68	72	55	53	78		70	53	81	61	90	75	73	82	42	39		71	56	57	70	60	49		72	66	59	72	55	

4.19 Yöntem Üzerine Bir Değerlendirme

Öğrenme sürecine ilişkin herhangi bir müdahalede bulunulabilmesi için, sürecin ve sürece etki eden unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir. Sürece ait incelemeler ve değerlendirmeler, çalışmanın ikinci bölümünde incelenmektedir. Bu bölümde ise, ilk aşamada öğrenme sürecine etki eden en önemli unsurlardan biri olan öğrencilerin tanınması amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin tanınabilmesi için bir çok kaynağa başvurulmuştur. Bunlar:

1. Öğrencilerin kendilerinin yazmış oldukları kendilerini anlattıkları yazılar
2. Kendilerinin yazmış oldukları nasıl ders çalıştıklarını anlatan yazılar
3. Öğretmenlerinin kendileri ile ilgili değerlendirmeleri
4. Okulda ve evde nasıl bir öğrenme faaliyeti gerçekleştirdiklerine ilişkin kendilerine verilen anketler
5. Kendilerini tanımaya, gruplandırmaya yönelik olarak verilen testler ve anketlerdir.

Bu şekilde toplanan verilerle, öğrencilerin olabildiğince detaylı bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları zeka alanlarına göre sınıflandırması yapılmıştır. Bu aşamaya gelindiğinde öğrencilerle bir araya gelinerek, öğrenciler hakkında oluşan kanaat kendileri ile paylaşılmıştır. Bu paylaşma, bir sonraki aşama olan “strateji aktarma” aşamasına da bir zemin oluşturmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda hangi öğrencilerin, nasıl çalışarak, hangi notları aldıkları tespit edilmiştir. Çoklu Zeka anketinde, farklı zeka gruplarına ait olup, puan değerleri eşit olan öğrenciler vardı. Bu da çok doğaldı; çünkü hepimiz günlük yaşantımızda ihtiyaç duyduğumuz eylemleri gerçekleştirmek için bilgi ve becerilerimizi birden fazla yönde kullanmak zorunda kalırız ve kullanabiliriz de. Bununla birlikte yabancı dil öğreniminde en çok kullanılan zeka alanının tespiti konusunda zaman zaman tercihler yapmak zorunda kalınmıştır. Bu tercihler yapılırken öğrenciler ile ilgili toplanılan bol miktardaki verilerin yararı olmuştur. Geline nokta öğrencinin kendi yazdıkları ve kendisine verilen anketlerin bir bileşkesidir. Bu tespitin ardından gruplandırmanın yapılması ile, aynı grupta yer alan öğrencilerin aynı şekilde öğrendikleri var sayımına dayanılarak, aynı grup içerisindeki öğrencilerin;

1. Birbirlerinin çalışma becerilerinin bir menü olarak aynı tabakta sunulması ile kendilerine uygun çalışma becerilerine ulaşmaları amaçlanmıştır,
2. Gruptaki göreceli olarak daha az başarılı veya başarısız olan öğrencilerin, kendi gruplarındaki en başarılı öğrencilerin, kullanarak başarılı oldukları, yüksek notlar aldıkları başarıya ulaşma stratejilerini, başarılı ders çalışma

becerilerini öğrenme ve bunları sınama olanağı bularak durumlarında iyileştirme yapabilmeleri hedeflenmiştir.

Bu yapılırken, sadece Oxford'un (1990)Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinde belirtilen stratejilerinden, öğrencilerin hangilerini kullanıp hangilerini kullanmadıkları tespit edinmekle kalmamış, ilk aşamada öğrencilere kendilerinin mevcut durumda nasıl çalıştıkları sorularak, onların çalışma becerileri kullanılan beceriler olarak doğrudan arkadaşlarına aktarılmıştır.

Öğrencilerin nasıl çalıştıkları konusunda unutmuş olabilecekleri veya anket günü akıllarına gelmeyen bazı stratejiler de, Yabancı Dil Öğrenme Strateji Anketinin verilmesi esnasında, fark edip işaretleyeceği düşünülmüştür. Bu şekilde ikili bir aktarım hedeflenmiştir. Birincisi öğrencilerin genel olarak sınıf içinde aşına oldukları öğrenme stratejileri aktarılmıştır. İkincisi ise, öğrencilerden kimilerinin, bilmedikleri stratejilerle hem tanışmaları, hem de bunların birbirlerine aktarımları sağlanmıştır.

4.20 Öğrencilerin Araştırma Sonrası Karne Notlarının Tespiti

Bu çalışma öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrencilerin daha başarılı hale getirilmesini hedeflediğinden öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası notları okul idaresinden alınarak (Birinci ve ikinci Karne Notları) bir tablo halinde Tablo 4.19'da verilmiştir. Öğrencilerin araştırma öncesi ve araştırma sonrası notlarının karşılaştırılması ve strateji değişimleri ile ilişkilendirilmesi bir sonraki Bulgular bölümünde tartışılacaktır.

Tablo 4.19 Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Karne Notları

ÖĞRENCİ	KARNE NOTU		
	K .1	K.2	Değişim
B.1	62	71	+
B.2	62	56	—
B.3	62	57	—
B.4	65	70	+
B.5	62	60	—
B.6	53	49	—
D.1	73	83	+
D.2	43	64	+
D.3	42	35	—
D.4	68	79	+
D.5	68	68	0
D.6	79	72	—
D.7	64	55	—
D.8	55	53	—
D.9	71	78	+
İ.1	77	72	—
İ.2	77	66	—
İ.3	67	59	—
İ.4	74	72	—
İ.5	60	55	—
M.1	67	70	+
M.2	48	53	+
M.3	75	81	+
M.4	67	61	—
M.5	82	90	+
M.6	70	75	+
M.7	72	73	+
M.8	71	82	+
M.9	59	42	—
M.10	48	39	—

“Okuma yazma kuramı alanında hiç bir şey, farkında olmanın farkındalığının, düşünme hakkında düşünmenin, yorumlamalarımızı yorumlamanın, rolüne bakmak yeniden bakmaktan daha önemli değildir”. Paulo Freire&Donaldo Macedo (Okuryazarlık).

BÖLÜM 5 : BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanmış olan ve Bölüm 4.1 de liste halinde sunulan verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların değerlendirilmesi yer almaktadır. Bulguların sunuluşunda, araştırmanın uygulanması esnasında izlenen sıra izlenecektir.

5.1 Çoklu Zeka Ölçeği ile Öğrencilerin Gruplandırılması.

Araştırmada öğrenciler Gardner’ın (1990) Çoklu Zeka Teorisine dayanan Wingate’in (1996) Çoklu Zeka Belirleme Ölçeği uygulanarak Çoklu Zeka gruplarına ayrılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda sınıftaki 30 öğrenciden,

5 öğrencinin Müziksel- Ritmik Zeka Alt Grubunda,

6 öğrencinin Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubunda,

9 öğrencinin Dilsel Zeka Alt Grubunda,

11 öğrencinin ise Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubunda olduğuna karar verilmiştir.

5.2 Araştırmaya Başlandığı Esnada Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanımları
Öğrenmeye yatkın oldukları Çoklu Zeka Ölçeği Zeka Alt Gruplarına ayrılan öğrencilere, Oxford'un Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanmış ve bu envanterin sonuçları Tablo 4.9 Araştırma Öncesi Öğrenme Stratejilerinin Dağılım ve Değerlikleri Tablosu olarak sunulmuştur. Gruplar arasında strateji kullanımları yönünden bir farklılık söz konusu olup olmadığına bakılabilmesi için Tablo 4.9 da sunulan Araştırma Öncesi Öğrenme Stratejilerinin Dağılım ve Değerlikleri Tablosu'yla öğrencilerin araştırma öncesi öğrenme stratejilerini kullanımları her grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Her grubun araştırma öncesinde kullanmakta olduğu stratejiler sıralanmış, her grubun en sık ve en az kullandığı stratejiler tablolar halinde sunulmuştur.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinde altı ayrı strateji grubu için toplam 50 strateji bulunmaktadır. Bu strateji gruplarının her biri için sorgulanan strateji sayıları aşağıdaki gibidir.

Bellek stratejileri	10 strateji
Bilişsel stratejileri	10 strateji
Eksik giderme stratejileri	10 strateji
Üst-bilişsel stratejileri	10 strateji
Duygusal stratejiler	5 strateji
Sosyal stratejiler	5 strateji

Gruplar (Zeka Alt Grupları) için tablolar oluşturulurken, grupların Duygusal stratejiler ve Sosyal stratejileri kullanım oranları iki ile çarpılarak yazılmıştır. Bunun sebebi okuyucunun % lik karşılaştırmaları daha rahat yapabilmesini sağlamaktır. Bu durum tablolarda '*' işareti ile belirtilmiştir.

5.3 Başarı Nedir?

Başarı, öğrencinin kendisi ya da başkası tarafından konmuş hedeflere belirlenen zamanda ulaşmasıdır. Bir öğrencinin ilgi duyduğu ya da öğrenmeye ihtiyaç duyduğu bir alanda kendi yeteneklerine göre belirlenmiş bir bilgiyi, onu içselleştirebileceği var sayılan sınırlı zaman diliminde ödevin amaçlarını yerine getirecek seviyede öğrenmesidir. Öğrenci bu sınırlı zaman diliminin bitiminde öğrenilmesi için kendisine ödev olarak verilen bilgi hakkında dilsel ödevin/işin gerektirdiği becerileri gösterip gösteremediğinin değerlendirilmesi için kendisine dilsel ödevle ilgili bir sınav uygulanabilir. Not her zaman öğrenilen dilsel ödevin

gerektirdiği dil becerilerini tam olarak ifade etmeyebilir. Bununla birlikte belirli standartların uygulanmasıyla not uluslararası nitelikte başarıyı değerlendirme kriteri olarak kabul görmektedir. Ülkemizde ÖSS sınavının sonucunda öğrenciler aldıkları puan cinsinden notlarla üniversitelere yerleştirilmektedirler. KPDS ve ÜDS gibi ulusal, TOEFL, GMAT gibi uluslararası kabul gören sınavlardan alınan notlarla öğrenciler yabancı dil derslerinden muaf olmakta, yüksek lisans doktora, yapma hakkı kazanmakta veya yurt dışında dil eğitimi yapabilmektedirler. Bu nedenlerle bu araştırmada başarının tanımlanmasında öğrencilerin almış oldukları karne notları esas alınacaktır. Araştırmanın yapıldığı okulda geçerli notlandırma sistemi 4. Bölümde anlatılmıştır (Bakınız Bölüm 4.3 1 Araştırma Grubuna Uygulanan Ağırlıklı Not Sistemi).

5.4 Gruplar Açısından Araştırma Öncesi ve Sonrası En Sık Kullanılan Stratejiler

5.4.1 Dilsel Grup açısından en sık kullanılan stratejiler

Öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası en sık kullandıkları stratejileri belirleme onların not cinsinden başarılarının araştırma sonrası strateji kullanımlarındaki muhtemel artışla ilişkilendirilmesi açısından önemlidir. Tablo 5.1 ile Tablo 5. 2 karşılaştırıldığında Dilsel gruptaki öğrencilerin en sık kullandıkları strateji eksik bilgiyi yerine koymayı amaçlayan Eksik Giderme Stratejileridir. Bu strateji grubunun kullanılma sıklığı %64.22 dir. Bunun ardından en sık kullanılan strateji ise Üstbilişsel Stratejilerdir ve kullanım sıklığı %63.76 dir. Dilsel gruptaki üçüncü en sık kullanılan strateji Bilişsel Stratejilerdir ve kullanım sıklığı %61.4 dür. En sıktan en az kullanılabilecek doğru sıralamada 4. sıradaki Yardımcı Stratejiler %57.76 sıklıkta, 5. sıradaki Bellek Stratejileri ise %56.6 sıklıkta kullanılmaktadır. Dilsel gruptaki öğrencilerin araştırma öncesinde en az kullandıkları strateji ise %56.44 sıklıkta kullanılan Sosyal Stratejilerdir (bakınız Tablo 5.1).

Tablo 5.1. Araştırma Öncesi Çoklu Zeka Ölçeği/ Dilsel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

			Ort	%
6-En sık kullanılan	Eksik Giderme Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	32,11	= %64.22
5-	Üst bilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	31,88	= %63.76
4-	Bilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	30,8	= %61.6
3-	Duygusal Stratejiler*	Grup içinde öğrenci ortalaması	28,88	= %57.76
2-	Bellek stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	28,3	= %56.6
1-En az kullanılan	Sosyal stratejiler*	Grup içinde öğrenci ortalaması	28,22	= %56.44

* Bu stratejilerin toplam puan değerleri 25 olduğu için tabloya iki ile çarpılarak yazılmıştır

Tablo 5.2'ye bakıldığında ise öğrencilerin araştırma sonrasında strateji kullanımlarının geldiği nokta görülmektedir. Bu tabloda öğrencilerin en sık kullandıkları stratejinin %75.32 sıklıkta kullanılan Üst-Bilişsel Stratejiler olduğunu görmekteyiz. Bu grubun Üst-bilişsel Strateji kullanımında araştırma sonrasında %11.56 oranında artış olduğu görülmüştür. Bunun ardından ise Bilişsel stratejiler gelmektedir ve Bilişsel Stratejiler %8.62'lik bir artışla %70.22 sıklıkta kullanılmıştır. Araştırma sonrasında üçüncü sıradaki Duygusal Stratejilerin %68.44 lük bir sıklıkta kullanıldığı gözlemlenmiştir. Eksik Giderme Stratejileri ise %67.2sıklıkta öğrenciler tarafından araştırma süresince kullanılmıştır. Sondan ikinci sıradaki Sosyal stratejilerin ise %63.52 oranında öğrenciler tarafından kullanılmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımlarındaki sıralamada Bellek Stratejileri en az kullanılan Strateji olarak görülmektedir ve oran ise %61.54'dür.

Dilsel Zeka Alt Grubunda dokuz öğrenci bulunmaktadır. Gruptaki dokuz öğrencinin notlarının ortalaması ise araştırma öncesinde 62.55 iken araştırma sonrasında 65.22 ye çıkmıştır. Bu grupta bir öğrencinin (D3) ikinci dönem itibarı ile bu araştırma süresini de işaret etmektedir notu 100 üzerinden 45 in altında olduğundan sınıfta kalmıştır.

Dilsel Zeka Alt grubundaki öğrencilerin dil öğrenimleri sürecinde araştırma öncesinde en fazla Eksik Giderme Stratejileri görülmektedir. Araştırma sonrasında ise araştırma öncesinde kullanmakta oldukları bu doğrudan stratejinin yerini bir dolaylı strateji olan Üstbilişsel Stratejilerin aldığı tespit edilmiştir. Dilsel gruptaki öğrencilerin araştırma sürecinde dili öğrenmeye, ilerletmeye yönelik Doğrudan stratejilerin kullanımından çok kontrol ve planlamaya yönelik Üstbilişsel Stratejileri sık sık kullandıkları görülmüştür.

Tablo5.2. Araştırma Sonrası, Dilsel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerin Sıralanması

			Ort	%
6- En sık kullanılan	Üst bilişsel stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	37,66	75.32
5-	Bilişsel stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	35,11	70.22
4-	Duygusal stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	34,22	68.44
3-	Eksik Giderme Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	33,6	67.2
2-	Sosyal stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	31,76	63.52
1- En az kullanılan	Bellek Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	30,77	61.54

5.4.2 Mantıksal –Matematiksel Zeka Alt grubu Açısından En Sık Kullanılan Stratejiler

Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka alt grubunu oluşturan on öğrencinin araştırma öncesi strateji kullanımlarını gösteren Tablo 5.3’de öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin Sosyal Stratejiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Stratejileri kullanma oranı %72.4 tür. Sık kullanım bakımından Sosyal Stratejileri %68.6 oranı ile Bilişsel Stratejiler %65.6 kullanım oranı ile Üstbilişsel Stratejiler, %65.4 ile Eksik Giderme Stratejileri ve %58.2 sıklık oranı ile Bellek Stratejileri izlemektedir. Bu grupta araştırma öncesi en az kullanılan stratejinin % 56 sıklıkta kullanımla öğrenmeye etki eden Duygusal Stratejiler olduğu görülmektedir.

Tablo 5.3. Araştırma Öncesi Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

			Ort	%
6-En sık kullanılan	Sosyal Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	36,2	72.4
5-	Bilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	34,3	68.6
4-	Üstbilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	32,8	65.6
3-	Eksik Giderme Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	32,7	65.4
2-	Bellek Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	29,1	58.2
1-En az kullanılan	Yardımcı Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	28	56

Tablo 5.4’de ise aynı gruptaki öğrencilerin bu kez araştırmanın sonrasında gözlemlenen strateji kullanımları görülmektedir. Bu tabloda araştırma öncesi birinci sırada en sık kullanılan strateji olarak görülen Sosyal Stratejilerin üçüncü sıraya gerilediğini, bununla birlikte Bilişsel Stratejilerin kullanımının %9.4 artarak %78 sıklıkla bu grupta en sık kullanılan öğrenme Stratejisi durumuna geldiği saptanmıştır. Bu grubun araştırma sonrası bütün strateji kullanımlarının araştırma öncesine göre artış kaydettiği gözlemlenmektedir. İkinci sırada Üstbilişsel Stratejiler vardır. Üstbilişsel Stratejilerin bu gruptaki kullanımı %11.2 artış kaydederek % 76.8 seviyesine yükselmiştir. Bunun ardından üçüncü sıradaki Eksik Giderme Stratejileri araştırma öncesine göre %7.4 lük artışla %72.8 sık kullanım seviyesine yükselmiştir. Dördüncü sırada araştırma öncesinde birinci sırada olan Sosyal Stratejiler bulunmaktadır. Sosyal Stratejiler %1.2 lik bir düşüşle %71.2 sıklıkta kullanılmaktadır.

Araştırma ve çalışma sonrasında bu grubun Sosyal Stratejileri kullanımlarında düşme olmuştur. Beşinci sıradaki Hafıza Stratejileri araştırma sonrasında %12.28'lik bir artışla %70.48 bir sıklıkta kullanılır duruma gelmiştir. Bu grupta en az kullanılan öğrenmeye yönelik strateji ise %68.2 kullanım sıklığı ile Duygusal Stratejilerdir. Yüzdelik olarak kullanım sıklıkları kıyaslandığında %68'lik kullanım oranı altı strateji kullanımı içinde en düşük olmasına karşılık, aynı stratejilerin araştırma öncesindeki kullanımını ile karşılaştırıldığında %12.4'lük bir artış vardır.

Tablo 5.4. Araştırma Sonrası, Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka Grubu Öğrencilerinin Kullanımlarına Göre Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

			Ort.	%
6-En sık kullanılan	Bilişsel stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	39	78
5-	Üstbilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	38.4	76.8
4-	Eksik Giderme Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	36.4	72.8
3-	Sosyal stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	35.6	71.2
2-	Bellek stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	35.4	70.48
1-En az kullanılan	Duygusal stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	34.2	68.4

Duygusal Stratejiler öğrencilerin yabancı dil öğrenimi süreçlerinde karşılaşmakta oldukları endişeleri, stresi yenmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Duygusal Stratejiler öğrencilerin kendilerine öğrenme konusunda daha fazla güvenmelerini sağlamaya yönelik stratejilerdir. Duygusal Stratejiler öğrencilere yanlış yapmaya kendilerinin de hakları olduğunu kendilerine zaman zaman hatırlatmalarını söyleyen stratejilerdir. Böylelikle Duygusal stratejiler öğrencilerin kendileri ve öğrenmekte oldukları dille barış halinde olmalarını sağlamaya yönelik Stratejilerdir. Mantıksal Matematiksel Zeka alt grubunun Duygusal Stratejileri araştırma öncesiyle karşılaştırıldığında (Bakınız Tablo 5.3 ve Tablo5. 4) Grubun Duygusal Stratejileri kullanım oranında araştırma sonrasında artış görülmektedir. Genel olarak bu gruptaki öğrenciler araştırma süresince karşılaştıkları stres ve endişelerden kurtulmak için Duygusal Stratejilere başvurmuşlardır. Bununla birlikte sınıfta kalan öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Stratejilerinde görülen düşüş bütün öğrencilerin stres ve endişelerini kolay yenediklerini göstermektedir. Bu da Doğrudan Stratejilerin Dolaylı Stratejilerle desteklenmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka Alt Grubunun Tablo 10'daki araştırma öncesi ve sonrası grup not ortalamalarına bakıldığında ise, araştırma öncesi grubun not ortalamasının 65.9 olduğu, araştırma sonrasında ise bu ortalamanın 66.6 ya çıktığı tespit edilmiştir. Bu gruptaki iki öğrencinin (M9 ve M10) dönem ortalamalarının 45 in altında olması nedeni ile sınıfta kaldığını ve bu duruma rağmen ortalamanın düşmemiş, aksine artmış olduğu düşünüldüğünde, Çoklu Zeka Ölçeği-Mantıksal/ Matematiksel Zeka alt grubunun öğrenme stratejilerini kullanmada başarılı bir grup olduğu saptanmıştır.

5.4.3 Bedensel-Devinduyusal Zeka alt grubu açısından en sık kullanılan stratejiler

Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubunun araştırma öncesi strateji kullanımlarını gösteren Tablo 5.5'e baktığımızda araştırma öncesinde öğrencilerin %71.6 sıklıkla İngilizce öğrenirken en çok Bilişsel Stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Bilişsel Stratejileri sırası ile %64.66, ortalama ile Üstbilişsel Stratejiler, %64 ortalamayla Eksik Giderme Stratejileri ve %62 sıklıkla Duygusal Stratejiler izlemektedir, Sosyal Stratejilerin kullanımı %58.64 ile sondan ikinci sıklıkta Bellek Stratejileri ise %54 ile bu gruptaki öğrencilerin dil öğreniminde araştırma öncesinde en az kullandıkları stratejilerdir (Bakınız Tablo 5.5).

Tablo 5.5 Araştırma Öncesi, Bedensel/ Devinduyusal Zeka Grubu Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

				Ort %
6-En sık kullanılan	Bilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	35,8	71.6
5-	Üstbilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	32,33	64.66
4-	Eksik Giderme Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	32	64
3-	Duygusal Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	31	62
2-	Sosyal Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	29,32	58.64
1-En az kullanılan	Bellek Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	27	54

Aynı grubun araştırmanın sonrasında belirlenen strateji kullanımları ise Tablo 5.6' da görülmektedir. Burada Birinci sırada yine Bilişsel Stratejiler görülmektedir. Bununla birlikte

Bilişsel Stratejilerin kullanım sıklığı %71.6 dan %65.2 düşmüştür. Grubun araştırma sonrası strateji kullanımında ikinci sırada Sosyal Stratejiler bulunmaktadır. Sosyal Stratejilerin kullanımında %58.66 den %64.64'e %6 lık bir yükselme olmuştur. Sık kullanım bakımından üçüncü sıradaki Eksik Giderme Stratejilerinin araştırma sonrası kullanımı da %64 ten %63.2 ye düşmüştür. Grubun araştırma sonrasındaki strateji kullanımında dördüncü sıradaki Bellek Stratejilerinin kullanımında ise %5 lik bir artış olmuş ve %54 den %59'a çıkmıştır. Beşinci sıradaki Üstbilişsel Stratejilerin kullanım sıklığı ise %58.6 dır ve %0.6 lık küçük bir düşme görülmektedir. Son sıradaki Duygusal Stratejilerin kullanımı %4.24 düşerek %58.64 den %54.4'e gerilemiştir.

Tablo 5. 6. Araştırma Sonrası, Bedensel/ Devinduyusal Zeka Grubu Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

				Ort %
6-En sık kullanılan	Bilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	32.6	65.2
5-	Sosyal Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	32.32	64.64
4-	Eksik Giderme Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	31.6	63.2
3-	Bellek Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	29.5	59
2-	Üstbilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	29.33	58.66
1-En az kullanılan	Duygusal Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	27.2	54.4

Tablo 5.10'da verilen not ortalamalarına bakıldığında ise Dilsel Zeka Alt Grubu ve Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Gruplarının aksine Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubu'nun not ortalamasında 0.5 puanlık düşme olduğu tespit edilmiştir. Bu gruptaki altı öğrencinin not ortalamaları araştırma öncesi ile kıyaslandığında araştırma sonrasında 61 den 60.5'e düşmüştür. Oysa bu grupta sınıfta kalan öğrenci olmamıştır. Gruptaki altı öğrenci de sınıfını geçmiştir. Buna rağmen grubun not ortalaması düşmüştür.

Bu grupta araştırma öncesinde kullanılan stratejilerle karşılaştırıldığında Sosyal Stratejilerin kullanımının beşinci sıradan ikinci sıraya çıktığı saptanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili planlar yapma, öğrenmelerini düzenleme gibi önceliklerin yerine stresten

uzaklaşmalarına yardımcı olacak stratejileri daha sık kullandıklarını göstermektedir. Strateji önceliklerindeki bu değişiklik öğrencilerin notlarında düşmelere yol açmıştır. Strateji kullanımlarının dengelenememesi öğrencilerin notlarında düşüşlere neden olmaktadır.

5.4.4 Müziksel-Ritmik Zeka alt grubu açısından araştırma öncesi ve sonrası en sık kullanılan stratejiler

Tablo 5.7 de görüldüğü üzere Çoklu Zeka Ölçeği Müziksel/ Ritimsel Zeka Grubundaki öğrencilerin araştırma öncesi en sık kullandıkları stratejiler %74.4 sıklıkla kullanılan Bilişsel Stratejilerdir. Bilişsel Stratejileri ikinci sırada %66.4 sıklıkla Duygusal Stratejiler izlemektedir. Öğrencilerin belirlediklerine göre üçüncü en sık kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ise % 64 sıklıkla kullandıkları Eksik Giderme Stratejileridir. Araştırmanın başlamasından önce öğrencilerin dördüncü sıradaki en sık kullandıklarını belirttikleri stratejiler ise Üst bilişsel stratejilerdir. Öğrenciler araştırma öncesinde Üstbilişsel stratejileri % 55.2 oranında kullanmakta idiler. Müziksel/Ritmik Zeka Grubundaki öğrencilerin araştırma öncesinde en az kullandıkları belirlenen strateji türü ise Bellek Stratejileridir. Bu gruptaki öğrenciler araştırma öncesinde Bellek Stratejilerini % 52.8 oranında kullanmaktaydılar.

Tablo 5.7. Araştırma Öncesi, Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

			Ört.	%
6-En sık kullanılan	Bilişsel stratejiler	grup içinde öğrenci ortalaması	37,2	% 74.4
5-	Duygusal stratejiler	grup içinde öğrenci ortalaması	33,2	%66.4
4-	Eksik Giderme Stratejileri	grup içinde öğrenci ortalaması	32	%64
3-	Üstbilişsel stratejiler	grup içinde öğrenci ortalaması	29,8	%59.6
2-	Sosyal stratejiler	grup içinde öğrenci ortalaması	27,6	%55.2
1-En az kullanılan	Bellek stratejileri	grup içinde öğrenci ortalaması	26,4	%52.8

Tablo 5.8’de de görüldüğü gibi araştırma sonrasında Müziksel/Ritmik Zeka Alt Grubundaki öğrencilerin en sık kullandıklarını belirttikleri stratejiler grubun araştırma öncesindeki strateji kullanımlarını gösteren Tablo 5.7’de de görüldüğü gibi, yine Bilişsel Stratejilerdir. Bununla

birlikte Bilişsel Stratejilerin Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu öğrencileri tarafından kullanılma oranında %11.2 oranında bir azalma belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonrasında kullandıkları stratejiler arasında yine birinci sırada olmasına rağmen- %63.2 oranında kullanılmaktadırlar. İkinci sırada da bir değişme olmamıştır Bu grubun araştırma sonrası strateji kullanımlarının sıralamasında, ikinci sırada %3.2 lik bir azalma ile %63.2 oranı ile Duygusal Stratejiler kullanılmaktadır. Üçüncü sıradaki Üstbilişsel Stratejiler de %04 lük bir düşüşle %59.2 oranında olduğu saptanmıştır. Dördüncü sıradaki Eksik Giderme Stratejileri ise %5.2 lik bir düşüş göstermiştir. Eksik Giderme Stratejilerinin gruptaki kullanım oranı araştırma sonrasında %59.6 dan %54.4 e gerilemiştir. Beşinci sıradaki Bellek Stratejileri de %2.4 lik bir düşme göstermiştir. Bellek Stratejileri araştırma sonrasında %50.4 oranında kullanılmaktadır. Grupta en az kullanılan stratejiler ise Sosyal Stratejilerdir. Sosyal Stratejiler de diğer stratejilerde olduğu gibi kullanım oranı açısından düşme göstermiştir. Sosyal Stratejiler %55.2 den %48.8'e gerilemiştir. Gruptaki Sosyal Stratejilerin araştırma sonrasındaki kullanımındaki düşüş %6.4 dür.

Tablo 5.8. Araştırma Sonrası, Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu Öğrenme Stratejilerinin Sıralanması

			Ort	%
6-En sık kullanılan	Bilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	31.6	% 63.2
5-	Duygusal Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	31.6 63.2	%
4-	Üstbilişsel Stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	29.6	% 59.2
3-	Telafi Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	27.2	% 54.4
2-	Bellek Stratejileri	Grup içinde öğrenci ortalaması	25.2 50.4	%
1-En az kullanılan	Sosyal stratejiler	Grup içinde öğrenci ortalaması	24.4	% 48.8

Müziksel –Ritmik Zeka Alt Grubunun araştırma öncesi ve sonrası en sık kullandığı stratejiler incelendiğinde grubun notlarındaki düşüşe paralel olarak kullanılan stratejilerin sıklık oranlarının hepsinin düşmüş olduğunu görmekteyiz.

Tablo 5.7 ve 5.8’de görülen strateji kullanımlarındaki değişimler araştırma sonrasında bu grubun notlarının karşılaştırılmasında da kendini göstermektedir. Tablo 10’a bakıldığında Çoklu Zeka Ölçeği, Müziksel/ Ritmik Zeka Grubu öğrencilerinin araştırma öncesi ve

araştırma sonrası not ortalamalarında 100 üzerinden 6.2 puanlık bir düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Gruplar olarak ele alındığında iki grubun; Mantıksal/Matematiksel Zeka Grubunun ve Müziksel/Ritmik Zeka Grubunun araştırma sonrasında grup olarak not ortalamasının düştüğü saptanmıştır. Bu iki gruptan ise en fazla düşüş oranı Müziksel/ Ritmik Zeka grubu'nda görülmektedir. Bu grubun not ortalaması araştırma öncesi 71' iken araştırma sonrası 64.8'e düşmüştür. Grubun bütün strateji kullanımlarındaki ortalama düşüşüne paralel olarak gruptaki bütün öğrencilerin notlarında düşüş tespit edilmiştir

5.4.5 Gruplar Açısından Genel Olarak En Sık Kullanılan Stratejiler

Tablo 5 .9 sınıftaki öğrencilerin genelinin İngilizce öğrenmek için dilin yapısı ve kuralları ile ilgili kuralları içeren dilbilgisi kurallarını, öğrenmeyi içeren Bilişsel Stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin dilin yapısına yönelik kaygıları ile hareket ettiklerini, dolayısıyla not alma kaygısına yönelik bir strateji kullanımını tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 5. 9 Araştırma Öncesi, İncelenen Dört Grubun Kullanımlarına Göre En Çok Kullanılan Stratejiler

% 100 =24		
1.En çok kullanılan stratejiler	Bilişsel stratejiler 4+5+6+6	21
2.En çok kullanılan stratejiler	Eksik giderme Stratejileri 6+3+4+4	17
3. En çok kullanılan stratejiler	Üst bilişsel stratejiler 5+4+5+3	17
4. En çok kullanılan stratejiler	Duygusal Stratejiler 3+1+3+5	12
5. En çok kullanılan stratejiler	Sosyal Stratejiler 1+6+2+2	11
6.En az kullanılan stratejiler	Hafıza Stratejileri 2+2+1+1	6

Aynı tablo ikinci sırada öğrencilerin Eksik Giderme Stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Bu da öğrencilerin dilin kuralları ve kalıpları ile ilgili sıkıntıya düştüklerinde belleklerinden çok eksiklerini giderici tahminlere baş vurduklarını göstermektedir. Üçüncü sıklıkta kullanılan Üstbilişsel Stratejiler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin seyrini nasıl denetledikleri ya da gerektiğinde kendi öğrenme alışkanlıklarında yapacakları değişikliklere ilişkin duygularını yansıtmaktadır. Bu da bize öğrencilerin İngilizce öğrenimleri ile ilgili konuları, kendi ilerlemelerini ya da ilerleyememelerini önemsediklerini göstermektedir. Öğrencilerin üçüncü sırada Üstbilişsel Stratejileri kullanmaları onların öğrenme konusundaki

sorumluluklarını da yansıtmaktadır. Bununla birlikte bu sorumluluk birinci sırada Bilişsel Stratejileri tercih edip son sırada ise dil öğrenimi açısından hayati derecede önemli olan Bellek Stratejilerini seçmeleri nedeni ile, çelişkili bir durum oluşturmaktadır. Tablo 5.9 öğrencilerin strateji kullanımları konusunda bilinçli olmaları gerektiğini, aksi takdirde notlarında olumsuz değişimlerin de olabileceğini göstermektedir. Çünkü öğrencilerin araştırma öncesi strateji önceliklerinde Doğrudan Stratejiler öncelikle tercih edildiğinden onların, Duygusal ve Sosyal Stratejilerle desteklenmesi net bir şekilde görülmektedir. Tablo 5.9'da Dil öğreniminde Bellek Stratejilerine verilen sıranın iki grupta sonunculuk iki grupta ise sondan ikincilik olduğu saptanmıştır.

Bu durum notlarında azalma görülen öğrencilerin notlarındaki düşüşü açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerin not artışları ile akılcı strateji kullanımları arasında paralellik şeklinde kendisini göstermektedir. Genel itibarı ile öğrencilerin tablodaki kullanımları başarıyı anlatmaya yetmektedir. Başarısızlığı anlatmak içinse daha detaylı bakmak gerekmektedir.

5.5 Grupların Araştırma Öncesi ve Sonrası Notlarındaki Değişimler

Tablo 5.10'da araştırma öncesi ve sonrası dönemde araştırmanın yürütüldüğü grupların not ortalamaları kıyaslandığında dört gruptan ikisinin notlarında artış, diğer ikisinde ise azalma olduğu gözlemlenmektedir. Çoklu Zeka Ölçeği, Dilsel zeka grubu ve Mantıksal Matematiksel zeka grubundaki öğrencilerin not ortalamaları artmıştır. Bu iki gruptan üç öğrenci; D3, M9 ve M10 45'in üstünde not ortalaması sağlayamadıklarından sınıfta kalmışlardır. Bu üç öğrencinin sınıfta kalmalarına rağmen bu grupların not ortalamalarında genel itibarı ile artış olmuştur. Çoklu Zeka Ölçeği- Bedensel Devinduyusal Zeka Grubu ve Müziksel Ritmik Zeka Grubundaki öğrencilerin ise not ortalamalarında araştırma öncesi ve sonrası not ortalamaları kıyaslandığında azalma gözlemlenmiştir. Azalma görülmesine rağmen bu gruplardaki öğrencilerin hepsinin (11 öğrenci) ortalamaları 45'in üzerindedir. Bu gruplarda sınıfta kalan öğrenci yoktur. Strateji kullanımlarındaki önceliklerin değişimi ve strateji kullanımlarındaki %'lerle düşüşler bu öğrencilerin ikinci dönem (aynı zamanda araştırma süresi) ders çalışmaya dönük daha az faaliyette bulundukları görülmektedir. Bu durum notlarında düşmeye yol açmıştır.

Tablo 5.10 Grupların Araştırma Öncesi ve Sonrası Not Ortalamaları

Grup	Önce % (K1 ortalaması)	Sonra % (K2 Ortalaması)
Dilsel Grup	62.55	65.22
Mantıksal-Matematiksel Grup	65.9	66.6
Bedensel-Devinduyusal Grup	61	60.5
Müziksel-ritmik Grup	71	64,8

5.6 Envanter 1 ve Envanter 2 Sonuçlarının Karşılaştırılması

5.6.1 Grupların araştırma öncesi ve sonrası toplam strateji kullanımlarının karşılaştırılması

Bu bölümde, araştırma öncesinde öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme stratejilerini belirlemek ve gruplardaki başarılı öğrencilerin en sık uyguladıkları stratejilerin aynı gruptaki diğer öğrencilere aktarabilmek için uygulanan ve sonuçları Bölüm 4, Tablo 4.9’da sunulmuş olan Yabancı dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’nin (SILL) sonuçları incelenmiştir. 4. Bölümde anlatıldığı gibi bu envanterin değerlendirilmesinin ardından belirlenen başarılı öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler kendi gruplarındaki diğer öğrencilere önerilmiştir (Bakınız Bölüm4, Çalışma Kağıdı 2). Araştırma sonrasında ise öğrencilerin strateji kullanımlarında değişim olup olmadığına bakılabilmesi için SILL tekrar verilmiştir (Bakınız Bölüm 4, Tablo 4.18). Tez çalışmasının bundan sonraki bölümlerinde, tekrarlardan kaçınmak için araştırma öncesi verilen envanter (SILL) Envanter 1 olarak, araştırma sonrası verilen envanter ise Envanter 2 olarak ifade edilmiştir.

Bu bölümdeki karşılaştırmalar bu iki envanterde stratejilerin öğrenciler tarafından ne derecede kullanıldıklarına ve araştırma sürecinde gösterdikleri değişimin incelenmesine dayanmaktadır. Bu derecelendirme, envanterlerle ölçülen 50 stratejinin her birinin 1’den 5’e kadar sıklık derecesini anlatan ve öğrencilerin her strateji için verdikleri 1 ile 5 arası puanların (Bakınız Bölüm 4.14) genel toplamalarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Envanter 1ve Envanter 2’de Oxford’un (1990) sınıflandırdığı altı strateji grubu için her Çoklu Zeka Ölçeği Alt Zeka Grubu’nun kullanımı oranı ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Toplam Strateji ifadesi araştırma öncesi ve sonrası envanter sonuçları karşılaştırılırken 3 doğrudan, 3 dolaylı, 6 stratejinin tamamına öğrencinin verdiği puanların ifadesi olarak kullanılmıştır. Tablo 5.11, 5.12, 5.13 ve 5.14’de en sağ sütunda gösterilen ‘D’ değeri Envanter 1 ve Envanter 2 arasındaki farkı göstermektedir. Diğer tablolarda gösterilen ‘D’ değeri de yine Strateji kullanımlarındaki değişimleri göstermektedir. Stratejilerin ardından 1 ve 2

rakamları görülmektedir. Bu rakamlardan 1 araştırma öncesini, 2 ise araştırma sonrasını göstermektedir. Sonunda 2 rakamı bulunan değerler toplamından, sonunda 1 bulunan stratejilerin değerleri çıkartılarak bulunan değer, D sütununda + (artış) – (azalma) olarak gösterilmiştir.

Gruplardaki notlarında artış görülen öğrencilerde toplam strateji kullanımında da bir artış görülmektedir. Bu araştırmayı desteklemektedir. Buna karşılık notlarında düşüş olan öğrencilerin toplam strateji kullanımlarındaki düşüş öğrencilerin notlarındaki düşüşle çok fazla örtüşmemektedir. Bu da bize öğrencilerin araştırma sonrasında toplam strateji kullanımlarını arttırmış olmalarının notlarını da arttırmış olmaları anlamına gelmediğini, gelemeyeceğini göstermektedir. Bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alındığı şekilde, not artışı olabilmesi için genel bir strateji kullanımı artışından çok, doğrudan stratejilerin kullanımında bir artış olması gerekmektedir.

Sınıftaki öğrencilerin toplam strateji kullanımlarının karşılaştırılması not artışı olan öğrencilerin 10/13'ünün toplam strateji kullanımlarının da arttığını göstermektedir. Oysa notlarında düşme görülen öğrencilere baktığımızda toplam strateji kullanımlarında aynı oranda düşme olmadığı görülmüştür. Toplam Strateji Kullanımı artışı ders çalışmak için ayrılan zamanla kıyaslanacak olursa, notunda artış olan öğrencilerin ders çalışma saatlerinde artış olduğu söylenebilir. Bununla birlikte notunda azalma olan öğrenciler için durum biraz farklıdır. Notunda düşme olan öğrenciler de ders çalışmak için ayırdıkları zamanı- notunda artış olan öğrenciler kadar olmasa da arttırmışlardır fakat notları ile toplam strateji kullanımlarındaki artış aynı seviyede değildir. Araştırmanın bu bölümünde önce 'Toplam Strateji Kullanımı' ile 'not' arasındaki ilişki ele alınmış, ardından diğer farklılık olduğu görülen stratejilerin kullanımları değerlendirilmiştir. Başarının toplam strateji kullanımındaki artıştan çok, dil öğrenimine doğrudan etki eden 'Doğrudan Öğrenme Stratejilerinin' artışı ile daha yakından ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Notu artan öğrencilerin Doğrudan Stratejileri ile notu azalan öğrencilerin Doğrudan Stratejileri arasındaki ilişki bunu göstermektedir.

Bu araştırma yabancı dil öğrenmekte olan öğrencilerin kendi zeka gruplarına uygun Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini öğrenmeleri ve bunları arttırmalarının öğrencilerin not cinsinden başarılarını arttıracaklarını öngörmektedir. Araştırma aynı şekilde öğrencilerin strateji kullanımlarındaki azalmaların da notlarında azalmalar şeklinde kendini göstereceğini öngörmektedir. Bu nedenle araştırma öğrenme stratejilerinin kullanımlarında artış olan öğrencilerle notları artan öğrenciler arasında bir ilişki olması gerektiğini savunmaktadır.

Bununla birlikte Toplam Strateji Kullanımlarının not artışı ve düşüşü ile doğrudan ilişkili olmadığı gözlemlenmiştir. Toplam Strateji Kullanımına bakarak öğrencilerin notlarındaki artış ve azalma açıklanamamaktadır. Bazı öğrencilerin Toplam Strateji kullanımlarında artışlar gözlemlenmesine karşılık notlarında artış olmadığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan toplam strateji kullanımlarında artış olmasına karşılık araştırma öncesi ve sonrası notları kıyaslandığında notunda düşüş gözlemlenen öğrenciler de vardır.

Aşağıdaki örnekte D6 öğrencisinin Öğrenme Stratejilerini kullanım değerleri görülmektedir. Örnekte en solda görülen K2-K1 değerinin N harfi ile gösterilmesi, öğrencinin ikinci karne notunun birinci karne notundan daha düşük olduğunu göstermektedir. Örnekte soldan 3. sütunda görülen K1 değeri öğrencinin araştırma öncesi Karne notunu, 4. sütunda görülen K2 değeri ise araştırma sonrası Karne notunu göstermektedir.

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil 1	Üstbil 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2	D
N	D.6	79	72	14	15	21	20	26	23	22	39	6	6	9	9	+

K: Karne notu Ö: Öğrenci D: Toplam Strateji kullanımındaki değişim

Tablo’da verilen ‘D’ değerinin pozitif olmasından D.6 öğrencisinin araştırma sonrasında Toplam Strateji Kullanımında artış olduğu anlaşılmaktadır. Oysa öğrencinin K.1 ve K.2 notlarına baktığında, araştırma sonrasında öğrencinin notunda azalma olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki örnekte görülen D4 öğrencisinin değerlerinin araştırma sonrasında olumlu değişim gösterdiği görülmektedir..

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2	D
P	D.4	68	79	30	31	31	42	34	38	24	37	11	21	13	21	+

D.4 öğrencisinin araştırma sonrasında strateji kullanımında bir önceki öğrencide olduğu gibi artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu öğrencinin K.1 ve K.2 değerlerine

baktığımızda öğrencinin araştırma sonrasında notunda artış olduğu saptanmıştır. Bir önceki örnekte doğru orantılı olmayan Toplam Strateji Kullanımı burada doğru orantılıdır. Öğrencinin Toplam Strateji Kullanımı artmış, buna paralel olarak notu da artmıştır.

5.6.1.1 Dilsel Zeka alt grubu toplam strateji kullanımı

Tablo 5. 11 Dilsel Zeka Alt Grubu Öğrencilerinin Araştırma Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Strateji Dağılımı

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal 1	Sosyal 2	D
P	D.1	73	83	33	31	36	33	34	32	43	41	16	17	11	11	—
P	D.2	43	64	33	32	33	43	27	34	31	43	14	22	14	19	+
N	D.3	43	35	35	32	31	41	36	37	31	37	16	16	18	16	+
P	D.4	68	79	30	31	31	42	34	38	24	37	11	21	13	21	+
O	D.5	68	68	38	43	39	40	31	42	40	43	17	19	15	15	+
N	D.6	79	72	14	15	21	20	26	23	22	39	6	6	9	9	+
N	D.7	64	55	26	30	34	32	34	31	34	43	15	21	17	20	+
N	D.8	55	53	20	26	28	34	33	31	35	33	19	18	14	18	+
P	D.9	71	78	26	27	25	31	34	35	27	27	22	14	16	14	+

P: Pozitif N:Negatif 0: Nötr D: Değişim

Tablo 5.11 incelendiğinde Çoklu Zeka Ölçeği, Dilsel Zeka Grubundaki dokuz öğrenciden sadece bir tanesinin araştırma sonrası Toplam Strateji Kullanımında düşme gözlemlenmiştir.

D1 öğrencisinin araştırma öncesi ve araştırma sonrası toplam strateji kullanımı

karşılaştırıldığında bu kullanımın 173 ten 165'e düştüğü gözlemlenmektedir. Oysa K1

(1.Karne notu/ araştırma öncesi başarı notu) ve K2 (2. karne notu ya da araştırma sonrası başarı notu) değerlerine bakıldığında bu öğrencinin notunda düşme olmadığı görülmektedir.

Bu öğrencinin notu 73 den 83'e yükselmiştir. Burada belirtilmesi gereken bir durum D1

öğrencisinin araştırma öncesinde örnek olarak seçilen öğrencilerden biri olmasıdır.

Öğrencinin Toplam Strateji kullanımında düşme olmakla beraber notunda düşme olmamıştır.

Diğer yandan araştırmanın ilginç sonuçlarından biri olarak D4 öğrencisinin araştırma öncesi ve araştırma sonrası toplam strateji kullanımında artış olmasına rağmen öğrencinin notunda

bir değişme olmamıştır. Öğrencinin toplam strateji kullanımı 180 den 202'ye çıkmış olmasına karşılık öğrencinin notu araştırma öncesi ve sonrası aynı (68) kalmıştır.

Aynı doğrultuda, D6 öğrencisinin Tablo 6 ve Tablo 7'deki toplam strateji kullanımlarına bakıldığında D (Değişim) değerinin pozitif olduğu görölmektedir. Oysa bu öğrencinin araştırma öncesi ve sonrası notlarına bakıldığında, bu öğrencinin notunun 79 dan 72'ye düşmüş olduğu tespit edilmiştir.

Çoklu Zeka Ölçeği Dilsel Zeka Grubundaki öğrencilerin sadece bir tanesinin , D1 toplam strateji kullanımında azalma saptanmıştır. Diğer taraftan bu gruptaki öğrencilerin not değerlerine bakıldığında gruptaki dört öğrencinin notunda düşme olduğu belirlenmiştir. D3, D6, D7 ve D8 numaralı öğrencilerin notlarında düşme gözlemlenmektedir. Bununla birlikte toplam strateji kullanımları artmıştır. Toplam Strateji Kullanımları, Dilsel Zeka Alt Grubundaki öğrencilerin araştırma sürecini de belirleyen ikinci kanaat döneminde öğrenme stratejilerini yeterince arttırmadıklarını göstermektedir. Bu durum not artışlarının sadece dört öğrenci ile sınırlı olmasından da anlaşılmaktadır.

5.6.1.2 Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubu açısından toplam strateji kullanımı

Tablo 5.12 Çoklu Zeka Ölçeği, Mantıksal Matematiksel Zeka Grubundaki öğrencilerin altı öğrenme stratejisini araştırma öncesinde ve sonrasında ne kadar kullanmakta olduklarını göstermektedir. Sonunda '2' yazılı değerler araştırma sonrasında soldaki değerlerin ne seviyeye geldiklerini göstermektedir

Tablo 5.12'nin en son sütunu olan D sütunu öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası toplam strateji kullanımları arasında bir fark olup olmadığını gösteren bir sütundur. Öğrencilerin strateji kullanımlarının karşısındaki (+) işareti öğrencinin strateji kullanımında artış olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin stratejileri kullanımlarına ilişkin değerlerin karşısındaki (-) işareti ise öğrencilerin strateji kullanımlarında araştırma sonrasında düşme olduğunu göstermektedir. Tablo5.12'nin en sonundaki D sütunu incelendiğinde M1 den M10'a kadar bütün öğrencilerin araştırma sonrasındaki toplam strateji kullanımlarında pozitif değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Yani araştırma sürecinde bu gruptaki bütün öğrenciler strateji kullanımlarını arttırmıştır.

Diğer yandan Tablo 5.12'nin soldan üçüncü ve dördüncü sütunlarında ise öğrencilerin birinci ve ikinci karne notlarını görmekteyiz. Öğrencilerin birinci ve ikinci karne notları aynı zamanda öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası not cinsinden başarılarını da göstermektedir.

Tablonun üçüncü ve dördüncü sütunları, öğrencilerin hepsinin notlarında artış olmadığını göstermektedir. Grupta on öğrenci vardır ve bunların yedisinin notlarında artış kaydedilmiştir. Bununla birlikte geriye kalan M4, M9, ve M10 öğrencilerinin notlarında düşme vardır. M9 ve M10 öğrencilerinin notlarındaki düşüşün ötesinde bu iki öğrenci toplam strateji kullanımlarında artış olmasına rağmen sınıfta kalmışlardır.

Tablo 5.12 Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Grubu Öğrencileri Araştırma Öncesi Ve Sonrası Strateji Dağılımları

K2-K1		K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2	D
+	M.1	67	70	28	34	27	30	27	33	23	31	11	13	12	16	+
+	M.2	48	53	18	22	30	35	25	29	30	35	10	10	12	11	+
+	M.3	75	81	34	42	36	44	42	41	35	45	16	20	19	21	+
-	M.4	67	61	26	32	39	42	38	39	25	32	14	23	21	20	+
+	M.5	82	90	28	31	33	42	31	33	29	37	12	16	15	18	+
+	M.6	70	75	48	49	44	46	36	42	45	43	14	24	24	24	+
+	M.7	72	73	19	27	32	37	31	35	38	44	12	14	18	18	+
+	M.8	71	82	35	44	41	44	38	40	42	44	16	19	21	19	+
-	M.9	59	42	21	37	33	39	27	35	32	40	18	18	22	19	+
-	M.10	48	39	34	36	28	31	32	37	29	33	17	14	17	12	+

D: Değişim (Toplam Strateji)

Grup olarak bakıldığında öğrencilerin Toplam Strateji kullanımlarındaki artışla notu artan 7 öğrencinin notundaki artış paralellik göstermektedir. Strateji kullanımını arttıran öğrencilerin %70'i notlarını da arttırmışlardır. Toplam Strateji Kullanımının not artışı ile en fazla ilişkili olduğu grup bu gruptur. Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu, toplam strateji artışı ile not artışının %70 örtüştüğü gruptur. Notunda düşme görülen 3 öğrencinin durumu strateji kullanımlarına daha detaylı bakılmasıyla anlaşılabilir. Sınıfta kalan öğrencilerle ilgili bölümde bu gruptaki sınıfta kalan iki öğrencinin durumu daha detaylı olarak incelenmektedir (Bakınız Bölüm 5.6.2.7 Sınıf tekrarına karar verilen öğrenciler).

5.6.1.3 Bedensel/ Devinduyusal Zeka alt grubu açısından toplam strateji kullanımı

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejilerin toplamında/ genelinde görülen artış öğrencilerin not cinsinden başarılarında, artışa işaret etmemektedir. İncelenen gruplardaki öğrencilerin bir kısmı için bu artış doğru orantılı olarak gelişmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bir bölümü için geçerli olabilecek veriler sağlamamaktadır.

Tablo 5.13 Çoklu Zeka Ölçeği/ Bedensel Devinduyusal Zeka Alt Grubu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini araştırma öncesinde hangi sıklıkta kullanmakta olduklarını göstermektedir. Tablo 5.13 aynı grubun araştırma sonrasında geldiği strateji kullanımı seviyesini/ noktasını da göstermektedir. Tablo 5.13'ün son sütunundaki **D** (Değişim) değerleri incelendiğinde sadece iki öğrencinin araştırma sonrasında strateji kullanımının arttığı tespit edilmiştir. Gruptaki diğer dört öğrencinin araştırma sonrası toplam strateji kullanımlarında artış değil azalma olmuştur. Buradan hareket edildiğinde bu gruptaki iki öğrencinin notunda artış, diğer dört öğrencinin notunda da azalma olacağı düşünülmektedir.

Tablo 5.13'ün soldan ikinci ve üçüncü sütunlarında verilen araştırma öncesi (K1) ve araştırma sonrası (K2) notları durumun böyle olmadığını göstermektedir. B1 öğrencisinin toplam strateji kullanımındaki artışla notundaki artış paralellik gösterirken, B3 öğrencisinin strateji kullanımındaki artış notuna yansımamıştır. Bu öğrencinin notu düşmüştür. Yani toplam strateji kullanımındaki artış her zaman ya da genelleme yapılabilecek oranda, not artışına işaret etmemektedir. Diğer yandan bu grupta dört öğrencinin B2, B4, B5, B6'nın toplam strateji kullanımlarında azalma olmuş, bu öğrencilerden üçünün, notlarında azalma görülmüştür. Diğer dördüncü öğrencinin (B4), strateji kullanımındaki düşüşe rağmen notunda yükselme olmuştur. Notu azalan dört öğrenciden üçünün strateji kullanımındaki düşüşle notundaki düşüşün paralel olduğu görülmektedir.

Toplam strateji kullanımındaki artış ve düşüşün öğrencilerin notlarındaki artış ve düşüşle belirli oranda ilişkili olduğu görülmektedir. Yine de bu bulgular bize strateji toplamındaki artışın ya da azalmanın tek başına sınıftaki öğrencilerin notlarındaki artışı ya da azalmayı izah etmeye yetmeyeceğini göstermektedir. Toplam stratejiden daha fazlası, belirli stratejiler notların iniş çıkışları ile daha fazla ilişkili gözükmemektedir.

Tablo 5.13 Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubundaki Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2	D
P	B.1	62	71	39	46	44	45	30	36	41	38	16	16	18	19	+
N	B.2	62	56	23	21	30	29	36	33	26	26	16	13	16	18	—
N	B.3	62	57	26	34	32	32	30	35	28	29	16	13	15	16	+
P	B.4	65	70	24	21	31	29	32	30	25	22	11	13	16	16	—
N	B.5	62	60	25	19	31	29	34	26	35	29	15	14	10	12	—
N	B.6	53	49	27	36	37	32	30	30	39	32	15	13	13	16	—

D: Değişim (Toplam Strateji)

5.6.1.4 Müziksel/Ritimsel Zeka alt grubu açısından toplam strateji kullanımı

Araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin oluşturduğu dört gruptan üçü'nün araştırma öncesi ve sonrası, toplam strateji kullanımları ve grupların not cinsinden başarıları açısından incelenmesi önceki bölümlerde yapılmıştır. Bunlar Çoklu Zeka Ölçeği/ Dilsel Zeka alt grubu, Çoklu Zeka Ölçeği, Mantıksal/Matematiksel zeka alt grubu, ve Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/ Devinduyusal zeka alt gruplarıdır. Bu zeka gruplarındaki incelemelerde öğrencilerin araştırma öncesi ve araştırma sonrası toplam strateji Kullanımlarının öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrasında almış oldukları notlarındaki artışı ya da azalmayı tek başına açıklamaya yeterli olmadığı görülmüştür.

Tablo 5.14 Müziksel/Ritimsel Zeka Alt Grubunun Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Belek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	yardımcı 1	Yardımcı 2	Sosyal1	Sosyal2	D
N	i.1	77	72	34	34	41	44	36	34	36	35	16	19	14	17	+
N	i.2	77	66	28	26	42	20	32	19	30	25	20	15	18	9	-
N	i.3	67	59	20	19	28	29	28	26	19	29	14	14	10	12	+
N	i.4	74	72	25	23	38	32	33	27	34	30	17	16	15	12	+
N	i.5	60	55	25	24	37	33	37	30	30	29	16	15	12	11	-

T: Toplam D: Değişim (Strateji toplamlarında)

Bir önceki bölümde strateji kullanımları artan Mantıksal-Matematiksel zeka alt grubu öğrencisinin %70'inin notlarında da artış görülmesine rağmen Toplam Strateji Kullanımı değişimi en net ifade eden kavram değildir. Bedensel Devinduyusal zeka alt grubundaki notu azalan dört öğrenciden üçünün strateji kullanımlarının da düşmüş olması da göstermektedir ki, toplam strateji kullanımı not artışı ve düşüşü ile ilişkilidir. Ancak, daha güçlü etkenler de vardır. Zeka Ölçeği Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubunda da durum sadece toplam strateji kullanımındaki artış ve azalma ile açıklanabilecek durumda değildir. Tablo 5.13'de Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu'nun araştırma öncesi strateji kullanımları detaylı olarak gösterilmektedir.

Tablo 5.14'de Müziksel/ Ritmik Zeka Alt Grubu'nun araştırma sonrası strateji kullanımları ve süreçte ortaya çıkan değişiklikler gösterilmektedir. Tablo 5.14'ün son sütunda **D** (Değişim) değerinin üç öğrenci için pozitif değişim gösterdiği saptanmıştır. İ1, İ3, ve İ4 öğrencilerinin araştırmanın sonrasında toplam strateji kullanımlarında artış gözlemlenmiştir. Diğer yandan Tablo 5.14'ün soldan ikinci ve üçüncü sütunlarında ise öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası not cinsinden başarıları gösterilmektedir. Bu sütunlarda ise; strateji kullanımlarında artış olan üç öğrencinin İ1, İ3 ve İ4 öğrencilerinin notlarında azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 5.14'ün en solundaki (**D**) değişim değerlerinde iki öğrencinin İ2, ve İ5 öğrencilerinin strateji kullanımlarında azalma görülmüştür. Tablo 13'ün başındaki K1 ve K2 değerlerine bakıldığında ise aynı öğrencilerin İ2 ve İ5 öğrencilerinin notlarında da azalma olduğu görülmektedir. Toplam strateji kullanımındaki artış üç öğrencinin notlarındaki azalma ile örtüşmemekle birlikte burada iki öğrencinin strateji kullanımlarındaki azalma, notlarındaki azalma ile örtüşmektedir. Bununla birlikte geneli açıklamaya tek başına yeterli olmamaktadır. Toplam kullanımı oluşturan stratejilerin kullanımlarına biraz daha yakından bakmak daha net sonuçlara varılmasına yardımcı olmaktadır.

5.6.1.5 Notu artan öğrenciler açısından toplam strateji kullanımı

Toplam strateji kullanımı ve bu kullanımdaki artış, notu artan öğrenciler ele alındığında önemli oranda örtüşmektedir. Araştırma sonrasında sınıftaki 30 öğrenciden on üçünün notlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerden on tanesinin toplam stratejilerinde artış olmuştur. Toplam Strateji Kullanımları dikkate alındığında notu artan on üç öğrencinin onunun toplam strateji kullanımlarının da arttığı görülmektedir (Bakınız Tablo 5.14).

Tablo 5.14 de verilen değerlere göre araştırma sonrasında not ortalaması artan öğrencilerin %76.92 sinin toplam strateji kullanımında da artma gözlemlenmiştir. Geriye kalan üç

öğrencinin % 23.08 'in ise toplam strateji kullanımlarındaki artışa rağmen notlarında düşme gözlemlenmiştir.

Tablo 5.15.Araştırma Sonrasında Notlarında Pozitif Değişim Gözlemlenen Öğrenciler Ve Strateji Dağılımları

Sıra	Grup	C	K1	K2	St 1	St 2	Değişim
1	D.1	E	73	83	173	165	—
2	D.2	E	43	64	152	193	+
3	D.4	K	68	79	143	190	+
4	D.9	K	71	78	150	148	—
5	M.1	E	67	70	128	157	+
6	M.2	E	48	53	125	142	+
7	M.3	K	75	81	182	213	+
8	M.5	K	82	90	148	177	+
9	M.6	E	70	75	211	228	+
10	M.7	E	72	73	150	175	+
11	M.8	K	71	82	193	210	+
12	B.1	E	62	71	188	200	+
13	B.4	K	65	70	139	131	—

5.6.1.6 Notu azalan öğrenciler açısından toplam strateji kullanımı

Araştırma sonrasında araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki 30 öğrenciden on altısının notlarında azalma olmuştur. Tablo 5.15’de bu on altı öğrenci ile ilgili araştırma öncesi ve araştırma sonrası bilgiler görülmektedir. Araştırma sonrasında notunda düşme gözlemlenen on altı öğrenciden sadece altı (6) sınıfın toplam strateji kullanımlarında düşme olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan on öğrencinin toplam strateji kullanımlarında artış olmasına rağmen, notlarında düşme saptanmıştır. Diğer bir ifade ile araştırma sonrasında notlarında düşme gözlemlenen öğrencilerin sadece %34.5’inin toplam strateji kullanımlarında da düşme olmuştur. Geriye kalan öğrencilerin (10 öğrenci) %62.5 lik bölümünde notlarda düşüş olmasına karşılık toplam strateji kullanımında artış gözlemlenmektedir. Not düşüşlerinin toplam strateji kullanımları ile net bir ilişkisinin tespit edilememesi Toplam Strateji Kullanımının daha detaylı bir incelemesini gerekli hale getirmiştir.

Tablo 5.16.Araştırma Sonunda Notunda Düşme Görülen Öğrencilerin Strateji Dağılımı

No	Grup	C	K.1	K.2	St.1	St.2	Değişim
1	D.3	K	43	35	167	179	+
2	D.6	E	79	72	98	112	+
3	D.7	E	64	55	160	177	+
4	D.8	E	55	53	149	160	+
5	M.4	K	67	61	163	188	+
6	M.9	K	59	42	153	188	+
7	M.10	K	48	39	157	163	+
8	B.2	K	62	56	147	140	—
9	B.3	E	62	57	147	159	+
10	B.5	E	62	60	150	129	—
11	B.6	E	53	49	161	159	—
12	İ.1	K	77	72	177	183	+
13	İ.2	E	77	66	170	114	—
14	İ.3	K	67	59	119	129	+
15	İ.4	K	74	72	162	140	—
16	İ.5	E	60	55	157	142	—

5.6.1.7 Araştırma sonrasında notunda değişme olmayan öğrencinin incelenmesi

Araştırma sonuçlarına göre sınıftaki 30 öğrenciden onüç'ünün notunda artma olmuştur. Buna karşılık 30 öğrenciden onaltı'sının notunda azalma olmuştur. Tablo5.16'da görüldüğü üzere toplam strateji kullanımı artmasına karşılık Çoklu Zeka Ölçeği Dilsel Zeka Alt Grubundan D5 öğrencisinin notunda araştırma öncesi ve sonrasında değişme gözlemlenmemiştir.

Araştırmada genel olarak Çoklu Zeka grupları açısından incelemeler yapılmasının ardından not artan ve azalan öğrenciler olarak bir inceleme daha yapılmaktadır. Notunda artma olmayan öğrencinin strateji kullanımları ayrı ayrı incelenmemektedir.

Tablo 5.17 Araştırma Sonrasında Notunda Değişme Olmayan Öğrenci

Sıra	Grup	C	K1	K2	St 1	St 2	Değişim
1	D.5	K	68	68	180	202	+

Tablo 5.17'de araştırma sonrasında toplam strateji kullanımları değişmesine rağmen notunda olumlu ya da olumsuz değişme olmayan tek öğrenci olan D.5 öğrencisinin değerleri görülmektedir. Tabloda K1 ve K2 değerlerinin sabit olduğu görülmektedir. Bu durum da toplam strateji kullanımını daha yakından incelemenin gerektiğini göstermektedir.

5.6.1.8 Sınıfta kalan öğrenciler

Tablo 5.18. Araştırma Sonrasında 2. Karne Notu İle Sınıfta Kalan Öğrenciler

No	Grup	C	K.1	K.2	St.1	St.2	Değişim
1	D.3	K	43	35	167	179	+
2	M.10	K	48	39	157	163	+
3	M.9	K	59	42	153	188	+

Tablo 5.16 araştırma sonrasında ikinci karne notları ile sınıfta kalan öğrencilerle ilgili toplam strateji kullanımları ve karne notları ile ilgili bilgileri içermektedir. Öğrenme stratejilerinin toplam kullanım değerlerine göre bakıldığında, bu üç öğrencinin de toplam strateji kullanımlarında artış olduğu görülmektedir. Buna karşılık bu üç öğrencinin araştırma sonrası/ikinci dönem sonu itibarı ile notlarında düşme görülmektedir. Bu düşme nedeni ile bu öğrenciler sınıfta kalmışlardır. Sınıfta kalan öğrencilerin durumu toplam strateji kullanımlarındaki artışa değil, toplam strateji kullanımının içinde olan bazı stratejilerin kullanımındaki azalma ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin toplam strateji kullanımlarında artış olmasına rağmen, notunda artış olan öğrencilerin büyük bir bölümünün bilişsel e eksik giderme stratejilerini kullanımlarının da artmış olduğu görülmektedir. Notunda düşme görülen öğrencilerde ise bu stratejilerin kullanımlarında düşme olduğu görülmektedir.

5.6.1.9 Örnek olarak seçilen öğrenciler

Tablo 5.17 her gruptan öğretmenlerinin de fikri alınarak belirlenen ve öğrenme stratejileri kendi gruplarındaki diğer arkadaşlarına tavsiye edilen öğrencilerin bilgilerini vermektedir. Tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin ikisinin toplam strateji kullanımında artış olmuştur. Araştırma sonrasında toplam strateji kullanımında artış olan M3 ve İ1 öğrencilerinden sadece M3 öğrencisinin araştırma sonunda notlarında yükselme görülmüştür.

Tablo 5.19. Stratejileri Kendi Gruplarına Önerilen Öğrencilerin Araştırma Sonrası Strateji Dağılımı

Sıra	Grup	C	K1	K2	St 1	St 2	Değişim
1	D.1	E	73	83	173	165	—
2	M.3	K	75	81	182	213	+
3	B.5	E	62	60	150	129	—
4	İ.1	K	77	72	177	183	+

Tablo 17’de görüldüğü üzere D1 ve B5 öğrencilerinin araştırma sonrasında toplam strateji kullanımlarında azalma gözlemlenmiştir. Buna karşılık bu iki öğrenciden, D1 ve B5

öğrencilerinden D1 öğrencisinin notlarında toplam strateji kullanımındaki düşüşe rağmen artış gözlemlenmiştir. B5 öğrencisinde ise toplam strateji kullanımlarında düşüş olduğu gibi araştırma sonrasında notunda da düşüş olmuştur. Toplam strateji artışı ya da azalması örnek alınan öğrencilerde % 50 sonuç vermiştir. Dolayısı ile toplam stratejide görülemeyen ortak yanlar ve farklılıklara ayrı ayrı stratejilerin kullanımlarında bakılmaya gereksinim vardır.

5.6.1.10 Toplam strateji kullanımları ve cinsiyet ilişkisi

Okul idaresinin bilinçli bir ayarlaması sonucu sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayıları eşittir. Bu yüzden sayı nedeni ile birinin diğerinden daha avantajlı ya da dezavantajlı olması söz konusu değildir. Sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin sayılarının eşit olması bazı karşılaştırmaları daha rahat yapma olanağı sağlamaktadır. Notu artan ve notu azalan öğrencilerin ele alındığı bir önceki bölümde verilen Tablo 5.11, Tablo 5.12, Tablo 5.13 ve Tablo 5.14’de soldan üçüncü sütunda öğrencilerin cinsiyetleri ‘C’ harfi ile gösterilmiştir. Sınıfta notunda artış olan notunda azalma olan ve notu değişmeyen öğrenciler incelenmiş erkek ya da kız öğrenciler açısından belirgin bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırma öncesi ve sonrası notlar ve strateji kullanımları açısından, kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.6.2 Öğrencilerin başarı ve başarısızlığına etki eden stratejilerin incelenmesi

Bir önceki bölümde öğrencilerin Toplam Strateji Kullanımlarının notlarındaki artışı açıklamaya yetmesine karşın, notlarındaki düşüşü açıklamaya yetmediği saptanmıştı. Bu incelemenin ardından notu artan ve azalan öğrencilerin diğer stratejileri incelenerek anlamlı bir ilişki olduğu görülen stratejiler ele alınıp yorumlanmıştır. Bu incelemede öğrencilerin Bellek Stratejileri, Üstbilişsel Stratejileri kullanımları da incelenmiş bununla birlikte not artışı ve azalmasını açıklamaya yardımcı olacak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma açısından anlamlı ilişkiler öğrencilerin Bilişsel Stratejiler ve Eksik Giderme Stratejilerinde görülmektedir. Bu stratejilerin ardından dil öğrenimine ilişkin zihinsel süreçlerle doğrudan ilişkili olmamakla birlikte, notunda artış ve azalma olan öğrencilerin Duygusal ve Sosyal Stratejileri kullanımlarında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bölümde, başarı ve başarısızlığı Toplam Strateji Kullanımından daha fazla açıklayan bu stratejilerin öğrencilerin notlarındaki artış ve azalmaya etkisi incelenmektedir.

5.6.2.1 Dilsel Zeka alt grubu açısından bilişsel ve eksik giderme stratejilerinin kullanımı

Öğrencilerin Toplam Strateji Kullanımlarındaki değişimlerle notlarındaki artış arasında bir ilişki olmasına karşın notlarındaki azalma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durum Toplam Strateji Artışının salt ders saatlerine ayrılan sürenin artması gibi genel bir niceliği ifade ettiği, bu niceliğin nitel değişimleri açıklamaya olanak sağlamadığı şeklinde söylenebilir. Notu azalan öğrencilerin notu azalırken hangi strateji kullanımları azalmaktadır? Bu sorunun cevabı kullanıldığı takdirde notların yükselmesi, kullanılmadığı takdirde de notlarda düşüşü işaret eden stratejilerin belirlenmesine olanak sağlamıştır. Öğrencilerin Doğrudan ve Dolaylı Strateji kullanımları incelenmiş ve doğrudan Strateji Kullanımlarının notu artan ve azalan öğrencilerle anlamlı ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bunun ardından öğrencilerin Doğrudan Stratejileri kullanımları incelenmiş ve bu bulgular tablolar halinde çıkarılmıştır. Toplam Strateji Kullanımı'nın aksine Doğrudan Stratejilerden ikisi olan Bilişsel Stratejiler ve Eksik giderme Stratejilerinin kullanımlarının ve kullanım oranlarındaki değişimin öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası notlarındaki değişimle paralellikler göstermekte olduğu görülmüştür.

Tablo 5. 20 Dilsel Zeka Alt Grubu Öğrencilerinin Araştırma Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Doğrudan Stratejileri

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	D
P	D.1	73	83	33	31	36	33	34	32	—
P	D.2	43	64	33	32	33	43	27	34	+
N	D.3	43	35	35	32	31	41	36	37	+
P	D.4	68	79	30	31	31	42	34	38	+
O	D.5	68	68	38	43	39	40	31	42	+
N	D.6	79	72	14	15	21	20	26	23	+
N	D.7	64	55	26	30	34	32	34	31	+
N	D.8	55	53	20	26	28	34	33	31	+
P	D.9	71	78	26	27	25	31	34	35	+

P: Pozitif N:Negatif 0: Nötr D: Değişim

Tablo 5.20’de Çoklu Zeka Ölçeği- Dilsel Zeka alt grubu’nun araştırma öncesi ve sonrası Doğrudan Stratejileri kullanımları görülmektedir. Dilsel Zeka alt grubundaki öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası Doğrudan Stratejileri kullanımları ile notlarındaki değişimlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Tablo 5.20’de notlarında artış görülen dört öğrenciden üçünün Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da artış olduğu görülmektedir. Aynı benzerliğin gruptaki notunda düşme gözlemlenen öğrencilerde de olduğu görülmektedir.

Tablo 5.20’de notlarında düşüş olan öğrencilerin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında araştırma sonrasında düşme olduğu belirlenmiştir. Notlarında düşüş görülen dört öğrencinin üçünün araştırma sonrasında Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında düşüş olduğu saptanmıştır. Grupta notunda değişiklik olmayan bir öğrencinin, D.3 öğrencisinin, de Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımında artış olduğu görülmektedir. Bu öğrencinin de notunu sabit tutabilmesinde, ikinci dönem karnesinde notunun düşmesini engellemesinde Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımını arttırmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yüzdelik olarak ifade edildiğinde Dilsel Zeka alt grubundaki öğrencilerin %77’sinin notlarında Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımının olumlu ya da olumsuz yönde etkili olduğu görülmektedir. Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımının olumlu yönde not artışı olarak tabloya yansıdığı görülmektedir. Bu stratejilerin kullanılmaması ya da daha az kullanılması ise not düşüşü olarak tabloya yansımaktadır.

Tablo 5.20’Dilsel Zeka alt grubu öğrencilerinin dilin öğrenilmesine ilişkin zihinsel süreçleri kapsayan Doğrudan Öğrenme Stratejilerini kullanımlarının etkili olduğunu göstermektedir. Doğrudan Stratejilerden olan Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımını arttıran dört öğrenciden üçünün notunda artış olduğu görülmüştür.

Bu stratejilerin kullanımında azalma olan öğrencilerin de aynı şekilde %75’inin notlarında azalma olduğu görülmektedir. Stratejilerin kullanımını arttıran bir öğrencinin de notunun değişmediği saptanmıştır. Dolayısıyla gruptaki dört öğrencinin stratejilerin kullanımını arttırmaları notlarına olumlu yansımıştır. Bu stratejileri kullanmayan üç öğrencinin ise notunda da düşme olmuştur.

5.6.2.2 Bilişsel ve eksik giderme stratejilerinin kullanımının mantıksal/ matematiksel zeka alt grubu açısından incelenmesi

Tablo 5.21 Çoklu Zeka Ölçeği- Mantıksal / Matematiksel Zeka alt grubundaki 10 öğrencinin araştırma öncesi ve araştırma sonrası Doğrudan Stratejiler olan Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, en sol sütunda K2 -K1 değerleri görülmektedir. Bu değerlerden K1 öğrencilerin araştırma öncesi, K2 ise araştırma sonrası notlarını göstermektedir. Bu değerlere baktığımızda Mantıksal/ Matematiksel Zeka alt grubundaki on öğrenciden yedisinin notlarında araştırma sonrasında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 5.21 Mantıksal-Matematiksel Alt Zeka Grubu Doğrudan Stratejileri

K2-K1		K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	D
+	M.1	67	70	28	34	27	30	27	33	+
+	M.2	48	53	18	22	30	35	25	29	+
+	M.3	75	81	34	42	36	44	42	41	+
-	M.4	67	61	26	32	39	42	38	39	+
+	M.5	82	90	28	31	33	42	31	33	+
+	M.6	70	75	48	49	44	46	36	42	+
+	M.7	72	73	19	27	32	37	31	35	+
+	M.8	71	82	35	44	41	44	38	40	+
-	M.9	59	42	21	37	33	39	27	35	+
-	M.10	48	39	34	36	28	31	32	37	+

Tablo5.21’de Grubun Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımını görmekteyiz. Gruptaki notunda artış görülen yedi öğrencinin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin Kullanımlarına bakıldığında bu öğrencilerin yedisinin de Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Bu gruptaki öğrencilerin %70’inin araştırma sonrası notlarında artış gözlemlenmiştir. Notlarında artış gözlemlenen bu öğrencilerin ise %100’ünde Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımında artış saptanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin %30’luk dilimine karşılık gelen üç öğrencinin notlarında azalma görülmektedir (Bakınız Tablo 5.21). Bu öğrencilerin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımları ile notlarındaki düşüş arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır. Bununla birlikte aşağıda da göreceğimiz gibi bu

öğrencilerin diğer stratejilerinin incelenmesi esnasında Sosyal Stratejilerinin kullanımında düşme olduğu görülmüştür.

5.6.2.3 Bedensel devinduyusal zeka alt grubu için bilişsel ve eksik giderme stratejileri kullanımının incelenmesi

Tablo 5.22’de Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel-Devinduyusal Zeka alt grubundaki öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası Doğrudan Stratejileri kullanımları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, bu grupta iki öğrencinin notunda araştırma sonrasında artış gözlemlenmiştir. Bu iki öğrencin Bilişsel ve Eksik giderme Stratejilerini kullanımlarına baktığında iki öğrenciden birinin Bilişsel ya da Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarının arttığı gözlemlenmektedir. Gruptaki notu artan öğrenciler açısından değerlendirildiğinde Bilişsel ve Eksik giderme Stratejilerinin %50 oranında not artışına etki ettiği görülmektedir.

Grupta altı öğrenci bulunmaktadır ve diğer dört öğrencinin araştırma sonrasında notlarında azalma gözlemlenmiştir. Notunda azalma görülen bu dört öğrencinin ise üçünün Bilişsel ve Telafi Stratejilerini kullanımlarında araştırma sonrasında azalma olduğu tespit edilmiştir. Burada ise Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımındaki düşüşün not düşüşü ile %75 oranında ilişkili olduğu saptanmıştır.

Çoklu Zeka Ölçeği Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubu açısından notu artan ve düşen öğrenciler genel olarak ele alındığında ise durum şöyledir. Gruptaki öğrencilerin %66’sının notlarındaki artış veya azalmada Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarındaki artma ya da azalmanın etkili olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 5.22 Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubu Doğrudan Stratejileri

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	D
P	B.1	62	71	39	46	44	45	30	36	+
N	B.2	62	56	23	21	30	29	36	33	—
N	B.3	62	57	26	34	32	32	30	35	+
P	B.4	65	70	24	21	31	29	32	30	—
N	B.5	62	60	25	19	31	29	34	26	—
N	B.6	53	49	27	36	37	32	30	30	—

5.6.2.4 Müziksel/ Ritimsel Zeka Alt Grubu için Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin İncelenmesi

Tablo5.23’de Çoklu Zeka Ölçeği, Müziksel/ Ritimsel Zeka alt grubunun araştırma öncesi ve sonrası Doğrudan Stratejiler Kullanımları görülmektedir. Tabloya bakıldığında grupta beş öğrenci olduğu görülmektedir. Tabloda gruptaki beş öğrencinin tamamının tablonun en solundaki K2 –K1 değerlerinin negatif olduğu görülmektedir. Bu da bize gruptaki öğrencilerin beşinin de notlarında araştırma sonrasında düşme olduğunu göstermektedir.

Grupa notunda artış görülen öğrenci olmadığı için notunda azalma olan öğrenciler hakkında yapılan değerlendirme bütün grup için geçerli olacaktır. Gruptaki notunda azalma görülen öğrencilerin tamamının Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da düşme olduğu görülmektedir. Araştırma sonrasında öğrencilerin Bilişsel ve Eksik Giderme stratejileri kullanımlarındaki düşüşün notlarına düşüş olarak yansıdığı belirlenmiştir.

Tablo 5.23 Müziksel/Ritmik Zeka Alt Grubu Doğrudan Strateji Kullanımları

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	D
N	i.1	77	72	34	34	41	44	36	34	+
N	i.2	77	66	28	26	42	20	32	19	-
N	i.3	67	59	20	19	28	29	28	26	+
N	i.4	74	72	25	23	38	32	33	27	+
N	i.5	60	55	25	24	37	33	37	30	-

5.6.2.5 Sınıf Genelinde Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin Kullanımı ve Not İlişkisi

Buraya kadar olan incelemelerde grupların toplam strateji kullanımları ile öğrencilerin notları arasındaki ilişki, Doğrudan Strateji kullanımları ile öğrencilerin notları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin Bilişsel ve Eksik Giderme stratejilerini kullanımlarının sınıf genelinde incelenmesi ise bir sonraki bölümde yapılacaktır. Bu bölümde notu artan, azalan, sabit kalan öğrencilerin strateji kullanımları ve notları arasındaki ilişkiler incelenecektir.

5.6.2.5.1 Notu artan öğrencilerin bilişsel ve eksik giderme stratejileri kullanımı

Tablo 5.24 araştırmanın yürütüldüğü lisenin hazırlık sınıfında araştırma sonrasında notunda/karne notunda artış görülen öğrencilerin Doğrudan Stratejileri Kullanımlarını göstermektedir. Araştırma sonrasında sınıftaki öğrencilerin %43.33'ünün (13 öğrenci)notunda artış olduğu görülmektedir.

Notunda artış görülen on üç öğrenciden on bir tanesinin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinde araştırma sonunda artış tespit edilmiştir. Yüzdelik olarak, araştırma sonunda notlarında artış tespit edilen öğrencilerin %84.61'inin (notu artan 13 öğrenciden 11'i) Bilişsel Strateji kullanımlarında da artış olduğu görülmektedir. Tablo 24'de notunda artış görülen öğrencilerin (notu artan 13 öğrenciden 10'u) %76.92 sinin bir diğer Doğrudan Öğrenme Stratejisi olan, Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da artış olduğu görülmektedir.

Tablo 5.24'de notunda artış görülen on üç öğrenciden on birinin Bilişsel Strateji kullanımında da artış görülmesi Bilişsel Stratejilerin sınavlarda öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Notu artan öğrencilerin %84.61'inin($11/13=0,84.61$) Bilişsel Stratejilerinin de artmış olması Bilişsel Stratejilerin nota etkisinin diğer stratejilerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bilişsel Stratejiler öğrencilerin öğrenmekte oldukları dili pratik yapmalarını, tekrarlar yapmalarını dilin ses ve yazı sistemlerini biçimsel olarak uygulamalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin dilin çoğu kez matematiksel, mekanik diye nitelendirdiğimiz formül ve kalıplarını tanımayı ve bu kalıpları kendi benzer duygu ve dileklerini ifade etmek için kullanmayı gerektirmektedir. Bilişsel Stratejilerin kullanımı, öğrendiği kelime ve kalıpları benzer başka başka duygu ve ifadeleri erek dilde ifade etmek için yeniden oluşturmaya gerektirmektedir. Bilişsel Stratejiler iletişim sürecinde karşısındakinin düşüncesini anlayabilme ve kendi iletisini karşı tarafa ulaştırabilmek için daha önce öğrendiklerinden ve mevcut kitap sözlük ve benzeri kaynaklardan etkin yararlanabilmeyi gerektirmektedir. Bilişsel Stratejilerin kullanımı metni ya da cümleyi, ya da söylenen bir sözcüğü çözümlerken tündengelim yolu ile neden göstermeyi, çeviri yapmayı, söyleneni aktarmayı gerektirmektedir. Bilişsel Stratejileri kullanan öğrenciler; not alırlar, özetler çıkarırlar, özel kısımlara dikkat çekmek için kendileri kişisel notlar oluştururlar (Oxford,1990, SILL Bilişsel Stratejiler Bölümünden). Sınavda bu Bilişsel Stratejileri Uygulayan, araştırma sürecinde, araştırmanın başladığı döneme kıyasla daha fazla, daha sık kullanan öğrencilerin notunda artış olduğu tespit edilmiştir

Tablo 5.24 Notunda Artma Olan Öğrencilerin Strateji Kullanımlarındaki Değişimler

	K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	D
1	P	D.1	73	83	33	31	36	33	34	32	+
2	P	D.2	43	64	33	32	33	43	27	34	+
3	P	D.4	68	79	30	31	31	42	34	38	+
4	P	D.9	71	78	26	27	25	31	34	35	+
5	P	M1	67	70	28	34	27	30	27	33	+
6	P	M2	48	53	18	22	30	35	25	29	+
7	P	M3	75	81	34	42	36	44	42	41	+
8	P	M5	82	90	28	31	33	42	31	33	+
9	P	M6	70	75	48	49	44	46	36	42	+
10	P	M7	72	73	19	27	32	37	31	35	+
11	P	M8	71	82	35	44	41	44	38	40	+
12	P	B1	62	71	39	46	44	45	30	36	+
13	P	B4	65	70	24	21	31	29	34	26	+

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, dilin mantığı ve işleyişine dair çalışmaların, zaman zaman salt dilbilgisi, kimi zaman da dil değil dilbilgisi öğrenmek/öğretmek şeklinde yargılanan ders çalışma stillerinin bu tür ders çalışmayı öneren stratejilerin, öğrencilerin notlarını arttırmalarında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 5.24’de notunda artış görülen öğrencilerin %76.92’sinin(notu artan 13 öğrenciden 10’u: $10/13=0,76.92$) Eksik Giderme Stratejilerinde de artış saptanmıştır. Eksik Giderme Stratejileri iletişim esnasında ihtiyaç duyulan eksik bilginin yerine konmasını amaçlayan

iletişimin sürdürülmesini sağlamaya yönelik stratejilerdir. Bu Stratejileri kullanan öğrenciler dilsel ipuçlarını kullanırlar. Eğer kendilerine verilen bir metinse ve metinde bilmedikleri bir kelime varsa bu kelimenin anlamını çıkarabilmek için parçanın türü, kelimenin içinde geçtiği cümle gibi kelimenin anlamı hakkında fikir verecek ipuçlarından yararlanırlar. Gerekli görürlerse anadilden kelimelere başvurabilirler. Dolayısıyla bu stratejiyi kullanan öğrencilerin iletişim esnasında risk almaktan kaçınmayacakları açıktır. Eksik giderme Stratejilerini kullanmada başarılı olan öğrenciler iletişim esnasında yardım almaktan çekinmezler. Bu öğrenciler bilgilerini sınamak için risk almaktan kaçınmazken, risk alırken de riski asgariye indirmek için eldeki verilerden sonuna kadar yararlanırlar. İletişim sözel bir iletişimse, konuşmacının yüzündeki ifadeler anlamın oluşturulmasında veya eksik bilginin tamamlanmasında oldukça faydalıdır. Yine Eksik giderme Stratejileri kullanımında konuşmacının iyi bildiği konularda konuşmayı tercih etmesi Eksik Giderme Stratejilerinin etkin kullanımı ile açıklanabilir. Eksik Giderme Stratejilerini etkin kullanabilen öğrenciler sınavda bir konu ile ilgili bir paragraf yazmaları istendiğinde kendi bildikleri bir konuya kolayca geçebilirler. Eksik Giderme Stratejilerini etkin kullanan öğrenciler iletişim sözelse konuşmayı daha fazla bilgi sahibi oldukları konulara çekmekte oldukça başarılı olurlar. Bu öğrenciler iletişime girmekten, risk almaktan kaçınmazlar riski asgariye indirmek için her şeyden yararlanırlar. Eksik Giderme Stratejilerini etkin kullanan öğrenciler gerektiğinde, konuşmacının zorda kaldığı anda, anadilinden kelimeleri erek dildeki cümlesinin içine yerleştirmesi de dahil ilginç taktiklere başvurarak iletişimin devamını sağlamaya çalışırlar. Aklına gelmeyen ya da bilmediği bir kelimeyi söylemek için on kelime söylemek, kendine güven, iletişimde akıcılık; sınavlarda başarı ve dolayısıyla nota etki eder (SILL, Eksik Giderme Stratejileri Bölümü'nden).

5.6.2.5.2 Notunda düşme görülen öğrenciler açısından bilişsel ve eksik giderme stratejilerinin kullanımı

Tablo 5.25'de araştırmanın yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerden araştırma sonrasında notunda düşme olan öğrencilerin, araştırma öncesi ve sonrası strateji kullanım oranlarını görmekteyiz. 30 kişilik sınıftan araştırma sonrasında on altı öğrencinin notunda azalma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.24'de, notunda artış gözlemlenen on üç öğrencinin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinde de notlarına paralel bir artış olduğu saptanmıştır. Burada da benzer bir durum söz konusudur. Notlarında azalma gözlemlenen on altı öğrenciden on birinin Bilişsel ve Eksik

Giderme Stratejilerini kullanımlarında da düşme olduğu görülmektedir. Yüzdelik dilimler halinde ifade edildiğinde araştırma sonrasında notunda düşme görülen öğrencilerin %68'inin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini Kullanımlarında da düşme olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.25 Notunda Azalma Görülen Öğrencilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları

	K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	D
1	-	D3	43	35	35	32	31	41	36	37	+
2	-	D6	79	72	14	15	21	20	26	23	+
3	-	D.7	64	55	26	30	34	32	34	31	+
4	-	D.8	55	53	20	26	28	34	33	31	+
5	-	M.4	67	61	26	32	39	42	38	39	+
6	-	M9	59	42	21	37	33	39	27	35	+
7	-	M.10	48	39	34	36	28	31	32	37	+
8	-	B2	62	56	23	21	30	29	36	33	-
9	-	B3	62	57	26	34	32	32	30	35	+
10	-	B5	62	60	25	19	31	29	34	26	-
11	-	B6	53	49	27	36	37	32	30	30	-
12	-	İ1	77	72	34	34	41	44	36	34	+
13	-	İ2	77	66	28	26	42	20	32	19	-
14	-	İ3	67	59	20	19	28	29	28	26	+
15	-	İ4	74	72	25	23	38	32	33	27	-
16	-	İ5	60	55	25	24	37	33	37	30	-

Sınıf genelinde notunda düşme görülen bu öğrencilerin araştırma öncesi ile karşılaştırıldığında Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımlarında belirlenen düşmenin öğrencilerin notlarına da yansıdığı tespit edilmiştir.

Bir önceki bölümde Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımlarında artış görülen öğrencilerin %84.61'inin Bilişsel Stratejilerinde de artış olduğu belirlenmişti. Yine aynı bölümde, Tablo 5.25'de notunda artış görülen öğrencilerin %76.92'sinin Eksik Giderme Stratejilerinin de artmış olduğu saptanmıştır.

Bu bölümde ise notunda azalma olan öğrencilerin Bilişsel Stratejilerin gerektirdiği çalışma becerilerini gerçekleştirmedikleri için notlarında azalma olduğu görülmektedir. Bu verilerden; notunda azalma olan öğrencilerin, derslerini düzenli aralıklarla tekrarlamadıkları düşünülmektedir. Çünkü dersleri tekrarlama Bilişsel Öğrenme Stratejilerindendir. Bu öğrenciler öğrenmekte oldukları dilin, İngilizcenin ses ve yazı biçimlerini biçimsel olarak uygulamada araştırma öncesinde olduğundan daha az gayret göstermişlerdir. Bu öğrenciler dilin mekanik formüllerden, kalıplardan oluşan yapısını anlamaya yönelik araştırma süresince daha önce olduğundan az çaba göstermişlerdir. Tablo 5.26'da bu öğrencilerin araştırma süresince bu öğrencilerin derslerde kendi düşüncelerini ifade etmek için ellerindeki kaynaklardan yararlanmadıkları görülmektedir. Notunda azalma olan öğrencilerin strateji kullanımlarındaki düşüşten derslerde not almadıklarını, geçmiş konulara ilişkin, sınavlar öncesi ve düzenli olarak, özetler çıkararak çalışma yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Bir başka ifade ile Strateji Envanterinden örneklemek gerekirse bu öğrenciler araştırma öncesi ile kıyaslandığında öğrenme konusunda daha az çaba göstermişlerdir. Strateji envanterini esas alarak notunda düşüş görülen öğrencilerin notlarındaki düşüşe dil öğrenimi açısından ne kadar önemli olan dilsel ödevleri yerine getirmekte yeterince çaba göstermedikleri ortaya çıkmaktadır.

Notunda azalma olan öğrenciler Bilişsel Stratejileri daha az kullanmakla, pratik yapmak için öğrendikleri ifadeleri düzenli olarak yazıp söylememişlerdir. Bu öğrenciler araştırma öncesi ile karşılaştırıldığında, yeni öğrendikleri İngilizce kelimelerin sesletimini ve imlasını daha az çalışmışlardır. Notunda azalma olan öğrenciler derste öğrendikleri dilin yapısı ile ilgili kalıpları ve yapıları tanımaya çalışmamış, ya da tanıma konusunda çaba göstermemişlerdir. Bilişsel stratejileri kullanımlarında düşüş görülen öğrenciler konuşmalarda geçen kalıpları anlamaya çalışıp, bunları konuşmalarında yeterince kullanmamışlardır. Bilişsel Strateji kullanımlarında düşüş olan öğrenciler derslerinde öğrenilen yeni kelimeleri ve ifadeleri, yeni

cümleler oluşturmak için farklı şekillerde kullanmaya çalışmamışlardır. Dili kullanımlarını geliştirmek için anadili İngilizce olan ya da İngilizcesi iyi olan kimselerle, veya arkadaşları ile konuşmak için daha az çaba göstermişlerdir. Bu öğrenciler dikkatlerini okunmakta olan metin, konu, bağlam ne ise ona dikkat ederek konunun ana temasını yeterince algılamaya çalışmamış, İngilizce iletişim kurmasına yardımcı olacak dilbilgisi kitapları ve sözlüklerden araştırma öncesine göre daha az yararlanmışlardır. İngilizcedeki konuşma kalıplarını bulmak için yeterince çabalamamışlardır. Bu öğrenciler önce anadillerinde düşünüp ereke dile çevirmeye çalışmadan, doğrudan İngilizce söylemeye ya da yazmaya çalışmamışlardır. Bu öğrenciler, araştırma öncesine karşılaştırıldığında öğrendiklerini sınıf içinde sınamada öğretmenine ve arkadaşlarına göstermek için yeterince girişimde bulunmamışlardır(Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Bilişsel Stratejiler Bölümü).

5.6.2.6 Örnek olarak seçilen öğrenciler açısından bilişsel ve eksik giderme stratejileri kullanımı

Tablo 5.26’da araştırmaya başlarken kendi gruplarına kullanmakta oldukları stratejiler tavsiye edilen başarılı öğrenciler görülmektedir. Araştırmanın sonrasında bu öğrencilerden ikisinin notunda yükselme diğer ikisinin notunda ise azalma olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.26 Stratejileri Kendi Gruplarına Önerilen Öğrenciler

K2-K1	Ö		K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik giderme 2	D
P	D.1	E	73	83	33	31	36	33	34	34	—
P	M.3	K	75	81	34	42	36	44	42	41	+
N	B.5	E	62	60	25	19	31	29	34	26	—
N	i.1	K	77	72	34	34	41	44	36	34	+

Öğrencilerin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejileri incelendiğinde öğrencilerden üçünün Eksik Giderme Stratejilerini kullanımında azalma olduğunu diğer öğrencinin Eksik Giderme Stratejilerini kullanımında ise bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Notunda artış olan iki öğrenciden birinin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımında araştırma sonrasında artış olduğu tespit edilmiştir. Notunda azalma görülen iki öğrencinin de Bilişsel ve Eksik giderme Stratejilerini Kullanımında azalma olduğu görülmektedir. Bu durum örnek olarak

seçilen öğrencilerin Bilişsel ve Eksik Giderme stratejilerini kullanımlarındaki düşüşün notlarında düşüşe işaret ettiğini göstermektedir. Yani örnek olarak seçilen öğrencilerden ikisinin araştırma öncesinde kullanmakta oldukları ve örnek olarak seçilmelerini sağlayan stratejileri kullanımlarındaki düşme notunda düşüşe neden olmuştur. Bu da Bilişsel ve Eksik Giderme stratejilerinin kullanımının örnek olarak seçilen öğrencilerin notlarındaki değişimi de yansıttığını göstermektedir.

5.6.2.7 Sınıf tekrarına karar verilen öğrencilerin strateji kullanımları

Tablo 5.27’de 2002-2003 Öğretim yılında İngilizce dersinde yeterince başarılı olamadığı, sınavlardan sınıf geçebilmeleri için gerekli notları alamadığı için sınıf tekrarına karar verilen öğrencilerin strateji kullanımları görülmektedir.

Tablo 5.27 Öğretim yılı sonunda sınıf tekrarına karar verilen öğrencilerin strateji Dağılımı

K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil 1	Üstbil 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2	D(St)
n	D.3	43	35	35	32	31	41	36	37	31	37	16	16	18	16	+
n	M.9	59	42	21	37	33	39	27	35	32	40	18	18	22	19	+
n	M.10	48	39	34	36	28	31	32	37	29	33	17	14	17	12	+

Sınıf tekrarına karar verilen öğrencilerin strateji kullanımları Envanter 1 ve Envanter 2 sonuçları karşılaştırılarak incelenmiş ve bu öğrencilerin Toplam Strateji kullanımlarında araştırma sonrasında artış olduğu görülmüştür (Bakınız Tablo 5.27). Tablo 5.27’de görüldüğü gibi bu öğrencilerin toplam strateji kullanımlarına paralel olarak, Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejileri, Eksik Giderme Stratejileri ve Üst bilişsel Stratejileri kullanımlarında araştırma sonrasında artış olduğu saptanmıştır.

Doğrudan Stratejileri kullanımlarında ve Toplam Strateji kullanımlarında artış olan bu öğrencilerin Envanter 1 ve Envanter 2 sonuçları incelendiğinde, Duygusal Stratejileri ve Sosyal Stratejileri kullanımlarında düşüş olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ikinci

kanaat döneminde başarısız olma ve sınıfta kalma korkusuna kapılmış olabileceklerini göstermektedir. Öğrencilerin sınıfta kalma korkusuna kapılmaları onların Duygusal Stratejileri yeterince kullanamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Duygusal Stratejiler ve Sosyal Stratejiler öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin olarak kullandıkları Doğrudan Stratejileri destekleyici niteliktedirler. Doğrudan Stratejiler dilin öğrenimi ile ilgili zihinsel süreçleri çalıştırmayı gerektirirken, Duygusal Stratejiler bu zihinsel süreçleri içermez. Duygusal Stratejiler öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki duygusal iklimlerinde meydana gelecek değişikliklerden öğrenme sürecinin etkilenmemesini sağlamaya yöneliktir. Sosyal Stratejiler de dilin başkalarından öğrenme ile ilgili alanını işletmeye yöneliktir. İki strateji de öğrencinin öğrenmesine doğrudan etki eden stratejileri güçlendirici niteliktedir. Sınıfta kalan öğrenciler açısından baktığında ise öğrencilerin araştırma süresinde kendilerine önerilen Doğrudan Stratejilerin kullanımını arttırdıklarını bununla birlikte Sosyal ve Duygusal Stratejilerle bu stratejilerin kullanımını destekleyemedikleri için bu stratejilerin kullanımından diğer arkadaşlarının aldığı verimi alamadıklarını göstermektedir. Yabancı dil öğrenimi öğrencilerin bilgilerinin pekiştirilmesi için sosyal ortamlarda sınanmalarını, öğrencilerin akıllıca olmak kaydıyla risklere girmelerini, öğrenmelerinin sınırlarını risk alarak genişletmelerini, bir yanlış yaptıklarında arkadaşları kendilerine gülerken, 'herkes yanlış yapabilir' diyebilmeyi, yaşanan bu deneyimden 'bir dahaki sefere daha dikkatli olmalıyım, diğerlerini dinlersem onların söylediklerini kullanabilirim' diyebilmeyi gerektirir. Yabancı dil öğrenimi arkadaşları ile ders dışında yanlış yaptığı zaman kendisini uyaracak bir arkadaşlığa dayalı yardımlaşma, arkadaş doğrulaması zinciri oluşturabilmeyi gerektirir. Bu yabancı dil öğrenimi sürecinde her öğrencinin mutlaka kurduğu bir tür 'sıkıştığında destek alma mekanizmasıdır'. Bu mekanizmayı kurabilmek ise öğrencilerin Duygusal ve Sosyal Stratejileri iyi kullanabilmelerini gerektirir. Sınıfta kalan öğrenciler strateji kullanımlarını genel itibarı ile arttırmış olmalarına rağmen dil öğrenimini duygusal süreçlerinde ve sosyal çevrelerinde yaşayamadıkları için diğer stratejilerden verim alamamışlardır. Bu durum öğrencilerin notlarına düşüş şeklinde yansımış ve bu üç öğrenci sınıfta kalmışlardır. Duygusal ve Sosyal Stratejileri kullanamadıkları için öğrenme süreçlerinde panik yaşayan öğrencilerin bilgilerini bile tam olarak sınavlara aktaramamış oldukları düşünülmektedir.

Sınıfta kalan öğrencilerin notları incelendiğinde M9 öğrencisinin birinci karne notunun 59 M10 öğrencisinin ise 48 olduğu görülmektedir. Bu iki öğrencinin notları ilgili okulda sınıflarını geçebilmeleri için yeterlidir. Sınıfta kalan bu üç öğrenciden ikisinin birinci dönem karne notunun iki, yani geçebilecek durumda olması ikinci dönem öğrendiklerini gösterme

konusunda yeterince Sosyal Stratejileri kullanamadıklarını da göstermektedir. Öğrencilerin bildiklerini sergileyememeleri Duygusal Stratejileri kullanamamalarından dolayı panik yaşamalarına ve bu da başarısız olmalarına neden olmuştur.

5.6.3 Sosyal Strateji Kullanımları Açısından Envanter 1 ve 2'nin İncelenmesi

Bundan önceki bölümlerde Envanter 1 ve Envanter 2 Toplam Strateji kullanımı, Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımı açısından karşılaştırılmıştır. Envanter 1 ve Envanter 2 karşılaştırılırken öğrencilerin notlarına etki eden strateji kullanımları ortaya konmuştur. Bu bölümde ise Doğrudan stratejiler gibi dil öğrenim sürecindeki zihinsel süreçlere doğrudan etimyen, bunları destekleyici nitelikteki Sosyal Stratejilerin kullanımı açısından Envanter 1 ve Envanter 2 incelenecektir.

5.6.3.1 Sosyal strateji kullanımlarında artış olan öğrenciler

Tablo 5.28' de araştırmanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerden, sosyal stratejilerinde artış gözlemlenen öğrencilerin strateji kullanımları görölmektedir. Tabloda da göröldüğü üzere araştırma sonrasında sınıftaki on öğrencinin sosyal stratejilerinde artış olduğı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin altısının araştırma sonrasında notlarında da artma olduğı görölmektedir

Tablo 5.28' de Sosyal Strateji kullanımlarında artış gözlemlenen on öğrencinin sekizinin Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da artış olduğı görölmektedir. Tablo 5.28' de göröldüğü gibi Sosyal Strateji kullanımlarında artış olan öğrencilerden altısının Bilişsel Strateji Kullanımları da artmıştır. Sosyal Stratejilerinde artış gözlemlenen öğrencilerin tamamının (10 öğrenci) Bilişsel veya Telafi Stratejilerinde de artış görölmektedir.

Tablo 5.28. Sosyal Strateji Kullanımlarında Artış Olan Öğrenciler

	K2-K1	O:	K.1	K.2	Bellek1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Yardımcı 1	Yardımcı 2	Sosyal1	Sosyal2
1	P	D.2	43	64	33	32	33	43	27	34	31	43	14	22	14	19
2	P	D.4	68	79	30	31	31	42	34	38	24	37	11	21	13	21
3	N	D.7	64	55	26	30	34	32	34	31	34	43	15	21	17	20
4	N	D.8	55	53	20	26	28	34	33	31	35	33	19	18	14	18
5	P	M.1	67	70	28	34	27	30	27	33	23	31	11	13	12	16
6	P	M.3	75	81	34	42	36	44	42	41	35	45	16	20	19	21
7	P	M.5	82	90	28	31	33	42	31	33	29	37	12	16	15	18
8	P	B.1	62	71	39	46	44	45	30	36	41	38	16	16	18	19
9	N	B.2	62	56	23	21	30	29	36	33	26	26	16	13	16	18
10	N	B.3	62	57	26	34	32	32	30	35	28	29	16	13	15	16
11	P	i.1	77	72	34	34	41	44	36	34	36	35	16	19	14	17
12	N	i.3	67	59	20	19	28	29	28	26	19	29	14	14	10	12
13	N	B.5	62	60	25	19	31	29	34	26	35	29	15	14	10	12
14	N	B.6	53	49	27	36	37	32	30	30	39	32	15	13	13	16

5.6.3.2 Sosyal strateji kullanımlarında azalma olan öğrenciler

Tablo 5.29 araştırma sonrasında Sosyal strateji kullanımlarında azalma görülen on bir (11) öğrenciden sekizinin araştırma sonrasında notlarında da azalma görüldüğünü göstermektedir. Sınıftaki öğrencilerin %36.66 sınıf araştırma sonrasında Sosyal Stratejileri kullanımlarında düşme tespit edilmiştir. Sosyal Strateji kullanımlarında düşme tespit edilen öğrencilerin ise %72.72'sinin araştırma sonrasında notunda da düşme olduğu görülmüştür.

Tablo Sosyal Stratejilerin kullanımındaki düşmenin öğrencilerin notlarında düşmeye yol açabileceğini göstermektedir.

Tablo 5.29.Sosyal Stratejilerinde Azalma Olan Öğrenciler

	K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek 1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2
1	N	D.3	43	35	35	32	31	41	36	37	31	37	16	16	18	16
3	P	D.9	71	78	26	27	25	31	34	35	27	27	22	14	16	14
4	P	M.2	48	53	18	22	30	35	25	29	30	35	10	10	12	11
5	N	M.4	67	61	26	32	39	42	38	39	25	32	14	23	21	20
6	P	M.8	71	82	35	44	41	44	38	40	42	44	16	19	21	19
7	N	M.9	59	42	21	37	33	39	27	35	32	40	18	18	22	19
8	N	M.10	48	39	34	36	28	31	32	37	29	33	17	14	17	12
9	N	i.2	77	66	28	26	42	20	32	19	30	25	20	15	18	9
10	N	i.4	74	72	25	23	38	32	33	27	34	30	17	16	15	12
11	N	i.5	60	55	25	24	37	33	37	30	30	29	16	15	12	11

Sosyal Stratejilerin kullanımı, Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejileri kadar olmamakla beraber öğrencilerin notlarına etki etmektedir. Bilişsel Stratejiler ve Eksik Giderme Stratejileri zihinsel süreçlerle öğrenmenin gerçekleşmesine, bilgilerin bellekte saklanmasına, yazılı, sözel olarak dilsel üretim yapılabilmesine yardımcı olurlar. Sosyal stratejiler ise öğrencilerin bu bilgileri gerçek ortamlarda kullanabilmelerine yardımcı olur. Tablolar öğrencilerin Doğrudan Stratejileri kullanımlarının notlarını belirlemede en etkili stratejiler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Sosyal Stratejilerin kullanımı Müziksel Ritmik Zeka alt grubundaki öğrencilerde olduğu gibi diğer stratejilerdeki artışa rağmen not düşüşü şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Tabloların ortaya koyduğu gerçek Doğrudan Stratejilerin kullanımıyla edinilen

5.6.3.3 Sosyal strateji kullanımlarında değişme olmayan öğrenciler

Tablo 5.30'da araştırmanın yapıldığı sınıfta, araştırma sonrasında Sosyal Strateji kullanımlarında her hangi bir değişme olmadığı görülen öğrencileri göstermektedir. Tabloya göre araştırma sonunda Sosyal strateji kullanımlarında değişiklik olmayan öğrencilerin sayısının altı olduğu görülmektedir. Tablodaki, Sosyal Strateji kullanımlarında değişiklik olmayan altı öğrenciden dördünün, %66.66 sınıfın notunda artış olmuştur. Geriye kalan iki

öğrenciden birinin (%16.66) notunda da değişiklik olmadığı gözlemlenmektedir. Diğer öğrencinin(%16.66) ise notunda düşme olmuştur.

Tablo 5.30 Sosyal Strateji Kullanımlarında Değişiklik Olmayan Öğrenciler

	K2-K1	Ö	K.1	K.2	Bellek1	Bellek 2	Bilişsel 1	Bilişsel 2	Eksik Giderme 1	Eksik Giderme 2	Üstbil. 1	Üstbil. 2	Duygusal 1	Duygusal 2	Sosyal1	Sosyal2
1	P	D.1	73	83	33	31	36	33	34	32	43	41	16	17	11	11
2	O	D.5	68	68	38	43	39	40	31	42	40	43	17	19	15	15
3	N	D.6	79	72	14	15	21	20	26	23	22	39	6	6	9	9
4	P	M.6	70	75	48	49	44	46	36	42	45	43	14	24	24	24
5	P	M.7	72	73	19	27	32	37	31	35	38	44	12	14	18	18
6	P	B.4	65	70	24	21	31	29	32	30	25	22	11	13	16	16

Sosyal Stratejilerin kullanımı Doğrudan stratejiler kadar olmamakla beraber öğrencilerin notlarına etki etmektedir. Bu etki Doğrudan Stratejilerin etkisini artırma ya da azaltma şeklinde olabilmektedir. Tablo 5.30 Sosyal Stratejileri kullanmanın not artışları ile ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Sosyal Strateji kullanımlarının onların geçme ve kalmalarında, notlarındaki artış ve düşüşlerde etkili olabileceğini göstermektedir. Tablo bize Sosyal Stratejilerin kullanımının öğrencilerin notlarını arttırmadığını bununla birlikte düşmesini bir noktaya kadar engellemeye yardımcı olduğunu göstermektedir.

5.6.4 Çalışma Kağıdı 2'nin Envanter 2 ile karşılaştırılması

Çoklu Zeka Ölçeği Alt Zeka Gruplarında örnek olarak tespit edilen öğrencilerin, Envanter 1 ile belirlenen en sık kullandıkları öğrenme stratejileri kendi gruplarındaki arkadaşlarına önerilmiştir (Bakınız Bölüm 4. Çalışma Kağıdı 2). Araştırma sonrasında aynı envanter öğrencilere tekrar uygulanarak sonuçları 4. bölümde tablo olarak sunulmuştur.

Bu bölümde, gruplar halinde öğrencilere önerilen ve sadece gruplarındaki örnek olarak seçilen arkadaşlarının en sık kullandıkları stratejilerden oluşan Çalışma Kağıdı 2'nin öğrencilere strateji aktarımı konusunda ne derece etkili olduğu incelenecektir. Bu incelemede stratejileri önerilen öğrenciler listelerde gösterilmemiştir. Gruptaki diğer öğrencilerin önerilen stratejileri ne derecede benimseyip kullandıklarını arttırdıklarına bakılmıştır. Bundan önceki Strateji kullanımının karşılaştırmalarında envanterin iki ayrı sonucu karşılaştırılmış, bu iki karşılaştırmada öğrencilerin envanterde sunulan stratejilerin tamamını kullandıklarını incelenmiştir. Bu incelemede ise strateji kullanımları her zeka alt grubuna önerilen stratejilerle sınırlıdır. Bu sınırlamanın nedeni önceki ölümlerde yapılan incelemelerde Envanter 1 ve Envanter 2'nin toplam stratejiler ve strateji grupları için ayrı ayrı karşılaştırmasının yapılmış olmasıdır. Bu incelemede sadece önerilen stratejilerdeki değişiklikler incelenmiştir.

Öğrencilere önerilen stratejilerin kullandıklarında araştırma olup olmadığı, notunda artış olan öğrencilerin kendilerine önerilen bu stratejileri kullandıklarında artış olup olmadığı tezin desteklenmesi açısından önemlidir. Öğrencilere önerilen stratejilerdeki değişim Envanter 1 ve Envanter 2 değerlerinin yan yana verilmesi ile daha belirgin hale getirilmiştir. Bu bölümde sunulan tablolarda gruplara araştırma başlangıcında önerilen stratejiler A.Ö olarak gösterilmektedir, A.S ise öğrencilerin araştırma sonrası Envanter 2 ile belirlenen değerleri göstermektedir. Öğrencilere önerilen 2. Çalışma Kağıtları (Envanter 1 den seçilen stratejiler) gruplar halinde ele alınacaktır.

Gruplara ayrı ayrı önerilen Çalışma Kağıdı 2 ve Envanter 2'nin karşılaştırılması öğrencilerin kendilerine önerilen stratejilerin ne kadarını uyguladığının da göstergesi olması bakımından önemlidir. Öğrencilerin kendilerine önerilen stratejileri ne derece uygulayıp uygulamadıkları ise kendilerine önerilen stratejilerin yüzde kaçında artış olduğu şeklinde ortaya konacaktır. Her gruba önerilen strateji sayısı farklı olduğu için tabloların boyutları da farklılıklar göstermektedir. Tabloların boyutu da bir tür veri karşılaştırması niteliğindedir. Gruplara önerilen stratejilerin nicel olarak karşılaştırılması tabloların boyutları ile doğru orantılıdır. 17 strateji önerilen Müziksel-Ritmik Zeka alt grubunun tablosunun en kısa, 33 strateji önerilen Mantıksal –Matematiksel Zeka alt grubunun tablosunun en uzun olması bunun göstergesidir.

Öğrencilerin kendilerine önerilen stratejilerin kullanımını arttırmaları bu araştırmanın öğrencilerdeki değişim etkisini de göstermiştir. Bu yüzden öğrencilerin gruba önerilen strateji sayısı ile olumlu ve olumsuz (P/N olarak gösterilmektedir) yöndeki strateji değiştirmeleri de

incelenmiştir. Bir öğrenci birinci dönem çalışmakta olduğu stratejilerin hepsini bırakıp tamamen yeni stratejilere yönelmişse bu öğrenci her stratejinin alışılması için bir süre gerekeceğinden başarılı olamayabilir. Bu sebeple öğrencilerin kaç stratejide olumlu yönde kaç stratejide olumsuz yönde değişiklik yaptıkları da tablolarda gösterilmiştir. Bu tablolardaki ‘P’ değerleri öğrencilerin kendilerine önerilen stratejilerden uyguladıklarını, ‘N’ değerleri ise öğrencilerin kendilerine önerilen bununla birlikte öğrencilerin kullanmadıkları kullanımında düşme görülen stratejilerin sayısını göstermektedir.

P- N farkının olumlu veya olumsuz yönde olmasının not artışı ya da azalması ile paralellik gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak değişikliklerin öğrencilerin notları ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Örnek.

STRATEJİ NO	D.2-A.Ö	D.2-A.S
		B
1	3	3
4	4	4
9	5	4
10	2	4

	D2	E1/E2
1.Dön	43	N1
2.Dön	64	P11

Örnekte, A.Ö sütununda D.2 öğrencisinin kendisine ve kendi grubuna önerilen Bellek stratejileri ve bu stratejilere D2 öğrencisinin Envanter 1’de verdiği değerler görülmektedir. A.S sütununda ise aynı öğrencinin aynı stratejilere Envanter 2’de verdiği değerler görülmektedir. Örnekte, öğrencinin kendisine önerilen Bellek Stratejilerinden 9. ve 11. stratejilerin kullanımını arttırdığını, diğer iki stratejinin kullanımında ise bir değişiklik olmadığı saptanmıştır. Alttaki kutucukta ise P/N değerlerinden D.2 öğrencisinin araştırma öncesi ile karşılaştırıldığında 11 stratejisinin kullanımını arttırdığını 1 stratejisinin kullanımında ise düşme olduğu belirlenmiştir.

Dilsel Zeka alt grubuna Çalışma Kağıdı 2 ile Doğrudan ve Dolaylı Öğrenme Stratejilerinden 27 strateji önerilmiştir. Öğrencinin kendisine önerilen bütün stratejileri değiştirdiğinde,

Değişim = $27/27 = 1$ olacağından, D.2 öğrencisinin, $D = 11+1=12/27=0.44$ toplam değişim değeri, 0.44 dır. Değişim değerleri ile not artışı veya düşüşü arasında doğrudan ilişki olup olmadığı araştırılmış, anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu öğrencinin olumlu değişiklik gösteren stratejilerinin sayısı 11, olumsuz değişiklik gösteren stratejilerinin sayısı ise 1'dir. $P-N = +$ öğrencinin stratejileri olumlu yönde artmıştır bu da notuna artış olarak yansımıştır. D.2 öğrencisinin araştırma sonrasında notunda artma olduğu, 43'ten 64'e çıktığı görülmektedir.

5.6.4.1 Dilsel grup açısından Çalışma Kağıdı 2 ve Envanter 2'nin karşılaştırılması

4. Bölüm'de öğrencilere 2. Çalışma Kağıdı ile (Bakınız Bölüm 4.17: Çalışma Kağıdı 2) Çoklu Zeka Ölçeği-Dilsel Zeka alt grubuna 27 strateji önerilmiştir. Bu stratejilerin diğer öğrenme stratejilerine göre Dilsel grupta daha başarılı sonuçlar verdiği için, bu stratejileri daha fazla kullanmaları önerilmiştir. Çünkü 2002-2003 öğretim yılının birinci döneminde arkadaşları bu stratejileri uygulamışlar ve başarılı sonuçlar almışlardır. Arkadaşlarının almış olduğu sonuçlar karne notlarında belirgin bir şekilde görülmektedir. Bunun ötesinde stratejileri önerilen arkadaşları, notlarındaki başarılarına ilave olarak öğretmenleri tarafından da en başarılı öğrenciler olarak gösterilmektedirler. Bu, bazı zamanlarda farklı olabilmektedir. Örneğin, öğretmenler sınıfta aynı notu alan iki öğrenciden birinin diğerine göre daha iyi cümleler yaptığını, aynı notu alsalar da birinin diğerinden daha akıcı konuştuğunu belirtebilirler. Bunlar da notun değerini arttıran şeylerdir. Bu öğrencilerin stratejileri gruplarına, onlar da bu stratejileri kullanarak, onlar gibi başarılı olsunlar diye önerilmiştir. Başarılı olan öğrencilerin başarılı olma yollarını, stratejilerini arkadaşlarına yayarak sınıf genelinde başarıyı arttırmak amaçlanmıştır.

Öğrencilere önerilen Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin notları ile ilişkisi incelenmiştir. Dilsel Zeka Alt Grubunda, kendilerine önerilen stratejileri ne derecede arttırıp arttırmadıklarının incelenmesi için tablo olduğu gibi sunulmuştur (Bakınız Tablo 5.31).

Dilsel Zeka Alt Grubundaki öğrencilerden 4 tanesi olan, D2, D3, D4, D9 öğrencileri kendilerine önerilen 27 stratejinin kullanımında artış göstermektedir. Kendilerine önerilen stratejileri kullanan bu öğrencilerin üçünün notuna bu strateji artırımının olumlu şekilde yansıdığı saptanmıştır.

Dilsel Zeka alt grubunda kendilerine önerilen stratejileri kullanmayan 4 öğrenci belirlenmiştir. Bunlar D.5, D.6, D.7, D.8 öğrencileridir. Bu öğrencilerin notlarını incelediğimizde ise bu öğrencilerin hepsinin notlarında düşme olduğu görülmektedir. Gruptaki örnek olarak seçilen

öğrenci dışındaki sekiz öğrencinin değerlerine bakıldığında 8 öğrenciden yedisinin değerlerinin araştırmayı desteklediği görülmektedir. dört öğrencinin notu artmış ve bu öğrencilerin üçünün strateji kullanımında artış olduğu görülmektedir. Stratejileri kullanımlarında düşüş olan dört öğrenciden üçünün notu da düşmüştür.

Öğrencilerin kullandıkları stratejilerle notları arasındaki ilişki sadece kendilerine önerilen stratejiler esas alındığında belirgin şekilde görülmektedir. Gruptaki sekiz öğrenciden yedi'sinin notlarındaki değişimlerle kendilerine önerilen stratejileri kullanımları paralellik göstermektedir.



Tablo 5.31 Dilsel Zeka Alt Grubuna Önerilen Stratejiler ve Değişimleri

ST NO	D2.A.Ö	D2.A.S	D3.A.Ö	D3.A.S	D4.A.Ö	D4.A.S	D5.A.Ö	D5.A.S	D6.A.Ö	D6.A.S	D7.A.Ö	D7.A.S	D8.A.Ö	D8.A.S	D9.A.Ö	D9.A.S	ST -P	St -N	DEĞİŞİM ST
	B	E	L	L	E	K		S	T										
1	3	3	5	3	4	4	4	4	3	3	2	2	4	4	3	3	32	31	N
4	4	4	4	4	5	5	5	5	2	2	5	3	1	2	4	4	34	33	N
9	5	4	4	3	4	4	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	29	27	N
10	2	4	3	4	4	4	2	3	1	1	2	3	4	1	5	3	28	27	N
		B	İ	L	İ	Ş	S	E	L		S	T							
12	3	5	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3	32	34	P
13	4	4	3	3	4	4	5	5	3	3	4	4	2	1	3	3	32	32	O
16	4	4	2	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	33	38	P
17	3	5	3	5	5	5	5	5	1	1	5	3	3	4	3	2	32	34	P
18	4	4	3	5	5	5	4	4	2	2	3	3	2	3	2	3	29	33	P
	E	K	S	İ	K		G	İ	D	E	R	M	E		S	T			
21	3	3	5	4	5	5	3	4	4	3	5	3	5	3	4	3	38	32	N
22	4	4	5	5	5	5	5	4	3	3	4	3	3	5	4	5	37	38	P
26	1	3	3	3	3	3	1	4	2	2	3	3	4	4	3	3	24	29	P
27	4	4	4	4	5	5	4	5	5	3	5	3	5	2	4	4	40	34	N
30	3	3	2	4	4	4	5	4	2	2	5	3	3	3	4	4	32	31	N
		Ü	S	T	B	İ	L	İ	Ş	S	E	L		S	T				
31	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	2	4	3	33	33	O
32	2	5	4	4	1	4	2	4	1	1	3	4	4	3	5	4	26	32	P
33	3	3	4	5	2	3	4	5	1	1	4	4	3	2	2	3	27	31	P
35	5	5	4	4	4	4	3	3	1	1	4	5	4	3	2	2	32	30	N
36	3	4	3	3	5	5	4	4	1	1	4	1	4	5	3	2	32	29	N
37	3	4	2	3	1	3	5	5	3	3	2	5	3	4	2	4	25	35	P
38	3	4	2	3	2	4	5	5	1	1	1	5	2	2	2	2	22	28	P
39	4	4	3	3	2	3	5	5	5	3	4	5	5	4	3	2	36	32	N
40	3	5	X	3	1	3	4	4	5	4	4	4	3	5	2	3	26	35	P
	D	U	Y	G	U	S	A	L		S	T								
43	3	5	4	4	5	5	3	3	1	1	4	5	2	4	4	3	30	32	P
44	4	4	4	3	3	5	3	5	2	2	3	2	3	3	4	4	30	32	P
45	3	5	2	3	1	3	4	4	1	1	2	5	5	2	4	1	26	26	O
		S	O	S	Y	A	L		S	T									
47	3	3	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	3	2	5	4		33	N
	D2		D3	D3	D4	D4	D5	D5	D6	D6	D7	D7	D8	D8	D9	D9	N	P	O
1.D	N1	43	N4	42	NO	68	N2	68	N5	79	N9	64	N11	55	N10	71	11	13	3
2.D	P11	64	P9	35	P7	79	P7	68	PO	72	P8	55	P9	53	P6	78			

P=Pozitif, N= Negatif değişim gösteren strateji sayısı/ Toplam strateji sayısı 27

Gruptaki en başarılı öğrenci olan D1 öğrencisinin 4 ve 5 değerlikli 27 öğrenme stratejisi tespit edilmiştir. Bu stratejiler daha önceki bölümlerde de ifade edildiği şekilde Dilsel Zeka alt grubuna önerilmiştir. Grubun araştırma sonrasında tekrar değerlendirilen strateji kullanımlarına bakıldığında şu sonuçlara varılmıştır.

Kendilerine strateji aktarılan sekiz öğrencinin araştırma öncesi strateji kullanımları ile araştırma sonrası strateji kullanımları incelenmiştir. Dilsel Zeka alt grubunda Stratejilerin önerildiği sekiz öğrenciden üçünün notunda artış, dördünün notunda azalma, birinin notunda ise değişme olmadığı görülmüştür. İncelemede notunda artış görülen öğrencilerin D2, ve D4 öğrencilerinin kendilerine tavsiye edilen stratejilerin kullanımını arttırdıkları gözlemlenmiştir. Notunda artış gözlemlenmeyen, bununla birlikte azalma da gözlemlenmeyen bir öğrencinin de strateji kullanımını arttırdığı görülmektedir. Bu öğrenci de notunu arttıran öğrencilerle birlikte değerlendirilebilir.

Diğer yandan notunda azalma gözlemlenen dört öğrencinin ise artış ve azalma gösteren stratejileri kıyaslandığında bu dört öğrencinin üçünün strateji kullanımlarında azalma olduğu görülmektedir. Notunda azalma görülen sadece bir öğrencinin (D3 öğrencisi) strateji kullanımında artış saptanmıştır. Benzer bir durum notunda artış görülen D 9 öğrencisinde mevcuttur. Bu öğrencinin notunda artış görülmesine rağmen strateji kullanımında azalma görülmektedir. Tablo5.31’de de görüldüğü üzere D3 ve D9 öğrencileri dışında kalan öğrenciler araştırmayı doğrular niteliktedir. Öğrencilerin stratejilerindeki değişimle notlarındaki değişim %75 oranında paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin daha önceki bölümlerde incelenen Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımları bu bölümde de incelenmiştir. Dilsel Zeka Alt Grubunun D6 ve D7 öğrencileri dışında bu alandaki stratejilerini arttırdıkları görülmektedir. D.4 öğrencisinin araştırma öncesi ve sonrasında Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanımında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Dilsel Zeka Alt Grubuna ait Doğrudan Stratejilerin Envanter 1 ve 2 değerlerine bakıldığında bu gruptaki öğrencilerin, araştırma öncesi kullanmakta oldukları Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerini değiştirmeme eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin değiştirdikleri strateji sayısı değişiklik görülmeyen stratejilerden daha fazladır. Dilsel Zeka alt grubundaki öğrencilerin kendilerine önerilen on Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejisinden grup olarak ortalama 4.8’ini yani kendilerine daha fazla kullanmaları önerilen stratejilerin %48’lik bölümünü değişiklik yapmadan araştırma öncesi olduğu seviyede kullanmaya devam ettikleri

görülmektedir. Bu Dilsel gruptaki öğrencilerin kendi çalışma alışkanlıklarını yeterli bulmaktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.6.4.2 Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubu açısından Envanter 2 ve Çalışma Kağıdı 2'nin karşılaştırılması

Mantıksal /Matematiksel Zeka alt grubunun örnek olarak seçilen öğrenci dışarıda bırakıldığında dokuz öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilere gruplarındaki en başarılı öğrenci olan öğrencinin, M3 öğrencisinin en fazla kullandığı 32 strateji öğrencilere tavsiye edilmiştir.

Tablo 5.32'nin altında gördüğümüz P/N değerlerinde gruptaki öğrencilerin tamamının strateji kullanımlarını araştırma sonrasında olumlu yönde arttırmış oldukları görülmektedir. P ve N değerleri gruptaki öğrencilerin tamamının kendilerine önerilen stratejilerin kullanımını arttırdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte strateji artışı olan dokuz öğrencinin altısının notunda artış görülmekte, üçünün notunda azalma görülmektedir. Kendilerine önerilen stratejileri kullanan öğrencilerin %66'sının notunda artış görülmüştür.

Mantıksal Matematiksel Zeka alt grubunun kendilerine önerilen stratejilerin kullanımını en fazla arttıran grup olduğu saptanmıştır. Gruptaki öğrencilerin tamamının kendilerine önerilen stratejilerin kullanımını arttırdığı görülmektedir. Diğer gruplarla karşılaştırıldığında Mantıksal-Matematiksel Zeka alt grubundaki öğrencilerin yeni stratejileri benimseme ve kullanmada diğer gruplardan daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.32 Çoklu Zeka Ölçeği- Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubu'na Önerilen Stratejilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Değerleri

ST.NO	M1.A.Ö	M1.A.S	M2.A.Ö	M2.A.S	M4.A.Ö	M4.A.S	M5.A.Ö	M5.A.S	M6.A.Ö	M6.A.S	M7.A.Ö	M7.A.S	M8.A.Ö	M8.A.S	M9.A.Ö	M9.A.S	M10.A.Ö	M10.A.S
	B	E	L	L	E	K		S	T									
1	2	4	4	3	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5	2	5	4	3
2	3	3	3	3	3	4	2	3	5	5	X	4	4	4	X	3	1	2
4	5	4	2	3	2	4	4	3	5	5	4	2	4	5	5	5	5	5
6	3	4	1	1	3	2	2	3	4	5	3	3	4	4	1	3	4	2
9	3	2	2	3	1	3	3	3	4	5	3	2	4	5	2	3	1	4
10	3	3	2	3	1	x	4	4	5	4	3	4	3	3	2	2	1	4
	B	İ	L	İ	Ş	S	E	L		S	T							
11	3	1	3	3	4	5	2	4	5	5	1	1	4	4	3	4	5	1
13	3	3	4	4	3	5	3	4	5	5	4	5	4	4	4	4	1	3
15	4	4	3	4	5	5	3	5	4	5	4	4	4	4	4	5	2	3
16	2	4	4	2	5	3	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5
17	X	3	2	5	2	3	5	4	4	2	4	5	5	5	2	5	3	5
18	3	3	3	3	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	1	4
19	4	4	3	2	5	5	3	4	3	4	3	4	4	5	3	3	3	2
	E	K	S	İ	K		G	İ	D	E	R	M	E		S	T		
21	5	3	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	4	4	X	4	3	4
22	3	4	4	1	2	5	4	5	5	5	5	5	3	4	3	3	2	5
23	2	3	3	4	5	4	1	2	3	5	3	3	4	5	1	4	1	1
24	2	2	1	3	2	3	3	3	4	4	3	4	5	4	4	5	4	5
25	1	4	2	3	5	4	3	3	2	2	2	3	5	4	4	5	3	3
26	1	2	1	3	1	5	3	3	4	2	2	2	1	3	2	1	5	5
27	4	4	2	4	5	3	4	5	2	4	3	4	4	4	4	4	5	5
28	4	3	3	2	3	3	4	3	2	5	3	3	4	4	4	4	5	5
30	3	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	3
	Ü	S	T	B	İ	L	İ	Ş	S	E	L		S	T				
31	3	4	4	4	4	3	X	4	5	5	4	4	4	5	4	3	5	4
36	2	3	4	4	2	4	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	4	4
37	3	2	3	4	2	x	2	3	5	5	4	4	4	5	5	2	1	4
39	4	4	2	2	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	3	5
40	3	2	3	3	1	3	5	4	5	4	4	4	4	4	3	5	5	5
	D	U	Y	G	U	S	A	L		S	T							
42	1	1	1	1	5	4	2	3	2	5	1	2	2	2	2	2	1	2
43	2	3	3	2	4	5	3	4	X	5	3	5	4	5	4	4	3	2
44	4	5	3	4	2	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	3	3
	S	O	S	Y	A	L		S	T									
47	2	3	4	2	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5	4
49	3	4	2	3	4	2	2	3	5	4	3	3	4	3	5	3	1	1
		K		K		K		K		K		K		K		K		K
	M1	M1	M2	M2	M4	M4	M5	M5	M6	M6	M7	M7	M8	M8	M9	M9	M10	M10
	N7	67	N7	48	N10	67	N4	82	N6	70	N3	72	N4	71	N4	59	N7	48
	P14	70	P13	53	P15	61	P17	90	P9	75	P14	73	P12	82	P12	42	P13	39

P= Pozitif, N= Negatif, A Ö = Araştırma öncesi, K= Karne notları

5.6.4.3 Bededensel-Devinduyusal Zeka alt grubu için Envanter 2 ve Çalışma Kağıdı 2'nin karşılaştırılması

Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubunda altı öğrenci vardır. Örnek olarak seçilen öğrenci dışarıda bırakıldığı için Tablo 5.33'de beş öğrenci verilmiştir. Öğrencilere Çalışma Kağıdı 2'de, Dilsel Zeka alt grubundaki öğrencilerle aynı sayıda, 27 yabancı dil öğrenme stratejisi önerilmiştir.

Strateji önerilen beş öğrenciden ikisinin notunda artış görülürken üçünün notunda azalma görülmektedir. Notu artan B1 ve B4 öğrencisinden birinin, B1 öğrencisinin araştırma öncesi ile kıyaslandığında daha fazla strateji kullanmakta olduğu belirlenmiştir. Notlarında düşme görülen B2, B3, B4 öğrencilerinden ikisinin strateji kullanımlarının araştırma öncesine göre düştüğü birinin ise strateji kullanımında artış olduğu saptanmıştır. Notu artan ve düşen öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde beş öğrenciden üçünün Çalışma Kağıdı 2'de önerilen stratejileri kullanımlarının notlarında olumlu veya olumsuz yönde belirleyici olduğu görülmektedir. Olumlu ve olumsuz yöndeki paralellikler göz önünde bulundurulduğunda bu grubun araştırmada ileri sürülen tezle % 60 oranında örtüştüğü tespit edilmiştir. %70'lik oranla Dilsel Zeka alt grubu ve %66'lık oranla Mantıksal –Matematiksel Zeka Alt Grubunun, Bedensel Devinduyusal Zeka alt grubunun araştırma sonuçları ile örtüşme oranı %60'tır.

Mantıksal-Matematiksel grupla karşılaştırıldığında daha az sayıda strateji önerilmiş olmasına rağmen bu gruba önerilen toplam strateji sayısı Dilsel Zeka Alt Grubuna önerilen strateji sayısına eşittir. Önerilen stratejiler Müziksel-Ritimsel Zeka alt grubuna önerilen stratejilerin sayısından daha fazladır.

Tablo 5.33 Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubuna Önerilen Stratejilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Kullanımı

ST.NO	B1.A.Ö	B1.A.S	B2.A.Ö	B2.A.S	B3.A.Ö	B3.A.S	B4.A.Ö	B4.A.S	B6.A.Ö	B6.A.S
	B	E	L	L	E	K		S	T	
1	4	5	1	1	5	4	4	4	4	5
2	3	5	4	4	2	4	3	3	X	3
4	5	5	5	5	3	4	3	3	3	4
6	5	4	1	1	3	4	2	2	3	4
9	5	5	1	1	4	4	3	2	3	2
	B	İ	L	İ	Ş	S	E	L		
11	4	3	4	4	2	2	2	1	3	1
12	5	5	2	2	3	3	3	1	3	2
13	4	5	3	3	4	4	4	3	5	3
14	5	4	3	3	4	4	3	3	4	3
16	5	4	3	3	3	4	5	5	4	4
17	4	5	5	4	3	3	3	4	4	3
18	3	5	5	5	3	2	4	4	4	3
19	5	5	2	2	4	4	2	3	4	4
	E	K	S	İ	K		G	İ	D	
21	3	4	3	3	3	4	4	5	3	3
22	3	5	4	4	3	4	5	5	3	4
25	2	4	5	4	3	3	3	3	2	4
27	4	5	5	4	4	3	3	3	5	4
30	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
	Ü	S	T	B	İ	L	İ	Ş	S	
31	4	4	2	2	3	3	1	3	5	4
33	5	5	5	5	3	4	2	4	5	3
34	5	5	5	5	4	3	2	2	5	3
36	4	4	2	3	3	2	4	3	5	5
37	5	2	3	3	3	3	2	1	3	2
39	4	4	3	3	4	4	4	2	4	4
		D	U	Y	G	U	S	A	L	
44	5	5	5	4	4	4	3	5	4	5
	S	O	S	Y	A	L				
47	5	5	5	5	5	4	5	5	3	3
50	4	4	3	3	2	4	5	4	4	4
		K		K		K		K		K
	N4	62	N4	62	N6	62	N8	65	N8	53
	P8	71	P1	56	P8	57	P6	70	P6	49

Dilsel Zeka Alt Grubuyla aynı sayıda strateji önerilmesine rağmen bu gruptaki sonuçlar dilsel gruptan farklı olarak altı öğrenciden ikisinin notunda artma olduğu tespit edilmiştir.

5.6.4.4 Müziksel-Ritmik Zeka grubu açısından Envanter 2 ve Çalışma Kağıdı 2'nin karşılaştırılması

Çoklu Zeka Ölçeği ile gruplandırmada Müziksel- Ritmik Grupta beş öğrenci olduğu görülmektedir. Örnek olarak seçilen öğrencinin strateji kullanım değerlerine tabloda yer verilmemiştir. Araştırma sonrasında bu gruptaki dört öğrencinin dördünün de araştırma sonrasında notlarında düşme görülmüştür. Araştırma öncesinde kullandıkları strateji sayısı ile araştırma sonrası kullandıkları strateji sayıları kıyaslandığında ise gruptaki dört öğrencinin strateji kullanımlarında da düşüş olduğu saptanmıştır.

Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu'nun Envanter 2 ve Çalışma Kağıdı 2 değerlerinin karşılaştırması öğrencilerin %100'ünün kendilerine önerilen stratejileri kullanıp kullanmamalarının notlarındaki artış ve düşüşte etkili olduğunu göstermektedir. Bu grup araştırmada ileri sürülen tezle ters orantılı olarak %100 örtüşmektedir. Bu grupta araştırma süresince öğrencilere önerilen stratejileri öğrencilerin kullanmadıkları görülmektedir. Grupta elde edilen sonuçlar araştırmayı %100 oranında desteklemesine rağmen gruptaki öğrencilerden notu artan olmamıştır. Tablo 5.38 araştırmanın ifade ettiği strateji kullanmamanın not düşüşünü işaret edeceği düşüncesini doğrulamaktadır. Bu gruptaki öğrencilerden hiç biri kendilerine Çalışma Kağıdı 2 ile önerilen 17 stratejiyi kendi ders çalışma sürecinde kullanmamıştır. Bu öğrenciler dil öğrenim süreçlerinde kendileri için verimli öğrenme stratejileri olarak belirlenen ve Çalışma Kağıdı 2 ile önerilen stratejileri kullanmamışlardır. Bu gruptaki öğrencilerin stratejilerinde artış olmadığı, bu nedenle notlarında da artış olmadığı görülmektedir.

Müziksel Ritmik Zeka Alt Grubundaki öğrencilerin Envanter 2 ve Çalışma Kağıdı 2 sonuçlarının karşılaştırılması ile elde edilen bulguları %100 oranında desteklemesi bu gruptaki öğrencilerin yeni stratejileri kullanmada en başarısız öğrenciler olduklarını da göstermektedir. Müziksel Ritmik Zeka Alt Grubundaki öğrenciler kendi kullanmakta oldukları stratejileri değiştirmemişlerdir. Bu grubun yeni stratejileri benimsemesi, tablolardaki P harfiyle gösterilen Pozitif Strateji değişimi grup ortalaması sadece 1'dir. Bu oran belki az sayıda strateji önerilmiş olması ile ilişkilendirilebilir. Buna karşın diğer gruplarla

kıyaslandığında strateji değişim oranı daha az olduğu görülmektedir. Pozitif Strateji değişim ortalamasının en yüksek olduğu Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubunda bu değer 13.22’dir, Dilsel Grupta 7.1, Bedensel Devinduyusal Grupta ise 5.8’dir. Bu grupta bu ortalamanın sadece 1 olması, ilginç olduğu kadar gruptaki bütün öğrencilerin notlarındaki düşüşü de işaret etmesi açısından önemlidir.

Tablo 5.34 Müziksel/Ritimsel Zeka Alt Grubu’na Tavsiye Edilen Stratejilerin Araştırma Öncesi ve Sonrası Kullanımı

St.No	İ2-A.Ö	İ2.A.S	İ3.A.Ö	İ3.A.S	İ4.A.Ö	İ4.A.S	İ5.A.Ö	İ5.A.S
	B	E	L	L	E	K		
2	4	4	4	2	4	3	1	1
	B	İ	L	İ	Ş	S	E	L
13	5	1	5	1	4	4	2	2
14	4	4	3	4	4	4	3	3
16	5	2	2	2	5	3	4	4
17	5	1	4	4	1	1	5	5
	E	K	S	İ	K		G	D
23	3	1	1	3	3	3	4	3
28	4	1	2	2	2	2	4	3
29	1	1	1	1	2	2	1	1
30	4	1	4	2	5	3	5	4
	Ü	S	T	B	İ	L		
33	4	4	3	3	5	3	4	4
36	4	3	1	1	2	2	3	3
38	1	1	3	3	4	4	1	1
39	4	1	3	2	4	2	4	4
40	4	5	1	2	2	2	2	2
	D	U	Y	G	U	S	A	L
42	5	4	5	2	5	4	4	4
44	5	5	4	4	4	4	5	4
	S	O	S	Y	A	L		
47	4	3	4	2	5	3	4	3
	İ2	İ2	İ3	İ3	İ4	İ4	İ5	İ5
	N10	77	N6	67	N6	74	N5	60
	P1	66	P3	59	PO	72	PO	55

5.6.5 Notunda artış görülen öğrencilerin tezi destekleme oranı

%83.3	Tezi destekleyen veriler
%16.7	Tezi desteklemeyen veriler

Tablo 5.35 Notu Artan Öğrencilerin Pozitif Ve Negatif Strateji Değişimleri Ve Önerilen Stratejilere Oranı

Öğrenci	N	P	K.1	K.2	Y
D2	1	11	43	64	0.44
D4	0	7	68	79	0.25
D5	2	7	68	68	0.33
D9	10	7	71	78	0.62
M1	7	14	67	70	0.65
M2	7	13	48	53	0.62
M5	4	17	82	90	0.65
M6	6	9	70	75	0.46
M7	3	14	72	73	0.62
M8	4	12	71	82	0.5
B1	4	8	62	71	0.44
B4	8	6	65	70	0.51

Tablo 5.40'deki 12 öğrenciden 10 tanesinin 'P' değerleri 'N' değerlerinden daha büyüktür. Notunda artış görülen 12 öğrencinin 10'unun kendilerine önerilen stratejileri arttırdıkları görülmektedir. Notunda artış görülen ve notu sabit kalan (bir öğrenci) öğrencilerin % 83.3'ünün kendilerine önerilen stratejilerin kullanımlarını arttırdıkları görülmektedir. Notunda azalma görülen iki öğrencinin ise strateji kullanımlarındaki artış notlarına yansımamıştır.

5.6.5.1 "Y" oranı

Öğrencilerin araştırma öncesi kullanmakta oldukları stratejilere alternatif olarak, kendilerine kullanmaları halinde daha başarılı olacakları söylenen yeni bir dizi strateji önerilmiştir. Bazı öğrenciler önerilen stratejilerin büyük bir bölümünü kullanmış bazıları ise kendilerine önerilen stratejileri kullanmamışlardır. Öğrencilerin olumlu ve olumsuz değiştirdikleri strateji sayılarının toplamı kendilerine önerilen strateji sayısına bölünerek öğrenciler için bir "Y" (Yenileşme) oranı belirlenmiştir. Bu değerler çizelgenin en alt bölümündeki satırda "Y" değeri olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin strateji değişimlerinin oranının 1 olması ya da 1'e yaklaşması durumunda notlarında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkıp çıkmadığına bakılmıştır. Öğrencinin araştırmanın yapıldığı zaman dilimine kadar kullanmakta olduğu

başarılı ya da başarısız öğrenme stratejilerinin kullanmayı bıraktığı miktarı ile başarısı veya başarısızlığı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencinin yeni stratejiler edinmesi de eski stratejilerini kullanmayı bırakması da değişiklik olarak değerlendirilerek, değişen toplam strateji sayısı ile önerilen strateji sayısı oranlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını olumlu ya da olumsuz birden bire ve tamamen değiştirmesinin nasıl bir sonuç vereceği ortaya konmak istenmiştir. Burada tamamen değişimle kast edilen P ve N değerlerinin önerilen strateji sayısına eşit olmasıdır.

Araştırma sonucunda Y oranları açısından bakıldığında $0.5 = \%50$ 'ye kadar olan değişimin tezi destekleyen sonuçlar verdiği $\%50$ 'nin üzerindeki strateji değişikliklerinin ise tezi desteklemeyen sonuçlar verdiği görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin daha önce kullanmakta oldukları bir çok stratejiyi bıraktıktan sonra yeni stratejileri kullanmada yeterince başarılı olamamaları şeklinde de açıklanabilir. Daha önceden uygulanan kendi stratejilerini kullanmaya devam ederken, yeni stratejileri benimseyip kullanabilen öğrencilerin ise daha başarılı, oldukları notlarındaki artışlarda görülmektedir.

5.6.5.2 “Y” oranları açısından notunda artış olan öğrenciler

%49.6	Tezi destekleyen verilerin ortalaması
%64.5	Tezi desteklemeyen verilerin ortalaması
%50.5	Genel ortalama

Notunda artış görülen öğrencilerin yenilenme, strateji değiştirme oranı $\% 50$ 'nin altında kalmıştır.

5.6.6 Notunda azalma görülen öğrenciler ve strateji değerlerinin tezi destekleme oranları

%64.2	Tezi destekleyen verilerin ortalaması
%35.8	Tezi desteklemeyen verilerin ortalaması

Tablo 5.36 Notuna Azalma Olan Öğrencilerin P-N Değerleri Ve Y Oranları:

Öğrenci	N	P	K.1	K.2	Y
D3	4	9	42	35	0.48
D6	5	0	79	72	0.18
D7	9	8	64	55	0.62
D8	11	9	55	53	0.78
M4	10	15	67	61	0.78
M9	4	12	59	42	0.50
M10	7	13	48	39	0.62
B2	4	1	62	56	0.18
B3	6	8	62	57	0.51
B6	8	6	53	49	0.51
İ2	10	1	77	66	0.64
İ3	6	3	67	59	0.52
İ4	6	0	74	72	0.35
İ5	5	0	60	55	0.29

Y ortalamaları açısından

%44.77	Tezi destekleyen verilerin ortalaması
%51.80	Tezi desteklemeyen verilerin ortalaması
%49.42	Genel ortalama

Y ortalamaları açısından Tablo 5.41’de notu azaldığı halde P değerleri N değerlerinden yüksek olan D3, M4, M9, M10 ve B3 öğrencilerinin değişim oranları ($P+N/\text{Önerilen strateji sayıları}$) ortalaması $Y=51.8$ ’dir. Bu öğrencilerin notlarında düşme olduğu buna karşılık, strateji değişimlerinin aynı paralellikte olmadığı da belirlenmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin Y ortalamaları araştırmaya paralel gözükmemektedir. N değerleri P değerlerinden daha yüksek olan, D6, D7, D8, B2, B6, İ2, İ3, İ4, İ5, öğrencilerinin Y değerleri ortalaması ise $Y=44.77$ ’dir Öğrencilerin strateji değişimlerinin oranı % 50’nin üstünde olduğu takdirde notlara olumsuz yansımalarının olduğu gözükmemektedir. Strateji değişimleri % 50’ye yakın olan öğrenciler ise tezi desteklemektedirler. Bu strateji değişim oranı %50 ye yakın olan öğrencilerde not artışı olabileceği düşünülmektedir.

5.6.7.Grupların Notlarının Karşılaştırılması

Tablo 5.37 Çalışmanın uygulandığı dört çoklu zeka alt grubunun notlarının karşılaştırılması

Grup	Öğrenci sayısı	Notu artan	Notu azalan	Değişme olmayan	Sınıfta kalan
Dilsel Zeka Alt Grubu	9	4	4	1	1
Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Grubu	10	7	3	-	2
Bedensel-Devinduyusal Zeka Alt Grubu	6	2	4	-	-
Müziksel-Ritmik Zeka Alt Grubu	5	-	5	-	-

Tablo 5.37’de araştırmanın uygulandığı dört Çoklu Zeka grubunun araştırma öncesi ve sonrası notlarındaki değişim görülmektedir. Salt karne notları baz alınarak oluşturulan tablo 5.37’de not artışı ve düşüşü açısından gruplar karşılaştırılmaktadır (Bakınız Tablo 5.37).

Strateji aktarımı açısından Çoklu Zeka Ölçeği Alt Zeka grupları arasında en başarılı sonuçların alındığı grubun Mantıksal Matematiksel Zeka Alt grubu olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin %100’ünde stratejilerin kullanımında artış ve stratejileri artan öğrencilerin %70’inin notlarında da artış gözlemlenmiştir. Diğer yandan bu gruptan iki öğrenci sınıfta kalmıştır. Notunda artış olan öğrencilerin oranı açısından Dilsel Zeka Alt grubu ikinci sırada gelmektedir. Bu grupta notu artan öğrenci oranı % 44.44, dür bu gruptaki öğrencilerin aynı oranda % 44.44 ünün ise notunda azalma görülmüştür. Dilsel Zeka Alt grubundaki öğrencilerden birinin ise (% 11.11)notunda değişiklik olmamıştır. Yine Çoklu Zeka Ölçeği, Dilsel Zeka alt grubundaki öğrencilerden bir tanesi yıl sonunda sınıfta kalmıştır.

Üçüncü sıradaki Bedensel/ Devinduyusal Zeka Alt Grubunda ise notunu arttıran öğrencilerin oranı.% 32.32’dir. Bu gruptaki notu azalan öğrencilerin oranı ise % 66.66’dır. Gruptaki altı öğrenciden ikisinin notunda artış gözlemlenmiş, diğer dört öğrencinin notunda ise azalma saptanmıştır.

Müziksel/ Ritimsel Zeka Alt grubunda ise beş öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonrasında bu öğrencilerin hiç birinin notlarını arttıramadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu grubun başarının ikinci dönem oldukça düşmüş olduğunu söyleyebiliriz.

5.6.8 Araştırma grubu açısından genel olarak bilişsel ve eksik giderme stratejileri

Araştırmanın uygulandığı sınıfta 30 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden notu artan onüç öğrenciden onbirinin, notu azalan onaltı öğrenciden de yine onbirinin notları ile Doğrudan Stratejilerin paralellik gösterdiği görülmüştür. Notunda değişme olmayan D.5 öğrencisinin de Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinde artış görülmektedir. Notunda değişme olmayan öğrencinin de Doğrudan Stratejilerle Not seviyesini koruduğu belirlenmiştir.

Notu artan ve azalan öğrenciler topluca düşünüldüğünde, araştırmanın uygulandığı gruptaki 30 öğrenciden 23'ünün notlarındaki değişimde kendilerine önerilen Doğrudan Öğrenme Stratejilerinin kullanımının etkisinin olduğu görülmüştür. Sınıftaki öğrencilerin %76'sının, araştırma sonrasında karnelerinde gördükleri notun şekillenmesinde Doğrudan Öğrenim Stratejilerini kullanımları etkili olmuştur.

5.6.9 Başarı da başarısızlık da strateji kullanımı ile yakından ilişkilidir.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde etkin olan alt öğrenme stratejileri grubu 2. Bölüm'de incelenmiştir. Bunlardan, Erek dille ilgili zihinsel süreçlerle doğrudan ilgili olan öğrenme stratejileri Doğrudan Öğrenme stratejileridir. Doğrudan Öğrenme Stratejileri olan Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Eksik Giderme Stratejileri dil öğrenme sürecinde çok önemli işlevlere sahiptirler.

Bellek Stratejileri imgeleri kullanmak veya kelimeleri gruplandırmak yoluyla, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri belleklerine depolamalarını ve bunları bir dil işinin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulduğunda, öğrencilerin tekrar anımsamalarını sağlarlar. Bilişsel Stratejiler ise özetlemeler yaparak, tümdengelimsel yöntemle usavurumlar yaparak bir çok şekilde öğrencinin erek dili anlamasına ve erek dili üretmesine yardımcı olurlar. Eş anlamlıları kullanma, bilinmeyen bir kelimenin anlamını tahmin etme gibi Eksik Giderme

Stratejileri ise öğrencilerin bilgi olarak bir çok eksiklerine rağmen erek dili anlamalarını ve kullanmalarını sağlar

Dolaylı Stratejiler olan Üstbilişsel Stratejiler, Duygusal Stratejiler ve Sosyal stratejiler ise zahmetli bir iş olan dil öğrenme işinin gerçekleştirilmesi esnasında kullanılan stratejilerin başarıya ulaşması için onları destekleyen, öğrencinin dil öğrenme yükünü daha kolay taşımasını sağlamaya yönelik stratejilerdir. Hedefi merkeze alma, planlama, ayarlamalar yapma ve değerlendirmeler yapma gibi işlevleri kullanarak Üstbilişsel Stratejiler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sevk ve idare (*coordinate*) etmelerini sağlar. Duygusal Stratejiler ise uzun ve zahmetli bir süreç olan dil öğrenme işi gerçekleştirilirken öğrencinin duygularını güdülenmesini ve dil öğrenimine ilişkin yaklaşımını düzenlemesini, dengelemesini sağlar. Sosyal stratejiler ise öğrencinin dili diğerleri ile etkileşim yoluyla öğrenmesine yardımcı olmaya yöneliktir. Bu üç strateji Dolaylı-(*indirect strategies*) Stratejiler olarak adlandırılmaktadırlar çünkü, öğrenmeyi erek dille doğrudan ilişkiye girmeden desteklerler.

Öğrenme stratejilerinin aktarımı yoluyla öğrencilerin başarılı hale getirilmesini amaçlayan çalışma, öğrencilere öğrenme stratejilerinin hepsinin tanıtılması ve öğrencilere kendilerine uygun stratejilerin edindirilmesini hedeflemiştir. Bu hedefde sadece dolaylı stratejiler ya da sadece doğrudan stratejiler yoktur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin strateji kullanımlarının %70 oranında (21 öğrenci) artmış olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan strateji kullanımlarında artış görülen öğrencilerde ise strateji artışının İngilizce öğrenimine doğrudan etkisinin önemi vurgulanmıştır. Notunda artış görülen onüç öğrencinin onbirinin yabancı dil öğrenimine doğrudan etki eden stratejilerin kullanımlarında da artış olduğu görülmüştür. Notunda düşme görülen öğrencilerde de öğrenmeye doğrudan etki eden stratejilerin kullanımının etkisinin belirleyici olduğu görülmektedir. Notunda düşme görülen onaltı öğrenciden de onbirinin Bilişsel ve Eksik Giderme stratejilerinde düşme olduğu görülmüştür.

Araştırma öncesi ve sonrasında verilen Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterlerinin (Envanter 1 ve Envanter 2) karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgularla, öğrencilerin 1. ve 2. karne notlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Envanter 1 ile karşılaştırıldığında Envanter 2 sonuçlarına göre Doğrudan Stratejiler olan Bilişsel ve Eksik Giderme stratejilerin kullanımlarında artış görülen öğrencilerin büyük bir

bölümünün notlarında da artış olduğu, diğer yandan notlarında düşme görülen öğrencilerin önemli bir bölümünün Doğrudan Stratejileri kullanımlarında da düşme olduğu saptanmıştır. Sınıftaki notu azalan on altı öğrenciden onbirinin bilişsel veya Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da azalma olduğu görülmektedir. Bulgular Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejilerinin kullanımında görülen düşmenin öğrencilerin notlarında düşüşe yol açmış olduğunu göstermektedir.

5.7 Öğrencilerin Araştırma Hakkındaki Görüşleri

Araştırma sonucunda öğrencilerle videoya kaydedilen bir görüşmede, kendileri açısından araştırmanın nasıl bir etki yarattığı hakkında fikirleri sorulmuştur. Öğrencilere araştırmayı uygulayıp uygulamadıkları ve araştırmanın kendileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin notları ile karşılaştırılmış ve Envanter 1 ve Envanter 2'nin karşılaştırılmasından elde edilen bulgularla desteklendiği tespit edilmiştir (Bakınız Tablo 5.38).

Tablo 5.38 Öğrencilerin Araştırma Hakkındaki Fikirleri

	C	Araştırmayı uyguladım	Uygulamadım	Kısmen uyguladım	Zaten uygulamak taydım	Yararlı	Yararsız	Fikrim yok	K2-K1
D1	E	X			X	X			+
D2	E	X			X	X			+
D3	K	X				X			-
D4	K			X	X	X			+
D5	K						X		0
D6	E	X				X			-
D7	E						X		-
D8	E	X				X			-
D9	K				X		X		+
M1	E		X					X	+
M2	E					X			+
M3	K				X		X		+
M4	K		X					X	-
M5	K	X			X				+
M6	K				X				+
M7	E	X			X	X			+
M8	K	X				X			+
M9	K					X			-
M10	K		X		X?	X			-
B1	E	X				X			+
B2	K						X		-
B3	E		X					X	-
B4	E	XX				X			+
B5	E			X				X	
B6	E		X					X	-
İ1	K		X					X	-
İ2	E	X		X		X			-
İ3	K						X		-
İ4	K			X		X			-
İ5	E		X		X				-

5.7.1 Araştırmayı uygulayan öğrencilerin araştırma hakkındaki görüşleri

Sınıftaki 30 öğrenciden on beşi araştırmayı uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler bu araştırmanın kendi İngilizce öğrenimleri açısından yararlı olduğunu ifade etmektedirler. M6 ve B1 araştırmanın kendilerine çok yararlı olduğunu belirttikleri için bu öğrencilerin “uyguladım” tercihleri çift “x” işareti ile gösterilmiştir(Bakınız Tablo 5.39).

Tablo 5.39 Araştırmayı Uygulayan Öğrencilerin Not ve Strateji Değişimleri

	O	C	D/Bilişsel St	D/Eksik Giderme	D/Toplam St	K2-K1
1	D2	E	+	+	+	+
2	D3	K	+	+	+	-
3	D4	K	+	+	+	+
4	D6	E	-	-	+	-
5	D8	E	+	-	+	-
6	M2	E	+	+	+	+
7	M5	K	+	+	+	+
8	M6	E	+	+	+	+
9	M7	E	+	+	+	+
10	M8	K	+	+	+	+
11	M9	K	+	+	+	-
12	B1	E	+	+	+	+
13	B4	K	-	-	-	+
14	İ2	E	-	-	-	-
15	İ4	K	-	-	-	-

Araştırmayı uyguladığını ve yararlı bulduğunu ifade eden on beş öğrenciden dokuzunun notunda artış olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmayı uygulayan ve notunda artış olmayan öğrenci sayısı ise 6’dır. Araştırmayı uyguladığını ifade eden ve notunda artış olan öğrencilerin oranı %60’dır. Araştırmayı uyguladığını belirten öğrencilerin %40’ının notunda ise azalma olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.39’da araştırmayı uyguladığını söyleyen ve notunda artış gözlemlenen (D2, D4, M2, M5, M6, M7, M8, B1 ve B4 öğrencileri) dokuz öğrencinin sekizinin araştırma sonrasında toplam strateji kullanımlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 5.39’da araştırmayı

uyguladığını belirten ve araştırma sonrası (K2-K1) notlarında artış saptanan dokuz öğrenciden sekizinin Bilişsel Stratejileri kullanımlarında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 5.39'daki araştırmayı uygulayan ve notunda artış görülen dokuz öğrencinin Eksik Giderme stratejilerini kullanım oranları incelendiğinde ise bu dokuz öğrencinin sekizinin Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da artış olduğu görülmektedir.

Diğer yandan araştırmayı uyguladığını belirten ve notunda azalma görülen öğrencilerde ise Bilişsel ve Telafi Stratejilerinin kullanımında belirgin paralellikler ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmayı uygulayan ve notunda düşüş görülen altı öğrenciden üçünün Bilişsel Stratejileri kullanım oranlarında da düşme olduğu görülmektedir. Aynı altı öğrencinin Eksik Giderme Stratejilerini kullanımları incelendiğinde ise, bu öğrencilerden dördünün Telafi Stratejilerini kullanımlarında da düşme olduğu görülmektedir.

5.7.2 Araştırmayı uygulamayan öğrencilerin not ve strateji değişimleri

Tablo 5.40'da araştırmayı uygulamadıklarını ifade eden öğrencilerin Bilişsel ve Telafi Stratejilerini kullanımları ve araştırma öncesi ve sonrası not değişimleri görülmektedir.

Tablo 5.40'da araştırmayı uygulamadıklarını belirten on bir öğrencinin sekizinin notlarında düşme olduğu birinin ise notunda değişme olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 5.40 Araştırmayı Uygulamayan Öğrencilerin Not ve Strateji Değişimleri

	Ö	C	D/Bilişsel St	D/Eksik Giderme	D/Toplam St	K2-K1
1	D5	K	+	+	+	0
2	D7	E	-	-	+	-
3	D9	K	+	+	-	+
4	M1	E	+	+	+	+
5	M4	K	+	+	+	-
6	M10	K	+	+	+	-
7	B2	K	-	-	-	-
8	B3	E	0	+	+	-
9	B6	E	-	0	-	-
10	İ3	K	+	-	+	-
11	İ5	E	-	-	-	-

Tablo 5.40’da notunda düşme görülen sekiz öğrencinin strateji kullanımlarına bakıldığında ise, D7, B2, B6, İ3, ve İ5 öğrencilerinin Bilişsel veya Eksik Giderme Stratejilerini kullanımlarında da düşme olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin yanı sıra B3 öğrencisinin Bilişsel strateji kullanımlarının sabit kaldığını görmekteyiz. Tablo 5.40’da gördüğümüz bir başka durum ise D5 öğrencisinin strateji kullanımında artış olmasına rağmen notunda bir değişme olmadığıdır.



Kelebeğin yaşıımı ile kıyaslanmayacak kadar kısadır insanın yaşıımı, eğitimin amacı ve eğitimcinin görevi, bu kısa yaşıımı bireylerin olabildiğince aklın egemenliğinde, olabildiğince etkin yaşamalarını sağlamaktır.

BÖLÜM 6: YORUMLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, amaçlar bölümünde sunulan sorulara öğrencilerin yanıtlarıyla elde edilen ve 4. Bölüm’de değerlendirilen bulguların yorumları bulunmaktadır. Bu bölümde ayrıca araştırmayla ilgili öneriler de bulunmaktadır.

6.1 Yorumlar

6.1.1 Öğrenciler önerilen stratejilere tereddütlü yaklaşmışlardır

Araştırmada öğrencilere önerilen stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılması sonucu öğrencilerin notlarında artış olduğu görülmüştür. Notunda artış görülen onüç öğrencinin onbirinin önerilen stratejileri kullandıkları, notlarında düşme görülen onaltı öğrencininse onbirinin önerilen stratejileri kullanmadıkları görülmüştür.

Araştırma öğretim yılının ikinci döneminin başında uygulanmıştır. Öğrencilerin daha önceki yıllardaki deneyimlerinden edindikleri ders çalışma becerileri ve öğrenme stratejileri vardır. Bu stratejileri değiştirmek istemeyen öğrencilerin notlarında düşme gözlemlenmiştir. Öğrenciler birinci dönem kullandıkları stratejileri ikinci dönem de kullanmak istemişlerdir. Öğrenilmekte olan konuların gittikçe zorlaşması dil öğreniminde kendi becerilerine uygun

stratejileri benimsemelerini gerektirmiştir. Kendilerine uygun stratejileri benimsetme konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi öğrenciler tarafından yeterince değerlendirilememiştir. Öğrenciler daha önce kullanmakta oldukları stratejileri ‘başarısız bile olsalar’ bırakıp yeni stratejileri benimseme konusunda yeterince hızlı değildirler. Bu da tipik öğrenci davranışının ortaya çıkmasıdır. Öğrenciler başlangıçta kuşkuyla bakmışlar ve yavaş gelişen bir süreç içinde önerilen stratejileri kabullenip, benimsemişlerdir. Öğrencilerin stratejileri benimsemeleri sürecinin yavaş olması stratejileri uygulayıp not artışı sağlayan öğrenci sayısının sınırlı olmasına neden olmuştur.

Ellis’e (1992) göre öğrencilerin öğrenme stilleri kendi doğalarını olduğu kadar çocukluklarından itibaren almış oldukları ve daha sonraki öğrenme süreçlerini etkileyen eğitimi de yansıtır. Öğrencinin kişiliği ve bilişsel stili belirli biçimlerde öğrenme şeklinde kendini gösterir. Bununla birlikte öğrencilerin daha önceki öğrenim dönemlerinde edinmiş oldukları öğrenme deneyimleri onların öğrenme stillerini belirleyebilir. Bu durumda öğrenci yeni öğrenme ortamlarında eskiden öğrendiği şekilde ya da ona benzer bir şekilde öğrenmek isteyebilir. Yeni öğrenme ortamında daha önce yaşadıklarına benzer deneyimlere gereksinim duyabilir. Daha önceki eğitim döneminde bilgi aktarımına dayalı, mekanik yapılara odaklı eğitim almaya alışık olan öğrenci, iletişimsel yöntemle ders işlenen bir öğrenme ortamına olumsuz yaklaşabilir. Her öğrencinin sınıftaki öğrenme ortamının nasıl olduğu neleri içerdiği konusunda bir ‘fikri’ vardır ve benimsediği taktiklerde bu sınıf öğrenmesine dair ‘fikri’ hayata geçirir. Diğer yandan bu ‘fikir’ ya da zihinsel sistem, değişmez değildir. Öğrenci sınıf öğrenimi hakkındaki ‘fikrini’ değişik öğrenme deneyimleri ile karşılaşması veya yeni öğrenme yaklaşımları konusunda aldığı bir eğitim sonucunda yeniden gözden geçirir(Ellis 1992). Oysa bu araştırma öğretim yılının başında değil ortasında yapılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenimi konusunda yeterince fikirleri vardır. Farklı bir okulda, bir Anadolu Lisesinde ‘öğrenme’ konusunda ‘fikri’ olmayanlar da birinci dönemde bu fikri edinmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine önerilen uygun stratejileri öğrenme konusundaki eski inanışları ile değiştirmeleri zaman alacaktır. Araştırma not artışı ve düşüşünü %83’e varan oranda olumlu yönde açıklamaktadır.

6.1.2 Mantıksal Matematiksel Grup: günümüz sınav sisteminin ödüllendirdiği öğrenciler

Araştırma sonucunda Mantıksal Matematiksel Zeka Alt Grubundaki öğrencilerin notunda %70 oranında artış olduğu görülmektedir. Mantıksal Matematiksel zekaya sahip öğrencilerin araştırma sonucunda daha başarılı olduğu görülmektedir. Mantıksal Matematiksel zeka alt grubundaki öğrenciler analitik düşünme özelliğine sahiptirler. Belki de bu yüzden kendilerine önerilen öğrenme stratejilerini en çabuk benimseyip, en başarılı şekilde kullanan bu grup olmuştur. Diğer gruplarla kıyaslandığında strateji kullanımı artışı %100 dür.

Diğer yandan Anadolu Lisesine Mantıksal Matematiksel Zeka kullanımını ön plana çıkaran bir sınavla seçilerek gelen öğrencilerin, bu yönlerini dil öğrenimi süreçlerinde de ortaya koydukları görülmektedir. Günümüzdeki eğitim sistemi duygusal zekaları ölçmekte ve ortaya çıkarmakta çok başarılı olmamakla birlikte matematiksel zekayı kolayca belirleyebilmektedir. Bu durum sınavların bu zeka türüne göre mi hazırlandığı sorusunu gündeme getirmektedir.

Bir örneği Ek 9’da sunulan sınav örneğinde de görüldüğü üzere sınavda sorulan sorular çeşitli alt zeka gruplarının becerilerin ölçmeye yönelik sorular içermektedir. Diğer yandan öğrencilerin yüksek öğrenime giriş sınavlarında (ÖSS) Matematiksel zekayı esas alan sınavlarla istedikleri eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri, öğretmenleri de bu matematiksel zekayı geliştirici sorulardan oluşan sınavlar hazırlamak zorunda bırakmaktadır. Dilbilgisi kurallarının sorulması, kelime bilgisinin sınanması matematiksel zekasını iyi kullanan öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Eğitim sistemi bu zekaları ölçerek kendi var oluşunu, Mantıksal Matematiksel Zekanın değerlendirilmesine endekslenen bir sistemin dil sınavında, Matematiksel Zekaya sahip öğrenciler beklendiği gibi daha başarılı sonuçlar almaktadırlar.

Sözel-Dilsel Zeka Alt Grubundaki öğrenciler araştırmayı destekleyen sonuçlar vermelerine rağmen, Matematiksel Zeka Grubundaki öğrenciler kadar araştırmaya odaklanmadıklarından önerilen stratejileri kullanımları matematiksel Zeka Alt grubundan daha düşük olmuştur.

Müziksel Ritimsel Zeka alt grubundaki öğrencilerin notlarındaki düşme araştırma sonucunda strateji kullanımlarındaki düşüşle paralellik göstermektedir. Müziksel Ritmik Grup ikinci öğretim döneminde daha az çaba sarf etmiş, strateji kullanımlarında da düşüş belirlenmiştir.

Yaparak öğrenen Bedensel Devinduyusal Zeka Alt grubu öğrencileri araştırma sonrasında Dilsel ve Matematiksel Zeka Alt Grubuna göre daha az bir başarı sergilemişlerdir. Bu grup kendilerine önerilen, daha kolay güdülenmelerini ve öğrenmelerini sağlayacak stratejiler benimseme konusunda diğer gruplara göre yavaş davranmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre Mantıksal Matematiksel Zeka Alt grubunun stratejilerin benimsenmesi ve kullanımı konusunda diğer gruplardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu gruptaki notu artan öğrenci sayısı diğer üç gruptaki notu artan öğrencilerin sayısından daha fazladır. Mantıksal Matematiksel Zeka Alt grubunun be başarısı Bilişsel Stratejileri ve Eksik Giderme Stratejilerini araştırma süresince artan bir şekilde kullanmaları ile ilişkilendirilebilir. Genel olarak araştırma sonuçları da bu iki strateji kullanımının başarı ve başarısızlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu durum Can'ın (2004) benzer bir araştırmadaki bulguları ile örtüşmektedir. Can (2004) 'Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Başarılı Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki' konusunda yapmış olduğu araştırmada başarılı öğrencilerin Bilişsel Strateji kullanımlarının diğer öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Can'a göre Bilişsel Stratejilerin Kullanımı öğrencilerin başarılarına etki etmektedir (Can, 2004). Bu araştırmada Eksik giderme Stratejileri artan öğrencilerin notlarının da artması Can'ın (2004) Öğrenme Stratejileri Ölçeği Eksik Bilgiyi Giderme Alt boyutu puanlarının öğrencinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bir grup öğrenciye uyguladığı testin sonuçları ile örtüşmektedir.

Can'ın, (2004) araştırmasına göre öğrencilerin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkmamaları, Eksik Bilgiyi Giderme stratejilerini daha fazla kullanmaya itmektedir (Can,2004:236). Risk alma, akıllıca risklere girme dil öğrenimine doğrudan etki eden bir stratejidir. Araştırmanın uygulandığı öğrenciler 14-15 yaşlarında lise hazırlık sınıfı öğrencileridir. Graham'a (1997)göre 14-15 yaş grubundaki çocuklar kendilerine az güvenmektedirler, bu yaşlar öz güvenin oluşmaya başladığı yıllardır (Graham 1997, Can, 2004:237 içinde). Araştırma grubundaki öğrencilerin kendilerine güvenlerini de bir anlamda ifade eden, Eksik Bilgiyi Giderme stratejilerini kullanmalarının notla birlikte öz güveni de getirdiği görülmektedir.

Rubin (1987:15) iyi dil öğrencilerini, dil sürecine etkin olarak katılan, istenen öğrenme ortamlarını arayıp bulan, dili bir sistem olarak kabul eden, dil öğrenmeyi iletişim ve etkileşim adına geliştiren, ikinci dilin gerektirdiklerini kabullenip onlarla başa çıkabilen ve ikinci dil sistemini çıkarım yaparak ve gözlemleyerek genişletip tekrarlayabilenler olarak tanımlamaktadır (Naiman vd, 1978'den alıntı, Can 2004:17 içinde). Bu tanıma göre iyi bir dil öğrencisinin Bilişsel Stratejileri ve Eksik Giderme Stratejilerini kullanması gerekmektedir. Araştırmada bu stratejileri kullanan iyi öğrenciler, araştırma sonrasında notlarını da arttırmayı başarmışlardır.



6.2 Öneriler

6.2.1 Ne önerilebilir?

Öğrencilere sınavlarda dilin işleyişi ile ilgili soruların her seviyede sorulabileceği hatırlatılmalıdır. Dilin işleyişi ile ilgili temel dilbilgisi kurallarını bilmeleri sadece dilbilgisi ile ilgili soruları değil diğer becerilerle ilgili soruları cevaplamalarında da yardımcı olur. Öğrencilere temel kuralları öğretmeyi hedefleyen alıştırmaları ihmal etmemelidirler. Öğrencilere öğrenilen yapıların imlasını yazarak çalışmanın kendilerine yararı anlatılmalıdır. Bu şekilde, yapacakları imla hataları sebebi ile sınavlarda puan kaybetmelerini önleyebilecekleri anlatılabilir. İletişimsel dil öğretimi yöntemine ters de gelse öğrencilere temel dilbilgisi yapıları mekanik yöntemlerle anlatılmalıdır. Bu yapıları kendi konuşmalarında kullanmaları konusunda öğrenciler teşvik edilmelidir. Öğrencilere yeni öğrenilen kelime ve yapıları çalışırken yöntemler önerilebilir. Öğrencilere “şu kelimeleri çalışın” denmekte “nasıl?” sorusunun cevabı verilmemektedir. Öğrenciler bu kelimeleri kullanacakları cümleler yazdırılmalı, öğrenilen dilbilgisi yapılarını tekrar etmesini, pekiştirmesini sağlayacak ödevler konu bazlı olarak farklılık gösterecek şekilde seçilmelidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda anadili İngilizce olan kimselerle öğrendiklerini sınama konusunda bir güvensizlik vardır. Öğrencilerin aileleri özellikle yaz tatillerinde ve topluluklarda öğrencilerden orada bulunan anadili İngilizce olan kimselerle öğrencinin yabancı dilini adeta kontrol etmek istercesine İngilizce konuşmaları istenmektedir. Bu durumda öğrenci panik yaşamakta ve kendine güvenini kaybetmektedir. Öğrenciler anadili İngilizce olan kimselerle konuşmaya teşvik edilmelidir. Bu yapılırken aile ile de konuşulup onların öğrenciyi kendileri için bir tür ‘gösteri’ yapmaya zorlamamaları gerektiği anlatılmalıdır.

Sınıf ortamında Duygusal stratejilerin varlığından ve yararlarından öğretmenler daha duyarlı davranırlarsa çabalarının karşılığını daha çabuk alacaklardır. Bu yüzden Duygusal stratejiler konusunda öğrenciler eğitilebilir. Bu bilgilendirme belirli aralıklarla yapılabilir. Bu bilgilendirme sınıfta derse giren yabancı dil öğretmeni tarafından yapılabileceği gibi bir rehberlik servisi uzmanı tarafından da yapılabilir. Bu bilgilendirme öğrenme ortamında görünmeyen ekipmanların-öğrencilerin öğrenme mekanizmalarının-bir hedefe yönltilmesine yardımcı olacaktır. Bu, her şeyden önce sınıftaki öğrencilerin kendilerini ve çevresindekileri sevmelerini, sonuçta öğrenim ortamının sevgi dolu olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin

kendileri ile barışmaları ve duygusal yönden güçlü ve zayıf yanlarını görmeleri kendi sınırlarını zorlamaları konusunda onları cesaretlendirecektir. Duygusal stratejilerin devreye sokulması dil öğretiminde fiziksel ortamların mükemmelleştirilmesiyle başarılamayacak sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlar.

Sınıfta öğrenci hata yapmaktan korkmaması konusunda eğitilmelidir. Her insan için olması gereken hoşgörünün iki katını, yabancı dil öğrencisinin yabancı dil öğrenirken yaptığı hatalar için hak ettiği ona hissettirilmelidir. Yanlış yapma korkusu ortadan kaldırılan öğrenci daha rahat bir öğrenme ortamı yaratmış olacaktır. Bu da kendisinin ve arkadaşlarının İngilizce öğrenimine olumlu katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin sürekli olarak derslere gerekli ders araçları ile gelmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin yanlarında bir sözlük bulunmasının her ortamda kendilerine avantaj sağlayacağı kullanmasalar da sözlüğün kendilerini rahatlatacağı onlara öğretilmelidir. Öğrenciler önce anadilinde düşünüp sonra İngilizce'ye çevirme eğilimindedirler, doğrudan İngilizce iletişim, İngilizce düşünme konusunda öğrenciler teşvik edilmelidir. Öğrenciler tekrar etmeyi severler onlar tekrar ettikleri zaman onlar takdir edilirse hevesleri artacaktır. Öğrencilerin anladıklarını göstermelerine izin verilmeli, izin vermenin ötesinde bunu en güzel şekilde sergilemelerine ortam sağlanmalıdır.

Araştırmada Duygusal Stratejilerin kullanımının öğrencilerin notlarındaki artış ve düşüşle ilişkisinin Bilişsel ve Eksik Giderme Stratejileri ile aynı seviyede olmadığı saptanmıştır. Bu durum Can'ın (2004) bulguları tarafından da desteklenmektedir. Can'a göre öğrenciler Duygusal Stratejileri diğer stratejilerle karşılaştırıldığında daha az kullanmaktadırlar. Bu durum öğrencilere nasıl öğreneceklerinin öğretilmesinin sadece öğrenmelerine değil aynı zamanda ruh sağlıklarına da olumlu etkide bulunacağını göstermektedir.

6.2.2 Eşit ilgiye eşit notlandırma ya da eşitsizliğin eşitliği

Şu an eğitim sistemimizde kabul gören yaklaşıma göre her öğrenciden her dersi başarması beklenmektedir. Başarı beklenmenin ötesinde öğrencilerin derslerde göstermiş oldukları performanslar, yaşamlarının daha sonraki aşamalarını şekillendirecek olan okullara girmeleri veya girememeleri konusunda belirleyici birer unsur olmaktadır.

Her insan her sporu yapamaz. Çünkü bazı sporları yapmaya sağlık durumu izin vermeyebilir. Örneğin dalış sporu ile uğraşabilmek için bu sporu yapabileceğinizi belirten doktor raporunuzun olması dışında klastrofobinizin de olmaması gerekir. Bu sebeple her insandan

nasıl basketbolda ya da teniste başarılı olmasını ya da müsabakalara katılacak derecede başarılı olmasını bekleyemezsek öğrencilerden de yatkın olmadıkları bir alanda ki bu alan yabancı dil öğrenimidir o dilde şiir yazacak derecede başarılı olmalarını bekleyemeyiz, beklemeye hakkımız yoktur.

Oysa mevcut ölçme ve değerlendirme sistemi aynı sınıftaki, aynı okuldaki, aynı ildeki hatta aynı ülkedeki aynı yaş grubundaki bütün öğrencilerin sanki hepsi aynı hızda ve verimlilikte öğreniyormuşçasına her öğrenci için standart bir geçme ya da kalma notu belirlemektedir. Çalışma sonucunda görülen o dur ki, öğrenciler farklı hızlarda farklı verimliliklerde öğrenmektedirler. Bu sebeple dilsel yatkınlığı olan bir öğrencinin 100 üzerinden 80 aldığı bir sınavda aynı sınavda 75 alan bir İşitsel ya da Bedensel-Devinduyusal öğrencinin notu daha değerli değil midir? Dil sınavları öğretmen inisiyatifimizle ne kadar törpülemeye çalışırsak çalışalım dilsel yeteneği olan öğrencilerin zirve yapabilecekleri şekilde hazırlanmaktadır. Çünkü sınavları hazırlayanlar soruları hazırlarlarken bütün öğrenci türlerini kapsayacak bir sınav hazırlamaktadırlar. Bu da en yüksek seviyeyi yakalayabilecek potansiyele sahip olan dilsel grup esas alınarak gerçekleştirilebilir. Böyle olunca da dilsel gruplar üst sıralarda yerini alırken diğer gruplar aşağılarda en alt sıralarda kalacaklardır.

Oysa kendi alanı içinde en iyi durumda olan işitsel, görsel, matematiksel öğrenciler vardır ve bu öğrencilerin de bir zirve yakaladıklarının onlara hissettirilmesi gerekir. Bu öğrenciler kendi eğilimlerinden beklenen puan aralıklarına göre değerlendirilebilirse daha da özendirilmiş olacaktır. Bu öğrencilerin kendi alanlarına göre zirvelere yönlendirilmesi öğrenci ilgi alanı odaklı motivasyonu arttıracaktır. Bu motivasyon ise İngilizce öğretmenleri olarak bizim sınıflarımızda en fazla ihtiyaç duyduğumuz şeydir.

Dolayısıyla eğer her öğrenci türünün gelebileceği, başarabileceği en son noktayı test etmek istiyorsak, bu öğrencilere kendi bilgilerini ortaya koymalarına imkan sağlayacak şekilde sorular ve bu sınavlardan oluşan sınavlar hazırlamalıyız. Bu öğrencilerin eğer notlarına bakarak karşılaştırmalarını yapacaksa aynı türden öğrencileri kıyaslamalıyız, farklı türden öğrencilerin aynı sınavdan almış oldukları notlar sayısal eşitliği olsa bile aynı miktarda bilgiyi yansıtmazlar. Dilsel bir öğrencinin bir dil sınavından aldığı 70, bu öğrencinin yeterince çalışmadığını çalışsaydı daha iyisini alabileceğini gösterir. Oysa aynı sınavdan işitsel bir öğrencinin 70 alması onun sınavda çok iyi bir performans gösterdiğini gösterir. Bu dilsel öğrencinin geldiği noktaya, işitsel öğrencinin bir yığın dönüştürme sürecinin zaman kaybının

ardından gelebildiğini gösterir. Yani işitsel öğrencinin 70 puanı dilsel öğrencinin 70 puanından büyüktür ($i70 > d70$). Bu sayısal verilere bakarak öğrencileri sıralamak ölçme biliminin düşünce yapısına terstir.

6.2.3 Yaftalamak yerine anlamaya çalışmak

Çalışma sonucunda öncelikle benim ve benim gibi bir çok öğretmenin öğrencilerine daha önceki öğrencilerinden dolayı belleklerine yer etmiş olan olumsuzluklarla bakmayacaklarını düşünüyorum. Ülkemizde *normalin dışında* bir davranış sergileyen insanlara toplumun bakış açısı kendisine benzemeyeni dışlamak şeklinde olmaktadır. Sınıf içinde de sınıfta *anlatılan biçimde* öğrenmekte başarılı olamayan öğrenciler toplumun bakışının bir yansıması olarak, başarısız şeklinde değerlendirilmektedir.

Aynı sınıftaki öğrencilerin bir kısmı diğer arkadaşlarından daha yavaş öğrenebilir. Bu, yavaş öğrenen öğrencilerin zeki olmadıkları ya da o işi başaramayacakları anlamına gelmemelidir. Öğrencilerin bir kısmında öğrenme güçlüğü sorunu olabilir ama bu arkadaşlarına göre kelime bilgisi aynı seviyede olmayan öğrencinin bir sorunu olduğu anlamına gelmeyebilir. Böyle bir durumda aileler öğrencilerinin sınıf seviyesinin gerisinde olmasını bir gurur meselesine dönüştürerek, öğrenciyi doktorlara, psikologlara taşımaktadırlar. Bu da öğrencinin zaten parlak olmayan sınıf içi güvenini ve genel anlamda özgüvenini sarsmaktadır. Öğrenemediği için öğrenci hasta muamelesi görmektedir. Oysa sorun ne öğrencide ne de öğretmende değildir. Öğrencinin kendini tanıması öğrencinin kendi sınırlarını tanımasını ve onlara ulaşmasını sağlayacaktır. Öğretmenin öğrenciyi tanıması ise öğrenciden beklentilerini öğrencinin ulaşabileceği noktalara çekerek, öğrencinin gelebileceği en yüksek noktadan onun başarısını ölçmesini sağlayabilir.

Öğrenme, ne tek başına öğretmen tarafından gerçekleştirilen “Hüsnî bir aktarma işlemi ne de öğrencinin tek başına gerçekleştirdiği tek kişilik bir maratondur.” . Öğrenme öğretmenin ve öğrencinin sınıf denen sahnede üzerlerine biçilen rollere hakkını vererek, yaşayarak oynamaları sonucu ortaya çıkarılan bir hem seyirlik, hem kalıcı olan bir iştir. Sadece öğrencinin ya da öğrencinin terinden oluşturulamayacak kadar karmaşıktır. Sınıf içinde öğretmen olarak çalışmayı çok da zevkle /arzu etmediğimiz öğrenci tipleri olabilir. Bu onların öğrenci oldukları gerçeğini değiştirmemektedir.

6.2.4 Ödevlerin kişiselleştirilmesi /Neden ödevler çoktan seçmeli olmasın.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri öğrencilerin hepsine aynı ödevin verilmesinin her zaman doğru olamayacağıdır. Eğer farklılaşan zeka alt gruplarının farklılaşan öğrenme stratejileri çok iyi belirlenirse öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını daha iyi anlamak mümkün olabilir.

Araştırma öğretmenin sınıfındaki başarısız bir öğrencinin defterini, ev çalışmalarını inceleyerek sınıf içi aktivitesini değerlendirerek başarısızlığın nereden kaynaklandığını saptayabilir. Bu saptama öğrencinin mutsuzluğunu engelleyeceği gibi sınıftaki diğer öğrencileri de başarı konusunda cesaretlendirebilir.

Sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı ödev verilmeyebilir. Nasıl sınavlarda –özellikle kompozisyon sınavlarında- öğrenciye birden fazla seçenek sunuluyorsa ödevler verilirken de her grup için farklı ödevler hem öğrencileri ödev yapmaya teşvik edecektir, hem de ödevlerin kontrolü sınıf içine sunumlar şeklinde yansıyabileceği için öğrenciler derslerde daha az sıkılacaklardır. Öğretmenler olarak genellikle öğrencilerimizin ödev yapmadıklarından şikayet ederiz. Onlara seçenekler sunarsak onlar kendilerini ödev yapma konusunda daha fazla sorumlu hissedeceklerdir. Sadece yazma ödevi verildiğinde bir grup öğrenci, “başka bir ödev olsaydı zevkle yapardım ama yazmayı sevmiyorum” diyebilir. Bu öğrencilere yazma ödevi vermek onları cezalandırmaktan farklı olmayacağı için verimli de olmayacaktır. Sınavlarda öğrencilere eşit değer/zorlukta birkaç soru arasından birini seçme hakkı verildiğinde öğrenciler seçtikleri konuya daha iyi odaklanmakta ve daha başarılı olmaktadır. Aynı durum ödevler için de uygulanabilir.

6.2.5 Eğitici kol çalışmaları yerine zeka türüne yönelik çalışmalar

Orta dereceli okullarda yıl boyunca yapılan öğretim çalışmalarına ilave olarak eğitim çalışmaları da yapılır. Bu çalışmalar kol etkinlikleri olarak düzenlenir ve her öğretim yılı başında, okulun ilk haftasında öğretmenler sınıflarda eğitsel kollara öğrenci belirlerler. Kol çalışmaları öğrencinin ders dışı çalışmalarla kişilik gelişimini tamamlamasına yardımcı olmayı amaçladığı için, her öğrenci mutlaka bir kol faaliyetinde yer alır, almak zorundadır. Her kolun rehber öğretmeni tarafından kolun çalışmasını düzenleyecek başkan ve yönetim kurulunun oluşturulmasının ardından kol çalışmaları düzenli olarak yapılır.

Bu kol çalışmalarından Tiyatro, Edebiyat, Satranç gibi kollardaki öğrenciler daha çok ilgili alandaki çalışmalara ilgileri olduğundan bu kollara gelirler. Bu kolları için öğrenci seçiminde kol öğretmenleri epeyce zorlanırlar. Diğer yandan, Çevre Kolu, Trafik Kolu gibi kolları ise daha çok yönetmelikler gereği açılmış kolları olduğundan, çalışmalar öğrencilerin önerileri doğrultusunda sürdürölür.

Bu kol çalışmaları eğitim ve öğretim yılının başında öğrencilerin alt zeka gruplarının belirlendiği bir Çoklu Zeka Ölçeği uygulamasıyla başlatılırsa, bu kol çalışmalarının farklı bir doğrultuda, daha verimli bir şekilde yapılması mümkün olabilir. Bu durumda öğrencilerin istemedikleri bir alanda kol çalışması yapmalarına gerek kalmayacağını düşünüyorum.

Eğitim ve öğretim yılı başında belirlenen alt zeka gruplarının kendi aralarında gruplanması bu öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olacaktır. Kendi içinde gruplanan Mantıksal Matematiksel zeka alt grubu, Sözel Dilsel zeka alt grubu ve diğer grupların öğrencileri birbirlerini tanımış olacaklardır. Kol çalışmalarında bu öğrencilere kendi alt zeka grupları ile ilgili, öğrenmelerini daha kolay değerlendirebilecekleri, zayıf ve kuvvetli yanlarını test edebilecekleri bilgiler verilebilir. Bu öğrencilerin birbirlerini tanımaları benzer sorunlar karşısında birbirlerinin stratejilerini kullanarak sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir.

Öğrenciler bu kol çalışmalarında derslerde karşılaştıkları sorunları ve bunları nasıl aşabileceklerini konuşabilirler. Bu kollarda görev alan öğretmenler öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmalarını kolaylaştıracak şekilde seçilebilir. Örneğin Bedensel Devinduyusal zeka alt grubunun *zeka keşfi* çalışmalarına bu Zeka Grubunu daha fazla kullanan bir öğretmen görevlendirilebilir. Ya da belirli aralıklarla bu zeka gruplarının temsilcileri olabilecek, ülke çapındaki başarılı insanların deneyimleri incelenebilir.

Bu şekilde öğrencilerin kol çalışmalarında daha bilinçli öğrenciler olmaları sağlanabilir. Öğrenciler her insanın olduğu gibi kendisi ile ilgili bilgilere daha fazla ilgi duyacaktır. Bu da onların kendilerini keşfetmelerine, geleceğe yönelik daha akıllıca düşler kurmalarına yardımcı olabilir. Bu sayede çalışmaları öğrencilerin yeterince ilgisini çekmeyen *Eğitsel Kollar* gerçek birer kulüp olabilirler.



KAYNAKÇA

- ALLWRIGHT. D., (1996); Teaching Classroom Learning Strategies: Some preliminary Considerations, Lancaster University Press
- AUSUBEL, D.A., (1963), The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction t To School Learning. New York. Grune & Stratton
- BOYDAK, A., (2001); Öğrenme Stilleri. Beyaz Yayınları, s. 128, Nuruosmaniye Cad Kardeşler Han, No:3, Kat:2 Cağaloğlu İstanbul
- BROWN, H.D., (1994), Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- CAN, G., (2004), Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- CANDLIN, C.N., (1991)., "General Editor's Preface", Learner Strategies For learner Autonomy, A Wenden(Der), Prentice Hall International (UK) Ltd
- CEF, (2000)., A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, , p.59 Council for Cultural Co- Operation 2000
- CHAMOT, A.U, (1987), The Learning Strategies of ESL Students in Anita Wenden, Learner strategies in Language Learning (1991), 71-83 Prentice Hall International (UK) Ltd
- CHRISTISON, M.A, (1998). "Applying Multiple Intelligences Theory", English Teaching Forum, April-June 1998
- DEMİRCAN, Ö., (1991), Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Ekin Eğitim - Yayıncılık Ve Dağıtım İstanbul 1991.
- ELLIS. G, Sinclair. B., (1989), Learning to Learn English, Cambridge: Cambridge University Press
- ELLIS, R., (1992), Second Language Acquisition & Language pedagogy, Reprinted 1993.:176 Multilingual Matters Ltd. UK. USA. AUS
- GARDNER, H.; (1983) Frames of Mind. Basic Books. New York
- GARDNER, H., (1985), Frames of Mind: The Theory of Multiple intelligences. New York : Basic Books

- GARDNER, H., (1993), Multiple Intelligences: The Theory and Practice. New York: Basic Books
- GRAHAM. S., (1997), Effective language Learning Positive Strategies for advanced Level Language Learning, Multilingual Matters Ltd
- HOWE, Michael. J. A. 1987. "Using Cognitive Psychology to help Students Learn how to Learn", Edited by John T. E. Richardson, Michael W. Eysenck & David Warner Piper, "Student Learning" Research in Education and Cognitive Psychology p. 135- 145 The Society For Research into Higher Education & Open University Press.
- KRASHEN, S.D., (1982), Principles and Practices in Second Language Acquisition, New York: Pergamon Institute for English
- LONGMAN, (2001), Longman Advanced American Dictionary, Pearson Education Limited 2001, Software ©TEXTware A/S, Copenhagen 2001
- MEBTD 2536, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEBLİĞLER DERGİSİ, Mayıs 2002. Madde 9
- NAIMAN. N., Fröhlich M., Stern. H.H, ve Todesco. A, (1978), The Good Language Learner, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario, Toronto
- NICHOLAS. H., (1985), Learner variation and the Teachability Hypothesis' in Modelling and Assessing Second Language Acquisition, K. Hyttenstam and M. Pleneman (editors), San Diego, CA: College Hill Press, 77 - 99.
- NISBET. J., Shucksmith. J., (1986), Learning Strategies, Routledge & Kegan Paul Plc. Routledge 11 New Fetter Lane, London
- O'MALLEY, J.M, Cahamot A.U (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press
- OXFORD, R. L. (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York
- PEARSON, E., (1988), "Learner Strategies and Learner Interviews", ELT Journal Volume 42/3 July 1988 ©Oxford University Press 1988, p.173-178
- PRATOR, C. H., (1979), An Outline of Language Teaching Approaches' in Teaching English as a Second or Foreign Language. O. Celce Murcia and L. McIntosh (eds), New York: Newbury House.

- RUBIN, J., (1981), "A Study of Cognitive Processes in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 2/2:117-131
- RUBIN, J., (1987), *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*, 15-30, *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International (UK) Ltd, A. Wenden & J. Rubin (Eds)
- RUBIN, J., (1989), *How Learner Strategies Can Inform Language Teaching*, Proceedings of LULTAC, V. Bickley (Ed), Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Kong
- TAYLOR, L., (2001), "Working With Multiple Intelligences in the Training of Language Teachers", *THE TEACHER TRAINER*, Volume 15, No. 2 Summer 2001 p: 18-22
- TAYLOR, J., (2002), "The Road to Autonomy", *ENGLISH TEACHING Professional*, Issue Twenty-Four July 2002: 8-10
- TYACK, M., Mendelsohn, D., (1988), "Classroom Implications of Learner Diversity", *Language Teaching Strategies Vol 3*. Toronto Faculty of Arts and Science, University of Toronto
- WEB SITE¹. < <http://www.acsis-pm.org/511MesIn.html> > 26 Kasım 2003 14:50
- WEB SITE² < http://pachomel.pacific.net.sg/~soi/Ref_6_modern_historyof_intelligence.htm > 26 Kasım 2003-14:38
- WEB SITE³ < <http://www.pbs.org/wgbh/asof/databank/entries/dh05te.htm> > 27 Kasım 2003 14:38
- WEB SITE⁴ < _____ > 26 Kasım 2003.23:50
- Webster's Comprehensive Dictionary of the English language 1998:1120, Trident Press International
- WENDEN, A., RUBIN, J., (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice - Hall International (UK) Ltd. 1987. 66 Wood Lane End, Hemel Hempstead, The University Press, Cambridge
- WENDEN, Anita. L., (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*, Prentice Hall International (UK) Ltd Campus 400, Maylands Avenue Hertfordshire HP2 7EZ

WINGATE J, 1996, "Multiple intelligences" ENGLISH TEACHING professional, October 1996 Issue One, p:28-31.

TYACKE, M & Mendelsohn .D., (1986), "Student needs: cognitive as well as communicative", TESL Canada Journal special issue 1)

ZÜMRE KARARI No.1, BAAL, İngilizce Zümre Öğretmenler Kurulu 25/06/2002 Tarihli Toplantı tutanağı, Tutanak No.1.



EKLER

- 1.Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi’ne yazılan tez uygulaması için izin dilekçesi**
- 2.Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesine yazılan velilerle görüşme için izin dilekçesi**
- 3.Beşiktaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen onay**
- 4.Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi tarafından öğrenci velilerine gönderilen bilgilendirme yazısı**
- 5.Web Sitesinden alınan, Oxford’un (1990) Yabancı dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’nin İngilizcesi (Yabancı Dil adı olarak Japonca)**
- 6.Öğrencilerin tutmuş oldukları günlüklerden bir örnek**
- 7. BAAL Rehberlik servisinden sağlanan, öğrencileri tanımaya yarayan öğrenci yazılarına bir örnek**
- 8.BAAL Rehberli Servisi’nce sağlanan öğrenci tanıma formu**
- 9.BAAL idaresi’nin izniyle İngilizce Zümresi tarafından sağlanan öğrencilere araştırma süresinde uygulanan sınavlardan bir örnek.**
- 10.Kişisel yazılar türündeki verilere örnek**
- 11. Kişisel yazılar türündeki verilere örnek**

EK 1

BEŞİKTAŞ ATATÜRK ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
İSTANBUL

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında “ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKTARIMI YOLUYLA BAŞARISIZ ÖĞRENİCİLERİN DAHA BAŞARILI HALE GETİRİLMESİ” konulu bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu çalışmanın uygulama bölümünde okulunuzun hazırlık sınıflarında Öğrenme Yöntemleri Belirleme, ve Öğrenme Stratejileri Aktarımı konularında araştırmalar yapmak istiyorum.

Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.05-02-2003

Aydın DOĞAN

Adres:
YTÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü
ELT Tezli Yüksek Lisans Programı
Yıldız / BEŞİKTAŞ

EK 2

BEŞİKTAŞ ATATÜRK ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
İSTANBUL

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında yapmakta olduğum "ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKTARIMI YOLUYLA BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN DAHA BAŞARILI HALE GETİRİLMESİ" konulu tez çalışmasının uygulama bölümü için okulunuz hazırlık sınıfı öğrencileri ile "Etüt çalışması" yapmak istiyorum. Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim. 14-03-2003

Aydın DOĞAN

Adres:
İstanbul Üniversitesi
Yabancı Diller Bölümü
Kirazlı mescit sokak.no 31
Süleymaniye/ İstanbul

EK 3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
Beşiktaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.34.07.18.020/5252
KONU : Etüt Çalışması.

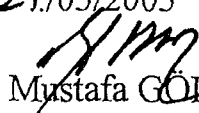
21 MART 2003

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
BEŞİKTAŞ

Aydın DOĞAN 14.03.2003 tarihli dilekçesi ile; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında yapmakta olduğu “Öğrenme Stratejilerinin Aktarımı Yoluyla Başarısız Öğrencilerin Daha Başarılı Hale Getirilmesi” konulu tez çalışmasının uygulama bölümü için 1996-2003 yıllarında görev yaptığı İlçemiz Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi hazırlık sınıfı velileri ile Veli Toplantısı, hazırlık sınıfı öğrencileri ile Etüt Çalışması yapmak istediğini bildirmekte olup, teklif Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ömer İlhan GÜNEŞ
Müdür a.
Şube Müdür V.

OLUR
21/03/2003

Mustafa GÖLLER
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EK 3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
Beşiktaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

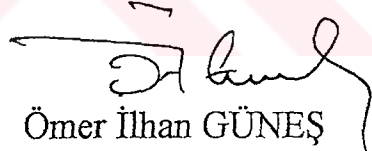
25 MARI 2003

SAYI : B.08.4.MEM.34.07.18.020/ 5372
KONU : Etüt Çalışması.

ATATÜRK ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
BEŞİKTAŞ

Aydın DOĞAN Müdürlüğümüze vermiş olduğu 14.03.2003 tarihli dilekçesi ile; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında yapmakta olduğu “Öğrenme Stratejilerinin Aktarımı Yoluyla Başarısız Öğrencilerin Daha Başarılı Hale Getirilmesi” konulu tez çalışmasının uygulama bölümü için 1996-2003 yıllarında görev yaptığı Okulunuzda hazırlık sınıfı velileri ile Veli Toplantısı, hazırlık sınıfı öğrencileri ile Etüt Çalışması yapmak istediğini bildirmekte olup, teklif Kaymakamlık Makamının 24./03/2003 tarih ve 5252... sayılı onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Ömer İlhan GÜNEŞ
Müdür a.
Şube Müdür V.

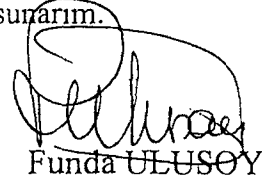
T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
BEŞİKTAŞ ATATÜRK ANADOLU LİSESİ
MÜDÜRLÜĞÜ

EK 4

Sayın Veli,

Okulumuz rehberlik servisi bünyesinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmanın başarısı için öğrencinizin okuldan eve dönmesinden yatma vaktine kadar geçen süre içinde gerçekleştirdiği okuma, yazma, ödev yapma vb. ders çalışma faaliyetlerini önümüzdeki 2 haftalık dönem süresince günlük olarak not almanız büyük katkı sağlayacaktır. Tuttuğunuz notlar veli toplantısında sizden alınacaktır.

İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.



Funda ULUSOY

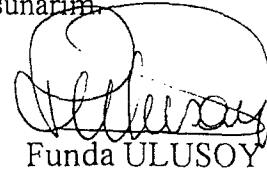
Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi
Müdür Vekili

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
BEŞİKTAŞ ATATÜRK ANADOLU LİSESİ
MÜDÜRLÜĞÜ

Sayın Veli,

Okulumuz rehberlik servisi bünyesinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmanın başarısı için öğrencinizin okuldan eve dönmesinden yatma vaktine kadar geçen süre içinde gerçekleştirdiği okuma, yazma, ödev yapma vb. ders çalışma faaliyetlerini önümüzdeki 2 haftalık dönem süresince günlük olarak not almanız büyük katkı sağlayacaktır. Tuttuğunuz notlar veli toplantısında sizden alınacaktır.

İlginiz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.



Funda ULUSOY

Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi
Müdür Vekili

EK 5

Strategy inventory for learning Japanese (Downloadable Version in MS Excel)

Circle the answer that best describes how you approach language learning.

N: never	R: rarely	S: sometimes	O: often	A: always
MEMORY STRATEGIES				
1. I associate new material with what I already know.	N	R	S	O A
2. I put new words in sentences or other contexts so I can remember them.	N	R	S	O A
3. I put words in groups, such as color, function, part of speech, or place of use to recall them.	N	R	S	O A
4. I use images, pictures, drawings, symbols, or locations to remember words.	N	R	S	O A
5. I make graphic word lists that depict key word associations with lines, arrows, or shapes.	N	R	S	O A
6. I use combinations of sounds and images to remember words.	N	R	S	O A
7. I use flash cards	N	R	S	O A
8. I physically act out new words.	N	R	S	O A
9. I review often.	N	R	S	O A
10. I schedule my review to be initially frequent and later less frequent.	N	R	S	O A
COGNITIVE STRATEGIES				
11. I say or write expressions repeatedly to practice them.	N	R	S	O A
12. I practice the sounds or ³ letters ² of the new language.	N	R	S	O A
13. I recognize and use formulas and patterns of speech.	N	R	S	O A
14. I recombine the words and phrases I have learned into new phrases or sentences.	N	R	S	O A
15. I start conversations with native or proficient speakers of Japanese.	N	R	S	O A
16. I try to get the main idea quickly by paying attention to any relevant context.	N	R	S	O A
17. I use a dictionary, a grammar, or other resources to help me send and receive messages.	N	R	S	O A
18. I look for patterns in the language.	N	R	S	O A
19. I try to say or write things directly from Japanese without translating from my first language.	N	R	S	O A
20. I summarize new input to show I understand the message.	N	R	S	O A
COMPENSATION STRATEGIES				
21. I guess at the meaning of unfamiliar phrases or words I hear or read.	N	R	S	O A
22. I use clues like context, situation, text structure, or social status of speakers to understand.	N	R	S	O A
23. I put my native language word in a sentence if I don't know the Japanese word.	N	R	S	O A
24. I ask for assistance in the middle of communication to help get my message across.	N	R	S	O A
25. I use mime or gestures to try to get my message across.	N	R	S	O A
26. I avoid communication when I anticipate a difficulty in getting my message across.	N	R	S	O A
27. I select the topics that I know I can talk or write about.	N	R	S	O A
28. I change or simplify my desired message by omitting information I can't express.	N	R	S	O A
29. I make up new words to get my message across.	N	R	S	O A
30. I use a synonym or describe the word I want to communicate when I don't know the word.	N	R	S	O A
METACOGNITIVE STRATEGIES				
31. I try to learn about how language works to aid my language learning.	N	R	S	O A
32. I organize my study of Japanese in a notebook and in terms of schedule, place, lighting, etc.	N	R	S	O A
33. I set short term, mid-term, and long-term goals for my study of Japanese.	N	R	S	O A
34. I have prioritized to spend time on the skills that I need over the skills that I need less.	N	R	S	O A
35. I have planned how much time I will devote to Kanji study in relation to my	N	R	S	O A

overall purpose and long term needs for studying Japanese.					
36. I try to understand the purpose of the language tasks that I do.	N	R	S	O	A
37. I plan ahead for language tasks, like learning the vocabulary for a speech I have to give.	N	R	S	O	A
38. I seek practice occasions by watching TV, by going to parties, or social groups like church.	N	R	S	O	A
39. I identify the errors I make in understanding or producing Japanese.	N	R	S	O	A
40. I evaluate my progress with the language and plan accordingly.	N	R	S	O	A
AFFECTIVE STRATEGIES					
41. I use relaxation techniques like deep breathing or spiritual techniques such as meditation or prayer to help me cope with the stress of language learning.	N	R	S	O	A
42. I use humor or listening to classical music while studying or at other times to help me relax.	N	R	S	O	A
43. I encourage myself with positive statements in order to feel more confident about learning.	N	R	S	O	A
44. I risk making mistakes (with good judgment) when using Japanese.	N	R	S	O	A
45. I stay aware of my emotions by paying attention to my body's fatigue, by writing a language-learning diary, or by discussing my feelings about language learning with others.	N	R	S	O	A
SOCIAL STRATEGIES					
46. I ask speakers to repeat, restate, explain, slow down, or simplify to aid my understanding.	N	R	S	O	A
47. I ask for correction of my language mistakes.	N	R	S	O	A
48. I cooperate with my peers or proficient users of the new language to help me learn.	N	R	S	O	A
49. I try to empathize with Japanese people by learning about their culture.	N	R	S	O	A
50. I try to become aware of the thoughts and feelings of Japanese by observing the behaviors.					

EK 6

D5

17.03.2023

Pazartesi

① Reading - Writing 'Targets' takvimi ödevi yaptım.
Yararlı olduğunu düşünüyorum.

EK 6

② Grammar and Practice Book 'Unit 5 ve consolidated' başlıca yaptım. Bazı bakımlardan (peroksisitirilmeler) yararlı olduğunu düşünüyorum.
Yararlı bulduğum kısımlar da var.

③ Reading - Writing sınavı için 'Sherlock Holmes' un kelimeleri çalıştım. 'The Count of Monte Cristo' ve 'Lain Man'a' çalıştım.

18.03.2023

Salı

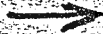
① Reading - Writing sınavı için 'Sherlock Holmes' un kelimeleri çalıştım. Kitabı tekrar ettim.

② Verilen ödevleri yaptım.

19.03.2023

Çarşamba

① Reading - Writing sınavı için 'Jane Eyre' in kelimeleri ve 'Lain Man'a' çalıştım. Çalışmadığım kelimeleri son kez tekrar ettim.



20.03.2023

Perşembe

① Grammar and Practice Book 'tan 6. ünitesi' yaptım. Yararlı olduğunu düşünüyorum.

Kardesimle iyi geçinemiyorum. Sürekli kavga ediyoruz.

EKZ Enelde suçlu ben gibi görünüyorum. Ama gerçekte öyle değil. Bana sataşmadığı sürece hiçbir sorun olmuyor. Ailem küçük olduğum için böyle yaptığını söylüyor ama ben artık büyüdüğümü düşünüyorum. Bu durum yüzünden her olayda haklı olduğumu savunuyorum, her seye ağlıyorum.

Bu okula girdiğim için memnunum. Hiçbir okulu görmeyen tercih yapmıştım. Bu yüzden tereddütlerim vardı. Ama şimdi doğru karar verdiğimi anladım.

Önceki okulumdan ikinci olarak mezun oldum. Şu an sadece insanların bulunduğu bir ortamda olmak beni korkutuyor. Başarılı olmamaktan korkuyorum.

D 2

EK 8

Beşiktaş ATATÜRK Anadolu Lisesi Öğrenci Tanıma Formu

Adınız soyadınız:

Sınıf No:

Anneli adı soyadı yakınlığı-tlf -

Adresi telefonu -

Babasının Adı soyadı:

Cad. Tulu Aft.

Öz
X

Üvey

Mesleği
Eczacılık

İş-iş adresi:

İş Tlf:

Aylık geliri

1 milyar

İNE-

BA-

ARDEŞLERİNİZ

Yaşları

OKULLARI (ilk orta lise ünivers.)

(1)

ilk.ö.

anne baba birlikte yaşıyor mu? EVET (X) HAYIR ()

Geçmişte tedavi gördüğünüz bir hastalığınız var mı? Hayır

Hangi grubunuz? B RH(+)

Aylığınız ortalama aylık geliri? 1 milyar

Aylık harçlığınız?

30.000.000

Kiradığınız ev kendinizin mi? Evet Kira mı?

Evde kendinize ait oda var mı? Evet

Kimle paylaşyorsunuz? Yok

Evde sizinle kalan büyükleriniz veya yakınınız var mı? Yok Varsa Yakınlık derecesi.

Sizce uğraşlarınız neler?

Basketbol, voleybol, yüzmek, kitap okuma.

Bos zamanlarında müzik dinleme.

Nasıl kendinizi tanımlarsınız

Sakin, duygusal ve kısırlık bir yapım vardır.

EK 9

NAME:

SURNAME:

5 June, 2003

CLASS:

B.A.A.L. 2001-2002 Academic Year Second Term Fourth Common Exam For Prep Classes

A) Put the verbs in () into the correct tense and decide if it is active or passive(20*1=20)

Joseph Ford, the politician who 1 _____ (kidnap) last week as he was driving to his office, 2 _____ (release) unharmed. He 3 _____ (examine) by a doctor last night, and is said to be in good health. Mr Ford 4 _____ (find) walking along a small country lane early yesterday evening. A farmer 5 _____ (see) him, recognized who it was, and 6 _____ (contact) the police. When his wife 7 _____ (tell) the news, she said, "I am delighted and relieved that my husband 8 _____ (find)." Acting on information received, the police made several arrests, and a man 9 _____ (question) in connection with the kidnapping. When Mr. Ford 10 _____ (ask) 11 _____ (tell) the incident, he said that he 12 _____ (drive) for about five minutes when he 13 _____ (hear) a voice from behind saying, "Hands up!" He said he 14 _____ (feel) the gun on his neck and added, "If I 15 _____ (be) more careful when I 16 _____ (open) the car door, I 17 _____ (notice) something unusual, and I 18 _____ (lock) him in the car." Mr. Jones, who 19 _____ (appear) on BBC last night, 20 _____ (blame) for not leaving his car in a secure place.

B) Complete the following story, using indirect questions. (10*1=10)

I had a most strange experience a few weeks ago. I was sitting at home, when at about nine o'clock there was a knock on the door. I wasn't expecting anyone, so I wondered (1) _____ . I opened the door, and there was this man, wearing an old raincoat, I asked him (2) _____ , but he didn't tell me at first. He wanted to know (3) _____ in the house, which I thought was an odd question. Anyway, I said I was, because everyone else had gone out for the evening. Then he asked (4) _____ , so I said that I wanted to know who he was before I'd let him into my house, which is only natural, after all. Anyway, he didn't answer, but looked up and down the street. By this time I was getting a bit worried, and I wondered (5) _____ , because this chap seemed a bit suspicious. But then he told me (6) _____ . He was a policeman, and he showed me his card to prove it. He said that the police were watching the people who lived in a house a few doors away, and he asked me (7) _____ . I said I didn't. I'd seen them a few times, but I hadn't spoken to them. Then he wanted to know (8) _____ , so I said "a few weeks". I'd seen their furniture van on the day they moved in. Then he explained (9) _____ . He asked me if he could stay in my front room and watch the street for a while, so I showed him in. I asked him (10) _____ , and he said it was because they were suspected of being drug smugglers. I couldn't believe it. He stayed for three hours, and then left. Anyway, a few days later, I read in the paper that the police had arrested them

C) WORD FORMATION (10)

- 1. He looked for a moment, than gave his answer. (THINK)
- 2. Helen quit her job after receiving a contract for a better job. (WRITE)
- 3. Roast lamb is this restaurant's (SPECIAL)
- 4. Don't be so If you work hard, you will do better next time. (COURAGE)
- 5. Children are easy to handle. (OBEY)
- 6. Noone could explain the statue's from the town square. (APPEAR)
- 7. I told my therapist about my dreams. (RECUR)
- 8. Dave's smile comforted the child. (EXPRESS)
- 9. My with Spanish was helpful when I visited Mexico. (FAMILIAR)
- 10. in Islamic Culture, there is no figurative art. (TRADITION)

D) Rewrite the sentences using the given informaton (10*2=20)

- 1. It was wrong of you to scare your little brother like that. (scared)
.....
- 2. I'm sure she's not having lunch. (be)
.....
- 3. It's possible that she's gone home. (gone)
.....
- 4. Pete was too busy to meet his friends. (so ... that)
.....
- 5. I'm not worried about the test because I did a lot of revision. (If)
.....
- 6. Vienna has always been a cultural centre. Mozart lived in Vienna for ten years.
Vienna
.....
- 7. You should apologize for being late. (If)
.....
- ..
- 8. My wife never balances the checkbook. (wish)
.....
- 9. I have less money than Sakıp Sabancı. (asas)
I
- 10. She's so shy that she didn't enjoy the party last night. (If)
.....

E) Complete the sentences (20 pts)

WISHES AND SOLUTIONS

The old saying goes, "If wishes were horses, then beggars would ride." "I wish it 1 _____ that easy," says therapist Joel Grimes. "But we can't just wish problems 2 _____. We have to make our own solutions." According to him, complainers are really saying, "I wish I 3 _____ a magical solution. I wish I 4 _____ with this myself." One client, for example, kept complaining, "I wish I 5 _____ people, but my apartment is too small." Grimes urged her to solve the problem. This year, she hosted a holiday open house, with people coming at different times. She still wishes she 6 _____ her whole family last year, but she learned she could solve her own problems. "At first clients get angry at me for not handing them solutions," says Grimes. "But when they experience their own power, they wish they 7 _____ about it sooner."

H) Read the text below. Some of the lines are correct, and some have a word which shouldn't be there. If a line is correct, put a tick (☐) in the space provided. If a line has a word which shouldn't be there, write the word in the space provided. (10 pts)

1. Viewers which enjoy Disney's famous cartoon characters will enjoy	
2. <i>Duck Tales: The Movie</i> . This new Disney production is s great	
3. movie f or to take the kids to during the holidays. In spite of a few	
4. hostile reviews audiences up and down the country have been	
5. queuing up to see it. In it stars some of Disney's most popular	
6. creations: Uncle Scrooge and his crazy nephews Dewey, Huey	
7. After years of searching, mean Uncle Scrooge has at last discovers	
8. and Louie, the fabulous lost treasure of the legendary thief, Collie	
9. Baba. But when the treasure slips through his finger and Scrooge	
10. comes back home empty – handed, except for an old lamp in	
11. which, of course, contains magic a Genie. Scrooge's nephews	
12. will try to change their lives as they come up with more and more	
13. things for the Genie to do. However, the evil Merlock also	
14. wants to get hold of the lamp . Sparks fly away as Merlock	
15. does everything he could to steal the Genie.	

EK 10

1 Mayıs 2003 (Kişisel notlar-Veri tipi örneği)

Sınıf öğretmenine ders anlatırken kullandığı stratejileri belirlemek ve sınıf ortamı, ve öğrencilerin ders içindeki durumları hakkında bilgi edinmek istediğimi daha önceden iletmıştim. Buna olumlu yaklaştı ve 1 Mayıs günü sınıf öğretmeninin dersini dinledim. Sınıf öğretmeninin dersini dinlemek istememin sebebi: öğrencilerin özel görüşmemizde öğretmenlerinin ders işleme tarzı ile ilgili yapmış oldukları yorumların doğru olup olmadığını görmektir. Bunun dışında öğretmenin ders işlerken kullandığı stratejilerin de öğrencilerin strateji kullanımlarına etki edebileceğini düşünmekteyim. Öğretmen sınıfta ders anlatırken ben sınıfın uzak ama öğrencileri net olarak görebileceğim bir noktaya geçip öğrencilerin çok farkında olmayacakları şekilde öğrencileri ve dersin işlenişini gözlemledim. İlk 10 dakikasını daha sonra dakikada kaç kelime konuştuğunu belirlemek üzere kaydettim. Öğretmenin konuşma hızının öğrencinin içselleştirme, ya da işittiğini anlama hızının altında veya üstünde olup olmadığı konusunda bir yorum yapabilmek için dersi işleyen öğretmenin konuşma hızını kelime/ dakika cinsinden bulmak istedim. Dersin çok verimli olduğunu gözlemledim. Öğretmenin öğrencileri ile iletişimi oldukça verimli idi. Öğretmen dersin tamamında öğrencilerin dikkatini derse çekebilme, onların sıkılabilecekleri anlarda ders dışı bir konuya geçerek onları dinlendirip tekrar derse dönmelerini sağlamakta idi. Öğrenciler derste rahatça kendi bilgilerini ortaya koyacak ortama sahiptiler. Bu gözlemimle ilgili notlarım mevcuttur.

2 Mayıs 2003

Öğrenci velilerinin veli toplantısında kendilerinden istenen iki haftalık gözlem yazılarını yazmadıkları ve öğrenciler aracılığı ile göndermedikleri tespit edildi. Durum okul müdürü ile görüşüldü. Okul müdürü Funda Ulusoy “Başarının tek başına öğretmen, öğretmen ya da öğrencinin çabası ile yakalanamayacağını; ancak veli öğretmen ve öğrencinin bir sacayağı şeklinde bir araya gelmesi ile başarının elde edilebileceğini belirtti.” Okul müdürü bunun rehberlik biriminin kayıtlarına alınmasını ve daha sonraki veli toplantılarında velilerin okul aile işbirliğine yaklaşımlarını tespit etmesi açısından dile getirilmesini istedi(F.Ulusoy ile kişisel görüşme). İlgili rehberlik servisine konu aktarıldı.

2 Mayıs 2003

Öğrencilere nasıl ders çalışacaklarını anlatan ikinci bir yazı oluşturup verdim. Bu tavsiyeler ya da yönlendirmeler konulu kağıt. Strateji aktarımına ilişkin üçüncü çaba üçüncü faaliyet idi. Birincisi sözlü diğer ikisi yazılı yapılmıştır

.....

