

ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
SCIENCE AND EDUCATION

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 2 SAYI 2



DERGİ HAKKINDA

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) 2018 yılında yayın hayatına başlamıştır ve yılda 2 sayı olarak yayımlanacak uluslararası hakemli bir dergidir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz bir dergidir.

EDİTÖR KURULU

Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü

Editör Asistanı:

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)

Doç. Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Giray BERBEROĞLU, Müfide ÇALIŞKAN, Nurdan KARSLI Türkiye’de PISA Fen Okuryazarlık Puanlarını Yordayan Değişkenler	38-49
Sibel YAZICI, Ceren UTKUGÜN Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri	50-59
Özden TURGUT, Selda KOCA Ebeveynlerin Anne-Babalık Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	60-71
Emine AKKAŞ BAYSAL Dil Öğrenme Stratejileri Nasıl Öğretilmeli?	72-98

International Journal of Science and Education

VOLUME 2 ISSUE 2



ABOUT THE JOURNAL

International Journal of Science and Education aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

International Journal of Science and Education started its publication in 2018 and is an international refereed journal to be published as 2 issues a year. UBED is an online, open-access and free journal.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Afyonkarahisar, Turkey

Editor's Assistant:

Research Assistant Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling

Editorial Board:

Prof. Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)

Dr. Denver J. FOWLER (USA, Franklin University)

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Taiwan, Vanung University)

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Behçet Oral (Turkey, Dicle University)

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Kenneth CARANO (USA, Western Oregon University)

Assoc. Prof. Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Assoc. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Assoc. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

CONTENTS

Giray BERBEROĞLU, Müfide ÇALIŞKAN, Nurdan KARSLI Variables Predicting PISA Scientific Literacy Scores in Turkey	38-49
Sibel YAZICI, Ceren UTKUGÜN Views of 7th Grade Students on Environmental Problems	50-59
Özden TURGUT, Selda KOCA The Investigation of the Parenting Styles in Terms of Several Variables	60-71
Emine AKKAŞ BAYSAL How to Teach Language Learning Strategies?	72-98



Makale Türü: Araştırma makalesi

Başvuru Tarihi: 20.05.2019

Yayına Kabul Tarihi: 12.11.2019

Variables Predicting PISA Scientific Literacy Scores in Turkey

Giray BERBEROĞLU*¹, Müfide ÇALIŞKAN*², Nurdan KARSLI*³

Abstract

This study summarizes an education policy research based on re-analysis of Programme for International Students Assessment's (PISA) data base. In the manuscript, with respect to the results of 2015 PISA, the amount of variance explained on scientific literacy scores by some selected school related variables were investigated. In the study, the responses of 5895 students and 187 school principals who participated to PISA 2015 were used. Hierarchical Linear Modeling results revealed that 48 % of the variance on scientific literacy explains the among school differences while 52 % of the variance explains the differences among students. The results were evaluated within the framework of education policy decisions.

Key Words: PISA 2015, Hierarchical Linear Modeling, Scientific Literacy

Türkiye'de PISA Fen Okuryazarlık Puanlarını Yordayan Değişkenler

Öz

Bu araştırma Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) verilerinin yeniden analizine dayanan bir eğitim politikası çalışmasını özetlemektedir. Makalede 2015 yılında uygulanan PISA sonuçlarına göre okul ortamına ilişkin bazı değişkenlerin fen okuryazarlık puanlarının varyansını ne ölçüde açıkladığı incelenmiştir. Araştırmada 2015 PISA uygulamasına katılan 5895 öğrenci ve 187 okul yöneticisinin verdiği yanıtlar kullanılmıştır. Hiyerarşik Lineer Regresyon analizi sonuçlarına göre fen okuryazarlık puanları varyansının %48'i okullar arası farkla, %52 si öğrenciler arasındaki farkla açıklanmaktadır. Elde edilen bulgular eğitim politikaları kapsamında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2015, Hiyerarşik Lineer Regresyon, Fen Okuryazarlığı

*¹**Corresponding Author:** Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, girayb@baskent.edu.tr

*²Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, mfdcal@yahoo.com

*³Doktora Öğrencisi, Başkent Üniversitesi, nrdnkrsl@gmail.com

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Students Assessment) zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan 15 yaş grubu öğrencilerinin matematik, fen ve okuma alanında modern toplum yaşamına tam katılımını sağlayacak gerekli anahtar bilgi ve becerilere sahip olma derecelerini belirlemeyi amaçlayan bir durum belirleme çalışmasıdır (OECD, 2016a, s.25). Matematik, Fen ve Türkçe okuma alanlarını kapsayan PISA yalnızca öğrencilerin temel bilgi donanımlarını değil, aynı zamanda okulda ve okul dışında bu bilgilerden ne kadar iyi anlam çıkardıklarına ve alışık olmadıkları durumlara ne kadar iyi uygulayabildiklerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım modern ekonomilerin yalnızca neyi bilen değil, bildikleri ile ne yapabildiklerinin ödüllendirilmesi gerçeğine dayanmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenmekte olan PISA uygulaması dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından birisi olarak kabul edilmektedir (OECD, 2016a, s.25).

Her yıl farklı bir alt alana öncelik verilen PISA çalışmalarında 2015 yılında Fen okuryazarlığına dönük durum belirleme ağırlık kazanmaktadır. Fen okuryazarlığı sosyal yaşamda katılımcı bir yurttaşın fenle ilgili meseleleri ve fikirleri kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin Türkçe okuryazarlığından bağımsız olması düşünülemez. Bu kapsamda da fen okuryazarlığı ile birlikte Türkçe okuryazarlığı da önemli bir değişken olarak her dönem PISA çalışmalarının bir parçasını oluşturmaktadır. Türkçe okuryazarlığı, öğrencilerin amaçlarına ulaşmak, bilgilerini ve kapasitelerini geliştirmek ve toplum içine etkin şekilde katılabilmek amacıyla yazılı materyalleri kavrama, kullanma, bu materyallere yönelik yansıtma yapma (irdeleme) ve yazılı materyallerle uğraşma becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2016a, s.28).

PISA tüm dünyada üzerinde çok sayıda araştırma yapılan uygulamalardan biridir. Türkiye PISA çalışmalarına katılmaya 2003 yılında başlamıştır. PISA katılımcı ülkelere iki önemli konuda geri bildirim sağlamaktadır. Bunlardan ilki temel eğitimin son aşamasında olan 15 yaş grubu öğrencilerinin gelişimi ile ilgili sağladığı bilgidir. Her üç yılda bir 15 yaş grubundan elde edilen sonuçlar sistem içinde yapılandırılacak reformların yıllar içinde öğrencilere nasıl yansıdığını incelemek açısından önemlidir. PISA'nın sağladığı diğer bir önemli geri bildirim de mutlak (ölçüt dayanaklı) değerlendirme olarak nitelendirilebilecek farklı puan düzeyindeki öğrencilerin ulaştığı düşünme süreçleri açısından bilgi sağlamasıdır. Bu süreçler öğretim programlarından tamamen bağımsız değildir. Sonuçta 15 yaşındaki Türk öğrencilerinin aynı yaştaki diğer ülke öğrencileri gibi günlük yaşamda karşılarına çıkacak durumları çözebilme becerilerinin geliştirilmesi açısından elde edilen bilgiler eğitim politikalarına önemli ipuçları sağlamaktadır. Eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilecek reformların yansımalarını takip etmeye olanak sağlayan bu bilgiler, temel eğitimi bitirmekte olan öğrencilerin yıllar içinde nasıl geliştiğini, hangi düşünme becerileri konusunda güçlü olduklarını, hangi düşünme süreçlerinin sistem içinde daha dikkatle ele alınması gerektiğini ortaya koyması açısından son derece hayattır. Sonuçlara ülkelerin diğer katılımcı ülkeler içindeki sırasından çok düşünme süreçlerine ulaşabilme açısından bakılması daha önemlidir. PISA çalışmaları her ne kadar öğretim programlarını değerlendirmek gibi bir amaca hizmet etmese de, sonuçlar öğretim programlarında ele alınan hedeflerden tamamen kopuk değildir. Bu nedenle PISA sonuçları yorumlanırken ülkelerin eğitim sistemleri kapsamında ne yaptıkları da gündeme gelmekte, sonuçlardan memnun olmayan ülkeler öğretim programlarını özellikle düşünme süreçlerini vurgulamak açısından yeniden ele almaktadırlar.

Ülkemizdeki geniş ölçekli hiçbir sınav teknik olarak PISA'nın sağladığı bilgileri vermemektedir. Ağırlıklı olarak elemeye yönelik ve öğrencilerin seçilmesi amacıyla kullanılan sınavlardaki genel bilgi öğrencilerin sıralarıdır. Geniş ölçekli bu sınavlar kullanılan soruların neyi ölçtüğü, hangi düşünme süreçleri açısından öğrencilerin desteğe ihtiyacı olduğu gibi konularda bilgi sağlamamakta, bir yıldan diğerine puanların karşılaştırılması mümkün olmamakta, sonuçta büyük maddi yatırımlarla uygulanan geniş ölçekli sınavlar sistemin niteliğini arttırmaya yönelik bilgi vermemektedir (Berberoğlu, 2015). Sonuç böyle olunca PISA gibi uluslararası standartlarda yapılan uygulamaların sistemin gelişimi açısından dikkate alınarak kullanılması kaçınılmaz olarak daha da önem kazanmaktadır.

PISA temelde "eşitlik" ilkesine göre eğitim sistemlerini değerlendiren bir yapı ortaya koymaktadır. Okullar arası nitelik farklarının azaltılması ve öğrencilerin sosyo-ekonomik-kültürel düzey farklarının bilişsel süreç gelişimlerine mümkün olduğunca etki etmemesi eşitlikçi sistemlerin genel özelliği olarak özellikle PISA sonuçlarında yüksek başarı gösteren ülkeler için rapor edilmektedir (OECD, 2016a, s.213). Ekonomik İşbirliği Teşkilatı PISA çalışmaları ile eğitim sistemindeki iyileşmeyi ülkenin genel ekonomik refah düzeyi kapsamında eşitlikçi bir yapıda ele almakta, üye ülkeleri de bu yönde hareket etmeye teşvik etmektedir.

Türk Öğrencilerin Genel Durumu

PISA her alan için altı farklı puan diliminde öğrencilerin büyük olasılıkla ulaştıkları düşünme süreçlerini tanımlamaktadır. Türkiye’de PISA fen okuryazarlık puan ortalaması 2. düzeye karşılık gelmektedir. Bu düzeyin yeterlik tanımlarına göre, Türk öğrenciler ortalama olarak basit deney düzeneklerinde test edilen araştırma sorusunu ayırt edebilmekte, basit bilimsel terimleri tanımakta, basit ilişkisel ve nedensel örüntüleri ayırt edebilmekte ve düşük düzey bilişsel beceri gerektiren grafiksel ve görsel bilgileri tespit edebilmektedir. Bunlar PISA yeterlik tablolarından alınan örnek bazı düşünme süreçleridir. Türkiye’de 6. düzey fen okuryazarlığı süreçlerine ulaşan hiçbir öğrenci yoktur. Fen düşünme süreçlerine bakıldığında 5. ve 6. düzeylerdeki öğrencilerin, süreç ve epistemolojik bilgi kullanarak bilimsel olgu, olay ve sürece yönelik açıklayıcı hipotezler önerebildiği, tahminde bulunduğu, bir veriyi ya da kanıtı yorumlarken ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt edebildiği ve okuldaki öğretim programları dışında ele alınan bilgilerden yararlanabildiği söylenebilir. Bu becerilerden başka bu düzeydeki öğrenciler bilimsel kanıt ve teoriye dayalı bilgileri diğer bilgilerden ayırt edebilmekte, karmaşık deneyler için olası farklı seçenekteki deneysel desenleri, alan çalışmalarını ya da simülasyonları değerlendirmekte ve yaptığı seçimi gerekçelendirmektedirler. PISA tablolarından örnek olarak alınan bu süreçlerin 1. ve 2. düzeydeki süreçlerden farklı olduğu açıktır. Genel olarak fen okuryazarlığında Türk öğrenciler pek çok üst düzey düşünme süreçlerine ulaşmamaktadır.

Benzer şekilde Türkçe okuryazarlıkta da Türk öğrencilerin büyük çoğunluğu 2. ve daha alt düzeylerde yığılmaktadır. Türkiye ortalaması 2. yeterlik düzeyine karşılık gelmektedir. Bu düzeyin yeterlik tanımlarına göre, bu düzeye ulaşan öğrenciler ortalama olarak metin içinde açıkça verilmiş bir veya birden fazla bilgiyi bulabilir, bilindik kapsama sahip bir metinde yazarın amacını ya da metnin temasını tanıyabilir, metin içindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilir. Bu becerilere ek olarak bu düzeydeki öğrenciler metnin ana fikrini bulabilir, metin içindeki ilişkileri anlayabilir ve metnin tek bir özelliğine yönelik karşılaştırma yapabilir. Türkçe okuryazarlığında da 6. düzeye ulaşan öğrenci bulunmamaktadır. Örnek olarak alınacak olursa 5. ve 6. düzeye ulaşan öğrenciler büyük olasılıkla metin içinde kapalı anlam olarak derinlemesine yerleştirilmiş birden fazla bilgiyi bulabilmekte ve organize edebilmekte, hangi bilginin konu ile ilişkisi olduğu konusunda çıkarım yapabilmektedir. Bu düzeydeki yansıtıcı (irdeleyici) düşünme belli bir amaç için üretilen bilgiden yararlanarak değerlendirme yapmayı ve hipotez önermeyi gerektirmektedir. Türk öğrencilerin bu süreçlere ulaşamadığı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki tartışmalardan da görüldüğü gibi PISA puanlarındaki düşük ortalamalar ilgili veri setlerinin daha detaylı analiz edilerek eğitim politikaları kararları vermeye olanak sağlayacak öneriler getirilmesi gerekmektedir. Bu makalede PISA veri tabanı kullanılarak yapılacak daha ileri analizlerden elde edilecek sonuçların, eğitim politikaları kapsamında nasıl ele alınması gerektiği konusunda bir irdeleme yapılacaktır. Yapılan değerlendirmeler hem PISA raporlarında verilen sonuçların yorumlanmasına hem de yapılacak yeni analizlerden yola çıkarak Türk eğitim sistemi içinde ele alınması gereken eğitim politikası tedbirlerine odaklanacaktır.

Bu çalışmada 2015 yılında yapılan PISA uygulamasında Türkiye veri setinden seçilen okuldaki öğretim ortamıyla ilgili bir grup değişkenin fen okuryazarlık puanlarını ne ölçüde yordadığı incelenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

2015 yılında PISA 35 OECD ülkesi ve 37 OECD üyesi olmayan ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 2015 yılında evren 29 milyon öğrenci, örneklem 540.000 (15 yaş 3 ay-16 yaş 2 ay) öğrenciden oluşmaktadır. Türkiye örnekleme ise 5895 öğrenci ve 187 okuldan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında uygulama yapılan öğrenci grupları ve okul yöneticilerinden elde edilen bilgiler analiz edilecektir.

Ölçme Araçları ve Değişkenler

PISA, bilgisayar tabanlı yaklaşık iki saat süren bir uygulamadır. Sorular çoktan seçmeli ve öğrencilerin yanıtı yazarak verdiği formatta hazırlanmıştır. Sorular gerçek yaşam koşulları kapsamında verilen okuma metinlerine dayandırılarak tasarlanmaktadır. Öğrenciler yaklaşık 35 dakikada doldurulan bir öğrenci anketi de yanıtlamaktadır. Bu anket öğrencilerin demografik özellikleri, ev ortamları, okul ortamları ve okuldaki öğrenme ortamları boyutlarına odaklanmaktadır. Okul yöneticileri de okul sistemi ve okuldaki öğrenme ortamına yönelik soruları içeren bir anket formu yanıtlamaktadır. Bu çalışmada PISA okuryazarlık puanlarının yanı sıra öğrenci ve yönetici anketlerinden elde edilen kimi indeks değerler de dikkate alınacaktır. İndeks değerler PISA veri setinde belli soru gurupları kullanılarak oluşturulmuş ve araştırmacıların kullanımına sunulmuştur. Bu indeks değerlerinin dayandığı kuramlar genelde öğretim ortamına, belli öğretmen davranışlarına ve okul iklimine ve okuldaki olanaklara yönelik ele alınmaktadır.

PISA veri setinde, öğretmenin yönlendirdiği fen öğretimi, genellikle bir konu hakkında öğretmenlerin açıklamalarını, sınıf tartışmalarını ve öğrencilerin sorularını içeren iyi yapılandırılmış, açık ve bilgilendirici bir ders anlamında ele alınmaktadır. Bu yaklaşım öğrencileri sınıfta kısmen pasif hale getirirse de, öğrencilerin genel olarak kabul görmüş fen bilgilerini edinebilmeleri için bu tür öğretmen yönlendirmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Driver, 1995). Diğer tüm öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi, öğretmenin daha yönlendirici olduğu yöntemlerin etkililiğinin büyük kısmı bu yaklaşımların sınıfta ne kadar iyi kullanıldığına bağlıdır (OECD, 2016b, s.63). Fen bilgisi öğretmenleri öğretmenin yönlendirdiği stratejileri diğer öğretim uygulamalarına göre daha sık kullanabilmektedir (OECD, 2016b, s.65).

PISA veri setinde ele alınan başka bir değişken de öğrencilere geri bildirim sağlama sürecidir. Eğitimde geri bildirim amacı öğrenci davranışlarını değiştirmek veya geliştirmektir. Öğrenci davranışlarını iyileştirmek için bilgilendirici ve teşvik edici geribildirim sağlamanın zorunlu olduğu düşünülmektedir (Hattie ve Timperley, 2007). Eğitimde geribildirim genellikle öğrencilerin ödev yaptıktan sonra akranları, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından sahip oldukları bilgilere atıfta bulunan bir tür değerlendirmedir. Bu değerlendirme, övgü, onay veya ceza gibi çeşitli şekillerde olabilir (Deci, Koestner ve Ryan, 1999). Bununla birlikte, her türlü geribildirim aynı derecede etki göstermemektedir. En faydalı geri bildirim öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğretmene giden ve öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilen bildirimdir (Hattie, 2009).

Uyarlanabilir fen öğretimi PISA veri setinde ele alınan başka değişkendir. Öğretmenlerin dersleri sınıftaki farklı bilgi ve beceriye sahip ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilere göre uyarlamasının öğrenmeye katkı sağladığı düşünülmektedir (Hofstein ve Lunetta, 2004). Bu değişkenin dayandığı temel prensip öğretmenlerin ayrıntılı bir müfredata bağlı kalmak yerine, öğrencilerinin ihtiyaçlarına adapte olmak için daha fazla çaba sarf etmeleri anlamına gelir. OECD ülkeleri için daha fazla okul özerkliği olan ülkelerde, uyarlanabilir fen öğretiminin daha sık kullanıldığı bilinmektedir (OECD, 2016b, s.69).

Bilimsel yöntem süreçlerine yönelik öğretim uygulamaları, öğrencileri deneysel ve uygulamalı etkinliklerle meşgul etmeyi ve onları bilimsel düşünmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bilimsel yöntem süreçlerinde en iyi performansı gösteren öğrencilerin, bilimsel fikirleri anlamaları, açıklamaları ve tartışmaları beklenir. Bu nedenle fen okuryazarlığının ele alındığı PISA çalışmalarında bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ilişkin bir değişken de tanımlanmaktadır. Öğrencilerin tasarladıkları deneyleri uygulayıp bulgulara ulaşırken, bilimsel fikirlerini ve deneylerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirebildikleri düşünülmektedir (Minner, Levy ve Century, 2010). Yapılan araştırmalar, bilimsel yöntem süreçlerine yönelik öğretimin, öğrencilerin öğrenmelerini, bilime yönelik tutumlarını ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir (Furtak ve diğerleri, 2012; Hattie, 2009; Minner, Levy ve Century, 2010).

PISA veri setinde dikkate alınan bir diğer değişken sınıfta öğretmenin sağladığı destekle ilgilidir. Öğretmen desteği, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve daha yüksek akademik motivasyon göstermelerine olanak sağlamaktadır (Pitzer ve Skinner, 2016; Ricard ve Pelletier, 2016). Bunun yanı sıra sınıftaki disiplin ortamı öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden biridir. Öğretmenlerin amaçlarından biri de, öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin bu öğrenme ortamlarında gerçekleşmesi daha olasıdır (Ma ve Willms, 2004).

Doğal olarak bir sistemin başarısı yalnızca yukarıda bahsedilen bu değişkenlerin ele alınması ile değerlendirilemez. Eğitim materyallerinin eksikliği, öğretmen eksikliği, öğrenmeyi engelleyen olumsuz öğrenci davranışları, öğrenmeyi engelleyen olumsuz öğretmen davranışları ve sınıf mevcudu gibi pek çok değişken de

okuldaki öğrencilerin gelişimsel düzeylerini belirlemede önemli faktörler olabilir. PISA bu değişkenleri de veri tabanında indeks değerler olarak ele almaktadır. Eğitim materyallerinin eksikliği ve zayıf fiziksel altyapı öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim materyalleri için önemli olan, sahip olunan materyal ve kaynakların kalitesi, ne kadar etkili bir şekilde kullanıldıkları ve okullara eşit oranda dağıtılmalarıdır (Gamoran, Secada ve Marrett, 2000; OECD, 2016b, s.186).

Bu makalede ele alınan analizlerde yukarıda özetlenmeye çalışılan değişkenler ağırlıklı olarak ele alınacaktır. Daha önce de söylendiği gibi makalenin temel amacı eğitim politika kararları vermeye olanak sağlayan bulgulara ulaşmaktır.

Analiz Yöntemi ve Değişken Tanımları

PISA Türkiye 2015 verisinde bir önceki bölümde özetlenen öğrenci ve okul değişkenlerinin Fen okuryazarlık puanları ile ilişkisini incelemek amacı ile regresyon analizi yapılmıştır. Kullanılan yöntem Hiyerarşik Lineer Regresyon Analizidir (Hierarchical Linear Regression Analysis) (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu analizde öğrencilerin ve okul yöneticilerinin yanıtladığı anket soruları dikkate alınarak PISA veri setinde araştırmacıların kullanımına sunulan indeks değerleri iki düzey olarak ele alınmış ve PISA Fen okuryazarlık puanları ile ilişkilendirilmiştir. Fen okuryazarlığı puanları PISA tam olmayan test deseni (incomplete test design) kullandığı için birden fazla kestirilmiştir. Bu nedenle analizler kestirilen tüm puanlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1 ve Tablo 2 öğrenci ve yönetici anketlerinden oluşturulan indeks değerlerinin operasyonel tanımlarını vermektedir.

Tablo 1. Öğrenci Düzeyi Değişkenleri Tanımları

Öğretmenin yönlendirdiği fen eğitimi	İyi yapılandırılmış, anlaşılır, bilgi verici dersi tanımlamaktadır. Derste öğretmenin fenle ilgili fikirleri açıklaması, sınıf tartışmasının öğretmenle birlikte yürütülmesi ve öğretmenin sınıfta öğrenci sorularını tartışması vs. gibi süreçlerin sıklığını kapsamaktadır.
Geri bildirim	Öğretmen tarafından öğrenciye sağlanan geri bildirim kapsamaktadır. Öğrenciye derste nasıl öğrendiği, güçlü yanları, amaçlarına ulaşmak için ne yapması gerektiği, hangi alanlarda daha fazla gelişime ihtiyacı olduğu ve öğrenme hedeflerine nasıl ulaşması gerektiği konusunda geri bildirim verme sıklığını kapsamaktadır.
Fen eğitiminde uyarlanabilir öğretim	Dersin öğretmen tarafından öğrenci ihtiyaçlarına göre adapte edilmesini tanımlamaktadır. Öğretmenin ders kapsamının özellikle dersi öğrenmede güçlük çeken öğrencilere uyarlanması, öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınarak dersin işlenmesi, öğrenciye bireysel düzeyde destek sağlanması ve öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği konularda dersin yapısının değiştirilme sıklığını kapsamaktadır.
Bilimsel yöntem süreçlerine yönelik eğitim	Fen derslerinde bilimsel süreç becerilerini takip eden bir öğretim yöntemini tanımlamaktadır. Öğrencilere fikirlerini açıklama şansı tanınması, sınıfta deneye ayrılan zaman, fen konuları ile ilgili sınıf tartışması yapılması, yapılan deneylerden öğrencilerin sonuç çıkarması, öğrencilerin deney tasarlaması ve sınıfta araştırmalarla ilgili tartışma yapılma sıklığını kapsamaktadır.
Fen derslerinde öğretmen desteği	Öğrencinin algıladığı şekliyle öğretmen ilgisini tanımlamaktadır. Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesi ile ilgilenmesi, öğrencinin ihtiyacı olduğunda öğretmenden fazladan yardım alması, öğretmenin öğrenme konusunda öğrencilere yardımcı olması, öğretmenin öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam etmesi ve öğretmenin

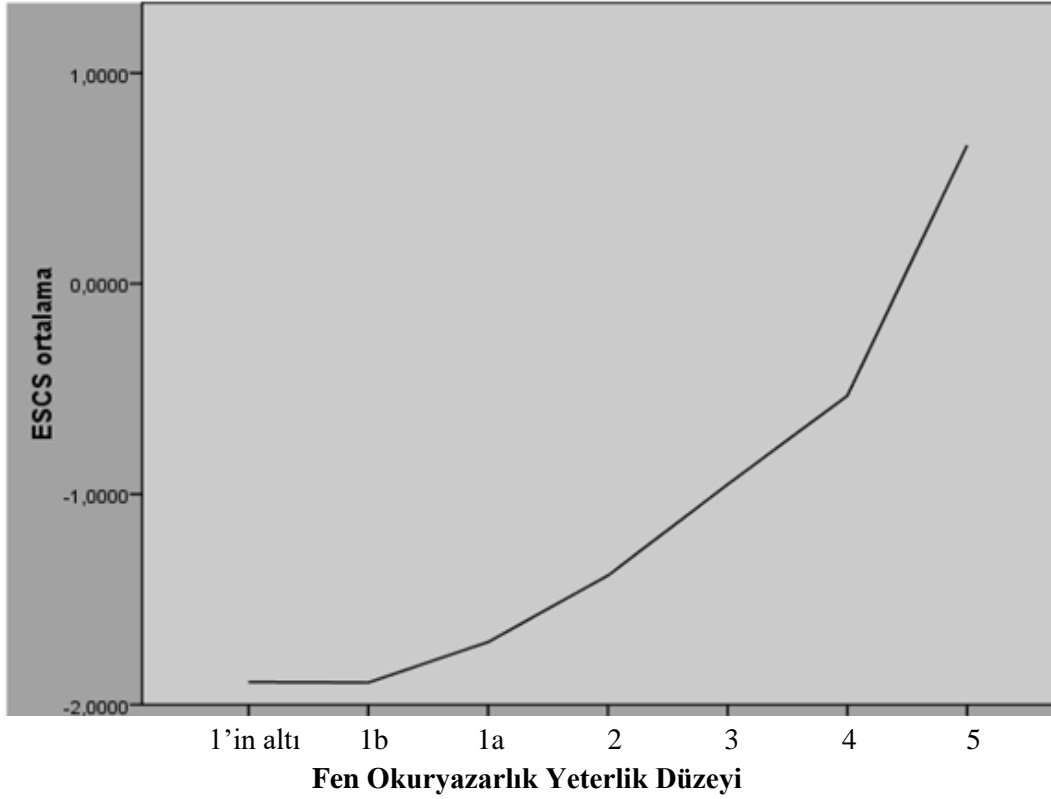
	öğrencilere kendilerini ifade etme şansı tanıma sıklığını kapsamaktadır.
Sınıftaki disiplin ortamı	Fen derslerinde öğrencinin sınıf içindeki tutum ve davranışlarını tanımlamaktadır. Öğrencilerin dersi dinlememesi, sınıfta gürültü ve düzensizlik olması, öğretmenin uzun süre öğrencilerin susmasını beklemesi, öğrencilerin iyi çalışmaması ve ders başladıktan sonra öğrencilerin uzun süre çalışmaya başlamaması sıklığını kapsamaktadır.
	(OECD, 2016b, s.242)

Tablo 2. Okul Düzeyi Değişkenleri Tanımları

Eğitim materyallerinin eksikliği	Eğitim materyalleri eksikliği (kitap, kütüphane, laboratuvar malzemeleri gibi), eğitim materyallerinin yetersiz ya da kalitesiz olması, fiziki altyapı eksikliği (bina, ısıtma/soğutma, aydınlatma sistemleri gibi), fiziki altyapının yetersiz ya da kalitesiz olması.
Öğretmen eksikliği	Öğretim elemanı eksikliği, yetersiz ya da niteliksiz öğretmenler, yardımcı eğitim personeli eksikliği, yetersiz ya da niteliksiz yardımcı personel.
Öğrenmeyi engelleyen olumsuz öğrenci davranışları	Öğrencilerin okulu asması, derse girmemeleri, öğretmene saygı duymamaları, öğrencilerin alkol ve yasa dışı uyuşturucu kullanması ve öğrencilerin başka öğrencilerle alay etmesi ya da zorbalık yapması.
Öğrenmeyi engelleyen olumsuz öğretmen davranışları	Öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması, öğretmen devamsızlığı, personelin değişime açık olmaması (karşı koyması), öğretmenlerin öğrencilerine aşırı katı davranması ve öğretmenin derse iyi hazırlanmaması.
Sınıf mevcudu	Sınıftaki 15'ten fazla, 50'den az olan öğrenci sayısı bilgisi.
	(OECD, 2016b, s.243-245)

Türkiye veri setinde ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri PISA okuma becerileri ile pozitif korelasyon vermektedir. Bu nedenle regresyon analizi öncesinde Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü (ESCS) indeksi üzerinde ayrı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. ESCS değişkeni ailenin sahip olduğu en üst düzey mesleki statü, ailenin sahip olduğu en üst eğitim düzeyi ve evde sahip olunan olanaklar indeksleri birleştirilerek oluşturulmuştur (OECD, 2016b, s.243).

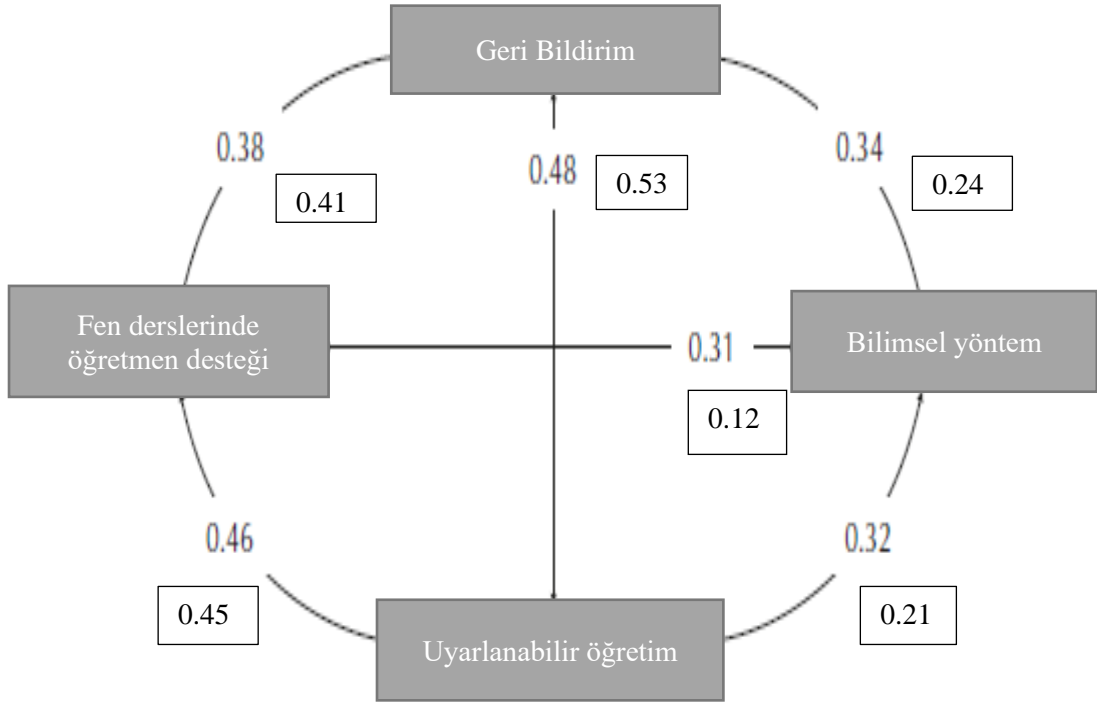
PISA tarafından tanımlanan yeterli düzeylerine göre bu indeks ortalamaları incelendiğinde Şekil 1'deki durum ortaya çıkmaktadır.



Şekil 1. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Düzey ile Fen Okuryazarlık Yeterlik Düzeyi İlişkisi (OECD, 2016).

Şekil 1'den de görüldüğü üzere 5. ve 1. düzeydeki öğrencilerin bu indeksteki ortalamaları arasında oldukça büyük farklar vardır. OECD ortalaması bu indeks için sıfır, standart sapması birdir. 5. düzeydeki öğrencilerin ESCS ortalaması OECD ülke ortalamaları üzerine çıkarken, alt yeterlik düzeyinde kalan öğrencilerin ESCS ortalaması OECD ortalamasının yaklaşık iki standart sapma altındadır. Türkiye genelinde ESCS ortalaması -1.45 olarak bulunmaktadır. Bu OECD ortalamasının altında bir değerdir. ESCS'nin yeterlik düzeyleri ile yüksek ilişki vermesi ve Türkiye ortalamasının genel olarak çok düşük olması bu değişkenin regresyon analizinde bir kontrol değişken olarak kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Regresyon analizinin kuramsal temeli PISA raporlarında ele alınan yapı dikkate alınarak oluşturulmuştur (OECD, 2016b, s. 63). Şekil 2 sınıf içi öğretim etkinlikleri kapsamında tanımlanan değişkenleri vermektedir. Bu modele göre sınıf içinde geri bildirim kullanılması, sınıftaki öğretim etkinliklerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması, fen derslerinde öğretmen desteği ve bilimsel süreç becerileri ağırlıklı öğretim etkinlikleri arasında anlamlı korelasyonlar mevcuttur. Şekil 2'de bu değişkenler arasındaki ilişkiler PISA raporlarında verildiği şekliyle ve yalnızca Türkiye verisi için gösterilmektedir. Türkiye verisinde elde edilen korelasyonlar çerçeve içinde gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıf İçi Öğretim Etkinlikleri Kapsamında Tanımlanan Değişkenlerin İlişkileri (OECD, 2016b, s.63)

Genel olarak korelasyonlar benzer gözükmeyle birlikte uyarlanabilir öğretim ile bilimsel süreç becerileri ağırlıklı eğitim arasındaki korelasyonla, bilimsel süreç becerileri kullanımı ile öğretmen merkezli eğitim uygulamaları arasındaki korelasyon PISA'daki tüm veri setinden elde edilen değerlerden daha düşük çıkmaktadır. Bu modeldeki değişkenlere ilave olarak fen derslerinde öğretmen desteği ile sınıftaki disiplin ortamı regresyon modelinde birinci seviye değişkenleri olarak ele alınmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi bu seviyede ESCS değişkeni regresyon modeline kontrol değişken olarak eklenmiştir. Okul yöneticilerinden elde edilen yanıtlardan oluşturulan indeksler de ikinci seviyede değişkenler olarak regresyon modeline eklenmiştir. İkinci seviye değişkenler sırasıyla okuldaki eğitim materyallerinin eksikliğinin, okuldaki öğretmen eksikliğinin, öğrencilerin olumsuz davranışlarının ve olumsuz öğretmen davranışlarının eğitimi ne ölçüde olumsuz etkilediği indeks değerleridir (Bkz. Tablo 2). Bu değişkenlere ilave olarak sınıf mevcudu da ikinci düzey değişken olarak analizlere eklenmiştir.

Analizlerde birden fazla model kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişkileri en iyi açıklayan model daha detaylı yorumlanmıştır.

Bulgular

Analizlerin HLM yöntemine uygunluğu ICC (intraclass correlation) indeksine bakılarak incelenmiştir. Bu indeks %48 olarak bulunmuştur. Fen okuryazarlık puanları varyansının %48'i okullar arası farkla, %52 si öğrenciler arasındaki farkla açıklanmaktadır.

PISA verisinde farklı kestirim olarak verilmiş olan (plausible variables) fen okuryazarlığı puanları bağımlı değişken olarak tanımlanmış ve regresyon analizi sonuçları bu kestirimlerin tümü dikkate alındığında elde edilen sonuçlar üzerinden yorumlanmıştır.

Tablo 3 regresyon analiz sonuçlarını her bir değişkenin anlamlılık düzeyleri ile birlikte vermektedir.

Tablo 3. HLM Analizi Sonuçları

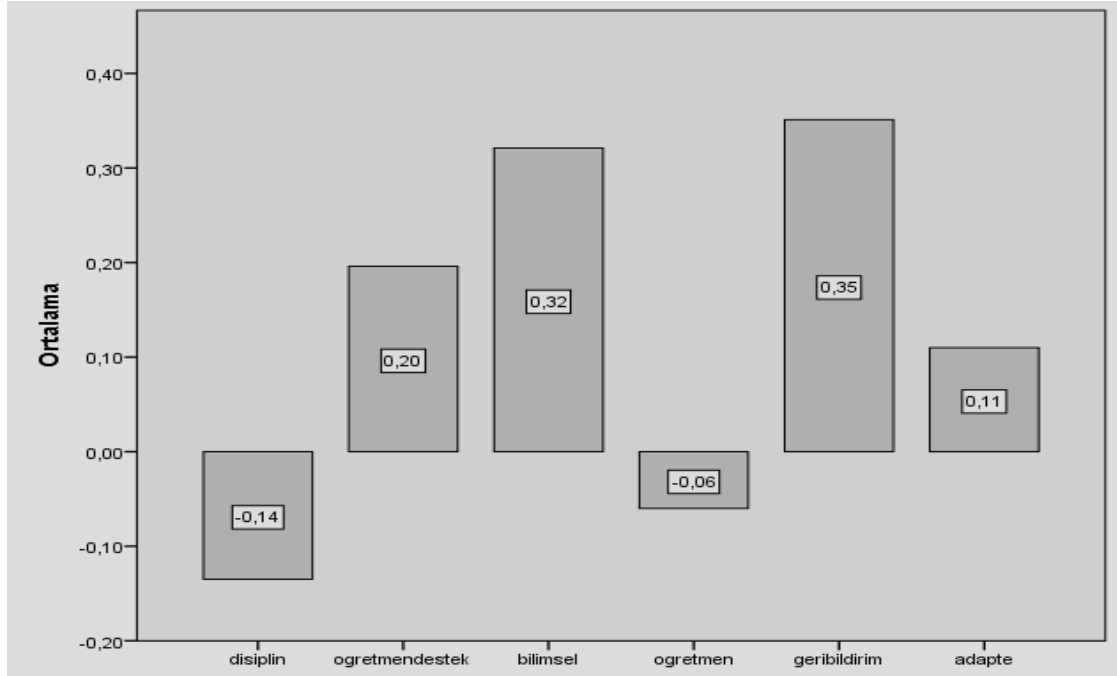
	Katsayı	Std. Hata	t	sd	p
Sınıf mevcudu	0,38	0,32	1,15	171	0,24
Eğitim materyalleri eksikliği	-6,76	2,88	-2,34	171	0,02
Öğretmen eksikliği	-8,00	3,73	-2,14	171	0,03

Öğrenci davranışı	-15,22	4,66	-3,26	171	0,00
Öğretmen davranışı	3,66	5,09	0,72	171	0,47
Sınıftaki disiplin ortamı	2,39	1,09	2,18	75	0,03
Fen derslerinde öğretmen desteği	3,10	1,11	2,78	69	0,00
Bilimsel yöntem süreçlerine yönelik eğitim	-7,21	0,88	-8,10	95	0,00
Öğretmenin yönlendirdiği fen eğitimi	2,57	0,95	2,69	166	0,00
Geri bildirim	-3,23	1,16	-2,78	153	0,00
Fen eğitiminde uyarlanabilir öğretim	5,44	1,14	4,77	579	0,00

Tablo 3'ten de görüleceği gibi olumsuz öğretmen davranışları ve sınıf mevcudu dışındaki tüm değişkenler PISA fen okuryazarlığı puanları ile anlamlı ilişkiler vermektedir. Bu modelde öğrenci düzeyindeki değişkenler kontrol edildiğinde okullar arası fen okuryazarlık puanları varyansının %30'u okul düzeyinde ele alınan değişkenler tarafından açıklanabilmektedir.

Modelde eğitim materyalleri eksikliği, öğretmen eksikliği ve öğrenmeyi etkileyen olumsuz öğrenci davranışları PISA fen okuryazarlığı puanları ile bekleneceği üzere eksi yönde ilişkiler vermektedir. Ancak fen derslerinde bilimsel süreç becerilerinin kullanılması ve öğrencilere geri bildirim sağlanması da PISA fen okuryazarlığı puanları ile eksi yönde ilişki vermektedir. Bu durum beklenmedik gibi görünse de PISA Uluslararası Raporda belirtildiği gibi tüm ülkelerde aynı örüntü bulunmaktadır (OECD, 2016b).

Regresyon analizinin birinci seviyesinde kullanılan indeks değerlerinin Türkiye ortalamaları Şekil 3'te verilmektedir. Bu ortalamalar incelendiğinde sınıftaki disiplin ortamı ve öğretmen merkezli ekinlik ortalamalarının sırasıyla -0.14 ve -0.06 olduğu gözlenmektedir. Bu değerler OECD ortalamalarının altında kalmaktadır. Bunun yanı sıra fen derslerinde bilimsel yöntem süreçlerine yönelik eğitim yapılması ve öğrencilere geri bildirim sağlanması ortalamaları sırasıyla 0.32 ve 0.36 olarak bulunmuştur. Bu değerler OECD ortalamasının üstündedir. Öğretmenlerin öğrencilere destek sağlaması ve uyarlanabilir eğitim indeks ortalamaları da OECD ortalamasının az da olsa üstünde gözükmektedir (sırasıyla 0.20 ve 0.11).



Regresyon Analizi Birinci Seviye İndeks Değerler

Şekil 3. Regresyon Analizinin Birinci Seviyesindeki İndeks Değerler ile Türkiye Ortalaması İlişkisi

İndeks değerleri ile öğrencilerin buldukları yeterlik düzeyleri arasında da ilişki olduğu gözlenmektedir. Şöyle ki, alt yeterlik düzeylerinden üst yeterlik düzeylerine doğru gidildikçe öğrenciler uyarlanabilir öğretim ve öğretmen merkezli etkinliklerin daha sık yapıldığını, ancak geri bildirim ve bilimsel yöntem süreç becerilerine yönelik uygulamaların daha az yapıldığını söylemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu makalede PISA tarafından araştırmacıların kullanımına verilen pek çok değişkenin yalnızca küçük bir kesiti alınarak yapılan analizler ve değerlendirmeler yer almıştır. Türk öğrencilerinin OECD ülkelerindeki yaşlarına göre üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmek açısından geride kaldığı bilinmektedir. Üst düzey düşünme süreçleri hemen her alanda aynıdır. Eğitim politika çalışmaları kapsamında üst düzey süreç becerilerinin öğretim programlarında ne kadar ele alındığının ve sınıf içine bu süreçlerin ne ölçüde yansıtıldığının irdelenmesi gerekmektedir (MEB, 2013; MEB, 2015). Burada daha da önemli olan eğitim politika kararlarının, okul yöneticileri, akademisyenler, kitap yazarları gibi ilgili paydaşların üst düzey düşünme süreçlerinin tanımları konusunda hemfikir olup olmadığının, aynı süreçten her paydaşın aynı durumu anlayıp anlamadığının, önerilen sınıf içi etkinlik uygulamalarının bu süreçleri ne ölçüde geliştirdiğinin irdelenmesine yönelik geliştirilmesidir. Sonuçta öğretim programları içerikleri, kitap içerikleri, sınıf içinde kullanılan etkinlik içerikleri birbirine bağlı süreçler olarak ele alınması gereken durumlardır. Bu süreçte sorun olduğu PISA sonuçlarında açıkça gözlenmektedir. Eğitim politika kararlarının içerik geliştirme ve öğretmen eğitime yönelik olarak gerekli tedbirlerin alınmasına odaklanması kaçınılmazdır. Çünkü 15 yaş dilimindeki Türk öğrenciler OECD standartlarında tanımlanan düşünme süreçlerine (becerilere) ulaşamamaktadır. Türkiye’de öncelikli olarak kuramsal anlamda üst düzey süreçlerin tanımlanması, ortak anlayışın geliştirilmesi, iyi örneklerin oluşturulması ve bunların baz alınarak öğretim programlarıyla kitapların hazırlanması gerekmektedir. Bu süreç içinde eğitim fakültelerine özellikle öğretmen yetiştirme programlarındaki içeriklerin doğru ve etkili geliştirilmesi anlamında çok önemli roller düşmektedir. PISA her ne kadar öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma olmasa da öğretim programlarının geliştirmek zorunda olduğu düşünme süreçleri bağlamında okuduğunu anlama becerileri kapsamında bir durum belirleme yapmaktadır. Bu anlamda özellikle Türkçe öğretimi alanında ciddi reformların yapılması gerekmektedir. Eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği programları Türkçe alanında okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazma ve konuşma boyutlarında gerek materyal gerekse öğretim yöntemi geliştirme konusuna yoğunlaşmalı, kuramsal temeli iyi tanımlanmış düşünme süreçlerine hakim, öğretim yöntemlerini bilen Türkçe öğretmenleri yetiştirmelidir. Türkçe gelişmeden fen ve matematik okuryazarlığında bir gelişim beklemek son derece yanlıştır.

Bu makalede rapor edilen regresyon analizi sonuçları PISA genel raporlarında elde edilen bulgulara paraleldir. Sınıfta daha çok bilimsel yöntem süreç becerilerinin kullanılması ve öğrenciye geri bildirim daha çok verilmesi puanlarla olumsuz ilişkiler vermektedir.

Bilimsel süreç becerilerinin fen derslerinde laboratuvar ortamında kullanılmasının üst düzey düşünme süreçlerini geliştirdiği ilgili literatürde sıklıkla tekrarlanmaktadır. Ancak PISA çalışmalarında bunun tersi bir durum gözlenmektedir. Bu sonucu iki türlü açıklamak mümkündür. Birincisi PISA deneysel araştırma değil bir alan taramasıdır. Öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri nasıl algıladıklarına yönelik bilgi toplamaktadır. PISA’da üst düzey yeterliklere ulaşan öğrenciler bu etkinlikleri daha az ancak öğretmenin merkezde olduğu düşünülen etkinlikleri daha sık yaptıklarını söylemektedir. Bu etkinliklerin niteliği ve nasıl yapıldıkları konusunda bilgi yoktur. PISA genel raporlarında da söylendiği gibi bu etkinlikler öğrencilerin yalnızca laboratuvar ekipmanlarını değil, fikirleri de tartışıp ustalıkla yönettikleri takdirde etkili olmaktadır (Hofstein ve Lunetta, 2004; Woolnough, 1991; OECD, 2016b, s.229). Türk öğrencileri için öğretmen rehberliğinde bilimsel süreç becerilerinin sınıf içinde kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Köksal ve Berberoğlu, 2012). Yöntemin iyi tasarlanıp uygulanması durumunda fen dersleri kapsamında PISA’nın ölçmekte olduğu süreçleri de geliştirebileceği düşünülebilir. Bu konu yine eğitim politikaları kapsamında özellikle fen bilgisi öğretim programları tasarlanırken ciddi şekilde ele alınıp iyi örneklerle desteklenmesi gereken bir süreçtir. Bilimsel süreç becerileri özellikle fen bilgisi öğretim programlarında bir bütün ve süreç olarak ele alınmalıdır. Fen dersi laboratuvarında süreç becerilerinin iyi tanımlanıp geliştirildiği ortamda yapılır. Eğitim politika kararları fen derslerinin nasıl bir laboratuvar ortamı ve öğretim yöntemi ile yapılması gerektiği konusuna odaklanmalıdır. Bu kararların bir uzantısı olarak da fen öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, bu yöntemlere dönük becerilerin daha verimli geliştirilmesi konusunda tedbir alınması politika kararlarının eğitim fakültelerindeki yapıya yönelik olarak da geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bunun yanı sıra nitel araştırmalar kapsamında okullarda yürütülen bilimsel süreç becerilerinin neden beklendiği gibi etkili olmadığına incelenmesinde de yarar vardır.

Öğrenciye geri bildirim sağlanması da PISA fen okuryazarlığı puanları ile olumsuz ilişki vermektedir. Bu bulgu da PISA'nın genel bulguları ile aynıdır. Öğrenciye geri bildirim sağlanması da ilgili literatürde tartışılan bir konudur. Literatürde geri bildirimle ilgili yapılan araştırmalar sonuçsuzdur (Kluger ve De Nisi, 1996). Meta analizi çalışmalarının %38'inde geri bildirim alan öğrencilerin almayanlardan daha başarısız olduğu bulunmuştur. Geri bildirim sürecinin neye odaklanması gerektiği ve içeriği sonuçları etkiler gözükmektedir. Yapılan bir başka çalışmada Türk öğrencilerinin düşünme süreçlerine odaklı geri bildirim aldıklarında başarı düzeylerinin arttığı gözlenmiştir (Berberoğlu, 2016, 2018). PISA anket soruları genelde öğrenciye daha çok çalışması ve eksiklerini tamamlaması gerektiği konusunda geri bildirim verilirken verilmemesi içermektedir. Doğal olarak başarısı düşük gruplara bu tür geri bildirim verilme sıklığı daha fazladır. Daha önce de söylendiği gibi bu sonucun neden sonuç ilişkisi kapsamında değerlendirilmemesi gerekmektedir. Sonuçta başarısı düşük öğrencilere daha çok çalışmaları gerektiği daha sıklıkla söylenmektedir. Geri bildirim etkili olması düşünme süreçleri kapsamında sağlanması ile mümkün gözükmektedir. Eğitim politikası kararı olarak yine özellikle öğretmen eğitiminde ilgili konuların yeterince doğru ve anlaşılır şekilde vurgulanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin geri bildirimini nasıl algıladıkları ve yorumladıkları konusunda nitel çalışmaların yapılması ilgili alandaki literatüre katkı sağlayacaktır.

Yöneticilerin verdiği yanıtlardan yola çıkarak oluşturulan materyal eksikliği, öğretmen eksikliği ve öğrenmeyi etkileyen olumsuz öğrenci davranışları indeks değerlerinin okuldaki başarıyla eksi yönde ilişkiler verdiği görülmektedir. Bu değişkenlerin içinde PISA puanları ile en yüksek olumsuz ilişkiyi veren değişken okuldaki olumsuz öğrenci davranışlarıdır. Tablo 2'den de görüleceği üzere okuldaki olumsuz öğrenci davranışları genel olarak okuldaki disiplin ile ilgili soruları içermektedir. Türkiye'de gözlenen başarısızlık sınıf disiplini ve olumsuz öğrenci davranışlarından da kaynaklanmaktadır. Diğer tüm değişkenler sabit tutulduğunda bu indeks değerindeki bir birimlik artış PISA puanlarında 15 puanlık artışa neden olmaktadır. Bu bulgu sınıf yönetimi ve öğrenci gelişimi konusunun da bir politika kararı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim fakültelerinde verilen eğitim psikolojisi ve sınıf yönetimi derslerinin içerikleri ve etkililiği dikkate alınması gereken bir başka konudur. Regresyon analizinde sınıf disiplini indeks değeri fen okuryazarlık puanları ile ilişki vermektedir. Sınıf ortamındaki olumlu atmosfer fen okuryazarlık puanlarına yansıyor gözükmektedir. Olumsuz öğrenci davranışları ve sınıf ortamındaki disiplin yine öğretmen nitelikleri ile ilişkili değişkenlerdir. Ancak, özellikle okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının ilgili konuya çözüm önerileri getirecek şekilde ele alması ve geliştirmesi konu ile ilgili daha derinlemesine, çözüm önerisi sağlayacak araştırmalar yapması kaçınılmaz gözükmektedir.

Öğretmenlerin durumu incelendiğinde ise geri bildirim ve öğrenci merkezli olarak adlandırılabilir bilimsel yöntem uygulamalarını düşük puanlı öğrencilerde sıklıkla kullanan, dersi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayamayan ve sınıf yönetiminde sorun yaşayan bir gruba karşı karşıya olduğumuz dikkati çekmektedir. Bu sonuç öğretmen eğitiminin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Sonuçta yöntemi doğru kullanabilen, sınıf yönetiminde başarılı, öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre ayarlayabilen bir öğretmen modeline ihtiyaç vardır.

Bu çalışma PISA kapsamında ele alınan bazı değişkenler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar sistemde yapılacak reformların bütüncül bir yapı içinde pek çok boyutuyla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Örneğin bir tek öğretim programlarını değiştirmek kendi başına yeterli olmayacak, daha önce de söylendiği gibi program hedeflerinin herkes tarafından anlaşılır ve aynı şekilde kullanılabilir olmasını sağlamak, kitapları üst düzey düşünme süreçlerini geliştirecek yapıda hazırlamak, sınıf yönetimine hakim ve sınıf içi etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına göre adapte edebilecek yeterlikte öğretmenler yetiştirerek süreci işler hale getirmek eğitim çıktıları ile ilgili istenen değişikliklerin oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Kaynakça

- Berberoğlu, G. (2015). *University Entrance Examinations in Turkey: Challenges and Recommendations*. (Davetli Sempozyum). Modifying Higher Education Admission System: Causes for the Change, Making the Change, Evaluating the Change. AERA Division D. Chicago, USA. 16-20 April.
- Berberoğlu, G. (2016). *Classroom Assessment: Major Challenges and Key Components*. (Invited Plenary Speaker). 14th International Bilkent University School of English Language Conference on Classroom Assessment. Ankara, Turkey. 16-18 June.
- Berberoğlu, G. (2018). Classroom Assessment: The Effective Use of Formative Tests in Aksit, T., Mengu, H. & Turner, R. (Eds.). *Classroom assessment: Bridging teaching, learning and assessment*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation", *Psychological Bulletin*, 125/6, 627-668.
- Driver, R. (1995). Constructivist approaches to science teaching in L. P. Steffe and J. Gale (eds.). *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 385-400.
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 82(3), 300-329.
- Gamoran, A., Secada, W. G., & Marrett, C. B. (2000). The organizational context of teaching and learning. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 37-63). Springer, Boston, MA.
- Hattie, J.A.C. (2009). "Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analyses on Achievement". Routledge, Abingdon.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77/1, 81-112.
- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). "The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century". *Science Education*, 88/1, 28-54.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Köksal, E. & Berberoğlu, G. (2012). "The effect of guided inquiry instruction on 6th grade Turkish students' achievement, science process skills, and attitudes toward science" *International Journal of Science Education*. 36(1), 66-78.
- Ma, X. & Willms, J. D. (2004). "School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement". *The Alberta Journal of Education Research*, 50, 169-188.
- MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.
- Minner, D.D., Levy, A.J. & Century, J. (2010). "Inquiry-based science instruction: What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002", *Journal of Research in Science Teaching*, 47/4, 474-496.
- OECD (2016a). PISA 2015 Results (Volume I): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016b). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Pitzer, J. & Skinner, E. (2016). "Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity". *International Journal of Behavioral Development*.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). Sage.
- Ricard, N.C. & Pelletier, L.G. (2016). "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support reciprocal friendships and academic motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40.
- Woolnough, B.E. (1991). "Setting the scene", in B. E. Woolnough (ed.), *Practical Science*, Open University Press, Milton Keynes, pp. 3-9.



Views of 7th Grade Students on Environmental Problems

Sibel YAZICI*¹, Ceren UTKUGÜN²

Abstract

Students' views on environmental issues are important in the realization of an effective environmental education. This research is a qualitative study in the phenomenology pattern of 7th grade students in order to determine their opinions about environmental problems. Phenomenology (phenomenology) studies are usually aimed at revealing and interpreting individual perceptions of a case. For this purpose, 34 students were interviewed with semi-structured interview form. Collected data were analyzed by using content analysis technique. According to the findings obtained, the environmental problems of the students are the cases related to the pollution they mentioned in the first place and they are expressed as garbage, air and water pollution. The factors affecting environmental problems are stated as human, urban and industrial sources. According to the students, the insensitivity and unconsciousness of the people are among the main factors affecting environmental problems. In order to increase the sensitivity to environmental problems, the campaign, project, competition etc. It is recommended to conduct activities to create awareness in style. It has been revealed that students have negative feelings about environmental problems and feel the most sadness.

Key Words: Environmental Problems, Middle School Students, Pollution Sensitivity.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öz

Etkili bir çevre eğitiminin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki görüşleri önemlidir. Bu araştırma Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş fenomenoloji deseninde nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji (olgubilim) çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Bunun için 34 öğrenciden çevre sorunları ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çevre sorunu olarak ilk sırada belirttikleri kirlilikle ilgili olgular olup bunlar; çöp, hava ve su kirliliği olarak ifade edilmiştir. Çevre sorunlarına etki eden unsurlar; insan, şehir ve sanayi kaynaklı olarak belirtilmiştir. Öğrencilere göre çevre sorunlarına insanların duyarsızlığı ve bilinçsizliği etki eden temel faktörler arasındadır. Çevre sorunlarına karşı duyarlılık arttırmak için başta kampanya, proje, yarışma v.b. tarzda farkındalık oluşturacak etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre sorunları karşısında olumsuz duygular taşıdığı, en fazla üzüntü hissettiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre Sorunları, Ortaokul Öğrencileri, Kirlilik, Duyarlılık.

*¹Corresponding Author: Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, syazici@aku.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, cerendemirdelen@hotmail.com,

Giriş

Canlı ve cansız unsurların oluşturduğu ortam çevre olarak adlandırılır. Günümüzde hızla artan dünya nüfusu, hızlı sanayileşme ve sağlıksız kentleşme, nükleer denemeler, tarım ilaçları, yapay gübreler, deterjanlar gibi kimyasal maddeler giderek çevreyi kirletmeye başlamış; bunun sonucu olarak kirlenen hava, su ve toprak, canlılar için zararlı olabilecek boyutlara ulaşmıştır. Bu kirlilik çevre sorunu olarak değerlendirilmektedir (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2009).

Günümüzde yaşanan teknolojik ilerlemeler ve insanların bitmek bilmeyen ihtiyaçlarını karşılamak için yaşanan değişimler beraberinde insanın içinde yaşadığı çevreyi etkilemesine ve değiştirmesine neden olmaktadır. Tüm bu değişimlerle birlikte son yıllarda çevrenin miras değil gelecek nesillere aktarmak için bir emanet olduğu anlayışının oluşmasıyla birlikte çevrenin doğru kullanılması küresel bir sorun olarak önem kazanmıştır (Öztürk ve Zayımoğlu Öztürk, 2015). İnsanların çevreyi değiştirme çabaları geçmişten günümüze hep devam etmiştir. Ancak çevre sorunları son zamanlarda hem Türkiye hem de dünya çapında insanların gündeminde daha fazla yer işgal etmektedir. Bu sorunların önemi giderek artmakta ve acil önlemler alınmasını gerekli kılmaktadır (Yalçınkaya, 2013).

Çevre sorunlarının çok boyutlu oldukça geniş bir konu olması, bütün bilim dallarını ilgilendirmesi, önlem alınmazsa gelecekte çok daha tehlikeli boyutlara ulaşma ihtimali insanlarda çevre bilincinin uyanmasına neden olmuştur (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2009). Toplumunu oluşturan bütün bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması, bireylerin sürece aktif katılımları ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma olarak tanımlanan çevre eğitiminin temel amacı; dünyanın karşı karşıya bulunduğu çevresel sorunlardan haberdar olan ve bu sorunların nasıl çözülebileceğini bilen çevre okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Öztürk ve Zayımoğlu Öztürk, 2015). Nitekim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları (2018) arasında "Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları" öğrencilerden beklenmektedir.

Dolayısıyla çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilebilmesi için çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayıcı ve olumsuzluklara karşı tepki gösteren bir eğitim sisteminin geliştirilmesinin yanı sıra birbirine saygılı, insancıl değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle çevrenin tüm öğelerinin tam ve doğru olarak bilinmesi, çevreye sahip çıkılmasını sağlayabilecektir (Glover ve Deckert, 1998; akt. Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Son yıllarda çevre sorunlarının artması, çevre eğitiminin önemi ve çözüm yolları bulma gerekliliğini önemli hale getirmiştir. Çevre eğitiminin amacı toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilinçlendirmek, bilgilendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişikliklerini kazandırmak ve bireylerin aktif katılımlarını sağlamaktır. Bu nedenle çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülemeyeceği gerçeğini kavratacak bir eğitim yöntemi ve halkın katılımını amaçlayan eğitim sistemi, kitlelerin düşünme ve karar verme gücünü de geliştirecektir. Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışına da etki yapmalıdır (Aydın ve Kaya, 2011).

Günümüzde çevre sorunlarının artmasıyla çevre eğitiminin önemi ve öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarının tespit edilip sorunların giderilmesi için çözüm yolları bulma gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bu noktada çevre eğitimi önemli bir değer haline gelmiştir. Çevre eğitiminde öncelikle çevrenin öneminin, içinde bulunulan durumun, gelecekte karşılaşılabilecek sorunların geleceğin dünyasının sahipleri olan çocuklara anlatılması oldukça önemlidir. Bunu en iyi yapacak olanların başında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar yer almaktadır. Gelişim psikologlarına göre, çocuklarda doğal çevreye ilişkin zihinsel duyarlılık yaklaşık 9-10 yaşlarında gelişmeye başlamaktadır (Armağan, 2006). Bu nedenle ilkokul ve ortaokul eğitiminde öğrencilere çevre bilinci ve çevreye karşı olumlu tutum kazandırılması gerekmektedir (Ak, 2008). Özellikle son yirmi yılda çevreye yönelik endişelerin artması; okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemi çocukları için çevresel farkındalık etkinliklerinin eğitim programlarında daha fazla yer alması sonucunu doğurmuştur. İlkokul ve ortaokul bireye okuryazarlık, problem çözme gibi birçok bilişsel beceri kazandırarak yaşamda başarılı olmaya temel oluşturur. Bunlar; çevre ile bireyin ilişkilerinde son derece önemli becerilerdir. İlkokul ve ortaokulda kazanılacak bilgi, beceri ve değerler, üst öğrenim basamakları için bir temel oluşturmaktadır. Ayrıca Türkiye'de üst öğrenim basamaklarına devam edemeyen birey sayısı dikkate alındığında ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde verilen çevre eğitiminin önemi artmaktadır (Gökçe, Kaya, Atay ve Özden, 2007).

Tüm bunlardan hareketle çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilere göre çevre sorunları nelerdir?
2. Öğrencilere göre çevre sorunlarına etki eden unsurlar nelerdir?
3. Öğrencilere göre çevre sorunlarını önlemek için ne tür etkinlikler yapılmalıdır?
4. Öğrenciler çevre sorunları karşısında hangi duyguları hissetmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları konusunda görüşlerini ve hissettikleri duyguları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş fenomenoloji deseniyle nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2000) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar. Fenomenoloji (olgubilim) çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Olgubilimcilere göre genellikle insanların benzer olayları nasıl algıladıkları ve yorumladıklarına ilişkin bazı ortak noktalar olduğu varsayılır. Dolayısıyla olgubilim deseniindeki araştırmalar da bu ortak noktaları açıklamaya çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; akt. Doğan, 2017). Bu bağlamda öğrencilerin çevreye ilişkin sezgisel algıları birer olgu olarak düşünülmüş ve bu çalışmada, öğrencilerin çevre sorunlarını nasıl algıladıklarını, hangi ortak temalara ulaşıldığını araştırmak hedeflendiği için fenomenoloji deseni seçilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma Afyonkarahisar ilinde 7. sınıfa devam eden 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin 19'u kadın, 15'i erkektir. Nitel araştırmalar genelleme kaygısı taşımadığından derinlemesine araştırmaya imkân sağlayan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmanın ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilme nedeni öğrencilerin bu sınıf düzeyine gelinceye kadar Sosyal Bilgiler programlarında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan çevre kavramıyla ilgili değerleri kazanmış olmalarıdır. Bu nedenle çalışma grubu amaçlı örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; araştırmacının kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorusuna uygun geldiğini düşündüğü belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçildiği örneklemedir (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Özellikler

Öğrencilerin cinsiyet durumu		f	%
Öğrenci	Kadın (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34)	19	55.88
	Erkek (Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö26, Ö29)	15	44.12
Toplam		34	100

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla literatürden yararlanılarak araştırmacılar tarafından açık uçlu beş sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın amaçlarına uygun şekilde hazırlanmış ve araştırma sorularına paralel sorulardan oluşmaktadır. Sorular Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev alan 3 farklı uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uygulama Sosyal Bilgiler dersinde bir ders saati süresinde uygulanmış ve dersin öğretmeni de sınıfta bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde nitel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Nitel veri analizinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak elde edilen verilerin detaylı incelemesi yapılır. Araştırma konusuyla ilgili veri ayrılır, diğerleri ayıklanır. Böylelikle veri azaltılması işlemi yapılarak analiz işlemine tabi tutulanlar kodlanır. Bu şekilde etiketlenen verilerden benzer olanlar aynı kategori veya temalar içerisinde toplanır. Daha sonra tema ve kategoriler birbirleriyle karşılaştırılır, aralarında ne tür bağlantılar olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır. Sonraki aşamada açıklamalar ve yorumlar yapılır, çıkarımların doğrulanmasına çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Bu çalışmada veri toplama aracıyla elde edilen verileri bulgulara çevirmek ve bulgulardan doğru sonuçlara ulaşmak için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik

kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik değerlendirmeleri içerik analizi kullanılarak tümevarımsal bir yolla çözümlenmiştir. Çalışmada ilk olarak öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ifadeleri incelenmiş ve öğrencilerden toplanan bütün veriler geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra formlar üzerinde çözümlenmeler yapılmış, 34 formun her birine sırayla sayı numarası verilmiştir. Verilerin daha iyi analiz edilebilmesi için ifadeler Word programına aktarılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinin analizinde ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve ifadeler uygun temalara yerleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzdeleri elde edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için öğretmen adayı ifadelerinin yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilme amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen temalar uzman görüşüyle değerlendirme dışında yazarlardan diğeri tarafından dış gözlemci olarak incelenmiş ve temalar ile ifadelerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Her iki araştırmacı bu süreçte tartışarak temalara son halini vermiştir. Raporlaştırmada görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmış ve bunlara bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmada katılımcılarının gizliliğinin sağlanması amacıyla her bir öğrenciye Ö1, Ö2... gibi kod verilmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonucu öğrencilere ait bulgular tablolaştırılarak sunulmuş, önemli görülen ifadeler tabloların altında açıklanarak yorumlanmıştır.

Tablo 2: Öğrencilere göre çevre sorunları

Kodlar	Frekans (f)
Hava kirliliği	24
Su kirliliği	19
Çöp kirliliği	30
Çevre kirliliği	6
Gürültü kirliliği	3
Çarpık kentleşme	1
Toprak kirliliği	5
Küresel ısınma	2
Ozon tabakasının sağlamlığını yitirmesi	1
Atık maddeler	3
Yakıt döken araçlar	1
Filtresiz bacalar	2
Fabrikalar	2
Barajlarda suların azalması	1
Yangınlar	1
Toplam	101

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrenciler çevre sorunları arasında ilk sırada çöp, hava ve su kirliliğini belirtmişlerdir. Ayrıca küresel ısınma, filtresiz bacalar ve barajlarda suların azalması çevre sorunu olarak görülmektedir. Ö3 "*Çevre sorunu deyince çok fazla çöpün her yerde olması aklıma geliyor.*" derken; Ö12 "*İnsanlar on metre yürüyüp çöpünü çöp kutusuna atmak yerine herhangi bir yere bırakıyor.*" Cümlesiyle çevreye karşı duyarsızlığın çevre sorunlarına neden olduğuna dikkat çekmektedir. Ö32 "*Hava kirliliği, nedeni ise nefes*

alıyoruz ve kirli havanın akciğerlere gitmesi kötü bir şey." diyerek hava kirliliğinden duyduğu rahatsızlığı belirtmiştir. Ö1 su kirliliğinin yaratacağı tehlikeyi "Çünkü dünyada su miktarı gün geçtikçe azalıyor. Geleceğe su bırakmak için suları kirletmemeliyiz." cümlesinde ifade etmiştir. Ö31 "Sanayiler havamızı kirletiyor, insanlar sadece bir tane dünyamız olduğunu anlayamıyor." sözleri ile çevre sorunlarının geleceğin dünyasını olumsuz bir şekilde etkileyeceğine dikkat çekmektedir.

Tablo 3: Öğrencilere göre çevre sorunlarına etki eden faktörlere ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
İnsan kaynaklı etkenler	İnsanların bilinçsizliği	12
	İnsanların duyarsızlığı	30
	İnsanların sorumsuzluğu	5
	İnsanların bencilliği	5
	İnsanların dikkatsizliği	1
	Geri dönüşüm yapmamaları	3
	İnsanların yanlış davranışları	4
	Çevreye olan ilgisizlikleri	2
	Küresel ısınma	1
Şehir kaynaklı etkenler	Olumsuz çevre koşulları	4
	Hızlı nüfus artışı	1
	Göçler	1
	Sosyal sorunlar	1
Sanayi kaynaklı etkenler	Fabrikalar	6
Toplam		77

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilere göre çevre sorunları; insan, şehirleşme ve sanayi kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan kaynaklı faktörlerin daha çok bilinçsizlik, duyarsızlık, sorumsuzluk ve bencillikten doğduğu düşünülmektedir. Nitekim Ö2 "Bana göre çevre sorunlarının temel nedeni insanlar. Çünkü her şeye zarar veriyorlar, uyarınca 'sana ne' diyorlar!" derken Ö28 "İnsanların bilinçsizliğinden ve bilinçli olsalar da bunları uygulamadıkları için oluyor." sözleri duruma dikkat çekmektedir. Çevre sorunlarının oluşumuna etki eden faktörlerden bir diğeri şehirleşmenin yarattığı olumsuz çevre koşulları, hızlı nüfus artışı, göçler ve sosyal sorunlardır. Ayrıca Ö32 "...fabrikaların çöplerini denize atmasıyla, fabrika dumanlarıyla..." diyerek çevre sorunlarının oluşumunda sanayinin etkisini belirtmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin çevre sorunlarına karşı yapılması gereken etkinliklere dair bulgular

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Eğitim Etkinlikleri	Kampanya düzenleme	10
	Afiş hazırlama	7
	Proje hazırlama	10
	Eğlenceli etkinlik ve yarışmalar düzenleme	7
	Uygulama yapma	1
Yasal Etkinlikler	Uyarma	1
	Ceza verme	4
	Ödül verme	2
	Yasaklar koyma	4
	Dernek kurma	2
Yönetimlerin Etkinlikleri	Şehirleşmeyi planlama	1
	Çöp kutusu koyma	6
	Geri dönüşüm kutuları koyma	2
Diğer etkinlikler	Çöp poşeti taşıma	1
	Ağaçlandırma yapma	2
Toplam		60

Tablo 4'de öğrencilerin çevre sorunlarına karşı ne tür etkinlikler yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri; eğitimsel, yasal, yönetsel ve diğer etkinlikler olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler en fazla eğitsel etkinliklerle insanların bilinçlendirileceğini düşünmektedir. Eğitsel etkinlikler arasında kampanya düzenleme, afiş hazırlama, yarışmalar yer almaktadır. Ö7 "*İlk önce insanları bilinçlendirmeli, panolara (panolara) çevre kirliliğiyle ilgili afişler hazırlanmalı, küçük hatırlatıcılar konulmalı.*" derken Ö30 "*Çeşitli kampanyalarla insanları bilinçlendirmeliyiz.*" demiştir. Yasal yaptırımların çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ö4 "*Filtresiz fabrikalar bulunup cezalandırılmalı ve bacalarına filtre takılmalı. Bence yere çöp atanlar, çevreyi kirletenler, çevreye verdiği zarara göre saat, gün, ay olarak çevre temizleyen insanlara yardım ettirilmeli. Böylece hem çevre temizlenir hem de insanlar sorumluluk alır.*" ifadesi yasal düzenlemelerin ne şekilde yapılması gerektiğini de göstermektedir.

Tablo 5: Çevre sorunları karşısında öğrencilerin hissettiği duygular

Kodlar	Frekans (f)
Üzüntü	19
Sinirlenme	5
Mutsuzluk	4
Rahatsızlık	3
Kızgınlık	2
Karamsarlık	2
Hüzün	2
Korku	2
Acıma	2
Ümitsizlik	1
Çaresizlik	1
Kırgınlık	1
İyi hissetmemek	1
Duygu hissetmemek	1
Kötü hissetmek	1
Öfke	1
Endişe	1
Sıkıntı	1
Tiksinti	1
Sorumsuz	1
Can sıkıcı	1
Toplam	53

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin çevre sorunları karşısında olumsuz duygular hissettikleri görülmektedir. Öğrencilerin en yoğun hissettikleri duygu ise üzüntüdür. Ayrıca sinir, mutsuzluk ve rahatsızlık duyduklarını da belirtmektedirler. Ö21 "*Bende dahil insanların birçoğunun kendi nefes aldığı, kendi yaşadığı yaşam alanlarına karşı duyarsız olmaları beni üzüyor. İleride çöpler yüzünden nasıl bir dünya olacağımızı düşününce korkuyorum.*" derken Ö13 "*Üzülüyorum çünkü bazı insanların çevre kirliliğini bilerek devam ettirmesi beni üzüyor*" cümleleriyle duygularını ifade etmişlerdir. Bu arada Ö30 "*Ben kendimi karamsar ve sorumsuz hissediyorum. Ne kadar dikkat etsem de başkalarını engelleyememek sorumsuz hissettiriyor*" cümlesi çevre sorunlarını engelleyememenin kendisinde rahatsızlık uyandıran bir durum olduğunu belirtmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin çevre sorunlarının farkında olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durum

Gökçe ve diğerleri (2007)'nin Yazıcı, Kaya ve Ekiz (2018)'in yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarının oluşmuş olması çevre sorunlarının önlenmesi ve yaşanabilir, sağlıklı bir çevre oluşturulma açısından önemlidir. Pe'er, Goldman ve Yavets (2007)'in yaptıkları çalışmada da öğrencilerin çevre bilgileri sınırlı olmakla birlikte çevreye duyarlı oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çevre sorunlarını daha çok yaşama yakınlık ilkesinden hareketle algıladıkları görülmektedir. Nitekim öğrenciler çevre sorunu olarak ilk sıralarda çöp, hava ve su kirliliğini ifade etmişlerdir. Yalçinkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada da en önemli çevre sorunları arasında ilk sırada hava ve su kirliliği yer almaktadır. Sadık, Çakan ve Artut (2011) tarafından yapılan çalışmada da çöp çevre sorunu olarak belirtilmektedir. Benzer sonuçlar Çobanoğlu ve Demirtaş, Özcan ve Bayrak (2006) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Akkurt Çağlar (2017) tarafından yapılan çalışmada da çevre sorunlarına neden olan en önemli faktör “çöp atmak” olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra küresel ısınma ve buna bağlı olarak ozon tabakasının sağlamlığını yitirmesi, barajlarda suların azalması, yangınlar gibi farklı boyutta çevre sorunlarının da ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler çevre sorunlarını çeşitlendirebilmektedir.

Öğrencilere göre çevre sorunlarının oluşmasına etki eden temel faktörün insan olduğu görüşündedir. Bununla birlikte şehirleşme ve sanayileşme de duruma etki etmektedir. Özellikle insanların bilinçsizliği ve sorumsuzluğu probleme yol açan temel etkidir. Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010)'ın çalışmasında çocuklar çevre sorunlarına insan faktörünün etken olduğunu kabul etmektedir. Seçgin, Yalvaç ve Çetin (2010) tarafından yapılan öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin karikatür yorumlarında duyarsızlık, bilinçsizlik gibi kavramların tekrarlandığı gözlemlenmektedir. Öğrenciler şehirleşme ile beraber ortaya çıkan hızlı nüfus artışı, göçler ve sosyal sorunların çevre sorunlarına etki ettiğini düşünmektedir.

Öğrenciler çevre sorunlarına karşı düzenlenebilecek etkinlikleri eğitimsel, yasal ve yönetim boyutunda oluşturmuşlardır. Çevre sorunlarına karşı yapılması gereken etkinliklerle ilgili öneriler daha çok eğitimsel faaliyetlere yöneliktir. Dolayısıyla öğrencilerin çevrelerine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirecek eğitim uygulamalarına yer verildiği görülmektedir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007). Oysa Seçgin ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevre sorunlarını tanımlarken çözüm önerileri getirememeleri bir eksiklik olarak nitelendirilmiştir. Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaşadığı yerdeki çevre sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm önerileri getirme oranı oldukça düşük seviyelerde kalmıştır. Dolayısıyla bu konuda zamanla öğrencilerin bilinç düzeyinin artarak çözüm üretebildikleri görülmektedir. Bu konuda Sosyal Bilgiler Ders Programında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilerin araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem... becerilerinin gelişmesine etki eden faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin etkinlik olarak cezalandırmaya dönük yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği görüşü Yalçinkaya (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim öğrenciler çevreyi kirletenlere ağır cezalar verilmesini, yasalara ağır ve caydırıcı cezaların konulmasını çevre sorunlarına karşı çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir.

Çevre sorunlarının farkında olunması öğrencilerde olumsuz duygu durumlarının yaşanmasına yol açmaktadır. Çevre sorunları karşısında en fazla üzüntü duyulmakta ayrıca sinir, mutsuzluk ve rahatsızlık

hissedilmektedir. Benzer bir sonuç Worsley ve Skrzypiec (1998) ortaokul öğrencilerinin çevre tutumlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada da ortaya çıkmış hem kırsal bölgelerde hem de kentlerde öğrencilerin çevre sorunları karşısında endişe duydukları ve kötümser oldukları belirtilmiştir. Wong (2010) araştırmasında, öğrencilerin yerel ve genel ölçekte çevresel sorunlarını ciddiyeti konusunda bilinçli davrandıklarını ancak gelecekteki çevre koşulları konusunda kötümser olduklarını tespit etmiştir. Manzanal, Barreiro ve Carrasquer (2007) tarafından yapılan çalışmada da araştırmamızın bulgularına benzer şekilde öğrencilerin çevre sorunları konusunda belirli bir endişe düzeyinde buldukları görülmektedir. Öğrencilerin duygu ifadeleri konuya karşı duyarlılık oluşturulması ve gerekli tedbirlerin alınması açısından dikkate değerdir.

Kaynakça

- Ak, S. (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akkurt Çağlar, A. (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 310-320.
- Armağan, F. Ö. (2006). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö.E. Ve Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Çabuk, B. Ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çobanoğlu, E. O., Er, D. E., Demirtaş, E., Özcan, B., Bayrak, C. (2006). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarını algılamaları, *Muğla: XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, 444-445.
- Çokadar, H., Türkoğlu, A., Gezer, K. (2009). *Çevre sorunları, Çevre bilimi*, (Edt. Aydoğdu, Mustafa& Gezer, Kudret), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: bir metafor analizi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 721-740.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Manzanal, R. F., Barreiro, L. R., Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: analysis and results of a scale applied to university students, *Science Education*, 91(6), 988-1009.
- Öztürk, T. Ve Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu Üniversitesi Örneği), *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132.
- Sadık, F., Çakan, H., Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi, *İlköğretim Online*, 10(3), 1066-1080.
- Seçgin, F., Yalvaç, G., Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları, *Antalya, Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi Bildiri Kitabı*, 391-398.
- Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O., Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.
- Pe'er, S., Goldman, D., Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge and environmental behavior of beginning students, *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: nitel bir çalışma, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Worsley, A. & Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in south australia, *Global Environmental Change*, 8(3), 209-225.
- Wong, K. K. (2010). The environmental awareness of university students in beijing, China, *Journal of Contemporary China*, 12(36), 519-536.
- Yazıcı, S., Kaya, M. T., Ekiz, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Afyon I. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 444-448.



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 29.11.2019

Yayına Kabul Tarihi: 04.12.2019

The Investigation of the Parenting Styles in Terms of Several Variables

Özden TURGUT*¹, Selda KOCA²

Abstract

This study has been realized to investigate whether the parenting styles of the participants differentiates according to their age, gender, the number of children they have, their education and whether they work or not. For this aim, the parents of the children in a kindergarten and the first and second classes of a primary school have been invited for the study. The study group has consisted of 192 people. The data has been gathered by the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, developed by Robinson, Mandleco, Olsen and Hart, 1995; and the personal information form. The analyses of data have been run by independent samples t-test, one-way ANOVA, Mann Whitney U-test and Kruskal Wallis H-test. The findings have shown that the democratic style differentiates according to the number of children the parents have. And also it has been shown that the authoritarian style differentiates according to whether the parent works or not.

Key Words: Parenting style, parent, authoritarian, authoritative, permissive

Ebeveynlerin Anne-Babalık Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öz

Bu çalışma, ebeveynlerin anne-babalık stillerinin yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı, öğrenim durumu ve çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, Afyonkarahisar merkezde yer alan bir anaokulundaki çocuklar ile üç ilkokulun anasınıfı, birinci ve ikinci sınıflarında öğrenci olan çocukların ebeveynleri, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu 192 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarını Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Robinson, Mandleco, Olsen ve Hart, 1995) ile kişisel bilgi formu oluşturmaktadır. Verilerin analizi bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U-testi ile Kruskal Wallis H-testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, demokratik anne-babalık stil sıra ortalamalarının sahip olunan çocuk sayısına göre değiştiği ve otoriter anne-babalık stil puanlarının çalışma durumuna göre değiştiğini göstermektedir. Buna göre, üç çocuğu olan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil sıra ortalamaları, dört çocuğu olan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil sıra ortalamalarından daha düşüktür ve çalışmayan ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanları çalışan ebeveynlere göre daha yüksektir.

Anahtar kelimeler: Anne-babalık stili, ebeveyn, otoriter, demokratik, izin verici

*¹Corresponding Author: Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, oturgut@aku.edu.tr

²Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, seldak80@hotmail.com

Giriş

Anne-baba tutumlarının çocuk gelişimine etkileri birçok çalışmada ele alınmış ve araştırılmıştır (Örn. Uyanık-Balat, 2007). Çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili tartışmalar 1920'li yıllara kadar uzanmaktadır. Buna göre, izin verici ve çocuk merkezli tutumların eğitim felsefesi ortaya çıktığında (Baumrind, 1966), ebeveynlerin otoriter olmaları eleştirilmeye başlanmıştır. Konuya kavramsal katkıda bulunmuş ve oluşturduğu sınıflandırma halen kullanılan Baumrind (1966), özgürlük ile kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu, iyi sosyalleşmiş bir davranışın gönüllü ve bağımsız bir biçimde oluşturulduğunu belirtmiştir. Buna göre, öne çıkan ebeveyn tutumu demokratik kontrole vurgu yapmaktadır. Bunun nedeni, yetişkin otoritesinin çocuk üzerinde ketleyici etkilerinin olabileceği düşüncesidir.

Çocuk yetiştirme stilleri, ebeveynlerin çocuk büyüme anlamında tipik olarak nasıl düşündükleri, hissettikleri ve davrandıklarına dair yanıtları ortaya koymaktadır (Levin, 2011). Ebeveynin çocuğa yönelik tutumlarında çocuğun da etkisi olabileceği (Sawin, Parke, Harrison ve Kreling, 1975) dikkate alındığında, ebeveyn tutumlarını incelemenin farklı değişkenlerin karmaşık bileşimini değerlendirmeyi gerektirdiği görülmektedir.

Çocuk yetiştirme stillerinin önemi, ebeveyn tarafından hedeflendiği yönde algılanmayabilecek denli uzun dönemli etkileri olmasından da kaynaklanmaktadır. Öyle ki, çocuk büyüdüğünde, ergen olduğunda, ebeveyn tutumunu yeterince etkili bulmaması ve ebeveynin tutumunu ilgisizlik olarak değerlendirmesi, ergenin çevresine yönelik daha yıkıcı bir tutum benimsemesine neden olabilir (Bahçivan-Saydam ve Gençöz, 2005). Yapılan çalışmalar, ebeveynleri demokratik stili benimsemiş olan çocukların ebeveynleri demokratik stili benimsememiş çocuklara göre daha yeterli, duygusal olarak daha iyi uyum sağlamış, daha başarılı, yasadışı maddeleri daha az kullanan ya da riskli davranışları daha az gerçekleştiren bireyler olduklarını göstermektedir (Baumrind, 1991; Akt. Sorkhabi ve Mandara, 2013).

En gelişmiş çocuk yetiştirme tarzı, kişiye birey olma hakkı tanıyan ve onu gelişme yönünde destekleyendir (Öztürk, 2016). Bunun yanında, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin baskıcı ve otoriter tutumlarının azaldığı, çocukların duyguları yönetme becerileri ile annelerin demokratik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020) dikkate alındığında, ebeveynin demokratik tutuma sahip olmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada ebeveynlerin tercih ettikleri anne-babalık stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulguların, ebeveynlerin anne-babalık stillerini geliştirme yönündeki çalışmalara destek olabileceği öngörülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri yaş aralıklarına göre değişmekte midir?
2. Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri yaş aralıklarına göre değişmekte midir?
3. Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri yaş aralıklarına göre değişmekte midir?
4. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
5. Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
6. Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
7. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?
8. Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?
9. Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?
10. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
11. Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
12. Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
13. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte midir?
14. Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte midir?
15. Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ebeveynlerin anne-babalık stillerinin yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı, öğrenim durumu ve çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan bu araştırma, tarama modellerinden genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evrenini Afyonkarahisar il merkezinde bulunan anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme ile ulaşılmış olan 192 ebeveyndir. Çalışma grubu, Afyonkarahisar merkezde bulunan bir anaokulundaki öğrencilerin ebeveynleri ile üç ilkokulun anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Katılımcı grubun yaş ortalaması 34.31'dir. Çalışma grubunun çeşitli değişkenlere göre demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişkenler	N
Yaş	
21-30	52
31-40	118
41-50	22
Cinsiyet	
Kadın	151
Erkek	41
Çocuk sayısı	
1	31
2	102
3	36
4	20
5	3
Öğrenim durumu	
İlkokul	29
Ortaokul	34
Lise	49
Üniversite	67
Lisansüstü	13
Çalışma durumu	
Çalışıyor	97
Çalışmıyor	95

Veri toplama araçları

Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (ASBÖ)

Robinson, Mandleco, Olsen ve Hart (1995) tarafından, anne babalık tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek, okul öncesi ve ilkokul seviyesindeki çocukların anne ve babalarının demokratik, otoriter ve izin verici tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. 1251 ebeveynle gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışması sonucunda toplam madde sayısı 133'ten 62'ye düşmüştür.

Önder ve Gülay (2009) tarafından gerçekleştirilen Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, ölçek 5-6 yaşlarındaki çocukların anne babası olan 604 ebeveyne (320 anne ve 284 baba) uygulanmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında demokratik tutuma ilişkin iç tutarlılık katsayısı .84, otoriter tutuma ilişkin iç tutarlılık katsayısı .71 ve izin verici tutuma ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .38 olarak saptanmıştır. Güvenirlik çalışmaları sırasında 5 madde ölçekten çıkartılmış (12, 18, 24, 28 ve 30), Türkçe form 27 madde üzerinden oluşturulmuştur. Kapçı ve Erdinç (2009) ise ölçeğin Türk annelerde kullanımının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çocukları 3-13 yaş aralığında bulunan ve Ankara'da yaşayan toplam 507 anne araştırmaya katılmıştır. Analizler, ASBÖ'nün çocukları 3-13 yaş aralığında bulunan annelerin tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir (Akt. Güller, 2015). Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki iç tutarlılık katsayıları, otoriter anne-babalık stili için .63, demokratik anne-babalık stili için .56 ve izin verici anne-babalık stili için .55'tir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, ebeveynlerin yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı, öğrenim durumu ve çalışma durumu bilgilerini almayı amaçlayan bir demografik bilgi formudur.

Veri analizi

Veri analizine geçilmeden önce dağılımın normalliği çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu kapsamda, yaş, cinsiyet, sahip olunan çocuk sayısı ve öğrenim durumuna göre ebeveynlerin dağılımının normal olup olmadığı, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilen z-istatistiği incelenerek değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Buna göre, dağılımın normal olmaması nedeniyle, ebeveynlerin otoriter, demokratik ve izin verici anne-babalık stillerinin yaş aralıklarına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile; ebeveynlerin otoriter, demokratik ve izin verici anne-babalık stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği Mann Whitney U-testi ile; ebeveynlerin otoriter, demokratik ve izin verici anne-babalık stillerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile analiz edilmiştir. Diğer yandan, ebeveynlerin otoriter, demokratik ve izin verici anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile; ebeveynlerin otoriter, demokratik ve izin verici anne-babalık stillerinin çalışma durumuna göre değişip değişmediği ise bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri yaş aralıklarına göre değişmekte midir?

Veri toplanan anababalar, yaş gruplarına göre 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grupları şeklinde sınıflandırılmıştır. Yaş aralıklarına göre ebeveynlerin dağılımının normal olup olmadığı, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilen z-istatistiği incelenerek değerlendirilmiş (Büyüköztürk, 2011); dağılımın normal olmaması nedeniyle, ebeveynlerin otoriter anne-babalık stillerinin yaş aralıklarına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yaş Grubuna göre Otoriter Anne-babalık Stilleri Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Yaş grubu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
21-30	52	96.11	2	.518	.772	-
31-40	118	95.20				
41-50	22	104.41				

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, yaş grupları arasında otoriter anne-babalık stilleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

2. Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri yaş aralıklarına göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stillerinin yaş aralıklarına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaş Grubuna göre Demokratik Anne-babalık Stilleri Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Yaş grubu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
21-30	52	89.42	2	.889	.641	-
31-40	118	98.00				
41-50	22	96.68				

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, yaş grupları arasında demokratik anne-babalık stilleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

3. Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri yaş aralıklarına göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stillerinin yaş aralıklarına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yaş Grubuna göre İzin Verici Anne-babalık Stilleri Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Yaş grubu	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
21-30	52	95.04	2	1.055	.590	-
31-40	118	95.02				
41-50	22	107.89				

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, yaş grupları arasında izin verici anne-babalık stilleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

4. Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Cinsiyetlerine göre ebeveynlerin dağılımının normal olup olmadığı, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilen z-istatistiği incelenerek değerlendirilmiş; dağılımın normal olmaması nedeniyle, ebeveynlerin otoriter anne-babalık stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyete göre Otoriter Anne-babalık Stilleri Mann Whitney U-Testi Bulguları

Cinsiyet	n	Sıra ort.	U	z	p	Anlamli fark
Kadın	151	97.38	2962.00	-.425	.671	-
Erkek	41	93.24				

Tablo 5'te de sunulduğu gibi, cinsiyetler arasında otoriter anne-babalık stilleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

5.Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Cinsiyete göre Demokratik Anne-babalık Stilleri Mann Whitney U-Testi Bulguları

Cinsiyet	n	Sıra ort.	U	z	p	Anlamli fark
Kadın	151	96.21	2948.50	-.341	.733	-
Erkek	41	92.91				

Tablo 6’da sunulduğu gibi, cinsiyetler arasında demokratik anne-babalık stilleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

6.Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği Mann Whitney U-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyete göre İzin Verici Anne-babalık Stilleri Mann Whitney U-Testi Bulguları

Cinsiyet	n	Sıra ort.	U	z	p	Anlamli fark
Kadın	151	95.05	2877.00	-.696	.486	-
Erkek	41	101.83				

Tablo 7’de de sunulduğu gibi, cinsiyetler arasında izin verici anne-babalık stilleri açısından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

7.Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?

Sahip olunan çocuk sayısına göre ebeveynlerin dağılımının normal olup olmadığı, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilen z-istatistiği incelenerek değerlendirilmiş; dağılımın normal olmaması nedeniyle, ebeveynlerin otoriter anne-babalık stillerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sahip Olunan Çocuk Sayısına göre Otoriter Anne-babalık Stilleri Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Çocuk sayısı	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
1	31	95.98	4	3.665	.453	-
2	102	92.80				
3	36	108.79				
4	20	89.08				
5	3	129.50				

Tablo 8’de de sunulduğu gibi, otoriter anne-babalık stillerinin sahip olunan çocuk sayısına göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$).

8.Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stillerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, demokratik anne-babalık stillerinin sahip olunan çocuk sayısına göre değiştiği görülmüştür ($p \leq .05$). Analiz sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Sahip Olunan Çocuk Sayısına göre Demokratik Anne-babalık Stilleri Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Çocuk sayısı	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
1	31	108.68	4	9.120	.05	3 çocuk
2	102	92.76				sahibi
3	36	83.63				ebeveynler <
4	20	119.47				4 çocuk
5	3	51.17				sahibi
						ebeveynler

Tablo 9'da da görüldüğü gibi, ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p \leq .05$). Grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulayarak farkın kaynağı incelendiğinde, 3 çocuğu olan ve 4 çocuğu olan ebeveynlerin demokratik stil puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına yakından bakıldığında, üç çocuğu olan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil sıra ortalamalarının 24.18, dört çocuğu olan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil sıra ortalamalarının ise 34.14 olduğu görülmüştür.

9.Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stillerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre değişip değişmediği Kruskal Wallis H-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sahip Olunan Çocuk Sayısına göre İzin Verici Anne-babalık Stilleri Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Çocuk sayısı	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamli fark
1	31	96.79	4	1.922	.750	-
2	102	98.84				
3	36	92.19				
4	20	87.20				
5	3	127.67				

Tablo 10'da da sunulduğu gibi, izin verici anne-babalık stillerinin sahip olunan çocuk sayısına göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$).

10.Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre normal dağıldığı tespit edilmiş ve ebeveynlerin otoriter anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrenim Durumuna göre Otoriter Anne-babalık Stilleri Tek Yönlü ANOVA Bulguları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	162.559	4	40.64	2.25	.065	-
Gruplar içi	3370.395	187	18.02			
Toplam	3532.953	191				

Tablo 11’de de sunulduğu gibi, otoriter anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$). Ancak ortalamalara bakıldığında ortaokul mezunu ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

11.Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrenim Durumuna göre Demokratik Anne-babalık Stilleri Tek Yönlü ANOVA Bulguları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	226.860	4	56.715	.982	.418	-
Gruplar içi	10680.108	185	57.730			
Toplam	10906.968	189				

Tablo 12’de sunulduğu gibi, demokratik anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$). Ancak ortalamalara bakıldığında lisansüstü mezunu ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

12.Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrenim Durumuna göre İzin Verici Anne-babalık Stilleri Tek Yönlü ANOVA Bulguları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	55.456	4	13.864	1.616	.172	-
Gruplar içi	1604.211	187	8.579			
Toplam	1659.667	191				

Tablo 13’te de sunulduğu gibi, izin verici anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$). Ancak ortalamalara bakıldığında ortaokul mezunu ebeveynlerin izin verici anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

13.Alt problem: Ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte midir?

Katılımcıların çalışma durumu değişkenine göre normal dağıldığı tespit edilmiş ve ebeveynlerin otoriter anne-babalık stillerinin çalışma durumuna göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t-testi ile

incelenmiştir. Yapılan t-testi sonucunda, otoriter anne-babalık stillerinin çalışma durumuna göre değiştiği görülmüştür ($p > .05$). Analize dair bulgular Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Çalışma Durumuna göre Otoriter Anne-babalık Stilleri Bağımsız Örneklem T-testi Bulguları

Çalışma durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çalışıyor	97	14.10	3.03	189	-2.92	.004
Çalışmıyor	95	15.89	5.15			

Tablo 14'te görüldüğü gibi, ebeveynlerin otoriter anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte; ortalamalar incelendiğinde çalışmayan ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanlarının çalışan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

14.Alt problem: Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin demokratik anne-babalık stillerinin çalışma durumuna göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Çalışma Durumuna göre Demokratik Anne-babalık Stilleri Bağımsız Örneklem T-testi Bulguları

Çalışma durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çalışıyor	97	58.87	8.08	187	1.847	.066
Çalışmıyor	95	56.84	6.99			

Tablo 15'te de sunulduğu gibi, yapılan t-testi sonucunda, demokratik anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$). Ancak ortalamalara bakıldığında çalışan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil puanlarının çalışmayanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

15.Alt problem: Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stilleri çalışma durumuna göre değişmekte midir?

Ebeveynlerin izin verici anne-babalık stillerinin çalışma durumuna göre değişip değişmediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Çalışma Durumuna göre İzin Verici Anne-babalık Stilleri Bağımsız Örneklem T-testi Bulguları

Çalışma durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çalışıyor	97	8.25	2.35	189	-1.339	.182
Çalışmıyor	95	8.82	3.44			

Tablo 16'da da sunulduğu gibi, yapılan t-testi sonucunda, izin verici anne-babalık stillerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür ($p > .05$). Ancak ortalamalara bakıldığında çalışmayan ebeveynlerin izin verici anne-babalık stil puanlarının çalışanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Ebeveynlerin anne-babalık stillerinin nasıl bir görünüm ortaya koyduğunu araştıran bu çalışma, çağımızda ebeveyn olmanın karmaşık yönüne ışık tutmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, otoriter anne-babalık stilinin yaş gruplarına, cinsiyete, sahip olunan çocuk sayısına ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği ancak ortalamalara bakıldığında ortaokul mezunu ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında, ebeveynlerin otoriter anne-babalık stillerinin çalışma durumuna göre değiştiği, ortalamalar incelendiğinde çalışmayan ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanlarının çalışan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demokratik anne-babalık stili yaş gruplarına, cinsiyete, öğrenim durumuna ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermezken, sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Gruplar arasında farklılaşmanın kaynağı incelenmiş ve üç çocuğu olan ve dört çocuğu olan ebeveynlerin demokratik stil sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu, dört çocuğu olan ebeveynlerin demokratik stil sıra ortalamalarının üç çocuğu olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenim durumuna göre demokratik stil puan ortalamalarına bakıldığında ise, lisansüstü mezunu ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma durumuna göre ortalamalara bakıldığında çalışan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil puanlarının çalışmayanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

İzin verici anne-babalık stilinin yaş gruplarına, cinsiyete, sahip olunan çocuk sayısına ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Ancak ortalamalara bakıldığında ortaokul mezunu ebeveynlerin izin verici anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında, izin verici ebeveynlik stili puanları çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamakta ise de, ortalamalara bakıldığında çalışmayan ebeveynlerin izin verici anne-babalık stil puanlarının çalışanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmayan ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanlarının çalışan ebeveynlere göre daha yüksek, çalışan ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil puanlarının çalışmayanlara kıyasla daha yüksek ve çalışmayan ebeveynlerin izin verici anne-babalık stil puanlarının çalışanlara kıyasla daha yüksek olması, çalışma durumunun ebeveynlik stilinin meydana gelmesinde önemli bir faktör olabileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazındaki, çalışan annelerin demokratik tutum puanlarının çalışmayan annelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusu (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020) ile tutarlı olan bu sonuçların gelecekte yapılacak ayrıntılı çalışmalar ile irdelenebileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan, bu çalışmada her çocuk yetiştirme stili için geçerli olmak üzere, stillerin ebeveynin yaşına bağlı olarak değişmediği bulunurken, alanyazında, yaş daha küçük olan babaların aşırı hoşgörülü tutumlarının daha fazla olduğuna (Özyürek, Özkan, Bedge ve Yavuz, 2019) dair bulgular da söz konusu olabilmektedir. Alanyazına bakıldığında, annelerin küçük yaşta, eğitim düzeyi düşük olmasının ve çalışmamasının aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarını arttırdığı (Şanlı ve Öztürk, 2012) bulgusuna karşılık, anne tutumlarının, annenin yaşından anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirten (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2008) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada da ebeveynin hangi yaş grubuna dâhil olduğunun tutumları üzerinde anlamlı fark meydana getirmediği bulunmuştur.

Yükselen öğrenim düzeyi ile birlikte annelerin daha az koruyucu, daha az baskılı ve otoriter davranmaya eğilimli olduklarının ortaya konulduğu çalışmalar (örn. Haktanır, Baran ve Alisinoğlu, 1998) gibi, bu çalışmada da, öğrenim düzeyinin dikkate alınması gereken bir değişken olduğu ortaya konulmuş, ortaokul mezunu ebeveynlerin otoriter anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu, lisansüstü mezunu ebeveynlerin demokratik anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu ve ortaokul mezunu ebeveynlerin izin verici anne-babalık stil puanlarının diğer öğrenim durumlarına kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu, annelerin daha fazla eğitilmiş olmalarının daha az psikolojik kontrol ile ilişkili olduğu bulgusu ile yüksek eğitim seviyesine sahip bir babanın çocuğuna sevgisini gösterme konusunda kendini daha özgür hissetmesinin beklenebileceği yorumu (Dinn ve Sunar, 2017) ile tutarlı olarak değerlendirilebilir. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum puan ortalamalarının arttığını (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020) belirten bulgular da bu yöndedir. Öğrenim durumuyla ilgili bulgular bütünüyle ele alındığında, ortaokul mezunu ebeveynlerin otoriter ve izin verici olmak

arasında kalmış göründükleri, lisansüstü mezunu ebeveynlerin ise demokratik stile sahip olmak için çaba gösterdikleri söylenebilir.

Alanyazında, lisans mezunu annelerin çocuk yetiştirme konusunda daha demokratik olduğu, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların aşırı hoşgörülü tutumlarının daha yüksek olduğuna dair (Özyürek, Özkan, Bedge ve Yavuz, 2019) bulgular da görülebilmektedir. Annelerin eğitim düzeyinin çocuk sosyalleştirme hedefleri ile ilişkili olduğu, yüksek eğitilmiş Türk annelerin özerklik ve kendini geliştirme ile ilgili hedefler üzerinde daha fazla dururken, düşük eğitim düzeyine sahip olanların itaatkâr ve uysal olma, başkalarına, özellikle de büyüklere saygı gösterme gibi özelliklere daha fazla vurgu yaptığını dönük bulgular (Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker, 2009) ile beraber değerlendirildiğinde, lisansüstü mezunu ebeveynlerin davranışları tutarlı görünürken, ortaokul mezunu ebeveynlerin tutum belirlerken karar vermekte zorlanmakta oldukları ileri sürülebilir. Ayrıca, aile bütünlüğü kavramı ekseninde düşünüldüğünde, demokratik bir ebeveynlik stiline ortaya çıkarabileceği özerk kişilik yapısının, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri ve bağımlılığa verdiği önem göz önüne alındığında istendik olmayabileceği (Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker, 2009), dolayısıyla söz konusu bulguların kültürel bakış açısından da ele alınmasının gerektiği ifade edilebilir. Örneğin farklı bir ülke ve kültürde (Hollanda) yaşayan Türk kökenli annelerin çocuk yetiştirirken farklı görüşleri benimsediği, çocuk yetiştirme konusunda bireysel amaç ve özerkliğe önem veren bir toplum içinde annelerin geleneksel toplulukçu değerlerini göz ardı etmediği (Yüksel ve Demircioğlu, 2019) dikkate alındığında, içinde bulunulan kültürün ve hatta birden fazla kültürün etkisi altında tutum belirlemenin özellikle zor olabileceği düşünülebilir.

Annelerin çocuk yetiştirme konusunda bilgi alması ve kendini yeterli hissetmesi durumunda demokratik tutumun artıp diğer tutumların azalması (Şanlı ve Öztürk, 2012), çocuk yetiştirme stillerinin değiştirilebileceği anlamına gelmektedir. Özellikle çocuk yetiştirme tarzının kuşaktan kuşağa geçtiği, çocuk yetiştirme tarzı konusunda her kuşağın bir sonrakine ruhsal bir miras bıraktığı (Öztürk, 2016) göz önüne alındığında, bu konuda atılacak adımların gelecek için ne kadar önemli olduğu kavranabilecektir. Ülkenin sosyal ve ekonomik koşullarının da ebeveynlerin sosyalleştirme hedeflerini şekillendiren önemli faktörler olduğu (Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker, 2009) ve geliştirilen aile eğitimi programlarının ebeveynlerin demokratik tutumlarını arttırmayı amaçladığı (Tönbul, 2019) göz önüne alındığında, konunun ülkedeki eğitim politikası ile de bağlantısının dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, ebeveynlerin kendi tutumları konusunda bilgi vermesinden hareketle sosyal beğenirlik riskinin mevcut olabileceğidir. Yapılan çalışmalarda ebeveynin kendisini “yerine göre sert yerine göre yumuşak tavır alan, ılımlı disiplin uygulayan anne” olarak tanımladığı (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995) dikkate alındığında (Akt. Şanlı ve Öztürk, 2015), ebeveynlerin kendilerini değerlendirme biçimlerinin nesnel olma düzeyi ayrıca incelenmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Eşlerin benzer çocuk yetiştirme stillerine sahip olmalarının önemi (Winsler, Madigan ve Aquilino, 2005) dikkate alındığında, gelecekte yapılacak çalışmaların bu durumu incelemeleri de önerilebilir.

Kaynakça

- Bahçivan-Saydam, R. ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61-74.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantekin, D. ve Gültekin Akduman, G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 87-92.
- Dinn, A.A. ve Sunar, D. (2017). Çocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürlerarası karşılaştırılması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95-110.
- Güller, B. (2015). *Klinik ve toplum örneklerinde anne babalık ve Aile Uyum Ölçeği'nin 2-12 yaş aralığındaki çocukların anne babaları için Türkçe geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Haktanır, G., Baran, G. ve Alisinanoğlu, F. (1998). Çalışan annelerin çocuk yetiştirme tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 22(109), 27-31.
- Levin E. (2011) *Baumrind's Parenting Styles*. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA
- Önder A ve Gülay H. (2009). Reliability and validity of Parenting Styles & Dimensions Questionnaire, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 508- 514.
- Öztürk, E. (2016). Psikiyatri açısından çocuk yetiştirme tarzları ve çocuk istismarı, *Türkiye Klinikleri*, 2(3), 24-34.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Bedge, Z. ve Yavuz, N.F. (2019). Çocuğu ilkökula devam eden ebeveynlerin çocuk yetiştirme görüş ve tutumları arasındaki ilişki, *GEFAD/ GUJGEF*, 39(1), 323-340.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., ve Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices. Development of a new measure, *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Sawin, B. Parke, R. D., Harrison, A. N., & Kreling, B. (1975). *The child's role in sparing the rod*. Paper presented at the American Psychological Association annual meeting in Chicago, September, 1975.
- Sorkhabi, N., & Mandara, J. (2013). *Are the effects of Baumrind's parenting styles culturally specific or culturally equivalent?* In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 113-135). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/13948-006>.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi, *DEUHFED*, 8(4), 240-246.
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi, *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 46-72.
- Uyanık-Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.
- Winsler, A., Madigan, A.L. ve Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Yağmurlu, B., Çıtak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar, *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 1-15.
- Yüksel, R. ve Demircioğlu, H. (2019). Annelerin farklı kültürde çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma: Amsterdam örneği, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 171-187.



How to Teach Language Learning Strategies?***

Emine AKKAŞ BAYSAL*¹

Abstract

It is obvious that some people acquire language more quickly and effectively than the others. Of course, this depends on various factors such as age, intelligence, attitude towards learning language, motivation, language learning strategies. All have different effects on learning language; however, language learning strategies could be accelerate the learning process. Language learning strategies are steps taken by learners during learning language. They make the learning process more active, more self-directed, more communicative. Language learning strategies are specific actions used by learners. They are conscious actions chosen by learner intentionally to help his/her language learning process. So, it is important to teach students language learning strategies. Teaching language learning strategies can help students become better English learners. Also, they help students become more independent, self-confident and autonomous learners. Strategies can increase the awareness of learning processes and lead to success. Language learning strategies can not only facilitate the language learning process but also make the learning process more enjoyable, faster, more effective and more transferable to new situations. So, in this study it is aimed to handle with how to teach language learning strategies.

Key Words: language, learning, strategy, instruction

Dil Öğrenme Stratejileri Nasıl Öğretilmeli?

Öz

Bazı insanların dili diğer insanlara göre daha hızlı ve daha etkili öğrendikleri açıktır. Tabii ki de bu yaş, zeka, dil öğrenmeye karşı tutum, motivasyon, dil öğrenme stratejileri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Bu faktörler dil öğrenme sürecini farklı açılardan etkilemektedir ancak dil öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre iletişimsel, sosyal, bilişsel ve duyuşsal gibi çok boyutlu olması sebebiyle sürece katkısı son derece önemlidir. Dil öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde öğrenenler tarafından atılan adımlardır. Bu stratejiler öğrenme sürecini daha aktif, daha öz-yönetimli, daha iletişimsel yaparlar. Dil öğrenme stratejileri öğrenenler tarafından kullanılan özel eylemlerdir. Öğrenme sürecinde dil öğrenenlere yardım eden öğrenenler tarafından kasıtlı bir şekilde seçilen bilinçli eylemlerdir. Bu yüzden dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi önemlidir. Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrencilerin daha iyi İngilizce öğrenenler olmasına yardım eder. Ayrıca öğrencilerin daha bağımsız, daha öz-güvenli ve daha özerk öğrenenler olmasına katkı sağlar. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin dil öğrenirken, kendi öğrenmelerinin farkındalığını artırır ve başarının ortaya çıkmasını sağlar. Dil öğrenme stratejileri sadece dil öğrenme sürecini kolaylaştırılmaz aynı zamanda dil öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı, daha etkili ve yeni durumlara transfer edilebilir hâle getirir. Bu bağlamda bu çalışmada, dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu, nasıl sınıflandırıldığını ve bu stratejilerin nasıl öğretilebileceğini kuramsal olarak ele almak amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: dil, öğrenme, strateji, öğretim

*¹Corresponding Author: Öğretmen, akkasemine85@hotmail.com

**Bu çalışma "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasından türetilmiştir.

Dil Öğrenme Stratejileri Nedir?

Genel anlamıyla strateji, bir amaca ulaşmak için tasarlanan plan ya da bilinçli bir şekilde atılan adımlardır. Bireyin sahip olduğu ve kullandığı strateji onun hedefe ulaşmasında bir araçtır ve hedefe amaçlı bir şekilde gitmesine sebep olur. Öğrenme stratejisi ise öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine hazırlık aşamasında, öğrenme süreci içerisinde ya da öğrenme sürecinin sonunda bilgileri zihinsel işlemlerden geçirerek ona anlam vermesi, kendi çabalarıyla eldeki verileri daha anlaşılabilir hale getirmesi, hatırlaması ve öğrenmeyi kendine mal etmesidir. Öğrenme süreci sırasında öğrenciler zihinlerinde farkında olarak ya da farkında olmadan bazı eylemler gerçekleştirirler. Genellemeler yapmak, analizler yapmak, sonuç çıkarmak, ilişki kurmak gibi zihinsel eylemler bireyin kullandığı öğrenme stratejileri olarak nitelendirilebilirler. Öğrenciler bu zihinsel eylemler ile kendi öğrenmelerini artırmayı ve öğrenmelerini kalıcı hâle getirmeyi amaçlarlar.

Strateji ve öğrenme stratejisi kavramından hareketle yabancı dil öğrenme stratejileri ele alındığında, yabancı dil stratejilerini öğrencinin öğrenmek istediği hedef dili daha etkili, daha kendine yönelik, daha başarılı, daha kolay hâle getirmek için atılan adımlar olarak tanımlamak mümkündür. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmek için kendi tercih ettikleri dil öğrenme davranışlarıdır.

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan öncü çalışmaların çoğunda, dil öğrenme stratejileri kavramının Rubin (1975) ve Stern (1975) gibi araştırmacılar tarafından 1970’li yılların ortalarında başladığı kabul edilir. Her ne kadar aradan çok uzun zaman geçmiş olsa da yapılan ortak bir tanım yoktur (O’Malley, Michael, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo, 1985). Başka bir ifadeyle, dil öğrenme stratejilerinin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. 2004 yılında ise Oxford Üniversitesinde, Dil Öğrenme Stratejileri Üzerinde Uluslararası Proje (International Project on Language Learning Strategies-IPOLLS) kapsamında yirmi üç araştırmacı bir araya gelmiş ve “dil öğrenme stratejileri nasıl tanımlanır; dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin uzun dönem ve kısa dönem hedefleri ile ne kadar ilişkilidir; dil öğrenme stratejileri bireysel ve durumsal farklılıklarla nasıl ilişkilidir, sınıf uygulaması ve teorik strateji bilgisi arasındaki boşluğu kapatmak için öğrenene stratejilerin önemi nasıl gösterilebilir” konularını tartışmışlardır (Macaro & Cohen 2007: 2–3). Araştırmacıların günler süren tartışmalarının sonucunda ortak bir strateji tanımından bahsedilemediği ve bunun stratejinin doğası olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla ortak bir strateji tanımından bahsedilmemektedir. Ancak, tüm araştırmacılar stratejilerin ayrı ayrı ele alınamayacağı, aksine birbirini takip eden hareketlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir (sözlükten bir kelimeyi araştırma stratejileri ya da bir metin için yazılı bir özet hazırlama stratejileri gibi). Gerçek stratejiler, öğrenenlerin bir dil görevini tamamlamak için kullandıkları detaylı, özel ve diğer stratejilerle ilişkili ve birbirini takip eden yapıda olduğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan strateji kavramının daha küresel ve esnek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ortak karara varılan bir diğer nokta ise stratejilerin dil öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı ve daha eğlenceli hâle getirmesidir (Cohen, 2014).

Oxford (2017) yapmış olduğu çalışmasında, ikinci bir dili öğrenme alanı içerisinde yirmi yedi tane farklı dil öğrenme stratejisi tanımı ile karşılaştığını, ikinci dil öğrenme alanı dışında ise altı farklı strateji tanımı ile karşılaştığını ifade etmiştir. Belirlenen bu 33 dil öğrenme stratejisi tanımının iki tanesi Oxford (1990; 2011) tarafından bir tanesi de Griffiths (2013) tarafından Oxford’la birlikte ortaya çıkarılmıştır. Bu tanımların içerisinde benzer ifadeler olsa da ortak bir tanım yoktur. Oxford bu çalışmada tüm tanımlar içerisinde ortak olan kavramları analiz etmiştir ancak ortak bir tanım olmaması gerektiğini, bu çeşitliliğin dil öğrenme stratejilerinin doğasında olduğunu vurgulamıştır. Oxford burada dil öğrenme stratejilerinin başlangıç tarihi ile tam bir netlik

olmadığı için ancak 1975 yılında Rubin'in çalışmalarını başlangıç kabul etmiştir. Rubin (1975: 43) dil öğrenme stratejilerinin, öğrenenin bilgi edinmek için kullandığı araçlar ya da teknikler olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme stratejileri, öğrenenin bir öğrenme hedefini başarma yolunda sahip olduğu bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Stratejik öğrenenler kendi düşünceleri ve öğrenme yaklaşımları hakkında üstbilişsel bilgiye sahiptirler (Chamot, 2004). Dil öğrenme stratejilerinin tanımlarındaki farklılıklar dil öğrenme stratejilerinin doğası gereğidir. Ancak tanımların tamamı dil öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili, daha hızlı, verimli hâle getirmeye odaklanmaktadır.

O'Malley ve Chamot (1990: 3), bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır. Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenimi esnasında kullanılmak için öğrencinin seçtiği özel davranışlardır (Cohen, 2003: 278). Öğrenciler dil stratejilerini kullanarak öğrenmelerini kolaylaştırırlar. Etkili öğretim metotları ile dil öğrenme stratejileri ile karşılaşan öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini kullanma ve yeni stratejiler üretmek konusunda kendilerini geliştirebilirler ve özerk öğrenmelerini artırarak öğrenme sorumluluklarını alma yolunda adım atarlar (Cesur, 2008; Montano-Gonzales, 2017). Bu stratejiler öğrencilere dili öğrenme sürecinde destek sağlar. Öğrenciler kullandıkları bu stratejiler ile hem içsel hem de dışsal olarak sürece dahil olurlar. Dil öğrenme stratejileri hem öğrencilerin bir dili öğrenirken motive olmalarını, kendilerini tanımlarını, kendilerini değerlendirmelerini sağlar hem de dil öğrenirken daha kolay öğrenmelerine, hatırlamalarına katkı sağlar.

Oxford (2017), dil öğrenme stratejilerinin dil alanında ve dil alanı dışında nasıl tanımlandığını ele aldığı çalışmasında, farklı tanımlar içerisinde dil öğrenme stratejilerini tanımlayan yaklaşık 70 tema elde etmiştir. Bunlardan bazıları; “teknik, araç, gereç, inanç, duygu, metot, eylem, etkinlik, süreç, kolaylaştırma, eğlenceli hâle getirme, düzenleme, başarma, etkili, amaç, gaye, bilinç, bilinç sahibi olma, bilinçsizlik, otomatik, öğrenme, edinim, bilgi, algılama, sürdürme, kodlama, depolama, uygulama, kullanma vb.” olarak ifade edilebilir. Ancak bu çalışmada dikkati çeken en önemli nokta, neredeyse açık ya da üstü kapalı olarak yapılmış tüm tanımların “düşünce, biliş, bilgi edinimi, genel olarak öğrenme ya da özel zihinsel öğrenme süreçleri” gibi zihinsel özelliklere dayanmasıdır. Bu durum tanımlardaki farklılıklara rağmen dil öğrenme stratejileri tanımlarının temel unsurlarının ortak olduğunu göstermektedir.

Oxford (1990) öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenme stratejileri öğrenenin ikinci bir dil öğrenirken sahip oldukları temel amaca katkı sağlarlar.
- Öğrenenlerin daha öz-yönetimli olmalarını sağlarlar.
- Öğretmenlerin rollerini genişletirler.
- Dil öğrenme stratejileri problem merkezlidir.
- Öğrenen tarafından gerçekleştirilen özel eylemlerdir.
- Öğrenenin sadece biliş yönünü değil diğer farklı yönlerini de (Duyuş, üstbiliş gibi) kapsar.
- Öğrenmeye hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkı sağlar.
- Çoğunlukla bilinçli eylemlerdir.
- Öğretilebilirler, esnekler ve yaş-cinsiyet vb. gibi pek çok unsurdan etkilenirler.

2017 yılında ise Oxford bu özelliklere aşağıdakileri eklemiştir:

- Düşünce, biliş, kodlama gibi öğrenenlerin düşündüğü zihinsel bir yöne sahiptir.
- Öğrenenlerin yaptığı eylemleri ve süreci kapsar.
- Öğrenenler tarafından kullanılan teknikler, araçlar, gereçler, metotlardır.
- Öğrenenlerin gözlemlenebilir davranışlarını kapsar.
- Öğrenenlerin yaygın bir şekilde öğrenmeye olan genel eğilimlerini kapsar.
- Kesinlikle bir amaç, hedef doğrultusunda kullanılırlar.
- Öz-düzenleme becerilerini kapsar.
- Katı bir çerçevesi yoktur, esnek bir şekilde kullanılırlar, transfer edilebilirler.

Dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğretiminin her aşamasında öğrenci tarafından plan yapmak ve süreci/ bilgiyi değerlendirmek açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha rahat kontrol edebilmelerini, doğru kararlar alıp süreci yönlendirebilmelerini, zorlandıkları konuları tespit edebilmelerini ve çözüm için risk alabilmelerini sağlar (Chamot, 2004).

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Alan yazında dil öğrenme stratejilerinin farklı şekilde sınıflandırıldığı (Rubin, 1975; Naiman, 1978; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1992) ancak tüm bu stratejilerin ortak hedefinin dil öğrenme sürecini daha hızlı daha kolay daha sistematik bir hâle getirmek olduğu görülmektedir.

Stern'in Sınıflandırması

Stern (1992: 262-266) dil öğrenme stratejilerini beş ana kategoride ele almıştır:

- Yönetim ve Planlama Stratejileri
- Bilişsel Stratejiler
- İletişim Stratejileri
- Kişilerarası Stratejiler
- Duyuşsal Stratejiler

Yönetim ve Planlama Stratejileri: Bu stratejiler kişinin kendi öğrenmesini yönetebilmesi için öğrenenin amacı ile ilgilidir. Öğrenen kendisine danışmanlık yapan bir öğretmen ya da kaynak kişinin yardımı ile kendi dil gelişiminin sorumluluğunu alabilir. Öğrenen dil öğrenme sürecinde almak zorunda olduğu sorumluluğa karar vermek zorundadır. Kendisi için mantıklı hedefler koymalıdır. Uygun metodolojiye karar vermeli, uygun kaynakları seçmeli ve gelişimini gözlemlemelidir (Stern, 1992: 263). Öğrenen bu stratejide kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelidir ve dil öğrenme sürecinde nelerle karşılaşacağını tahmin ederek planlama yapmalıdır. Bu süreçteki hedefini açıkça belirtebilmelidir.

Bilişsel Stratejiler: Bu stratejiler doğrudan analiz, transfer etme ya da öğrenme materyallerinin sentezi gibi adımları gerektiren problem çözme ya da öğrenmede kullanılan işlemlerdir. Stern'nin (1992) bilişsel stratejilerinden bazıları şu şekildedir: doğrulama, tahminde bulunma, çıkarımda bulunma, sorgulama, uygulama, hafızada tutma, gözleme.

İletişimsel Stratejiler: Bu stratejiler öğrenenler tarafından iletişimi sürdürmek için kullanılırlar. Bu teknikleri kullanmanın amacı olan iletişim kesintilerinden kaçınmaktır (Stern, 1992: 265). Öğrenci iletişimsel stratejileri kullanarak dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmelidir. Bu stratejiler vasıtasıyla herhangi bir konuşmayı başlatabilmeli ve sürdürebilmelidir.

Kişilerarası Stratejiler: Öğrenenler kendi gelişimlerini gözlemlemeli ve kendi performansını değerlendirmelidir. Öğrenenler öğrendikleri yabancı dil ile ana dili olarak kullanan kişilerle iletişim kurmalı ve iş birliğinde bulunmalıdırlar (Stern, 1992: 265-266). Bu strateji ile öğrendiği dil unsurlarını kişilerarası etkileşimde kullanmalıdır. Böylece iletişimsel stratejilerde, iletişim için gerekli dili öğrenen öğrenci kişilerarası stratejileri kullanarak dili iletişim için etkili bir şekilde kullanabilir.

Duyuşsal Stratejiler: İyi dil öğrenen bireylerin duyuşsal stratejileri iyi kullandıkları açıktır. Yabancı dil öğrenme bazı durumlarda sinir bozucu olabilir. Bazı durumlarda tuhaflık duygusu yabancı dil tarafından harekete geçirilebilir. Bazı durumlarda yabancı dil öğrenen bireyler olumsuz duygulara sahip olabilir. İyi dil öğrenen bireyler bu duygusal problemler hakkında daha bilinçlidirler. Strateji öğrenme eğitimi öğrencilerin duyuşsal güçlüklerle yüzleşmelerine ve onlara dikkat çekerek üstelerinden gelmelerine yardım edebilir (Stern, 1992: 266). Dolayısıyla bu stratejileri kullanabilen bireyler, dil öğrenme sürecinde onların motivasyonlarını olumsuz olarak etkileyen ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan olumsuz duyguları ortadan kaldıracırlar.

Rubin'in Sınıflandırması

Rubin'in sınıflandırması, özellikle Oxford taksonomisine temel oluşturduğu için dil öğrenme stratejileri araştırma alanında önemli bir yere sahiptir. Yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan bu stratejileri Rubin (1987) öğrenme, iletişim ve toplumsal stratejiler olarak üçe ayırmaktadır. Bu stratejilerin yabancı dilin öğrenimine doğrudan etki edebildiği gibi, yabancı dilin gelişimine dolaylı olarak da katkı sağlayabildiğini ifade etmiştir. Yaptığı sınıflamasında önceki çalışmalarına yeni boyut kazandırmıştır ve iki tür öğrenme stratejisinden bahsetmiştir: öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan stratejiler ve öğrenmeye dolaylı yoldan katkı sağlayanlar. Doğrudan öğrenme stratejileri altı kategoriye ayrılır (doğrulama, gözleme, hafızada tutma, tahminde bulunma/tüme varımlı sonuç çıkarma, tümden gelimli sorgulama, uygulama). Dolaylı öğrenme stratejileri ikiye ayrılır (uygulama için fırsatlar yaratma ve üretim püf noktaları) (Griffiths, 2004).

Dolaylı öğrenme stratejilerinden üretim püf noktaları başlığı altında Rubin (1981) iletişim stratejilerini ele almıştır. Bu tartışmalı bir konudur çünkü öğrenme stratejileri ve iletişim stratejileri dil öğrenme davranışlarının iki ayrı unsuru olarak görünür. Brown (1980) öğrenme stratejileri ve iletişim stratejileri arasında açıkça bir farka vurgu yapmış ve *“iletişim çıktı yaklaşımıdır öğrenme ise girdi yaklaşımıdır”* şeklinde ifade etmiştir.

Naiman'ın Sınıflandırması

Naiman (1978), yaptığı sınıflamada Stern (1975) tarafından yapılan ve 34 iyi dil öğrencisiyle yaptığı görüşmelerden elde ettiği verilerden yararlanmıştır (O'Malley & Chamot, 1995). Dil öğrenmek için beş temel strateji tanımlamıştır.

1- Aktif Görev Yaklaşımı: Dil öğrenmede iyi olan bireyler öğrenme durumlarına verdikleri cevaplarda aktiftirler. Gerekli olduğu yerlerde çaba harcarlar. Düzenli olarak uygulama yaparlar. Problemi tanımlarlar. Günlük yaşam tecrübelerini öğrenme fırsatına dönüştürür.

2- Dili Bir Sistem Olarak Fark Etme: Dili iyi öğrenen bireyler kendi ana dillerinden sağduyulu bir şekilde bahsederler, karşılaştırma yaparlar. Dil hakkında tahminde bulunurlar ve yorum yaparlar. İpuçlarına cevap verirler ve dili sistematik hâle getirirler.

3- İletişim Vasıtası Olarak Dili Fark Etme: Dili iyi kullanan bireyler sıklıkla dili akıcı kullanmayı daha doğru kullanmaya tercih ederler, özellikle de dili öğrenmeye başladıkları ilk zamanlarda. İletişim fırsatı yakalamak için arayışta bulunurlar. Sosyo-kültürel anlamı yakalamaya çalışırlar.

4- Duyuşsal Talepleri Yönetme: Dili iyi öğrenen bireyler dil öğrenme sürecinin duyuşsal bir yönünün olduğunu fark ederler ve bunu, öğrenmelerinin bir parçası olarak görürler.

5- İkinci Dildeki Performansını Gözlemleme: Dili iyi öğrenen bireyler kendilerinin ikinci dildeki performanslarını gözler ve değerlendirmeler yapar (Naiman, 1978, akt; O'Malley & Chamot, 1995).

Dili iyi öğrenen bireyler sıklıkla şu teknikleri kullanırlar;

- 1- Öğrendikleri dili ana dili olarak konuşan bireylerle iletişime geçme,
- 2- Radyo, televizyon, kayıt, film gibi görsel ve işitsel materyalleri dinleme ve izleme,
- 3- Dergi, gazete, makale gibi yazıları takip etme ve okuma,
- 4- Öğretmeden sonra sesli bir şekilde tekrar etme,
- 5- İki dilli kelime tablolarını yapma ve hafızada tutma,
- 6- Dilbilgisi ya da ders kitaplarındaki verilen kuralları takip etme,
- 7- Mektup arkadaşına sahip olma (Naiman, 1978, akt; O'Malley & Chamot, 1995).

Naiman (1978) yaptığı dil öğrenme stratejileri ile ilgili sınıflamayı (O'Malley & Chamot, 1995: 5) şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 1. Naiman'ın Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

İlk Strateji Sınıflaması	Temsili İkinci Stratejiler	Temsili Örnekler
Aktif Görev Yaklaşımı	Öğrenme fırsatlarına cevap verir ve öğrenme çevrelerini arar ve istifade eder.	Öğrenciler yapılandırılmış bir öğrenme ortamı için gerekli olan ihtiyaçlarını kabul eder ve hedef dile kendini vermek için ders alır.
	Düzenli bir sınıf programına ilgili dil öğrenme aktivitelerini ekler.	Ek kaynaklar okur. Kayıtlar dinler.
	Uygulamalar	Kelimeleri hafızada tutmak için yazar. Konuşanın ağızına bakar ve tekrar eder.

Dili Bir Sistem Olarak Fark Etme	Bireysel problemleri analiz eder.	Sesleri duymak için yalnız okumalar yapar.
	Ana dili ve hedef dili karşılaştırır.	Bildiği kelimeler ile aynı kökten olan kelimeleri bulur.
	Yorum yapmak için hedef dili analiz eder.	İhtimaller üretmek için dilin kurallarını kullanır.
	Dilin bir sistem olduğu gerçeğini kullanır.	Aynı kategorideki diğer kelimelerle yeni kelimeleri eşleştirir.
İletişim Vasıtası Olarak Dili Fark Etme	Dili kullanırken akıcılığı doğruluğa oranla daha çok vurgular.	Konuşurken tereddüt etmez.
	Hedef dili kullanan konuşmacılar ile iletişimsel ortamlar arar.	Ne zaman fırsat bulursa konuşur. Hedef dili ana dili olarak kullanan kişiler ile kişisel iletişime geçer.
Duyuşsal Talepleri Yönetme	Sosyo-kültürel anlamlar bulur.	Atasözleri ve deyimler öğrenir.
	Öğrenmede gerekli olan duyuşsal talepleri ele alır.	Zorluklarla karşılaştığında kendi hatalarına gülebilir ve üstesinden gelebilir.
Hedef Dili Gözleme	Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerden geri dönüt ister.	Cümleler üretir ve tepkiler arar. Hataları tekrar etmemek için yollar arar.

Kaynak: Naiman, 1978, akt; O'Malley & Chamot, 1995: 5.

O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan araştırmaları, faydacı çizgiden uzaklaştırıp teorik bir arka planı belirginleştirme ihtiyacı doğmuştur. Bu teorik arka plan, ilerleyen yıllarda Anderson (1983) ile bilişsel psikoloji temelinde sağlanmıştır. Anderson, dil öğrenme sürecinin temelinde bulunan bilmek ve bilineni uygulamak şeklindeki ikili bir yapıdan söz etmektedir. Bu teoriye göre öğrenciler önce gerekli temel bilgileri edinir, ardından bu bilgileri kullanabilecek kazanımları geliştirmeye çalışırlar. Anderson'un bu ikili teorisinden yola çıkan O'Malley ve Chamot (1990) farklı bir sınıflandırma sistemi ortaya koymuştur (Barut, 2015).

O'Malley ve Chamot (1990), üç kategoriye böldükleri ve kendilerinin tanımladığı 26 stratejiden oluşan bir taksonomi geliştirdiler: üstbilişsel (öğrenme hakkında bilme), bilişsel (öğrenme aktivitelerini ayırt etme) ve sosyal. Üstbilişsel ve bilişsel kategoriler Rubin'in doğrudan ve dolaylı stratejilerine benzemektedir. Fakat sosyal kategori dil öğrenmede iletişimsel stratejilerin öneminin yönetiminde önemli bir adımdır (Griffiths, 2004).

Oxford'un Sınıflandırması

O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) tarafından yazılan iki farklı kitap dil öğrenme stratejileri alanında bir dönüm noktası olmuştur. O'Malley ve Chamot (1990) dil öğrenme stratejilerinin bilişsel öğrenme teorileri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiş ve dil öğrenme stratejilerinin önemini bilgilerin tutulmasını, öğrenmeyi ve algılamayı zenginleştirdiği için daha da vurgulamıştır. Diğer taraftan Oxford dil öğrenmenin temel amacını iletişimsel yeterlilik olarak düşünmüş ve öğrenme stratejilerini “öğrenen tarafından öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, öz-denetimli, etkili ve yeni durumlara uyarlanabilir yapmak için atılan adımlar” olarak tanımlamıştır (Oxford, 1990: 8).

Oxford (1990, 2014) dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Dil öğrenme stratejileri temel amaç olan iletişimsel yeterliğe katkı sağlar.
- 2- Öğrenenlerin daha öz-denetimli olmalarını sağlar.
- 3- Öğretmenin rollerini genişletir.
- 4- Problem merkezlidir.
- 5- Öğrenen tarafından gerçekleştirilen özel eylemlerdir.
- 6- Öğrenenin sadece bilişsel değil pek çok yönünü kapsar.
- 7- Öğrenmeye hem dolaylı hem de doğrudan katkı sağlar.
- 8- Daima gözlemlenemezler.
- 9- Sıklıkla bilinçli olarak gerçekleştirilirler.
- 10- Öğretilebilirler.
- 11- Esnekler
- 12- Çeşitli faktörlerden etkilenirler.
- 13- Öz yönetimli, öz düzenlemelidirler.

Oxford (1990: 14) daha önce yapılan strateji sınıflandırmalarından daha detaylı ve kapsamlı bir sınıflama yaptığını ifade etmiştir. Yaptığı bu sınıflandırma bireysel stratejiler ile daha fazla ilişkilidir, strateji grupları dilin dört temel becerisi ile ilişkilidir ve daha az teknik terminoloji kullanır. Oxford, 2017'de yaptığı çalışmada ise dil öğrenme stratejilerinin sadece stratejilerin şekilsel bir yapı olmadığını, bu sınıflamanın içerisinde “düşünceler, biliş, öğrenenin ne düşündüğü gibi içsel olguları, öğrenenin ne yaptığı gibi eylemleri, öğrenenin ne kullandığı gibi teknikleri, araç-gereçleri, metotları, öğrenenin nasıl davrandığı gibi davranışlar, öğrenenlerin genel eğilimlerini de kapsadığını ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla yapmış olduğu strateji sınıflandırmasına çok yönlü bir akış açısı getirmiştir. Yine bu tanımlama ile stratejilere sadece şekilsel ya da terminolojik olarak bakılmamasını işlevselliğinin çok daha önemli olduğunu vurgulamaya çalışmıştır.

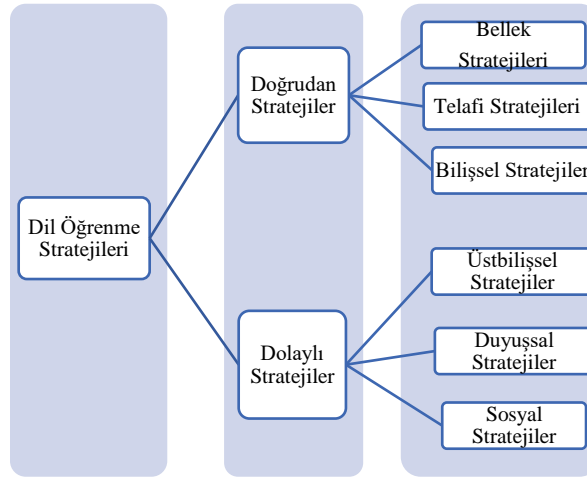
Yine Oxford (2017) bu çalışmasında stratejilerin işlevselliğine ve akılcılığına vurgu yapmıştır. Bu noktada Macaro'nun (2006) “stratejiler zihinseldir, bütün stratejiler zihinde meydana gelir ve zihin tarafından yönetilirler” ifadelerini desteklemektedir. Macaro (2006) bu düşüncelerini daha da ileriye taşımış ve öğrenme stratejilerinin işleyen bellekte yer aldığını ifade etmiştir. Oxford (2017) öğrenme stratejilerinin işleyen bellekte yer alması fikrine katılmıştır. Ancak, stratejilerin zihinsel depolanması şemalarda meydana gelir ki bunlar zihinsel yapılar olarak tanımlanır. Bu zihinsel temele ek olarak stratejiler gözlemlenebilir olmalıdır. Oxford'un (2017) görüşleri bu noktada Macaro'dan ayrılmaktadır. Oxford'a göre stratejilerin zihinsel şekillerine ek olarak, belli stratejilerin özelliklerinin uygulanmasının gözlemlenebilir eylemler şeklinde olması gerekmektedir. Başka bir ifade ile

stratejiler sürekli zihinsel bir şekilde çalışır ya da zihinsel bir şekilde yönlendirilir fakat stratejiler bazen buna ek olarak gözlemlenebilir özelliklere sahip olmalıdır. Gözlemlenebilir olması stratejilerin zihinsel dayanaklarını azaltmaz. Cohen (2014), “açık hale getirmek için soru sorma” gibi bazı stratejilerin davranışsal olduğunu ve böylece de gözlemlenebilir olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte “örneklerle yeniden ifade etme” gibi bazı stratejiler hem zihinsel hem de davranışsaldır fakat kolayca gözlemlenebilir değildir ve yine “okurken açık hâle getirmek için zihinsel çeviriler yapma” gibi stratejiler ise sadece zihinseldir. Bu nedenle bütün stratejileri sınıflandırmak zordur, kesin çizgileri yoktur, stratejiler farklı kategorilere geçiş sağlayabilirler.

Oxford (1990) tarafından doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olarak iki farklı boyutta ele alınmıştır. Doğrudan öğrenme stratejileri sınıf içindeki görev, etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması gereken ve bunları düzenlemeye yarayan öğrenmeye doğrudan etkileyen stratejilerdir. Dolaylı stratejiler olan iletişimsel ve toplumsal stratejiler ise sınıf içindeki görev, etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması gerektiği kadar öğrencilerin yabancı dili uygulaması ve toplumsallaşması için sınıf dışında da kullanılabilen stratejilerdir. Bunlar öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanması gereken stratejilerdir.

Doğrudan stratejiler öğrenilen yeni dili ele alırlar ve dilin çeşitli öğrenme görevleri ve durumları ile çalışırlar. Doğrudan stratejiler hatırlama ve yeni bilgileri düzenleme gibi stratejileri kapsayan hafıza stratejilerinden, anlama ve yeni şeyle üretme gibi stratejileri kapsayan bilişsel stratejilerden ve bilgi boşluklarına rağmen dili kullanmayı sağlayan telafi stratejilerinde oluşur. Dolaylı stratejiler ise genel olarak dil öğrenme sürecinin yönetimi ile ilgilidirler. Bu stratejiler, öğrenme sürecini koordine eden üstbilişsel stratejilerden, duyguları düzenleyen duyuşsal stratejilerden ve diğerleriyle birlikte öğrenmeye odaklanan sosyal stratejilerden oluşur (Oxford, 1990: 14-15).

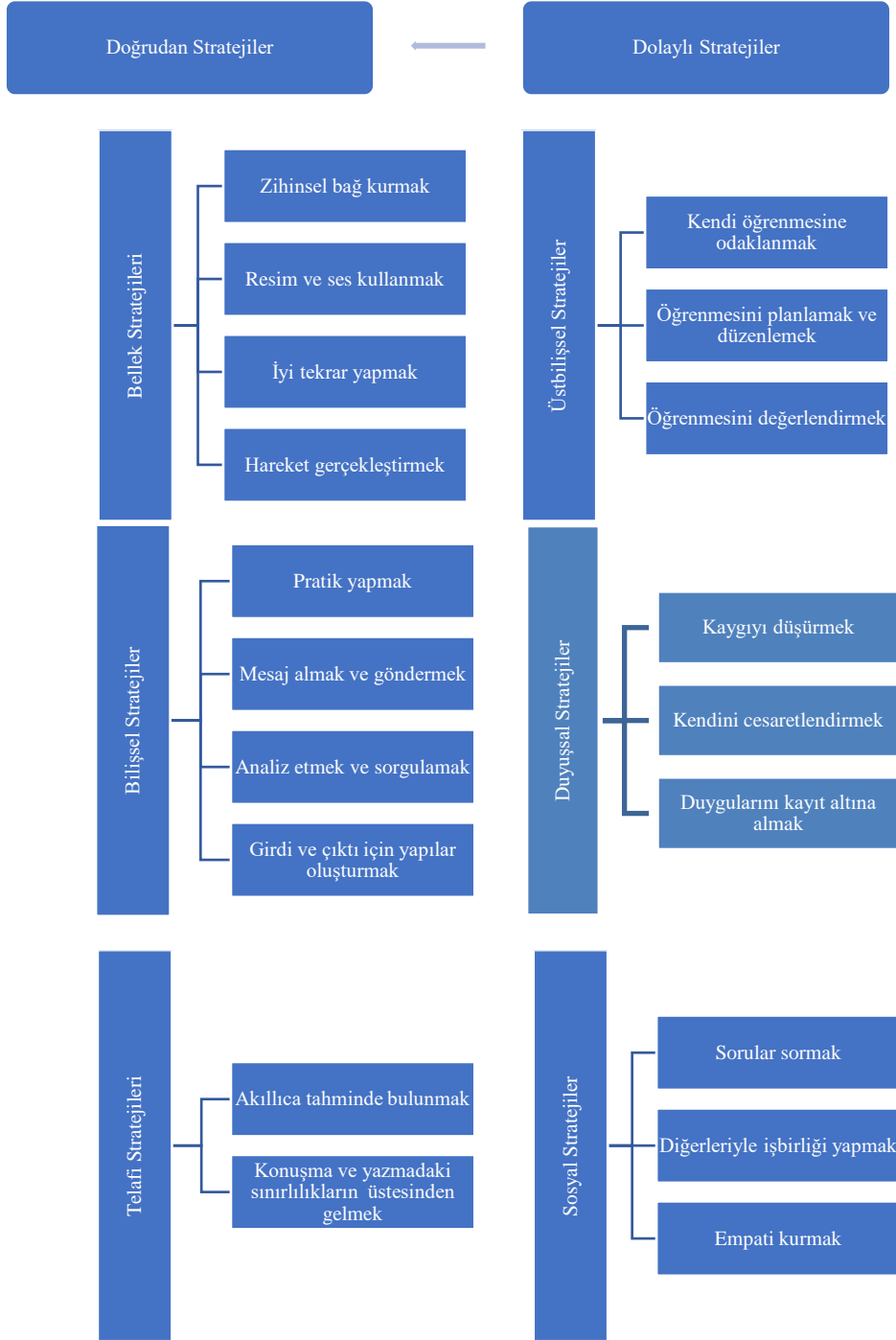
Şekil 1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sistemi



Kaynak: Oxford,1990: 16.

Bu aşamada dil öğrenme stratejilerine bakıldığında aslında stratejilerin ne olması gerektiği, kaç tane strateji olması gerektiği, nasıl tanımlandığı, nasıl kategorize edildiği ve stratejilerin bilimsel bir hiyerarşisinin varlığı üzerinde tam bir anlaşma yoktur. Bazı dil öğrenme stratejileri oldukça geniştir ve muhtemel çok fazla aktiviteyi kapsar bazıları ise tıpkı bir anahtar kelime tekniği gibi dar kapsamlıdır. Bu bağlamda Oxford (1990) stratejilerin alt gruplarını şu şekilde belirlemiştir:

Şekil 2. İki Sınıflı, Altı Gruplu ve On Dokuz Alt Gruplu Strateji Sisteminin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 17.

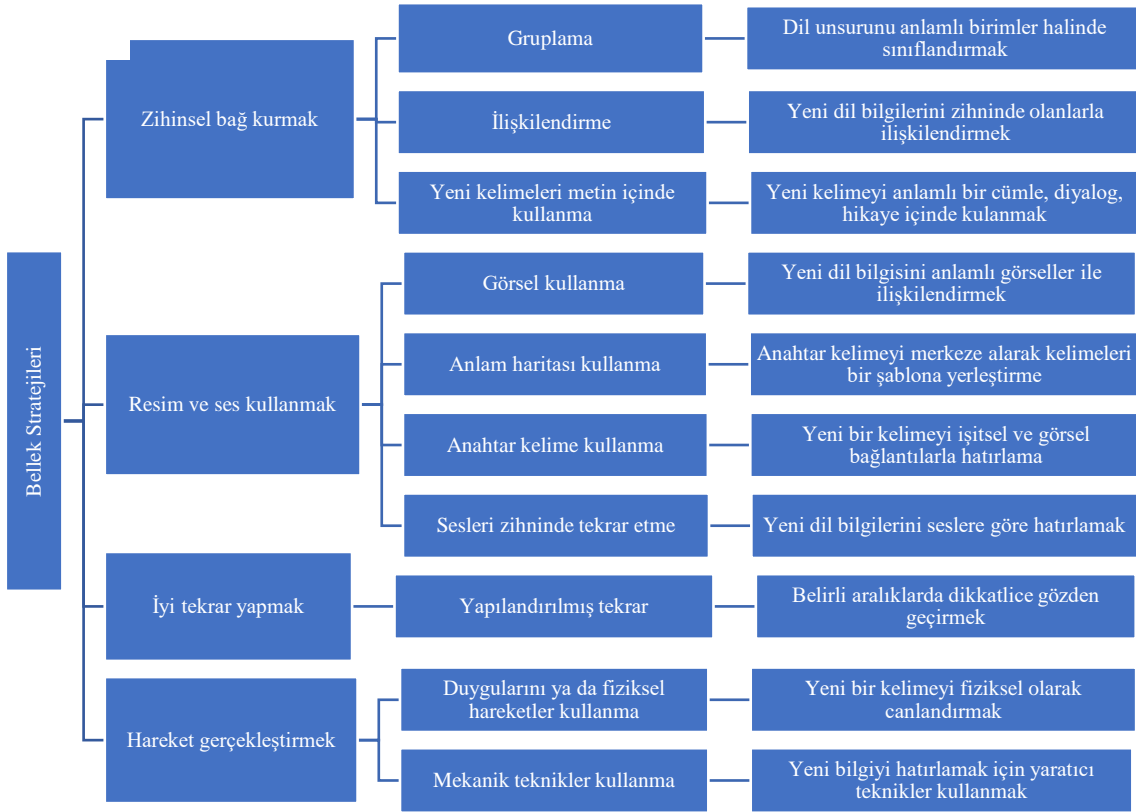
a- Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler yukarıda da belirtildiği gibi bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinden oluşmaktadır. Hafıza geliştirme stratejileri de denilen bellek stratejileri binlerce yıldır kullanılmaktadır. Örneğin, eski zamanlarda hatipler uzun konuşmaları hatırlayabilmek için, bir evin ya da tapınağın farklı odaları ile

konuşmalarının farklı bölümlerini birbirine bağlayıp daha sonrada odadan odaya yürüyerek hatırlarlardı. Yine okuryazarlık yaygınlaşmadan önce insanlar çiftçilik, hava ya da ne zaman doğduklarını hatırlamak için bellek stratejilerini kullanırlardı. Okuryazarlık yaygınlaştıktan sonra, insanlar bellek stratejilerine olan önceki alışkanlıklarını ve güvenlerini unuttular ve bu tarz teknikleri hile olarak adlandırarak kötülediler. Son zamanlarda ise güçlü zihinsel araçlar olarak eski prestijlerini geri kazanmaya başladı (Oxford, 1990: 38).

Bellek stratejileri sıraya koyma, ilişki kurma ve tekrar etme gibi çok basit ilkeleri kapsar. Bu ilkelerin tamamı anlam içerir. Bellek stratejileri öğrenenlerin sözlü materyalleri depolamalarını ve iletişim sürecinde gerekli olduğunda hatırlamalarına yardımcı olur. Bellek stratejileri, içerisinde yer alan yapılandırılmış tekrarlar sayesinde bilgilerin gerçek seviyesinden beceri seviyesine ilerlemesine yardımcı olur. Başka bir ifade ile başlangıçta daha işlemsel ve otomatik olan bilgi kolayca hatırlanan ve hemen unutulmayan bir hâle gelir (Oxford, 1990: 40). Bellek stratejileri dört gruba ve on altı gruba ayrılır:

Şekil 3. Bellek Stratejilerinin Diyagramı



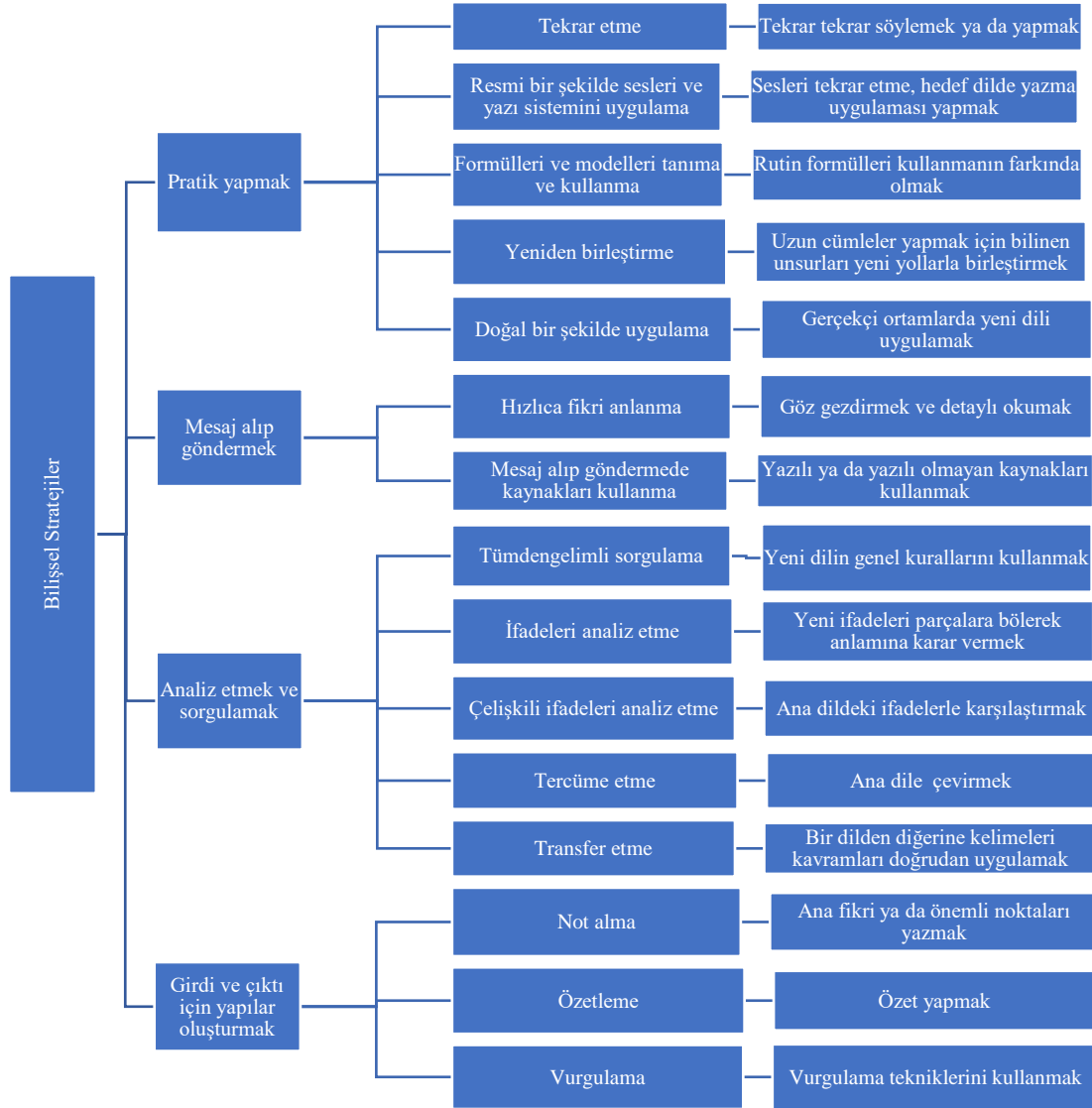
Kaynak: Oxford, 1990: 39.

Bilişsel stratejiler, yeni bir dilin öğrenilmesinde gereklidir, hedef dilin öğrenci tarafından değişimini, manipülasyonunu sağlarlar. Bilişsel stratejiler, yabancı dili öğrenen öğrenciler arasında en popüler stratejilerdir. Pratik yapmak için kullanılan stratejiler ise bilişsel stratejiler arasında en önemli olanlardır. Dil öğrencileri genellikle bunun önemini fark edemez ve sınıftaki pek çok pratik yapma olasılığını kaçırlar. İleti alma ve gönderme stratejileri de gereklidir. Ana fikri anlama, üretme, pek çok kaynaktan faydalanma gibi pek çok beceriyi kazandırır. Analiz etme ve sebeplendirme stratejileri (hedef dilde yapı oluşturma) zihnimizdeki analiz etme, karşılaştırma, genel kural çıkarma ve bu kuralları tekrar etme basamaklarından oluşan modeli

desteklemektedir. Bazen öğrenciler özellikle yeni dile ana dillerinden bir kuralı transfer ederek kuralları genelleştirerek hatalar yapabilirler. Bu durum, bu stratejileri yanlış kullandıkları veya fazla kullanarak genelleştirdikleri için meydana gelmektedir (Oxford, 1990: 44-45).

Dil öğrenme sürecindeki öğrencinin öğrenme etkinliklerini çözümlenmesi ve sınıf içerisinde etkin öğrenmeyi doğrudan etkilemesi için bilişsel stratejileri bilmesi önemlidir. Hedef dili öğrenen bir öğrencinin hedef dili anlaması ve kullanması için hedef dile ait kuralları bilinçli bir şekilde kullanarak uygulama yapması, yeni öğrendiği kelimeleri yeni öğrendiği yapılar içerisinde kullanarak anlamlı cümleler oluşturması, hedef dilde duyduğu ve öğrendiği kelimeleri söyleyebilmesi, bir sözcüğü bir cümlenin içerisine yerleştirerek anlamlı bir cümle elde edebilmesi, yeni öğrendiği yapıları daha önce öğrendikleri yapılarla ilişkilendirebilmesi, yeni öğrendiği bir konuyu daha kolay kullanabilmek için daha önceden öğrendiği yapıları kullanabilmesi gibi zihinsel işlemleri yabancı dil stratejilerini kullanarak daha az çaba ve enerji ile yapabilecektir.

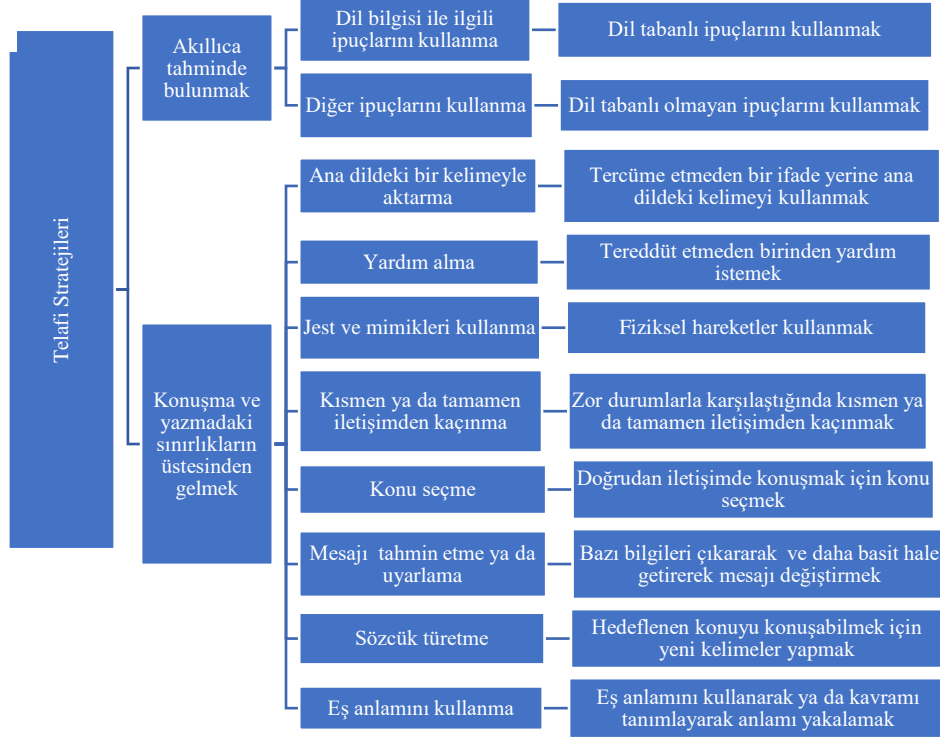
Şekil 4. Bilişsel Stratejilerin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 44.

Telafi stratejileri hem yeni dili kavrama hem de bilgide karşılaşılan sınırlılıklara rağmen öğrenenlerin yeni dili kavramalarını sağlar. Özellikle yetersiz dil bilgisi ya da kelime bilgisinin olduğu yerlerde devreye girer. İki grup ve on altı gruptan oluşurlar (Oxford, 1990: 47).

Şekil 5. Telafi Stratejileri Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 48.

b- Dolaylı Stratejiler

Dolaylı stratejiler üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere üçe ayrılırlar. Üstbilişsel stratejiler öğrenenlerin kendi bilişlerini kontrol etmelerini sağlar. Duyuşsal stratejiler duyguların, motivasyonun ve tutumların kontrolünü sağlar. Sosyal stratejiler ise başkaları ile iletişime geçerek öğrenmeyi sağlayan strateji türüdür (Oxford, 1990: 135). Bu stratejiler dil öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyerek öğrenmeye katkı sağlarlar.

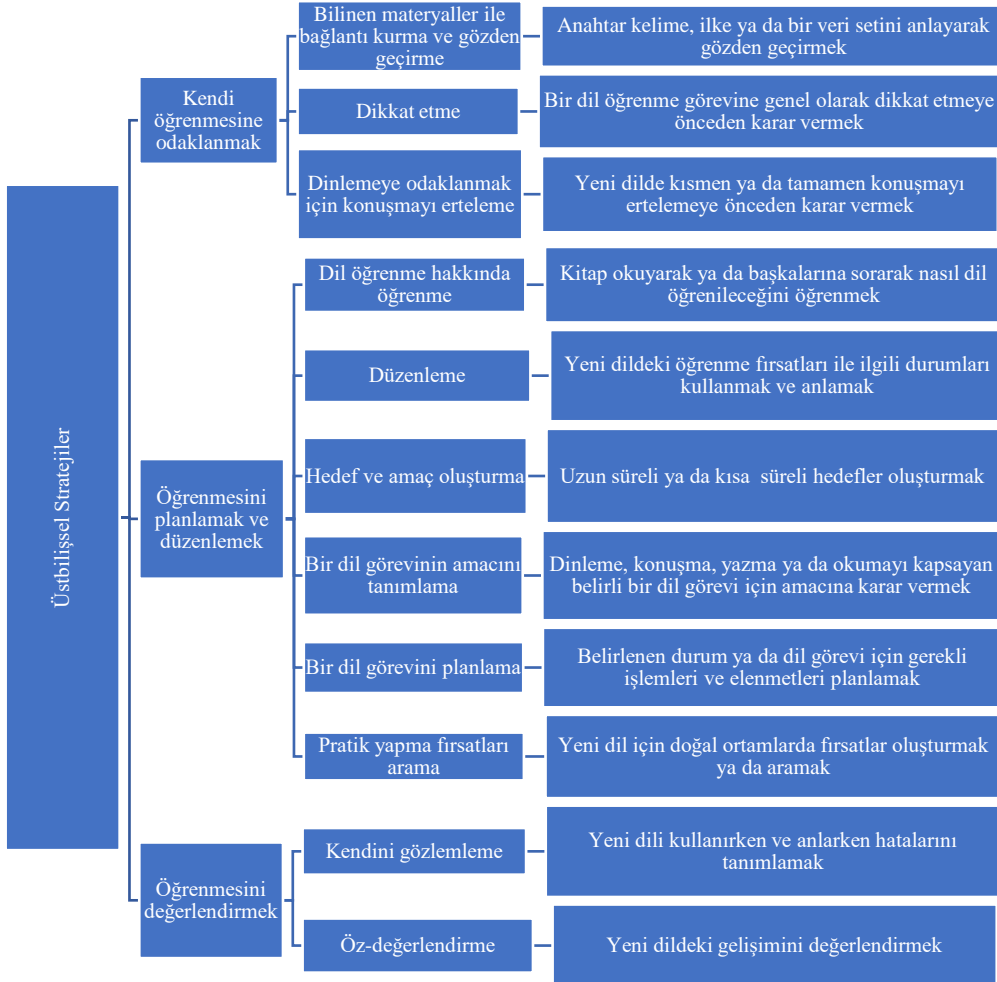
Üstbilişsel stratejiler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerine olanak tanır. Çok fazla kelime, bilgi, kuralla karşı karşıya kalan öğrenciler bu yeniliklerin arasında ilgisini kaybedebilir neye odaklanacağını bilemeyebilirler. Bu durumda dikkat etme ve tanıdık materyalle bağlantı kurma gibi stratejilerle tekrar ilgilerini toplayabilirler. Benzer şekilde öğrenciler dil hatalarını görmede gerçekçi davranmayabilirler, kendi seviyelerinin ne olduğunu tam belirleyemeyebilirler. Kendini gözleme, kontrol etme ve kendini değerlendirme stratejilerinin kullanımı ile bu problemlerin de üstesinden gelinir (Oxford, 1990: 136-138).

Oxford (2014, 2017) özellikle bu yıllarda dil öğrenme stratejileri üzerine yaptığı çalışmalarda üst bilişsel stratejiler üzerinde yoğun bir şekilde durmuştur. Özellikle, analiz ve sentez gibi bilişsel stratejiler olarak sınıflandırabileceğimiz stratejilerken, planlama, gözleme ve değerlendirme üst bilişsel stratejiler olarak kabul

edilmektedir. Vygotsky'nin teorisine göre, yeterli bir insan, kitaplarla ya da diğer kaynaklarla etkileşim yoluyla ya da çevreyle etkileşim yoluyla sosyal etkileşimle daha zihinsel süreçleri içselleşirebilir. Yüz yüze olan diyaloglar diğerlerine göre daha etkilidir ve sosyal yönlü stratejiler önemli rol oynar. Bunlara örnek olarak soru sorma, yardım isteme, diğerleri ile iş birliği yapma gösterilebilir.

Dil öğrenme stratejilerine üstbilişsel açıdan bakıldığında dil öğrenme stratejilerini öğrenen ve uygulayan öğrenciler kendi öğrenmeleri hakkında bir fikir sahibi olacaklar ve kendi öğrenmelerini düzenleme şansına sahip olacaklardır. Öğrenciler öğrendikleri yapılarla ilişkin düşünce ve kuralları düzenleyebilecekler, hangi öğrenme etkinliklerinin içerisinde yer alacaklarına dair dikkatli istekli olacaklar, kendi öğrenmesine yardımcı olacak fırsatları anlama ve mevcut durumunu buna göre düzenleme şansına sahip olarak kendi kendini yönetme, yabancı dilde yer alan etkinlikleri yerine getirebilmek için gerekli olan dil öğelerini planlama, dil öğrenme sürecinde kendisinin hangi düzeyde olduğunu belirleme ve kendi kendini değerlendirme yapabileceklerdir. Üstbilişsel stratejileri öğrenen ve kullanan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini koordine ederler. Oxford'un (1990) bu konudaki sınıflandırması aşağıda belirtildiği gibidir:

Şekil 6. Üstbilişsel Stratejilerin Diyagramı



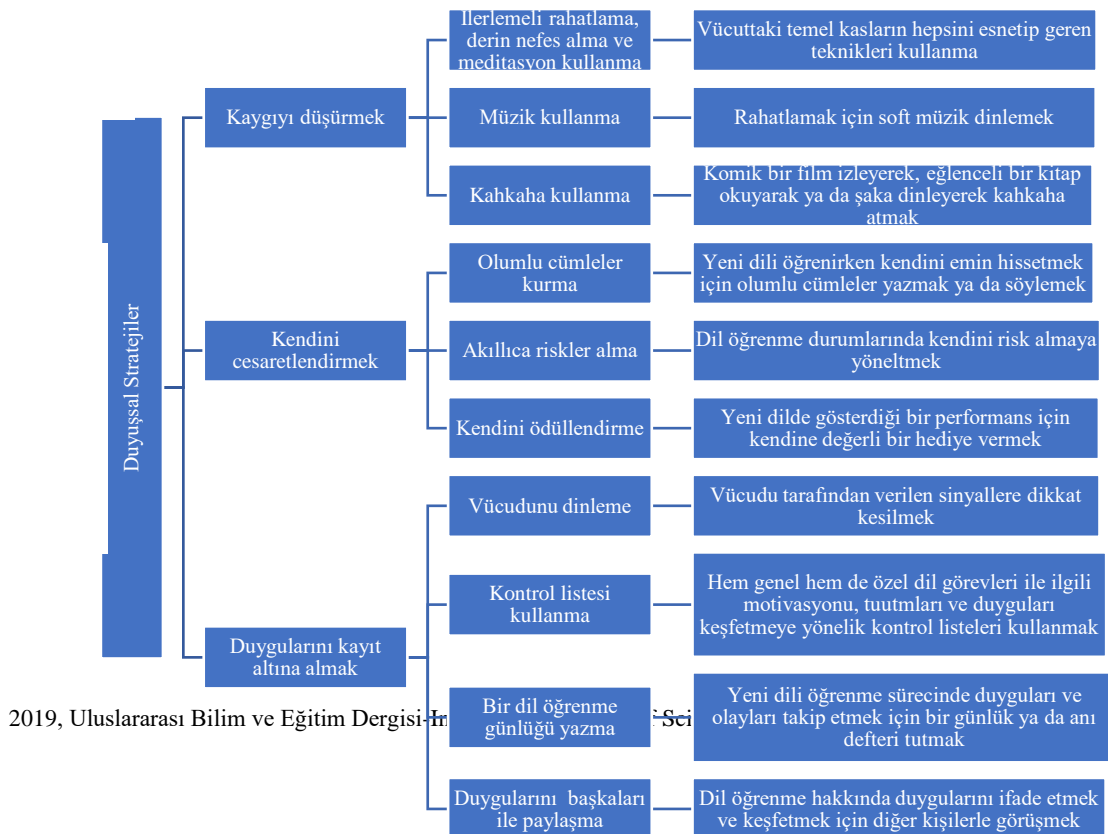
Kaynak: Oxford, 1990: 137.

Duyuşsal stratejiler duygular, tutumlar, motivasyonlar ve değerlerle ilgilidir. Öğrencinin duyuşsal tarafı belki de dil öğrenme başarısını veya başarısızlığını etkileyen en büyük etkenlerden biridir. İyi dil öğrencileri 2019, Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-International Journal of Science and Education, 2(2), 72-98

genellikle öğrenme hakkında kendi duygularını ve tutumlarını kontrol edebilen kişilerdir. Negatif duygular ilerlemeyi durdurmaktadır. Pozitif duygular ise, dil öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli bir hale getirmektedir. Kendine saygı, yeterlilik duygusu, kaygı düzeyi, belirsizliğe tahammül gibi duyuşsal faktörler öğrencinin dil öğrenme sürecini etkilerler. Kendine saygı kişinin kendisine verdiği değer hakkındaki öz yargılamasıdır. Yüksek düzeyde kendine saygı iyi dil öğrenme gelişimi sağlar. Yeterlilik duygusu ise öğrencinin motivasyonunu etkiler. Kendini motive etme stratejileri burada etkilidir. Belli düzeyde kaygı öğrencilerin performanslarını artırmalarını sağlar. Zarar verici kaygı ise şüphe, çaresizlik, kendinden şüphe, hayal kırıklığına uğrama, güvensizlik, korku ve bazı fiziksel semptomları beraberinde getirir. Pozitif kelimelerle kendini teşvik etme kişinin duygu ve tutumlarının değişmesine neden olabilir ve kaygı düzeyini azaltabilir. Belirsizliğe karşı tolerans ise kafa karıştırıcı durumları kabullenme ile ilgilidir ve belki de risk almaya istekli olmakla ilgili bir durumdur. Orta seviyede belirsizliğe tolerans istenilen bir durumdur. Öğrenciler bu şekilde daha açık görüşlü olur ve yeni bir dili öğrenirken, karışık durum ve olaylarla başa çıkabilirler (Oxford, 1990: 140-143).

Öğrenciler yabancı bir dili öğrenirken kaygı, heyecan, korku, stres gibi olumsuz duygular sergileyebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarını yavaşlatmakta hatta zaman zaman öğrencinin öğrenme faaliyetine devam etmemesine neden olmaktadır. Ancak öğrencilere öğretilecek duyuşsal stratejiler sayesinde bu durumun üstesinden gelinir. Yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal özellikler taşıyan stratejileri öğrenen ve uygulayan bireyler karşılaştıkları duyuşsal zorluklarla yüzleşirler ve muhtemel hayal kırıklıklarının üstesinden gelirler. Olumsuz duyguların ilerleyip onların öğrenmelerinin önünde bir engel teşkil etmesine engel olurlar. Öğrenciler duyuşsal stratejiler ile yabancı dil öğrenmeye karşılık daha olumlu duygular geliştirme fırsatını yakalarlar. Kendilerine saygı duyma, yabancı dilde ve kendini ifade etmede yeterlilik duygusu gibi olumlu duygularını geliştirirler. Kendine saygı iyi dil öğrenme gelişimine katkı sağlarken yeterlilik duygusu öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkiler ve yabancı dil öğrenmedeki duyuşsal zorlukların ortadan kalkmasına yardım eder. Oxford'un (1990) sınıflaması şu şekildedir:

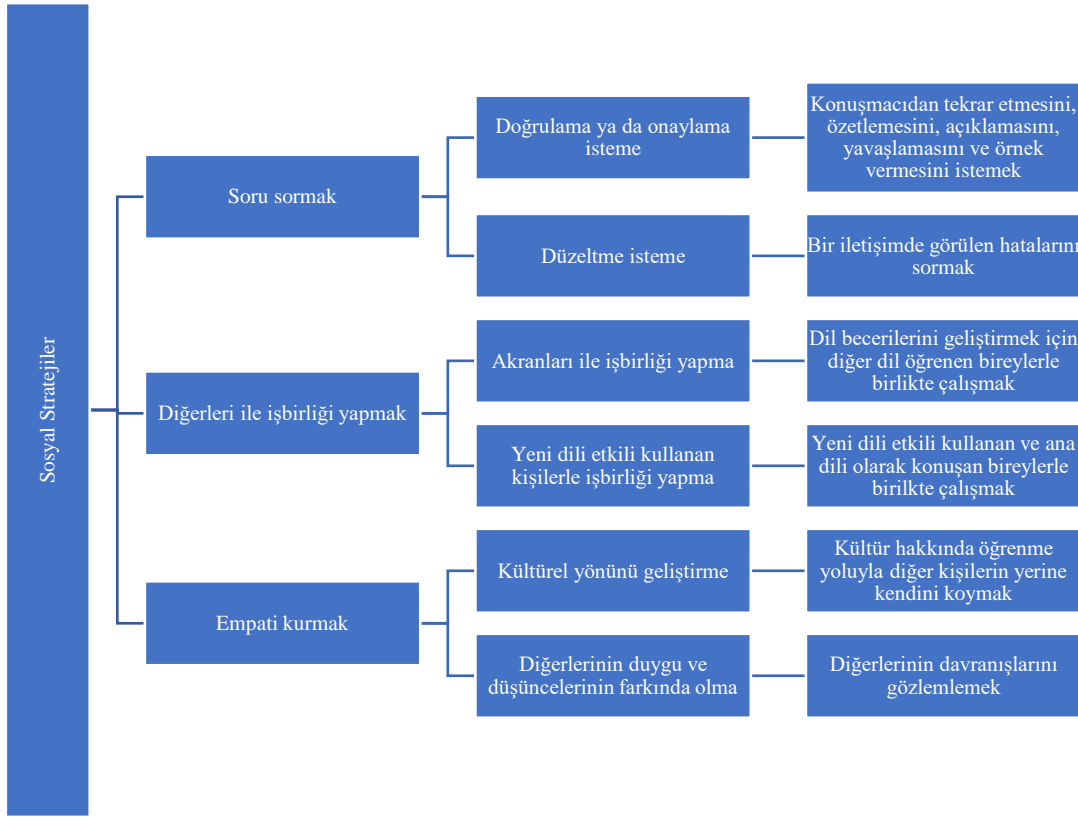
Şekil 7. Duyuşsal Stratejilerin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 141.

Dil sosyal bir olgudur ve sosyal stratejiler bu sebeple öğrenme sürecinde önemlidir. En temel sosyal iletişim araçlarından biri 'soru sormadır'. Soru sorma öğrencilerin anlatılmak isteneni daha iyi anlamalarını sağlar ve konuşmanın devam ederek hedef dilde daha fazla girdi elde etmesini sağlar. Açıklığa kavuşturmak için veya düzeltme için soru sorma stratejileri de sınıf içinde kullanışlıdır. İşbirlikçi çalışma dil öğrencileri için zorunlu bir durumdur. Pek çok çalışma birlikte çalışmanın artan kendine güven, kendine saygı, zevk alma, hızlı gelişme, ilerleme, daha fazla öğretmene saygı, daha fazla bilişsel strateji kullanımı ile sonuçlandığını göstermiştir. Empati duyma ise herhangi bir dilde başarılı iletişim için gerekli olan bir özelliktir. Kültürel farkındalık, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama empati ile sosyal stratejilerin kullanımı ile artırılabilir (Oxford, 1990: 144-146).

Şekil 8. Sosyal Stratejilerin Diyagramı



Kaynak: Oxford, 1990: 145.

Yukarıda sınıflandırılan stratejilerin aslında hepsi birbiri ile ilişkilidir. Örneğin, yabancı dil öğrenmede sosyal stratejileri öğrenen öğrenciler, bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler yoluyla öğrendiklerini uygulamaya koyabilecekler ve yabancı dil öğrenmenin altında yatan iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaklardır (Cesur, 2008).

Oxford'a (2017) göre, strateji kategorileri sert değildir, aksine esnektir ve geçirgendir. Verilen bir stratejinin fonksiyonu ya da rolü verilen göreve, fiziksel bağlama, öğrenenin öz-yeterlik inancı gibi işsel

bağlamına bağlıdır. Hiçbir strateji sınıflandırması, tipolojisi ya da taksonomisi gerçekte stratejilerin nasıl çalıştığını doğrudan yansıtmaz çünkü stratejiler karmaşıktır ve çoklu rolleri vardır. Verilen bir stratejinin temel kategorisi olarak düşündüğümüz şeyi tanımlayabiliriz ancak strateji, kategori ismi olarak ima edilen şeye ek olarak başka diğer amaçlara da hizmet edebilir. Pek çok araştırmacı, örneğin “bilişsel” olarak sınıflandırılan bir stratejinin farklı rollere hizmet edemeyeceğini ifade ediyordu. Oxford (1990, 2011) çalışmalarında “bilişsel stratejiler” ya da “duyuşsal stratejiler” gibi çok net ifadeler kullanmıştır. Ancak bu sınıflandırmalar bir iletişim aracı olarak stratejileri daha net bir şekilde ifade edebilmek için kullanılmıştır. Genel bir strateji terminolojisi olmadan stratejiler hakkında iyi bir şekilde konuşulamaz. Bu sınıflandırmalar bilimsel gerçek ya da kutsal bir şekilde belirlenmiş bir yapı olarak görülmediği sürece bu kategorik yapılar hakkında yanlış bir şey yoktur. Strateji kategorileri her bir stratejiyi etiketlemek için önerilen bir sınıflama gibi görülebilir ancak stratejiler bu kategorilerden çok daha akıcı bir şekilde çalışırlar. Herhangi bir strateji sisteminin diktatör olmasına izin verilmemelidir. Stratejiler hakkında resmi kategorilere ihtiyaç duyulmasına rağmen, stratejileri geçirgen olarak düşünmek oldukça iyidir. Örneğin, “analiz etme” bilişsel amaçla ortaya koyulmuş bir strateji olabilir ancak duyguları düzenlemek için de kullanılabilir.

Tüm bu stratejilerin ortak hedefi iletişimsel yeterliği geliştirmektir. Bu stratejiler ile öğrenciler hedef dildeki iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaklardır. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin içerisinde yer alacaklar ve kendini yönlendirebilen bireyler haline geleceklerdir. Dil öğrenme stratejileri sayesinde ders içerisinde ve ders dışında hem öğretmenin hem de öğrencinin rolleri artacak süreçte her ikisi de etkin olacaktır. Alan yazında dil öğrenme stratejilerinin bilinçli bir şekilde kullanımının dil başarısında ve dil seviyesinde pozitif etkisinin olduğu göze çarpmaktadır. Yine dil akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, daha fazla strateji kullandığını pek çok çalışmada ortaya koyulmuştur (Yapıcı & Bada, 2004; Aydemir, 2007; Şen, 2009; Aslan, 2009; Hoang-Thu, 2009; Gülsoy, 2011; Baghban, 2012). Başarılı öğrencilerin stratejileri uyumlu bir şekilde kullandıkları dil etkinliklerine ve kendi öğrenme yöntemlerine uygun olanları seçtikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin çeşitli stratejiler ile karşılaşması sağlanmalı, bu stratejilerin öğretimine yer verilmelidir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi ve Strateji Öğretim Modelleri

Öğrenenlerin kültürel ve dil geçmişleri, formal eğitimden edindikleri önceki tecrübeleri, bireysel öğrenme stilleri her ne olursa olsun, öğrenciler yeni bir dil öğrenmeye ihtiyaç duyduklarında büyük bir görevle karşı karşıya kalırlar. Bu görevlere nasıl yaklaşacaklarının ve bunu nasıl daha etkili yapacaklarının farkında olmalarını sağlayan dil öğrenme stratejileri onların öğrenmesi için oldukça önemli bir bilgidir. Öğrenciler bu bilgiyi ne kadar erken öğrenirlerse dil öğrenmede o kadar onların işine yarar (Iverson, 2005). Hedef dili öğrenme sürecinde kullanılabilecek stratejilerin çok iyi anlaşılabilmesi, nasıl işe koşulduğunun kavranabilmesi için strateji öğretimi ana dilde yapılabilir.

Yabancı dil öğrenen öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde akademik başarılarını engelleyen pek çok güçlükle karşılaşılırlar. Öğrenciler bu süreçte sadece akademik olarak İngilizce öğrenmezler aynı zamanda konu içeriğini ve becerileri de öğrenirler. Buna ek olarak yabancı dil öğrenen öğrencilerden tıpkı ana dili olarak İngilizce konuşan bireyler gibi ulusal ve uluslararası standartları karşılamaları beklenir. Bu bağlamda akademik dil öğrenmeyi hızlandırmanın yollarından birisi daha etkili ve yeterli bir şekilde dilin nasıl öğrenileceğini

öğrenmektir. Dil öğrenme stratejileri anlama, hatırlama, bilgi ve beceriyi kullanma teknikleridir. Dil öğrenme stratejilerini öğrenme özellikle dil öğrenen öğrenciler için önemlidir çünkü onlar hem dili hem de akademik içeriği öğrenirler (Chamot & O'Malley, 1994). Stratejilere sadece bir dile ait temel yapıları öğretme sürecinde öğrencinin kullandığı taktikler olarak bakılmamalıdır. Stratejiler, öğrenenlerin hem dilin yapılarını hem de dile ait özellikleri, içeriği öğrenmelerine katkı sağlar.

Son zamanlarda ikinci dil ya da yabancı dil eğitiminin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin rolleri dil öğrenme stratejilerini geliştirmektir. Çünkü, onların görevi öğrenciler arasındaki öğrenmeyi kolaylaştırmak ve düşünme işlevini görünür hale getirmektir. Dili etkili bir şekilde öğretmek isteyen eğitimci, her bir öğrenenin biyografisini dikkate almalı ve öğrencilerin dilini geliştirmek için stratejilerin kullanılmasına katkı sağlamalıdır (Montano-Gonzales, 2017). Her ne kadar Skehan (1989), çalışmasında strateji eğitiminin etkili olmadığını söylemiş olsa da öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olduklarını gösteren çok daha fazla araştırma mevcuttur (Politzer, 1983; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo, 1985; Wenden & Rubin, 1987; Rubin, 1987; Oxford, 1990; Oxford, 1994; Cesur, 2008; Boylu & Özbay, 2015). Strateji eğitimi öğrenenlerin özerkliğini artırmada ve kendi öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almada oldukça etkili bir yöntemdir (Wenden & Rubin, 1987). Yabancı dil stratejilerinin öğretilmesi konusunda araştırmacılar çeşitli modeller sunmuşlardır. Bu bölümde bu modellere yer verilecektir.

Rubin (1981), "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Modeli (Training Model of Language Learning Strategies)" başlıklı çalışmasında, stratejilerin sadece çok yetenekli bireyler tarafından sahip olunmadığını diğer bireylere de öğretilebileceğini ifade etmiştir. Rubin (1987) strateji öğretiminin en önemli unsurunun öğrencilerin farkındalıklarını artırmak olduğunu söylemiştir. O'Malley ve Chamot (1990) az yeterli bireylere, başarılı bir şekilde dil öğrenen bireylerin öğrenme stratejileri öğretildiğinde, ikinci dil becerilerinin gelişiminin dikkate değer bir şekilde arttığını ifade etmişlerdir. Burada yabancı dili öğreten öğretmenler, öğrencilere öğrenme stratejilerini çeşitli dil aktivitelerine nasıl uygulayacaklarını göstererek; hem dil sınıflarında hem de dil becerilerine ihtiyaç duyulan içerik alanlarında, dil sınıflarında karşılaşılan yeni dil görevlerine bu stratejileri uygulamayı öğreterek aktif ve değerli rol oynarlar.

Pearson ve Dole (1987), kendi isimleriyle adlandırılan modellerinde yabancı dil öğrenen bireyler için bir strateji öğretim modeli tasarlamışlardır. Bu modele göre, öğretmen önce belirli bir strateji uygulamanın faydalarını açıklar ve ona model olur. Bu durum öğrencinin stratejiyi yeni bir dil öğrenme durumuna transfer etmesiyle devam eder. Eğer stratejiler ilk önce öğretmen tarafından gösterilir ve uygulanırsa öğrenciler çeşitli stratejilerin uygulanmasını daha iyi anlayabilirler. Daha fazla strateji tanıtılıp uygulandıktan sonra, öğretmen bağımsız bir şekilde strateji kullanımı konusunda daha fazla cesaretlendirilebilirler ve öğrenenlerin özerklikleri artırılabilir. Cohen (1988), Pearson ve Dole'nin (1987) modelindeki aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Örnekler yoluyla hedef stratejinin tanıtılmasıdır. Öğretmen öğrencilere örnekler sunar ve onlarla birlikte bu stratejinin nasıl, ne zaman, nerede ve neden kullanıldığını tartışır.
- 2- Tanımlama ve açıklama basamağıdır. Burada stratejinin tanımı yapılır ve uygulaması öğretmenin model olarak göstermesiyle yapılır.
- 3- Kontrollü uygulama basamağıdır. Öğrenciler bağımsız uygulamalar yapabilsinler diye öğretmenlerle birlikte alıştırmalar yaparlar.

4- Bağımsız uygulamaların yapıldığı bölümdür. Öğrenciler benzer türdeki alıştırmaları bağımsız bir şekilde yaparlar.

Pearson ve Dole'nin (1987) bu modeli strateji öğretiminin gelişimine ışık tutmuştur ancak tek basit bir stratejinin öğretilmesiyle kapsamının sınırlılığı eleştirilmiştir. Öğrenenlerin karmaşık ve otantik öğrenme görevlerindeki problem çözüme yeterliklerini geliştirme konusunda yetersiz kalabilmektedir (Cohen, 1988).

Oxford (1990, 2011, 2017) strateji öğretiminin, dil öğrenmede yüksek farkındalık sağladığı için önemli olduğunu savunmuştur. Bu sebeple ortaya koyduğu strateji öğretim modelinin pek çok güçlü yönü vardır. Oxford (1990: 202-203) üç tip strateji eğitimi sıralamıştır: farkındalık eğitimi, bir seferlik strateji eğitimi ve uzun süreli strateji eğitimidir. Bunlardan birincisi "Farkındalık Eğitimidir". Bu eğitimde öğrenciler genel olarak dil öğrenme stratejilerinin ne olduğunu öğreniyorlar, stratejilerin ne için kullanıldığının, nasıl kullanıldığının farkına varıyorlar. Farkındalık eğitimi öğrencilere çeşitli etkinliklerle yabancı dil öğrenirken kullanabilecekleri strateji örnekleri sunulmasını içeriyor. Farkındalık eğitiminde özellikle öğrencilerin sıkılmadan eğlenerek yabancı bir dili nasıl öğrenecekleri ile ilgili fikir sahibi olmaları sağlanıyor.

İkinci öğretim şekli "Bir Seferlik Strateji Eğitimi" olarak karşımıza çıkıyor. Bu eğitimde öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin önemi, ne zaman, nerede, nasıl kullanılabilceği yine örnekler ile anlatılmaktadır. Bir defaya mahsus verilen bu eğitimde tabi ki verilen stratejilerin sayısı sınırlıdır. Farkındalık eğitiminden tek farkı bu eğitimi alan öğrencilerin daha önceden strateji kavramına aşina olmalarıdır. Burada verilen örnekler yine sınırlı sayıdadır. Öğrenciler burada öğrendikleri stratejileri nasıl başka yeni durumlara uyarlayabilecekleri ile ilgili çok fazla fikir sahibi olamamaktadırlar.

Strateji eğitiminin yapılabileceği bir diğer eğitim türü de "Uzun Süreli Strateji Eğitimidir". Bu eğitimde de bir seferlik strateji eğitiminde olduğu gibi yabancı dile ait etkinlikler yapılırken hangi stratejilerin nasıl, ne zaman ve hangi amaçla kullanılabilceği üzerinde durulmaktadır. Bu eğitimin diğer iki eğitimden farkı uzun süreli olduğu için yabancı dil öğretim programına uyumlu, programa paralel ilerleyen ve programın hedefleri ile tutarlı bir şekilde ilerlemesidir. Bu eğitim yabancı dil derslerinden ayrı olarak verilmekte ancak yabancı dil programına paralel olarak devam etmektedir. Bu eğitim boyunca öğrenciler yabancı dil öğretim programında yer alan kazanımlara paralel olarak farklı etkinliklerle dil öğrenme stratejilerini öğrenmektedirler. Öğrenciler hem dili daha fazla pratik yapma şansına, hem tekrar etme şansına hem de öğrendiklerini nasıl hafızada tutup geri getireceklerini öğrenme şansına sahip olmaktadır.

Oxford (1990) tarafından sunulan model adım adım şu şekilde uygulanır:

- 1- Öğrenenlerden öğretimle ilgili ipuçları verilmeksizin gerçek dil görevlerini yapmaları istenir.
- 2- Öğrencinin strateji kullanımının farkında olduğundan emin olarak ve strateji kullanımıyla beklenen faydalar ile daha fazla öz-yönetim ihtiyacı hazırlatılarak diğer kullanışlı stratejiler gösterilir ve önerilir.
- 3- Öğrencilere dil görevleri ile yeni stratejileri uygulayabilmeleri için çokça zaman verilir ve stratejilerin diğer görevlere nasıl transfer edilebileceği gösterilir.
- 4- Yeni dil görevleri ile strateji kullanımının uygulaması yapılır ve öğrenenlere dil öğrenme görevini tamamlamada kullanacakları stratejiler hakkında seçim yapma fırsatı verilir.
- 5- Öğrencilere strateji kullanımının başarısını nasıl değerlendirecekleri konusunda yardım edilir ve daha sorumlu ve öz-yönetimli öğrenenler olması için süreci gözlemlemeleri sağlanır.

Genel olarak bu model uygulama basamakları açısından esnek bir ifade ile farklı ihtiyaçlar ve amaçlar için farklı sıralar halinde kullanılabilir ve değiştirilebilir. Bu modelin sınırlılığı ise düzenli bir sınıf programına entegre edilmesinin zorluğudur.

Oxford (1990: 203-208), strateji eğitiminin niteliğini artırmak için yapılacakları şu şekilde listelemiştir;

1. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut süreyi belirlemek,
2. Stratejileri iyi bir şekilde seçmek,
3. Strateji eğitiminin nasıl olacağını düşünmek,
4. Motivasyonla ilgili öğeleri düşünmek,
5. Materyal ve etkinlikleri hazırlamak,
6. Bilgilendirici eğitimi yürütmek,
7. Strateji eğitimi değerlendirmek.
8. Strateji eğitimi tekrar gözden geçirmektir.

Oxford (1990) yukarıda bahsedilen modelinin dışında, Oxford ve Leaver (1996) başka bir model daha geliştirmiştir. Bu model öğretmenin takip etmesi gereken adımlardan daha çok her bir öğretim türünün bilinç seviyesine göre gerçekleştirilebilecek öğretim türlerinin bir ayrımıdır. Başka bir ifade ile bilinçsiz olma durumundan farkındalığa, dikkate, kasıtlı bir şekilde kullanmaya ve son olarak kontrol etmeye doğru bir gidiş söz konusudur. Bu model strateji eğitimi biraz farklı bir açıdan inceler. Strateji eğitimi sırasında öğrenenin gelişim aşamaları ile onların bilinç ve otonomi seviyelerini karşılaştırır. Bu strateji öğretim modelinin diğerlerinden en önemli farkı, öncelikle öğrencilerde strateji bilincinin oluşturulmasıdır.

Chamot ve O'Malley' in (1986) modeli ise, "Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (The Cognitive Academic Language Learning Approach-CALLA)" olarak adlandırılmaktadır. Bu model sınırlı İngilizce yeterliğine sahip öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu model akademik dil gelişimini, içerik alanı öğretimini ve öğrenme stratejilerinin açık öğretimini bir araya getirmiştir.

Chamot ve O'Malley'e (1994) göre strateji öğretimi öğrencilere şu açılardan yardım eder:

- Öğrencilere nasıl öğreneceklerinin tekniklerini gösterir.
- Öğrenen olarak bireylerin öz güvenlerinin ve bağımsızlıklarının gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırır çünkü öğrenciler okulda daha başarılı olurlar.
- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve düşünme becerilerinin farkındalığının gelişmesine katkıda bulunur.

Öğrencilerin üstbilişleri, öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalıkları, başarıya neden olan stratejileri geliştirdiğinde, öğrenciler öğrenme görevini nasıl yapacaklarını daha iyi planlar, devam eden süreçte kendi performanslarını gözlemler, karşılaştığı problemlere çözümler bulur ve dil öğrenme görevi tamamlandığında kendini değerlendirir (Chamot & O'Malley, 1994).

Chamot ve O'Malley (1986) tarafından hazırlanan bu model altı adımdan oluşmaktadır ve bu basamakların özellikleri Chamot ve O'Malley (1986) ile Chamot ve O'Malley (1994) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- 1- Hazırlık basamağıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlatma, anahtar kelimeleri, dersin kavramlarını önceden gösterme gibi öğrencilerin aşına oldukları mevcut stratejileri tanımlar. Bu basamağın amacı, etkili öğrenme ve öğrencinin kendi zihinsel süreci arasındaki ilişkinin üstbilişsel farkındalığını geliştirmek ve öğrencinin zaten kullanıyor olduğu stratejileri tanımlamasına yardım etmektir. Öğrencinin bir konu hakkındaki önceki bilgilerini tanımlayarak ve mevcut kullandığı öğrenme stratejilerini değerlendirerek, öğretmenler dil öğrenme stratejileri öğretiminde öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını teşhis edebilirler.
- 2- Bu basamak sunum aşamasıdır. Bu basamakta öğretmen yeni stratejiyi model olarak gösterir, isimlendirir ve açıklar. Öğrencilere seçici dikkat, öz-gözlem, çıkarımda bulunma, anlamlandırma, not alma stratejisi gibi örnek stratejiler sunarak kullanıp kullanmayacaklarını ve nasıl kullanacaklarını sorar. Bu basamakta öğretmen belirli bir stratejinin uygulanması, kullanışlılığı ve özellikleri hakkında bilgileri aktarır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenin yapacağı en güçlü yol belki de stratejiyi kendisi kullanarak model olmasıdır. Örneğin, öğretmen projektörden yansıtılan bir metni okurken sesli düşünebilir. Öğretmenin metni okurken kullanabileceği stratejilere başlık hakkında tahminde bulunma, görselleri kullanarak konu hakkındaki önceki bilgilerini hatırlama, metnin başlığı ve koyu renkli yazılmış yerlere daha dikkatle bakma, tanımadığı kelimeler hakkında tahminlerde bulunma gibi örnekler verilebilir. Öğretmen öğrencilerine gözlemledikleri stratejileri sorabilir ve daha sonra da bu stratejilere özel bir isim vererek onları tanıtabilir ve bu stratejilerin ne zaman etkili bir şekilde kullanılabileceğini açıklayabilir. Bu tür bir model olma benzer bir dil görevinde öğrencilerin kendilerini görmelerine yardımcı olur.
- 3- Uygulama basamağıdır. Bu aşamada öğrenciler yeni stratejiyi uygular. Stratejinin uygulanmasından sonra öğretmen öğrencilerden kendi dil ürünlerini kontrol etmelerini ister ve bağımsız dil öğrenme stratejisi kullanmaları konusunda onları cesaretlendirir. Kavramları sınıflandırır, yazılı ya da sözlü rapor geliştirmek için plan yapar.
- 4- Değerlendirme (evaluation) basamağıdır. Bu adımda öğrenciler, hemen uygulama sonrasında kendi strateji kullanımlarını değerlendirirler, özet yaparak ya da kendi kendilerine konuşarak kendi öğrenmelerinin etkililiğine karar verirler.
- 5- Genişletme aktivitelerinin olduğu basamaktır. Bu adımda öğrenciler yeni öğrenme durumlarına öğrendikleri stratejileri transfer ederler, tercih ettikleri stratejiler ile kendi repertuarlarını geliştirirler, kendilerinde var olan bilgi çerçevelerinin içine entegre ederler. Bu adımda öğrenciler en etkili buldukları stratejiler hakkında kişisel kararlar alırlar, yabancı dil derslerinde olduğu kadar diğer derslerde karşılaştıkları yeni eğitim ortamlarında bu stratejilere başvururlar. Dil öğrenme stratejilerinin yorumlarını ve kendi bireysel kombinasyonlarını yaparlar.
- 6- Değerlendirme (assessment) basamağıdır. Bu adımda öğretmen öğrencilerin strateji kullanımlarını ve onların performanslarının üzerine olan etkisini değerlendirir. Bu model strateji öğrenmeyi içerik tabanlı ve akademik aktivitelerin içerisine dahil eder.

Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde kullanılacak bir diğer model Cohen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Bu model "Stiller ve Strateji Tabanlı Öğretim Modeli (Styles and Strategies-Based Instruction Model)" adı ile alan yazında yer almaktadır. Bu model öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Stratejilerin ders

içeriğine açık ve örtük bir şekilde entegre edilmesini kapsar. Bu modelde öğretmenin rolünü Cohen (1988) şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Öğretmen, tanı koyucudur. Öğretmen, öğrencilere sahip oldukları mevcut stratejileri ve öğrenme stillerini tanımlarına yardım eder.
- 2- Öğretmen, dil öğrenendir. Öğretmen, kendi öğrenme tecrübelerini ve düşünme süreçlerini öğrencileri ile paylaşır.
- 3- Öğretmen, öğrenen eğitimidir. Öğretmen, öğrencilerini dil öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları konusunda eğitir.
- 4- Öğretmen, koordinatördür. Öğretmen, öğrencilerinin çalışma planlarını kontrol eder ve karşılaştıkları zorlukları gözlemler.
- 5- Öğretmen, koçtur. Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine rehberlik eder.

Cohen'in (1988) modeli, bir öğretmenin düzenli bir şekilde yabancı dil öğretilen sınıfta ne yapması gerektiğini tanımlar. Öğretmene, dil öğrenme stratejilerini öğretirken mevcut dil programına ister açık bir şekilde isterse örtük bir şekilde entegre etmesini sağlayan esnek bir modeldir. Pek çok deneysel ya da deneysel olmayan strateji öğretim araştırmaları bu modeli benimsemiştir (Liu, 2005).

Grenfell ve Harris (1999) tarafından geliştirilen Grenfell ve Harris modeli ise dil öğrenme stratejileri dersinde yapılacakları şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- İlk basamakta farkındalığı artırmaktan bahsedilir. Öğrenciler bir dil görevini tanımlar ve daha sonra öğrenciler kullandıkları stratejileri tanımlar.
- 2- Model olma basamağıdır. Öğretmen bu basamakta stratejiye model olur, yeni dil öğrenme stratejisinin önemini tartışır, sonraki kullanımlar için stratejilerin kontrol listesini yapar.
- 3- Genel uygulama basamağıdır. Bu basamakta öğrenciler yeni öğrendikleri stratejileri farklı öğrenme görevlerinde uygular.
- 4- Eylem planlama basamağıdır. Öğrenciler amaçlarını belirler, bu amaca hizmet edecek stratejiyi seçer ve uygulamaya odaklanırlar. Öğrenciler seçtikleri stratejileri kullanarak eylem planlarını karşılaştırırlar. Öğretmen öğrenciler stratejileri otomatik olarak kullanabilsinler diye onları motive eder.
- 5- Değerlendirme basamağıdır. Burada öğretmenler ve öğrenciler eylem planlarının başarısını değerlendirirler.

Yukarıda bahsedilen modellerin tümü öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Tüm modellerde öğretmenin öncelikle stratejiyi göstermesi ve model olması esastır. Uygulamalar ve değerlendirmeler vasıtasıyla, strateji kullanımının otomatik hale getirilmesi ve öğrenenlerin daha özerk olması esastır.

Tüm bu modellerin ortak bir takım özellikleri vardır ve iyi bir strateji eğitimi için bunlar gereklidir. Strateji eğitimi açık olmalı, entegre edilmeli, görev tabanlı olmalı ve bireyselleştirilmelidir. Duyuşsal unsurları ele almalı ve öğrenen otonomisini artırmalıdır (Iverson, 2005). Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir:

Açıklık: İyi bir strateji öğretiminin temel unsurlarından birisi açık olmasıdır. Başka bir ifade ile öğrenenin hem kendi strateji kullanımını hem de diğer stratejilerin varlığı hakkında öğrenenin bilincini artırmalıdır (Oxford, 1994; Cohen, 1998). Aktif ve bilinçli olmak öğrenenlerin bilgiyi içselleştirmelerini

kolaylaştırır (Rubin, 1987). Daha az yeterli öğretmenler, stratejiyi açık hale getirmeden onu bir dil öğrenme görevinin içine dahil ederek öğretmeyi yeterli görürler. İyi öğretmenler neyin açık hale getirilmesi konusunda bilinçlidir (Nyikos, 1996). Açık öğrenme stratejisi öğretimi temelde öğrencilerin strateji kullanımının farkındalıklarının gelişimini, öğretmenin stratejik düşünmeyi modellemesini, yeni stratejileri öğrencilerin uygulamasını, kullanılan stratejilerin öğrenci tarafından öz-değerlendirme yapılmasını ve öğrenilen stratejilerin yeni öğrenme görevlerinde kullanılmasını kapsar (Oxford, 1990; Grenfell & Harris, 1999; Chamot, 2004). Wenden (1991) strateji eğitiminin açık yapılması gerektiğini aksi takdirde öğrencilerin karşısına çıkan görevlerde yeni stratejileri kullanmaya devam edemeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Entegre Etme ve Konu Tabanlı Olma: Strateji eğitimi düzenli sınıf aktivitelerinin içerisine entegre edildiğinde ayrı bir şekilde çok sayıda strateji öğretmekten çok daha etkili olurlar (O'Malley & Chamot, 1990; Nyikos, 1996; Cohen, 1998). Strateji eğitimi normal sınıf çalışmalarına entegre edilmediğinde öğrenciler tarafından ilgisiz olarak görünürler (Oxford, 1990). Ancak stratejilerin dil öğretim programına dahil edilmesi mi yoksa ayrı öğretilmesi mi konusu hâlâ tam bir netlik kazanmış değildir. Pek çok araştırmada entegre edilmiş öğretimin otantik dil öğrenme görevlerinden öğrencilere stratejileri uygulama fırsatı sunduğu ifade edilmiştir (Chamot & O'Malley, 1994; Oxford & Leaver, 1996; Cohen, 1998; Grenfell & Harris, 1999). Aksini söyleyenler de elbette mevcuttur. Örneğin; Gu (1996) dil sınıflarına öğrenilen stratejilerin başka derslere aktarılmadığını bu nedenle ayrı öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenen Otonomisini Artırma: İyi bir strateji eğitimi öğrencinin kendi başına çalışabilme, stratejileri farklı durumlarda kullanabilme özelliklerini kazandırmalıdır. Öğrenen otonomisi sıklıkla strateji eğitiminin bütüncü amacı olarak görülür (Rubin, 1987; Oxford & Leaver, 1996). Strateji eğitiminin odak noktalarından birisi öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almasına yardım etmektir. Aynı zamanda öğrenciye bireysel öğrenme stratejilerinin kullanmasını ve kendi öğrenme sürecini değerlendirmeyi öğretmelidir (Cohen, 1998). Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını ele aldıklarında, bir öğrenme görevine nasıl yaklaşacaklarını ve hangi stratejiyi seçeceklerini çok iyi bir şekilde değerlendirirler (Oxford & Leaver, 1996). Öz-yönetimli olmak öğrencilerin öğrendikleri dil öğrenme stratejilerini sınıf dışındaki farklı durumlara da transfer edebilmelerine yardım eder (Rubin, 1987; Oxford, 1994; 2017).

Duyuşsal Faktörleri Ele Alma: Duygular, tutumlar, inançlar ve motivasyon gibi duyuşsal faktörler, strateji kullanımını etkiler ve strateji eğitimine doğrudan işaret edilmesi gereken noktalardandır (Oxford, 1990; 1994; 2017). Eğer dil öğrenen birey “kendi dil öğrenme sürecim üzerinde kontrole sahip değilim, bu yüzden kendi öğrenme sorumluluğumu üzerime alamam” gibi olumsuz tutum ve inançlara sahipse, strateji eğitimi muhtemelen etkili olmayacaktır. Tutumlar ve inançlar strateji eğitiminin önemli bir parçasıdır (Oxford & Leaver, 1996; Oxford, 1990, 2017). Öğretmenler öğrencilerin tutumları, motivasyonları, kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özelliklerinin farkında olmalıdırlar. Pozitif bir atmosfer oluşturmak, kendilerine olan saygıyı artırmak, olumsuz inançları ve tutumları ortadan kaldırmak, ilginç ve ilgili materyalleri sunmak öğretmenin önemli rolleri arasındadır (Scarcella & Oxford, 1992).

Öğrenenler neden stratejileri öğrendiklerini ve bu stratejilerin ne zaman önemli olduğunu bildiklerinde, strateji eğitimi çok daha etkili olmaktadır. Bu yüzden stratejilerin nasıl kullanıldığını ve yeni durumlara nasıl transfer edildiğini bilmek önemlidir. Bu durum öğrenenlerin daha yüksek düzeyde öğrenmelerine yol açar ve

benzer dil görevlerine transfer edebilmelerini sağlar. Strateji öğretimi, öğrenenlerin gerçek sosyal, kültürel, dil bilimsel ve kişisel durumlarına uyarlanabilir olmalıdır. Böyle tasarlanırsa bile zaman zaman her sınıfta öğrenciler eşit bir şekilde strateji öğrenemeyebilirler, ancak bu öğrencilere duyuşsal stratejiler öğretilerek öz düzenleme becerisi kazanmalarına katkı sağlanabilir. Böylece farklı durumlarda kendi stratejilerini uygulama fırsatını yakalayabilirler (Zimmerman & Schunk, 2011; Chamot & Harris, 2017).

Sonuç olarak, öğrencilere, dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecine nasıl dahil edileceğinin öğretilmesi, öğrencilerin hedef dili öğrenme çabalarını artıracaktır. Dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almaya odaklanacaklardır. Bu sebeple öğrenme ortamlarında dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmelidir. Yukarıda bahsedilen öğretim yaklaşımlarında hangisi tercih edilirse edilsin burada önemli olan öğrencilerin strateji farkındalıklarının artması ve kendi stratejilerini bulmaya odaklanmalarının sağlanmasıdır.

Kaynakça

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aslan, O. (2009). *The Role Of Gender And Language Learning Strategies In Learning English*. (Unpublished master's thesis). METU, Social Sciences Institute, Ankara.
- Aydemir, U. V. (2007) *İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Baghban, Z. Z. V. (2012). The Relationship Between Iranian English Language Learners' Learning Styles and Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 771-777.
- Barut, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Boylu, E. & Özbay, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 67-86.
- Brown, H. D. (1980). *Principles and Practices of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1986). *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum*. National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338108.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1), 14-26.
- Chamot, A. U., & J. M. O'Malley. (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge Longman.
- Cohen, A. D. (2003). The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where Do Styles, Strategies, and Tasks Meet? *IRAL*, 41(4), 279-291.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow, Essex: Longman.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. New Zealand, Occasional Paper, (1), 1-25.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- 2019, Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-International Journal of Science and Education, 2(2), 72-98

- Gu, P. Y. (1996). Robin Hood in SLA: What Has the Learning Strategy Researcher Taught Us? *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
- Gülsoy, D. (2011) *İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoang-Thu. (2009). *Learning Strategies Used by Successful Language Learners*. Alliant International University.
- Iverson, K. (2005). *E-learning Games: Interactive Learning Strategies for Digital Delivery*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Liu, H. (2005). Effects of Foreign Language Anxiety and Perceived Competence on Learning Strategy Use. *International Journal of English Linguistics*, 3(3), 76-87.
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Montano-Gonzales, J. X. (2017). Learning Strategies in Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*, 15 (8), 479-492.
- Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner, Volume 4*, England: Multilingual Matters.
- Nyikos, M. (1996). The Conceptual Shift to Learner-centered Classrooms: Increasing Teacher and Student Strategic Awareness. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (109-117). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning* 35(1), 21-46.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1994). Language Learning Strategies An Update. ERIC Digest. Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Oxford, R. L., & Leaver, B.L. (1996). A Synthesis of Strategy Instruction for Language Learners. In R.L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives* (227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction. *The Elementary School Journal*, 88, 151–165.
- Politzer, R. L. (1983). An Exploratory Study of Self-reported Language Learning Behaviors and Their Relation to Achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54-65.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 304-318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Şen, H. (2009). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Derslerinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri ve Elde Edilen Sonuçların Öğrencilerin Strateji Kullanma Sıklığı İle Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Yapıcı, G. E., & Bada, E. (2004). Language Learning Strategies of EFL Learners. *Enstitü Dergisi*, 13(2), 233-242.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. UK: Prentice Hall.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2011) Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In: Zimmerman, B. J., Schunk, D. J. (eds) *Handbook of self-regulated learning and performance*, New York, NY: Routledge, pp. 1–12.