



The Effect of Teaching Learning Strategies in an English Lesson on Students' Achievement, Attitudes, and Metacognitive Awareness

Gökhan BAŞ*

Received: 26 August 2011

Accepted: 21 November 2011

ABSTRACT: The purpose of the study was to examine the effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness levels. The study was conducted in the 2010-2011 academic year in a primary school in Niğde. Students in those schools were taught learning strategies. Totally, 60 8th graders from two different classrooms participated in the study. The study had a pre-test – post-test control group design. Means and standard deviations were reported in the study. In order to test the significance, Mann-Whitney *U* tests were performed. Results showed a significant difference between attitude scores of both groups. It was also found out teaching learning strategies was more effective in enhancing students' achievement, lifting their metacognitive awareness levels up, and making them develop more positive attitudes toward English lesson than teaching via students' course books.

Key Words: teaching learning strategies, teaching English, academic achievement, attitude toward lesson, metacognitive awareness.

SUMMARY

Purpose and Significance: Learning to learn is a very important component of effective learning so that it includes using learning strategies at school. In order to make students learn effectively, they should be taught how to learn and how to use these learning strategies. Besides, if countries want to raise well-off students, they have to educate them in accordance with the most spoken languages such as English today. As effective learning of students in teaching-learning processes in foreign language teaching is being debated, there have been many instructional methods supporting effective learning of students in classroom. Thus, different instructional methods are being utilized both in Turkey and other countries in order to teach students effectively. However, effectiveness of teaching learning strategies in Turkey in other fields, such as science education, social sciences education, etc. as well as in English lesson has been little studied according to the related literature. Hence, there is a need to conduct studies more on this issue. So, the purpose of this study was to examine the effect teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes, and metacognitive awareness levels.

Methods: A randomized pre-test – post-test control group research design was used to examine the effect of treatment in the study. It was conducted in the 2010 – 2011 academic year in a primary school in Niğde, Turkey. Learning strategies, that is, repetition, interpretation, and organization were taught for 12 weeks, two hours a week in a primary school. Totally, 60 8th graders from two different classrooms participated in the study. Sociocultural and economic background characteristics of all students in both groups were in common. Their parents owned similar professions and levels of income and education. Data were collected through an academic achievement test and an attitude scale. Data were analyzed by means of SPSS. Means and standard deviations were reported in the study. In order to test the significance, Mann-Whitney *U* tests were performed. The level of significance was set as .05.

* Ph.D. student, Department of Curriculum and Instruction, Graduate School of Educational Sciences, Selçuk University, Meram, Konya, Turkey. gokhanbas51@gmail.com

Results: Results showed a significant difference between attitude scores of both groups. It was also found out teaching learning strategies was more effective in enhancing students' achievement. Besides, it was found out that teaching learning strategies was more effective in lifting metacognitive awareness levels of students in the experimental group up more than those of students in the control group. It also revealed that students who were taught learning strategies were more successful, had more positive attitude toward English lesson and higher metacognitive awareness levels than those taught via students' course books.

Discussion and Conclusions: Results showed a significant difference between achievement, attitudes, and metacognitive levels of both groups. According to these results, teaching learning strategies was more effective than teaching via students' course books in terms of enhancing students' achievement, lifting their metacognitive awareness levels up, and making them develop more positive attitudes toward English lesson. It also revealed that students who were taught learning strategies were more successful, had more positive attitude toward English lesson and higher metacognitive awareness levels than those taught via students' course books. There have been studies arriving at conclusions similar to the results of this study. Thus, results of this study are in parallel to the results of other studies in the literature conducted both in Turkey and other countries. As effectiveness of teaching learning strategies in English lesson has been little studied, there is a need to conduct studies more on this issue. This study may provide insight to teachers in terms of integration of teaching learning strategies into English lessons at primary school level. It is suggested that researchers should study the effect of teaching learning strategies on students' academic risk-taking, levels of motivation, achievement, and attitudes toward English lesson. Similar studies might be conducted for other lessons and school types, e.g., in a high school or university context.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilişötesi Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Gökhan BAŞ*

Makale Gönderme Tarihi: 26 Ağustos 2011

Makale Kabul Tarihi: 21 Kasım 2011

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, bu okulun iki sınıfından toplam 60 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Her grup için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış olup gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, bilişötesi farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu kaydedilmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğrenme stratejileri öğretimi, İngilizce öğretimi, akademik başarı, derse yönelik tutum, bilişötesi farkındalık.

GİRİŞ

Dünyada yaşanmakta olan teknolojik gelişmelerin, sosyal, kültürel ve bilimsel alanda gerçekleşen yeniliklerin ve elde edilen yeni bilgilerin aynı anda eğitim programlarına ve öğretilecek içeriğe yansıtılması neredeyse olanaksız hâle gelmiştir. Bireylerin yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve yeni bilgilere ulaşabilmeleri, bu sebeple, ayrı bir önem taşımaktadır (Tunçer & Güven, 2007). Bu anlamda, bilgi çağında yaşayan bireylerin bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve bu bilgileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Bireylerin bunları gerçekleştirebilmeleri için öğrenmenin nasıl olduğu, bir başka deyişle, “öğrenmeyi öğrenme” ile ilgili bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Güven, 2004). Nisbet ve Shucksmith (1986), en önemli öğrenmeyi, “öğrenmeyi öğrenme” olarak nitelendirmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yoluyla bireyin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşması, ulaşılan bilgileri öğrenmesi kolaylaşmakta ve öğrenilenlerin de kalıcılığı sağlanmaktadır. Bu da etkili öğretimi sağlamada önemli bir yere sahiptir (Kontaş, 2010). Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenmenin etkili öğrenme için büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Öğrenmeyi öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların ışığında öğrenme stratejisi kavramı gündeme gelmiş bulunmaktadır.

Öğrenme Stratejileri

Öğrenenin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımı üzerine yapılan araştırmalar, öğretimin etkililiğinin belli ölçüde öğrenenin öğrenme sırasında kullandığı öğrenme stratejilerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejileri, davranışçı kuramdan bilişsel kurama doğru bir yönelme sonucu ortaya çıkmış bulunmaktadır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998). Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin

* Doktora öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Meram, Konya, Türkiye. gokhanbas51@gmail.com

katılması gereği üzerinde durmaktadır (Subaşı, 2000). Buna göre, bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için izlemesi gereken yollar, öğrenme stratejisi kavramı ile açıklanmaktadır (Güven, 2004). İlgili literatürde, öğrenme stratejilerinin önemine ve öğrenmedeki yararlarına ilişkin ortak görüşler bulunmasına rağmen, öğrenme stratejilerinin tanımına yönelik ortak bir anlayışın olmadığı görülmektedir (Şimşek, 2006). Weinstein (1988)'e göre öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacı taşıyan davranışlar ve düşüncelerdir. Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirebilmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir. Mayer (1988)'e göre öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi nasıl işleyeceğine etki eden amaçlı davranışlardır. Öğrenme stratejileri, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her birine verilen addır (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında bireyin, duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir (Selçuk, 2005). Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendiren, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 1997). Shunk ve Zimmerman (2003) ise, öğrenme stratejilerinin bilgiyi seçme ve örgütleme, yeni bilgiyi zihindeki bilgiyle ilişkilendirme, öğrenme materyalini inceleme, materyalin anlamlılığını ve anlamlı öğrenme iklimini artırma gibi etkinlikleri içerdiğini savunmaktadırlar. Weinstein ve Mayer (1986)'e göre iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğrenebileceğini, nasıl hatırlayabileceğini, kendi kendini nasıl güdüleyebileceğini ve kendi öğrenmesini etkili bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini öğretmeyi kapsamaktadır. Bu anlamda Özer (2002), öğrenme stratejileri ile öğrenenin öğreneceği bilgileri etkili bir biçimde seçmesinin, edinmesinin, düzenlemesinin ve ön öğrenmeleriyle ilişkilendirmesinin amaçlandığını belirtmektedir.

Eğitimin en önemli amaçlarının başında öğrenci başarısını artırmak gelmektedir (Güven, 2004). Öğrencilerin başarılarını artırmanın ve gelecek yaşantılarında sürekli gelişime açık bireyler olmalarını sağlamanın en etkili yollarından birisi, onlara kendi öğrenme stratejilerinin öğretilmesi olarak görülmektedir. Öğrencilerin kazanacağı bu stratejiler, onların kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine ve sonuçta da başarılarını artırmalarına olanak sağlayabilecektir (Açıkgöz, 2005). Öğretmenlerin zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejileri desteği ile öğrenilenlerin niteliği yükseltilerek öğrenmede kolaylık ve kalıcılık sağlanabilir (Babadoğan, 1994). Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmektedirler. Bu husus, öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Özer, 1998).

İlgili literatür incelendiğinde, öğrenme stratejilerine yönelik birtakım sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Literatürde, temel olarak, en genel biçimiyle öğrenme stratejileri; (1) anlamlandırma, (2) örgütleme, (3) tekrar (yineleme), (4) dikkat ve (5) duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır (Açıkgöz, 2005; Bayındır, 2006; Demirel, 1993; Güven, 2004; Özer, 2002; Senemoğlu, 2004; Sönmez, 2007; Subaşı, 2000; Sünbül, 1998, 2010; Şimşek, 2006; Weinstein & Mayer, 1986; Weinstein, 1988; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988). Bunun yanı sıra, Gagné (1988), öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklarken öğrenme stratejilerini; (1) dikkat stratejileri, (2) kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, (3) kodlamayı artıran stratejiler, (4) geri getirmeyi kolaylaştıran stratejiler ve (5) izleme stratejileri olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Kirby (1984)

öğrenme stratejilerini, (1) mikro stratejiler ve (2) makro stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. O'Malley ve diğerleri (1985) öğrenme stratejilerini, (1) bilişötesi stratejiler, (2) bilişsel stratejiler ve (3) sosyoduyuşsal stratejiler olmak üzere üç başlık altında ele alırken Pressley ve Harris (1990) ise öğrenme stratejilerini, (1) özetleme, (2) imgeleme, (3) hikâye ve dilbilgisi çözümlemesi, (4) soru oluşturma, (5) soru-cevap ve (6) ön bilgileri harekete geçirme stratejileri olmak üzere altı grupta sıralamışlardır. Öztürk (1995) ise, öğrenme stratejilerini, (1) dikkat, (2) tekrar, (3) anlamlandırma, (4) zihne yerleştirme, (5) hatırlama, (6) bilişi yönetme ve (7) duyuşsal stratejiler olmak üzere toplam yedi grupta sınıflandırmıştır.

Açıkgöz (2005)'e göre, öğrenci, öğrenme sırasında uygun öğrenme stratejilerini kullanmadığında öğrenme gerçekleşmemektedir. Strateji kullanmada önemli olan husus, uygun durumda uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanmaktır (Senemoğlu, 2004). Weinstein ve Mayer (1986), öğrencilerin daha etkili öğrenebilecekleri, gerektiğinde bilgilerini hatırlayabilecekleri ve kendi kendilerini güdüleyebilecekleri bilgilere sahip olmaları için öğrenme stratejilerini bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sebeple, öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamasına yardımcı olmak şeklinde ifade edilebilir (Senemoğlu, 2004). Bunu sağlamanın yolu ise, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesidir (Açıkgöz, 2005; Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Senemoğlu, 2004; Şimşek, 2006; Weinstein & Mayer, 1986). Zira, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının altında bilgi yetersizliğinin yattığı dile getirilmektedir (Pressley & Harris, 1990). Yapılan araştırmalar, öğrenme stratejilerinin genelde ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında öğretilbildiğini göstermektedir (Hamurcu, 2002). Ancak, Senemoğlu (2004), öğrencilere öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlanarak öğretilmesi gerektiği hususuna vurgu yapmaktadır. Özellikle, ilköğretim öğrencilerinin, kendilerine öğretilmeden, öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça güç bir süreci zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine olanak sağlayan öğrenme stratejilerinin ilköğretimin birinci kademesinden başlanarak öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. İlköğretim kademesinde gerçekleştirilecek bu tür çalışmalar ile öğrenme gücünü çeken ya da öğrenme için doğru ve etkili çalışma alışkanlığı kazanamamış öğrencilerin akademik özgüven kazanmalarına destek sağlanabilir, kimi derslere yönelik oluşan olumsuz tutum veya önyargıların ortadan kaldırılmasına yardımcı olunabilir (Tunçer & Güven, 2007).

Okulda öğretmenler, genellikle öğrencilerine derslerine çok çalışmaları gerektiğini öğütlemekte, ancak nasıl etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirecekleri hususunda çok ciddi anlamda bir yardımda bulunmamaktadırlar (Weinstein & Mayer, 1986). Benzer bir şekilde, Dunkin (1978), ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerine iyi ödevler verdiklerini, ancak öğrencilerin nasıl çalışacaklarını veya nasıl daha iyi öğreneceklerini çok az açıkladıklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar (Küçükahmet, 1987), öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma yeterliğine sahip olmadıklarını, ancak bu stratejileri kullanmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin formal eğitim sürecinde başarılı olabilmeleri için öğrenmeleri ve öğrenme sürecinde kullanmaları gereken stratejilerdir (Çakmak ve diğerleri, 2007). Yapılan araştırmalarda, öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına (Belet, 2005; Bozkurt, 2007; Cebesoy, 2009; Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Çiftçi, 1998; Derman, 2002; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Gümü, 1997; Gürsoy, 2002; Kaydu, 2004; Sünbül, 1998; Talu, 1997; Tunçer & Güven, 2007; Ülger, 2003; Yıldız, 2003; Yorulmaz, 2001), derse yönelik tutumlarına (Belet, 2005; Cebesoy, 2009; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Sünbül, 1998; Tunçer & Güven, 2007), öğrenilenlerin kalıcılığına (Bozkurt, 2007; Dikbaş, 2008; Ektem & Sünbül, 2007; Görge, 1997;

Gümüş, 1997; Tunçer & Güven, 2007; Yıldız, 2003), bilişötesi farkındalık düzeylerine (Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Demir & Doğanay, 2010;), kavram öğrenmeye (Cebesoy, 2009) ve akademik benlik kavramına (Gümüş, 1997) yönelik olumlu katkıları olduğu ortaya konmuştur. İlgili literatürde, yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejilerinin önemli bir yer teşkil ettiği ifade edilmektedir (Aydın, 2003; Chamot, 1999; Chamot & Kupper, 1989; Cohen, 1998; Griffiths & Parr, 2001; Hsiao & Oxford, 2002; Nunan, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987). Ancak, ilgili literatürde yabancı dil dersinde öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır (Açıkgöz, 1984; Aydemir, 2007; Chamot ve diğerleri, 1990; Chamot & Kupper, 1989; Chularut & DeBacker, 2004; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Gan, Humpreys & Hamp-Lyons, 2004; Kıroğlu, 1995; O'Malley ve diğerleri, 1985). Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri konusunda yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunu öğrencilerin öğrenme stratejilerinin betimlenmesi teşkil etmiştir (Ay, 2006; Aydın, 2003; Bozatlı, 1998; Cihan, 1996; Cohen, 2003; El-Dip, 2004; Gürata, 2008; Hancıoğlu, 2004; Hiçyılmaz, 2006; Hsiao, 1995; Hsiao & Oxford, 2002; Ian & Oxford, 2003; Kara, 2001; Karahan, 2007; Karamanoğlu, 2005; Rubin, 1987; Saltuk, 2001; Şener, 2003; Şerabatır, 2008; Tabanlıoğlu, 2003; Tay, 2002; Tüz, 1995; Vertaç, 1995; Wherton, 2000; Yalçın, 1993; Yapıcı, 2004; Zengin & Seven, 2007).

Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri kullanımının etkisine yönelik ülkemizde yapılan araştırmalar yok denecek azdır (Açıkgöz, 1984; Atan, 2003; Aydemir, 2007; Ekmekçi, 1999; Evişen, 1999; Kıroğlu, 1995; Kıvanç, 2003; Öztürk, 2004; Tezgiden, 2006; Uslan, 2006). İlgili literatürde belirtilen bu araştırmalar ise, genellikle, öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini konu edinmiştir. Bunun yanında, yapılan bu araştırmalarda öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi yapılmamış, yalnızca öğrenme stratejileri öğretim sırasında kullanılmıştır. Bu bağlamda, Akın ve Seferoğlu (2004), öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin belli stratejilerin neden ve ne zaman önemli olduğu, bu stratejilerin nasıl uygulanacağı ve yeni durumlara nasıl uyarlanacağı hakkında fikir sahibi olduklarında en etkili yol olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple, öğrencilere yabancı dil dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilere sağladığı katkıların daha geniş bir boyutta tespit edilmesi, okullarda daha etkili bir yabancı dil öğrenimi sürecini beraberinde getirecektir. Zira, Wang, Heartel ve Wolberg (1994), öğrencilerin öğrenmesini ve akademik başarısını etkileyen en önemli etmenin, öğrenci tutumları ve bu tutumların içinde bulunduğu bilişötesi farkındalık becerileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan, ülkemizde yabancı dil derslerinde öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilere sağlayacağı katkıların saptanmasına yönelik oldukça fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç bulunduğu belirtilebilir. Öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretimde İngilizce öğretimine çeşitlilik kazandıracağı ve 2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim İngilizce öğretim programının uygulanmasına katkı sağlayacağı düşüncesi ile yürütülen bu çalışmanın bu doğrultuda bir öneme ve değere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan, yapılan bu araştırmanın problem cümlesini, “Öğrenme stratejileri öğretimine ve öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı olarak öğretim yapılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutum ve bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” sorusu teşkil etmektedir.

Amacı, öğrenme stratejileri öğretiminin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisini

incelemek olan bu araştırmanın problem cümlesine yönelik aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine olan etkisini sınamaya yönelik yapılan bu araştırma, deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu modele” (Karasar, 2005) göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu desen, özellikle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan deneysel desenlerden birini teşkil etmektedir (Dugard & Toldman, 1995). İlgili literatürde öntest-sontest kontrol gruplu desen, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel işlemde önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak ifade edilmektedir (Kerlinger, 1973). Bu araştırmada da, öntest-sontest kontrol gruplu modelde, biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuş ve iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Niğde’de bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfından seçilen iki sınıftan 33’ü erkek (%55) ve 27’si kız (%45) olmak üzere toplam 60 öğrenci, oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 13.5’dir. Seçilen bu sınıflar, tesadüfi örnekleme ile araştırma kapsamına alınmıştır. Tesadüfi örnekleme (McMillan & Schumacher, 2006) ile seçilen sınıflardan 8/B sınıfı, deney (n=30), 8/A sınıfı ise kontrol grubu (n=30) olarak belirlenmiştir. Seçilen gruplardaki tüm öğrenciler benzer sosyokültürel ve ekonomik geçmişe sahip olup bu öğrencilerin ailelerinin gelir ve öğrenim düzeyleri birbirlerine benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel sebebi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi başlarına anlayıp öğrenerek uygulayacak yeterliğe ulaşmış olmalarıdır. Araştırmalar, bu sınıf düzeyinin altında bulunan öğrencilerin öğrenme stratejilerini tam olarak öğrenemediklerini göstermektedir (Senemoğlu, 2004). İlgili literatür, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin genellikle tekrar stratejisini kullandıklarını, ancak diğer stratejileri tam olarak öğrenemeyip kullanamadıklarını göstermektedir (Weinstein & Mayer, 1986). Zira, Brown ve Smiley (1977), altıncı sınıfa kadar öğrencilerin önemli bilgiyi yeterli düzeyde ayırt edemedikleri için öğrenme stratejilerinden yeterli oranda yararlanamadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin karmaşık ve daha soyut bir yapıya sahip olması, somut işlemler döneminde bulunan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bu stratejileri öğrenerek kullanmasını zorlaştırmaktadır (Talu, 1997; Weinstein & Mayer, 1986). Zira, Flavell (1985), daha büyük yaşta öğrencilerin öğrenme stratejilerini küçük yaşta öğrencilere nazaran daha kolay öğrenerek kullandıklarını belirtmektedir. Senemoğlu (2004)’na göre ise, küçük yaşlardaki öğrenciler önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri

nedeniyle öğrenme stratejilerini kendi kendilerine etkili olarak kullanamamaktadırlar. Bunun yanında, yapılan araştırmalarda küçük yaştaki öğrencilerin özellikle altını çizme, not alma vb. stratejileri etkili bir biçimde kullanmadığı belirlenmiştir (Senemoğlu, 2004; Weinstein & Mayer, 1986). Bu sebeple, literatürden elde edilen verilere dayanarak sekizinci sınıf öğrencilerinin bu araştırmaya konu edilmesine karar verilmiştir.

İşlem

Bu araştırmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında haftada iki saat olmak üzere on iki hafta boyunca bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere; (1) tekrar, (2) anlamlandırma ve (3) örgütlenme stratejilerinden oluşan öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretim etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney	T1 ₁₂₃	Öğrenme Stratejileri Dayalı Öğretim	T2 ₁₂₃
Kontrol	T1 ₁₂₃	Kılavuz Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Öğretim	T2 ₁₂₃

Araştırmada her iki gruba da deneysel işlemde önce öntest uygulanmıştır. Yapılan bu araştırmada, öntest olarak katılımcılara; akademik başarı testi (T1₁), İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği (T1₂) ve bilişötesi farkındalık ölçeği (T1₃) uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmada uygulanan aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara sontest (T2₁, T2₂, T2₃) olarak uygulanmıştır.

Deneysel işleme başlamadan önce, ilgili literatür (Açıkgöz, 2005; Bayındır, 2006; Güven, 2004; Mayer, 1987; Özer, 2002; Öztürk, 1995; Pressley & Harris, 1990; Senemoğlu, 2004; Sünbül, 1998; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988; Weinstein & Mayer, 1986) taranarak öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bir çalışma planı hazırlanmış ve araştırmada kuramsal temel sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili literatürden elde edilen bilgiler ve veriler ışığında, ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersinde deney grubu için “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) ünitelerine dönük olarak öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik çalışma yaprakları ve Powerpoint sunumları hazırlanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen tüm uygulamalar, bizzat araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu şekilde, her iki grubun da aynı öğretmen gözetiminde öğrenim görmeleri, araştırmayı etkileyebileceği düşünülen faktörlerin (öğretmenin kişilik özelliği, öğretme coşkusu, sınıf yönetimi becerileri, vb.) her iki grup için de eşitlenmesini sağlamıştır.

Araştırmada, öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı ve karşılıklı öğretme yaklaşımı kullanılmıştır. Özellikle, literatürde öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde, doğrudan öğretim yaklaşımının etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Gagné, 1985). Doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hâle getirmesini, öğretilen davranışı açıklamasını, göstermesini, daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini ve öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini kapsamaktadır

(Senemoğlu, 2004). Bunun yanında, karşılıklı öğretim yaklaşımı ise öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yapmasından ziyade model olmasını gerektirmektedir. Burada öğretmen, öğrenme stratejilerini nasıl kullandığını sesli bir biçimde düşünerek gösterir. Daha sonra, öğrencilerin bu öğrenme stratejilerini ya da bilişsel becerileri öğrenmelerini sağlamak için onları teşvik ederek, destekleyerek onların bu öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardımcı olur (Senemoğlu, 2004).

Araştırmacı, deneysel işlem süresince, öncelikle öğrencilere öğrenme stratejileri ile ilgili bilgiler vererek her bir öğrenme stratejisini çeşitli örnekler üzerinde göstermiştir. Araştırmacı, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılabileceğini ve hangi öğrenme biriminde hangi öğrenme stratejisinin seçilebileceğini çeşitli örnekler üzerinde açıklayarak göstermiştir. Fazla örnek vermenin öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stratejilerini belirlemelerini sınırlandıracağı gerekçesiyle araştırmacı örnek verme işlemini sınırlı sayıda tutmuş, yalnızca öğrencilere öğrenme stratejilerinin kullanım yollarını tanıtmıştır. Daha sonra öğrenciler, öğrenme stratejilerini verilen metinler üzerinde öğretmen kontrolü altında kullanmışlardır. Bu arada öğretmen, öğrenme stratejilerini kullanmada zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olmuş ve onlara dönüt ve düzeltme sağlamıştır. Öğretmen kontrolündeki çalışmalardan sonra, öğrencilerin konu ile ilgili verilen metinler üzerinde öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanmaları sağlanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere o hafta işledikleri konuları içeren metinler verilmiş ve öğrenme stratejilerini kullanarak çalışmaları istenmiştir. Altıncı haftadan sonra, doğrudan öğretim yaklaşımı ile birlikte karşılıklı öğretim yaklaşımı da işe koşulmuştur. Bu yaklaşımda öğretmen, sınıfta öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik sesli düşünerek yönlendirmelerde bulunmuş ve yine sesli düşünerek nasıl özet yapılacağını, metinle ilgili soruların öğrencilere nasıl sorulacağını, metinde tam olarak anlaşılmayan ve açıklığa kavuşturulması gereken noktaları ve metnin bundan sonra nasıl devam edebileceğini göstermiştir. Daha sonrasında, öğrenciler küçük gruplara ayrılmış ve her grupta öğrenciler teker teker öğretmen rolünü üstlenerek ifade edilen stratejileri verilen metinler üzerinde gerçekleştirerek arkadaşlarına dönüt ve düzeltme sağlamışlardır. Deney grubundaki öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretime dayalı olarak altı çizili materyalle çalışma, zihinsel tekrar yapma, etkili not alma, özetleme, örgütleme, zihinsel imge ve kavram haritası oluşturma stratejileri öğretilmiştir.

Kontrol grubunda ise öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerinde herhangi bir öğretim faaliyeti gerçekleştirilmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılı ilköğretim İngilizce 8. sınıf öğretim programına uygun olarak hazırlanan öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı bir öğretim yapılmıştır. Burada, öğrenciler araştırmacı kontrolündeki etkinlikleri gerçekleştirmişler ve sonucunda ise öğretmenden dönüt ve düzeltme almışlardır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilere kılavuz kitaptaki metinlerle (okuma ve dinleme) ilgili sorular sorarak öğrencilerin bu soruları cevaplamalarını ve öğrencilerden ilgili etkinlikleri gerçekleştirmelerini istemiştir. Kontrol grubunda zaman zaman kılavuz kitaplardaki etkinliklerden dolayı kavram haritası oluşturma stratejisinden yararlanılmış, ancak derste ne bu stratejinin formal öğretimi yapılmış ne de bu stratejinin nasıl kullanılabilmesine ilişkin bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacının oluşturduğu “İngilizce Dersi Başarı Testi”, “İlköğretim İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” ile

toplanmıştır. Araştırmada kullanılan test ve ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını belirleyebilmek için “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) üniteleri için geliştirilen dört seçenekli çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır. Testin deneme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş çoktan seçmeli 55 maddeden oluşmaktadır. Testin hazırlanmasında ilköğretim 8. sınıf İngilizce ders kitabı ve aynı kitabın çalışma kitabından yararlanılmıştır. Testin madde ayırıcılık indeksi (r_{pb}) .31’in üzerinde olan maddeler, testin ana formuna alınmıştır. Testin ortaklama gücü (P_j) .51 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık indeksleri esas alınarak son şekli oluşturulan testte 50 madde yer almıştır. 50 maddeden oluşan testte yer alan her bir doğru madde için iki puan verilmiştir. Bu şekilde, testten elde edilen en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR_{20} (Tan, 2008) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan istatistikî çözümleme sonucunda testin güvenilirlik katsayısının .88 olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, geliştirilen taslak testin KR_{20} güvenilirliğinin .88, ortalama gücünün .51 ve ortalama ayırt ediciliğinin .45 olduğu görülmüştür. Buna göre, 8. sınıf İngilizce dersi başarı testi taslağının “yüksek” düzeyde güvenilirliğe, “orta” düzeyde güclüğe ve “yüksek” düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğu anlaşılmıştır.

Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yazarın kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür (Fraenkel & Wallen, 2000; Tezbaşaran, 1997), uzman kanısı ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan 40 maddelik ölçeğin faktöriyel geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü .35 ve .35’ten büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiş ve toplam 30 madde işler durumda gözüküştür. Yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen araç tekrar uzman görüşlerine sunulmuş, aracın 30 (15’i olumlu, 15’i de olumsuz) maddeden meydana gelmesi gerekliliği üzerinde uzmanlar arasında da görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçerliğini belirlemek için uzman kanısından da yararlanılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeği, Likert tipi üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup her tutum ifadesi için “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçenekleri kullanılmıştır. Ölçekte yer almakta olan tutum ifadeleri için olumlu maddelerde “Katılıyorum, 3”, “Kararsızım, 2” ve “Katılmıyorum, 1” olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise bunun tam tersi bir puanlamaya gidilmiştir. Tutum ölçeği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00 – 1.66 arasındaki ortalama değerlerin “Katılmıyorum”, 1.67 – 2.33 arasındaki ortalama değerlerin “Kararsızım” ve 2.34 – 3.00 arasındakilerin ise “Katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçenklere verilen en düşük değer olan (1) bir ile en yüksek değer olan (3) üç arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği, Cronbach alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 30 maddeden oluşan bu ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir

bir ölçek olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinde bulunan 30 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .88, Bartlett testi (Bartlett Sphericity Test) sonucu ise 13970.50 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda işler durumda bulunan 30 madde için tekrar faktör analizi yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO değeri .90, Bartlett testi sonucu ise 8174.47 bulunmuştur. Buna göre, Bartlett testi, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle, Bartlett testine göre değişkenler arasında bir korelasyon bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır.

Bilişötesi Farkındalık Ölçeği

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretim süreci öncesinde ve sonrasındaki bilişötesi farkındalık düzeylerini saptayabilmek için Yurdakul (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Bilişötesi Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile belirlenmiş ve 30 maddeden oluşan ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .38 ile .59 arasında değiştiği belirlenmiştir. 5’li Likert tipi ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ile gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, elde edilen verileri analiz etmek amacıyla SPSS paket programından yararlanılmıştır. Çalışmada, verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarının en başında, küçük örneklem büyüklüğü gelmektedir. Zira, yapılan bu çalışma Niğde ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Diğer bir sınırlılık ise, öğretim stratejilerinin öğretimi ile yürütülen dersin etkileri ile öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı yürütülen dersin etkilerini karşılaştırmak için seçilen “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) üniteleri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

İngilizce dersinde deney ve kontrol gruplarına ön test–son test olarak uygulanan akademik başarı testi, öğrencilerin “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) ünitelerindeki başarı düzeylerini yansıtmaktadır. Diğer yandan, deney ve kontrol grupları oluşturulurken, kullanılan ölçütler yansızlık açısından yeterli düzeydedir ve deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenler, sonucu olumsuz yönde etkilemez.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorularla ilgili başlıklar altında verilerle tablolarda gösterilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce “detective stories” (dedektif hikâyeleri) ve “personal experiences” (kişisel deneyimler) ünitelerine ilişkin akademik başarı puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla, grupların öntest sonuçlarına dair bilgiler Tablo 2’de, sontest sonuçlarına dair istatistikî bilgiler ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	23.3	12.4	58	456.0	0.88*
Kontrol	30	23.8	13.1			

* $p > .05$

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{x}_{deney} = 23.3 \pm 12.4$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{x}_{kontrol} = 23.8 \pm 13.1$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan Mann-Whitney *U* testi [$U_{(58)} = 456.0, p > .05$] sonucuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibariyle grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yani, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	68.5	12.4	58	716.5	0.0000*
Kontrol	30	52.3	14.2			

* $p < .05$

Tablo 3’de, katılımcıların sontest puanlarının $\bar{x}_{deney} = 68.5 \pm 12.4$ ile $\bar{x}_{kontrol} = 52.3 \pm 14.2$ arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan Mann-Whitney *U* testi değeri [$U_{(58)} = 716.5, p < .05$], anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki son test puanları arasındaki farka bakıldığında, farkın deney grubu lehine olduğu, başka bir ifadeyle, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan gruba göre, anlamlı düzeyde daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Tutum Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci

sonundaki derse yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin son tutum puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu bağlamda çıkan sonuç Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Tutum Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	1.66	0.479	58	465.0	0.78*
Kontrol	30	1.70	0.466			

* $p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun ön tutum puanının $\bar{x}_{deney} = 1.66 \pm 0.479$, kontrol grubunun ön tutum puanının $\bar{x}_{kontrol} = 1.70 \pm 0.466$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Mann-Whitney *U* testi sonucuna [$U_{(58)} = 465.0, p > .05$] göre deney ve kontrol grupları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Sonuç itibarıyla, grupların ön tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yani, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Puanlarına İlişkin M-W *U* testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W <i>U</i>	p
Deney	30	2.66	0.546	58	719.0	0.0000*
Kontrol	30	1.93	0.583			

* $p < .05$

Tablo 5'teki sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum puanları, $\bar{x}_{deney} = 2.66 \pm 0.546$ ile $\bar{x}_{kontrol} = 1.93 \pm 0.583$ arasında değişkenlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun tutum puanları [$U_{(58)} = 719.0, p < .05$] arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Deney grubunun öğrencilerinin, İngilizce dersine yönelik oldukça olumlu düzeyde bir tutum geliştirdikleri ($\bar{x}_{deney} = 2.66$) gözlenirken kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında ($\bar{x}_{kontrol} = 1.93$) çok fazla bir artış gözlenmemiştir. Bu sonuç, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonuç, öğrenme stratejilerinin öğretimi uygulanan deney grubunun tutum puanlarının, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulanan kontrol grubunun puanlarına oranla daha fazla yükseldiğini göstermektedir. Bu husus, öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği şeklindedir.

Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Bilişötesi Farkındalık Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrenme stratejileri öğretiminin kullanıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının bilişötesi farkındalık puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu bağlamda çıkan sonuç Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Bilişötesi Farkındalık Puanlarına İlişkin M-W U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W U	p
Deney	30	96.50	19.25	58	454.0	0.55*
Kontrol	30	95.86	17.76			

* $p > .05$

Tablo 6’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{x}_{deney} = 96.50 \pm 19.25$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{x}_{kontrol} = 95.86 \pm 17.76$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan Mann-Whitney U testi [$U_{(58)} = 454.0$, $p > .05$] sonucuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sonuç itibarıyla, grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, yani, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Bilişötesi Farkındalık Puanlarına İlişkin M-W U Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	M-W U	p
Deney	30	109.65	14.25	58	732.0	0.0000*
Kontrol	30	96.45	18.26			

* $p < .05$

Tablo 7’de, katılımcıların sontest puanlarının $\bar{x}_{deney} = 109.65 \pm 14.25$ ile $\bar{x}_{kontrol} = 96.45 \pm 18.26$ arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan Mann-Whitney U testi değeri [$U_{(58)} = 732.0$, $p < .05$], anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki sontest puanları arasındaki farka bakıldığında, farkın deney grubu lehine olduğu, başka bir ifadeyle, öğrenme stratejilerinin öğretiminin uygulandığı grubun, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretimin uygulandığı gruba göre, anlamlı düzeyde daha yüksek bilişötesi farkındalık düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

21. yüzyılın başlangıcından itibaren bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, yaşanan bilgi çağına uyum sağlayabilen nitelikli bireyler yetiştirebilmek için ilköğretim, ortaöğretim ve

yükseköğretim eğitim programlarında sürekli bir değişimin yaşanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu değişim öğrencilerin etkili öğrenmeyi bilmeleri ile gerçekleşir. Etkili öğrenme, ancak öğrenmeyi öğrenme ile sağlanır (Özer, 2002). Bu anlamda, Weinstein ve Mayer (1986), başarılı bir öğretimin öğrencilere, öğrenmeyi öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendi kendilerini güdülemeyi öğretmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan, etkili bir öğrenme süreci için öğrenme stratejileri denen yöntemlerin öğrenilmesi ve okullarda öğretilmesi gerekmektedir.

Amacı öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ilköğretim İngilizce dersinde akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine olan etkisini incelemek olan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrenme stratejilerinin öğretilmesine dayalı yapılan öğretimin öğrencilerin konu/ünite sonundaki akademik başarı düzeyine etkisi, öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin yapıldığı öğrencilerin oranla daha olumludur. Araştırma öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın bulunmadığı tespit edilmişti. Öğrencilere uygulanan öğrenme stratejileri öğretilmesine dayalı öğretimin sonunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı olarak daha fazladır. Elde edilen bu bulgu, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Kiroğlu (1995), yapmış olduğu çalışmada anlamlı öğrenme stratejisinin İngilizce dersinde okuduğunu anlamaya olumlu katkılar sağladığını saptamıştır. Açıköz (1984) ise, çalışmasında yabancı dil sözcüklerin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı katkı sağladığını bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalar da, etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiğine ilişkin pek çok kanıt sunmaktadır (Mayer, 1988; Weinstein, Zimmerman & Palmer, 1988). Ayrıca, ilgili literatürde yapılan araştırmalar (Aydemir, 2007; Belet, 2005; Bozkurt, 2007; Chularut & DeBacker, 2004; Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Çiftçi, 1998; Derman, 2002; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Evişen, 1999; Gümüş, 1997; Kaydu, 2004; Nunn, 1995; Pokay & Blumenfeld, 1990; Sünbül, 1998; Talu, 1997; Tunçer & Güven, 2007; Uslan, 2006; Uysal, 2006; Ülger, 2003; Yıldız, 2003; Yorulmaz, 2001), öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. İlgili literatürden elde edilen bulgular, yapılan bu çalışmanın, öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Diğer taraftan yapılan bu çalışmada, öğrenme stratejileri öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilerin nazaran anlamlı olarak daha olumlu bir gelişme saptanmıştır. Bir diğer ifade ile öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerine anlamlı olarak katkı sağladığı belirtilebilir. İlgili literatürde yapılan araştırmalar (Belet, 2005; Cebesoy, 2009; Dikbaş, 2008; Dikbaş & Hasırcı, 2007; Ektem & Sünbül, 2007; Sünbül, 1998; Tunçer & Güven, 2007), öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarına kontrol grubundaki öğrencilerin göre daha olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, yapılan bu çalışmanın öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Yapılan bu çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, öğrenme stratejileri öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerin göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bir diğer ifade ile öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine anlamlı olarak olumlu katkı sağladığı

belirtilebilir. İlgili literatürde yapılan araştırmalarda (Çalışkan, 2010; Çalışkan & Sünbül, 2011; Mokhtari & Richards, 2002), öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasına olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. İlgili literatürden elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmanın, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerine anlamlı olarak olumlu katkı sağladığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bilişötesi farkındalık, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown, 1980). Öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde seçebilen, planlayabilen ve kullanabilen öğrenciler, kendi zihinsel faaliyetleri ve öğrenme yolları hakkında daha iyi bilgi sahibi olarak daha etkili bir öğrenme sürecini gerçekleştireceklerdir. Öğrenciler bilişötesi farkındalık ile kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmakta ve kendi öğrenmelerini etkili olarak düzenleyebilmektedirler (Senemoğlu, 2004). Zira, Nunan (2002) küçük çaplı bir eylem araştırması yürütmüş ve strateji öğretiminin öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla duyarlılığa yol açıp açmadığını bulmaya çalışmıştır. Hong Kong'da bir üniversitede okuyan 60 öğrenciyle on iki haftada tamamladığı çalışmasında vardığı sonuç, strateji eğitimi ile öğrencilere öğrenme sürecinde sistematik fırsatlar sağlanmasının zaman içerisinde öğrenme sürecine karşı daha fazla duyarlılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gagné ve Driscoll (1988)'a göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı zihinsel işlemlerdir. Bu açıdan, strateji kullanmada önemli olan nokta, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır. Bu yüzden, öğrenme stratejileri öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir (Senemoğlu, 2004). Weinstein ve Mayer (1986), strateji edinimindeki en önemli iki değişkenin hem yeni stratejiyle hem de strateji yönetimiyle ilgili alıştırma ve dönüt alma olduğu görüşündedirler. Bu sebeple, sınıf içinde öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminde etkili örnekler vermek ve onlara yaptıkları çalışmalarda anında dönütler sağlamak önemli görülmektedir. Öğrenciler, sadece sınıfta öğretmenlerini dinleyerek kalıplaşmış ödevleri ve notları ezberleyerek ve alışlagelmiş soruları cevaplayarak öğrenemezler. Öğrenciler, öğrendikleri hakkında konuşmalı, yazmalı, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmeli ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalıdırlar. Bu açıdan, öğrenme stratejileri bireyin bir görev veya duruma yaklaşımını gösterir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçekleştirirken, sonuçları ve performansı değerlendirirken nasıl düşüneceğini ve hareket edeceğini içermektedir (Sünbül, 2010).

Türk eğitim sisteminin çeşitli kademelerinde öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve öğrenme güçlükleri sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Tunçer & Güven, 2007). Pressley ve Harris (1990)'e göre bu durumun en büyük sebebi, öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının altında yatan bilgi yetersizliğidir. Bu sebeple, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılarak başarılı öğrenme yaşantıları geçirebilmeleri için öğrenme stratejilerini öğrenmeleri gerekmektedir. Nitekim Tait ve Entwistle (1996), yapmış olduğu araştırmada etkili olmayan çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Yani, öğrenme stratejilerini bilmeyen ve kullanmayan öğrencilerin başarılı olmaları pek mümkün gözükmemektedir. Bunun yanında, öğrenciler bilişsel ve yürütücü biliş bilgisi ve becerilerine sahip olmadıkça onlara akademik konuları öğretmek veya onların kendi kendine öğrenen öğrenciler hâline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğu zaman boşa zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, öğrenme stratejilerinin ilköğretimin

ilk yıllarından başlanarak ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında da öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2004). Bu yüzden, öğrenciler, öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, benzer ve farklı yönleri ve birbirleriyle ilişkileri konularında bilgilendirilmeli ve eğitilmelidirler. Bu hususun yanında, öğrencilerin öğrenme stratejilerini nasıl kullanacakları konusunda da bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin belli öğrenme stratejilerini ne zaman ve neden kullanmaları gerektiği hususunda da bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenme stratejileri öğretiminin yanı sıra öğrenme malzemelerini çeşitli öğrenme stratejileri ile ilişkilendirerek öğrencilere yardımcı olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretimi zor olan stratejilerin (gruplama, not alma, vb.) öğretiminde içerikten ziyade doğrudan stratejinin öğretimi yapılarak öğretilecek strateji örneklerle desteklenebilir. Diğer taraftan, öğrenme stratejilerinin öğretimine programda yeterince yer verilmelidir. Öğrenme stratejilerinin özellikle ders içerisinde konular işlenirken öğrencilere uygulattırılarak öğretilmesi daha etkili sonuçlar verebilir. Bu anlamda, öğretmenlerin de öğrenme stratejileri konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri çok büyük önem arz etmektedir. Zira öğrenme stratejileri konusunda fikri olmayan bir öğretmenin, bu stratejileri öğrencilerine öğretmesi ve sınıfta uygulamaya geçirmesi oldukça zordur.

Bu araştırmada, ilköğretim İngilizce dersinde öğrenme stratejilerinin öğretiminden yararlanılabileceğini işaret eden bulgular elde edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ile sınırlıdır. Bu çalışma, daha büyük gruplarda uygulanıp öğrenme stratejilerinin öğretiminin etkililiği farklı açılardan da (güdü, öğrenilenlerin kalıcılığı, kavram öğrenme, akademik benlik kavramı, vb.) sorgulanabilir. Sonuç olarak, ilköğretim İngilizce öğretim programının öğrenme stratejilerinin öğretimi ile uygulamaya geçirilmesinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin niteliği üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmekte ve farklı eğitim düzeylerinde ve derslerde bu araştırmaya benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. (1984). *Yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akın, A. & Seferoğlu, G. (2004). Improving learners' vocabulary through strategy training and recycling the target words. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-10.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill.
- Atan, N. (2003). *İkinci yabancı dilde öğrenme stratejilerinin kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ay, A. (2006). *The vocabulary learning strategies employed by ninth graders and relations with their personal characteristics*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by Turkish high school students learning English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Babadoğan, C. (1994, Nisan). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri*, Adana, Türkiye.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejileri öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Belet, D. Ş. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Bozatlı, Ö. (1998). *An investigation of vocabulary learning strategies employed by successful freshman students of English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, N. (2007). *Lise-1 tarih dersinde uygulanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cebesoy, Ü. B. (2009). *Fen eğitiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kavram öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chamot, A. U. (1999). Keys to effective learning. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chamot, A. U., Toth, S. K., Kilpler, L., Nielsen, R., & Barrueta, M. (1990). *Learning strategy instruction in the English classroom: writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED343440)
- Chamot, A. U. & Kupper. L. (1989) Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chularut, P. & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation and self-efficacy in students of English as a second Language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Cihan, N. (1996). *A descriptive analysis of learners learning strategies in reading comprehension in English as a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2007). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin bilişsel, metabilişsel ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 462-479.
- Çalışkan, M. & Sünbül, A. M. (2011). The effects of learning strategies on metacognitive knowledge, using metacognitive skills and academic achievement (primary education sixth grade Turkish course). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 148-153.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise I. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ö. & Doğanay A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 106-127.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- Derman, A. (2002). *İlköğretim 7. sınıflarda fen bilgisi derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö. K. (2007). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 1*.
- Dugard, P. & Toldman, J. (1995). Analysis of pre-test – post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology, 15*(2), 181-198.
- Dunkin, M. (1978). Student characteristics, classroom processes, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 70*, 998-1009.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System, 31*, 391-415 .
- Ekmekçi, N. M. (1999). *Vocabulary learning strategies and their effects on Turkish EFL learners' outcomes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ektem, I. S. & Sünbül, A. M. (2007). İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 439-458.
- El-Dip, M. A. (2004). Language learning strategies in Kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals, 37*(1), 85-95.
- Evişen, N. K. (1999). *The effects of using learning strategies on student success at the university of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gagné, R. M. (1988). *Principles of instructional design*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gan, Z., Humpreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal, 88*(4), 229-244.
- Görgen, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: theory and practice. *ELT Journal, 55*(3), 247–254.
- Gürata, A. (2008). *The grammar learning strategies employed by Turkish university preparatory school EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Gürsoy, N. (2002). *Sakarya Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine verilen anlamlandırma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin biyoloji dersinin “insanda boşaltım sistemi” konusunu öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at anadolian teacher training high school*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hsiao, T. Y. & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(2), 368-383.
- Hsiao, T. Y. (1995). *A factor analytic and regression study of language learning strategies used by university students of Chinese, French, German and Spanish*. Unpublished Ph.D dissertation, University of Texas, Austin.
- Ian, R. & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- Kara, M. (2001). *Learning strategies used in the development of two different aspects of foreign language proficiency: 'CALP' in English and 'BICS' in Turkish*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Karahan, V. (2007). *Devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karamanoğlu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaydu, M. (2004). *Ortaöğretim 1. sınıflarda coğrafya derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kıvanç, A. Z. (2003). *Effects of cognitive styles, contextualised and decontextualised vocabulary teaching techniques and learning strategies on EFL vocabulary*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. London: Academic Press.
- Kıroğlu, K. (1995). *Anlamli öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(2), 1148-1158.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: an overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York: Academic Press.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: a cognitive approach*. USA: Little Brown and Company.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Nunn, G. D. (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students' achievement and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 34-40.

- Nunan, D. (1997). Strategy training in the classroom: a empirical investigation. *A Journal of Language Teaching and Research*, 28(2), 56-81.
- 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., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Kupper, J. (1985). Learning strategies applications with students of ESL. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, M. S. (2004). *The effects of foreign language learning strategies and cognitive behaviors of students on their success in foreign language learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Saltuk, T. T. (2001). *A study on vocabulary learning strategies of 8th grade students at TED Ankara College*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somuncuoğlu, Y. A. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şener, S. (2003). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary level of Turkish EFL students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tait, H. & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezgiden, Y. (2006). *Effects of instruction in vocabulary learning strategies*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tunçer, B. & Güven, D. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Tüz, F. (1995). *The use of learning strategies by the "more successful" and "less successful" language learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uslan, E. Y. (2006). *Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkiliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülger, M. (2003). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ünitesinde öğrenme stratejilerini öğrenmenin öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vertaç, R. (1995). *Language learning strategies of young learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wang, M. C., Heartel, G. D., & Wolberg, H. J. (1994). Synthesis of research: what help students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Weinstein, C. (1988). Assessment and training of student learning strategies. R. R. Schmeck (Ed.). *Learning and study strategies*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: issues in assesment, instruction and evaluation*. San Diego, California: Academic Press.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Company.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Languge Learning*, 50(2), 203-243.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Company.
- Yalçın, F. F. (1993). *An analysis of the factors affecting the learners choice of learning strategies in ELT*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yapıcı, G. E. (2004). *Language learning strategies employed by postgraduate students of social sciences and basic / applied sciences at YADIM*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin ilköğretim sosyal bilgiler öğrenci ders başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zengin, B. & Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.