Turkish Studies *Educational Sciences*

Volume 14 Issue 4, 2019, p. 1675-1695

DOI: 10.29228/TurkishStudies.23327

ISSN: 2667-5609

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* 14.06.2019

✓ *Accepted/Kabul:* 10.08.2019

✍ *Report Dates/Rapor Tarihleri:* Referee 1 (23.07.2019)-Referee 2 (26.07.2019)

This article was checked by iThenticate.

KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN KELİME ÖĞRENME VE STRATEJİ KULLANMA ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ*

*Hüseyin SERÇE***

ÖZ

Bu araştırmanın ilk amacı kelime öğrenme stratejileri öğretiminin İngilizce kelime bilgisine, kalıcılığa ve strateji kullanmaya etkisini incelemektir. Bu kapsamda çalışma yarı deneme modellerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı ise öğrencilerin uygulanan strateji öğretimini ve kullandıkları stratejileri nasıl değerlendirdiğini ortaya koymaktır. Bu çerçevede nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimine devam eden öğrencilerle yapılmıştır. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Başlangıç Düzey Kelime Testi, Alt-orta Düzey Kelime Testi, Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi ve Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla 10 hafta boyunca kelime öğrenme stratejileri öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada, nicel verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi, aritmetik ortalama ve frekans analizi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: 1) Uygulanan strateji öğretimi öğrencilerin hem başlangıç hem de alt-orta düzeyde kelime bilgisini anlamlı ve kalıcı bir şekilde artırmıştır. 2) Uygulanan strateji öğretimi öğrencilerin strateji kullanma düzeyini artırmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin görüşleriyle yaptığı değerlendirmelere göre; 3) Öğrenciler birden fazla faktörü göz önünde bulundurarak kelime öğrenme sürecinde farklı stratejiler

* Bu makale, yazar tarafından Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan aynı adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, E-posta: hserce@selcuk.edu.tr

kullanmıştır. 4) Strateji öğretimi ile öğrenip kullandıkları bu stratejiler öğrencilere çeşitli açılardan olumlu katkılar sağlamıştır. 5) Öğrencilerin, strateji öğretiminin gelecekte diğer hazırlık sınıflarında da yapılmasına dair olumlu görüşleri ve bu kapsamda dikkate alınabilecek bazı önerileri vardır. Sonuç olarak, kelime öğrenme stratejileri öğretiminin hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme ve strateji kullanımına yönelik olumlu katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stratejileri, Dil öğrenme stratejileri, Kelime öğrenme stratejileri, Öğrenme stratejilerinin öğretimi.

THE EFFECTS OF VOCABULARY LEARNING STRATEGIES INSTRUCTION ON LEARNING VOCABULARY AND STRATEGY USE

ABSTRACT

The first aim of this study was to investigate the effects of vocabulary learning strategies instruction on vocabulary achievement, retention and strategy use. Accordingly, the matching-only pre-test post-test control group design, one of the quasi-experimental models, was adopted in the research. The other aim of the study was to examine how students evaluated the strategy instruction and their strategy use. Therefore, the study was also designed as a case study, one of the qualitative research models, and interview was used for data collection. The study was conducted with the preparatory class students learning English at a state university. Forty-two students participated in the study, 21 in the experimental group and 21 in the control group. Data collection tools included a Personal Information Form, Elementary Level Vocabulary Test, Pre-intermediate Level Vocabulary Test, Vocabulary Learning Strategies Questionnaire and Standardized Open-ended Interview Form. In the study, the students in the experimental group were given vocabulary learning strategies instruction by the researcher through a direct instruction approach for 10 weeks. The quantitative data of the study were analysed through independent samples t-test, arithmetic mean and frequency analysis. On the other hand, qualitative data were analyzed descriptively. The findings of the study can be summarised as follows: 1) The strategy instruction significantly increased vocabulary achievement and retention of the students at both elementary and pre-intermediate level. 2) The strategy instruction increased strategy use of the students. In addition, according to the evaluations done by the students in the experimental group; 3) The students preferred using different strategies depending on several factors in vocabulary learning process. 4) The strategy instruction and the strategy use provided several benefits for the students. 5) The students had positive opinions on the future implementation of the strategy instruction to the other preparatory classes, and some suggestions to be considered in this respect. As a result of these findings, it can be argued that vocabulary learning strategies instruction can make positive contributions to learning English vocabulary and strategy use for preparatory class university students.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The importance of learning English as a foreign language, which has nearly become a universal language, is indisputable. As with any language, it is necessary to know a lot of words to use English effectively. However, students often fall short at this point. (Schmitt, Schmitt, and Mann, 2011). On the other hand, it doesn't seem possible to teach all the words in English. In this case, it may be a solution to teach students how to learn words effectively and independently. According to Oxford and Crookall (1990), a systematic vocabulary learning strategies instruction may help students learn how to learn words in order to cope with the difficulties of learning vocabulary in a foreign language. In addition, some studies found out that vocabulary learning strategies instruction increased students' English vocabulary and strategy use (Aydemir, 2007; Evcim, 2008; Mizumoto and Takeuchi, 2009; Nalkesen, 2011; Tezgiden 2006). The general suggestion of these studies is that the time allocated to strategy instruction should be longer. Therefore, the present study may be important in terms of demonstrating the effects of teaching a large number of vocabulary learning strategies from a beginner level of English over a long period. Accordingly, the first aim of this study was to investigate the effects of vocabulary learning strategies instruction on vocabulary achievement, retention and strategy use. The other aim of the study was to examine how students evaluated the strategy instruction and their strategy use.

Method

Research Design

This study had a quantitative nature in terms of investigating the effects of vocabulary learning strategies instruction on vocabulary achievement and retention, and strategy use. Accordingly, the matching-only pre-test post-test control group design, one of the quasi-experimental models, was adopted in the research. The study was also designed as a case study, one of the qualitative research models, in order to examine how students evaluated the strategy instruction and their strategy use.

Research Groups

The study was conducted with two preparatory class students, who were learning English for 25 hours a week for 1 year at a state university in Turkey. One of these classes was assigned as the experimental and the other as the control group. In both groups, there were 21 students; 8 girls and 13 boys aged 18-19. The students in the groups had graduated from similar high schools and were enrolled in 11 different engineering departments at the university. As to their language profiles, they were beginner level of students who had limited foreign language experience, never studied English at a preparatory program before, but were motivated to learn. In addition, the statistical analyses showed that both groups were equal in terms of their university entrance scores, use of vocabulary learning strategies, and vocabulary level in English. As a result, it can be said that the groups had similar characteristics before the study concerning the related variables.

Data Collection Tools

There were five data collection tools developed by the researcher in this study. Personal Information Form includes 13 open- and closed-ended questions related with students' age, gender, type of high school, university department, university entrance score and foreign language profile. Elementary Level Vocabulary Test is a standardized multiple choice achievement test with 68 questions. Likewise, Pre-intermediate Level Vocabulary Test is a standardized multiple choice achievement test with 64 questions. Vocabulary Learning Strategies Questionnaire is a Likert-type questionnaire with 60 questions based on Schmitt's (1997) taxonomy of vocabulary learning strategies. Standardized Open-ended Interview Form consists of four questions aimed at revealing how students evaluate the strategy instruction and their strategy use.

Data Collection Process

In the research, at the beginning of the first semester of the academic year, Personal Information Form was given to the groups. Afterwards, Elementary Level Vocabulary Test, Pre-intermediate Level Vocabulary Test, and Vocabulary Learning Strategies Questionnaire were given to the groups as pre-test. After the completion of the pre-tests, the students in the experimental group was taught by the researcher a total of 51 vocabulary learning strategies for 10 weeks – 3 hours a week, for a total of 30 hours. The instruction was implemented according to the weekly lesson plans. The lesson plans were developed by the researcher based on Schmitt's (1997) taxonomy of vocabulary learning strategies and the Cognitive Academic Language Learning Approach (Chamot et al., 1999). Immediately after the strategy instruction and the completion of the elementary level in the school curriculum, the Elementary Level Vocabulary Test and Vocabulary Learning Strategies Questionnaire were given to the groups as post-test. In addition, the students in the experimental group were interviewed using the Standardized Open-ended Interview Form.

At the beginning of the second semester – seven weeks after the post-test – the Elementary Level Vocabulary Test was given to the groups as retention test. On completion of the pre-intermediate level in the school curriculum, the Pre-intermediate Level Vocabulary Test was given to the groups as post-test. Finally, the same test was given as retention test to the groups five weeks after the post-test.

Data Analysis

Frequency analysis was performed for the data obtained from the Personal Information Form to determine the demographic characteristics and foreign language profiles of the groups. In addition, independent samples t-test was used for the analysis of the data obtained from the vocabulary tests and university entrance scores.

In order to analyze the data obtained from the Vocabulary Learning Strategies Questionnaire, firstly, the answers for each item was coded as points; "always" 5, "often" 4, "sometimes" 3, "rarely" 2, and "never" 1 point. Then, the arithmetic mean of each item was computed. Finally, based on the arithmetic means, the number and frequency of the strategies used by the groups before and after the strategy instruction were calculated.

The qualitative data obtained from the Standardized Open-ended Interview Form was analyzed descriptively based on the research questions. For this purpose, students' views were examined sentence by sentence, gathered under the related research question, classified according to their similarities and subcategorized. Finally, the frequency of the subcategories was calculated.

Findings and Results

The quantitative findings of the research indicated that there were significant differences in favour of the experimental group on the elementary and pre-intermediate level vocabulary tests scores, in the post-test and retention test ($p < .01$). Therefore, it was concluded that the vocabulary learning strategies instruction significantly enhanced English vocabulary achievement and retention of the students at both elementary and pre-intermediate level. It was also found out that the experimental group used more strategies in number and frequency than the control group. That is to say, after the strategy instruction, the total number of the strategies, which were always, often and sometimes used by the students, increased to 42 in the experimental and 13 in the control group. Hence, it was concluded that the strategy instruction also increased strategy use of the students to learn English vocabulary.

According to the qualitative findings of the research, first of all, the factors affecting the strategy preferences of the students in the experimental group were determined. It was seen that among the strategies that students find useful in a certain situation, they give priority to the ones that are easier, time-saving, fun and interesting, that can be used at home or dormitory and that are suitable for learning styles, respectively. Thus, it was concluded that the students preferred using different strategies depending on several factors in vocabulary learning process.

In addition, the contribution of vocabulary learning strategies instruction to the students in the experimental group was examined in the study. During the interviews, the students stated that, thanks to the strategy instruction, they learned many new strategies and how to use some of the previously known strategies more accurately, consciously and effectively. The students also added that the strategy instruction increased their strategy use in number and variety; the strategies they learnt made it easier to learn and recall vocabulary, expanded their vocabulary repertoire, improved their motivation to learn and made vocabulary learning more fun. These findings showed that the strategy instruction and the strategy use provided several benefits for the students.

Finally, the views of the students in the experimental group on vocabulary learning strategies instruction were investigated. The students had positive opinions on the future implementation of the strategy instruction to the other preparatory classes. They also had some suggestions, which can be taken into account when planning such a strategy instruction to be more effective. Accordingly, as some students stated, the number of strategies to be taught can be reduced by choosing the most effective, important or enjoyable ones. In addition, the instruction can be done in a more enjoyable way, especially in terms of the strategies that may be boring for the students. On the other

hand, as suggested by the majority of the students, the number of strategies and the amount of time allocated to the instruction can be maintained considering the fact that strategies that are found useful may vary from person to person. The instruction can even be carried out over a longer period so that students can better learn and use a large number of strategies. The decisions to be made based on these suggestions may contribute to the instructors and the researchers who will give strategy instruction in the future.

As a result of all these findings of the study, it can be argued that vocabulary learning strategies instruction can make positive contributions to learning English vocabulary and strategy use for preparatory class university students.

Keywords: Learning strategies, Language learning strategies, Vocabulary learning strategies, Learning strategies instruction.

GİRİŞ

Gün geçtikçe küreselleşen dünyada bilgi toplumu için gerekli niteliklerden biri en az bir yabancı dil bilmektir. Bu açıdan yabancı dil olarak neredeyse evrensel bir dil haline gelen İngilizceyi iyi bir seviyede öğrenmenin önemi tartışılmazdır. Her dilde olduğu gibi İngilizceyi etkili bir şekilde kullanmak için çok sayıda kelime bilmek gerekir. Ancak, öğrenciler bu noktada genellikle yetersiz kalmaktadır (Schmitt, Schmitt, ve Mann, 2011). Diğer taraftan İngilizcede bulunan sayısız kelimenin hepsini derslerde öğretmek de mümkün görünmemektedir. Bu durumda öğrencilere balık vermek yerine nasıl balık tutacağını öğretmek, bir başka deyişle etkili bir şekilde ve bağımsız olarak nasıl kelime öğreneceklerini öğretmek bir çözüm olabilir. Bu bağlamda karşımıza öğrenme stratejileri kavramı çıkmaktadır çünkü etkili öğrenmenin temelini oluşturan öğrenmeyi öğrenme çok çeşitli öğrenme stratejisini bilmeyi ve kullanmayı gerektirir (Özer, 1998, 2002; Tunçer ve Güven, 2007). Dolayısıyla, öğrenmeyi öğrenme sürecindeki en önemli öğelerden birinin öğrenme stratejileri olduğu söylenebilir (Güven, 2004; Weinstein, 1987, 1988).

Öğrenme stratejileri eğitim alanında genel olarak bilginin edinilmesi, depolanması, geri getirilmesi ve kullanılmasına yardımcı olması için öğrenen tarafından kullanılan işlemler ya da etkinlikler olarak tanımlanır (Oxford, 1990, s. 8). Temeli bilgiyi işleme kuramına dayandığı için ‘bilişsel stratejiler’ olarak da adlandırılır (Arends, 1997; Tay, 2002). Ayrıca, tek bir stratejiden ziyade kazandırılmak istenen öğrenme ürününe göre kullanım amacı değişen çeşitli stratejilere işaret eder (Öztürk, 1995). Bunlar arasında, bireyin bir öğrenme durumunda kaygısını azaltmak için kendisiyle olumlu konuşmalar yapması, bir şeyi hatırlamak için zihinsel imgeler oluşturmaları, okuduğu bir metni özetlemesi veya önemli yerleri not alması örnek olarak verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1983). Alanyazında öğrenme stratejilerinin etkili bir öğrenme için önemli ve yararlı olduğuna dair bir görüş birliği bulunmaktadır (Güven, 2004; McKeachie, 1988; Paris, 1988). Buna göre, öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlar; öğrenmedeki verimliliğini ve öğrenme isteğini artırır; bağımsız, bilinçli ve planlı bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur (Özer, 2002). Ayrıca, öğrenme stratejileri öğrencilerin akademik ve okul başarısını artırmak açısından önemlidir. (Arends, 2012; Mayer, 2008; McCombs, 1988; Weinstein, 1987; Wilson, 1988). Bununla birlikte, öğrencilerin strateji kullanarak başarılarının arttığını görmesi onların motivasyon ve özgüvenini de olumlu etkileyebilir (Lee, 2002; O’Malley ve Chamot, 1999; Pressley ve Harris, 1990). Öğrenme stratejilerinin sağladığı bu katkıların ikinci ve yabancı dil öğrenme alanında da geçerli olduğunu söylenebilir. Oxford’un (1990) belirttiği gibi, dil öğrenmede kabul edilebilir bir yetkinliğe ulaşmak arzu ediliyorsa öğrenenin her zaman öğretmene bağımlı olması yeterli olmayacaktır. Bu bakımdan öğrenme stratejileri dil öğreniminde özellikle önemlidir çünkü stratejiler aktif, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen

araçlardır. Öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecinde kullanılması öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek daha yetkin olmasına yardımcı olur, öğrenme düzeyini ve özgüveni artırır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılacağını öğretmek öğrenciler için önemli olabilir (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989).

Öğrenme stratejilerinin öğretimi neden gereklidir? Bunun en temel gerekçesi bu tür bir öğretime duyulan ihtiyaç olabilir. Öğrencilerin çok çeşitli öğrenme görevini başarıyla tamamlaması için tek bir stratejiden ziyade bir dizi farklı stratejiyi kullanması gerekir (Garner, 1988; Lenz, 1992). Tıpkı bir marangozun bütün işleri için en çok sevdiği çekici kullanmasının yeterli olmadığı, farklı tipte çekiçleri de kapsayan bir alet takımına ihtiyaç duyduğu gibi öğrencilerin farklı öğrenme görevleri için sahip olması gereken bir strateji setine, bir başka deyişle strateji repertuarına ihtiyacı vardır. Böylece, bir öğrenci belirli bir durumda faydalı bulduğu strateji yada stratejileri seçebilir veya seçtiği stratejinin işe yaramadığı durumlarda bu repertuardan farklı stratejiler deneyebilir (Weinstein, Acee ve Jung, 2011). Diğer taraftan, öğrencilerin zamanla büyüdükçe ve okul deneyimleri arttıkça kendi stratejilerini geliştirdiği varsayılabilir. Bu kısmen doğru olsa da çoğu öğrenci öğrenme stratejilerine yönelik eğitim almadıkça etkili öğrenme stratejileri kazanamaz (Lee, 2002; Mayer, 2008; Pressley ve Harris, 1990; Weinstein vd., 1989). Ayrıca, pek çok öğrenciye kendi başlarına keşfedebileceklerinden daha fazla strateji öğretilir (Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski ve Evans, 1989). Bununla beraber, en iyi öğrenciler bile kullandığı stratejileri çoğunlukla farkında olmadan ve doğru ya da yanlış bilinçsiz bir şekilde kullanabilmektedir (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999; Oxford, 1990). Alanyazındaki diğer görüşlerden de hareketle, ilköğretimden yükseköğretime öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin gerekli olduğu söylenebilir (Arends, 1997; Derry, 1988; Dikbaş ve Hasırcı, 2008; Erdem, 2005; Güven, 2004; Hamurcu, 2002; Özer, 1998, 2002; Senemoğlu, 2010; Tunçer ve Güven, 2007).

Öğrenme stratejileri ve öğretime yönelik yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde öğrencilere İngilizce kelime öğrenme sürecinde kullanabileceği stratejilerin öğretilmesi iyi bir fikir olabilir. Nitekim Oxford ve Crookall (1990) yabancı dil kelime öğrenmedeki zorluklarla başa çıkabilmek için öğrencilerin nasıl kelime öğreneceğini öğrenmesine yardımcı olacak sistematik bir kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılmasının önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca, alanyazında yapılan bazı çalışmalarda kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji kullanma ve İngilizce kelime bilgi düzeyini artırdığı bulunmuştur (Aydemir, 2007; Evcim, 2008; Mizumoto ve Takeuchi, 2009; Nalkesen, 2011; Tezgiden 2006). Diğer taraftan, bu çalışmaların genel önerisi strateji öğretime ayrılan sürenin daha uzun olmasıdır. Bununla birlikte, üniversite hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenmeye yeni başlayan başlangıç düzeydeki öğrencilerle yapılan bir strateji öğretimi çalışmasına da rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut çalışma, başlangıç İngilizce seviyesinden itibaren çok sayıda kelime öğrenme stratejisinin uzun bir süreç içinde öğretilmesinin etkilerini ortaya koymak açısından önemli olabilir. Bu kapsamda yapılan çalışmanın genel amacı, kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu genel amaca yönelik aşağıdaki denenceler ve araştırma soruları oluşturulmuştur:

Denenceler:

Kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile yapılmayan kontrol grubunun;

- 1) Başlangıç düzey kelime testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- 2) Başlangıç düzey kelime testi izleme test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- 3) Alt-orta düzey kelime testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- 4) Alt-orta düzey kelime testi izleme test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Araştırma Soruları:

- 1) Deney ve kontrol grubunun yapılan öğretim sonrası strateji kullanma düzeyi nedir?
- 2) Deney grubundaki öğrencilerin strateji tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?
- 3) Deney grubundaki öğrencilere göre yapılan öğretimin sağladığı katkılar nelerdir?
- 4) Deney grubundaki öğrencilerin yapılan öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir yönüyle nicel, bir yönüyle de nitel bir çalışmadır. Uygulanan kelime öğrenme stratejileri öğretiminin başlangıç (elementary) ve alt-orta (pre-intermediate) düzeyde kelime bilgisi ve kalıcılığa etkisini test etmek (denence 1-4) ve bu öğretim sonrası grupların strateji kullanma düzeylerini belirlemek (araştırma sorusu 1) çalışmanın nicel yönünü oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırma, yarı deneme modellerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır ve eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 208).

Deney grubundaki öğrencilerin strateji tercihlerini etkileyen faktörlerin (araştırma sorusu 2), yapılan öğretimin sağladığı katkıların (araştırma sorusu 3) ve bu öğretime yönelik görüşlerin (araştırma sorusu 4) incelenmesi bu çalışmanın nitel yönünü oluşturmaktadır. Bu çerçevede nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir başka deyişle, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 77).

Çalışma Grupları

Bu araştırmaya bir devlet üniversitesinde bir yıl boyunca haftada 25 saat İngilizce hazırlık eğitimi alan iki sınıf katılmıştır. Bu sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışmanın amaçları açısından deneysel işlem öncesi grupların birbirine benzer olup olmadığının incelenmesi önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler çerçevesinde öğrencilerin bazı demografik özellikleri, yabancı dil profilleri, üniversite bölüm ve giriş puanları, kelime öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri, başlangıç ve alt-orta düzey kelime testi ön test puanları incelenmiştir.

Öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubunda 8 kız ve 13 erkek, toplam 21'er öğrenci bulunduğu; öğrencilerin büyük çoğunluğunun 18–19 yaş aralığında olduğu; her iki grupta da 11'er öğrencinin Genel, diğerlerinin ise neredeyse tamamının Anadolu lisesinden mezun olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, grupların ilgili değişkenler açısından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Yabancı dil profilleri ile ilgili olarak öncelikle, öğrencilerin öğretim yılı başında üniversite tarafından yapılan İngilizce Muafiyet Sınavı sonucunda düzeylerine uygun olan sınıflara yerleştirildiği belirtilmelidir. Ancak, deney grubunda 8, kontrol grubunda ise 10 öğrencinin İngilizce düzeylerini yetersiz bularak bu sınava katılmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, gruplardaki öğrencilerin tamamı veya büyük çoğunluğunun giriş (beginner) düzeyde İngilizce bilgisine sahip olduğunu düşündüğü; lise ya da bir başka üniversitede İngilizce hazırlık sınıfı okumadığı; İngilizce bilgi düzeyini test eden ulusal/uluslararası bir sınava girmediği; daha önce İngilizce özel ders almadığı veya kursa gitmediği; İngilizce dışında öğrenim gördüğü ya da bildiği başka bir yabancı dil olmadığı; bir yıl İngilizce hazırlık sınıfı okuyacak olmaktan memnun olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, uygulama öncesi grupların yabancı dil profillerinin benzer olduğu söylenebilir.

Grupların üniversite bölüm ve giriş puanları incelendiğinde öğrencilerin tamamının üniversite giriş sınavında MF-4 puan türüne göre yerleştirme yapılan mühendislik alanındaki 11 farklı lisans programından geldiği görülmüştür. Gruplarının üniversite giriş puanları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının MF-4 puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, $t(40)=.079$, $p>.05$. Dolayısıyla, grupların üniversite giriş puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Gruplardaki öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik strateji kullanma düzeyleri incelendiğinde bazen kullanılan strateji sayısının deney grubunda 12, kontrol grubunda 10; nadiren kullanılanların deney grubunda 21, kontrol grubunda 25; ve hiçbir zaman kullanılmayanların deney grubunda 27, kontrol grubunda 25 olduğu görülmüştür. Buna göre, uygulama öncesi grupların kullandığı stratejilerin sayı ve sıklık açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Grupların başlangıç ve alt-orta düzey kelime testi ön test puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, grupların başlangıç düzey kelime testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, $t(40)=.128$, $p>.05$. Aynı şekilde, grupların alt-orta düzey kelime testi öntest puanları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır, $t(40)=.399$, $p>.05$. Dolayısıyla, grupların uygulama öncesi hem başlangıç hem de alt-orta düzeydeki kelime testi ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen beş veri toplama aracı kullanılmıştır: Kişisel Bilgi Formu, Başlangıç Düzey Kelime Testi, Alt-orta Düzey Kelime Testi, Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi, Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu.

Kişisel Bilgi Formu, uygulama öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sahip olduğu genel özellikleri tanımlayabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Form, öğrencilerin yaş, cinsiyet, lise türü, üniversite bölüm ve giriş puanı ve yabancı dil profilleri ile ilgili toplam 13 açık ve kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Formdan elde edilen verilerin doğruluğundan emin olmak için katılımcı teyidinde ve araştırmacı ile aynı sınıflarda derslere giren diğer öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Başlangıç Düzey Kelime Testi araştırmanın 1. ve 2. denencelerini sınavabilmek amacıyla geliştirilen bir başarı testidir. Test 68 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin geliştirilmesinde öğrencilerin ilgili düzeydeki ders kitabının ünitelere göre düzenlenmiş hedef kelime listelerinden ve İngilizce referans sözlüklerin örnek cümlelerinden yararlanılmıştır. Daha sonra toplam 75 sorudan oluşan bir deneme formu uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek 402 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan madde analizinde ayırıcılık indisi .30'un altında olan 7 madde çıkarılarak son hali verilen testin KR-20 güvenirlik değeri .93, ortalama güçlüğü .43 ve ortalama ayırt ediciliği .42 olarak bulunmuştur.

Alt-orta Düzey Kelime Testi araştırmanın 3. ve 4. denencelerini sınavabilmek amacıyla geliştirilen bir başarı testidir. Test 64 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin geliştirilmesinde öğrencilerin ilgili düzeydeki ders kitabının ünitelere göre düzenlenmiş hedef kelime listelerinden ve İngilizce referans sözlüklerin örnek cümlelerinden yararlanılmıştır. Daha sonra toplam 70 sorudan oluşan bir deneme formu uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek 399 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan madde analizinde ayırıcılık indisi .30'un altında olan 6 madde çıkarılarak son hali verilen testin KR-20 güvenirlik değeri .91, ortalama güçlüğü .34 ve ortalama ayırt ediciliği .40 olarak bulunmuştur.

Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi çalışmanın 1. araştırma sorununa yönelik olarak geliştirilmiştir. Anketin geliştirmesinde Schmitt (1997) kelime öğrenme stratejileri taksonomisi esas alınmıştır. Ayrıca, Schmitt (1997), Oxford (1990), Şener (2003) ve Cesur (2008) tarafından geliştirilen

ölçme araçlarından da yararlanılmıştır. Daha sonra ankette uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve anlaşılması güç olabilecek maddelere parantez içinde örnek açıklamalar eklenmiştir. Son olarak, farklı bir öğrenci grubuyla yapılan uygulama ile ankete son şekli verilmiştir. Anket toplam 60 sorudan ve esas alınan taksonomiye uygun olarak iki bölümden oluşmaktadır. Toplam 15 sorudan oluşan ilk bölümdeki sorular bilinmeyen yeni bir İngilizce kelimenin anlamını bulmak için kullanılan keşfetme stratejilerine yöneliktir. Toplam 45 sorudan oluşan ikinci bölüm ise anlamı keşfedilen İngilizce kelimenin akılda tutulması ve hatırlanmasını kolaylaştırmak için kullanılan pekiştirme stratejilerine yöneliktir. Likert tipi derecelendirmeyi esas alan ankette seçenekler “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “sık sık”, “her zaman” şeklindedir.

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu çalışmanın 2., 3., ve 4. araştırma soruna yönelik nitel verileri toplamak için geliştirilmiştir. Form, dört temel soru altındaki sondaj sorulardan oluşmaktadır. İlk iki soru öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri tercihleri ve bunu etkileyen faktörleri, üçüncü soru strateji öğretiminin öğrencilere sağladığı katkıları; dördüncü soru ise strateji öğretime yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Form’a uzman görüşleri ve öğrencilerle yapılan ön uygulama doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğretim yılının birinci dönemi başında ilk olarak Kişisel Bilgi Formu deney ve kontrol gruplarında uygulanmıştır. Ardından, Başlangıç Düzey Kelime Testi, Alt-Orta Düzey Kelime Testi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi gruplara ön test olarak verilmiştir. Ön testlerin tamamlanmasından sonra, deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılmıştır. Strateji öğretimi ve okul programında başlangıç düzey ders materyalleri işlendikten hemen sonra Başlangıç Düzey Kelime Testi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi gruplarda son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu kullanılarak sadece deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Öğretim yılının ikinci dönemi başında, son testten yedi hafta sonra, ilk olarak Başlangıç Düzey Kelime Testi gruplarda izleme testi olarak uygulanmıştır. Ardından, Alt-orta Düzey Kelime Testi, okul programında öğrenciler ilgili düzey ders materyallerini bitirdikten hemen sonra gruplara son test olarak verilmiştir. Son olarak, aynı test son testten beş hafta sonra gruplarda izleme testi olarak uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formunun uygulanması 20 dakika, kelime testleri ve anketin uygulaması ise her bir oturum için 60 dakika sürmüştür. Uygulamalar sırasında anlaşılmayan noktalar ile ilgili öğrencilere açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler ise toplam 3 hafta, her bir öğrenci için ortalama 20 dakika sürmüş ve sesli olarak kaydedilmiştir.

Deney Grubunda Uygulanan Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretimi

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından sadece deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca, haftada 3'er saat, toplam 30 ders saati içinde 51 adet kelime öğrenme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Bu öğretim, yine araştırmacı tarafından geliştirilen haftalık öğretim planları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim planlarının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak Schmitt (1997) kelime öğrenme stratejileri taksonomisinden haftalara göre öğretilecek stratejiler belirlenmiştir. Bu taksonomide iki sınıf altında toplanan 58 strateji bulunur; *keşfetme stratejileri* (discovery strategies) ve *pekiştirme stratejileri* (consolidation strategies). Keşfetme stratejileri ilk kez karşılaşılan İngilizce kelimenin anlamını bulmak için kullanılan *tespit etme* ve *sosyal* stratejilerden oluşur. Bunlar arasında örneğin, kelimenin anlamı tahmin etme, sözlük kullanma gibi stratejiler vardır. Pekiştirme stratejileri ise anlamı öğrenilen kelimenin hatırlanmasını kolaylaştırmak için kullanılan *sosyal*, *bellek*, *bilişsel* ve *yürütücübiliş* stratejilerinden oluşur. Bunlar arasında örneğin, kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla ilişkilendirme, cümle içinde kullanma, not alma gibi stratejiler bulunur. Bu kapsamda çalışmada önce

keşfetme daha sonra pekiştirme stratejilerinin öğretileceği bir sıra izlenmiştir. Ardından doğrudan öğretim yaklaşım modellerinden Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA) öğretim aşamalarını (Chamot vd., 1999) esas alan taslak öğretim planları hazırlanmıştır. Öğretim planlarında öğrencilerin ders kitabında öğretilmesi hedeflenen kelimelere de yer verilerek yapılan öğretimin okulun öğretim programı ile bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Taslak öğretim planlarına uzman görüşleri ve farklı bir sınıfta yapılan ön uygulamalar doğrultusunda son şekli verilmiştir. Diğer taraftan, yeterli zaman olmaması nedeniyle taksonomideki bazı stratejilerin öğretimi yapılamamıştır.

Bu çerçevede geliştirilen her bir öğretim planında, öğretilmesi hedeflenen bir grup stratejiye yönelik CALLA modeline uygun olarak düzenlenmiş etkinliklerin bulunduğu beş aşama yer almaktadır: Hazırlık, Sunum, Uygulama, Değerlendirme ve Genişletme. Hazırlık aşamasında öğretmen öğrencilerin göreve yönelik sahip olduğu mevcut öğrenme stratejileri ile ilgili ön bilgilerini ortaya çıkarır. Sunum aşamasında öğretmen yeni öğrenme stratejisini ve bu stratejinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını açıklayarak gösterir. Uygulama aşamasında öğrenciler orta zorluktaki sınıf etkinlikleriyle yeni stratejiyi kullanır. Değerlendirme aşamasında öğrenciler yeni stratejiyi ne derece kullanabildiğini ve stratejinin işe yarayıp yaramadığını değerlendirir. Genişletme aşamasında öğrenciler öğrendiği stratejiyi yeni durum ve görevlerde kullanarak transfer etmeye çalışırlar. Yukarıda belirtilen bu beş aşama esnek bir özelliğe sahiptir. Yani öğretmen aşamalar arasında öğrencilerin stratejileri daha iyi anlayabilmesi ve kullanabilmesi için ileri geri geçişler yapabilir. Örneğin, Uygulama aşamasında öğrenciler yeni bir stratejiyi kullanma fırsatı yakaladıktan sonra öğretmen tekrar Sunum aşamasına dönüp ilk öğrettiği strateji ile birlikte kullanılabilecek bir diğer stratejiyi gösterebilir (Chamot vd., 1999).

Çalışmada ayrıca, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler İngilizce hazırlık programı kapsamında tüm sınıflarda kullanılan ders kitabı ve ek materyallerini işlemeye de devam etmişlerdir. Her iki grupta da bu hazırlık programı, aynı zamanda grupların öğretmeni olan araştırmacı ile birlikte iki öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Diğer taraftan, kontrol grubundaki öğrencilere kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Grupların demografik özellikleri ve yabancı dil profillerini belirlemeye yönelik Kişisel Bilgi Formundan elde edilen veriler için frekans analizi yapılmıştır. Yine bu form vasıtasıyla elde edilen MF-4 üniversite giriş puanları ile birlikte Başlangıç Düzey Kelime Testi ve Alt-orta Düzey Kelime Testinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için öncelikle örneklem büyüklüğünün parametrik testleri kullanmaya uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Alanyazında küçük gruplu deneysel çalışmalarda veri dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistiklerin kullanılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010, s. 150). Bu nedenle, ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için grupların MF-4 üniversite giriş puanları ile kelime testlerinin ön test, son test ve izleme testi çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normal dağılım açısından çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması mükemmel, ± 2 aralığında olması ise kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2003). Yapılan incelemede çarpıklık (maksimum 1.01) ve basıklık (maksimum -1.09) değerlerinin büyük çoğunluğunun mükemmel olduğu, dolayısıyla verilerin ilgili değişkenler açısından normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca, gruplardaki öğrencilerin aynı evreni temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla varyansların homojenliğini gösteren Levene testi yapılmıştır. Buna göre, MF-4 Üniversite Giriş Puanları ($p=0.55$), Başlangıç Düzey Kelime Bilgisi (ön test $p=0.35$; son test $p=0.23$; izleme testi $p=0.24$) ve Alt-orta Düzey Kelime Bilgisi (ön test $p=0.91$; son test $p=0.08$; izleme testi $p=0.06$) açısından ($p>0.05$) varyansların homojen olduğu gözlenmiştir. Yapılan bu incelemeler ışığında araştırmada, deney ve kontrol gruplarının ilgili değişkenlere ait puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını sınamak için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kelime Öğrenme Stratejileri Anketinden elde edilen verilerin analizinde öncelikle her bir maddeye verilen yanıtlardan “her zaman” seçeneği 5, “sık sık” 4, “bazen” 3, “nadiren” 2, “hiçbir zaman” 1 puan olarak kodlanmıştır. Daha sonra anketteki her bir maddenin aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Ardından, elde edilen ortalamaların yorumlanabilmesi için aralık değeri hesaplanmıştır. Bu amaçla, $x=(5-1)/5$ formülü uygulanarak 0.80 değerine ulaşılmıştır. Buna göre, aritmetik ortalama açısından 5-4.20 aralığı söz konusu stratejinin her zaman; 4.19-3.40 sık sık; 3.39-2.60 bazen; 2.59-1.80 nadiren kullanıldığı; 1.79-1 aralığı ise ‘hiçbir zaman’ kullanılmadığı anlamına gelmektedir. Son olarak, anketteki her bir maddenin ön test ve son test aritmetik ortalaması belirlenen değerler çerçevesinde analiz edilerek grupların strateji öğretimi öncesi ve sonrası kullandığı stratejilerin sayısı hesaplanmıştır.

Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formundan görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler için betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda verilerin analizinde araştırma soruları çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu amaçla ilk önce her bir öğrenciye numara verilmiştir. Ardından, görüşme ses kayıtlarının yazılı dökümü çıkarılmıştır. Daha sonra, öğrenci görüşleri cümle cümle incelenerek ilgili olduğu araştırma sorusu altında toplanmış, benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflanmış ve alt boyutları belirlenmiştir. Son olarak ortaya çıkan alt boyutların öğrenciler tarafından belirtilme sıklığı esas alınarak frekansları hesaplanmıştır. Bulgular yine araştırma soruları çerçevesinde frekansları ile birlikte tablolarla sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada, nicel verilerin istatistiksel çözümlemeleri için SPSS 15.0 for Windows paket programı, nitel verilerin frekanslarının hesaplanması ve kelime testlerinin madde analizinin yapılmasında 2007 Microsoft Office Excel programı ve nitel verilerin yazılı dökümünün çıkarılmasında 2007 Microsoft Office Word programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Grupların başlangıç düzey kelime testi son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Başlangıç Düzey Kelime Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	21	41.71	11.51	40	-7.63	.000
Kontrol	21	17.23	9.12			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, grupların başlangıç düzey kelime testi sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır, $t(40) = -7.63$, $p < .01$. Dolayısıyla, başlangıç düzey kelime testi sontest puan ortalamaları açısından kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubunun yapılmayan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Grupların başlangıç düzey kelime testi izleme test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Başlangıç Düzey Kelime Testi İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	21	40.28	12.64	40	-6.85	.000
Kontrol	21	16.61	9.51			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, grupların başlangıç düzey kelime testi izleme test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır, $t(40) = -6.85$, $p < .01$. Böylece,

başlangıç düzey kelime testi izleme test puan ortalamaları bakımından kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubunun yapılmayan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bulgular ışığında araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Grupların alt-orta düzey kelime testi son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Alt-orta Düzey Kelime Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	21	26.80	10.69	40	-4.94	.000
Kontrol	21	12.95	7.12			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, grupların alt-orta düzey kelime testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır, $t(40) = -4.94$, $p < .01$. Dolayısıyla, alt-orta düzey kelime testi son test puan ortalamaları açısından kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubunun yapılmayan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bulgular çerçevesinde araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Grupların alt-orta düzey kelime testi izleme test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Alt-orta Düzey Kelime Testi İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	21	25.95	10.17	40	-5.73	.000
Kontrol	21	11.04	6.20			

Tablo 4’de görüldüğü gibi, grupların alt-orta düzey kelime testi izleme test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır, $t(40) = -5.73$, $p < .01$. Dolayısıyla, alt-orta düzey kelime testi izleme test puan ortalamaları açısından kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubunun yapılmayan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bulgular araştırmanın dördüncü denencesi doğrulamaktadır.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Strateji öğretimi öncesi (öntest) ve sonrası (son test) gruplarda kullanılan stratejilerin sayısı ve sıklığı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Grupların Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sıklık	Kullanılan Toplam Strateji Sayısı			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Öntest	Son test	Öntest	Son test
Her zaman	0	5	0	0
Sık sık	0	16	0	0
Bazen	12	21	10	13
Nadiren	21	15	25	27
Hiçbir zaman	27	3	25	20
Toplam	60	60	60	60

Tablo 5’de görüldüğü gibi kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubunda uygulama sonrası her zaman kullanılan strateji sayısı 0’dan 5’e, sık sık kullanılanlar 0’dan 16’ya ve

bazen kullanılanlar 12'den 21'e yükselmiştir. Bununla birlikte, nadiren kullanılan strateji sayısı 21'den 15'e, hiçbir zaman kullanılmayanlar ise 27'den 3'e düşmüştür. Diğer taraftan, strateji öğretimi yapılmayan kontrol grubunda bazen kullanılan strateji sayısı 10'dan 13'e ve nadiren kullanılanlar 25'den 27'e yükselmiştir. Hiçbir zaman kullanılmayan strateji sayısı ise 25'den 20'e düşmüştür. Bütünüyle bakıldığında, her zaman, sık sık ve bazen kullanılan toplam strateji sayısının deney grubunda 42'ye, kontrol grubunda ise 13'e yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla, strateji öğretimi yapılan deney grubunun yapılmayan kontrol grubuna göre daha fazla strateji kullandığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, kelime öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin sayı ve sıklık açısından strateji kullanma düzeyini arttırdığı söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubundaki Öğrencilerin Strateji Tercihlerini Etkileyen Faktörler

Öğrenci Görüşleri	f
Duruma göre uygun olan farklı stratejileri kullanıyorum.	21
İşe yaradığını ve faydalı olduğunu gördüğüm stratejileri kullanıyorum.	21
Bana zor gelen stratejilerden ziyade daha kolay olan stratejileri kullanıyorum.	19
Çok zaman alan stratejilerden ziyade zaman kazandıran stratejileri kullanıyorum.	15
Bana sıkıcı gelen stratejilerden ziyade ilgi çekici ve eğlenceli stratejileri kullanıyorum.	10
Yurt veya ev ortamında mümkün olmayan stratejileri kullanmıyorum.	7
Öğrenme şeklime uygun olan stratejileri kullanıyorum.	5

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin strateji kullanma tercihlerini etkileyen çeşitli faktörler olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, tüm öğrencilerin öncelikle farklı durumlarda –örneğin, ders sırasında, yurttan/evde ders çalışırken, hikâye okurken, sınav öncesi veya kelimenin kendi özellikleri açısından– uygun olabilecek farklı stratejileri denediği ve işe yaradığını gördüğü stratejileri kullanmaya devam ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca, çoğu öğrencinin strateji tercihinde yaşanan zorluk ve harcanılan zaman da belirleyici olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin bazı stratejileri kullanmayı bıraktığı da görülmüştür. Son olarak, bir stratejinin eğlenceli ve ilgi çekici, yurt ve ev ortamında kullanımı mümkün ve öğrenme biçimine uygun olup olmaması da öğrencilerin strateji tercihlerini etkilemiştir. Bu kapsamda, bazı öğrenciler kurallar ve kalabalık nedeniyle yurt veya evde birtakım stratejileri kullanmadığını belirtmiştir. Yukarıda açıklanan bulgular ışığında deney grubundaki öğrencilerin bir kelimenin anlamını bulma veya akılda tutmaya yönelik strateji kullanma tercihlerini belirleyen birden fazla faktör olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aşağıda, elde edilen bulguları destekleyen bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

“Durumu göre değişiyor... Sınıftaysam arkadaşlarıma soruyorum, o an için vaktim yoksa size soruyorum, varsa sözlükten bakıyorum. Evdeysen de kelime defteri tutuyorum ya hani, oraya bakıyorum orda olduğunu hatırlarsam. Bunun dışında kelime kartlarım var. Sınav öncesi tekrar yapıyorum.” (Ö15)

“Eğer kelimeyi parça içinde görüyorsam, mesela hikâye kitabı okurken, önce kelimenin bulunduğu cümleye bakıyorum. Sonra önceki veya sonraki cümleye bakıyorum. Genelde oluyor zaten. Ama olmuyorsa sözlüğe bakıyorum. ...Öğrenmede güçlük çektiğim kelimeler için kelime kartı hazırlıyorum. Anahtar kelime yöntemini de kullanıyorum, kelimesine göre.” (Ö7)

“Kullandığım strateji gerçekten bana bir şey katıyorsa ben çok mutlu oluyorum ve kullanmaya devam ediyorum.” (Ö14)

“Bu stratejilerden hangisinin faydalı olduğunu gördükçe onları çok kullanmaya başladım.” (Ö10)

“İngilizce-İngilizce sözlük kullanmayı denedim ama olmadı, çünkü bilmediğim kelime sayısı çok fazla oluyor.” (Ö16)

“Kelimenin türü, isim, sıfat, fiil mi onu hiç kullanmıyorum çünkü ayıramıyorum.” (Ö5)

“Bazı stratejileri kullanmak hem daha az zamanımı alıyor hem de daha faydalı oluyor.” (Ö20)

“Kelime kartlarını önceleri kullanıyordum ama çok zaman aldığı için bıraktım.” (Ö1)

“Bazı stratejiler zaten çok sıkıcı oluyor, bu yüzden kullanmıyorum.” (Ö21)

“Kelime kartları kullanmıyorum. Onları yaparken sıkılıyorum.” (Ö18)

“Kelime kartı yapıp odama asmam sıkıntı oluyor çünkü yurttan yasak.” (Ö17)

“Daha çok görsel olarak öğreniyorum ben. Yazmayı sevmiyorum fazla. ...Mesela, kelime listesi hazırlamaya filan çalıştım ama bana göre değil.” (Ö2)

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Deney Grubundaki Öğrencilere Göre Uygulanan Öğretimin Sağladığı Katkılar

Öğrenci Görüşleri	f
Daha önce bilmediğimi fark ettiğim pek çok yeni stratejiyi öğrenmemi sağladı.	21
Kullandığım stratejilerin sayı ve çeşidinin artmasını sağladı.	21
Kullandığım stratejiler kelime öğrenmemi ve akılda tutmamı kolaylaştırdı.	21
Kullandığım stratejiler kelime hazinemizin gelişmesine katkı sağladı.	16
Daha önce bildiğimi fark ettiğim bazı stratejileri daha doğru, bilinçli ve etkili kullanmamı sağladı.	12
Kullandığım stratejilerin işe yaradığını görmek öğrenme isteğimi arttırdı.	12
Kullandığım stratejiler kelime öğrenmeyi eğlenceli hale getirdi.	8

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenciler açısından uygulanan strateji öğretiminin çeşitli faydaları olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin tamamı yapılan öğretim sayesinde daha önce bilmediği pek çok yeni stratejiyi öğrendiğini, kullandığı stratejilerin sayı ve çeşidinin eskisine göre arttığını ve bu stratejilerin kelime öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu, kullandığı stratejilerin kelime hazinelerinin gelişmesine de katkı sağladığına değinmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yarısından fazlası daha önce bildiği bazı stratejileri artık daha doğru, bilinçli ve etkili bir şekilde kullandığını ve kullandığı stratejilerin işe yaradığını görmesinin öğrenme isteğini arttırdığını dile getirmiştir. Son olarak, bazı öğrenciler de stratejilerin kelime öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Yukarıdaki bulgular ışığında uygulanan strateji öğretiminin deney grubundaki öğrencilere olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Aşağıda öğrenci ifadelerinden destekleyici örnekler verilmiştir.

“Daha önce bilmediğim stratejileri öğrendim. Kelime öğrenirken bu kadar çok strateji olabileceği aklıma dahi gelmemişti.” (Ö14)

“Kendi bildiğim birkaç yöntem varken bu strateji öğretimiyle pek çok yöntem öğrendim.” (Ö19)

“Strateji öğretimi olmasaydı fark olurdu bence. Kelimeleri en fazla deftere yazıp geçerdim. Şimdi farklı stratejiler kullanıyorum. Çeşitlilik sağladı.” (Ö3)

“Eskisine göre daha iyiyim kelime öğrenmede. Strateji kullanmak kelime öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Daha kalıcı hale getiriyor.” (Ö11)

“Sadece ezber yapmak yerine örneğin ilişkilendirme yaparak daha kolay öğrendim. Mesela kelimeleri eş ve zıt anlamları ile ilişkilendirerek birini diğerinden hatırlatabiliyorum.” (Ö10)

“Kelime hazinem gelişti. Aklımda daha çok kelime var öğrendiğim stratejiler sayesinde.” (Ö1)

“Kelime bilgimi arttırdı. Bunun notlarımı olumlu etkilediğini düşünüyorum.” (Ö18)

“Yaptığım bazı şeylerin strateji olduğunu öğrendim. Daha bilinçli hale getirdim yaptığım şeyleri. Doğru kullanmadığının farkına vardım.” (Ö17)

“Strateji öğretimi olmasa kelime defteri tutardım ancak içeriği sadece Türkçe karşılığı olurdu. Ama şimdi cümlesini, eş ve zıt anlamını da tutuyorum, çok faydalı olduğunu gördüm.” (Ö15)

Kullandığım stratejiler işe yaradıkça beni öğrenmeye motive etti. Bunu hissettim.” (Ö8)

“Kullandığım stratejilerin beni ileriye doğru götürdüğünü hissetmek öğrenme isteğimi olumlu etkiliyor.” (Ö14)

“Özellikle tahmin etme stratejilerini çok sevdim. Çok eğlenceli oluyor. ... Kelime listesi tutarken, kart yaparken, anahtar kelime yöntemini kullanırken kelime çalışmak daha eğlenceli hale geliyor.” (Ö7)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubundaki Öğrencilerin Strateji Öğretimine Yönelik Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f
Strateji öğretiminin gelecekte diğer hazırlık sınıflarında da yapılması faydalı olur.	21
Strateji sayısı çok fazla; etkili, önemli veya eğlenceli olanlar seçilerek sayı azaltılabilir.	6
Strateji sayısı azaltılmamalı; kullanılan ve faydalı bulunanlar kişiden kişiye değişebiliyor.	15
Öğretim süresi azaltılmamalı; hatta stratejilerin daha iyi pekiştirilmesi için artırılabilir.	12
Bazı strateji ve dersler çok sıkıcıydı; öğretim daha eğlenceli bir şekilde yapılabilir.	11

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin tamamı kelime öğrenme stratejileri öğretiminin gelecekte diğer hazırlık sınıflarında da yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşlerinde buna gerekçe olarak, yapılan öğretimin kendilerine sağladığı katkıları göz önünde bulundurduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, strateji öğretiminin gelecekte daha verimli bir şekilde yapılabilmesi için bazı öğrenciler öğretilen strateji sayısının çok fazla olduğunu, bu sayının etkili, en önemli veya en eğlenceli stratejiler seçilerek azaltılabileceğini belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin çoğu, öğrenme şekline göre kullanılan ve faydalı bulunan stratejilerin kişiden kişiye değişebildiğini gerekçe göstererek buna karşı çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yarısı her bir stratejinin daha iyi pekiştirilerek kullanılabilmesi için öğretime ayrılan sürenin korunmasını ve hatta mümkünse artırılmasını önermiştir. Son olarak, pek çok öğrenci özellikle sıkıcı buldukları stratejiler açısından yapılan öğretimin daha eğlenceli hale getirilebileceğini belirtmiştir. Yukarıdaki bulgulara dayanarak deney grubundaki öğrencilerin uygulanan strateji öğretiminin mevcut halinin korunarak sürdürülmesine yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna varılabilir. Aşağıda, öğrenci ifadelerinden destekleyici örnekler verilmiştir.

“Biz bu stratejiler sayesinde İngilizce de kelimeler nasıl öğrenilir onu öğrendik. Bu konuda öğrencilere rehberlik sağlar, yardımcı olur diye düşünüyorum.” (Ö9)

“Bu stratejiler bence tüm hazırlık sınıflarında öğretilmeli çünkü İngilizcede en önemli olan şey kelime öğrenmek.” (Ö7)

“Bu stratejilerin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden genele yayılmalı.” (Ö1)

“Aslında çok fazla strateji var. Bunu biraz daha azaltabiliriz. En etkili olanları seçebiliriz mesela.” (Ö13)

“Herkesin öğrenme şekli farklı, herkes aynı şekilde öğrenmiyor, biri bana yararlı, diğeri başka arkadaşşıma yararlı. Bu yüzden farklı stratejilerin de öğretilmesi gerekli.” (Ö14)

“Strateji kullanımı kişiden kişiye değişiyor. O yüzden seçenekleri geniş tutmak iyi.” (Ö15)

“Öğretim süresi kısa tutulmamalı bence gayet iyiydi. Hatta daha çok zaman ayırsak daha başarılı olurdu.” (Ö3)

“Belki süre 10 haftadan daha fazla olabilirdi. Hafta sayısı arttırılrsa daha iyi olurdu bence. Bazı stratejileri daha iyi öğrenebilirdim o zaman.” (Ö20)

“Öğretimi biraz daha eğlenceli bir şekilde yapabilirsiniz. Bazı stratejiler zaten çok sıkıcı oluyor. Bu da motivasyonumu azaltıyor.” (Ö21)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanmaya etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın dört denencesi ile, yapılan öğretimin başlangıç ve alt-orta düzeyde kelime bilgisi ve kalıcılığa etkisi test edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile yapılmayan kontrol grubunun hem başlangıç hem de alt-orta düzeydeki kelime testlerinin son test ve izleme test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Böylece, yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin her iki testte de kelime bilgi düzeyini anlamlı ve kalıcı bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşılabilir. Uygulama öncesi grupların ilgili değişkenler açısından denk olduğu göz önünde bulundurulduğunda deney grubundaki bu başarı artışının nedeni uygulanan öğretime ve dolayısıyla öğretilen stratejilere bağlanabilir. Bu durum, alanyazında öğrenme stratejilerinin başarıyı artırdığını ortaya koyan bazı çalışmaların bulguları (Aydemir, 2007; Çalışkan, 2010; Evcim, 2008; Mizumoto ve Takeuchi, 2009; Nalkesen, 2011; Şener, 2003) ve görüşler (Arends, 2012; Mayer, 2008; McCombs, 1988; McKeachie, 1988; Nisbet ve Shucksmith, 1986; Oxford, 1990; Özer, 2002; Weinstein, 1987; Wilson, 1988) ile de örtüşmektedir. Diğer taraftan, bu durum öğrenme stratejilerinin motivasyon ve özgüven gibi unsurlar üzerindeki olumlu etkisi (Lee, 2002; O'Malley ve Chamot, 1999) ile de ilgili olabilir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin öğrenip kullandığı stratejilerin işe yaradığını görmesi onların öğrenmeye yönelik özgüven ve isteğinin artmasına, bunun sonucunda da daha başarılı olmasına neden olmuş olabilir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak, kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile yapılmayan kontrol grubunun strateji kullanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre sayı ve sıklık açısından daha fazla strateji kullandığı görülmüştür. Dolayısıyla, yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin bir kelimenin anlamını bulma veya akılda tutmaya yönelik strateji kullanma düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılabilir. Uygulama öncesi grupların strateji kullanma düzeyinin benzer olduğu dikkate alındığında, deney grubunun strateji kullanma düzeyinin uygulama sonrası daha yüksek olması yapılan öğretime bağlanabilir. Bu durum, alanyazında strateji öğretimi sonucunda öğrencilerin strateji kullanma düzeyinin arttığını gösteren bazı çalışmaların bulguları ile de tutarlıdır (Aydemir, 2007; Çalışkan, 2010; Mizumoto ve Takeuchi, 2009; Tezgiden, 2006). Bununla birlikte, deney grubunun strateji kullanma düzeyindeki artışın nedenlerinden biri çalışmada uzun süreli strateji öğretiminin yapılmış olması olabilir. Oxford'a (1990) göre uzun süreli strateji öğretimi sayıca çok daha fazla stratejinin öğretimini içerir ve etkili olma ihtimali daha yüksektir. Ayrıca, yapılan öğretimde esas alınan doğrudan öğretim yaklaşımı da bu durumu etkilemiş olabilir. Alanyazında doğrudan öğretim yaklaşımının öğrenme stratejilerinin öğretiminde daha etkili olduğu belirtilmektedir (Lenz, 1992; O'Malley ve Chamot, 1999; Oxford, 1990; Senemoğlu, 2010). Bununla beraber, deney grubundaki öğrencilerin strateji kullanarak başarı olduğunu görmesi de onların yeni strateji öğrenme ve kullanma isteğini, dolayısıyla strateji kullanma düzeyini arttırmış olabilir. Diğer taraftan kontrol grubunun strateji kullanma düzeyinin nispeten düşük olmasının nedeni

pek çok öğrenme stratejisinin kendiliğinden keşfedilerek öğrenilemeyeceği görüşüne dayandırılabilir (Lee, 2002; Mayer, 2008; Pressley ve Harris, 1990; Pressley vd., 1989; Weinstein vd., 1989). Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeye ihtiyacı olduğu, bu yüzden farklı öğretim düzeylerinde strateji öğretimi yapılması gerektiği söylenebilir (Arends, 1997; Chamot vd., 1999; Derry, 1988; Dikbaş ve Hasırcı, 2008; Erdem, 2005; Güven, 2004; Hamurcu, 2002; McCombs, 1988; Oxford, 1990; Özer, 1998, 2002; Senemoğlu, 2010; Tunçer ve Güven, 2007).

İkinci araştırma sorusu çerçevesinde kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin strateji kullanma tercihlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin belirli bir durumda işe yaradığını gördüğü stratejiler arasında sırasıyla daha kolay, zaman kazandıran, eğlenceli ve ilgi çekici, yurt veya ev ortamında kullanılabilen ve öğrenme biçimlerine uygun olan stratejilere öncelik verdiği söylenebilir. Dolayısıyla, deney grubundaki öğrencilerin bir kelimenin anlamını bulma veya akılda tutmaya yönelik strateji tercihlerini belirleyen birden fazla faktör olduğu sonucuna ulaşılabilir. Burada değinilmesi gereken önemli bir husus, farklı öğrencilerin farklı faktörleri göz önünde bulundurarak farklı stratejileri kullanmayı veya kullanmamayı tercih etmesidir. Örneğin, bazı öğrenciler bir stratejiyi işe yaradığı ve/veya eğlenceli olduğu için kullandığını, bazı öğrenciler de işe yaramadığı için kullanmadığını, bunun yerine çeşitli nedenlerle başka stratejileri tercih ettiğini belirtmiştir. Oxford'a (1990, 1994) göre strateji kullanma tercihi her zaman tahmin edilebilir bir sıra ve kesin bir kalıp altında gerçekleşmez. Öğrenciler genelde bireysel olarak farklı stratejiler seçebilir, birlikte ve farklı bir sıra ile kullanabilir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için strateji öğretiminde bir dizi farklı stratejinin öğretilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu ile kelime öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilere sağladığı katkılar araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan görüşmelerde öğrenciler, strateji öğretimi sayesinde daha önce bilmediği pek çok yeni stratejiyi öğrendiğini, daha önce bildiğini fark ettiği bazı stratejileri de artık daha doğru, bilinçli ve etkili bir şekilde kullandığını dile getirmiştir. Ayrıca öğrenciler, kullandığı stratejilerin sayı ve çeşidinin eskisine göre arttığını, bu stratejilerin kelime öğrenmeyi ve akılda tutmayı kolaylaştırdığını, kelime dağarcıklarını artırdığını, öğrenme isteklerini yükselttiğini ve kelime öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgular ışığında uygulanan strateji öğretiminin deney grubundaki öğrencilere çeşitli açılardan olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılabilir. Çalışmada ulaşılan bu sonucun strateji öğretiminin katkılarına yönelik alanyazındaki bazı görüşler ile örtüştüğü söylenebilir (Arends, 2012; Chamot vd., 1999; Dikbaş ve Hasırcı, 2008; McCombs, 1988; Oxford, 1990; Oxford ve Crookall, 1990; Pressley ve Harris, 1990; Pressley vd., 1989; Tunçer ve Güven, 2007; Weinstein, 1987; Weinstein vd., 1989; Wittrock, 1988). Bu sonucun aynı zamanda çalışmanın denenceleri ve birinci araştırma sorusu çerçevesinde ulaşılan nicel bulguları da desteklediği söylenebilir. Diğer taraftan, yapılan öğretim ile öğrencilerin kullandığı stratejiler ve katkılarına yönelik farkındalığının geliştiği de görülmektedir. Bu farkındalık, deney grubunun strateji kullanma ve kelime bilgi düzeyinin artmasını olumlu olarak etkilemiş olabilir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında deney grubundaki öğrencilerin uygulanan kelime öğrenme stratejileri öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, öğrencilerin uygulanan strateji öğretiminin mevcut halinin korunarak gelecekte diğer İngilizce hazırlık sınıflarında da yapılmasına dair olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Diğer taraftan, strateji öğretiminin gelecekte daha etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin önerileri doğrultusunda bazı düzenlemeler de yapılabilir. Bu kapsamda, bazı öğrencilerin belirttiği gibi en etkili, en önemli veya en eğlenceli stratejiler seçilerek öğretilecek strateji sayısı azaltılabilir ve özellikle sıkıcı olabilecek stratejiler açısından öğretim daha eğlenceli hale getirilebilir. Buna karşın, çoğu öğrencinin önerdiği gibi faydalı bulunan stratejilerin kişiden kişiye değişebildiği göz önünde bulundurularak strateji sayısı ve dolayısıyla öğretime ayrılan süre korunabilir. Hatta öğrencilerin çok sayıda stratejiyi

daha iyi öğrenerek kullanılabilmesi için öğretim daha uzun bir sürede gerçekleştirilebilir. Öğrenci görüşleri ile ortaya konan bu öneriler çerçevesinde verilecek kararlar strateji öğretimi yapacak eğitimciler ve sonraki araştırmalar açısından araştırmacılara katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9. bs.). New York: McGraw Hill.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, O. M. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary P. B. ve Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Addison Wesley Longman.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Derry, S. J. (1988). Putting learning strategies to work. *Educational Leadership*, 46 (4), 4–10.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğretim stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 69–76.
- Erdem, R. A. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4 (1), 1–6.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin artırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* içinde (s. 63-76). San Diego, CA: Academic Press.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11. bs.). Boston: Allyn & Bacon, USA.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127–134.

- Lee, I. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's University context. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 101–111.
- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211–228.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* içinde (s. 141–169). San Diego, CA: Academic Press.
- McKeachie, W. J. (1988). The need for study strategy training. C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* içinde (s. 3–9). San Diego, CA: Academic Press.
- Mizumoto, A. ve Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13 (4), 425–449.
- Nalkesen, Y. (2011). *The effects of vocabulary strategy training on vocabulary learning and autonomy: A case study of Turkish EFL students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- O'Malley, J. M. ve Chamot A. U. (1999). *Learning strategies in second language acquisition* (6. bs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1994). Language learning strategies: An update. *Online Resources: Digests*, 1–3. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf>
- Oxford, R. ve Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9–30.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* içinde (s. 149–164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17–32.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paris, S. G. (1988). Models and metaphors of learning strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* içinde (s. 299–321). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M. ve Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31–34.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. ve Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89(3), 301–342.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. N. Schmitt ve M. McCarty (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* içinde (s. 199–227). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Schmitt, D., Schmitt, N. ve Mann, D. (2011). *Focus on vocabulary 1: Bridging vocabulary*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Şener, S. (2003). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezgiden, Y. S. (2006). *Effects of instruction in vocabulary learning strategies* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunçer, B. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1–20.
- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30 (7), 590–595.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* içinde (s. 291–316). New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1–4.
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. ve Weber E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership* 46(4): 17–19.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. ve Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53.
- Wilson, J. E. (1988). Implications of learning strategy research and training: What it has to say to the practitioner. C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* içinde (s. 323–331). San Diego, CA: Academic Press.
- Wittrock, M. C. (1988) A constructive review of research on learning strategies. C. E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* içinde (s. 287–297). San Diego, CA: Academic Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.