

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**Umut Vedat AYDEMİR
BURSA - 2007**

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

**Umut Vedat AYDEMİR
BURSA - 2007**



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Sedat YÜKSEL

Umut Vedat AYDEMİR

BURSA 2007

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

.....'e ait
..... adlı çalışma,
jürimiz tarafından Anabilim /
Anasanat Dalı, Bilim Dalında
Yüksek lisans / Doktora / Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ
Yüksek Lisans Tezi
Umut Vedat AYDEMİR

ÖZET

Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerinde fark oluşturup oluşturmadığının incelendiği bu çalışma, 2006–2007 öğretim yılının ikinci yarısında Bursa’da bir orta öğretim kurumunun 9 uncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları olarak Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 11 programı kullanılarak analiz edilmiş, t-testinin sonuçları, yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde gösterilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan grubun, kelime öğrenme stratejileri eğitimi almayan gruptan istatistiksel olarak anlamlı ölçüde başarılı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu değerlendirilmektedir.

Danışmanı : Yrd.Doç. Dr.Sedat YÜKSEL

Sayfa sayısı : 162

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Kelime Öğrenme Stratejileri, Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretimi

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effects of the instruction of vocabulary learning strategies on students' vocabulary achievement. The study was carried out on the 9th grade students of a high school in Bursa, in 2006–2007 academic years.

A Vocabulary Learning Strategy Use Test and a Vocabulary Learning Strategies Questionnaire were used to collect the data. At the end of the application process, the data was analyzed by SPSS 11 (a statistics program designed for social sciences). The t-test values, percentages and frequencies were shown in tables.

Since the experimental group, which was exposed to the instruction of vocabulary learning strategies ,in this case, showed a better performance in vocabulary post-test than the control group, which was not given any instruction on vocabulary learning strategies, it can be said that the instruction of vocabulary learning strategies makes a significantly positive difference in students' vocabulary achievement.

Key words: Language Learning Strategies, Vocabulary Learning Strategies, The Instruction of Vocabulary Learning Strategies.

ÖNSÖZ

Dünyanın sandığımızdan küçük olduğunu eskiden de duyardık ama günümüzde sahip olduğumuz imkân ve kabiliyetler eskilerin öngörülerini çoktan aştı sanıyorum. Sınırların bazen çok şey ifade etmediği, hele ki, siber ortama girdiğinizde sizi durduracak tek şeyin güçlü bir güvenlik duvarı olduğu günümüz dünyası keşfedilmek için insanlarımızın yanlarına gelmesini bekliyor. Gerçi Türk hackerlerin ünü göz önüne alındığında sanırım güvenlik duvarları da çok bir şey ifade etmez oldu. Muazzam dinamikleri bünyesinde barındırırken sessiz ve sakin bir köşede gülümseyen insanımızın ufuklarını yeni dünyalarla ve bilgilerle tanıştırmamızın bir yolu da onları ihtiyaç duydukları yabancı dil bilgisine kavuşturmak olmalı. Bu çalışmayla Türkiye’de dil öğrenme alanına katkıda bulunmak arzusundayız. Henüz yeni bir şey önermiyoruz ama ümit ediyoruz ki, onun da zamanı gelecek. Dil öğretme yöntemlerimizi zenginleştirmek adına bilişsel yöntemlere dikkat çekmek arzusundayız. Bu tezin ortaya konan en iyi çalışma olduğu iddiasında değiliz fakat sonuçlarıyla çalışma alanımıza katkı sağladığını düşünmekteyim. Bu çalışmanın benim açımdan en önemli katkısı strateji öğretimini günlük derslerimin bir parçası haline getirmem için gereken kıstasları yaptığım çalışmadan sağlayabilmem oldu. Şimdilik bu kadar ama bu sadece bir başlangıç. Yeni, orijinal ve kesinlikle daha etkili metotların ve tekniklerin doğduğu bir memleket olarak ülkemizin adının geçeceği zamanları da görmek mesleğimiz adına diğer bir arzumuz.

Bir diğer arzumuz da bu çalışmanın şekillenmesinde pay sahibi olan kıymetlere en samimi hislerle şükran dolu olduğumuzu duyurmak. Tezle ilgili araştırmalarımın başında çalışmalarını benimle paylaşarak bir başlangıç yapmama yardımcı olan kıymetli arkadaşım Özlem ŞAHİN’e, tez konumun adını netleştirmeye çabalarken yaptığı tavsiyelerle yabancı dil öğrenme yöntemleri gibi kapsamlı bir araştırma konusundan daha özeldir kelime öğrenme stratejileri konusuna enerjimi ve dikkatimi yoğunlaştırmama yardımcı olan sayın hocam Meral ÖZTÜRK’e, daha önceki çalışmalarından kesitler sunarak işimi çok kolaylaştıran kıymetli büyüğüm Onur CESUR’a, yine bu konuyla ilgili yaptığı tezinde kullandığı makaleleri benimle paylaşarak beni onlarca makalenin daha peşinden koşma zahmetinden kurtaran (ki, o makaleleri kullanmasam bile bilgiyi paylaşmakta gösterdiği paylaşımcı ve kıskanç olmayan tutumunu takdir ettiğim)Tamer AYDIN’a ve danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Sedat YÜKSEL’e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Eğitim-öğretim işiyle

uğraşan insanların gönlünü almanın çok da zor olmadığını kendimden ve etrafımdaki insanlardan biliyorum. Bir teşekküre bin zahmeti bağışlayan bu licenap insanlara tekrar tekrar teşekkür ediyorum. Ayrıca yaşım, konumum ve durumum ne olursa olsun beni her zaman şefkat ve bin cefayla bağırlarına basan ve her türlü desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anne ve babama, ağabeylerine verebilecekleri en kıymetli şey olan manevi desteklerini gerek tez çalışmamda gerekse hayatımın her safhasında her zaman hissettiğim kardeşlerime teşekkürlerimi bu vesileyle bir daha ifade etmek istiyorum. Son olarak aylarca çalışma odamın dağınıklığına o hassas ve titiz sinesine sabırla çeken, ayrı olduğumuz zaman dilimlerinden sonra eve geldiğimde bir de bilgisayarımın başında geçen saatlere tahammül eden, ev işlerinden (belki de böylesi içine geldiğinden) zerrece anlamayan kocasının moral ve lojistik destek ihtiyaçlarını her şeye rağmen özenle karşılayan eşime hususi olarak teşekkür ediyorum.

Umut Vedat AYDEMİR

Bursa-2007

İÇİNDEKİLER

Özet.....	III
Abstract.....	IV
Önsöz.....	V
İçindekiler.....	VII
Tablolar.....	VII

1. GİRİŞ

1.1. İlk Araştırmalar.....	1
1.2. Tanımı.....	3
1.3. Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri.....	7
1.4. Önemi.....	9
1.5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	10
1.5.1. Rubin'in (1987) Sınıflandırması.....	10
1.5.1.1. Öğrenme Stratejileri.....	10
1.5.1.2. İletişim Stratejileri.....	11
1.5.1.3. Sosyal Stratejiler.....	11
1.5.2. Oxford'un (1990) Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	12
1.5.3. O'Malley (1985) Sınıflaması.....	14
1.5.4. Stern (1992) Sınıflaması.....	15
1.6. Öğrenme Stratejileri Seçimini Etkileyen Faktörler.....	17
1.7. Öğrenme Stratejilerinin Etkinliği ve Yönetimi.....	17
1.8. Öğrenme Stratejileri Eğitimi.....	19

2. KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNE GİRİŞ.....	22
2.1. İkinci Dil Ediniminde Kelimelerin Rolü.....	22
2.2. Kelime Deyince.....	26
2.3.Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması	27
2.3.1. Stoffer Sınıflaması (1995).....	28
2.3.2. Schmitt Sınıflaması (1997).....	28
2.3.2.1. İlk Kez Karşılaşılan Bir Kelimenin Anlamını Bulmaya Yönelik Stratejiler.....	29
2.3.2.2. Öğrenilen Kelimenin Anlamını Pekiştirmeye Yönelik Stratejiler.....	29
2.4. Kelime Öğrenme Stratejileri Çeşitleri.....	32
2.4.1. Bağlama Dayalı Olmayanlar.....	32
2.4.2. Kısmen Bağlama Dayalı Olanlar.....	33
2.4.3. Bağlama Dayalı Olanlar.....	33
2.5. Direk/Doğrudan Stratejiler ve Kelime Gelişimi.....	34
2.5.1. Bilişsel Stratejiler.....	34
2.5.2. Kelime Gelişimi İçin Bellek Stratejileri.....	35
2.5.3. Telafi Stratejileri	42
2.6. Sözlük Kullanma.....	45
2.7.Yabancı Dil Ve Kelime Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar.....	47

3. PROBLEM DURUMU	56
3.1. Araştırmanın Amacı.....	56
3.2. Araştırmanın Önemi.....	57
3.3. Sayıtlılar.....	57
3.4. Sınırlılıklar.....	57
3.5.Yöntem.....	58
3.5.1. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	58
3.5.2. Veri Toplama Araçları.....	59
3.5.3. Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi.....	59
3.5.4. Kelime Bilgisi Testi.....	60
3.5.5. Verilerin Toplanması.....	61
3.5.6. Uygulama Süreci.....	61
4. BULGULAR VE SONUÇ	66
4.1. Bulgular	66
4.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	69
4.1.2. Araştırmanın ikinci sorusuna İlişkin Bulgular.....	70
4.1.3. Öğrencilerin Kelime Öğrenimi İle İlgili Genel Düşünceleri İle İlgili Bulgular.....	72
4.1.4. Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	74
4.2. Sonuç.....	79
4.3. Öneriler.....	81
KAYNAKLAR	84
EKLER	95

TABLULAR

Tablo 1: Schmitt sınıflandırmasından alıntılar.....	31
Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Sınavı Ön-Test 1 inci Bölüm (Kelimeleri Bağlamdan Tahmin Etme) T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları.....	66
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Sınavı Ön-Test 2 nci Bölüm (Sözlük Kullanma Stratejileri) T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları.....	67
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Sınavı Ön-Test Toplam Puanı T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları.....	68
Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Sınavı Son-Test 1 inci Bölüm (Kelimeleri Bağlamdan Tahmin Etme) T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları.....	69
Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Sınavı 2 nci Bölüm Son-test (Sözlük Kullanma Stratejileri) T-Testi Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları.....	70
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Bilgisi Sınavı Son-Test Toplam Puanı T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları	71
Tablo 8: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 1. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	103

Tablo 9: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 2. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	103
Tablo 10: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 3. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 11: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 4. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 12: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 5. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 13: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 6. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 14: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 7. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 15: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 8. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 16: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 9. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106
Tablo 17: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 10. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106
Tablo 18: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 11. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106

Tablo 19: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 12. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 20: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 13. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	107
Tablo 21 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 1.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 22 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 2.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 23 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 3.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
Tablo 24 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 4.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
Tablo 25: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 5.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 26 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 6.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 27: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 7.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 28: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 8.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	111

Tablo 29: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 9.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	111
Tablo 30: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 10.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	112
Tablo 31: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 11.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	112
Tablo 32: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 12. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	113
Tablo 33: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 13. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	113
Tablo 34 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 14. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	113
Tablo 35: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 15. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	114
Tablo 36 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 16. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	114
Tablo 37 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 17. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	114
Tablo 38 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 18. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	115
Tablo 39 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 19. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	115
Tablo 40 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 20. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	115
Tablo 41 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 21. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116
Tablo 42 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 22. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116

Tablo 43 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 23. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116
Tablo 44 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 24. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	117
Tablo 45 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 25. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	117
Tablo 46 : Sosyal Stratejiler 26. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	118
Tablo 47 : Sosyal Stratejiler 27. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	118
Tablo 48 : Sosyal Stratejiler 28. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	118
Tablo 49 : Sosyal Stratejiler 29. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	119
Tablo 50 : Sosyal Stratejiler 30. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	119
Tablo 51 : Sosyal Stratejiler 31. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri	119
Tablo 52 : Sosyal Stratejiler 32. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	120
Tablo 53 : Sosyal Stratejiler 33. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	120
Tablo 54 : Sosyal Stratejiler 34. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	120
Tablo 55 : Sosyal Stratejiler 35. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri	121
Tablo 56 : Sosyal Stratejiler 36. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	121

YABANCI DİL ÖĞRENME YÖNTEMLERİ VE STRATEJİLERİ

Bu çalışmaya yabancı dil öğrenme stratejilerine önce genel bir bakış atarak başlanacaktır. Yabancı dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan ilk çalışmalardan bahsedilecek, stratejilerin özellikleri, sınıflandırılması ve öğretimine dair ortaya konulan fikirler sergilenecektir.

1. GİRİŞ

1980'lerde Weinstein ve Mayer (1986:315) son yapılan araştırmaların öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katılan öğrencinin rolü üzerine odaklaştığından bahsetmekteydi. Günümüze doğru yaklaşıldıkça bu eğilimin artık iyice başat çalışmalar haline geldiğini söylemek mümkündür. Öğrenmenin doğasının anlaşılmaya çalışıldığı, daha etkili daha verimli öğrenme-öğretme metotlarının bulunması ve uygulamaya sokulması için akademik ortamlarda ve özel sektörde çalışmaların yürütüldüğü günümüz dünyasında yabancı bir dil öğrenmek veya öğretmek isteyen insanlar da haliyle bu akımdan fayda sağlama telaşına düştüler. Öğrenmede davranışçı kuramın bilişsel kuramlara yerini bırakmaya başladığına (Demirel, 1994:53) şahit olduğumuz bu süreçte öğrenmenin teknik doğasının, öğrenmeye etki eden kodlama sürecinin formüle edilmesiyle öğretmenlerce de öğretilbilmesine olanak tanıyan teknikler yani stratejiler ön plana çıktı.

Konuyla ilgili yapılan ilk çalışmalar aşağıda verilmektedir.

1.1. İlk Araştırmalar

Değişik sebeplerden ötürü dil öğrenme ihtiyacı olan insanlar çeşitli stratejiler deneyegelmışlerdir. Bununla beraber kayıtlı verilere bakacak olursak yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların 1960'lı yıllarda başladığını söylenebilir (Hismanoğlu, 2000). Bilişsel kuramların ortaya çıkması ve gelişmelerin hız kazanmasıyla devam eden bu süreçte yapılan çalışmaların

çoğu “iyi” öğrenenlerin yabancı dili öğrenirken ne yaptıklarını araştırarak, onların kullandıkları stratejileri tespit etmek yönündedir. İlk çalışmalar Naiman (1978), Stern (1975) Carton (1966) ve Rubin (1975) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1966 yılında “The Method of Inference in Foreign Language Study”(Yabancı Dil Çalışmalarında Çıkarım Yöntemi) adlı kitabında Aaron Carton öğrenen stratejilerini incelemiştir. 1971 yılında yaptığı araştırmada Rubin ise iyi öğrencilerin stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışmış ve bunların daha sonra dil öğrenmede başarısız olanlar tarafından kullanılmasını önermiştir. Aynı araştırmacı 1975’te bir ayrıma giderek stratejileri dil öğrenmeye “direk” ya da “dolaylı” katkıda bulunan stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Rubin’in tanımladığı ilk kategori, öğrenmeyi doğrudan etkileyen açıklama, gözlemlenme, ezberleme, tahmin etme/tümevarımla veya tümdengelimle, alıştıırma stratejileridir. İkinci kategori ise öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen alıştıırma fırsatları yaratma veya iletişim stratejileridir (O’Malley 1990:03).

Rubin’in amacı başarılı öğrenenlerin hangi öğrenme stratejilerini uyguladığını tespit edip başka öğrenenlere örnek olmak, belki de başarısız öğrenenlerin başarılı olmak için hangi stratejileri uygulamaları gerektiği ortaya çıkarmaktır. Bimmel (1993: 08) Rubin’in başarılı öğreneni 7 maddede tanımladığını belirtir:

1. Anlama yönelik istekli ve tam tahmin yapar.
2. İletişim kurmaya heveslidir.
3. Tutuk değil dışadönüktür.
4. Dil yapılarına dikkat eder.
5. Bol alıştıırma yapar.
6. Kendinin ve başkalarının dil kullanımını izler.
7. Metinlerin anlamını çıkarmaya konsantre olmuştur.

Naiman 1978 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında yabancı dil öğrenme stratejilerini 5 grupta toplamıştır:

1. Göreve etkin yaklaşım
2. Dili bir sistem olarak algılama

3. Dili iletişimsel manada algılama
4. Duygusal taleplerle başa çıkabilme
5. İkinci dil performansını gözlemleyebilme.

1983 yılına gelindiğinde Tarone ilk olarak öğrenme stratejileri için “hedef dilde dil bilimsel ve sosyal dil bilimsel yeterliliği geliştirme çabası” ve “kişinin bu yeterliliğini içsel dil yeterliliğiyle beraber kullanma” tanımlamalarını yapmıştır (Leesard-Clouston, 1997).

Strateji kavramına farklı tanımlar verilmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin özelliklerine geçmeden önce kavramı hangi manada anladığımızı ifade etmek için, çalışmanın bu kısmında strateji kavramının tanımı işlenecektir.

1.2.Tanımı

Strateji kelimesinin kullanımının dilbilimcilerin elinde günümüzdeki kullanımını almasından önce 18.yüzyılın sonlarına kadar hile yaparak zaferler kazanma anlamına geldiğini bilmek ilginç olabilir. Strateji aslında askeri bir kavramdır ve önceleri generallik sanatı anlamında kullanılmıştır. Kökeni Yunanca *strategos*> *strategia* yani generallik kelimesine dayanır. Günümüzde generallerden başka devlet adamlarının, ticari kuruluşların ve kurumların liderlerinin de görev alanı içindedir. Herkesin kabul ettiği ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Kimine göre strateji, uygulanmakta olan bir plan veya planlar bütünü, kimine göre bir hareket tarzı, kimine göre de bir konsept, bir fikir veya teoridir. Arthur F. Lykke Jr., stratejiyi, sonuçlarla yöntemlerin ve araçların toplamı olarak tanımlamıştır (Eslen, 2003 içinde*) Bu tanımlamaya göre stratejik sanat, sonuçlarla yöntemler ve araçlar arasındaki ilişkileri düzenleme sanatı anlamına gelmektedir.

Eslen (2003) konuyu bir temsil eşliğinde izah etmek için şöyle bir kurgu sunar:

* Eslen ,Nejat. Strateji Kavramı. Harp Akademileri Bülteni, Yıl:39, Kasım 2003

Bir futbol takımının başkanı olduğunuzu düşünelim. Takımı gelecek sezon lig şampiyonu yapmayı amaçlamaktasınız. Bu durumda, açık ve belirgin bir hedefiniz olduğu söylenebilir. Şampiyonluğu sağlayacak bir strateji için araçların (gücün) sağlanması ve yöntemin (konseptin) geliştirilmesi gerekecektir. Takımın yönetim ve teknik kadrosu, finansal kaynakları, futbolcuları, altyapısı, tesisleri hep birlikte uygulanacak stratejinin gücünü oluştururlar. Hedef ve güç belirlendikten sonra bu güçle hedefin, yani şampiyonluğun, nasıl elde edileceğinin tasarlanması gerekir. Bu tasarı ise, stratejinin konseptini oluşturacaktır. Bu konsept içinde iç ve dış sahalardaki maçlarda azami puanın nasıl sağlanacağı, önemli rakiplere karşı ne gibi tedbirler alınacağı, takımın oyun sisteminin ne olacağı, nasıl bir hazırlık geçirileceği, taraftar desteğinin nasıl artırılacağı ve takımın ruhunun nasıl geliştirileceği tasarlanır. Rakip takımların güçleri dikkate alınarak, mevcut futbolcu kadrosu ve teknik heyet ile hedefin yani şampiyonluğun elde edilmesi zor görünüyorsa, bu stratejinin riskli olduğu söylenebilir. Bu durumda yeni transferlerle takımın takviye edilmesi yani gücün artırılması gerekecektir. Şampiyonluğu hedefleyen bu strateji içinde, oynanacak her maç içinse taktik belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Dil biliminde kullanılan anlamda stratejiye yer yer göndermeler olsa da yukarıdaki tanımları temel alarak net bir anlayış ortaya konamaz. Çalışmanın bu kısmında strateji kavramına alanımızda nasıl karşılıklar verildiği gösterilmeye çalışılacaktır.

Weinstein & Mayer 'e (1986) göre öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir. Arends (1997), öğrenme stratejisinin belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret

ettiğini söylemektedir. Harmanlı'ya (2000) göre öğrenme stratejisi ise, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler; öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir.

Birçok çok araştırmacı bilişsel stratejilerle öğrenme stratejilerini çoğu zaman aynı çerçevede ele almaktadırlar. Zira "bilişsel alanda bilgi akışını yönlendirme ve yönetici kontrol süreçleri hem bilişsel hem de öğrenme stratejileriyle açıklanabilmektedir" (Dembo 1988:328). Nitekim günümüzde gözde olan öğrenme kuramlarına göre, bir bilişsel ya da öğrenme stratejisi öğrencilerin dikkat, zamanlama, hatırlama ve düşünme yollarını seçen ve değişen bir kontrol sürecidir (Gagne, Briggs ve Wager 1988:67). Gagne ve Glasse (1987:66)'ye göre söz konusu "öğrenme stratejileri uzun süreli bellekte yetenekler olarak kazanıldığı ve hazırlandığı ölçüde, öğrencilerin zihinsel edimine önemli katkı sağlayabilir. Mayer (1988:11) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini amaçlayan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu aşamada öğrenciler bilgiyi nasıl işleyeceklerine kendileri karar vermekte ve etkin olarak bunu yerine getirmektedirler.

Strateji kavramının dil öğrenimi alanına transferinde bazı karışıklıklar yok değildir. Aydın (2003) çalışmasında, Rubin (1987)'den yaptığı alıntıda aynı durumu ifade etmek için kullanılan diğer terimleri de sıralamaktadır. Zira literatürde 'strateji' yerine 'teknik', 'taktik', 'potansiyel olarak bilinçli planlar', 'bilinçli olarak işe koşulan eylemler', 'öğrenme becerileri, temel beceriler, işlevsel beceriler' ve 'problem çözme prosedürü', "öğrenme davranışları", terimleri veya "iletişim stratejileri" ve "öğrenme stilleri" gibi kavramların kullanıldığını görebilmekteyiz. Bu noktada Harmanlı (2000)'nin uyarısını da hatırlamak gerekebilir. Harmanlı, çalışma becerisi ile öğrenme stratejisinin birbirinden farklı olduğunu ifade eder.

Çalışma becerisi:

- Çalışma ortamını düzenleme(ses, ışık, aydınlık)
- Sınava hazırlanma, konsantre olma
- Zihni geliştirme

Öğrenme stratejisi ise:

- Öğrencinin nerede hata yaptığı
- Öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkına varması

Bununla beraber “strateji” kavramı Rubin (1975) tarafından bu alanda ilk defa kullanılan ve dolayısı ile en eski terim olması, günümüzde de en yaygın terim olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu çalışmada da strateji kavramı benimsenmiş olarak konuya devam edilecektir.

Dil öğrenme stratejilerine gelinecek olursa, Wenden ve Rubin (1987) dil öğrenme stratejilerini bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır. O'Malley ve Chamot (1990) ise öğrenme stratejilerini “bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Oxford (1990) “öğrencilerin yabancı dilde becerilerini geliştirmek, yeni öğrenilenleri içselleştirmek, keşfetmek ve kullanmak için çoğunlukla planlı olarak kullandıkları belli etkinlik, davranış, adımlar ya da teknikler olarak tanımlamıştır. Örnek verecek olursak, öğrencilerin, İngilizce konuşmak için arkadaş aramaları, yeni öğrenilen kelimeleri gruplandırarak her gruba bir isim vermeleri, hatırlayamadıkları ya da bilmedikleri kelimeler yerine bazen mimik ve vücut hareketlerini kullanmaları vb. davranışlar dil öğrenme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Stratejiler iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli katılımı sağlayan araçlardır (Chamot ve O'Malley, 1990).

Oxford(1990)'un ifade ettiği gibi bütün öğrenciler bilerek ya da farkında olmadan yeni bilgiyi işlerken öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğrenciler sınıf ortamında ğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirirken bir şekilde öğrenme stratejilerini kullanmak durumunda kalmaktadırlar.

Çalışmanın burasında öğrenme stratejilerinin özelliklerine dair literatürde geçen bilgiler aktarılacaktır.

1.3. ğrenme Stratejilerinin zellikleri

ğrenme stratejileri hakkında araştırma yapanlar belli başlı özellikler sıralamışlardır. Örneğin Wenden'e göre (1987:7–8):

- ğrenme stratejileri belirli stratejilere atıfta bulunurlar; bir öğrenenin belirli bir öğrenme yaklaşımı değildir. (r. Derin, yzeyssel vb.)
- Bazı ğrenme stratejileri gözlemlenebilirken bazıları gözlemlenemez.
- Stratejiler problem merkezlidir, yani, öğrenenler bir öğrenme ihtiyacına cevaben kullanırlar.
- Dil ğrenme stratejileri doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmeye katkıda bulunabilir.
- Bu stratejiler bilinçli bir şekilde işe koşulsalar da uzun zaman kullanıldıklarında otomatikleşebilirler.
- ğrenme stratejileri değişime açık davranışlardır.

ğrenme stratejileri deyince:

- Öğrenenler tarafından oluşturulduğunu ve öğrenenlerin attıkları adımlar olduğunu
- Dil ğrenmeyi ve dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu

- Davranışlar, teknikler vb. gibi gözle görülebilir ya da düşünceler, zihinsel etkinlikler gibi görülmeyen olabildiğini
- Bilgi ve bellekle ilgili olduğunu(Kelime bilgisi,gramer kuralları (Leesard-Clouston, 1997) söylebiliriz.

Bunlardan başka Oxford (1990), Wenden ve Rubin (1987) öğrenenin öğrenme stratejileri vasıtasıyla özerklik ve kontrol isteği kazandığını vurgulamışlardır. Cohen (1990) ise öğrenme stratejilerinin sadece öğrenen tarafından bilinçli kullanılan stratejiler olduğunu diğerlerinin öğrenme stratejileri sayılamayacağını ifade etmiştir. Oxford (1990 s.9), ise dil öğrenme stratejilerinin başlıca özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

Dil öğrenme stratejileri:

1. İletişimsel yeterlilik amacına katkıda bulunur
2. Öğrencilerin daha fazla öz-yönlendirmeli (self-directed) olmalarına izin verir,
3. Öğretmenlerin rolünü genişletir,
4. Problem merkezlidir,
5. Öğrenen tarafından ortaya koyulan belirli eylemlerdir,
6. Öğrenenin birçok yönünü kapsar, sadece bilişsel değildir,
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler,
8. Her zaman gözlenemeyebilirler,
9. Çoğunlukla bilinçlidir fakat otomatikleşebilir,
10. Öğretilenlerdir,
11. Esnekler,
12. Birçok faktörden etkilenirler.

Yeni eğitim paradigmaları incelendiğinde öğrenme sorumluluğunun öğretmenden öğrenene kaydığını görüyoruz. Bağımsız, kendi öğrenme ameliyesinin gereklerini kendi başına yerine getirebilecek bireylerin yetişmesi için çabaların sarf edildiği günümüzde öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin bu

çalabalara verdiği destek göz ardı edilemez. Zira öğrenme stratejilerini incelediğinizde sorumluluğun öğretmenden çok öğrencide olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci, kendi öğreniminden sorumludur. Bu da öğrenenin özgüveninin artmasına yardımcı olacaktır. Strateji öğretimiyle, öğrenci daha iyi öğrenen olabilecektir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, öğrencilerinin kullandıkları stratejileri ve ihtiyaçları olan stratejileri belirlemek kendi öğretim metoduna bu stratejileri entegre etmektir. Öğretmenlerin strateji öğretiminin ilkelerini tanıması, hangi stratejilerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vereceğini ya da sorunlarını gidereceğini belirleyebilmek için gerekmektedir.

Aşağıdaki paragraf öğrenme stratejilerinin neden önemli olduğuna dair bilgi vermektedir.

1.3.Önemi

Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000).Özellikle iletişimci yaklaşımlarda asıl amacın öğrenenin iletişim becerisini geliştirmek olduğu hatırlanacak olursa öğrenme stratejilerinin bunun gerçekteşmesine yardımcı olduğu rahatlıkla ortaya konabilir. Öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı öğretilen öğrencilerin yabancı bir dili daha kolay öğrenebileceğini söylemek de mümkündür. Bağımsız öğrenenler oluşturmak için nasıl çalışacağını öğrenmiş bireyler yetişmesine destek olur. Öğrenenlerin, giderek öğretmenenden öğrenciye doğru akan öğrenme işinin sorumluluğunu omuzlamalarına katkıda bulunur.

Öğrenme stratejileri çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu kısımda öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması konusu ele alınacaktır.

1.5. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Birçok araştırmacı öğrenme stratejilerini sınıflandırmışlardır (Wenden ve Rubin, 1987; O'Malley ve diğerleri, 1985; Oxford, 1990; Stern, 1992). Birbirine benzer özellikler taşıyan ve incelendiğinde aralarında büyük farklar olmadığı görülen bu sınıflandırmalardan bir kısmı bu bölümde ele alınacaktır.

İlk olarak Rubin (1987)'in sınıflandırmasından bahsedilecektir.

1.5.1. Rubin'in (1987) Sınıflandırması

Rubin, öğrenme stratejileri çalışmaları konusunda öncü araştırmalardan biri olarak, öğrenmeye direkt ya da dolaylı katkıda bulunan stratejiler arasında bir ayırım yapmış ve 3 çeşit strateji grubu belirlemiştir.

1.5.1. 1. Öğrenme Stratejileri

a- Üst-biliş stratejileri (Meta-cognitive*)

Kişinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu durumları kapsamaktadır. Üst biliş stratejileri planlama, öncelik sırasına koyma, hedef belirleme ve öz yönetim işlemlerini kapsar. Hedef belirleme, öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, neyin önemli olduğuna karar verme ve öğrenme etkinliğinden sonra kendini değerlendirme, dil öğrenme sürecini kontrol etme, düzenleme ve öz yönlendirme gibi durumları içermektedir. Üst- biliş öğrenenlerin benimsedikleri öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşüncelerine ilişkin düşündürmektedir. İki temel öğesinden bahsedilebilir: Biliş

* Meta-cognition (üst-biliş) Bir çok araştırmacı tarafından farklı isimlerle dile getirilmiştir. Yürütücü biliş stratejileri, biliş bilgisi, kavramayı izleme ve anlamayı izleme gibi isimlendirmeler yapılmıştır. Weinstein ve Mayer (1986:320) kavramayı izleme olarak ifade ettikleri yürütücü biliş stratejisinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsadığını belirtmektedirler. Öztürk (1995: 43)'e göre Nisbet ve Shucksmith, biliş yönetme stratejilerinin kapsadığı davranış boyutlarının listesini altı basamakta ele almış ve şöyle sıralamışlardır (Akt.Tay,2005): Sorular sorma, Planlama, İzleme, Kontrol etme, Yenileme, Kendi kendini test etme.

ilişkin bilgi ve bilişi denetleme, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmaları (Richard, 1997).

b- Bilişsel stratejiler (Cognitive)

Öğrenilecek işlemlerle ilgili problem çözmede atılan adımları kapsar. Belleğe yerleştirme ve geri getirme stratejileridir. Bilişsel öğrenme stratejileri ile öğrenme materyalinin direk olarak analizi, transformasyonu, ya da sentezi gerektiren problem çözme ya da öğrenme sürecinde kullanılan stratejileri kastetmektedir. Bu grupta 6 çeşit strateji bulunmaktadır.

- Netleştirme/ doğruluğunu tasdik etme
- Tahmin etme/çıkarımda bulunma
- Akıl yürüterek sonuca varma
- Alıştırma yapmak
- Ezberlemek
- Kontrol / takip etmek

1.5.1.2. İletişim Stratejileri

Rubin, iletişim stratejilerini ise dil öğrenmeyi dolaylı etkileyen stratejiler olarak sıralamaktadır. Çeşitli diyaloglara katılma ile ilgili stratejilerdir. Diyalog kurma, diyalogda yer alma, anlamı ya da mesajı iletebilme ve mesajı alabilme etkinliklerini içerir. İletişim stratejileri konuşmacıların karşısındaki dinleyicilere mesajı aktarmakta başarısız olması ya da yanlış anlaşılması gibi problemlerle karşılaştığı durumlarda kullanılır.

1.5.1.3. Sosyal stratejiler

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulayabilecekleri ortamlara yönelik fırsat yaratabilmelerini ve pratik yapmalarını gerektiren durumlar yaratmalarına olanak ve ortam sağlayan stratejilerdir. Her ne kadar bu stratejiler öğrenenlerin

zorunlu olarak hedef dili kullanmalarını sağlayan durumlar yaratsa da, bilginin edinilmesi, saklanması, geri getirilmesi ve kullanılmasıyla direk olarak ilgili olmadığı için dil öğrenmeye dolaylı katkı sağlarlar.

Oxford (1990) öğrenme stratejilerini sınıflandıran önemli isimlerden bir diğeridir.

1.5. 2. Oxford'un (1990) Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Oxford öğrenme stratejilerinin amacını iletişim becerilerinin geliştirilmesi olarak görmektedir. Oxford öğrenme stratejilerini iki temel gruba ayırır(Direk ve Dolaylı) ve 6 alt grupta sınıflandırır.

a. Direk öğrenme stratejileri

- Bellek stratejileri: Bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini ve iletişim amacıyla tekrar geri getirilmesini sağlamaktadır.
- Bilişsel stratejiler: Zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılırlar.
- Telafi stratejileri: Dil kullanımında bilgi eksiği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılırlar.

b. Dolaylı stratejiler

- Üst biliş stratejileri: Öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlama, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkân sağlayan stratejilerdir.
- Duyuşsal: Öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden stratejilerdir.
- Sosyal stratejiler: Diğer kişilerle etkileşimi sağlamaya (genellikle sözlü iletişimde) yardım eden stratejilerdir.

Bu stratejilere örnekleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

a. Direk stratejiler

- Bellek
 - i. Zihinsel bağlar kurma
 - ii. Resim ve ses tatbik etmek
 - iii. İyice tekrar etmek
 - iv. Hareketle eşleştirmek

- Bilişsel
 - i. Pratik yapmak
 - ii. Mesaj alıp gönderme stratejileri

- Yerine koyma (telâfi)
 - i. Uygun şekilde tahminde bulunmak
 - ii. Konuşma ve yazmada sınırlamaların üstesinden gelme

b. Dolaylı Stratejiler

- Üst bilişsel stratejiler
 - i. Öğrenmenin merkezi hale gelmesi
 - ii. Öğrenmenin düzenlenip planlanması
 - iii. Öğrenmenin değerlendirilmesi

- Duyuşsal stratejiler
 - i. Kaygıyı azaltmak
 - ii. Kendini cesaretlendirmek
 - iii. Duygusallığı asgariye indirmek

- Sosyal stratejiler
 - i. Sorular sormak
 - ii. Diğerleri ile işbirliği yapmak
 - iii. Diğerleri ile empati kurmak (hemhal olmak)

Oxford'un (1990) sınıflamasının bir alt grubunda 62 maddelik 19 alt grup bulunmaktadır. Örneğin son grup ele alındığında;

1. Sorular sorma
 - a) Netleştirmek ya da tasdik ettirmek için soru sormak
 - b) Tamamlamak / düzeltmek için sormak
2. Diğerleri ile işbirliği yapmak
 - a) Akranlarla işbirliği
 - b) Yüksek yeterliliğe sahip hedef dil kullanıcılarıyla işbirliği
3. Diğerleri ile empati kurmak
 - a) Kültürel anlayış geliştirme
 - b) Diğerlerinin duygu ve düşüncelerinden haberdar olma

Alt gruplar incelendiğinde stratejilerin direk ya da dolaylı olsun birbirleriyle etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin öğrencinin arkadaşına soru sorması sosyal stratejiyi kullandığını fakat sorunun cevabını alıp o cevabı anlamak için bilgilerini kullanması ve diyalogu devam ettirmek için yeni ve anlamlı bir cümle kurması 'bilişsel' ve 'bellek' stratejilerinin kullanımını gerektirir. Bu örnek stratejilerin birbirleriyle çok yakın bağlantı içinde olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Stratejileri sınıflandıran diğer bir isim O'Malley (1985)'dir. Öğrenme stratejilerini üç boyutta ele almıştır.

1.5.3. O'Malley (1985) Sınıflaması

- A. Üst bilişsel Stratejiler
- B. Bilişsel Stratejiler
- C. Sosyo-duyuşsal Stratejiler

Üst biliş (meta-cognition) yapma ya da yerine getirme özelliğine sahip bir terimdir. Üst biliş stratejileri öğrenmenin planlı hale getirilmesini, öğrenme gerçekleşirken öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrencinin ürününü ya da anlamasını kontrol etmesini ve öğrenme etkililiği tamamlandıktan sonra öğrenmenin değerlendirilmesini gerektirir. Üst biliş stratejilerine ileri düzenleyicileri, dikkat yönlendirmeyi, seçici algıyı, fonksiyonel planlamayı, öz-kontrol ve izlemeyi, gecikmiş ürünü ve öz-değerlendirmeyi katmak mümkündür.

Bilişsel stratejiler daha çok özel/belli öğrenme konu/görevleriyle sınırlı ve öğrenme materyalinin direk manipülasyonu ile ilgilidir. Tekrar, kaynaklama, çeviri, gruplama, not alma, sonuç çıkarma, tekrar birleştirme, sesli temsil, anahtar kelime, durum içine koyma, açıklama, çıkarım yapma bilişsel stratejileridir.

Sosyo-duyuşsal stratejiler sosyal yardım etkinlikleri ve diğer kişilerle uzlaşmayla ilgilidir. İşbirliği yapma ve açıklama, izin, soru sorma başlıca sosyo-duyuşsal stratejilerdendir.

Stern (1992) öğrenme stratejilerini beş boyutlu olarak değerlendirmiştir.

1.5.4. Stern (1992) Sınıflaması

- A. Yönetme ve Planlama Stratejileri
- B. Bilişsel Stratejiler
- C. İletişim-Yaşantısal Stratejileri
- D. Kişiler arası stratejiler (Interpersonal)
- E. Duyuşsal Stratejiler

Yönetme ve planlama stratejileri öğrenenin öğrenmesini yönlendirme isteği ile ilgilidir. Öğrenen kendi gelişim programının yönetimindedir. Öğretmen rehber ve kaynak kişidir. Buna göre öğrenen,

- Dil öğrenmeyi gerçekleştirmek için fedakârlık yapmalıdır.
- Makul hedefler koymalıdır.

- Uygun yöntem seçmeli, uygun kaynaklar seçmeli ve ilerlemesini izleyerek takip etmelidir.
- Başarısını hedefleri ve beklentileri ile karşılaştırmalıdır.

Bilişsel stratejiler özellikle öğrenme ve problem çözmede kullanılan öğrenme materyalinin direk analizi, transformasyonu, sentezini kapsamaktadır.

İletişim-yaşantısal stratejiler mimik ve hareketlerle anlatım, kendi kelimeleriyle tekrar ifade etmek, tekrar edilmesini istemek, açıklamak, diyalogun devam etmesini sağlamak için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejilerin amacı konuşmanın kesintiye uğramasını engellemektir.

Kişiler arası (Interpersonal) stratejiler öğrenenin kendi gelişimini izlemesi ve performansını değerlendirmesi için kullandığı stratejilerdir. Öğrenenler ana dil konuşanlarıyla işbirliği yapmalı ve görüşmelidirler. Hedef dilin kültürünü öğrenmelidirler.

Duyuşsal stratejileri Stern (1992) durumlarla açıklamaktadır. Bazı durumlarda dil öğrenme hayal kırıcı olabilir; bazen öğrenen yabancılık duygusu hissedebilir; bazen yabancılar hakkında iyi düşünmeyebilir. Bu gibi problemlerin üstesinden gelmek için kullanılan stratejiler duyuşsal olarak adlandırılmaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrenenler yabancı dile karşı ve o dili konuşanlara karşı olumlu bir yaklaşım sergilemeye çalışırlar. Öğrenme stratejileri eğitimi öğrenenlerin duygusal zorluklarla karşılaştıklarında onları nasıl aşacaklarını özellikle potansiyel hayal kırıklıklarına dikkatlerini çekerek anlatmayı amaçlamaktadır.

Öğrenme stratejilerini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Sonraki bölümde bu faktörlerden bahsedilecektir.

1.6. Öğrenme Stratejileri Seçimini Etkileyen Faktörler

Öğrenme stratejilerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Dil öğrenme konusunda yapılan araştırmalar öğrenme stratejileri seçimini etkileyen faktörleri şöyle sıralamaktadır. (Oxford, 1990)

- Motivasyon
- Cinsiyet
- Kültürel geçmiş
- Tutum ve inançlar
- Konu (görev) tipi
- Yaş ve sınıf
- Öğrenme biçimi
- Belirsizlik toleransı*

Öğrenme stratejilerinin etkinliğine ve başarılı dil öğrencilerinin stratejileri bir orkestra yönetir gibi kullandıklarına dair bilgiler bu bölümde kısaca ele alınmaktadır.

1.7. Öğrenme Stratejilerinin Etkinliği ve Yönetimi

Yapılan araştırmalar dil öğrenmede öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu destekler mahiyettedir. Kojic-Sbao ve Lightbrown (1999) Sanaoui (1992)'den adapte ettikleri anketi İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 43 ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 47 öğrenciye uygulamışlardır. Öğrencilerden kelime öğrenmek için genellikle ayırdıkları süreyi, bağımsız olarak dil çalışması

* Belirsizlik toleransı: *tolerance for ambiguity*, ayrıca *language ego*, *ego boundaries* veya *cognitive flexibility* (Guiora, 1981; Ehrman, 1993), Çeşitli araştırmalar dildeki makul miktardaki "çok anlama gelirlikleri ya da belirsizlikleri, net ayrımların olmadığı karmaşık durumları", tolere edebilenlerin dil öğrenmede sebat göstermelerinin daha kuvvetli bir ihtimal olduğunu ortaya koymaktadır (Chapelle, 1983; Naiman, Frohlich, Stern, & Tedesco, 1978 Akt. Grace). Bu tür tolerans gösterebilenler belirsizlik toleransı gösteremeyenlerden daha iyi sonuçlar almaktadırlar (Chapelle & Roberts, 1986; Reiss, 1985; Ehrman, 1993 Akt. Grace).

yaptıkları süreyi, düzenli olarak yaptıkları kelime öğrenme etkinliklerinin tipini, sözlük kullandıkları not alma ve gözden geçirme çalışmalarının sıklığı ve yoğunluğunu ortaya koymaları istenmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar arasında daha sık ve yoğun bir şekilde strateji kullanan öğrencilerin daha yüksek bir başarı elde ettikleri ve *zaman* ve öğrenen *bağımsızlığının* kelime öğreniminde ve genel İngilizce yeterliliğinde birbirine en yakın iki ölçü olduğu sayılabilir.

Başarılı dil öğrenenlerin öğrenme stratejilerini orkestra yönetir gibi kullandıkları araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar arasındadır. Yapılan araştırmalara göre (Oxford, 1994),

- Öğrenme stratejilerinin uygun şekilde kullanımı genel dil başarısı ve yeterliliği ya da belli bir beceride başarıyı getirmektedir. (Oxford ve diğerleri, 1993; Thompson ve Rubin, 1993).
- Başarılı dil öğrenenleri öğrenilen konunun (görevin) gereklerine uygun stratejileri seçerek, bu stratejileri birbirleriyle uyum içinde kullanırlar. (Chamot ve O'Malley, 1990). Birbirleriyle uyum halinde bir araya getirilerek kullanılan stratejiler tek başına stratejilerden daha çok etkiye sahiptir.
- Belli stratejiler ya da strateji grupları belli dil becerileri ve görevleriyle ilişkilidirler. Örneğin, yabancı dilde yazma, görevi planlama, öz-izleme ve kontrol, sonuç çıkarma ve yedekleme stratejilerin kullanımını gerektirir. Konuşmada risk alma, kendi kelimeleriyle konuyu anlatma, bilinmeyen kelimeyi tarif etme, öz-izleme ve öz değerlendirme stratejileri kullanmak uygundur. Dinlemede açıklama, çıkarım yapma, seçici dikkat ve öz-izleme stratejileri kullanılmaktadır. Okuma stratejilerinde ise sesli okuma, tahmin etme, çıkarım yapma ve özetlemedir. (Chamot ve Kupper, 1989)
- Sosyal ve duyuşsal stratejiler konusunda az sayıda araştırma bulunmaktadır. (Oxford, 1990)

1.8. Öğrenme Stratejileri Eğitimi

Öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından bilinmesi önemlidir. Stratejilerin bilinmesi kadar önemli bir diğer husus stratejilerin öğretilmesi, bunun da ötesinde bilinen stratejilerin kullanılmasıdır. Etkili bir strateji öğretimi arzu ediliyorsa, bu stratejileri öğretecek olan personelin bu stratejilerle ilgili literatürü tanıyor olması, uzmanların strateji gruplandırmaları hakkında bilgi sahibi olması, öğrenme stratejilerini benimsemiş olması gerekir. Bu şekilde strateji öğretimi yapacak personele etkili bir eğitim için gereken bakış açısı kazandırılmış olur.

Akın&Seferoğlu (2004) çalışmalarında, strateji eğitiminin, öğrenciler belli stratejilerin neden ve ne zaman önemli olduğu, bu stratejilerin nasıl uygulanacağı ve yeni durumlara nasıl uyarlanacağı hakkında fikir sahibi olduklarında, en etkili olduğunu belirterek Wenden (1991)'in strateji eğitiminin ilkelerine ilişkin görüşlerini aktarırlar:

1. Strateji öğretimi haberli olmalıdır: Öğrenciler, bir stratejiyi nerede ve ne sıklıkla kullanmaları gerektiği hakkında bilgilendirildiklerinde bu bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilirler. Öğrenenler stratejiyi kendi başlarına kullanabilmelidirler.
2. Strateji öğretimi, öz düzenleme (self-regulation) eğitimi içermelidir: Öğrenciler kendi öğrenmelerini, ne öğreneceklerine ve hangi yolla öğreneceklerine dair plan yaparak veya karar vererek izlemelidirler. Öğrenme çabalarının başarıya ulaşmış ulaşmadığını değerlendirebilmeli ve problemleriyle başa çıkabilmek için uygun stratejileri seçebilmelidir.
3. Strateji öğretimi bağlam içinde olmalıdır: Bir strateji pratiğinin yapılmakta olduğu dil becerisi bağlamında verilmelidir. Öğrencilere öğretilen okuma-öncesi stratejisi ise okuyacakları bir metin öncesinde, kelime öğrenme stratejisi ise kelime öğrenirken

gösterilmelidir. Eğitim bu şekilde bağlama dayandırılırsa stratejinin yararlılığı da vurgulanmış olur.

4. Strateji eğitimi etkileşimli olmalıdır: Öğretmenler öğrencilerin strateji kullanımını takip etmeli, bir stratejinin kullanımıyla ilgili gözlem yapabilme fırsatını öğrenciye sunmalı ve öğretilmekte olan stratejiyi kullanabilecekleri ana kadar onlara rehberlik yapmalıdır.
5. Etkili strateji eğitimi öğrenenlerin giriş yeterliliğinin teşhisine dayandırılmalıdır: Öğretmenler öğrencilerin hâlihazırda hangi stratejileri bildiklerini ve –ne kadar iyi- kullandıklarını tespit etmelidirler. Bu şekilde yapıldığında öğretmenler gereksiz noktaları göz ardı edebilecek ve öğrenenleri asıl ihtiyaç duydukları şeylere yoğunlaşabileceklerdir.

Strateji eğitiminde Oxford (1994) ise araştırmalarının sonuçlarına dayanarak aşağıdaki ilke ve konuları önermektedir:

- Öğrenme stratejileri eğitimi öğrencilerin tutum, inanç ve ifade edilmiş ihtiyaçları doğrultusunda olmalıdır.
- Stratejiler dil dersi, öğrenen hedefleri ve öğrenenlerin öğrenme biçimlerine uyacak şekilde seçilmelidir. Seçilen stratejiler birbirini desteklemelidir.
- Öğrenme stratejileri eğitimi, mümkünse, öğrenme etkinliklerine entegre edilmeli ve uzun süre devam etmelidir.
- Dil derslerinde öğrencilerin stratejileri uygulamaları için birçok fırsat verilmelidir.
- Öğrenme stratejileri eğitimi açıklamaları, çalışma kâğıtları, etkinlikler, düşünce fırtınası, ev ödevi gibi çalışmaları kapsamalıdır.
- Endişe, motivasyon, inançlar ve ilgiler gibi öğrenme stratejileri seçimini etkileyen duyuşsal konular öğrenme stratejileri eğitiminde direk olarak ele alınmalıdır.

- Öğrenme stratejileri eğitimi açık, geçerli olmak ve belli ders konusu ve otantik materyali de kapsayacak şekilde birçok alıştırmayı içermelidir.
- Öğrenme stratejileri eğitimi sadece sınıf içini hedeflemeleri sınıfta öğrencilerin gelecekte farklı alanlara aktarılmasına imkân sağlamalıdır.
- Strateji eğitimi mümkün olduğu kadar bireyselleştirilmeli.
- Strateji eğitimi öğrencilere kendi ilerlemelerini değerlendirme yeteneği kazandırmalıdır.

Buraya kadar yapılan genel olarak Öğrenme Stratejileriyle ilgili literatürü tanıtmaktır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ise bu araştırmanın odak noktası olan kelime öğrenme stratejileri konusu işlenmeye başlanacaktır. İkinci dil ediniminde kelime kavramının nasıl ele alındığına dair kısa bir tarihten sonra kelime kavramı günümüzdeki anlamıyla tanıtılacak ve hemen akabinde Kelime Öğrenme Stratejilerinin çeşitleri işlenecektir. Önce kelime öğretiminde iki temel yaklaşımdan kısaca bahsedilecek daha sonra da kelime öğreniminde doğrudan stratejiler konusu ilgili literatürden yola çıkılarak anlatılmaya çalışılacaktır.

2. KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNE GİRİŞ

Psikologlar, dilbilimciler ve öğretmenler için kelime öğrenme stratejileri konusu yeni bir merak alanı değildir. Gu (2003), bu konuda yürütülen çok sayıda çalışmanın olduğunu ve bu çalışmaların özellikle son yirmi yılda verimli bir hale dönüştüğünü aktarırken bir dizi klasik çalışmaya da atıfta bulunur: Teorilerde örneğin Carter, 1987; Carter & McCarthy, 1988; McCarthy, 1990; Nation, 1990), araştırmada (örn. Arnaud & Bejoint, 1992; Gass, 1987; Meara, 1989; Nation & Carter, 1989), ve pratik ipuçlarında (örn. Gairns & Redman, 1986; McCarthy & O'Dell, 1994), değişik yönleriyle dil edinimi konusunda Huckin, Haynes ve Coady (1993), Harley (1995), Hatch ve Brown (1995), Coady ve Huckin (1997), Schmitt ve McCarthy (1997), Atkins (1998), Wesche ve Paribakht (1999), Read (2000), Schmitt (2000) ve Nation (2001).

2.1. İkinci Dil Ediniminde Kelimelerin Rolü

Ünal (2006), ikinci dil edinimine yönelik araştırma ve uygulamalarda her zaman çok ilgi çekmese de kelime öğretiminin dil öğrenmede merkezi bir kavram olduğunda ortak bir kabul olduğunu belirtmektedir. Dil öğretiminde 'kelime meselesi' farklı şekillerde ele alınagelmiştir. Mesela Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin (Grammar Translation Method) baskın olduğu 1920'li yıllarda ayrıntılı dilbilgisi açıklamaları D1 (ana dil/birinci dil) de veriliyor ve iki dilli kelime listeleri ezberlenmek için öğrencilerin önüne koyuluyordu. Bir okuma metni ve iki dilli olarak hazırlanmış uzun kelime listeleri dönemi resmetmektedir.

1880'lerde izole edilmiş kelimeler ve cümlelerden dolayı eleştirilmeye başlanan metoda karşı Reform Hareketleri başlar. Sweet (1889), 'kelimeye' karşı 'cümleyi' dilin birimi olarak tanımlar. Sweet, dil kelimelerden oluşsa da bizim cümlelerle konuştuğumuzu, bilimsel olduğu kadar pratik olarak da dil biriminin cümle olduğunu ve saf fonetik bir bakış açısından bakılacak olursa kelime diye bir şeyin olmadığını söyleyecektir (Zimmerman 1997b, s.7 'den Akt. Ünal, 2006).

Bu reformcular dilin pratiğinin izole bir şekilde değil anlamlı bir bağlamda yapılması gerektiğini savunurlar. Dilbilgisi-Çeviri metodunun aksine kelimeler basitlik ve kullanılabilirliğine göre seçilir. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu kelimeler için istatistiklere dayalı kelime listeleri önerilir.

Bu reformcu hareketlerden faydalanan Düzvarım Yöntemi(Direct Method) çeviri yapmadan anlamı doğrudan D2 (ikinci dil) ile ilişkilendirmeye öncelik verir. Dil öğreniminde etkileşim merkeze alınır ve hedef dil sadece etkileşim dili olarak kullanılmaya başlanır. Tanıdık ve basit her gün kullanılan türden kelimelerle sağlanan etkileşime yönelik soru-cevap fasılları dersin merkezine konur. Somut kelimeler gösteriler, nesnelere ve resimlerle; soyut kelimeler fikirlerin çağrışımlarıyla sunulur. 1930'larda Duruma Dayalı Dil öğretimi (The Situational Language Teaching) okuma becerilerinin gelişimine vurgu yapar. Okuma becerilerinin gelişimi için kelime becerilerinin artırılması savunulur. Akımın öncülerinden Michael West (1930, Zimmerman 1997a içinde) bazı bakımlardan Düzvarım Yöntemine eleştiriler getirir. Birincisi Düzvarım Yöntemi içeriği belirlemek için gereken kuralları vermemektedir. İkincisi bu metodun uygulandığı sınıflarda kelime öğretimine pek vurgu yoktur. Dahası biraz kelime öğretimi yapılsa bile, öğretilen kelimeler öğrencilerin ihtiyaç duydukları değildir. Bu da Düzvarım Yöntemiyle yıllarca çalışmasına rağmen öğrencilerin 1000 temel kelimeyi bile edinmemesine yol açmaktadır.

West'in bulunduğu çözüm dil öğretim programlarında ve müfredatta kullanılacak kelimeler için kelimelerin kullanım sıklığını gösteren listeler kullanılmaktadır. Bu metotta kelimeler ikinci dil öğreniminin en önemli yönüdür.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio –Lingual Method ya da Army Method) ikinci dünya savaşı yıllarında Amerikalı yapısal dilbilimcileri tarafından tasarlanmış ve yapısal desenlerin (structural patterns) edinilmesini hedeflemişlerdir. Bu metotta öğrencilere yapısal çerçeveler sunulur. Onlara göre öğrenciler kelimeleri daha ileri bir aşamada, belirli durumlardaki bireysel ihtiyaçlarına göre edinirler. Bu metoda göre dil öğrenme sürecinin ilk aşamalarında çok fazla kelimeyle uğraşmak, öğrencileri yanlış bir güvenlik algısına sürükler. Bu metotta yapısal desenlerin önemi kelimenin öneminden

fazladır ve sınıfta kullanılan kelimeler sadece yapısal başlıkları örneklemek ve uygulamak içindir. Böylece kelimeler en azda tutulurken, öğrenciler ses sistemini ve dilbilgisel örnekleri çalışmaktadırlar. İletişimci metotların (communicative methods) gelişmesiyle öğrenenler hedef dille temasa yönlendirilirken, dilin doğru kullanımının değil akıcı kullanımının teşvik edilmeye başlandığını görürüz. Kelimenin önemi Wilkins (1972), Widdowson (1978) ve bir zamanlar Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi savunucularından olup sonradan görüşlerini değiştiren Rivers (1983) gibi savunucuları tarafından tasdik olunur (Zimmerman 1997b'den Akt.Ünal,2006). Onlara göre nosyonel ve işlevsel müfredatlar konular ve durumlar tarafından yönetildiğinden içerikleri sentaktik olarak değil semantik olarak belirlenmeliydi. Bu metotta doğrudan kelime öğretimi pek ilgi görmüyor ve ihmal ediliyordu. Öğrenciler dile bolca maruz kalmayla sentaktik sistemi öğrendikleri gibi kelimeleri de öğrenebilirlerdi.

1989 yılı, yayınladığı çalışmasıyla dikkate değer bir isim olan Stephan Krashen'i öne çıkarmaktadır. İyice seyrekleşmiş saçları ve kendine güvenen bir bilim adamı duruşuyla Krashen dile Doğal Yaklaşım (The Natural Approach) teorisini ortaya attığında dil öğrenme/öğretmeye ilgi duyan birçok ismin paradigmasını sarsacaktır. Krashen (1989)'e göre anlaşılabilir girdi (Comprehensible Input) bir dili edinebilmek için elzemdir ve anlaşılabilirlik kelimelerin anlamlarına dayanmaktadır. Bundan dolayı kelimeleri anlamadan edinme gerçekleşmeyecektir. İlginç ve konuyla alakalı kelimelerin öğrencilere verilmesi öğrencilerin dili öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Bu yaklaşımda kelime bilgisinin önemi açıkça vurgulanırken, dile bolca maruz kalma ve hedef dilde yapılacak gönüllü okuma faaliyetleri ile tesadüfî kelime öğrenimi gerçekleşecektir. Sonraları Krashen'in bu görüşleri başlangıç seviyesindeki öğrencilerin temel kelimelerin bilgisine sahip olmadıklarından ötürü (en az 3000 kelime) öğrencilerin okuma faaliyetlerinden beklenen faydanın sağlanamayacağı vurgulanarak eleştirilecektir.

1980'lere kadar ikinci dil edinimi tarihinde kelime bahsi çok siliik bir şekilde işlenmektedir. 1980'lerden başlayarak kelimeye karşı ilgi olmaması eleştiriler almaya başlayacaktır. İletişimci dilbilim teorileri kelime konusuna çok

az vurgu yaptıkları gerekçesiyle eleştirilecektir. O tarihlerde başlayan sözlük araştırmaları doğru dil tanımını elde etme ihtiyacı doğuracaktır. Bilgisayar destekli COBUILD* projesi gibi araştırmalar neticesinde araştırmacıların ilgisi kelimeleri tek tek ele almaktan kelime külçelerine (*lexical items, lexical phrase, prefabricated units, chunks*) doğru kayma eğilimi gösterecektir. Nattinger ve DeCarrico (1992, Ünal,2006 içinde) çoklu kelime külçelerinin (multi-word chunks) dilin kullanımında merkezi bir rolü olduğunu ve dilin, bir dil öğrenenin bu külçelere erişim ve adaptasyonundaki pragmatik yeterliliği olduğu sonucuna varır.

Michael Lewis(1993) dil öğretimindeki dilbilgisi ve kelime ayırımına karşı geliştirdiği tezinde dilin kelime öbeklerinden (*lexical phrases*) oluştuğunu iddia eder. Ona göre dil ‘kelime bağlamında dilbilgisinden’ değil, ‘dilbilgisi bağlamında kelimedenden’ oluşmaktadır (*‘Grammaticalised lexis’ rather than ‘lexicalised grammar’*).

Bu tür çalışmalar kelime kavramının dil tanımında daha merkezi bir yere taşınmasına yol açar. Kelimeyi daha doğru tanımlamak için aşama kaydedilir. Kelime öbekleri (*lexical phrases*)ve çoklu kelime külçeleri (*multi-word chunks*) literatüre dâhil olur. En önemlisi bu çalışmalar dil üretiminin, konuşmacının içselleştirdiği ‘dil’ bilgisine temel teşkil eden Chomsky sonrası odaklanmadan bir kopuşu işaret eden sentaktik kuralların yönettiği bir sürece değil, daha geniş kelime öbeklerinin hafızadan geri çağırılması olduğuna vurgu yapmaktadır (Richard&Rogers,2001; Zimmerman,1997b Ünal 2006 içinde).

Son on yıllara gelindiğinde kelime öğretiminin bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerden ve kelime hakkında teorik dilbilimsel gelişmelerden, psiko-linguistik araştırmalarından ve öğrenenleri odak noktasına yerleştiren iletişimci (*communicative*) eğilimden faydalandığını görüyoruz. Kelimeye karşı tutumlar değiştikçe kelime yeterliliği kavramına da yeni boyutlar eklendiğine şahit oluyoruz. Dil öğretiminde çağdaş yaklaşımlarda kelime sadece çevirisi veya

* *Collins COBUILD Dictionary*. (1987), London: Collins Publishers.

sözlükteki tanımını olarak tanımlanmıyor. Kelime artık daha fazla bir şeydir. Peki, kelime nedir?

2.2. Kelime Deyince

Bir kelimeyi bilmekten bahsedilince genellikle anlaşılan kelimenin anlamı ve biçimidir. Fakat iş bu kadar basit değildir. Örneğin Nation (1990,s31) 'bir kelimeyi bilmek' deyince aşağıda sayıldığı üzere değişik bilgilerin bilgisinden bahsedildiğini belirtmektedir:

- Kelimenin anlam(lar)ı
- Kelimenin yazılı biçimi
- Kelimenin sözlü biçimi
- Kelimenin dilbilgisel davranışı
- Kelimenin farklı kullanımlar sergileyebildiği öbekler(collocations)
- Belli bir sosyal ortamda kelimenin kullanılış şekli (the register of the word)
- Kelimenin çağrışımları
- Kelimenin kullanım sıklığı

Görüldüğü gibi bir kelimeyi bilmek sadece anlamını ve biçimini bilmekten ibaret değildir. Fakat öğrencilerin her öğrendikleri veya edindikleri kelime için aynı bilgi seviyesinde oldukları da söylenemez. Öğrenci kelimenin yazılı veya sözlü biçimini tanıyordur ama ihtiyaç duyduğunda o kelimeyi kullanamayabilir/üretmeyebilir. Bu demektir ki, öğrenenlerin bir kelimeyi tanımaları için o kelimeyi bütün yönleriyle bilmemeleri mümkündür. Dilbilimciler bu durumu etken-edilgen (*receptive vs productive* veya *active vs passive vocabulary*) kelime ayrımı olarak ele almaktadır. Edilgen kelimeler en çok okuma ve dinlemede bahis mevzuu olurken etken kelimeler konuşma ve yazmada öne çıkmaktadırlar(Nation, 1990, 2001; Schmitt, 2000 Tezgiden,2006 içinde). Öğrenci bir kelimeyi duyduğu ve okuduğu zaman anlıyordur fakat bir konuşma anında veya kompozisyon yazarken aklına getiremiyordur(edilgen

kelime); öğrenci kelime hazinesini üretim becerilerine yansıtıyordur (etken kelimeler). Edilgen kelimeler için kelimenin anlamı ve biçimi yeterli olabilir. Etken kelimelere gelince onları elde etmek için kelimenin birçok yönünü bilmek gerekebilir. Kelimeyle ilgili bütün bilgileri bir çırpıda elde etmek pek mümkün olmayabilir. Öğrenenler kelimelere ne kadar maruz kalırsa, kelimelerle ne kadar haşır neşir olursa değişik bağlamlarda kullanabilmek için o nispette bir anlayış geliştireceklerdir. Özetle söyleyecek olursak bir kelimeyi bilmek sadece o kelimenin anlamını ve biçimini bilmek değildir. O kelimeyi iletişimsel amaçlara uygun olarak doğru bağlamda kullanabilmekte gerekir. Bu çalışmayla ilgili bir dipnot: Sınırlıklılarda da belirtildiği üzere, bu çalışmada uygulanan ölçeklerde etken-edilgen kelime ayrımı yapılmamaktadır.

Kelime kavramına yapılan bu tanıtımın ardından dil öğrenenlerin kelime öğrenme stratejilerine göz atılacaktır. Çalışmanın bu kısmında ise kelime öğrenme stratejileri konusu ele alınacaktır. Konuyu bir bütün olarak inceleyen iki araştırmacının konu ile ilgili sınıflandırmaları aktarılmaya çalışılacaktır.

2.3.Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması

Bireysel öğrenme stratejileri üzerinde epeyce bir araştırmacı çalışma yapmıştır veya dört beceriye göre (okuma, yazma, dinleme, konuşma) öğrenme stratejilerinin sıklığını değerlendirebilmek için SILL ölçeğini kullanmıştır. Fakat kelime öğrenme stratejileri ise nispeten yeni bir çalışma alanıdır. Bireysel kelime öğrenme stratejileri gittikçe artan bir şekilde araştırılıyorsa da (Lawson & Hogben.1996:Avila &Sadoski.1996: van Hell&Mahn.1997 Akt.Kudo,1999) sadece iki araştırmacı konuyu bir bütün olarak incelemiştir: Stoffer (1995) ve Schmitt (1997)

2.3.1. Stoffer Sınıflaması (1995)

Stoffer (1995), kelime öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik 53 maddelik bir ölçek geliştirmiştir (VOLSI- Vocabulary Learning Strategy Inventory). VOLSI'deki 53 madde faktör analiziyle dokuz başlık altına toplanabilir:

1. Otantik dil kullanımına yönelik olan stratejiler,
2. Kendini güdüleme stratejileri,
3. Kelimeleri organize etme stratejileri,
4. Zihinsel bağlantılar kurma stratejileri,
5. Bellek stratejileri,
6. Yaratıcı aktiviteler içeren stratejiler,
7. Fiziksel eylem içeren stratejiler,
8. Kaygının üstesinden gelebilme stratejileri,
9. İşitsel stratejiler.

2.3.2. Schmitt Sınıflaması (1997)

Birçok stratejiyi bir arada araştırıp kendi sınıflandırmasını ortaya koyan diğer araştırmacı ise Schmitt'tir. Oxford sınıflamasındaki stratejileri temel alan fakat farklı şekillerde gruplandıran Schmitt, Stoffer'ın sınıflamasından farklı olarak kelime öğrenme stratejileri sınıflandırmasını oluştururken iki boyut üzerinden sınıflama yapmıştır: İlk kez karşılaşılan bir kelimenin anlamını bulmaya yönelik stratejiler ve karşılaşılan kelimenin anlamını pekiştirmeye yönelik stratejiler (consolidation strategies). İlki tespit etme/ belirleme ve sosyal stratejileri, ikincisi ise sosyal, bellek, bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri kapsamaktadır.

2.3.2.1. İlk kez karşılaşılan bir kelimenin anlamını bulmaya yönelik stratejiler

Tespit Etme / Belirleme Stratejileri: Kelimenin anlamını tahmin etme ya da çeşitli türde sözlüklerden yardım alarak kelimenin anlamını bulma stratejileridir. Öğrenciler çeşitli ipuçlarını kullanarak kelimenin anlamını bulabilirler. Kelime anlamını bulurken metnin başlığı, konusu, metindeki resim ya da örneklerden yola çıkarak tahmin yapabilecekleri gibi bağlamdaki ipuçları ya da kelimenin yapısını (ekler, kelime kökü vb.) inceleme yolu ile de tahmin edebilirler. Bir diğer tahmin stratejisi ise öğrencilerin özellikle başvurduğu kaynaklardan olan sözlüklerdir. Bu noktada Doğal Dil Hipoteziyle dikkate değer bir araştırmacı olan Krashen'in bir cümlesini hatırlamak yerinde olabilir. Zira Krashen, öğrencilerin bir yere seyahat ettiklerinde yanlarında gramer kitaplarını değil sözlüklerini taşıdıklarını belirtir (Akt. Lewis, 1993). Sözlükler, etkili bir şekilde bağlamsal tahmini desteklemek amacı ile kullanıldığında bağımsız bir öğrenen yaratmak için faydalı bir yoldur.

Sosyal Stratejiler: Öğrencilerin yeni bir kelimenin anlamını başkalarına, çoğu zaman arkadaşlarına veya öğretmenlerine sorması ile ilgilidir. Öğretmenler, kelimenin Türkçe karşılığını vererek, İngilizce tanımını yaparak, ya da cümle içinde kullanarak öğrencilere yardımcı olur.

2.3.2.2. Öğrenilen kelimenin anlamını pekiştirmeye yönelik stratejiler (Consolidation strategies):

İlk kez karşılaşılan bir kelimenin anlamını bulmak o kelimeyi öğrenmek için yeterli değildir. Kelimelerin bellekte kalıcı olabilmeleri için çeşitli stratejiler kullanılmalı ve kelimelerin anlamları bu şekilde pekiştirilmelidir.

1. Sosyal stratejiler: Yeni karşılaştıkları kelimenin anlamını bulmak için arkadaşlarına soran öğrencilerin bu sefer de öğrenilen kelimenin anlamını pekiştirmek amacı ile gruplar halinde çalışmalarına işaret eden stratejilerdir. Grupla çalışma, öğrencilerin motivasyonunun artması, dilin sınıf ortamında kullanılması, öğrencileri sınıf dışındaki gerçek ortamlara hazırlaması bakımından önemlidir (Schmitt & McCarthy, 1997 Akt.Şahin 2003).

2. Bellek stratejileri: Öğrenilen kelimeyi tasvir ve gruplama yoluyla daha önceden var olan bilgiyle ilişkilendirmek için kullanılan stratejilerdir (Schmitt, 2000). Anahtar kelime yöntemi (Key-Word Method), anlam haritaları (semantic mapping), zihinde canlandırma gibi stratejilerin yer aldığı gruptur.

3. Bilişsel stratejiler: Yazılı ve sözlü tekrarlar, kelime defterleri tutma, kelime listeleri hazırlama ile ilgili stratejilerdir.

4. Üst-bilişsel stratejiler: Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etme ve değerlendirme için kullandıkları stratejilerdir. Planlama, izleme ve değerlendirme öğelerini içerir.

Bir sonraki sayfada Tablo 1 'de Schmitt sınıflandırmasından alıntılar sergilenmektedir.

Boyut	Bulgu	Pekiştirme/Takviye
Tespit etme / Belirleme	Cümledeki yerini tahlil et Ekleri ve kökleri tahlil et D1 de ortak kullanımı var mı kontrol et Bağlamdan tahmin et Sözlüğe başvur Kelime listeleri kullan	-
Sosyal	Öğretmene sor Sınıf arkadaşlarına sor Grup çalışması yap	Grup çalışması ve pratiği Öğretmenin kelime listelerini kontrol etmesi D1 konuşmacılarıyla etkileşim
Bellek	-	Kelime anlamının görüntüsü/ tasviri İlgili kelimelerle bağlantı kurma Kelimeleri gruplandırma Kelimenin telaffuzunu ve imlasını çalışma Fiziksel bir eylemde bulunma İki dilde de ortak kullanılan kelimeleri kullanma Kelime anlamını başka bir şekilde ifade etme İlk harfin altını çizme
Bilişsel	-	Sözlü/yazılı tekrar Not alma Nesnelerin üzerine D2 (İkinci Dil) de etiketler yapıştırma
Üst-bilişsel	-	D2 ortamını kullan Kendini test et Zaman içinde çalışmaya devam et Yeni kelimeyi atla

Tablo1: Schmitt sınıflandırmasından alıntılar (Segler, Pain ve Sorace, 2002 içinde)

Açıkgöz(1998)'e göre öğretmenler derslerde bu stratejileri öğretmek öğrencilere bir taraftan bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğretirken, diğer taraftan öğrencilerin bağımsız ve etkili öğrenciler olmalarına yardım edebilir. Bu sebepten ötürü, öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimi programına dâhil edilmesi üzerinde durulan bir konudur. Kelime eksikliğinden dolayı okuma ve anlamada sıkıntı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için strateji öğrenmeleri öğrencileri rahatlatacak bir önlemdir.

2.4. Kelime Öğrenme Stratejileri Çeşitleri

Carter (1997), öğrenme amaçlarının çoğunda anlama ve üretim için kelime öğrenimine ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Ona göre anlama, öğrencilerin kelimeleri anlamasına ve hafızalarında depolamasına yardımcı olan stratejilere dayanır. Üretim öğrenenlerin kelime depolarını aktive etmeye yardımcı olan stratejilere dayanır. Hafızadan bilgi çağrılır ve bağlamına uygun bir şekilde kullanılır. Bazı öğretme teknikleri anlamadan ziyade üretime daha uygundur veya tam tersidir.

D2 (İkinci Dil) kelime öğretiminde iki temel yaklaşım vardır: Kelimeleri bağlamında öğrenmek veya kelimeleri bağlamının dışında öğrenmek (Qian,1996). Oxford ve Scarcella (1996) da değişik kelime öğrenme ve öğretme tekniklerini kelime öğretiminde kullanmak maksadıyla sınıflara ayırmıştır. Bunlar: Bağlama dayalı olmayanlar, kısmen bağlama dayalı olanlar ve bağlama dayalı olanlardır (Akt. Ekmekçi,1999).

2.4.1. Bağlama dayalı olmayanlar

Bu aktiviteler öğrenenin kelimeyi hatırlamasına yardımcı olabilecek her türlü iletişime yönelik, anlamı bağlamdan soyutlayan etkinliklerdir. Bunlarda öğretmenin doğrudan öğretimi yoktur. Örnekleri: Kelime Listeleri (Word lists), Not alma (note-taking), sözlük kullanma (dictionary use) ve flaşkartlardır.

2.4.2. Kısmen bağlama dayalı olanlar

Bunlar belli ölçüde bağlama dayalıdır. Bu aktiviteler Gu ve Johnson(1996)'ın tanımladığı kodlama stratejileridir (encoding strategies). Kodlama stratejileri kelime grupları (word groupings), kelime veya kavram ilişkilendirme (word or concept association), anahtar kelime (keyword / mnemonic), fiziksel tepki (physical response) ve anlam haritası (semantic mapping) dir.

2.4.3. Bağlama dayalı olanlar

Dört dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma otantik ve tam bağlam sağlayan iletişim aktiviteleri içerir. Sonuç itibariyle öğrenenler mülakatlara katılırlarsa, gerçek metinleri okur ve dinlerlerse ve amaca yönelik mesajlar veya yazılar yazarlarsa yaptıkları şey tamamen anlamlı ve bağlama dayalıdır. Sık ve düzenli okuma örneğin, öğrenenin büyük miktarda kelime edinmesine yol açar. Buna tesadüfi (incidental) kelime öğrenimi denir.

Tahmin (guessing/inferencing) stratejileri, öğrenenin bütün kelimeleri bilmediğinde dilbilgisel olan ve dilbilgisel olmayan ipuçları yardımıyla kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmaya çalışması esnasında kullandıkları stratejilere atıfta bulunur. Kelime sınırlı sayıda kurallarla örülü kapalı bir sistem olmayıp açık bir küme olduğundan bütün kuralları öğrenmek imkânsızdır (Akt. Ekmekçi,1999). Bunun yerine öğrenenlere kelimelerin anlamlarını bağlamdan nasıl tahmin edebileceklerini öğretmek okuma görevlerinde öğrenenlerin işlerini kolaylaştırabileceğimiz söylenebilir.

Çalışmanın sonraki kısmında kelime gelişiminde doğrudan stratejiler konusu işlenecektir.

2.5. Direk/Doğrudan Stratejiler ve Kelime Gelişimi

Doğrudan hedef dili içeren stratejilere doğrudan/direk stratejiler denir. 3 gruba ayrılmaktadırlar: Bellek, bilişsel ve telafi stratejileri. Graplama veya tasvir kullanımı gibi bellek stratejileri öğrencilerin yeni kelimeleri hafızalarında depolamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olur. Karşılaştırmalı olarak tahlil etme (contrastive analysis) gibi bilişsel stratejiler öğrencilerin hedef dille kendi dilleri arasındaki fark ve benzerlikleri anlamalarına yardımcı olur. Eşanlamlıları kullanma gibi telafi stratejileri büyük bilgi eksikliklerine rağmen öğrenenlerin dili kullanabilmelerine müsaade eder.

2.5.1. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejilerin ortak noktası öğrenenin hedef dili manipüle etmesi veya dönüştürmesidir. Her birimin alt kategorileri olan dört çeşit bilişsel strateji vardır: Alıştırma Yapma, Mesaj Yollama ve Alma, Tahlil Etme ve Muhakeme, Girdi ve Çıktı İçin yapı Oluşturma.

- i. **Alıştırma yapma stratejileri:** En önemli bilişsel stratejilerdendir. Öğrencilerin kabul edilebilir yeterlik seviyesine ulaşmaları için olabildiğince çok alıştırma yapmaları gerekir. Alıştırma yapma stratejileri tekrar etme, seslerle veya yazma sistemleriyle biçimsel olarak alıştırma yapma, formülleri ve şablonları tanıma, yeniden bir araya getirme ve doğal bir biçimde alıştırma yapmayı içerir.
- ii. **Mesaj alma ve yollama stratejileri:** hızlı bir gözden geçirme yoluyla ana noktaları veya ana fikri anlamadır. Öğrencilerin her bir kelimeyi bilmesine gerek olmadığı fikrini içerir. Öğrencilerin yazılı olsun olmasın çeşitli kaynakları kullanmasına ve hedef dilde mesaj üretmesine yardımcı olur.

- iii. Tahlil etme ve muhakeme:** Bu stratejiyle öğrenciler yeni bir ifadeyi anlar veya yeni bir ifade oluşturur. Örneğin çıkarımda bulunma, genel kuralları uygulama ve yeni durumlara uygulamada yardımcı olur. İfadeleri tahlil ederek, onları parçalarına ayırarak öğrenciler yeni ifadeyi anlayabilir. Karşılaştırmalı olarak tahlil ederek kendi dileriyle olan fark ve benzerlikleri ortaya koyarlar. Bazen de öğrenenler çeviri yaparak daha iyi anlama cihetine giderler.
- iv. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma:** Hedef dilde üretim ve anlama için gerekli olan not alma, özetleme ve altını çizme gibi stratejilerdir.

Öğrenilen kelimelerin ihtiyaç duyulduğunda geri çağrılabilir şekilde hafızada depolanması kelime öğrenme faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu bölümde öğrenenlerin kelime gelişiminde bellek stratejileri konusu ele alınacaktır.

2.5.2. Kelime Gelişimi İçin Bellek Stratejileri

Ana dilde olsun hedef dilde olsun on binlerce farklı manayla karşımıza çıkan kelime gibi en hacimli ve kontrol edilemeyen bileşenle (Lord'dan Akt. Büyükyenerel, 1999) ilgili sıkıntıları aşabilmek için dil öğrenenler çeşitli yollar denerler. Bellek stratejileri dil öğrenenlerin büyük miktarlarda kelimeyi depolama ve geri çağırmada (hatırlamada) yardımcı olurlar.

Bellek stratejileri dört kategoride ele alınabilirler:

- a) Zihinsel Bağ Oluşturma**
- b) Şekiller ve Sesler Kullanma**
- c) İyice Gözden Geçirme**
- d) İşe koşma/Uygulama Eylemleri**

Bellek stratejileri genellikle değişik türdeki materyali eşleştirmeyi gerektirir. Dil öğrenmede resimlere sözlü etiketler verme veya kelime yahut söz öbeklerinin (phrase) görsel tasvirlerinin oluşturulması mümkündür. Sözlü olanı görselle birleştirmenin dört faydası vardır (Akt. Büyükyenerel, 1999): İlki, zihnin görsel bilgi depolama kapasitesinin sözel materyal kapasitesinden fazla olmasıdır. İkincisi, en etkili bir biçimde paketlenmiş bilgi kümeleri uzun süreli belleğe görsel tasvirler yoluyla transfer edilir. Üçüncüsü görsel tasvirler sözlü materyali hatırlamak için en etkili araç olabilir. Dördüncüsü ise, öğrenenlerin büyük bir kısmı görsel öğrenmeyi tercih eder (Oxford 1990:40).

Şimdi sırasıyla bu dört maddeyi ele alalım.

a) Zihinsel bağlantılar oluşturma:

Telaffuz, dilbilgisel değerler, çekim ve imla beyinde depolanır. Depolanan bu verilerin organize edilmesi önemlidir. Zihnimiz bu konuda hayli teşkilatlı ve etkilidir. Beynin diğer işlemleri gibi depolama işlemi de gelişigüzel değildir. Depolanan bilgiyi geri çağırma hızımız düşünüldüğünde bir gelişigüzellik olması mümkün değildir. Fakat kelimeleri beynimizde bir sözlüğün yaptığı gibi depolamamız da pek mümkün görünmemektedir. Büyükyenerel'in Brown McNeil 'den (Gairns&Redman : 1986: 88 içinde) yaptığı alıntıda kelime organizasyonu ile ilgili ipuçları bulabilmekteyiz. Yürütülen deneyde deneklere sık rastlanılmayan (low frequency words) kelimelerin tanımları verilir ve cismi tanımlamaları istenir. Tanımlardan biri şudur:“ Gemicilikte kullanılan, açıları ölçmeye yarayan, ayın ve yıldızların açısız yüksekliğini ölçmeye yarayan alet”. Bazı denekler doğru cevabı vermişlerdir (sekstant). Fakat araştırmacıların asıl ilgilendiği, 'cevap dillerinin ucunda' olan deneklerdir. Bazıları pusula cevabını vermişlerdir. Bu cevap deneklerin doğru anlam alanına giriş yaptıklarını fakat yanlış cismi bulduklarını gösterir. Diğerlerinin cismin 'şekli' hakkında çok net fikirleri vardır. Hatta kaç heceli olduğunu, ilk harfini vb. söyleyenler vardır. Görünen o ki; bu sistemler birbiriyle ilişkilidir. Çok temel bir seviyede anlam ilişkileri ve imla sistemi olan fonolojik bir sistem vardır.

Gairns&Redman(1986:88)'ın yaptığı psiko-dilbilimsel araştırmalar aşağıdaki türden stratejilerin neden faydalı olduğu hakkında ipucu vermektedir.

- (i) **Gruplama:** Farklı elementlerin sayılarını azaltarak zihnen ya da yazarak dil materyalini daha kolay hatırlanır hale getirmek için, dil materyallerini anlamlı birimler halinde sınıflandırmak veya yeniden sınıflandırmaktır. Gruplar kelime tipine (ör. İsimler, fiiller, sıfatlar), konu başlığına (ör. Hayvanlar), uygulamadaki işlevine (ör. Bilgisayarın parçaları), dilbilgisel işlevine (ör. Özür, rica, talep), benzerliklere (ör. Ilık, sıcak), farklar veya zıtlıklara (ör. Dost/düşman), vb. göre ayrılabilir.
- (ii) **İlişkilendirme:** Yeni bilgiyi hafızada hali hazırda mevcut olan kavramlarla ilişkilendirmek veya bir bilgiyi diğeriyle ilişkilendirmek, hafızada çağrışımlar oluşturmaktır. Bu çağrışımlar basit veya tuhaf olabilir. Burada önemli olan oluşturulan bu çağrışımların öğrenene anlamlı gelmesidir. Bu çağrışımlar 'peynir-ekmek' gibi ikili olabileceği gibi çoklu biçimlerde de olabilir. Ör. Ağaç-dal-odun-masa-sıra-sandalye-okul-üniversite.
- (iii) **Materyale yeni kelimeler yerleştirme:** Anlamlı bir cümle, konuşma veya hikâyeye onu hatırlayabilmek için bir kelime veya söz öbeği yerleştirmektir. Yeni bilgi bu şekilde metinle ilişkilendirilmiş olur.

Diğeri bir dil stratejisi ise 'Tasvirler ve Sesler Kullanmadır.

b) Tasvirler ve sesler kullanma:

(i) Görsel tasvirler

Görsel tasvirler yoluyla yeni bilgiyi hafızadaki kavramlara bağlamaktır. Tasvir, bir resim, kelime veya ifade dizisini hatırlayabilmek için bir dizi konum veya kelimenin harflerinin zihinsel temsili olabilir. Bu tasvirler görsel semboller veya somut bir nesnenin resmiyle ilişkilendirilerek soyut kelimeleri ezberlemede kullanılabilir.

(ii) Anlam haritaları

Anlamsal haritalandırma ve düzenleme tekniklerinde, sözcükler anlamsal özelliklerine göre işlenir. Anlamsal haritalandırma uygulamalarında öğretmen metinde kilit önemi olan sözcükleri teşhis eder; öğrencilerden bu sözcüklerle ilişkisi olan diğer sözcüklerin listelenmesi ya da diyagramlarla gösterilmesi istenir (DeCarrico, 2001: Moss ve Ross-Feldman 2003 içinde Akt. Zengin,2006). Beyin fırtınası tekniğine benzemektedir. Düzenleme uygulamalarında ise öğrencilerden istenen, anlam açısından karmaşık bir şekilde sunulmuş sözcükleri düzenlerken anlam farklılıklarını ayırt etmeleridir. Anlamsal detaylara özen gösterilen bu tekniklerle ilgili en çok tavsiye edilen uygulama şekli, öğretilen sözcüklerin yeniden gözden geçirilmesinde kullanılmalarıdır (Stieglitz, 1983: Sökmen 1997 içinde; Nation, 1990 Akt. Zengin,2006).

Anahtar kelimeler

Hedef sözcüklerin bellek destekleyici tekniklerle öğretilmesinde yeni bilgi, daha önce öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirilirken zihindeki imgeler kullanılır. Bu araçlar hem görsel hem de sözel nitelik taşırlar. Hem sözel hem de görsel nitelikten yararlanan yöntemlerden biri anahtar sözcük yöntemidir. İki türü vardır. Birinde görsel imgeler kullanılırken diğeri sözel ağırlıklıdır. Zengin (2006)'in verdiği örneğe bakacak olursak, İspanyolcada mektup anlamına gelen "carta" sözcüğünün birinci dili İngilizce olan kişilere öğretilmesinde İngilizcede bu sözcüğe benzeyen "cart" sözcüğü anahtar sözcük olarak seçilir. Öğrencinin, içinde mektup olan bir alışveriş sepetini gözünde canlandırması görsel imgelerin kullanıldığı türdür. Sözel türe verilen örnekte ise İspanyolca sözcük "carta" ile ses benzerliği olan İngilizce "cart" ve "carry" sözcüklerinin içinde kullanıldığı "The cart carries the letter." (Mektup, alışveriş sepetinde.) cümlesiyle hatırlamanın kolaylaştırılması amaçlanmıştır (Pressley, M. Levin, J.R., Miller, G.E., 1982 'den Akt. Zengin,2006).

Zengin, anahtar sözcük yöntemi konusundaki deneylerin genelinde, D2 sözcük listeleri verilip D1 karşılıklarının hatırlanması istendiğini belirtir. Bu çalışmaların en kısa süreli olanının iki hafta, en uzun süreli olanının ise dört hafta sürdüğünü, birkaç deney haricinde son 25 senenin deneysel çalışmalarının anahtar sözcük tekniğinin diğer yöntemlere (örneğin, ezberleme, anlamsal yöntemler, sözcükleri cümle içinde kullanma) kıyasla daha etkili olduğunu gösterdiğini ifade eder. İstatistiksel açıdan önemli farkların görülmediği deneylerin ise, sınıf ortamında yürütülenler olduğunu belirtir (Fuentes, 1976; Levin, 1979; Willerman ve Melvin, 1979: Gu 2003 içinde; Hogben ve Lawson, 1994: Campos, Gonzales ve Amor 2003 içinde).

Zengin(2006), deneysel bulguların sergilediği bu iyimser tabloya rağmen, bellekle ilgili yaklaşımların D2 sözcük gelişimi açısından sınırlılıkları olduğunu söyler (Gu, 2003). Richards'ın (1976: Gu 2003 içinde Akt. Zengin,2006), D2 sözcük öğreniminin D1-D2 listelerinden çok daha kapsamlı bir konu olduğunu, Meara'nın da (1996: Gu 2003 içinde), bir sözcüğün bellekte tutulmasının sadece bir başlangıç olduğunu, sözcük ediniminin uzun bir süreç olduğunu belirttiğini aktarır. Gu (2003)'nun, konunun tamamıyla deneysel bir mesele olmadığını belirttiğini söyleyerek bellekle ilgili sınırlılıkları sıralar. Sözcüklerin birden çok anlamının ve bu anlamlarının birden çok boyutunun olması (göndergesel, sözdizimsel, pragmatik, duygusal, vb.) bu sınırlılıklardan biridir. Göndergesel anlama odaklanılan yöntemde dilbilgisi ihmal edilir. Sözcüklerin doğal bağlamlarda kullanılması hedeflenmişse, uzun vadede olumlu etkisi olmaz (Paivio ve Desrochers, 1981: Gu 2003 içinde). Bu yöntemin etkisi tüm sözcükler için geçerli değildir. Ellis (1997: Gu 2003 içinde), yöntemin soyut sözcükler üzerinde etkili olmadığını belirtir. Diğer sınırlılıklar için bkz. Zengin,2006

Zengin (2006),yöntemin öğrenmenin farklı aşamalarında farklı etkiye sahip olduğunu; örneğin, orta düzey için diğer düzeyler kadar etkili olmadığını hatırlatır. İkinci dil öğrenimine yeni başlayanların çok sayıda sözcük bilme ihtiyacının, yöntemden yararlanmayı gerektirebileceğini, ileri düzeyin de, dil sistemi oturmuş olduğundan uygun bir düzey olduğunu belirtir. Araştırmacı, öğrencilerin bu yöntem konusunda fazla beklentiye girmemeleri gerektiğini (Gu,

2003), yöntemin, diğer yöntemlerin yerine kullanılacak bir yöntem olarak değil, diğer yöntemlerdeki eksiklikleri tamamlayan bir yöntem olarak algılanması gerektiğini aktarır (Cohen, 1987: Gu 2003 içinde).

(iii) Mnemonik (Anımsatıcı) aygıtlar

Belleğimizin depolama ve işleme faaliyetlerini ancak sınırlı nitelikte gerçekleştirebilmesi, hatırlama yeteneğimizin bizi yanıltabildiğine ilişkin örneklerin yaşanması, hatırlamaya yardımcı stratejiler kullanarak bellek performansının geliştirilebilmesine yönelik araştırmalara yol açmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar "mnemonik teknik veya sistem"lerin kullanımını içermektedir*.

Mnemonik terimi, hatırlamaya yardımcı strateji kullanımını ifade etmektedir. Er, makalesinde terimin Eski Yunan'da bellek tanrıçası olarak bilinen "Mnemosyne"den geldiğini belirtmektedir. Mnemonik teknikler aracılığıyla, kişi için anlamsız olan ya da düşük anlamlılığa sahip olan malzemeler anlamlı hale getirilmektedir. Er, bu tekniklerin temelinde, bellekte daha önceden hazır bulunan malzemelerin; bilinmeyen ya da yeni sunulan malzemeleri çağrıştırmasının yattığını belirtmektedir (Anderson, 1980). Higbee'ye (1977) göre, mnemonik teknik veya sistemler, öğrenme ve bellek ilkelerini kullanan bellekteki bilgilere kolaylıkla ulaşmayı sağlayan zihinsel dosyalama sistemleridir (mental filing systems) (Akt.Er).

Er, Pavio (1971)'dan yaptığı alıntıda mnemonik tekniklerin temelinde en az üç önemli sayılıtının yer aldığını belirtmektedir. Sayılıtlardan ilkinde göre, somut nesnelere somut olmayanlardan daha iyi hatırlanır. İkinci sayılıtıya göre, hatırlanması gereken malzemelerle somut nesnelere arasında bağ kurulması, malzemelerin hatırlanması açısından yararlıdır. Üçüncü olarak somut nesnelere görsel imgeleri, sözel malzemelerin hatırlanmasını kolaylaştıran araçlar olarak hizmet eder. Aşağıda makalesinden yapacağımız alıntıda Er, bu sayılıtlardan

* Doç. Dr. Nurhan Er, Belleğimizi Geliştirmek Mümkün mü?
http://www.psikolog.org.tr/articles_detail.asp?cat=1&id=11

hareketle bellekte daha fazla bilginin tutulabilmesini sağlayabilmek için mnemonik sistemlerde aşağıda belirtilen bellek geliştirme ilkelerinden yararlanılmakta olduğunu yazar:

- Anlamlılık
- Organizasyon
- Çağırışım
- Zihinde Canlandırma
- Dikkat ve İlgi

Er, makalesinde yukarıda özetlenen ilkeler üzerine temellenen ve bellek araştırmacıları tarafından sıklıkla kullanılan genel bazı mnemonik tekniklerini ise Bağlama (Link) Sistemi, Yerleşim (Loci) Sistemi ve Asma (Peg) Sistemi olarak sıralamaktadır.

Mnemonik teknikleri öğrencilere öğretmeyi düşünecek araştırmacı veya öğretmenlere pedagojik bir hatırlatma yapmak gerekebilir. Her ne kadar mnemonik tekniklerle bilgi depolamada avantajlar elde ediliyorsa da öğrenenlere mnemonik olarak hazırlanmış tasvirler vererek ikinci dildeki kelime hazinesine uzun vadeli katkılar sağlamak beklenmemelidir. Uzun vadeli avantajları sağlayacak olan şey öznenin kendinin ürettiği kodlamalardır. Mnemonik stratejilerin kullanımı öğretilirken vurgulanması ve teşvik edilmesi gereken şey öğrenenlerin kendi kodlamalarını yapması ve kendi mnemonik ipuçlarını kullanmalarıdır.

(iv) Hafızadaki seslerle temsil etme: Dille ilgili bir bilgiyi sesine göre hatırlamaktır. Yeni materyalle mevcut materyali anlamlı, ses temeline oturtarak ilişkilendirmektir.

c) İyice gözden geçirme

(i) Yapılandırılmış gözden geçirme: Hafıza teorilerinden biri hafızada düzenli olarak aktive edilmeyen bilgilerin kullanılmaz hale geldiğinden bahseder(Akt. Büyükyenerel, 1999). Yeni öğrendiğimiz bilgilerin pratiğini

yapmaz ve gözden geçirmezsek yeni bilgi zamanla silinecek ve nihayetinde kaybolacaktır (Çürüme teorisi-*Decay Theory* Gairns&Redman,1986:89). Gözden geçirme başta sık daha sonra daha geniş aralıklarla yapılabilir.

d) İşe koşma/uygulama eylemi

İki alt kategorisi vardır:

(i) Fiziksel tepki ve duyuları kullanma: Yeni bir ifadeyi fiziksel olarak canlandırma veya yeni bir ifadeyi fiziksel bir duyu veya hisle anlamlı bir şekilde ilişkilendirmektir.

(ii) Mekanik teknikleri kullanmak: Yeni bir bilgiyi hatırlamak için yaratıcı fakat özellikle somut bir şeyi hareket ettiren veya değiştiren somut teknikleri kullanmak.

2.5.3. Telafi Stratejileri

Telafi stratejileri öğrencilerin yeni dili dildeki bilgi kısıtlamalarına rağmen kullanmalarını sağlar. İki küme halinde on adet telafi stratejisi vardır. a) Okuma ve dinlemede uygun tahminlerde bulunmak b) Okuma ve yazmadaki kısıtlamaların üstesinden gelmek.

a) Uygun tahminlerde bulunmak

Kelimeleri bağlamdan tahmin etmek kritik bir okuma stratejisidir ve öğrenciler bilinmeyen kelimeleri tahmin etmek için cesaretlendirilmelidirler. Çünkü uygun tahminlerde bulunmak tüm becerikli ve yeterli okuyucuların yaptıkları bir şeydir(Allen, 2003). İki alt kategorisi vardır: Dilbilgisel olan ve dilbilgisel olmayan ipuçlarını kullanmak.

(i) Dilbilgisel ipuçlarını kullanmak:

Dilbilgisel ipuçlarını kullanmak konusunda Şahin(2003) çalışmasında şu maddeleri sıralamaktadır:

1. Kelimenin cümle içinde bulunduğu konumuna bakarak kelimenin işlevi hakkında bilgi sahibi olunabilir (isim, fiil, zarf, sıfat vb). Bazı sorulara cevap vermek suretiyle strateji uygulanabilir: Şayet sözcük bir isim ise “hangi sıfatlar tarafından tanımlanmaktadır?” ve “ne tür bir fiile yakındır?”, eğer sözcük bir fiilse “hangi isimle kullanılmıştır?” ve “bir zarfla tanımlanmakta mıdır?”.

2. Kelimenin bulunduğu cümle ile metindeki diğer cümleler arasındaki bağlantılar çoğu zaman bazı bağlaçlarla yapılmaktadır ve bu bağlaçlar ipucu olarak düşünülebilir. Kullanılan noktalama işaretleri de yine ipucu olarak kullanılabilir.

3. Kelimenin yapısının incelenmesi anlamı hakkında fikir verebilir. Burada incelenmesi gereken kök yapısı, önek ve soneklerdir. Bu eklerin, diğer deyişle takıların, çoğunlukla kendi başlarına anlamları vardır ve bu anlamların bilinmesi kelimenin anlamını tahmin etmede yardımcı olacaktır.

4. Kelimenin anlamı bu noktada tahmin edilebilir, ancak kelimenin anlamı tahmin edildikten sonra, bilinmeyen kelimenin yerine konularak anlamlı olup olmadığı kontrol edilmelidir.

Şahin, Kruse (1979) dan yaptığı alıntıda kelimelerin anlamlarının bağlamdan tahmin edilebilmesi için izlenebilecek çeşitli önerileri ise şöyle sıralamıştır:

1. Kelimeyi oluşturan önek, sonek ve köklerin incelenmesi,
2. Okunan metindeki, eğer varsa, resim ve diyagramların incelenmesi,

3. Cümledeki tanımlayıcı ipuçlarının aranması (kelimeden sonra yer alabilecek parantez ya da kelimenin eş ya da zıt anlamlısının ifade edilmesi gibi),
4. Metindeki örnekleyici ya da özetleyici ipuçlarını aranması.

Clarke ve Nation ise (1980, Akt. Nation, 1990, 2001) beş basamaklı tümevarımcı bir prosedür önermişlerdir:

1. Basamak: Bilinmeyen kelimenin cümledeki yerini belirleyin.
2. Basamak: Şayet gerekiyorsa dilbilgisel yönden basitleştirerek kelimenin bağlamına bakın.
3. Basamak: Kelimeye daha geniş bir bağlamdan bakın. Yani bitişiğindeki cümle veya ipuçlarıyla ilişkisine bakın.
4. Basamak: Tahmin edin.
5. Basamak: Tahmininizi kontrol edin.

Tahmininiz cümledeki bilinmeyen kelimeyle aynı görevde mi?

Bilinmeyen kelime yerine kendi tahmininizi yerleştirin. Metne güzelce uyuyor mu?

Bilinmeyen kelimeyi parçalarına ayırın. Parçaların anlamları tahmininizi destekliyor mu?

Kelimeye sözlükten bakın.(Nation, 2001, s. 257).

(ii) Dilbilgisel olmayan ipuçlarını kullanmak: Kelimenin anlamını tahmin etmek için dil temelli olmayan ipuçları çeşitli kaynaklardan gelebilir. Örneğin bağlam/metin, durum hakkında bilgi, metin yapısı, kişisel ilişkiler, konu başlığı veya genel kültür.

(iii) Konuşma ve yazmadaki kısıtlamaların üstesinden gelmek

Bununla ilgili bazı stratejiler ana dile geçmek, konuyu seçmek, mesajı tahmin etmek, kelime icat etmek, eşanlamlı kelime kullanmak ve lafı dolaştırmak

Tahminlerde bulunmaktan başka araştırmacılar tarafından dikkatlere sunulan bir diğer strateji de sözlük kullanmadır.

2.6. Sözlük Kullanma

Çalışmanın önceki bölümlerinde Krashen(1989)'in bir cümlesi alıntılanmış, öğrencilerin gittikleri yerlere dilbilgisi kitaplarını değil sözlüklerini götürdükleri söylenmişti. Araştırmacının üniversitede öğrenciyken okuma derslerine gelen Dr.Mehmet Zaman'ın "Dictionaries are the indispensable parts of students. (Sözlükler öğrencilerin ayrılmaz parçalarıdır)" sözü burada zikredilmeye değerdir. Sözlük kullanmayı bilmek bir öğrenci için önemli bir beceridir. Fakat her anlamı bilinmeyen kelime için sözlük kullanılması epey zaman almakta ve okuyucunun okuma hızını düşürmektedir. Hâlbuki bilinmeyen bütün kelimeler için sözlük kullanmaya gerek olmayabilir. Bazı kelimelerin anlamları bağlam dikkate alınarak çözümlenebilir. Başlangıç seviyesindeki bir öğrenci için anlamı çıkaramadığı bir kelime için hemen sözlüğe sarılmak da çare olamayabilir. Sözlükte aynı kelime için birden çok anlam önerildiğinde, hangi sembolün kelimenin hangi özelliğini nitelediğini bilemediklerinden sözlükler de öğrencilerin bocalamasına engel olamamaktadır.

Kelimeleri bağlamdan tahmin etme stratejisinin öğrenciler için faydası elbette dikkate değerdir. Ancak tek bir strateji kullanımının bazı sakıncaları da olabilmekte, strateji tek başına kullanılıyorken yer yer zayıf kalabilmektedir. Bu sebepten öğrencilerin her iki stratejiyi de ne zaman, nasıl ve ne sebeple uygulamaları gerektiğini bilmeleri önem arz etmektedir. Night (1994), iki stratejiyi beraber uygulayan öğrencilerin kelimeleri daha sonra daha iyi hatırlayabildiklerini belirtmektedir. Ayrıca sözel becerisi az olan öğrenciler

sözlükten daha çok faydalanabiliyorken sözel becerisi iyi olan öğrenciler bağlamdan daha çok faydalanabilmektedirler.

Bu çalışmada sözlük kullanırken öğrenenlerin faydalanabilecekleri aşağıdaki hususlar vermeye çalışılmıştır:

* Giriş kelimesi (Entry words): Tanımların başında koyu olarak yazılan ve tanımlanan alfabetik olarak sıralanmış kelimelerdir.

* Tanımlar: Kelimelerin tanımları telaffuzun hemen ardından verilmektedir ve farklı tanımlar yine koyu yazılan rakamlarla belirtilmektedir.

* Rehber kelimeler: Her sayfanın başında sayfadaki ilk kelime ve son kelime yazılı bulunmaktadır. Bulunmak istenen kelimeye bunlar yardımıyla daha hızlı bir şekilde erişilebilir.

* Kelimenin sağ üstünde yazılı olan rakamlar: Bazı kelimelerin isim olarak ve/veya fiil olarak birden fazla kullanımı bulunabilmektedir. Bu farklı kullanımlar () bu rakamlar ile ifade edilmektedir.

* Telaffuz: Kelimenin tanımından önce / / işaretinin arasında kelimenin nasıl telaffuz edildiği verilmektedir.

* Kelimenin gramer yapısı: Bir kelimenin isim, fiil ya da sıfat olduğuna dair bilgi ya tanım öncesinde ya da satır sonunda kısaltmalarla verilmektedir. Örneğin, v., n.,adj., adv.

* İtalik yazılı kelime ya da cümleler: Kelimelerin kullanıldığı örnek cümleler italik harflerle verilmektedir.

* (C) (U) : Kelime sayılabilir bir isimse Countable (C) ya da sayılamaz bir isimse Uncountable (U) harfiyle ifade edilir.

* Ayrıca varsa kullanılan sözlükle ilgili kolaylıklar öğrencilere tanıtılarak istifadelerine sunulabilir (Ör. Çeşitli listeler, resimli bölümler, teknik sınıflandırmaların olduğu bölümler vs.)

2.7.Yabancı Dil ve Kelime Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Kelime Öğrenme Stratejileri üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar sergilenenektir.

Gu ve Johnson (1996) Çin'de üniversiteli öğrenciler üzerinde yaptıkları kelime öğrenme stratejileri konulu bir araştırmada, strateji kullanımı ve dildeki başarı durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaptıkları ankette öğrencilerin çoğu ezber yöntemini değil kelimelerin dikkatlice çalışılması gerektiği görüşünü savunmuşlar ve ankette ezberle ilgili stratejilere olumsuz cevaplar vermişlerdir. Kelime testi sonuçlarına göre beş farklı tipte öğrenci belirlemişlerdir. Kelime haznesi ve yeterlik sonuçlarına göre en başarılı öğrenciler sırasıyla: okuyucular, aktif strateji kullanıcıları, kodlama yapmayanlar, kodlama yapanlar ve pasif strateji kullanıcılarıdır. Küçük bir grup olan 'okuyucular' dikkatli çalışma ve okumada olduğu gibi doğal bir maruz kalma yoluyla öğrenmişlerdir. Faydalı olduklarını değerlendirdikleri kelimeleri seçmiş bağlam üzerinde çalışmışlardır. 'Aktif strateji kullanıcıları' önemli olarak gördükleri kelimeleri öğrenmek için çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Daha fazla tahmin etme, daha fazla sözlük kullanımı, daha fazla ezber stratejileri gözlenmiştir. Sıradaki gruplar olan 'kodlama yapmayanlar' ve 'kodlama yapanlar' ise ortalama bir strateji kullanımı sergilemişlerdir. Fakat 'kodlama yapan öğrenciler' daha fazla bellek stratejilerine yönelmişlerdir. En başarısız grup olan 'pasif strateji kullanıcıları' ise bellek stratejilerine çok inanmakta ama pek strateji kullanımı sergilememektedir.

Yang (2003) İngilizce eğitimi alan kolej öğrencileri için öğrenme stratejileri öğretime portfolyo entegre edilmesini araştırmış, öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek ve otonomlarını geliştirmek için portfolyo kullanımı incelenmiştir. Araştırmacı portfolyoların strateji öğretime üç şekilde katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Birincisi portfolyo öğrenme stratejileri eğitiminde planlama, öğrenme, kontrol ve değerlendirme süreçlerini kayıt altına almaktadır. İkinci olarak, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve otonomi önemini daha iyi

anlamalarına yardımcı olmaktadır. Son olarak portfolyo tutulmasıyla, öğrenme stratejileri eğitimi pekiştirilmektedir.

Yang (2003)'ın uyguladığı İngilizce öğrenme anketi bulgularına göre öğrencilerin telafi stratejilerini çok sık, bellek stratejilerini ise az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler İngilizce'nin önemli bir araç olduğunu ve gelecekte kariyerleri için çok önemli olduğuna inanmaktadırlar. Öğrenme biçimi anketine göre tüm grup için tek bir öğrenme biçimi profili belirlenememiştir.

Araştırmanın sonucu olarak Yang (2003) öğrenme stratejileri öğretimine portfolyo entegre edilmesinin ve öğrencilerin öğrenmelerinin daha iyi hale getirilmesinin zor bir süreç olduğu fakat hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından çok fazla kazanımları olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası portfolyo ile öğrenmenin başarılı olduğunu kabul etmektedir.

Nunan (2002) küçük çaplı bir eylem araştırması yürütmüş ve strateji öğretiminin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla duyarlılığa yol açıp açmadığını bulmaya çalışmıştır. Hong Kong'da bir üniversitede okuyan 60 öğrenciyle 12 haftada tamamladığı çalışmasında vardığı sonuç, strateji eğitimi artı öğrencilere öğrenme süreci üstüne sistematik fırsatlar sağlanmasının zaman içerisinde öğrenme sürecine karşı daha fazla duyarlılığa yol açtığı olmuştur. Kursun sonunda eylem araştırmasında yer alan öğrenciler dil öğrenme ve kullanmayla ilgili fırsatları başlangıçta olduğundan daha fazla kullanmaya meyilli hale gelmişlerdir.

Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) tarafından konu (task) olması ve konunun zorluk derecesinin strateji kullanımına etkisi araştırılmıştır. Öğrenme stratejilerinin kullanımının belirlenmesinde en sık kullanılan anket SILL ölçeğidir. Fakat çok az anket, öğrenme stratejilerinin belli bir ders konusunda nasıl değiştiğini incelemiştir. Bu çalışmada Oxford ve diğerleri (2004) belli bir ders konusunun ayrıntılı tanımını yapmakta, belli bir dil dersi (okuma) konusunun öğrenme stratejisi saptama sürecine etkisini ve bu ders konusunun zorluk derecesinin öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri öğrenme stratejisinde nasıl değişiklikler yaptığını araştırmışlardır. Aynı zamanda konunun zorluğu ve

öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin öğrenme stratejileri seçimini nasıl etkilediğine de bakılmıştır.

Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons (2004), daha önce Gan (2003)'ın Hong Kong'da birkaç üniversitede gerçekleştirdiği yabancı dil öğreniminde öz-yönlendirme (self-directedness) ve öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırması sonuçlarından hareketle Çin üniversitesinde yabancı dil dersinde başarılı ve başarısız öğrencileri tanımlayan nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda başarılı öğrencilerin birçok dil öğrenme kavramına sahip olduğu, öğrencilerin kelime bilgisini dil öğrenmenin en önemli bölümü olarak gördükleri belirlenmiştir. Başarısız öğrenciler ise dil öğrenmeyi belli dilbilgisi konularında uzmanlaşmak olarak görmekte, çoğunun yaşadığı problemin kelime öğrenmede takılıp kalmaları olduğunu ifade etmektedirler.

Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons (2004)'ın yaptığı araştırmanın sonuçları farklı başarı seviyeleri, biliş ve duyguların karmaşık ve dinamik etkileşimleri ile, dış motivasyon ve sosyal ortamla açıklanmaktadır. Sonuçlar dil öğrenme çıktılarının holistik bakış açısıyla ele alınması ve öğrenen strateji eğitiminin günümüzdeki uygulamalarının genişletilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya göre farklı seviyedeki öğrenenleri bilişsel ve duygusal etkiler, iç motivasyon ve sosyal ortam hep birlikte dinamik olarak etkilemektedir.

Graham (2003) öğrenenlerin yabancı dil öğrenmede üst bilişsel inançlarını incelediği araştırmasını üç ana bölümde tanımlamıştır : (1) Öğrencinin kendini tanımlaması ve öz-yeterlilik, (2) katkıda bulunma ve (3) amaç. Araştırmanın sonucunda öz-yeterlilik ve kendini algılamada öğrencilerin kendilerine güvenlerinin düşük olduğu, sınavdan yüksek not almayı beklerken Fransızca konusunda güçlük çektikleri ve kendilerini yetersiz hissettikleri; dil öğrenme stratejilerinin önemini göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Graham (2003), öğretmenlerin öğrencileri öğrenmelerini yansıtarak takip etmeleri noktasında cesaretlendirmelerini, farklı konularda farklı stratejileri kullanmalarını ve öğrenmelerini değerlendirmelerinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca stratejilerin gerektiğinde ve uygun şekilde kullanımının öğrencilerin öz-

yeterliliklerinin güçlenmesine ve öğrenmelerini kontrol edebilme becerisinin kazandırılmasına katkı sağlayacağı söylenmiş; gerçek dil öğrenme ve strateji kullanımını olumsuz etkilediği vurgulanan performans hedeflerinden öğrenme hedeflerine geçilmesinin sınıf ortamını olumlu yönde etkileyeceği bu şekilde sınıf içinde öğrencilerin biliyor gibi yapmalarının engellenebileceği ifade edilmiştir.

Yamamori, Isoda, Hiromori ve Oxford (2003) yaptıkları araştırmayla Japon 7. sınıf öğrencilerinin zaman içinde yabancı dil öğrenme stratejileri kullanmada gösterdiği farklılıkları ve bu durumun öğrenme isteği ve başarıyla olan ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Yüksek ve Düşük Başarı temel grupları altında dört başlık belirlenmiştir: Yüksek-Başarı strateji seçimi yapan, Yüksek-Başarı gelişen, Düşük-Başarı düşük farkındalığa sahip ve Düşük-Başarı isteksiz grup . Araştırma bulgularına göre Yüksek Başarı gruplarının temel olarak öğrenme stratejisi kullanımında farklılık göstermekte, daha bilinçli strateji seçimi yapmakta ve daha sık strateji kullanmaktadır. Gelişen grup strateji kullanımı için sonuç ne olumlu ne de olumsuz/orta seviyede çıkmıştır. Sonuç olarak başarısı yüksek grubun çeşitli öğrenme stratejilerini sık sık kullandığı ve öğrenme isteğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Osburne (2003) ileri seviye yabancı dil öğrenenlerin kullandıkları 'telaffuz' stratejilerini araştırdığı çalışmasında telaffuz öğrenimi protokollerini kullanarak yetişkin öğrenenlerin ne gibi stratejileri işe koştuklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 10 dakikalık bir görüşme ve görüşme sonrası yapılan mülakattan elde edilen veriler sekiz yüksek lisanslı mezundan oluşan bir grup tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmacı katılımcıları 10 dakika süresince dil öğrenme otobiyografileri üzerine konuşturmuş ve çeşitli sorular ve yorumlarla konuşmayı sürdürmüştür. Daha sonra katılımcı ve araştırmacı kaydedilen mülakatı dinlerken araştırmacının not ettiği 3 tane orta uzunlukta cümlelerin katılımcı tarafından, mümkün olduğunca hazırlıksız olarak, tekrarı istenmiştir. Araştırmacı katılımcıdan katılımcının ikinci kez telaffuz ederken telaffuzda değişiklik yaptığı durumlarda ne gibi stratejiler kullandığını sormuş ve bunları kayda geçirmiştir. Bu kayıtlardan elde edilen verilere dayanarak 8 konu grubu (ses kalitesine

dikkat etmek, tek ve grup sesler, tek ve grup kelimeler, cümle vurgu yapısı, dil ile birlikte gelen ses yapısı, bellek ve taklit stratejileri) belirlenmiş ve bunlar telaffuz stratejileri olarak tanımlanmıştır.

Oxford (2003)'e göre öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalar öğrenme stratejilerini etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

- a. Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) ve ikinci dil olarak İngilizce(ESL) ortamından kaynaklanan farklılıklar.
- b. İngilizce görevi (task).
- c. Öğrenme biçimleri
- d. Güdülenme
- e. Psikolojik ve sosyokültürel faktörler.

Makalede sosyokültürel ve psikolojik değişkenlerin öğrenme stratejilerine etkisi vurgulanan hususlardandır.

Cohen (2003) öğretmenlere öğrencilerin dil öğrenme ve kullanmada daha etkili olmalarına yardımcı olacak tavsiyelerde bulunmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında öğrenme biçimlerinin öğrenme stratejisi seçimine etkisini irdelemek için yapılan araştırmaları incelemiş ve göreve göre strateji seçimi ve kullanımının nasıl değişiklik gösterdiğini araştırmıştır. Bunları takiben ders görevine bağlı farklı üç durumun nasıl olabileceği konusunda fikir yürütmüştür. Cohen (2003) öğrenme biçimleri tercihlerinin neler olduğunu tanımlamış ve yedi grup sıralamıştır. Bu gruplar:

1. Görsel, işitsel veya etken
2. Yaratıcı (düşüncede bir sıraya bağlı olarak hareket etmeyen), somut (düşüncelerde adım adım ilerleyen)
3. Evrensel (büyük resmi görebilen), özel (ayrıntılara takılan, odaklı)
4. Sentezleyen (materyali bütünleştirici), tahlil eden (mantıksal tahlil yapan ve görevleri karşılaştıran)
5. Harekete geçirilmeyi bekleyen, kendi öğrenmesinin takibini yapan
6. Seçeneklere açık (belirsizlik toleransı olan, son tarih endişesi olmayan), son tarih odaklı (netlik peşinde olan, organizasyonu önemseyen ve hızlı karar alan)

7. Dışa dönük, içe dönük

Cohen (2003) daha sonra dil öğrenme ve kullanma stratejilerini (Öğrenilenleri geri getirme, hedef dildeki dilbilgisi yapılarının provası için dil kullanma stratejileri, derste hazırlıksız yakalanmamak için kullanılan örtü stratejileri ve hedef dilde bilgi eksikliğine rağmen hedef dilde iletişim kurma stratejileri) ve dil ders görevlerini (içeriğin karmaşıklığı, iletişimdeki stres (zaman, bireysellik, hata yapma oranı, kontrol), ders görevinin anlaşılma kolaylığı, dil kodunun zorluğu, ders görev çeşidine aşına olmak ve performansın kolaylığı) açıklamıştır.

Sonuç olarak Cohen (2003) öğretmenlere öğrencilerin öğrenme biçim ve stratejilerini belirlemelerinde yardımcı olmalarını önermektedir. Cohen'e göre bu yardım Oxford'un SAS anketini uygulayarak ve öğrencilerle birebir görüşerek yapılabilir. Derse geçmeden önce ders görevine örnekler üzerinde yapılacak tartışmaların fayda getireceğini belirtmektedir.

Mokhtari ve Sheorey (2002) öğrencilerin okuma stratejilerinin farkındalığının nasıl ölçüldüğüne dair araştırma yapmışlar ve Okuma Stratejileri Anketinin (SORS) nasıl geliştirildiğini, bu anketin öğrencilerin okuma stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olan bir araç olarak nasıl kullanılacağı anlatmışlardır. 30 sorudan oluşan SORS yabancı dilde okuma stratejilerinin çeşidini ve sıklığını ölçmek için tasarlanmıştır. Sorular beşli Likert tipidir. Üç ana grup altında hazırlanmıştır. Bunlar:

1. Evrensel okuma stratejileri: Bir amaca yönelik okuma, mantık ve organizasyonu gözden geçirme, tablo ve resimlerden yararlanma gibi öğrenenlerin okuma becerilerinin takibi ve yönetimini hedef alan stratejilerdir.
2. Problem çözme stratejileri: Kişinin kendi okuma hızını ayarlaması, anlamı tahmin etme, anlamayı artırmak için tekrar okuma gibi doğrudan metinle uğraşanların kullandığı stratejilerdir.
3. Destek stratejileri: Sözlük kullanımı, not almak, altını çizmek gibi destek mekanizmalarıdır.

Nassaji (2003) introspektif (kişinin düşüncelerini yansıtan) bir metotla gerçekleştirdiği çalışmasında kelime öğrenme stratejileri ve bilgi kaynakları kullanımının, anlam çıkarma başarısı ile olan ilişkisini incelemiştir. Bulgulara baktığımızda öğrencilerden okuma faaliyeti esnasında hangi stratejilerden faydalandıkları konusunda konuşmaları istendiğinde öğrencilerin aslında kullanmadıkları bazı stratejileri de kullanmış olduklarını ifade ettiklerini dile getirilmiştir. Genel olarak çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Başarı oranının kullanılan strateji ve kaynaklarla karşılaştırıldığında düşük olduğu bulunmuştur.
2. Farklı stratejiler metinden anlam çıkarma başarısını farklı oranlarda etkilemektedir.
3. Başarının kullanılan stratejilerin miktarıyla değil uygun strateji seçimiyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kelime öğrenme stratejilerine ilişkin diğer bir çalışma Moir (1996, Akın & Seferoğlu, 2004 içinde) tarafından yürütülmüştür. Çalışmasını kendini İngilizce öğrenmeye adanmış, çalışkan ve ders saatleri dışında da saatlerce kelime öğrenmeye çalışan 10 yetişkin öğrenci üzerinde yapmıştır. Yaptığı çalışmada sadece bir öğrencinin kelime öğrenmek için gerekenlerin neler olduğunun farkında olduğunu görmüştür. Diğerlerinin daha az etkili olmasına yol açan sebeplerden bazıları şunlardır: Dil öğrenme stratejilerini çok az kontrol edebilmektedirler; kelimenin farklı kullanımlar sergileyebildiği öbekleri (collocations) keşfetmektense kopyalanan cümlelerdeki kelimelerin anlamlarına odaklanmaktadır; ve haftalık testten sonra kelimeleri bir daha gözden geçirmemektedirler.

Selçuk (2006) Hacettepe Üniversitesinde 32 ön-orta (pre-intermediate) seviye öğrenciyle kelimeyi bağlamdan tahmin etme konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşan öğrencilerin işe koştugu stratejiler ve bilinmeyen kelimelerle başa çıkmada bağlamın rolünün yanı sıra bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında başarılı tahminlerde

bulunanlar ile başarısız tahminler yapan öğrencilerin kullandıkları stratejiler bulunmaya çalışılmıştır. Bulgular öğrenenlerin bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştıklarında çeşitli stratejiler kullandıklarını teyit etmiştir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuçta katılımcıların okuma yeterliliklerinin strateji kullanımını anlamlı ölçüde etkilemediği fakat kullanım sıklığını ve etkinliğini etkilediği olmuştur. Ayrıca bağlamın kelime anlamını tahmin etmede önemli bir rol oynadığı da belirgin bir diğer sonuçtur.

Ay (2006) tarafından bir çalışmada 9uncu sınıf öğrencilerinin kullandığı kelime öğrenme stratejileri ve bunların kişisel özellikleriyle ilgisi araştırılmıştır. Çalışmada anlaşılmaya çalışılan bir diğer husus da 9uncu sınıf öğrencileri tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailedeki kardeş sayısı, ebeveynlerin mesleği, ailenin gelir düzeyi, İngilizcedeki başarı ve evde oda ve bilgisayar olup olmaması gibi hususlar açısından anlamlı bir fark gösterip göstermeyeceğidir. Ay, çalışmanın sonuç kısmında ilgilenilen çocukların daha başarılı olduğuna dair araştırma sonuçlarını da delil göstererek ve evde annelerin babalardan daha fazla zaman geçirmesinden yola çıkarak annelerin çocuklarının dil öğrenmesinde daha fazla etkili olabildiğini belirtmiştir. Kelime öğrenme stratejilerinin kullanımıyla baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, senenin ilk yarısı, evde bilgisayar ve oda olup olmaması, arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şahin (2003) İngilizce öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin önemini incelemiştir. Çalışmasını Uludağ üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürütmüştür. Çalışmasında ölçme araçları olarak Schmitt taksonomisine göre hazırlanmış bir anket ve Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi testi kullanmıştır. Araştırmasında strateji öğretiminden sonra öğrencilerin strateji kullanım sıklığının arttığını gözlemlemiştir. Buna göre kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin kelime stratejisi kullanma sıklığını etkilemektedir. Sözlük kullanma, kelimeleri bağlamdan tahmin etme ve kelime bileşenlerinden (ön-ek, son-ek, kelime kökü) yola çıkarak tahmin etme en sık kullanılan stratejilerdir.

Kafes (1998) bir Anadolu Lisesinin 2nci sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir ve bir metnin okunması sırasında bilinmeyen İngilizce kelimelerin anlamlarını tahmin etmenin okunan metni anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda iki grubun da gelişme gösterdiği ancak tahmin etme stratejilerini kullanan deney grubunun daha başarılı olduğunu görülmüştür.

Akın, (2001),’ın Hacettepe Üniversitesi Hazırlık Okulu’nda orta düzey öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ilgisini öğrencilerin İngilizce etken kelime hazinelerine çevirmiş ve öğrencilerin etken kelime hazinelerini strateji belirleme, tekrar etme ve öğrencilerin geribildirimleri aracılığıyla geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak seçilen kelimelerle ilgili ön test, son test, öğrenci geribildirimleri, yazılan günlükler, mülakatlar ve öğretmen günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilere hoşlarına gidecek etkinlikler yaptırılmasının öğrencileri rahatlattığı ve motivasyonun artmasında olumlu etkileri olduğu için oyunlar kullanılması, aktivitelere çeşitlilik katılması, öğrencilerin etkin katılımlarını temin ettiğinden eşli ya da grupla çalışmaya yönelik aktiviteler yapılması tavsiye edilmektedir.

Aksungur(2000)Anadolu liselerinde İngilizce kelime öğrenimi ve öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında dört Anadolu lisesini mercek altına almış ve Taylor, R. P. tarafından 1998’de geliştirilen 27 soruluk bir anket uygulaması yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre bu okullarda en sık kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin çeviri, ezberleme, yeni kelimeleri defalarca yazma olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ortaya konan bir diğer sonuçta öğrencilerin tek dilli sözlükleri neredeyse hiç kullanmadıkları bunun yerine çift dilli sözlükleri tercih ettikleri olmuştur. Çift dilli kelime listelerini sözlü ya da yazılı olarak tekrar etme stratejisi öğrencilerin ezber yaparken en sık kullandıkları stratejidir. Araştırmacıya göre çeviriye olan bu bağımlılık çift dilli sözlüklerin sık kullanımının belirtisidir ve bu durum Dilbilgisi-Çeviri metodunun Türkiye’de yaygın olmasından kaynaklanmaktadır. Bahsedilen yöntemin yan etkilerini azaltmak için öğretmenler öğrencilerini iletişimci yöntemlere sevk etmelidirler.

3.BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Dil öğretmenlerinin, öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili problemlerini halletmeden önce de dilbilgisi ile problemlerinin kalmadığını düşünmeye başlamalarından sonra da en çok zorluk çektikleri dil alanlarından birinin kelime öğrenme olduğu bilinmektedir. Meara(1982) gibi araştırmacılara göre de öğrencilerin en çok zorluk çektiği alanlar arasında “kelime bilgisi” yer almaktadır. Yetersiz kelime bilgisinin öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirkenki korkularının çoğuna kaynak teşkil ettiğini söylemek de mümkündür (Carter, 1987). Yetersiz kelime bilgisi öğrenciyi dil becerilerinin her birinde çeşitli zorluklarla karşılaştıracak ve hatta sorunun üstesinden gelinemezse öğrencinin dil öğrenmeye karşı kalıcı fobiler geliştirmesine sebep olabilecektir.

Öğrencilerin kelime bilgilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin sorularına cevap olabilecek ve onları sadece tesadüfî öğrenmenin gelişigüzelliğinden kapasitelerinin bilişsel taraflarını da kullanmalarına yöneltecek ipuçlarının sergilendiği bu çalışmayla temelde şu soruya cevap aranmıştır:

Strateji eğitimi, araştırmanın yapıldığı okulun 9uncu sınıf öğrencilerinin hedef dilde kelime öğrenme düzeylerinde fark yaratmakta mıdır?

3.1. Araştırmanın Amacı

Strateji öğretiminin araştırmanın yapıldığı okulun 9uncu sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığının incelendiği bu çalışmada aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Kelime öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin kelime öğrenme düzeyini etkilemekte midir?
- 2) Kelime öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin sözlük kullanma stratejileri kullanımında fark yaratmakta mıdır?

3) Öğrenciler hangi kelime öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?

3.2. Araştırmanın Önemi

Öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını temin etmede daha olumlu sonuçlar elde ettikleri gittikçe daha fazla araştırma sonucuyla tasdik edilen bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil öğreniminin en çok zorluk çekilen alanlarından birini (kelime öğrenimini) öğrencilerin bilişsel kapasitelerini öğrenme amaçları doğrultusunda eğiterek daha kolay başa çıkılır hale getirmek mümkündür savından hareketle gerçekleştirilen bu çalışma ile Türkiye’de dil öğrenimine olumlu bir katkıda bulunmak bu çalışmanın amaçları arasındadır. Yapılan bu çalışmayla öğrencilerin tesadüfi kelime öğrenmelerinin yanında kendi bilişsel kapasitelerinin farkına varmaları ve ders içinde ve dışında kendi öğrenmelerini daha etkin bir şekilde sağlayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu araştırma sonuç ve önerileriyle ülkemizde henüz üzerinde çok az sayıda araştırmanın yapıldığı kelime öğrenme konusuna katkıda bulunacağı değerlendirildiğinden önemlidir.

3.3. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan anket amaçlanan verileri toplamaya uygun niteliktedir.
2. Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
3. Araştırmada uygulama için ayrılan süre strateji eğitimi için yeterlidir.

3.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma çalışmanın yapıldığı okulun 9uncu sınıf öğrencilerinden elde verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinden yalnızca Kelime Öğrenme Stratejileri öğretimiyle sınırlıdır.

3. Schmit taksonomisine göre hazırlanan ölçekte pekiştirme stratejileri (*consolidation strategies*) yer almamaktadır.
4. Bu araştırma kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Bu araştırma ulaşılabilen kaynak ve verilerle sınırlıdır.
6. 2006–2007 öğretim yılı ikinci yarıyılı ile sınırlıdır.
7. Cinsiyet değişkeni göz ardı edilmiş ve çalışma yalnızca erkek öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.
8. Bu çalışmada etken-edilgen (active-passive) kelimeler ayrımı yapılmamıştır.

3.5.Yöntem

Bu bölümde; çalışma evreni ve örneklem, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yöntem ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir. Bu çalışma ön test-son test ile izleme modeli örnek alınarak yapılmıştır.

3.5.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

2005–2006 eğitim öğretim yılından beri Milli Eğitim Bakanlığınca yürürlüğe sokulan hazırlık sınıfsız 4 yıllık lise müfredatı uygulanmaya başlamıştır. Öğrencilerin haftalık olarak gördükleri İngilizce ders saatlerindeki düşüş öğrencilerin ders yükünü hafifletmemiş aksine öğrenci ve öğretmenlerin çalışma temposunun yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Çünkü araştırmanın yapıldığı okulda lise eğitimi sonunda öğrencilerin ulaşması hedeflenen ileri düzey (advanced level) İngilizce bilgisinden geri adım atılmamıştır. Hazırlık sınıflı sistemde haftada 25 saat İngilizce eğitimi yapılmaktayken şimdilerde – çalışmanın yapıldığı- 9 uncu sınıflarda bu sayı haftada 14 saate düşmüştür. 10uncu sınıflarda toplam 9 saat, 2nci ve 3üncü sınıflarda ise toplam 7 saat İngilizce dersi gösterilmektedir.

Çalışma, ders içi ve ders dışı faaliyetleri yoğun bir okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma evreni olarak 9uncu sınıflar seçilmiştir. Çünkü müfredata ilave olarak yapılacak çalışma için gereken ders saatleri için ihtiyaç duyulan süreyi sadece 9uncu sınıflarda bulmak mümkündür. Çalışmanın yapıldığı 9uncu sınıflarda en homojen kontrol ve deney gruplarını belirlemek amacıyla birinci dönemin sonlarında, okulun uyguladığı Cambridge Üniversitesi tarafından hazırlanan KET (Key English Test) seviye tespit sınavı baz alınmıştır. Araştırmaya konu olan iki sınıfın biri kontrol (17 öğrenci), diğeri de deney grubu (17 öğrenci) olarak ayrılmıştır. Öğrenciler Maincourse (ana ders) ve Four Skills (dört beceri) derslerini görmektedirler. Okutulan kitaplar yer yer strateji çalışmalarını destekler niteliktedir.

3.5.2. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin günlük tutma, sesli-düşünme protokolleri, mülakatlar, not alma, gözlem ve anketler yolu ile belirlenebildiği bilinmektedir (Oxford,1990 Akt. Şahin,2003). Bu araştırmada da daha çok sayıda öğrenciye ulaşılabileceğinden ve öğrenciler yazılı anlatım yoluyla kendilerini daha rahat ifade edebildiklerinden veri toplama aracı olarak anket uygulaması tercih edilmiştir. Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır: Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi (Ek-1) ve Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi (Ek-2).

3.5.3. Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi

“Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi”, uygulanan kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kullandıkları stratejiler üzerinde fark yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Şahin (2003) tarafından Schmitt taksonomisine göre hazırlanmıştır. Şahin (2003), anketin hazırlanmasında Marin’in (2003) Schmitt

taksonomisini temel alarak İspanyol öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacı ile hazırlanmış olduğu anketten de yararlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm öğrencilerin kelime öğrenimi ile ilgili genel düşüncelerini almak için tasarlanmıştır. On üç maddelik bu bölümde öğrenciler, katılıyorum / katılmıyorum şeklinde görüş beyan etmektedirler. İkinci bölüm otuz altı maddeden oluşmakta ve öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir kelimenin anlamını bulmaya yönelik kullandıkları stratejilerin ne sıklıkla kullanıldığını belirlemek amacıyla gütmektedir. İkinci bölümde öğrenciler herhangi bir stratejiyi kullanma sıklıklarına göre her zaman / bazen / hiçbir zaman seçeneklerinden kendilerine uygun düşen seçeneği işaretlemiştir.

Anket öğrencilerin İngilizce düzeyleri yeterli olmadığından Türkçe olarak hazırlanmıştır. Anket uygulamasından önce öğrencilere anketten beklenenin öğrencilerin kelime öğrenirken ne yapılması gerektiğine dair düşüncelerinin değil kendilerinin bu işi nasıl yaptıklarını tespit etmek olduğunu altı çizilerek ihtar edilmiştir. Öğrencilerin yanlış anlamalarının önüne geçebilmek için anket öncesinde ve esnasında açıklamalarda bulunulmuştur.

Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi, örneklem olarak seçilen 30 öğrenciye uygulama öncesinde öğretilecek stratejilerden haberdar olup olmadıklarını belirlemek amacı ile ön test olarak uygulanmıştır.

3.5.4. Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi

Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi araştırmacı tarafından öğretilecek stratejilerin kullanımına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencilere dağıtılacak olan çalışma kâğıtlarında öğrencilerin bilmedikleri varsayılan kelime ve kullanımlardan derlenerek seçilen materyal ile kelime öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testinde toplam altı haftalık uygulama süresince gösterilecek olan stratejilere yönelik iki ana başlık

bulunmaktadır. Birinci bölüm *kelimenin anlamını yapısından (önek ya da sonekler yardımıyla) ya da bağlamdan (çeşitli ipuçları kullanarak) tahmin etme* stratejilerine yönelik sorular ile oluşturulmuştur. İkinci bölüm ise öğrencilerin sözlük kullanım bilgilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Testte toplam kırk beş adet soru bulunmaktadır.

3.5.5. Verilerin Toplanması

Özel bir okulun 9uncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen strateji eğitimi ders müfredatlarıyla paralel olarak altı haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Şubat ayının üçüncü haftası tüm sınıflara ayrı ayrı öncelikle Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi verilmiş ardından da anketi doldurmaları istenmiş ve sonuçlar kaydedilmiştir. Nisan ayının üçüncü haftası sonunda ise aynı test son-test olarak verilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

3.5.6. Uygulama Süreci

HAFTA: 1

Amaç : Öğrenme Stratejileri ile ilgili genel bir çerçeve sunmak.

Hedef: Öğrencilerin strateji eğitimine zihnen hazır olmalarını ve öğretilen stratejileri kabaca tanımlarını sağlama.

Ders : 1

Süreç :

Strateji eğitiminin haberli olması gerektiği ilkesinden hareketle öğrencilere yapılacak çalışmalar kaba hatlarıyla tanıtıldı. İnsan zihninin çalışma ve öğrenme prensipleri basitçe ama öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda ve ekte sunulan sunu yardımıyla işlendi. Öğrencilerin önümüzdeki çalışmalar için iyice motive oldukları gözlemlendi. (Bkz. *Dersler-Hafta 1 EK1*)

HAFTA: 2

Kullanılan Strateji: Zihinsel Bağlantılar Kurma

Amaç : Öğrencilerin kelime öğrenirken grüplama ve sınıflandırma yapmanın önemini anlamalarını sağlamak.

Hedef: Öğrencilerin kelime yığınlarını anlamlı gruplar olarak sınıflandırabilmelerini sağlama.

Ders : 1

Süreç :

Kelimeleri bağımsız olarak rasgele ezberlemenin hatırlamayı kolaylaştırmayacağı aktarıldı. Bunun yerine çeşitli anlam gruplarını oluşturmanın kelimeyi geri çağırma (hatırlama) olumlu etkisi olduğu verilirken şu şekilde bir deneyle bütün sınıfın ilgisi anlatacağım konulara çok etkili bir şekilde çekildi:

Öğrencilere iki dakika içinde ezberlemeleri için 16 kelime verildi:

bus, thin, three, coal, black, circle, diamond, lend, attend, fat, snake, donkey, borrow, peas, photography, happiness.

İki dakika sonra hatırlayabildikleri kadar kelimeyi yazmaları istendi. Öğrencilerin kelimeleri yaklaşık %60 ve %80 arasında bir hatırlama oranında yazabildikleri gözlemlendi. Öğrenciler skorlarını kaydettikten sonra yine 16 kelimelik ikinci bir liste daha verildi.

Animals: elephant, bird, cat, cow

Shapes : triangle, circle, square

Verbs : begin, break, take

Colours: red, blue, white, yellow

Numbers: one, three

Gruplandırılmış kelimelerden oluşan bu listeyi de iki dakikada ezberlemeleri istendi. Süre sonunda daha skorlar belli olmadan öğrencilerin tavırları ve yüz ifadelerinden de çok iyi sonuçlar alındığı belli oluyordu. Çoğunluk %100 ve %100'e yakın skorlar elde etti. Ders gruplandırma üzerine çeşitli örneklerle devam etti.

HAFTA: 2

Kullanılan Strateji: Zihinsel Bağlantılar Kurma

Amaç : Anlam/Kavram haritalarını kelime öğreniminde kullanmak

Hedef : Öğrencilerin anlam haritaları oluşturarak anahtar kelime ile ilgili bilgileri bir araya toplamalarını sağlama.

Ders : 2

Süreç :

Anlam haritalarının hazırlanışı ile ilgili bilgiler hazırlanan bir sunu eşliğinde öğrencilere verildi. Çeşitli internet sitelerinden derlenen örnek

şablonlar ve Pearson and Johnson 1978:28(McCarty,1999 içinde) tarafından hazırlanmış örnek bir anlam haritası eşliğinde çalışma devam ettirildi. *Bkz. Dersler Hafta 2 EK1*

HAFTA: 3

Kullanılan Strateji: Zihinsel Bağlantılar Kurma

Amaç : a) Öğrencilerin kelime öğrenirken çeşitli şekiller ve sesler yardımıyla hedef kelimeyle ilgili zihinsel bağ oluşturmayı öğrenmeleri.
b) Öğrencilerin daha önce öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamak için çeşitli gözden geçirme yollarını öğrenmeleri

Hedef : a) Öğrencilerin kelime öğreniminde şekillerden ve seslerden de faydalanacak duruma gelmelerini sağlama.
b) Öğrencilerin daha önce öğrendikleri kelimeleri gözden geçirme becerisini kazandırma.

Ders : 1

Süreç :

1. Strateji çeşidi: Resimler Kullanma (Applying Images and Sounds)

Öğrencilere kelimelerin kayıtları tutulurken mümkün ise resimler veya semboller de eklemeleri önerildi. Örnekler yapıldı. Öğrenciler tarafından üretilen resimlerden örnekler için bkz. *Dersler-Hafta 3 EK1 Öğrencilerin ürettiği Mnemonikler* ve *Dersler-Hafta 3 EK2 Öğrencilerin Kelime Çalışmalarına Örnekler*.

2. Strateji çeşidi: İyice Gözden geçirme (Reviewing well)

Flaş kartlar kullanarak öğrencilerin kelimeleri tekrar gözden geçirebilecekleri göz önünde bulundurularak öncelikle öğrencilerin tuttukları kelime kayıtlarından üç kelime seçtirildi. Kartın bir yüzünü aşağıdaki şablonda yer alan başlıklara uygun olarak tamamlamaları istendi.

Definition of the word	THE WORD	Grammar Form (noun/verb/adj. etc..)
	The Turkish Equivalent	
An example sentence from a dictionary		Antonym and/or Synonym

Kartın diğer yüzüne ise kendilerine o kelimeyi hatırlatacak bir ipucu, sembol veya resim yerleştirmeleri istendi. (Bkz. *Dersler-Hafta 3 EK3 rnek Flaşkart ve Dersler-Hafta 3 EK2 ğrencilerin Kelime çalışmalarına rnekler*)

HAFTA: 4

Kullanılan Strateji: Telafi Stratejileri-Uygun Tahminlerde Bulunmak

Amaç : Dilbilgisel ipuçlarını kullanarak ilk defa karşılaşılan bir kelimenin anlamını tahmin etmek.

Hedef: Öğrencilerin kelime bileşenleri olan n-ek, son-ek, kelime kökü gibi ipuçları yardımıyla ilk defa karşılaştıkları bir kelimenin anlamını tahmin edebilir duruma gelmelerini sağlama.

Ders : 1–2

Süreç :

Hazırlanan kelime ekleri ve kökleri tabloları hem sınıf ortamında anlatıldı hem de çalışma kâğıtlarıyla öğrencilerin ders dışında da konuyla uğraşmaları temin edildi. Kullanılan malzemeden örnekler için bkz. *Dersler-Hafta 4 Ek 1–2–3–4–5*

HAFTA: 5

Kullanılan Strateji: Telafi Stratejileri-Uygun Tahminlerde Bulunmak

Amaç : Öğrencilerin metindeki ipuçları yardımıyla ilk defa karşılaştıkları kelimenin anlamını tahmin etmesi

Hedef : Öğrencilerin metindeki/bağlamdaki tanımlayıcı ibareler vb. ipuçlarını kullanarak bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmelerini sağlama.

Ders : 1–2

Süreç :

Öğrencilere ilk defa karşılaştıkları bir kelime için metinde bazı ipuçlarının saklı olduğu anlatıldı. Dilbilgisel olan ve dilbilgisel olmayan ipuçları hakkında bilgi verildi (Ayrıntılar için bkz. Telafi Stratejileri >Uygun Tahminlerde Bulunmak). Kullanılan malzemeye örnek için bkz. *Dersler-Hafta 5 EK1–2–3–4–5–6*

HAFTA: 6

Kullanılan Strateji: Sözlük Kullanma

Amaç : Öğrencilerin kelimenin anlamını bulabilmek için ne zaman sözlüğe bakmaları gerektiğini bilmeleri ve sözlüğe baktıklarında hangi sembolün ne anlamda kullanıldığını anlayabilmeleri.

Hedef : Öğrencilerin sözlüğü ne zaman ve nasıl kullanacakları bilgisine sahip olmalarını sağlama.

Ders : 1–2

Süreç :

Öğrencilere tahmin stratejileri anlatılmıştı. 6 ıncı hafta da ne zaman tahmin stratejisi ne zaman sözlük kullanma konusu işlendi. Çeşitli sözlüklerin hangi sembolle neyi ifade ettikleri örneklerle anlatıldı. Özellikle öğrencilerin ellerinde olan sözlükten alıştırılmalar yapıldı. Süreçte tanıtılan başlıklarla ilgili olarak bkz. Sözlük Kullanma s.45.

Yukarıda hafta hafta anlatılan süreçte belirtilen haftada ana konu olarak işlenen strateji verilmiştir. Ana konunun yanında bazen diğer stratejiler de zihinlerinde yer etmesi için önceden verilmiş bazen de daha önce anlatılan konunun tekrarı, kontrolü ve pekiştirmesi yapılmıştır. Çalışmanın başında öğrencilerden kelime defterleri tutmaları istenmiş, bu defterler ara sıra kontrol edilmiştir. Öğrencilerin hazırlamış oldukları örneklerden güzel olanları sınıf ortamında örnek teşkil etmesi için sergilenmiş, her hafta çeşitli kelimeler mnemonik tekniklerle kurgulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda özellikle vurgulanan her öğrencinin kelimelerle kendi anlamsal bağını oluşturması olmuştur. Çünkü bireyler için en anlamlı örnekler yine o bireylerin kendi tecrübeleriyle örülü kendi anlam dünyalarından çıkanlar olacaktır. Her haftanın değerlendirmesi sınıf ortamında ve çeşitli ödevler/çalışma kâğıtları yardımıyla sınıf dışında yapılan ve yaptırılan örneklerle yapılmıştır.

4. NCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE SONUÇ

4.1. Bulgular

Bu bölümde, araştırma problemlerinin sınanması sonucu elde edilen bulgular ve bulguların yorumları yer almaktadır.

İlk olarak araştırılan husus grupların kelimeleri bağlamdan tahmin etme ve sözlük kullanımı olmak üzere iki bölümden oluşan Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi sonuçlarının kontrol ve deney gruplarına ilişkin verileri olmuştur. Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım ön-testi sonucuna göre her iki grubun kelime bilgisi seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kelime bilgisi seviyeleri tespit edilen ve homojen olarak oluşturulan deney ve kontrol gruplarının, bu sınav sonucuna göre t-test değerleri Tablo 2’de yer almaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde grupların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test 1 inci Bölüm (Kelimeleri Bağlamdan Tahmin Etme) T-Test Sonucu
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kontrol	17	17,470	3,538	0,86	16	0,402
Deney	17	19,235	6,068			

Her iki grubunda aritmetik ortalamasına bakıldığında Tablo 2’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 1. Bölüm puanları ortalaması 17,47, deney grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 1. Bölüm puanları ortalaması ise 19,23 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun, Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 1. Bölüm puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonrasında Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 1. Bölüm puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{0.05 : 16} = 0.86$; $p > 0.05$]. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasında bir fark vardır, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri ön-test birinci bölüm skorlarına göre iki grup arasında başlangıç düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-test 2nci Bölüm öğrencilerin sözlük kullanma stratejilerini ölçmeyi hedeflemektedir. İki grubun sözlük kullanma stratejileri arasındaki fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test 2 nci Bölüm (Sözlük Kullanma Stratejileri) T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kontrol	17	1.76	1.56	.476	16	.647
Deney	17	2.0	1.90			

Her iki grubunda aritmetik ortalamasına bakıldığında Tablo 3’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım

Testi 2. Bölüm puanları ortalaması 1.76, deney grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2. Bölüm puanları ortalaması ise 2.0 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun, Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2. Bölüm puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonrasında Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 1. Bölüm puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{0.05 : 16} = 0.476$; $p > 0.05$]. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasında bir fark vardır, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri ön-test ikinci bölüm skorlarına göre iki grup arasında başlangıç düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları tahlil edildiğinde ise gruplar arasında başlangıç düzeyi olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Her iki grup başlangıç düzeyinde istatistiksel olarak birbirine denktir. Tablo 4'te iki grubun ön-test toplam puanlarına uygulanan t-test sonuçları sergilenmektedir.

Tablo 4:Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test Toplam Puanı T-Test Sonucu
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kontrol	17	19.23	3.80	.948	16	.357
Deney	17	21.23	6.22			

Her iki grubunda aritmetik ortalamasına bakıldığında Tablo 4'de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test Toplam puanları ortalaması 19.23, deney grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test Toplam puanları ortalaması ise 21.23 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun, Kelime Öğrenme

Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test Toplam puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonrasında Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test Toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{0.05 : 16} = 0.948$; $p > 0.05$]. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasında bir fark vardır, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Ön-Test Toplam puanları skorlarına göre iki grup arasında başlangıç düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerini etkileyip etkilemediğine ve ikinci sorusu kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin sözlük kullanma stratejileri kullanımında fark yaratıp yaratmadığına dairdir. Bu sorulara cevap bulmak kastıyla uygulama sürecinin tamamlanmasını müteakip Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi her iki gruba da tekrar uygulanmış ve Kelime Testinin birinci ve ikinci bölümüne göre t-testi değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna cevap arayacağımız deney ve kontrol gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi son-test birinci bölüm skorları Tablo 5 'te yansıtıldığı gibidir:

Tablo 5:Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test 1 inci Bölüm (Kelimeleri Bağlamdan Tahmin Etme) T-Test Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kontrol	17	21.82	7.42	2.1	16	.050*
Deney	17	28.47	7.29			

Her iki grubunda aritmetik ortalamasına bakıldığında Tablo 5’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test 1 inci Bölüm puanları ortalaması 21.82, deney grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test 1 inci Bölüm puanları ortalaması ise 28.47 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun, Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test 1 inci Bölüm puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonrasında Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test 1 inci Bölüm puanları arasında bir fark bulunmuştur [$t_{0.05; 16} = 2.1$; $p=0.05$]. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasında bir fark vardır, ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test 1 inci Bölüm puanları skorlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi son-test birinci bölüm sonuçlarına göre kelime öğrenme stratejileri eğitimi alan grup, kelime öğrenme stratejileri eğitimi almayan gruptan anlamlı ölçüde başarılı çıkmıştır.

4.1.2. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna yani kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin sözlük kullanma stratejileri kullanımında fark yaratıp yaratmadığına ilişkin veri sağlayabileceğimiz ikinci bölüm sonuçlarına gelince, Deney gurubunun son-test sonuçları kontrol grubuna göre daha başarılı çıkmıştır. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2 nci bölüm son-test sonuçlarının t-testi değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2 nci Bölüm Son-test (Sözlük Kullanma Stratejileri) T-Testi Sonucu Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kontrol	17	2.64	2.42	2.92	16	.01*
Deney	17	5.58	3.33			

P<.05

Her iki grubunda aritmetik ortalamasına bakıldığında Tablo 6'da görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2 nci Bölüm Son-test puanları ortalaması 2.64, deney grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2 nci Bölüm Son-test puanları ortalaması ise 5.58 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun, Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2 nci Bölüm Son-test puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonrasında Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2 nci Bölüm Son-test puanları arasında bir fark bulunmuştur [$t_{0.05} : 16 = 2.92$; $p < 0.05$]. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasında bir fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi 2nci Bölüm Son-test puanları skorlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Anketin birinci ve ikinci bölümleri bazında yaptığımız tahlillerden sonra son olarak genel bir değerlendirme yapılacaktır. Kelime öğrenme stratejileri eğitimi alan grubun strateji eğitimi almayan gruptan kelime öğrenmede daha başarılı olup olmadığını ölçmeyi hedefleyen Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım testi son-test toplam puanlarının (1. Bölüm + 2. Bölüm) t-test değerleri Tablo 7 'de sergilenmektedir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test Toplam Puanı T-Test Sonucu
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Seviye Tespit Sınavı Puanları

Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kontrol	17	24.47	7.93	3.0	16	.008*
Deney	17	34.05	8.37			

P<.05

Her iki grubunda aritmetik ortalamasına bakıldığında Tablo 7’de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test Toplam puanları ortalaması 24.47, deney grubu öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test Toplam puanları ortalaması ise 34.05 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun, Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test Toplam puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonrasında Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test Toplam puanları arasında bir fark bulunmuştur [$t_{0.05 : 16} = 3.0$; $p < 0.05$]. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları arasında bir fark vardır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi Son-Test Toplam puanları skorlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu öğrencilerin hangi kelime öğrenme stratejilerini kullanmakta olduklarına ilişkindir. Bu kısımda araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin elde edilen veriler ortaya konacaktır.

4.1.3. Öğrencilerin Kelime Öğrenimi İle İlgili Genel Düşünceleri İle İlgili Bulgular

Uygulama öncesince öğrencilere tatbik edilen ankete kontrol ve deney gruplarının verdiği cevaplar frekans ve yüzde hesapları olarak tablolatırılmıştır (Bkz. **EK-3**). Anketin öğrencilerin kelime öğrenimi ile ilgili genel düşüncelerini almak için tasarlanan 13 maddelik ilk bölümü kendi içinde üç grup altında toplanmaktadır: Birinci grup (1-7 arasındaki maddeler) kelimelerin ezber yoluyla öğrenilmesi, ikinci grup (8-11 arasındaki maddeler) kelimelerin bağlamdan öğrenilmesi ve üçüncü grup (12. ve 13. maddeler) kelimelerin önce çalışılıp, sonra kullanılması ile ilgili maddelerdir.

Öğrenciler anketin bu ilk bölümünde kullanılan ifadelere Katılıyorum veya Katılmıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. 'Katılıyorum' cevabı **1** ve 'Katılmıyorum' cevabı **0** olarak işlenmiş ve madde bazında **EK 3'te** (*EK 3- Öğrencilerin Kelime Öğrenimi İle İlgili Genel Düşünceleri İle İlgili Bulgulara Ait Tablolar*) gösterilen neticeler elde edilmiştir.

Birinci Grup

Kelimelerin ezber yoluyla öğrenilmesine dair olan Birinci grup ifadeler (EK3-Tablo 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) incelendiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplarda paralellikler görmekteyiz. Birbirine çok yakın frekans ve yüzdelerin sergilendiği bu bölümde öğrencilerin kelimeleri hatırlamanın en iyi yolu olarak tekrarı görmektedirler (Kontrol grubu: %94,1, Deney grubu : %100). Öğrenciler kelimeleri tek başlarına ezberlemenin iyi bir yol olmadığı konusunda hemfikir görünmektedirler (Kontrol grubu: %100, Deney grubu : %94,1). Yabancı dil öğrenebilmek için sadece iyi bir hafızanın olması fikrine öğrencilerin pek azı katılmaktadır (Kontrol grubu: %17,6, Deney grubu : %11,8). Öğrencilerin %100'ü kelimenin anlamının metne göre değişebileceğini düşünmektedir. Kelimeyi biliyor olmak için sözlükteki tanımlarından birinin hatırlanmasının yeterli olmadığını düşünenlerin sayısı diğerlerinden fazladır (Kontrol grubu: %76,5, Deney grubu : %82,4)

İkinci Grup

Kelimelerin bağlamdan öğrenilmesine dair olan ikinci grup ifadeler (EK3-Tablo 15, 16, 17, 18) incelendiğinde öğrencilerin tamamının bir kelimenin kullanıldığı yere ve o kelimeyle beraber kullanılan kelimelere dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin çoğu aynı kelimeyle birkaç kez karşılaşmaları durumunda o kelimenin anlamının artık bileneceğini düşünmektedir (Kontrol grubu: %76,5, Deney grubu : %82,4). Öğrencilerin toplam %76,47'si kelimeleri bağlamdan tahmin etmenin en iyi kelime öğrenme yolu olduğunu düşünmektedir. Kelime dağarcığının sadece çok okuyarak geliştirilebileceğini düşünenlerin oranı %50'den biraz fazladır(Kontrol grubu: %58,8, Deney grubu : %52,9).

Üçüncü Grup

Üçüncü gruptaki ifadeler ise kelimelerin önce çalışılıp, sonra kullanılması ile ilgili maddelerdir. Bu grupta bulunan iki ifadeyle ilgili frekans ve yüzdelere ilişkin yorumlar aşağıda verilmektedir.

EK3-Tablo 19 ve Tablo 20' den anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğu dilin kullanıldığını zaman öğrenileceğini düşünmektedir(Kontrol grubu: %88,2, Deney grubu : %76,5). Öğrencilerin toplam %70,58 ise dilin kullanımının kelimenin ezberlenmesinden daha önemli olduğunu düşünmektedir.

4.1.4. Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kelime Öğrenme Stratejileri Anketinin otuz altı maddeden oluşan ikinci bölümü öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir kelimenin anlamını bulmaya yönelik kullanılabilir stratejilerden oluşmaktadır. Bu bölüm kendi içinde iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm: Belirleme/Tespit Etme Stratejileri ve ikinci bölüm: Sosyal Stratejiler (26 ile 36 arasındaki maddeler). Belirleme Stratejileri iki grup altında incelenmiştir: 1)Kelimenin anlamını tahmin etme (1–11 arasındaki maddeler) 2) Sözlük veya diğer kaynakların kullanımı (12 ile 25 arasındaki

maddeler). Ankete verilen cevaplar üçlü ölçekte Her zaman (2), Bazen (1) ve Hiçbir zaman(0) olarak işlenmiştir. Anketin bu bölümüne ilişkin madde bazında frekans ve yüzdeleri gösterir tablolar için Bkz. *EK-4*.

1. Belirleme/tespit etme stratejileri ile ilgili bulgular

a. Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönelik olan ilk 11 maddeye (Bkz. EK 4-Tablo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21) ilişkin bulgular incelendiğinde ortaya şöyle bir tablo çıkmaktadır. Kontrol ve deney grupları strateji kullanımında genellikle paralellikler sergilemektedir. Öğrencilerin %64,70'i bazen karşılaştıkları bir İngilizce kelimenin Türkçede bir kelimeye benzeyip benzemediğini kontrol ettiğini belirtmiştir. Geri kalan %35,29 luk bir öğrenci kitlesi bunu her zaman yaptığını ifade etmiştir. Kelime anlamını yapısından tahmin etmeye yönelik ifadeye öğrencilerin %20,58'i her zaman yanıtını verirken %58,82 bunu bazen yaptığını söylemiştir. Deney grubu öğrencileri kelimeyi yapısından tahmin etmeye daha yatkındır(Kontrol grubu: %47,1, Deney grubu: % 70,6). Öğrencilerin %20,58'i ise kelimenin yapısını tahmin işinde hiç kullanmamaktadır. Öğrencilerin %58,82'si (20 öğrenci) bazen, cümleye bakarak kelime biçiminin analizini yapmaktadır. %32,35'lik bir kısım (11 öğrenci) bu işi her zaman yapmaktadır. Küçük bir dilim ise %8,82 (3 öğrenci) kelime biçiminin analizini yapmamaktadır. Kelimeyi yüksek sesle söyleyerek anlamını okunuşundan tahmin etmeye çalışan öğrencilerin sadece % 8,82 'dir. Onlar da Kontrol grubu öğrencileridir. Öğrencilerin %58,82 'si böyle bir şeyi hiç yapmamaktadır. %32,35'lik bir öğrenci grubu ise kelimenin anlamını okunuşundan çözmeye çalışmaktadır. Deney grubu öğrencileri (%47,1) bu stratejiyi Kontrol grubundan (%17,6) daha fazla kullanmaktadır. Kelimenin anlamını, eğer varsa, metindeki resimlere bakarak tahmin etmeye çalışan öğrencilerin oranı %40,54'tür. Öğrencilerin yarısı kelimenin tahmininde resimleri bazen kullanmaktadır. %5,88'lik küçük bir dilim ise resimlere hiç dikkat

etmemektedir. Kelimenin anlamını, cümledeki ya da paragraftaki diğer anlamını bildikleri kelimelerin yardımıyla tahmin etmeye çalışan öğrencilerin yüzdesi 58,82'dir. Kalan %41,17'lik kısım bunu bazen yapmaktadır. Kelimenin anlamını, her zaman, içinde geçtiği metnin konusu yardımıyla tahmin etmeye çalışanların yüzdesi 41,17'dir. Kontrol grubu öğrencileri bunu daha fazla yapmaktadırlar(%52,9 'a karşılık %29,4). Öğrencilerin 55,88'i metnin konusundan yola çıkarak tahmin işini bazen yapmaktadırlar. Burada da Deney grubunun ağır bastığı görülmektedir(%70,6'ya karşılık %41,2). Sadece 1 öğrenci bu stratejiyi kullanmadığını ifade etmiştir. Bazen, kelimenin anlamını, metinde verilen örnekler ya da tanımlar yardımıyla tahmin etmeye çalışan öğrencilerin yüzdesi 64,70'dir. Kalan %35,29'luk kısım bunu her zaman yapmaktadırlar. Tahmin ettiği anlamın, metne uygun olup olmadığını kontrol ettiğini ifade eden öğrencilerin yüzdesi hayli kalabalıktır. Bunu her zaman yapanlar öğrencilerin %70,58'i iken bazen yaptığını ifade edenlerin yüzdesi 26,47'dir. Bilmediği bir kelime ile karşılaştığında okumaya devam ettiğini, daha sonra metinden kelime anlamını tahmin etmeye çalıştığını ifade eden öğrencilerin sayısı toplam öğrenci miktarının %80'inden fazladır. Bu stratejiyi her zaman kullananların yüzdesi 35,29 ve arasıra kullananların yüzdesi 47,05'tir. %17,64'lük bir grup (N=6) ise bu stratejiyi hiç kullanmadığını ifade etmiştir. Bilmediğim bir kelimenin anlamını tahmin edemezse, o kelimeyi atlayarak okumaya devam ettiğini belirten öğrencilerden %20,58'si bu stratejiyi her zaman kullandığını ifade ederken %38,23'lük bir grup bazen kullanmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %41,17'si (N=14) bu stratejiyi hiç kullanmamaktadır.

b. Sözlük veya diğer kaynakların kullanımı ile ilgili bulgular

12 ve 25 inci maddeler arasında kalan ifadeler sözlük veya diğer kaynakların kullanımına ilişkin ifadelerdir. Sözlük veya diğer kaynakların kullanımına ilişkin ifadeler (Bkz. EK 4-Tablo 32'den Tablo 45'e kadar olan tablolar) incelendiğinde şöyle bir resim ortaya çıkmaktadır: Bir metni okurken

bilmediği bir kelime ile karşılaşınca hemen sözlükten anlamına bakanlar öğrencilerin %44,11'dir (N=15). Bu stratejiye bazen başvuranlar yüzdesi ise 52,94'dur. Bu rakamlar bize öğrencilerin bilmedikleri kelimeler karşısında hemen sözlüğe bakma eğilimde olduğunu göstermektedir. Bilmediği kelime ile aynı metinde birkaç kez karşılaşınca sözlükten anlamına baktığını ifade eden öğrencilerden bunu her zaman yaptığını belirtenler %58,82 ve bazen yaptığını belirtenler ise öğrencilerin %29,41'idir. %11,76'lık ufak bir grup(N=4) böyle bir şeyi hiç yapmadıklarını ifade etmişlerdir ve bu öğrencilerin üçü Deney grubundadır. Kelime anlamını tahmin eden ve tahmininin doğruluğunu kontrol etmek istediğinde sözlüğe bakan öğrenciler toplamda %61,76 'her zaman' ve %35,29 'bazen' seçeneğiyle karşımıza çıkmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin %52,9'u bu stratejiyi her zaman kullanıyorken Deney grubu öğrencilerinin 70,6'sı her zaman bu stratejiye başvurduğunu belirtmektedir. Sadece bir öğrenci bu stratejiyi kullanmamaktadır. Bilmediği kelimenin anlamı sadece metni anlaması açısından önemli olduğunda sözlüğe baktığını ifade eden öğrencilerden %20,58'i her zaman ve %44,11'i ise bazen bu stratejiyi kullandığını belirtmektedir. %35,29'luk bir öğrenci grubu bu stratejiyi hiç kullanmadığını ifade etmektedir. Kelimenin anlamını, her zaman İngilizce-Türkçe sözlükten bakanlar Kontrol grubunda fazla iken(N=8), bazen bakanlar Deney grubunda fazladır(N=12). Toplam yüzdelerle baktığımızda öğrencilerin %58,82'si bazen, %38,23'ü ise her zaman İngilizce-Türkçe sözlük kullanmaktadır. Kelimenin anlamını, bazen, elektronik sözlükten bakanlar toplamda %58,82'lik bir dilimi oluştururken, öğrencilerin %35,29'u her zaman elektronik sözlük kullanmaktadır. Hiçbir zaman elektronik sözlük kullanmayan sadece iki öğrenci vardır. Kelimenin anlamını, bazen, İngilizce-İngilizce sözlükten bakan öğrenciler %76,47'lik bir yüzdeye sahipken geriye kalan %23,52'lik dilim tek dilli sözlüğe hiç yanaşmamaktadır. On-line sözlük kullanımını sınıadığımız maddede "Eğer imkânım varsa kelimenin anlamına internetten bakarım" diyen öğrencilerden %32,35'i bazen seçeneğini işaretlemişlerdir. Grubun çoğunluğu (N=22) hiçbir zaman on-line sözlük kullanmamaktadır. Sözlüğe bakarak kelimenin anlam ya da anlamlarını her

zaman kontrol edenler öğrencilerin %64,70'ini oluşturmaktadır. Kalan 35,29'luk kısım bunu bazen yaptığını belirtmektedir. Sözlüğe bakarak kelimenin nasıl telaffuz edildiğini bazen kontrol edenlerin yüzdesi 61,76 iken her zaman kontrol edenler %32,35'lerdedir. 2 öğrenci ise telaffuzu kontrol için sözlük kullanmamaktadır. Karşılaştığı kelimenin sözlüğe bakarak nasıl yazıldığını kontrol ettiğini belirten öğrencilerden %44,11'i(N=15) her zaman %38,23'ü(N=13) bazen seçeneğini işaretlemişlerdir. Kelimenin yazılışını sözlükten kontrol etmeyen öğrencilerin yüzdesi 17,64'tür. Bu kontrolü yapmayan öğrenciler Kontrol grubunda daha fazladır(N=4 'e N=2). Öğrenciler çoğunlukla sözlüğe bakarak kelimenin türünü kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Bunu her zaman yapanlar toplam %26,47 iken her bazen yapanlar öğrencilerin %52,94'üdür. 20,58'lik bir yüzdeler dilim sözlüğe bakarak kelimenin türünü kontrol etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu dilim içinde Deney grubu ağır basmaktadır(N=5 'e N=2). Öğrencilerin yarısı kelime çekimlenmiş bir fiil ise sözlükten yalın haline baktığını ifade etmiştir. Kalan öğrencilerin %35,29' bazen ve %14,70'i ise hiçbir zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Sözlüğe bakarak kelimenin kullanıldığı örnek cümleleri ya da kalıplaşmış ifadeleri her zaman kontrol ettiğini belirten öğrenciler toplam %26,47'dir. Kalan öğrencilerden %61,76'ı örnek cümleleri ya da kalıplaşmış ifadeleri sözlükten bazen kontrol etmektedir. %11,76'lık dilim ise bu kontrolü hiç yapmamaktadır.

2. Sosyal Stratejiler

Anketin geri kalan soruları kelime öğrenmede sosyal stratejiler ile ilgilidir. Anketin bu son bölümüyle ilgili tablolardan (Bkz. EK 4-Tablo 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56) elde edilen veriler bu kısımda ele alınacaktır. Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireylerine kelimenin Türkçe karşılığını her zaman soranlar öğrencilerin %29,41'idir. Kalan %70,58'lik kısım bunu bazen yapmaktadır. Sınıf arkadaşlarına ya da aile bireylerine kelimenin İngilizce tanımını soranların %52,94'ü bunu bazen yaparken %8,82 (N=3) gibi küçük bir dilimi her zaman yaptıklarını belirtmiştir. %38,23 gibi nispeten büyük (N=13) bir

öğrenci dilimi bu stratejiyi hiçbir zaman kullanmadığını ifade etmiştir. Sınıf arkadaşlarına ya da aile bireylerine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu bazen soran öğrenciler %85,29 (N=29) gibi öğrencilerin büyük bir kısmına tekabül etmektedir. 3 öğrenci bunu her zaman yaptığını belirtiyorken 2 öğrenci bunu hiç yapmadığını ifade etmiştir. Anadili İngilizce olan bir tanıdığı varsa kendisine kelimenin İngilizce tanımını her zaman soran öğrencilerin yüzdesi 11,76 iken bazen soran öğrencilerin yüzdesi 38,23'tür. Geriye kalan %50'lik öğrenci dilimi bunu hiç yapmadığını belirtmiştir. Durum böyleyken anadili İngilizce olan bir tanıdığı varsa kendisine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu soran öğrencilerin sayısında bir önceki maddeye (ve yapılan ankete) göre artış görülmektedir. Öğrencilerin %23,52'si anadili İngilizce olan bir tanıdığı varsa kendisine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu her zaman sorduğunu, %38,23'ü ise bazen sorduğunu belirtmektedir. %38,23'lük bir dili ise (N=13) hiçbir zaman sormadığını belirtmektedir. Öğrencilerin %67,64'ü bazen öğretmenlerine kelimenin Türkçe karşılığını sorduğunu belirtirken, öğretmenlerine her zaman kelimenin Türkçe karşılığını sorduğunu belirtenlerin oranı ise %29,41 olarak tespit edilmiştir. Bazen kelimenin İngilizce tanımını öğretmeninden soran öğrencilerin oranı %82,35 olarak tespit edilmiştir. Kelimenin İngilizce tanımını öğretmeninden talep etmeyenler ise öğrencilerin %14,70'dir(N=5). Öğretmenine bazen kelimenin kullanıldığı örnek bir cümle soran öğrenciler hayli fazladır(%76,47; N=26). Her zaman örnek cümle soranlar %8,82 gibi küçük bir yüzdedir(N=3). Hiç sormayanlar ise öğrencilerin % 14,70'idir (N=5). Öğretmenine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu bazen soran öğrenciler toplam 23 kişi (%67,64) iken geri kalan öğrenciler (%32,35) öğretmenlerine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu her zaman sormaktadırlar. Öğretmenine kelimenin nasıl ve nerede uygun anlamıyla kullanıldığını soran hayli öğrenci vardır. Bu maddeye 'bazen' diyenler öğrencilerin %52,94'ü ve her zaman diyenler öğrencilerin % 41,17'sidir. 2 öğrenci böyle bir soruyu hiç sormadığını ifade etmiştir. Öğretmenine kelimenin dilbilgisindeki kullanımını bazen soran öğrenciler %47,05 ve her zaman soran öğrenciler ise %20,58 olarak tespit

edilmiştir. Öğrencilerin %32,35'i (N=11) böyle bir soruyu hiçbir zaman sormadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2. Sonuç

Bu çalışmada yabancı dil öğrenme stratejilerinden kelime öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak hedeflenmektedir. Bu amaçla bir orta öğretim kurumunun 9uncu sınıf öğrencilerinden kontrol ve deney grubu olmak üzere iki homojen grup oluşturulmuş ve ölçek olarak Schmitt taksonomisine göre hazırlanmış iki bölümlük bir anket ve Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde gruplar öncelikle Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testine tâbi tutulmuş, hemen sonrasında da anketi cevaplamaları istenmiştir. Ön-test olarak verilen Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi ile öğrencilerin uygulama öncesi seviyelerini ortaya konmuş, uygulama sonrasında son-test olarak uygulanan aynı kelime testi ile de kelime öğrenme stratejileri öğretiminin iki grup arasında bir fark oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır.

Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi ön testin kelime anlamını bağlamdan tahmin etmeyi ölçen ilk bölümünün sonuçlarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sözlük kullanma becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanan ikinci bölüm sonuçları da iki grup arasında sözlük kullanma becerisi yönünden anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ön-test toplam puanlarının t-test değerleri, başlangıç aşamasında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Anketin ilk bölümü öğrencilerin kelime öğrenimi ile ilgili genel düşüncelerini almayı hedeflemiş ve öğrencilerin çoğunun dilin kullanımının kelimenin ezberlenmesinden daha önemli olduğunu, dilin kullanıldığı zaman öğrenileceğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Kelimelerin bağlamdan öğrenilmesine dair olan ikinci grup ifadeler ise öğrencilerin tamamının bir kelimenin kullanıldığı yere ve o kelimeyle beraber kullanılan kelimelere dikkat edilmesi gerektiğini düşündüğüne işaret etmektedir. Öğrencilerin çoğuna göre

aynı kelimeyle birkaç kez karşılaşmaları halinde o kelimenin anlamı artık bilinebilir. Yine öğrencilerin çoğu kelimeleri bağlamdan tahmin etmenin en iyi kelime öğrenme yolu olduğunu düşünmektedir. Kelime dağarcığının sadece çok okuyarak geliştirilebileceğini düşünenlerin oranı ise %50'den biraz fazladır

Anketin öğrencilerin uygulama öncesinde en çok kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için kullanılan 36 maddelik ikinci bölümü çalışmaya katılan öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler arasında şu stratejilerin diğerlerinden ağır bastığını göstermektedir: Karşılaştıkları bir İngilizce kelimenin Türkçede bir kelimeye benzeyip benzemediğini kontrol etmek; kelimenin anlamını, metinde verilen örnekler ya da tanımlar yardımıyla tahmin etmeye çalışmak; bilmediği bir kelime ile karşılaştığında okumaya devam etmek ve daha sonra metinden kelime anlamını tahmin etmeye çalışmak. Bahsedilen stratejiler diğerlerine ağır basmakla beraber öğrenciler genel olarak diğer stratejileri de ara sıra kullanmaktadır. Sözlük kullanma stratejileri ile ilgili veriler çoğunluk itibarıyla öğrencilerin bilmedikleri kelimeler karşısında hemen sözlüğe bakma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Kelime anlamını tahmin eden ve tahmininin doğruluğunu kontrol etmek istediğinde sözlüğe bakan öğrenciler toplamda %60'dan fazladır. Anketten elde edilen bir başka sonuç öğrenciler arasında elektronik sözlük kullanımının yaygın olduğudur. Öğrenciler çoğunlukla sözlüğe bakarak kelimenin türünü, telaffuzunu kontrol ettiklerini, kelimenin kullanıldığı örnek cümleleri ya da kalıplaşmış ifadeleri kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak uygulama esnasında bu konudaki eksiklikleri, ifadelerinin ne denli güvenilir olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal stratejiler arasında sınıf arkadaşlarına ya da aile bireylerine kelimenin Türkçe karşılığını, kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sormak; öğretmenlerine kelimenin Türkçe karşılığını sormak; öğretmenine kelimenin nasıl ve nerede uygun anlamıyla kullanıldığını sormak gibi stratejiler sayılabilir.

Altı haftalık uygulama süresince öğrencilere kelime öğrenimiyle ilgili seçilen bazı stratejiler uygulamalı olarak anlatılmıştır. Bu süre içinde öğrencilere çalışmaları için çalışma kâğıtları ve okuma parçaları dağıtılmaya devam

etmiştir. Süreç sonunda Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi her iki gruba da son-test olarak yeniden verilmiş ve kontrol ve deney grupları arasında kelime bilgisi gelişimi sınanmıştır. Testin tahmin stratejileriyle ilgili ilk ve sözlük stratejileriyle ilgili ikinci bölümünden elde edilen bulgular iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Strateji eğitimi alan grup, strateji eğitimi almayan gruptan anlamlı ölçüde başarılı çıkmıştır. Sözlüğü nasıl kullanacağına dair eğitim alan grup böyle bir eğitim almayan gruptan istatistiksel olarak daha başarılı bulunmuştur. Sonuç olarak strateji eğitiminin, bu araştırma kapsamında, öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinde anlamlı ölçüde olumlu etkide bulunduğu saptanmıştır.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma süresince elde edilen tecrübelerden, bu konuda çalışma yapmak isteyen diğer araştırmacılar için vurgulanmak istenen bazı hususlar sergilenecektir.

Strateji eğitimi ilkeleri gereğince strateji eğitimine başlamadan önce öğrencilerin hâlihazırda kullandıkları stratejilerin tespitinin yapılması gerekir. Bu tespit yapılmasında kullanılan yöntem genel olarak anket kullanımınıdır. Bu noktada hatırlatılmak istenen husus, öğrencilerin kullandıkları stratejileri kesin olarak bilmek isteyen araştırmacıların öğrencilerin ankette önlerine sunulan seçeneklerden etkilenmiş olabileceklerini göz ardı etmemeleri gerektiğidir. Zira uygulama sırasında öğrencilerin istatistiksel olarak en çok oyladıkları maddeler uygulama düzeyinde çok düşük olarak gözlemlenebilir.. Öğrenciler bazı maddeleri her ne kadar çok oylasa da, araştırmacıların uygulama yaptırarak ve gözlemleyerek öğrencilerin yanlış, eksik ya da sıkıntılı olduğu düşünülen hususları saptamaları ve önlem almaları daha verimli sonuçlar doğurabilir.

Kelime öğrenme stratejilerinden kelimeleri bağlamdan tahmin etme, dilbilgisel olan ve dilbilgisel olmayan ipuçlarını kullanma stratejileri eğitiminin birkaç hafta yerine bütün bir döneme yayılması ve doğru zamanda ve doğru

şekilde sözlük kullanma becerisi ile beraber pratiğinin yaptırılması öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerinde daha verimli sonuçlar oluşturabilir.

Genel seviye tespit sınavları sonuçlarına göre oluşturulan kontrol ve deney gruplarının ön-test değerleri arasında başlangıç düzeyinde bu grupların denk olduğu kabulünü zora sokacak sonuçlar alınabilir. Araştırmacıların genel seviye tespit sınavlarıyla yetinmeyerek bir de kendi ölçekleriyle en denk grupları bulmaları, ön-testlerin son-testlerle karşılaştırılmasında daha objektif sonuçların alınmasına yardımcı olabilir. Bu şekilde araştırmacıların çalışmalarının metodolojisinde daha en baştan oluşabilecek bir arıza önlenmiş olabilir.

Strateji eğitimi her ne kadar kısa vadeli araştırmalarda olumlu sonuçlar veriyorsa da, uzun vadede elde edebileceğimiz netice sorgulanabilir. Bu noktada dil eğitiminde en etkili tek bir yöntem olmadığını hatırlamak yerinde olabilir. Örneğin “öğrenme” ve “edinme” kavramlarının ayırımına yaptığı kesin vurgularla tanınan Krashen’e(1989) göre, bilinçli öğrenmeyle bilinçaltı edinimini tamamen ayrı süreçlerdir. Krashen, bilinçli öğrenmenin bilinçaltı edinme anlamına gelmeyeceğini ve bu ikisi arasında geçiş ve bilgi akımı olmayacağını düşünmektedir. Bilinçaltı öğrenmenin sonuçlarının akıcı konuşma ve hızlı yazma olarak tezahür edeceği yine Krashen’in Doğal Yaklaşımının öne sürdüğü tezlerdendir. Ve bu tezlerin yabana atılabilecek yönleri yoktur. Hedef dile bolca maruz bırakma ve bolca anlaşılabilir girdi sağlama dil öğrencilerinin dili öğrenme yollarından biridir. Eğiticiler bu bağlamda tesadüfî kelime öğrenmeyi kesinlikle küçümsememelidirler. Bu yöntemin bazı önemli araştırmacılar tarafından en önemli yol olarak sunulduğunu ve bunda yüksek bir hakikat payı olabileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin sadece bilişsel kapasitelerine odaklanan programlar uzun vadede beklenen verimle neticelenmeyebilir. Karışım dozajları, içerikleri ve araçları iyi belirlenmiş eklektik metotların daha iyi neticeler doğurabileceği göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKLAR

- Akın,Ayşe &Seferoğlu,Gölge. (2004) Improving Learners' Vocabulary Through Strategy Training And Recycling The Target Words (Öğrencilerin Sözcük Bilgisinin Strateji Eğitimi ve Sözcüklerin Tekrarlanması İle Geliştirilmesi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 27
- Aksungur, S. T. (2000). English Vocabulary Learning and Teaching At Anatolian High Schools: Student Learning Strategies and Teaching Techniques of Language Teachers. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Volume 2. Number 2. (January 2000). 169-182.*
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. IRAL, 41, 319-339.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Arends R. I. (1997) Classroom Instruction and Management. The McGraw-Hill Companies, Inc
- Arthur F. Lykke Jr. (2001) Toward an Understanding of Military Strategy, Guide to Strategy, US Army War College,s. 179.
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechniques in second-language learning. *American Psychologist*, 821-828.
- Avila,E.,&Sadoski,M.(1996). Exploring New Applications of the Keyword Method to Acquire English Vocabulary. *Language Learning*, 46 (3), 379–395

AY, Ayşe. (2006).The Vocabulary Learning Strategies Employed By Ninth Graders And Relations With Their Personal Characteristics. Dokuz Eylül Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi,

Aydın, Tamer.(2003) Language Learning Strategies Used by the Turkish High School Students Learning English , İstanbul Ü. Sos. Bil. Enst. İngiliz Dili Eğt.,Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bimmel, Peter.(1993)Lernstrategien im Deutschunterricht, Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, No. 8 Lernstrategien , Goethe Institut , Klett, München.

Chapelle, C. A. (1983). The relationship between ambiguity tolerance and success in acquiring English as a second language in adult learners. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Illinois.

Chapelle, C. A., & Robert, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a Second Language. *Language Learning*, 36, 27-45.

Collins COBUILD Dictionary. (1987), London: Collins Publishers.

Cohen (1990), *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. N.Y: Newbury House

Cohen (2003), "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41:4, 279–292.

- Cohen, A.D.(1987)The Use Of Verbal Imagery Mnemonics In Second-Language Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 9,ss. 43–61.
- Dembo, M. H. (1988) *Applying Educational Psychology in the Classroom*. 3rd ed. Longman Inc. New York.
- Ehrman, M. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning. In J. E. Alatis (Ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research* (pp. 330–362). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ekmekçi,Neslihan Mutlu. (1999)Vocabulary Learning Strategies And Their Effects On Turkish EFL Learners Outcomes. Yüksek Lisans Tezi,Eskişehir.
- Er, Nurhan.Belleğimizi Geliştirmek Mümkün mü?
http://www.psikolog.org.tr/articles_detail.asp?cat=1&id=11 Ağustos 2007
- Ellis, N.C. ve Laporte, N. Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition: de Groot, A.M.B. ve Kroll, J.F. (editörler), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum & Associates, 1997, ss. 53–83 içinde.
- Fan (2003), “Frequency of use, perceived usefulness an actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong Learners”, *The Modern Language Journal*, 87:2,222–241.

- Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons ,(2004)” Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities”, *The Modern Language Journal*, 88:4, 229–244
- Gagne R. M, ve R. Glasser (1987). *Foundations in Learning Research in Instructional Technology* Foundation, R. Gagne (Ed.). New Jersey.
- Gagne, R. M., L.J. Briggs ve W.W.Wager (1988). *Principles of Instructional Design*. 3rd ed. Holt, Rinehart and Winston Inc. Florida
- Glover, J.A. & Timme, V., Deyloff, D., Rrogers, M., Dinell, D. (1987). Oral directions: What to do when. *Journal of Educational Research*, 81(1), 33–40.
- Grace, Caroline. (2003)Personality Type, Tolerance ofAmbiguity, and Vocabulary Retention in CALL. *Calico Journal* Volume 15 Numbers 1–3 https://www.calico.org/html/article_440.pdf Erişim: Temmuz 2007
- Graham, S., (2003), “Learners’ metacognitive beliefs: A modern foreign languages case study”, *Research in Education*, 70, 9
- Groninger, L. D. (1971). Mnemonic imagery and forgetting. *Psychonomic Science*, 23:161–163.
- Gu, P.Y. (2003)Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies, *TESL-EJ*, Vol. 7., No. 2, Eylül 2003.
- Gu, Y. ve Johnson, R.K. 1996. Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46.

- Guiora, A. Z. (1981). Language, personality, and culture, or the Whorfian hypothesis revisited. In M. Hines, W. Rutherford (Eds.), *On TESOL '81* (pp. 169–177). Detroit, MI: Teachers of English to Speakers of other Languages.
- Harmanlı, Z. (2000) Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi), İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi
- Hismanoğlu, Murat. (2000) Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 8, August 2000. <http://iteslj.org/>
- Hsiao ve Oxford (2002), “Comparing theories of language learning strategies: Aconfirmatory factor analysis.”, The Modern Language Journal, 86:2, 368–383
- Hunt, E. & Love, T. (1987). How Good Can Memory Be? In A.W. Melton, E. Martin (Eds.). *Coding processes in human memory*. New York: Winston and Sons.
- Kliegl, R. J., Heckhausen, S. J. & Baltes, P. B. (1989). Testing-the limits and the study of adult age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill. *Developmental Psychology*, 2: 247–256.
- Knight, S. 1994. Dictionary Use While reading: The Effects on comprehension and Vocabulary Acquisition for students of Different Verbal Abilities. The Modern Language journal, 24, 237–270.
- Kojic-Sbao, Izabella ve Lightbrown ,Patsy M. (1990). The Modern Language Journal,83,ii Students' Approaches to Language Learning and Success, s.177

- Krashen, S. D. (1989), We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*,73(4), 440
- Kudo, Yoshimitsu. 1999. L2 Vocabulary Learning Strategies. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW14/NW14.pdf> Erişim: Temmuz 2007
- Lafford (2004), "The effect of the context of learnin on the use of communication strategiers by learners of Spanish as a second languge learners", *Stydies in Second Language*, 26:1, 201–225.
- Lan ve Oxford (2003), "Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41:4, 331–372.
- Lawson, M.,&Hogben,D.(1996)The Vocabulary Learning Strategies Of Foreign Language Students. *Language Learning*,46(1),101–135
- Lesgold, A. M. & Goldman, A.R. (1973). Encoding uniqueness and the imagery mnemonic in associative learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12:193–202.
- Lessard-Clouston, M., (1997), "Language Learner Strategies: An Overview For L2 Teachers", *The Internet TESL Journal*, 3:12
<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> Erişim:Temmuz 2007
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Luria, A. R. (1968). *The mind of mnemonist*. Harmondsworth: Penguin.

- Mayer, R. E. (1988). " Learning Strategies An Overview" *Learning and Study Strategies*. (Ed. C.E. Weinstein) Academic Press, New York.
- McCarty, Michael. *Vocabulary*, Oxford University Press, 1999 , p95
- McDonough (2001), "Promoting self regulation foreign language learners", 74:6, 323-326.
- Mitchell, D.B. & Hunt, R.R. (1989). How much effort should be devoted to memory? *Memory & Cognition*, 3:337-348.
- Moir, J. (1996). *Task awareness and learning effectiveness: A case study of ten learners' perceptions of a vocabulary learning task. Unpublished MA paper, LALS, Victoria University of Wellington.*
- Mokhtari ve Sheorey (2002), "Measuring ESL students' awareness of reading strategies", *Journal of Developmental Education*, 25:3, 2–8.
- Morrison, C. R. (1988). Individual differences in student's ability to use a mnemonic strategy. *Dissertation Abstracts International*, 12:3606-A.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good second language learner (Research in Education Series No.7)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nassaji (2003), "L' vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources and their relationship with success in L2 lexical inferencing", *TESOL Quarterly*: 37:4, 645–669.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2002). *Learner strategy training in the classroom: An action research study*. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 133–143. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, Michael J. And Anna Uhl Chamot.(1990)*Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge

O' Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., Kupper, J., (1985), "Learning strategies applications with students of ESL", *Tesol Quarterly*, 19:557-584.

Osburne (2003), "Pronunciation strategies of advanced ESOL learners", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41:2, 131–143.

Oxford (1990), *Language Learning Strategies: What everyone use*, Boston: Heinle and Heinle.

Oxford, R., (2003), "Language learning styles and strategies: Concepts and relationships", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41:4, 271-279.

Oxford, R.,(1994) "Language Learning Strategies: An Update",
<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html> Erişim: Temmuz 2007

- Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004), "Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42:1, 1–47.
- Pavio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pearson, P, D. and D. D, Johnson.(1978) *Teaching Reading comprehension*, New York: *Holt, Rinehart and Winston*
- Phakiti (2003)," A closer look at gender and strategy use in L2 reading", *Language Learning*, 53:4, 649–702.
- Reiss, M. A. (1985). The good language learner: Another look. *Canadian Modern Language Review*, 41, 511–523.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and methods in Language Teaching*. *Cambridge*: Cambridge University Press.
- Rubin, J., (1987), "Learner Strategies: theoretical assumptions, research history and typology" In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Rubin, Joan;Wenden,Anita (Edited by), : (1987), *Learner Strategies In Language Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall International (UK) Ltd. Inc
- Schmitt, N. 1997. *Vocabulary Learning Strategies*. (Ed. N. Schmitt ve J. McCarthy) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segler, Thomas M.; Pain, Helen; Sorace, Antonella. (2002) Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments. *Computer Assisted language Learning*, Vol.15, No. 4.
- Selçuk, İlksen Büyükdurmuş. Guessing Vocabulary From Context In Reading Texts. Yüksek Lisans Tezi, 2006
- Signoret, J. L. (1982). Mnemotekni belleme sanatı. (Z. Tümer, Çev.). *Doğa ve Bilim*, Bilimsel Düşünceye Katkı, 9: 65-6.
- Stern (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stoffer, I. (1995). University Foreign Language Students' Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables (Doktora Tezi) University of Alabama.
- Şahin, Özlem. (2003). Yabancı Dil İngilizce Eğitiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tay, Bayram. (2005) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, s 209–225
- Thompson, I., Rubin, J., (1993), *Improving Listening Cpmprehension in Russian*. Washington, D.C.: Department of Education, International Research and Studies Program.
- Vandergrift (2003), "Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener", *Language Learning*, 53:3, 463–496.

- vanHell, J.G., & Mahn, A.C. (1997). Keyword Mnemonics versus Rote Rehearsal: Learning Concrete and Abstract Foreign Words by Experienced and Inexperienced Learners. *Language Learning*, 47 (3), 507–546
- Wenden ve Rubin (1987), *Learner's strategies in Language Learning*, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
- Weinstein, C.E. ve R.E. Mayer (1986). "The Teaching of Learning Strategies". M.C. Wittock (Ed.). *Handbook of Research On Teaching*. 3rd ed. Macmillan Comp. New York
- Wherton (2000), "Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore", *Language Learning*, 50:2, 203-243.
- Widdowson, H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
<http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/25-32.pdf>.
- Yamamori, Isoda, Hiromori ve Oxford (2003), "Using Cluster Analysis To Uncover L' Learner Differences In Strategy Use, Will To Learn, And Achievement Over Time", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41:4, 381–409.
- Yang, N., (2003), "Integrating Portfolios Into Learning Strategy-Based Instruction for EFL College Students", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41:4, 293-325.
- ZENGİN, Buğra. (2006) Türk öğrencilerin İngilizce Kelimeleri Öğrenmelerinde Anlamsal–Anahtar Sözcük. Erzurum Üniversitesi, Doktora Tezi.

Zimmerman, C. B. (1997a), Do Reading And Interactive Vocabulary Instruction Make A Difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31(1), 121–140.

Zimmerman, C. B. (1997b), Historical Trends In Second Language Vocabulary Instruction. In Coady, J., & Huckin, T. (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale For Pedagogy* (pp.5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

EK 1 -KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ANKETİ

ANKET

Bu anketin yapılış amacı İngilizce kelimeleri nasıl öğrendiğiniz hakkında bilgi sahibi olmaktır. O yüzden kelimelerin nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkındaki düşüncelerinizi değil, **sizin bu işi nasıl yaptığınızı** bilmek bizim için önemlidir.

Anket, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A bölümünde yer alan ifadeler kelime öğrenimi hakkındaki düşüncelerinizle ilgilidir. Sizce uygun olan seçenek hangisi ise karşısındaki boşluğa (X) işareti koyunuz. B bölümünde bulunan her bir stratejiyi ne sıklıkla uyguladığınızı (Her zaman, Bazen, Hiçbir zaman) uygun seçeneğin altındaki boşluğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

Öğrencilerimizin kelime öğrenme yöntemleri hakkında fikir sahibi olmak için hazırladığımız ankette vereceğiniz cevapların **samimiyeti** daha sonra geliştirilecek programlar için doğru kanıtlar olarak kullanılmalarını sağlayacaktır. Bu anketten elde edilen veriler "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Öğretimi" adlı bir tezde kullanılacak olup, kimseye verilmeyecektir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, dil öğrenme serüveninizde başarılar dileriz.

KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ANKETİ

A. KELİME ÖĞRENİMİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELER

	Katılıyorum / Katılmıyorum	
1. İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıkları hatırlandığında, İngilizce'si öğrenilmiş olur.	()	()
2. İngilizce kelimeleri hatırlamanın en iyi yolu kelime listelerini ya da sözlükleri ezberlemektir.	()	()
3. İngilizce kelimelerin anlamları sabittir, metne göre değişmez.	()	()
4. Kelimenin sözlükteki tanımlarından birinin hatırlanması yeterlidir.	()	()
5. Yabancı dili iyi öğrenebilmek için sadece iyi bir hafızanız olması yeterlidir.	()	()
6. Kelimeleri hatırlamanın en iyi yolu tekrardır.	()	()
7. Kelimeleri tek başlarına (cümle içinde kullanmaya gerek görmeyerek) ezberleyerek geniş bir kelime hazinesi edinebilirsiniz.	()	()
8. Bir kişi kelime dağarcığını sadece çok okuyarak genişletebilir.	()	()
9. Kelimelerin anlamlarını kelimenin geçtiği yerden (context) tahmin etme, en iyi kelime öğrenme yollarından biridir.	()	()
10. Aynı kelime ile farklı yerlerde birkaç kez karşılaştığınızda, kelimenin anlamını artık bilirsiniz.	()	()
11. Dili öğrenmekte olan bir kişi, bir kelimenin kullanıldığı yerlere ve o kelimeyle birlikte kullanılan diğer kelimelere dikkat etmelidir.	()	()
12. Kelimeler, kullanıldıktan sonra öğrenilirler.	()	()
13. Dilin kullanımı (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kelimelerin ezberlenmesinden daha önemlidir.	()	()

B. YENİ BİR KELİMENİN ANLAMINI BULMAYA YÖNELİK STRATEJİLER

	Her zaman	/ Bazen /	Hiçbir zaman
1. İlk kez karşılaştığım İngilizce kelimenin, Türkçe'de bir kelimeye benzeyip benzediğini kontrol ederim (örneğin; İngilizce'deki <i>phobia</i> , Türkçe'de <i>fobi</i>).	()	()	()
2. Kelimenin anlamını, yapısından tahmin etmeye çalışırım (örneğin; son ekler; <i>careless</i> ve ön ekler; <i>unemployment</i>).	()	()	()
3. Cümleye bakarak kelimenin biçimini analiz ederim (kelime bir fiil mi, isim mi, sıfat mı, zarf mı?).	()	()	()
4. Kelimeyi yüksek sesle söyleyerek anlamını okunuşundan tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()
5. Kelimenin anlamını, eğer varsa, metindeki resimlere bakarak tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()
6. Kelimenin anlamını, cümledeki ya da paragraftaki diğer anlamını bildiğim kelimelerin yardımıyla tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()
7. Kelimenin anlamını, içinde geçtiği metnin konusu yardımıyla tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()
8. Kelimenin anlamını, metinde verilen örnekler ya da tanımlar yardımıyla tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()
9. Tahmin ettiğim anlamın, metne uygun olup olmadığını kontrol ederim.	()	()	()
10. Bilmediğim bir kelime ile karşılaştığımda okumaya devam ederim, daha sonra metinden anlamını tahmin etmeye çalışırım.	()	()	()
11. Bilmediğim bir kelimenin anlamını tahmin edemezsem, o kelimeyi atlayarak okumaya devam ederim.	()	()	()
12. Bir metni okurken bilmediğim bir kelime ile karşılaşıncaya hemen sözlükten anlamına bakarım.	()	()	()
13. Bilmediğim kelime ile aynı metinde birkaç kez karşılaşıncaya sözlükten anlamına bakarım.	()	()	()
14. Tahminimin doğruluğunu kontrol etmek istediğimde sözlüğe bakarım.	()	()	()
15. Bilmediğim kelimenin anlamı sadece metni anlamam açısından önemli olduğunda sözlüğe bakarım.	()	()	()
16. Kelimenin anlamını, İngilizce-Türkçe sözlükten bakarım.	()	()	()
17. Kelimenin anlamını, elektronik sözlükten bakarım.	()	()	()
18. Kelimenin anlamını, İngilizce-İngilizce sözlükten bakarım.	()	()	()
19. Eğer imkânım varsa kelimenin anlamına internetten bakarım (online sözlükler).	()	()	()
20. Sözlüğe bakarak kelimenin anlam ya da anlamlarını kontrol ederim.	()	()	()
21. Sözlüğe bakarak kelimenin nasıl telaffuz edildiğini kontrol ederim.	()	()	()
22. Karşılaştığım kelimenin sözlüğe bakarak nasıl yazıldığını kontrol ederim	()	()	()
23. Sözlüğe bakarak kelimenin türünü (fiil, isimi, sıfat, hem fiil hem isim vb.), kontrol ederim	()	()	()
24. Kelime çekimlenmiş bir fiil ise sözlükten yalın haline bakarım (örneğin; <i>live-lived</i>).	()	()	()
25. Sözlüğe bakarak kelimenin kullanıldığı örnek cümleleri ya da kalıplaşmış ifadeleri kontrol ederim.	()	()	()

	Her zaman	/ Bazen /	Hiçbir zaman
26. Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireyelerine kelimenin Türkçe karşılığını sorarım.	()	()	()
27. Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireyelerine kelimenin İngilizce tanımını sorarım.	()	()	()
28. Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireyelerine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sorarım.	()	()	()
29. Anadili İngilizce olan bir tanıdığım varsa kendisine kelimenin İngilizce tanımını sorarım.	()	()	()
30. Anadili İngilizce olan bir tanıdığım varsa kendisine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sorarım.	()	()	()
31. Öğretmenime kelimenin Türkçe karşılığını sorarım.	()	()	()
32. Öğretmenime kelimenin İngilizce tanımını sorarım.	()	()	()
33. Öğretmenime kelimenin kullanıldığı örnek bir cümle sorarım.	()	()	()
34. Öğretmenime kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sorarım.	()	()	()
35. Öğretmenime kelimenin kullanımını sorarım (nasıl ve nerede uygun anlamıyla kullanılabilir?).	()	()	()
36. Öğretmenime kelimenin dilbilgisindeki kullanımını sorarım (örneğin; bir fiilse, ardından master mı (to infinitive) ya da isimfil (-ing form) mi gelir? : mind <i>doing</i> or mind <i>to do</i>).	()	()	()

EK2 – KELİME ÖĞRENME STRATEJİSİ KULLANIM TESTİ

1. Try to guess the meaning of underlined words in sentences.

1. Walt and Matt walked toward the dog. The dog crowled at them. It was not a friendly dog.
2. They don't have enough money. They can't afford to build a new place.
3. John and Ricardo were on top of a mountain. They were trapped on the mountain. They couldn't get down.
4. They ran to the house. They were in a hurry.
5. It rained harder and harder. The rain mixed with ice. The hail crashed down everywhere.
6. Strong winds howled for hours that night.
7. They repeat the same things. They asked over and over.
8. I made a cake and put it in the oven. Then I went to bed and sleep for an hour. I told my husband "watch the cake." When I woke I smell something burning. I looked in the oven. The cake was black. "You didn't watch the cake." I said to my husband. I blamed him for the burning cake.
9. They are not rich. They live in two room shack in Colorado. The shack has no toilet or running water.
10. He couldn't finish the test because he ran out of time.
11. He got on the plane quickly and headed straight for the toilet.
12. I'll eat just a sandwich. I don't feel like eating a big dinner.
13. Questionnaires have certain advantages, but they also have drawbacks.
14. When making this mixture, the man said, "you don't need two teaspoons of salt, because one teaspoon is sufficient".
15. Unlike her gregarious sister, Jane is a shy, unsociable person who doesn't like to go to parties or to make new friends.

2. Complete the following sentences with the suitable prefixes.

un- / post- / uni- / co- / ex- / over- / re-

1. This paper is dirty. Please _____write it on a clean plain paper.
2. USA and England are _____-operating on the design of a new middle east.
3. He got his university degree last year. Now he's doing _____graduate studies.
4. She didn't hear the alarm clock, so she _____slept.
5. Last week I was together with my _____teacher. I was very happy because I hadn't seen him for ten years.
6. Soldiers, policemen and firemen wear _____form, but teachers don't.
7. He had _____combed hair, dirty clothes and only 35 cents in his pocket.

3. Fill in the blanks with the given words below. (Be careful!There are 2 extra words.)

figured out	graffiti	slammed	by the time
triplets	tapped on	set	take
keep track of	pulled over	grabbing	play

1. She finally succeeded in connecting the VCR to the TV, but she never _____how it works.
2. Mr. and Mrs.Jumper have been married for only two years, but they have 6 children. Because Mrs.Jumper gave born to _____twice.
3. They have 53 children. So it is understandable that the Albinos can't _____their children's addresses.
4. _____is everywhere in Pompei. On one wall someone wrote "Everyone writes on this wall –except me."
5. When he _____the hard ash, he heard a hollow sound.
6. The driver _____to the side of the highway.
7. The drivers stopped suddenly. They _____on their brakes.
8. Lilly wanted the microwave oven to heat the food for five minutes, so she _____the timer for five minutes.
9. People were running everywhere and taking money. They were _____ten-twenty and one-hundred-dollar bills.
10. _____I got home from the shop, the ice-cream had melted.

4. Read the following story and answer the questions.

The Auction

Katie Fisher was excited. It was July 15—the day of the animal auction. "Today I'm going to sell my lamb," she thought. Seventeen-year-old Katie lived on a farm in Madison County, Ohio. Every July there was an animal auction in Madison County. Children from farms all over the county brought their best animals to an arena. They sold their animals to the farmer who paid the highest price. "I hope I get a good price for my lamb," Katie thought.

On the afternoon of the auction, Katie walked into the center of the arena with her lamb. People were a little surprised when they saw Katie. She had no hair. She had no hair because of chemotherapy. Katie had cancer. The chemotherapy had stopped the cancer, and Katie felt much better. But Katie's parents had a lot of medical bills to pay. Katie wanted to sell her lamb and pay some of her medical bills.

The auctioneer decided to say a few words about Katie. "This young lady needs money for her medical bills," the auctioneer said. "Let's give her a good price for her lamb." Then the auctioneer began the auction, "Who'll give me one dollar a pound for this lamb?" he began.

"One dollar!" a farmer said.

"I hear one dollar," the auctioneer said. "Who'll give me two dollars a pound?"

"Two dollars!" another farmer said.

"I hear two dollars," the auctioneer continued. "Who'll give me three dollars?"

The auctioneer continued to raise the price of the lamb, and the farmers continued to offer more money. Finally, Katie's lamb sold for twelve dollars a pound.

Katie was happy. Lambs usually sold for two dollars a pound, but her lamb sold for twelve dollars a pound! She took her lamb to the farmer who bought it. The farmer paid Katie for the lamb and then said something surprising: "Keep the lamb," he told Katie. "Sell it again."

Katie walked back into the center of the arena with her lamb. Smiling, the auctioneer said, "Well, I guess I have to sell this lamb again." A second farmer bought the lamb, this time for eight dollars a pound. When the auctioneer sold the lamb for the second time, something amazing happened. The farm families in the arena began chanting, "Sell it again! Sell it again!" When Katie took her lamb to the second farmer, he paid her for the lamb. Then he smiled and said, "You heard the people. Keep the lamb. Sell it again."

Katie walked back into the center of the arena with her lamb, and the crowd cheered. The auctioneer sold Katie's lamb again . . . and again . . . and again. Every time the auctioneer sold the lamb, the crowd chanted, "Sell it again! Sell it again!"

That afternoon the farmers of Madison County, Ohio, bought Katie's lamb 36 times. All 36 farmers paid Katie, but not one farmer took the lamb. Katie went home with \$16,000—enough money to pay all her medical bills. She also went home with her lamb.

Guess the meanings of these words

1. "auction"
Clue:
Auction is.....

2. "arena"
clue:
Arena is

3. "chant"
clue:
to chant means

4. "medical bills"
clue:
Medical bills means.....

5. The following is from the Cambridge Advanced Learners Dictionary and Oxford ESL Dictionary. What does each example of words numbers, letters or symbols tell you?

1. / blæŋk/ : _____
2. NOT REACTING : _____
3. 1 2 3 etc. : _____
4. *words in italics* : _____
5. [C] : _____
6. in · ter · est ¹ : _____
- in · ter · est ² : _____
7. *work in the ~ (s) of humanity* : _____
8. *His story ~ed everyone in the room* : _____
9. How many meanings does *interest* have as a verb and what are they?

EK 3-ÖĞRENCİLERİN KELİME ÖĞRENİMİ İLE İLGİLİ GENEL DÜŞÜNCELERİ İLE İLGİLİ BULGULARA AİT TABLOLAR

Birinci Grup İfadeler

Madde 1: İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıkları hatırlandığında, İngilizcesi öğrenilmiş olur.

Tablo 8: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 1. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 1	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	5	29,4	6	35,3
1,00	12	70.6	11	64.7
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 2: İngilizce kelimeleri hatırlamanın en iyi yolu kelime listelerini ya da sözlükleri ezberlemektir.

Tablo 9: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 2. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 2	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	15	88,2	14	82,4
1,00	2	11.8	3	17.6
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 3: İngilizce kelimelerin anlamları sabittir, metne göre değişmez.

Tablo 10: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 3. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 3				
,00	17	100	17	100
1,00	0	0	0	0
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 4: Kelimenin sözlükteki tanımlarından birinin hatırlanması yeterlidir.

Tablo 11: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 4. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 4				
,00	13	76,5	14	82,4
1,00	4	23,5	3	17,6
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 5: Yabancı dili iyi öğrenebilmek için sadece iyi bir hafızanız olması yeterlidir.

Tablo 12: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 5. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 5				
,00	14	82,4	15	88,2
1,00	3	17,6	2	11,8
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 6: Kelimeleri hatırlamanın en iyi yolu tekrardır.

Tablo 13: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 6. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 6	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	0	0
1,00	16	94.1	17	100
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 7: Kelimeleri tek başlarına (cümle içinde kullanmaya gerek görmeyerek) ezberleyerek geniş bir kelime hazinesi edinebilirsiniz.

Tablo 14: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 7. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 7	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	17	100	16	94,1
1,00	0	0	1	5.9
TOPLAM	17	100	17	100

İkinci Grup İfadeler

Madde 8: Bir kişi kelime dağarcığını sadece çok okuyarak genişletebilir.

Tablo 15: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 8. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 8	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	7	41,2	8	47,1
1,00	10	58.8	9	52,9
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 9: Kelimelerin anlamlarını kelimenin geçtiği yerden (context) tahmin etme, en iyi kelime öğrenme yollarından biridir.

Tablo 16: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 9. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 9				
,00	5	29,4	3	17,6
1,00	12	70,6	14	82,4
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 10: Aynı kelime ile farklı yerlerde birkaç kez karşılaştığınızda, kelimenin anlamını artık bilirsiniz.

Tablo 17: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 10. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 10				
,00	4	23,5	3	17,6
1,00	13	76,5	14	82,4
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 11: Dili öğrenmekte olan bir kişi, bir kelimenin kullanıldığı yerlere ve o kelimeyle birlikte kullanılan diğer kelimelere dikkat etmelidir.

Tablo 18: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 11. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 11				
,00	0	0	0	0
1,00	17	100	17	100
TOPLAM	17	100	17	100

Üçüncü Grup İfadeler

Madde 12: Kelimeler, kullanıldıktan sonra öğrenilirler.

Tablo 19: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 12. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 12	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	2	11,8	4	23,5
1,00	15	88,2	13	76,5
TOPLAM	17	100	17	100

Madde 13: Dilin kullanımı (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kelimelerin ezberlenmesinden daha önemlidir.

Tablo 20: Öğrencilerin Kelime Öğretimiyle İlgili Genel Düşüncelerine Dair Kontrol ve Deney Gruplarının 13. Maddeye Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 13	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	3	17,6	7	41,2
1,00	14	82,4	10	58,8
TOPLAM	17	100	17	100

EK 4- ÖĞRENCİLERİN KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

1. Belirleme/tespit etme stratejileri ile ilgili bulgular

Madde 1: İlk kez karşılaştığım İngilizce kelimenin, Türkçede bir kelimeye benzeyip benzemediğini kontrol ederim (örneğin; İngilizcedeki *phobia*, Türkçede *fobi*).

Tablo 21 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamalarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 1.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 1	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	-	-	-	-
1,00	11	64,7	11	64,7	22	64,70
2,00	6	35,3	6	35,3	12	35,29
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 2: Kelimenin anlamını, yapısından tahmin etmeye çalışırım (örneğin; son ekler; *careless* ve ön ekler; *unemployment*).

Tablo 22 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamalarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 2.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 2	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	6	35,3	1	5,9	7	20,58
1,00	8	47,1	12	70,6	20	58,82
2,00	3	17,6	4	23,5	7	20,58
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 3: Cümleye bakarak kelimenin biçimini analiz ederim (kelime bir fiil mi, isim mi, sıfat mı, zarf mı?).

Tablo 23 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 3.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 3	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	2	11,8	3	8,82
1,00	10	58,8	10	58,8	20	58,82
2,00	6	35,3	5	29,4	11	32,35
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 4: Kelimeyi yüksek sesle söyleyerek anlamını okunuşundan tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 24 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 4.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 4	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	11	64,7	9	52,9	20	58,82
1,00	3	17,6	8	47,1	11	32,35
2,00	3	17,6	-	-	3	8,82
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 5: Kelimenin anlamını, eğer varsa, metindeki resimlere bakarak tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 25: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 5.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 5	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	2	11,8	-	-	2	5,88
1,00	9	52,9	8	47,1	17	50
2,00	6	35,3	9	52,9	15	40,54
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 6: Kelimenin anlamını, cümledeki ya da paragraftaki diğer anlamını bildiğim kelimelerin yardımıyla tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 26 : Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 6.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 6	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	-	-	-	-
1,00	7	41,2	7	41,2	14	41,17
2,00	10	58,8	10	58,8	20	58,82
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 7: Kelimenin anlamını, içinde geçtiği metnin konusu yardımıyla tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 27: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 7.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 7	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	-	-	1	2,94
1,00	7	41,2	12	70,6	19	55,88
2,00	9	52,9	5	29,4	14	41,17
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 8: Kelimenin anlamını, metinde verilen örnekler ya da tanımlar yardımıyla tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 28: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 8.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 8						
,00	-	-	-	-	-	-
1,00	10	58,8	12	70,6	22	64,70
2,00	7	41,2	5	29,4	12	35,29
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 9: Tahmin ettiğim anlamın, metne uygun olup olmadığını kontrol ederim.

Tablo 29: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 9.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 9						
,00	1	5,9	-	-	1	2,94
1,00	4	23,5	5	29,4	9	26,47
2,00	12	70,6	12	70,6	24	70,58
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 10: Bilmediğim bir kelime ile karşılaştığımda okumaya devam ederim, daha sonra metinden anlamını tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 30: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 10.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 10	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	3	17,6	3	17,6	6	17,64
1,00	7	41,2	9	52,9	16	47,05
2,00	7	41,2	5	29,4	12	35,29
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 11: Bilmediğim bir kelimenin anlamını tahmin edemezsem, o kelimeyi atlayarak okumaya devam ederim.

Tablo 31: Öğrencilerin İlk Kez Karşılaştıkları Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Etme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin 11.Maddeye Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 11	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	6	35,3	8	47,1	14	41,17
1,00	8	47,1	5	29,4	13	38,23
2,00	3	17,6	4	23,5	7	20,58
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

b. Sözlük veya diğer kaynakların kullanımı ile ilgili bulgular

Madde 12: Bir metni okurken bilmediğim bir kelime ile karşılaşıncaya hemen sözlükten anlamına bakarım.

Tablo 32: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 12. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 12	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	1	5,9	1	2,94
1,00	9	52,9	9	52,9	18	52,94
2,00	8	47,1	7	41,2	15	44,11
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 13: Bilmediğim kelime ile aynı metinde birkaç kez karşılaşıncı sözlükten anlamına bakarım.

Tablo 33: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 13. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 13	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	3	17,6	4	11,76
1,00	6	35,3	4	23,5	10	29,41
2,00	10	58,8	10	58,8	20	58,82
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 14: Tahminimin doğruluğunu kontrol etmek istediğimde sözlüğe bakarım.

Tablo 34 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 14. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 14	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	-	-	1	2,94
1,00	7	41,2	5	29,4	12	35,29
2,00	9	52,9	12	70,6	21	61,76
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 15: Bilmediğim kelimenin anlamı sadece metni anlamam açısından önemli olduğunda sözlüğe bakarım.

Tablo 35: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 15. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 15						
,00	7	41,2	5	29,4	12	35,29
1,00	7	41,2	8	47,1	15	44,11
2,00	3	17,6	4	23,5	7	20,58
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 16: Kelimenin anlamını, İngilizce-Türkçe sözlükten bakarım.

Tablo 36 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 16. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 16						
,00	1	5,9	-	-	1	2,94
1,00	8	47,1	12	70,6	20	58,82
2,00	8	47,1	5	29,4	13	38,23
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 17: Kelimenin anlamını, elektronik sözlükten bakarım.

Tablo 37 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 17. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 17						
,00	2	11,8	-	-	2	5,88
1,00	10	58,8	10	58,8	20	58,82
2,00	5	29,4	7	41,2	12	35,29
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 18: Kelimenin anlamını, İngilizce-İngilizce sözlükten bakarım.

Tablo 38 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 18. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 18	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	4	23,5	4	23,5	8	23,52
1,00	13	76,5	13	76,5	26	76,47
2,00	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 19: Eğer imkânım varsa kelimenin anlamına internetten bakarım (online sözlükler).

Tablo 39 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 19. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 19	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	10	58,8	12	70,6	22	64,70
1,00	6	35,3	5	29,4	11	32,35
2,00	1	5,9	-	-	1	2,94
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 20: Sözlüğe bakarak kelimenin anlam ya da anlamlarını kontrol ederim.

Tablo 40 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 20. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 20	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	-	-	-	-
1,00	6	35,3	6	35,3	12	35,29
2,00	11	64,7	11	64,7	22	64,70
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 21: Sözlüğe bakarak kelimenin nasıl telaffuz edildiğini kontrol ederim.

Tablo 41 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 21. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 21						
,00	1	5,9	1	5,9	2	5,88
1,00	12	70,6	9	52,9	21	61,76
2,00	4	23,5	7	41,2	11	32,35
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 22: Karşılaştığım kelimenin sözlüğe bakarak nasıl yazıldığını kontrol ederim.

Tablo 42 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 22. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 22						
,00	4	23,5	2	11,8	6	17,64
1,00	8	47,1	5	29,4	13	38,23
2,00	5	29,4	10	58,8	15	44,11
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 23: Sözlüğe bakarak kelimenin türünü (fiil, isimi, sıfat, hem fiil hem isim vb.).kontrol ederim.

Tablo 43 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 23. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
Madde 23						
,00	2	11,8	5	29,4	7	20,58
1,00	12	70,6	6	35,3	18	52,94
2,00	3	17,6	6	35,3	9	26,47
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 24: Kelime çekimlenmiş bir fiil ise sözlükten yalın haline bakarım (örneğin; live-lived).

Tablo 44 : Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 24. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 24	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	3	17,6	2	11,8	5	14,70
1,00	4	23,5	8	47,1	12	35,29
2,00	10	58,8	7	41,2	17	50
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 25: Sözlüğe bakarak kelimenin kullanıldığı örnek cümleleri ya da kalıplaşmış ifadeleri kontrol ederim.

Tablo 45: Sözlük Veya Diğer Kaynakların Kullanımı İle İlgili 25. Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde 25	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	2	11,8	2	11,8	4	11,76
1,00	12	70,6	9	52,9	21	61,76
2,00	3	17,6	6	35,3	9	26,47
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

2. Sosyal Stratejiler

Madde 26: Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireylerine kelimenin Türkçe karşılığını sorarım.

Tablo 46 : Sosyal Stratejiler 26. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 26	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	-	-	-	-
1,00	11	64,7	13	76,5	24	70,58
2,00	6	35,3	4	23,5	10	29,41
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 27: Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireylerine kelimenin İngilizce tanımını sorarım.

Tablo 47: Sosyal Stratejiler 27. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 27	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	6	35,3	7	41,2	13	38,23
1,00	8	47,1	10	58,8	18	52,94
2,00	3	17,6	-	-	3	8,82
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 28: Sınıf arkadaşlarıma ya da aile bireylerine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sorarım.

Tablo 48: Sosyal Stratejiler 28. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 28	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	1	5,9	2	5,88
1,00	15	88,2	14	82,4	29	85,29
2,00	1	5,9	2	11,8	3	8,82
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 29: Anadili İngilizce olan bir tanıdığım varsa kendisine kelimenin İngilizce tanımını sorarım.

Tablo 49: Sosyal Stratejiler 29. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 29	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	8	47,1	9	52,9	17	50
1,00	8	47,1	5	29,4	13	38,23
2,00	1	5,9	3	17,6	4	11,76
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 30: Anadili İngilizce olan bir tanıdığım varsa kendisine kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sorarım.

Tablo 50: Sosyal Stratejiler 30. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 30	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	6	35,3	7	41,2	13	38,23
1,00	8	47,1	5	29,4	13	38,23
2,00	3	17,6	5	29,4	8	23,52
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 31: Öğretmenime kelimenin Türkçe karşılığını sorarım.

Tablo 51: Sosyal Stratejiler 31. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 31	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	-	-	1	2,94
1,00	11	64,7	12	70,6	23	67,64
2,00	5	29,4	5	29,4	10	29,41
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 32: Öğretmenime kelimenin İngilizce tanımını sorarım.

Tablo 52: Sosyal Stratejiler 32. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 32	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	1	5,9	4	23,5	5	14,70
1,00	15	88,2	13	76,5	28	82,35
2,00	1	5,9	-	-	1	2,94
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 33: Öğretmenime kelimenin kullanıldığı örnek bir cümle sorarım.

Tablo 53: Sosyal Stratejiler 33. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 33	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	3	17,6	2	11,8	5	14,70
1,00	12	70,6	14	82,4	26	76,47
2,00	2	11,8	1	5,9	3	8,82
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 34: Öğretmenime kelimenin yazılışını ve telaffuzunu sorarım.

Tablo 54: Sosyal Stratejiler 34. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 34	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	-	-	-	-
1,00	13	76,5	10	58,8	23	67,64
2,00	4	23,5	7	41,2	11	32,35
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 35: Öğretmenime kelimenin kullanımını sorarım (nasıl ve nerede uygun anlamıyla kullanılabilir?).

Tablo 55: Sosyal Stratejiler 35. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 35	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	-	-	2	11,8	2	5,88
1,00	10	58,8	8	47,1	18	52,94
2,00	7	41,2	7	41,2	14	41,17
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

Madde 36: Öğretmenime kelimenin dilbilgisindeki kullanımını sorarım örneğin; bir fiilse, ardından mastar mı (to infinitive) ya da isim fiil (-ing form) mi gelir? : mind *doing* or mind *to do*).

Tablo 56: Sosyal Stratejiler 36. Maddeye İlişkin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Madde 36	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU		TOPLAM	
	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE	FREKANS	YÜZDE
,00	5	29,4	6	35,3	11	32,35
1,00	9	52,9	7	41,2	16	47,05
2,00	3	17,6	4	23,5	7	20,58
TOPLAM	17	100	17	100	34	100

DERSLER -HAFTA 1 EK1 STRATEJİ TANITIMINA GİRİŞ SUNUSU

KELİME ÖĞRENMEK İÇİN NE YAPMALIYIM?

- Kelimeyi biliyor olmak için değişik yollar bildiğinizden emin olun.
- Okuyun, dinleyin ve konu ile ilgili konuşun.
- Kelimeleri gruplar halinde öğrenin. (Ön-ek, son-ek, zıt anlam, eş anlam vb...)
- Kelimeleri bildiğiniz şeylerle ilişkilendirin.

- Bir kelime öğrenirken telaffuzunu da öğrenin.
- Kelimelerin değişik anlamlarına dikkat edin.
- Kelimeyi ne zaman ve nasıl tahmin edebileceğinizi veya ne zaman sözlük kullanmanız gerektiğini öğrenin.
- Sözlük kullanmayı öğrenin.

- Sözlük defteri tutun ve onu en iyi şekilde organize etmek için yollar bulun.
- Zaten bildiğiniz kelimeleri gözden geçirmeyi ve geliştirmeyi öğrenin.
- Bir kelimeyi öğrenmek ve hatırlamakla ilgili hangi yöntemlerin size en çok uyduğunu keşfetmek için kendinizi gözlemleyin.
- Öğrendiğiniz kelimeleri belirli aralıklarla tekrar edin. (Meselâ, her hafta, her ay, 6 ayda bir ve senede bir)

- Kelime öğrenmenin sadece yabancı dilde değil anadilinizde bile sürekli devam eden bir süreç olduğunu unutmayın. Bu okulla sınırlı iş değildir. Hayatınızın her diliminde bu iş zaten sizin bir parçanızdır. Eğitilmiş bir insan olarak farkınızı ortaya koyacak şekilde sistemli bir çalışma alışkanlığı geliştirmeniz yararlıdır.

- Kelimeler anlamlar ve çeşitli sınırlarla yüklüdür. Kelimelerle dostluk kurun. Siz onlara dost olursanız onlar da size sırlarını açarlar. Kelimelerle kuracağınız dostlukta aranıza, sizi onları düşünmekten uzaklaştıracak alâkasız uğraşlar sokmamaya çalışın. Siz onlarla yakından ilgilenmezseniz bu kıskanç ve alıngan dostlarınız sizden kolaylıkla uzaklaşırlar.

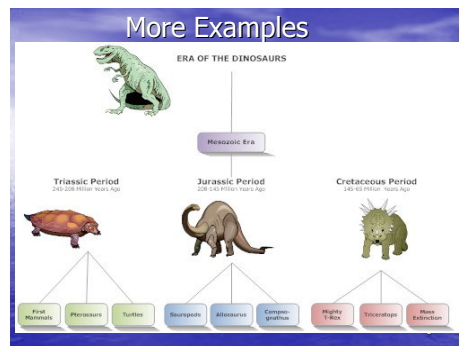
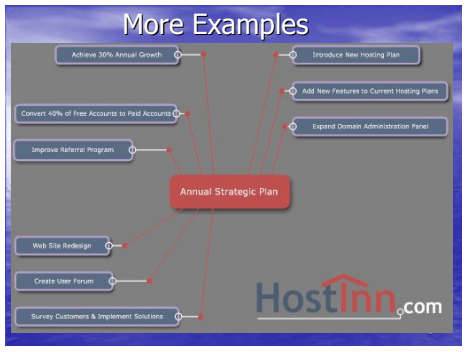
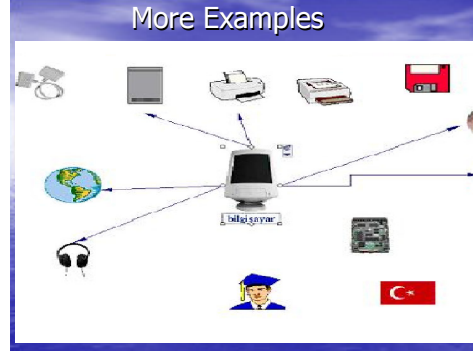
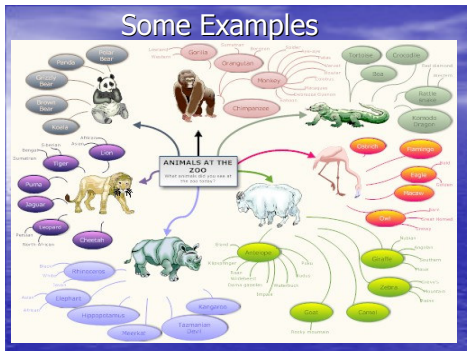
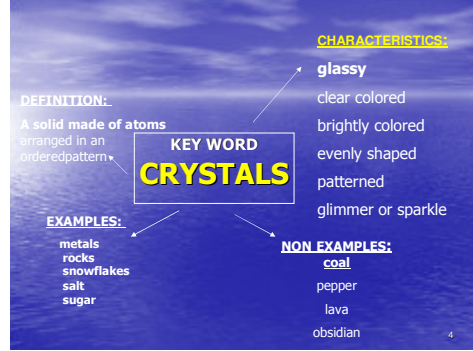
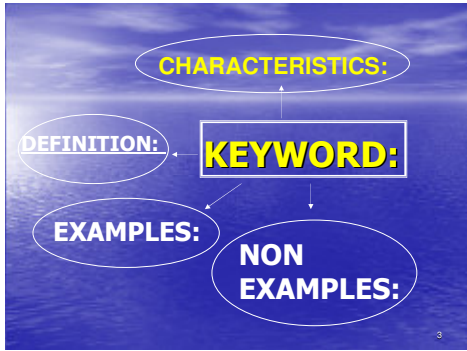
- Siz bir dili zaten anadiliniz gibi konuşabiliyorsunuz. Bu demektir ki eğer isterseniz ikincisini ve hatta üçüncüsünü haatta ve hatta daha fazlasını da öğrenebilirsiniz.
- Yeter ki isteyin ve gerekenleri yerine getirin...**

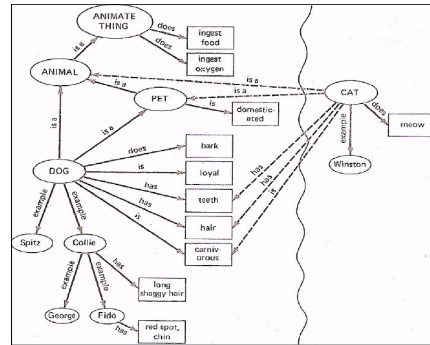
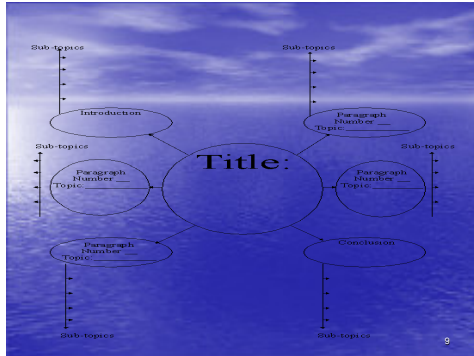
DERSLER HAFTA 2 EK1

2 NCİ HAFTA TANITIMI YAPILAN ANLAM HARİTALARI OLUŞTURMA STRATEJİSİ SUNUSU

SEMANTIC MAPPING (Anlam Haritaları)

- ### SEMANTIC MAPS
- Select a word central to the topic (*seç*)
 - ↻ Generate as many words as possible that relate to the target word. (*Beyin Fırtınası yap*)
 - ↻ Write the generated words in categories (*Sınıflandır*)
 - ← Label categories (*Etişetle*)
 - From this list, construct a map (*Haritanı çiz*)





Under the Water

Plants	Animals
seaweed	<ul style="list-style-type: none"> • fish with scales • mollusks with shells • mammals with smooth skin • Animals that look like plants: <ul style="list-style-type: none"> — corals — anemones — sponges • Reef fish <ul style="list-style-type: none"> — rock beauty — french angel — queen angel — rainbow parrot fish — cowfish * Octopus * Eels * lobsters
plankton	
algae	
kelp	

New Word Connecting Words 1 Connecting Words 2

<i>chair</i>	<i>sit</i>	
--------------	------------	--

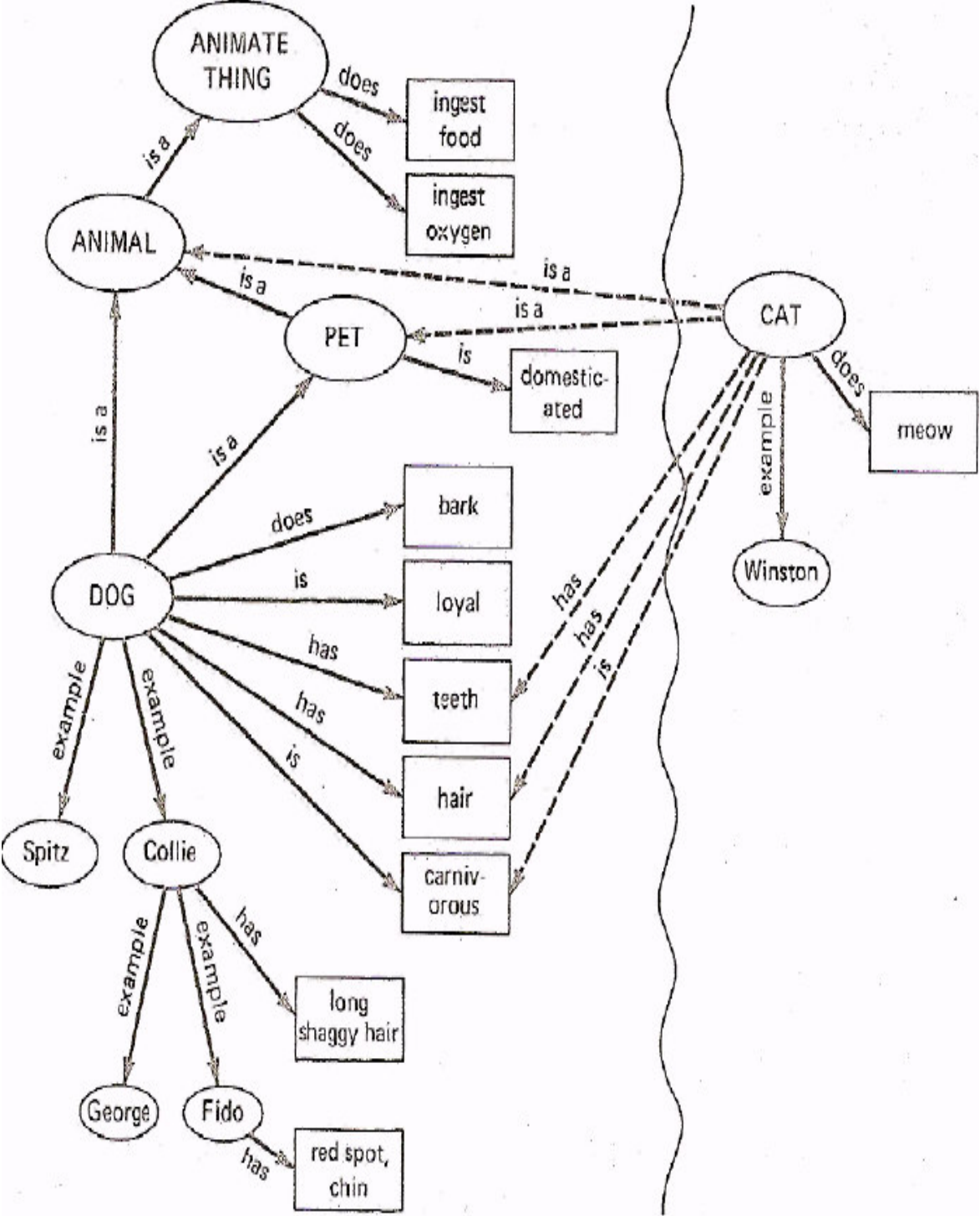
New Word Connecting Words 1 Connecting Words 2

<i>chair</i>	<i>sit</i>	<i>table (or wood etc)</i>
--------------	------------	----------------------------

New Word Connecting Words 1 Connecting Words 2

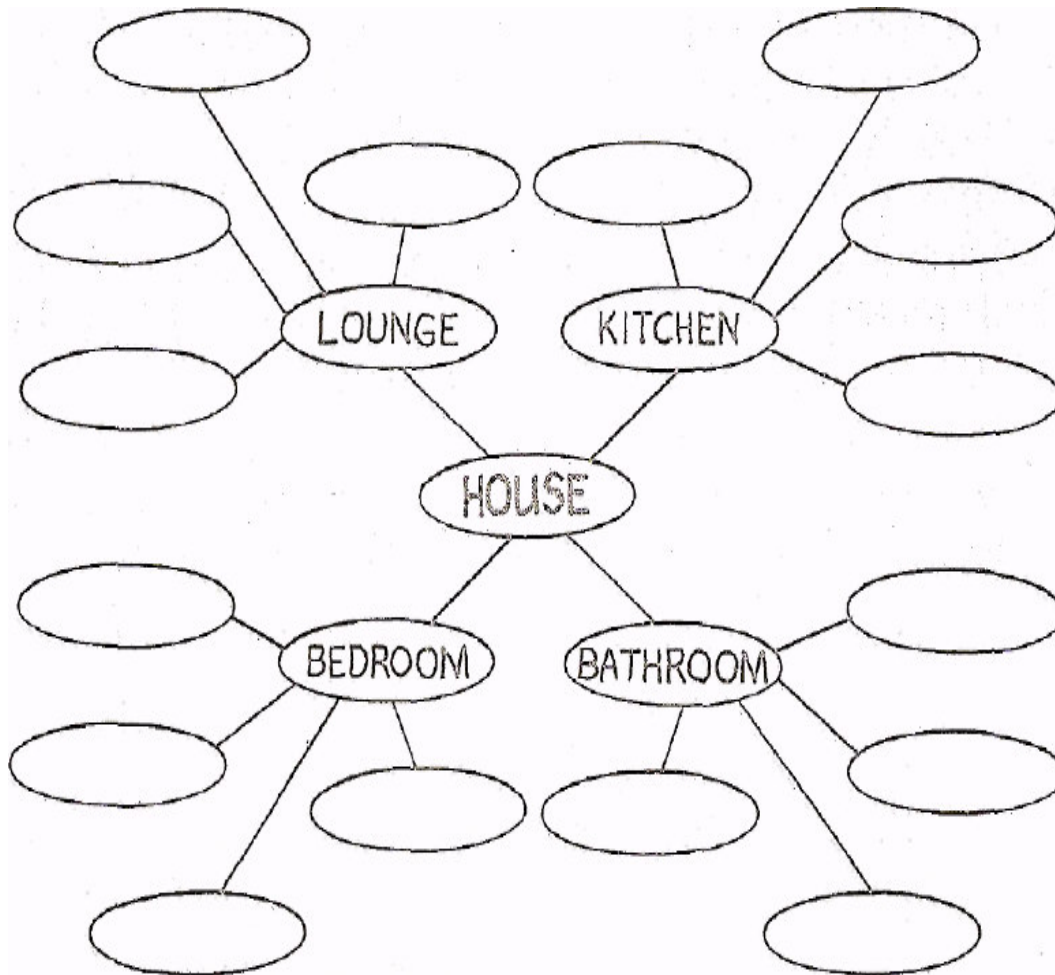
<i>Play</i>	<i>game</i>	<i>tennis</i>
<i>Close</i>	<i>open</i>	<i>door</i>
<i>Wheel</i>	<i>expensive</i>	<i>shop</i>

Here is an sample of semantic map for you. First try to understand what is going on and then turn the page over.



Kaynak: Pearson and Johnson 1978:28

Here is a vocabulary network. Can you complete it with the words from the box? (Then, add one more object for each room.)



saucepans shower sofa towels alarm clock kettle video
 sheets sink washbasin chest of drawers coffee table

b. In which room do you normally:

*listen to music? waste time?
 daydream? think about your problems?
 have arguments? feel most relaxed?*

Now compare your answers with a partner.

(Redman and Ellis 1989:6)

HAFTA 3 –EK1 ÖĞRENCİLERİN ÜRETTİĞİ MNEMONİKLERE ÖRNEKLER

to get back something lost especially health, ability
Verb

Recover
Geri almak, iyileşmek

If I took her a long while to recover.
Birtover

Recoverable ed'leri yeniden iyileştirilebilir demektir.
Recover ise yeniden ele geçirmek, geri almak, iyileşmek anlamına gelir.

to decide on or choose
Verb

Elect
Seçmek

We elected him as our representative.
Elett

Etlele istemediğin şeyler dışarı
İçerisi şeyler ettlele kalp sen
Anları vermiş

Encourage
En güzel en iyi diye teşvik ediyoruz.

Victory (Noun) 'vik.tɹ.i

M. zafer, ufku, galibiyet

S. ✓ - Symbol: Kraliçe Viktorya
20'lerlerde meşhurdur

A. ✓ defeat
✓ checkmate

Ex. suprising victory for our new party.

Burial Defn: gömme

* Burial #Tıbbi berige al.

* The burial is in the cemetery.

logical (Adverb) 'lndʒ.l.kəl

M mantıksal, mantıklı

S ✓ coherent
✓ consistent

A X illogical
X nonsensical

Symbol:
Legolar mantık ve mantıksal zekayı getirdiği işin te lottu ve estetik...

conversation or reports about other people's private lives which might be untrue, disapproving or not true:
Her letter was full of gossip

GOSSIP (noun)
(gossip)
DENKÖZÜ

I don't like all this idle gossip.
I've got some juicy gossip for you.

worry noun/verb

n = kaygı, ümitsizlik, sıkıntı
v = üzülme, kaygılanma

The British government became very worried.

W → O → S → M
S → M

W → R → E

SEM





DERSLER HAFTA 3 EK 3 ÖRNEK FLAŞKART ŞABLONU VE DERSTE İŞLENEN BİR KELİME İÇİN ÖRNEK FLAŞKART

On one side of the card:

Definition of the word	THE WORD	Grammar Form (noun/verb/adj. etc..)
	The Turkish Equivalent	
An example sentence from a dictionary		Antonym and/or Synonym

On the other side of the card:



 

A CLUE OR SYMBOL OR PICTURE WHICH WILL REMIND YOU THE WORD

Sample:

A usually public sale of goods or property, where people make higher and higher bids (= offers of money) for each item, until the item is sold to the person who will pay most.	auCTION	Noun/ Verb
	Açık artırma	
1. They're holding an auction of jewellery on Thursday. 2. The stamps will be auctioned (= sold by public auction) tomorrow.		?

On the other side of the card:

DERSLER-HAFTA 4 EK1
DÖRDÜNCÜ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

What's the the relationship between these words?

Prefix and word meaning

Match the words in the B column to the general meaning in A

A= General Meaning

B= Words

_____	again or back	1) unpopular, unkind, unhappy, unlucky
_____	before	2) biweekly, bimonthly, biannual
_____	badly or wrong	3) delete, deforestation, decentralize, decongest
_____	Remove or take away	4) preview, predict, prehistoric, prefix, preparation
_____	Not (opposite of something)	5) reply, repeat, resend, restart, reboot, remember
_____	far	6) television, telephone, telescope, telecommunication
_____	twice	7) octopus, octave, octogenarian, October
_____	One, whole, same	8) uniform, unify,
_____	eight	9) subway, submarine, subtract, subdue, subordinates
_____	Under or low	10) mistake, misunderstand, misbehave, misread, miscalculate
_____	Many or more than two	11) multiple, multiply, multicolored, multilingual

(Note: October used to be the eighth month of the Roman calendar.)

Copyright © Futonge Kisito 2007 www.esl-galaxy.com & www.englishmedialab.com

DERSLER-HAFTA 4 EK2
DÖRDÜNCÜ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Common prefixes match Name: _____



Why is this animal called an **octopus**?

Match prefixes on the left to their meanings on the right.

- | | | |
|-------|----------------------------|----------------------------------|
| _____ | Re- (renew) | 1) wrong, bad |
| _____ | Pre- (preview) | 2) before |
| _____ | Mis- (misbehave) | 3) again, back |
| _____ | De- (deforestation) | 4) eight |
| _____ | Tele- (television) | 5) one, same, whole |
| _____ | Un- (unhappy) | 6) remove or reduce |
| _____ | Bi- (biweekly) | 7) twice, (two times) |
| _____ | Uni- (uniform) | 8) far, distant |
| _____ | Octo- (octopus) | 9) many, (usually more than two) |
| _____ | Sub- (subway) | 10) under or low |
| _____ | Multi- (multiple) | 11) not |

DERSLER-HAFTA 4 EK3
DÖRDÜNCÜ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Common suffixes

Name: _____

Match the suffixes on the left to the explanation or function on the right

- | | |
|--|---|
| _____ -able (<i>unable</i>) | 1) adverb making |
| _____ -er , -or (<i>teacher, doctor</i>) | 2) verb making |
| _____ -ful (<i>useful</i>) | 3) can or able to do something |
| _____ -ment, -ness, -ion (<i>movement, togetherness, information</i>) | 4) see or range |
| _____ -ively (<i>actively</i>) | 5) noun or name of something |
| _____ -ive (<i>active</i>) | 6) job, doer |
| _____ -ate (<i>communicate</i>) | 7) sound or audio |
| _____ -phone (<i>telephone</i>) | 8) adjective or description word building |
| _____ -scope (<i>telescope</i>) | 9) full of |

DERSLER-HAFTA 4 EK4
DÖRDÜNCÜ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Prefix/Suffix Multiple Choice

Name: _____

Circle the best available answer for each of the following:

- 1) **This newspaper is a BIWEEKLY.**
 - a) the newspaper is published once a week
 - b) the newspaper is published three times a week
 - c) the newspaper is published twice a week
- 2) **This medicine is a nasal DECONGESTANT.**
 - a) the medicine helps to reduce nasal congestion
 - b) the medicine causes nasal congestion
 - c) the medicine makes your nose bigger
- 3) **That shopping bag is REUSABLE.**
 - a) throw the shopping bag away, we won't need it again
 - b) don't throw away the shopping bag because we can use it again.
 - c) if you throw the shopping bag we cannot use it again
- 4) **I'm sorry I MISREAD the notice and therefore MISUNDERSTOOD the message.**
 - a) Did not read the notice correctly and therefore did not understand correctly.
 - b) Read the notice and understood the message correctly
 - c) Did not read the notice and therefore did not understand the message.
- 5) **We usually do not publish articles we don't PREVIEW.**
 - a) we usually read articles before publication
 - b) we do not read articles after publication
 - c) we read articles the day we publish them
- 6) **REFORESTATION will help to RESTORE our environment.**
 - a) planting trees again will REPLENISH our environment.
 - b) cutting down trees will further help to worsen the environment.
 - c) forests should be cut to improve the worsening environmental pollution
- 7) **DEFORESTATION will cause environmental DEPLETION.**
 - a) Means planting trees will help our environment from DEPLETION
 - b) Means cutting down trees will cause further environmental DEPLETION
 - c) Means too many forests will cause further environmental DEPLETION
- 8) **Why is it called "OCTOBER" when it is not the eighth month of the year?**
 - a) Because this is an exception with the **OCTO** prefix.
 - b) There is no reason why.
 - c) Because October used to be the eighth month of the Roman Calendar.

DERSLER-HAFTA 4 EK5
DÖRDÜNCÜ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Multiple Choice Vocabulary Questions.

Name: _____

Circle the best available answer for each of the following words:

1) **telescope**

- a) device for looking at stars
- b) a deep sea animal with eight arms
- c) device for looking at tiny objects
- d) device for making sound louder(bigger)

2) **microphone**

- a) device for making sound louder(bigger)
- b) remove from the centre to surrounding areas
- c) device for looking at stars
- d) device for looking at tiny objects

3) **microscope**

- a) device for looking at tiny objects
- b) ship that travels under the ocean
- c) device for looking at stars
- d) a deep sea animal with eight arms

4) **submarine**

- a) device for looking at stars
- b) a deep sea animal with eight arms
- c) device for making sound louder(bigger)
- d) ship that travels under the ocean

5) **decentralize**

- a) device for looking at tiny objects
- b) a deep sea animal with eight arms
- c) device for looking at stars
- d) remove from the centre to surrounding areas

6) **octopus**

- a) device for looking at tiny objects
- b) device for looking at stars
- c) a deep sea animal with eight arms
- d) ship that travels under the ocean

Copyright © Futonge Kisito 2007 www.esl-galaxy.com & www.englishmedialab.com

DERSLER-HAFTA 5 EK1 BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarczewics – Estimated CLB 5 – File Name: ContCluesIntro-V-5

INTRODUCTION TO CONTEXT CLUES

When reading, you will sometimes find a word that you do not know. One quick, effective method of finding the meaning of a new word is by using the context. The context means the other words around your new word.

For example, do you know the word *knob*? Read this sentence and then write the meaning:

Turn the *knob* on the radio until you find an FM station that plays good music. _____.

Important words in this example include *turn*, *radio*, *FM*, and *music*. The *knob* is the part of the radio that you turn to find a station. In general, a knob is anything similar that you can turn. The part of the door that you put your hand on in order to open the door is the door knob.

Here is another example:

We learn quickly in this school because there are only twelve *pupils* in each class.

Important words here include *school*, *twelve*, and *class*. So, pupil: _____

Sometimes the context can change the meaning of a word:

They *watch* television every day. // I was late because I forgot to wear my *watch*.

The English alphabet has twenty-six *letters*. // I often write *letters* to my friends.

Quite often, there will be a rather obvious pattern of meaning to help you guess what must be coming. The following exercise lets you practice that skill.

CONTEXT CLUES: OPPOSITES

Read each of the following sentences and write a word that completes the meaning of the sentence. Each time, be ready to explain how you have discovered the pattern of meaning.

1. George is not single. He is _____.
2. Your answer is not correct. It is _____.
3. This box is not small. It is _____.
4. John is very tall, but his brother is _____.
5. ($24a^2 + 6ab + 8b^3 = ?$) is complicated, but ($2 + 2 = ?$) is _____.
6. Turkey is expensive, but chicken is _____.

7. The weather in February is usually cold. However, the weather in August is almost always _____.
8. The reading test was very easy. However, the vocabulary test was _____.
9. A rabbit runs fast, but a turtle walks _____.
10. The salad tasted bad. In contrast, the meat was _____.

CONTEXT CLUES: MULTIPLE CHOICE

Using the context to help you guess correctly, circle the correct meaning for each *italicized* word.

1. Larry lives by himself. Last night he cooked two pounds of fish for dinner. After he had finished eating, he gave the *remaining* fish to his cat.
 - a. extra
 - b. fresh
 - c. delicious
2. I forgot to put the bread back in the bag, and now it is *stale*.
 - a. white
 - b. hard
 - c. delicious
3. She usually wears a lot of expensive *jewelry* when she goes to elegant parties.
 - a. rings, watches, earrings
 - b. cars, houses, trips
 - c. steaks, fish, vegetables
4. A mouse is small, but an elephant is *huge*.
 - a. very big
 - b. round
 - c. the same colour
5. I can't understand John's English because he speaks so *quickly* that I can't keep up!.
 - a. correctly
 - b. fast
 - c. well
6. The *supply* of food in that country is very low. Many people may die soon as a result.
 - a. price
 - b. need
 - c. amount

7. Oh, there you are! When did you *get* here?
a. receive
b. become
c. arrive
8. After he took the medicine, he wasn't *ill* anymore.
a. sick
b. careful
c. handsome
9. Ann is very *intelligent*. She knows the answers to all the teacher's questions.
a. rich
b. smart
c. dictionary
10. After Mrs. Brown put the letter in the envelope, she *sealed* it and put a stamp on it.
a. closed
b. sent
c. put

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

Kaynak: <http://www.brocku.ca/filingcabinet/>

DERSLER-HAFTA 5 EK2 BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarcewics – Estimated CLB 5 – File Name: ContextCluesBuildup-V-5

CONTEXT CLUES: CONTROLLED EXERCISE

This exercise has five sets of three sentences (e.g. 1.1 - 1.2 - 1.3). Each sentence contains a little more information than the sentence before. There is an italicized word in each sentence. After each sentence there are also three definitions for the word. Read the sentence, think about the meanings, and then circle the letter(s) of the definition(s) that might be correct. To begin, one set is explained for you as an example.

Example.1 She can't find her *sneakers*.

- a. money
- b. plates
- c. shoes

All three answers might be correct.

Example.2 She can't find her white *sneakers*.

The situation is different now because we have a little more information. Money is not usually white, but it is possible to have white plates and white shoes.

Example.3 She can't play tennis now because she can't find her white *sneakers*.

Now we have a good idea of the meaning of sneakers. We already know that **money** was not correct. Now we also know that **plates** is not correct because plates are not necessary to play tennis. However, she does need **shoes**, and tennis shoes are often white.

When you do the following questions yourself, be ready to explain why each option is or is not possible.

1.1 She is usually *prompt*.

- a. tired
- b. late
- c. on time

1.2 She is usually *prompt* for all her classes.

- a. tired
- b. late
- c. on time

1.3 She is usually *prompt* for all her classes, but today she arrived in the middle of her first class.

- a. tired
- b. late
- c. on time

Material from EFL and ESL Internet Filing Cabinet - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

2.1 Many people like *spinach*.

- a. a kind of meat
- b. a kind of vegetable
- c. a kind of song

2.2 Many people like to eat *spinach*.

- a. a kind of meat
- b. a kind of vegetable
- c. a kind of song

2.3 Many people like to eat *spinach*, green peppers, broccoli, and other kinds of vegetables.

- a. a kind of meat
- b. a kind of vegetable
- c. a kind of song

3.1 He was *injured* yesterday.

- a. tired
- b. hurt
- c. thirsty

3.2 He was *injured* yesterday, and he might not come to class today.

- a. tired
- b. hurt
- c. thirsty

3.3 He was *injured* in a car accident yesterday, and he might not come to class today.

- a. tired
- b. hurt
- c. thirsty

4.1 The meat was *raw*.

- a. uncooked
- b. heavy (more than ten pounds)
- c. delicious

4.2 The meat on my plate was *raw*.

- a. uncooked
- b. heavy (more than ten pounds)
- c. delicious

4.3 The meat on my plate was *raw*, so I asked the waiter to take it back to the kitchen and cook it longer.

- a. uncooked
- b. heavy (more than ten pounds)
- c. delicious

- 5.1** The *brain* is important.
- a. something in your refrigerator
 - b. something in your head
 - c. something in your neck

- 5.2** The *brain* is an important part of your body.
- a. something in your refrigerator
 - b. something in your head
 - c. something in your neck

- 5.3** Because it controls thinking, breathing, and many important life functions, the *brain* is an important part of your body.
- a. something in your refrigerator
 - b. something in your head
 - c. something in your neck

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

Kaynak: <http://www.brocku.ca/filingcabinet/>

DERSLER-HAFTA 5 EK3
BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarcewicz – Estimated CLB 5 – File Name: ContextCluesDefinitions-V-5

CONTEXT CLUES: DEFINITIONS

Each of the sentences in this exercise contains a blank. Read each sentence and then write a word that completes the sentence.

1. Mark bought a _____ yesterday. It is small, uses colour film, and takes great pictures.
2. I think she went to the _____. She had to mail some letters, and I asked her to get some stamps for me.
3. Ed went to that new _____ last night. The food was good, but the menu did not have many different kinds of food on it.
4. Did you like the _____? I thought that it was too long but I liked the actors.
5. Who wrote this _____ on the blackboard? The verb is incorrect and there is no punctuation.
6. I didn't have a good _____. It was too long, the plane was full of noisy people and the food was awful.
7. She wants to buy some _____ for dessert. She does not know if she should buy chocolate, strawberry or vanilla.
8. He works at the _____. I saw hem there when I went to cash a check last Tuesday.
9. I like to spend my weekends at the _____. I enjoy the sun, sand, and water.
10. Jane got a new _____ for her birthday. His name is Spot because he has black spots on three of his legs.

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

DERSLER-HAFTA 5 EK3
BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarcewicz – Estimated CLB 5 – File Name: ContextCluesDefinitions-V-5

CONTEXT CLUES: DEFINITIONS

Each of the sentences in this exercise contains a blank. Read each sentence and then write a word that completes the sentence.

1. Mark bought a _____ yesterday. It is small, uses colour film, and takes great pictures.
2. I think she went to the _____. She had to mail some letters, and I asked her to get some stamps for me.
3. Ed went to that new _____ last night. The food was good, but the menu did not have many different kinds of food on it.
4. Did you like the _____? I thought that it was too long but I liked the actors.
5. Who wrote this _____ on the blackboard? The verb is incorrect and there is no punctuation.
6. I didn't have a good _____. It was too long, the plane was full of noisy people and the food was awful.
7. She wants to buy some _____ for dessert. She does not know if she should buy chocolate, strawberry or vanilla.
8. He works at the _____. I saw hem there when I went to cash a check last Tuesday.
9. I like to spend my weekends at the _____. I enjoy the sun, sand, and water.
10. Jane got a new _____ for her birthday. His name is Spot because he has black spots on three of his legs.

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

DERSLER-HAFTA 5 EK4 BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarczewicz – Estimated CLB 5 – File Name: ContCluesMC-V-5

Context Clues: Multiple Choice

In each of these sentences, you will find an underlined word or group of words. Read the three choices and then decide which choice means about the same as the underlined word or words. Circle the letter of the answer.

1. The United States consists of fifty states, but Canada consists of eleven provinces and two territories.
 - a. buys
 - b. takes
 - c. has

2. During the bad weather last night, the children were very afraid of the bright lightning and the loud thunder.
 - a. sound
 - b. rain
 - c. weather

3. They had an argument yesterday, but now they are friends again.
 - a. big exam
 - b. fight of words
 - c. weather

4. I need a pencil sharpener because the point of my pencil is very dull.
 - a. boring
 - b. not sharp
 - c. not black

5. Kitchen appliances such as toasters, mixers and blenders are not usually very expensive.
 - a. cheap places
 - b. small machines.
 - c. various spices.

6. At a dinner party last night, I spilled a glass of water all over the table. I was so embarrassed.
 - a. I felt good
 - b. I felt stupid
 - c. I felt happy

7. Sally wants to work in Japan or Saudi Arabia next year. She really wants to work abroad.
 - a. at home
 - b. in another country
 - c. near the desert

8. The last president was not good, and the next president may or may not be good. However, the current president is doing a very good job.
 - a. now
 - b. last
 - c. next

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

9. The car accident occurred at seven o'clock.
- happened
 - saw
 - finished
10. Near the east and west coasts, there are mountains, but the central part of the United States is flat.
- no rivers
 - no mountains
 - no trees

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

Kaynak: <http://www.brocku.ca/filingcabinet/>

DERSLER-HAFTA 5 EK5 BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarczewicz – Estimated CLB 5 – File Name: ContextCluesDefinitions-V-5

CONTEXT CLUES: DEFINITIONS

Each of the sentences in this exercise contains a blank. Read each sentence and then write a word that completes the sentence.

1. Mark bought a _____ yesterday. It is small, uses colour film, and takes great pictures.
2. I think she went to the _____. She had to mail some letters, and I asked her to get some stamps for me.
3. Ed went to that new _____ last night. The food was good, but the menu did not have many different kinds of food on it.
4. Did you like the _____? I thought that it was too long but I liked the actors.
5. Who wrote this _____ on the blackboard? The verb is incorrect and there is no punctuation.
6. I didn't have a good _____. It was too long, the plane was full of noisy people and the food was awful.
7. She wants to buy some _____ for dessert. She does not know if she should buy chocolate, strawberry or vanilla.
8. He works at the _____. I saw hem there when I went to cash a check last Tuesday.
9. I like to spend my weekends at the _____. I enjoy the sun, sand, and water.
10. Jane got a new _____ for her birthday. His name is Spot because he has black spots on three of his legs.

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

Kaynak: <http://www.brocku.ca/filingcabinet/>

DERSLER-HAFTA 5 EK6
BEŞİNCİ HAFTA KULLANILAN MATERYALLERE ÖRNEKLER

Material created by: J. Chodarczewicz – Estimated CLB 5 – File Name: ContCluesCandE-V-5

CONTEXT CLUES: CAUSE AND EFFECT

EXERCISE ONE: Each of the sentences describes a cause and effect. Each time, here is a blank. Read the sentences and write a word that completes each one.

1. The teacher said that if I study those pages, I will certainly _____ the test.
2. If you cut an onion, you might _____.
3. If we play better than the other team, we will _____ the game.
4. If you drop an egg, it will _____.
5. The radio says that everyone should _____ at home if the weather gets very bad.
6. My mother says that I will get _____ if I eat too much candy.
7. With very good conditions, a plant will _____ very quickly.
8. He fell and _____ his arm.
9. Everyone knows that if you play with a knife, you might _____ yourself.
10. She left her sweater outside in the rain, and it got _____.

Material from *EFL and ESL Internet Filing Cabinet* - Permission granted for classroom copying; copyright remains with author.

Kaynak: <http://www.brocku.ca/filingcabinet/>

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında doğan araştırmacı, 1996 senesinde girdiği Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2000 senesinde mezun olmuştur. Çeşitli devlet okullarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapmıştır. Evli olan araştırmacı şu anda yine bir devlet kurumunda görevine devam etmektedir.