

İngilizce Dinleme Becerilerini Geliştirmek İçin Bir Oturumlu Strateji Eğitimi

Öğr. Gör. Ali Ulus Kırmav^{1*}

Geliş tarihi: 26.08.2019
Kabul tarihi: 13.09.2019

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: Özel Sayı Sayfa: 244-255
Yıl: 2019

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 12%.

¹ Anadolu Üniversitesi, Türkiye,
aukimav@anadolu.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-0938-0754

* Sorumlu yazar

ÖZ

Tüm okullar başarılı olmak için öğrenciler için etkili öğrenme-öğretme ortamları hazırlamalıdır ancak bu her zaman kolay olmamaktadır. Öğrenme-öğretme ortamlarının hazırlanması çok aşamalı bir süreçtir ve etkililiği, fiziksel ortam, sınıf mevcudu, öğrenme malzemelerinin uygunluğu gibi dış etmenlerden etkilenebildiği gibi, öğrencilerin gereksinimlerine ve öğrenme stillerine uygunluk, duyuşsal etmenler, doğru öğrenme stratejilerinin kullanılması gibi bireysel etmenlerden de etkilenmektedir. Bu durum öğrencilerin diğer derslerde kullandıkları öğrenme stratejilerini yabancı dil derslerinde benzer şekilde kullandıkları dil sınıfları için de geçerlidir. Ancak yabancı dil öğrenme stratejileri dil becerilerinin geliştirilmesinde, özellikle dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olarak kullanılamamaktadır. Bunun nedeni olarak farklı aksanlar, düşük yeterlik düzeyi, gürültü, görsel destek eksikliği ve gereksinim duyulmayan stratejilerin öğretilmesi gösterilebilir. Aynı zamanda bu becerileri geliştirmekle ilgili yapılan araştırmalarda bu becerilerin nasıl geliştirildiğine yönelik yeterli bilgi sunulmamaktadır. Bu problem durumundan yola çıkan bu araştırma not alma stratejilerinin bir oturumlu strateji öğretimi yoluyla öğretiminin öğrencilerin hedef dildeki dinleme becerileri dersindeki başarısına etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Zayıf deneysel modele göre desenlenen bu araştırmaya orta yeterlik seviyesindeki 19 yoğun İngilizce programı öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır ve bu öğrenciler gereksinimlerine ve okulun öğrenme kazanımlarına dayalı olarak strateji eğitimi almışlardır. Yapılan ön-test ve son-test sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Sonuç olarak, gereksinime dayalı hazırlanan bir oturumlu strateji öğretimi programının başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğretimi, dinleme becerileri, dil öğrenme stratejileri, not alma becerileri

One-Time Strategy Training for Developing English Listening Skills

Lec. Ali Ulus Kimav^{1*}

First received: 26.08.2019

Accepted: 13.09.2019

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: Special Issue **Pages:** 244-255

Year: 2019

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 12%.

¹ Anadolu University, Turkey,
aukumav@anadolu.edu.tr

ORCID ID 0000-0002-0938-0754

* **Corresponding Author**

ABSTRACT

All schools should prepare effective learning and teaching environments for students to be successful; however, this is not an easy task all the time. Preparing learning and teaching environments is a multi-step process and its effectiveness depends on external factors such as physical conditions, class size, appropriateness of learning materials as well as personal factors such as appropriateness for students' needs and learning styles, affective factors and not using the right learning strategies. This is the same for foreign language classes where students use similar learning strategies to learn a foreign language. However, language learning strategies are not used effectively in developing language skills, especially listening skills. Reasons for these can be different accents, low proficiency level, noise, lack of visual aids, and teaching of strategies that are not needed. Additionally, studies related to developing listening strategies do not provide sufficient information related to how these skills are developed. Taking action from this problem situation, this study aims to find out the effectiveness of the teaching of note-taking skills through one-time strategy training on listening skills in English. 19 voluntary intensive language program students participated in this study in which weak experimental design was used. These students received training based on their needs and school learning outcomes. Based on the results of the pre-and post-tests, a significant difference was found between the students' achievement scores before and after the training. As a result, it was seen that this needs-based one-time strategy training program was successful.

Keywords: Foreign Language Teaching, Listening Skills, Language Learning Strategies, Note-taking skills.

GİRİŞ

Sınıf içindeki öğretme süreçleri gözden geçirildiğinde, planlanan etkinliklere tüm öğrencilerin zaman zaman aynı ilgi ve yaklaşımla katılmadıkları görülebilmektedir. Bu farklı katılım düzeylerinin nedenleri arasında kullanılan öğrenme malzemesinin öğrencilerin düzeyine veya ilgisine uygun olmaması, öğrencilerin duyuşsal faktörlerle ilgili algıları, öğretme yöntemleri ve öğrenme stilleri arasındaki farklılıklar gösterilebilir. Öğrenme stilleriyle genellikle uyumlu olarak kullanılan öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmaması veya bilinmemesi ise bu düşük katılımın bir diğer nedeni olarak görülebilir. Eğer uygulanan etkinlikler, öğrencilerin doğru stratejileri kullanmalarına imkân vermiyorsa, öğrenme süreci başarısız olabilir. Bu durumun ortaya çıkması ise öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve kullanılmasının önemine işaret etmektedir (Weinstein ve Hume, 1998).

Yabancı dil öğrenirken kullanılan stratejilerin, öğrenme için genel olarak kullanılan stratejilere benzer bir sınıflaması vardır (Oxford, 1990), yani öğrenciler duyuşsal, bilişsel, bilişötesi vb. stratejiler kullanarak öğrenmelerini şekillendirirler. Öğrenciler, yabancı dilde geliştirmek istedikleri becerilere göre farklı stratejiler kullanabilirler. Örneğin, okudukları bir metni daha iyi anlamak ve içindeki bilgileri kendileri için kalıcı hale getirmek için örgütleme ve anlamlandırma stratejilerini kullanabilirler (Weinstein ve Mayer, 1983) veya dinlediklerini daha sonra ilgili sorulara cevap vermek için kullanmak amacıyla not alabilirler (Oxford, 1990).

ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Weinstein ve Mayer (1983, s. 369) öğrenme stratejilerini “bireyin kodlama sürecini etkileyen ve kendisinin seçtiği düşünce ve davranışlar” olarak tanımlamaktadır. Benzer olarak Sönmez (2007), öğrenme stratejilerini “öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisince sunulan etkinlikler” olarak tanımlamaktadır. Erdamar (2015, s. 286) ise öğrenme stratejisinin “bir öğrencinin akademik bir görevi bağımsız olarak nasıl çözdüğü” anlamında kullanıldığını belirtmiştir ve şu alternatif tanımlamaları derlemiştir: “Bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı etkinlikler ve işlemlerdir.”; “Bilgiyi belleğe depolama ve geriye getirme gibi bilişsel ve bilişötesi stratejileri içeren, bireyin kullandığı davranış ve düşünce kalıplarıdır.”

Bu tanımlamalara göre, öğrencilerin bir konuyu öğrenirken kullandıkları stratejilerin de düşünsel ve zihinsel açıdan bir sürece bağlı olarak değiştiği görülmektedir çünkü öğrenenlerin öğrendikleri konuya yaklaşımları ve dolaylı olarak hedef kazanımları farklılık göstermektedir. Aynı zamanda, öğrenme stratejilerini kullanan öğrenenler, öğrenme sürecinde daha etkindirler, üst düzey düşünme becerilerinden yararlanırlar ve böylece bilgi ve ezbere dayalı aktarımdan uzaklaşırlar (Şen, 2014, s. 102).

Alan yazında, öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli sınıflamalar vardır. Güven (2004), bu sınıflamalar arasında en yaygın olanlardan bazılarını şu şekilde aktarmıştır:

1. O'Malley ve diğerlerinin sınıflandırması (bilişbilgisi stratejileri, bilişsel stratejiler, sosy-duyuşsal stratejiler)
2. Nisbey ve Shucksmith'in sınıflandırması (merkezi stratejiler, makro stratejiler, mikro stratejiler)
3. Gagne'nin sınıflandırması (dikkat stratejileri, kısa süreli depolamayı artırma stratejileri, kodlamayı güçlendirme stratejileri, geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri, izleme-yönelme stratejileri)
4. Watt ve Allan'ın sınıflandırması (bilişsel öğrenme stratejileri, davranışsal öğrenme stratejileri, öz düzenleyici öğrenme stratejileri)
5. Weinstein ve Mayer'in sınıflandırması (yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri, duyuşsal stratejiler)

Güven (2004, s. 84-85) ve Şen (2014, s. 102), diğer öğrenme stratejileri sınıflamaları ile karşılaştırıldığında, Weinstein ve Mayer'in ilk olarak 1983 yılında önerdikleri yineleme stratejileri (temel ve karmaşık), anlamlandırma stratejileri (temel ve karmaşık), örgütleme stratejileri (temel ve karmaşık), anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilerden oluşan beş ana kategorili sınıflandırmasının en çok kabul görmüş sınıflandırma olduğunu belirtmektedir.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğrenme stratejileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde, karşımıza genel olarak öğrenme stratejilerinde olduğu gibi farklı sınıflandırmalar çıkmaktadır. Örneğin Rubin'e göre (1987'den aktaran Tok, 2007, s. 192), öğrenciler İngilizce'yi öğrenirken farklı teknikleri veya stratejileri kullanırlar: a. öğrenilen şeyi hatırlamada kullanılan teknikler, b. yeni bilgiyi depolama, c. yeni bilgiye tekrar erişme. O'Malley ve Chamot (1985'den aktaran Tok, 2007, s. 192) ise yabancı dil öğrenme stratejilerini bilgiyi kullanma stratejisi, bilişsel strateji ve sosyo/duygusal strateji olarak üç farklı şekilde sınıflandırmıştır.

Oxford'a (1990) göre, tüm dil öğrenme stratejilerinin amacı iletişimsel yeterliğe ulaşmaktır ve iletişimsel yeterliğe ulaşmak için öğrencilerin anlamlı bağlamlar içinde iletişim kurmaları gerekmektedir. Örneğin, bilişötesi stratejiler öğrencilere planlama ve öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine yardımcı olurken, duyuşsal stratejiler kendilerine güven düzeyini arttırmaya ve zorlukları aşmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil yeterlik düzeyleri arttıkça da, kullandıkları stratejiler çeşitlilik göstermeye başlamaktadır.

Yine Oxford'a (1990) göre, dil öğrenme stratejileri *doğrudan kullanılan ve dolaylı olarak kullanılan stratejiler* olarak iki kategori altında toplanabilir. Doğrudan kullanılan stratejiler, sahnedeki aktör gibidir çünkü farklı görev ve durumlara göre kullanılırlar. Bu tür stratejilere örnek olarak hatırlama ve geri getirme gibi bilişsel stratejiler, dili anlama ve kullanma ile ilgili bilişsel stratejiler, bilgi eksikliğine rağmen kullanılan telafi stratejileri örnek olarak gösterilebilir. Dolaylı olarak kullanılan stratejiler ise bir yönetmene benzetilebilir çünkü öğrenme sürecini koordine eden bilişötesi stratejiler, duyguları düzenleyen duyuşsal stratejiler ve diğerleriyle beraber öğrenme için sosyal stratejilerden oluşmaktadır. Yönetmenin, odaklanmak, rehberlik etmek, düzeltmek, aktörü cesaretlendirmek ve desteklemek gibi görevleri vardır ve bunlar da aktör için içsel bir rehber ve destektir (s. 15-16).

Oxford (1990, s. 17), dil öğrenme stratejilerini doğrudan kullanılan dil öğrenme stratejileri ve dolaylı olarak kullanılan dil öğrenme stratejileri olarak gruplamaktadır. Doğrudan dil öğrenme stratejileri bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejilerinden oluşurken, dolaylı öğrenme stratejileri ise bilişötesi stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerden oluşmaktadır.

Bu listeye bakıldığında strateji kategorileri arasında bir örtüşme olması da doğal bir sonuçtur (Oxford, 1990). Örneğin, bilişötesi strateji öğrencilerin kendi bilişlerini düzenlemelerine, kendi öğrenmelerini değerlendirerek yardım eder ancak bilişötesi kendini değerlendirme stratejisi sorgulama da gerektirir, ki bu da bir bilişsel stratejidir (s. 16).

Not Alma Stratejilerinin Yabancı Dilde Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kullanımı

Yabancı dil öğreniminde kullanılan not alma stratejileri, karmaşık yineleme stratejileri grubuna girmektedir (Weinstein ve Hume, 1998, s. 24-25). Karmaşık öğrenme stratejileri, öğrencilerin dikkatlerini dinledikleri sözlü metinlerdeki ana fikirler veya önemli noktalar üstünde toplamalarına ve bilgiyi hatırlamalarına yardımcı olur. Bunu yapabilmek için, öğrenciler daha etkin bir şekilde düşünürler. Diğer bir deyişle, bu stratejiyi kullanan bir öğrenci hangi bilgiyi, hangi biçimde not alacağına karar vermektedir. Bu strateji yabancı dilde dinleme derslerinde sürekli olarak kullanılmaktadır. Örneğin, öğrenciler derslerde dinledikleri metinlerle ilgili not alıp ana fikir veya tema ile ilgili soruları veya tarihler, sayılar, isimler vb. detaylara yoğunlaşarak doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi detayları anlayabilmeyi test eden soruları cevaplamaktadırlar.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan not alma stratejileri aynı zamanda Oxford'un (1990, s.19, 45, 47; Chamot vd., 1999, s. 16, 23, 86) oluşturduğu *bilişsel öğrenme stratejileri* kategorisinin *girdi ve çıktı oluşturma* alt kategorisinde de yer almaktadır. Öğrencilerin dinledikleri metinleri daha iyi anlamaları için, not alma stratejisi gibi stratejilerle girdileri anlaşılabilir hale getirmeleri gerekmektedir. Bu strateji, aynı zamanda hedef dilde konuşma veya yazmaya hazırlık amacıyla da kullanılabilir. Bu strateji kullanımına örnek olarak sadece duyulan bilginin olduğu gibi belli bir biçim olmadan yazılması veya daha sistematik şekilde alışveriş listesi biçiminde, T-listesi, kavram haritası veya ana hat (taslak) şeklinde yazılması verilebilir. Belli bir biçime sahip notların alınması, öğrencilerin ne duyduklarını organize etmesine ve böylece gerçek anlama düzeyini yükseltmelerine ve yeni bilgiyi eski bilgi ile birleştirebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Öğrencilerin dinlerken kullanabilecekleri not alma stratejilerinin nasıl kullanılabileceğine örnek olarak aşağıdaki diğer teknikler de gösterilebilir:

- a. Olumlu yargılar için (+), olumsuz yargılar için (-), sayılar için (#), belirsizlikler için (?), sonuç anlamını göstermek için (→) gibi semboller kullanmak ve not alırken seçici davranmak (Dembo, 2000, s. 170; Lynch, 2004, s. 177)
- b. Kısaltılmış cümleler yazmak, anahtar kelimeler kullanmak (Feldman, 2003, s. 95)

Yabancı Dilde Dinleme Derslerinde Yaşanılan Zorluklar

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmek için not alma stratejisini kullanabilmelerinin önünde bazı engellerin olduğu görülmektedir. Örneğin Anderson ve Lynch (1998, s. 3, 5, 33, 37, 40, 46), yabancı dilde dinleme sırasında öğrencilerin yaşayabildikleri zorlukları şöyle aktarmaktadır:

- a. Öğrencilerin yeterli düzeyinin düşük olması,
- b. Söylenenin yeterince duyulamaması veya farklı nedenlerden anlaşılabilmesi,
- c. Söylenen duyulsa ve anlaşılabilir olsa bile, verilmek istenen mesajın ne olduğunun yorumlanabilmesi,
- d. Dinlemek için anlamlı bir bağlam oluşturulmaması,
- e. Sohbetin konusunun anlaşılabilmesi,
- f. Farklı aksanların, gürültünün veya çok sayıda konuşmacının olması, konunun karmaşıklığı,
- g. Dinleyenin aynı anda hem dinlemeye hem de dinlediğini anlamaya çalışırken zorlanması.

Benzer olarak Lynch (2004, s. 176) yabancı dildeki konuşmaları anlamakta yaşanan zorlukları şöyle örneklemektedir:

- a. Konuşmacıların kısa cümleler veya ifadelerle konuşması,
- b. Konuşmacıların duraksaması, yanlış başlangıçlar yapıp bunu düzeltmeleri, konuşma esnasında fikir değiştirmeleri,
- c. Dinleyicinin görsel destekten mahrum kalması.

Bozorgian ve Pillay (2013), dinleme becerilerinin geliştirilmesi için strateji öğretimi sırasında ana dil kullanımının, bu süreci kolaylaştırıcı etkisine vurgu yapmaktadır. Araştırmacılara göre, öğrenme süreci ana dilin kullanılmasıyla hızlanmakta ve ön bilgilerin kullanıldığı ve tecrübenin de rol oynadığı dinleme süreci ile ilgili bilgiyi arttırmaktadır. Macaro'nun (1999, s. 35-49) bu konuda benzer bir önerisi vardır. Ona göre, dinleme sırasındaki tahmin, bilgiyi işleme ve bilgiyi kaydetme süreçleri, hem ana dilde hem de hedef dilde birbiriyle uyum içinde çalışmaktadır. Ayrıca yine Macaro'nun (1999, s. 35-49) açıkladığı gibi sosyo-kültürel kuram da hedef dil öğreniminde ana dilin sesli düşünme ve zihinsel etkinlikler gibi süreçlerde kullanılmasının hedef dil öğreniminde olumlu etkisine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde, ana dil ve hedef dilin değişimli olarak kullanılması günlük yaşamda da gerçekleşen bir durum olduğundan, hedef dilin dilbilimsel biçimlerle öğreniminde bu süreci kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.

PROBLEM DURUMU

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dilde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde not alma stratejilerine yönelik olarak çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır ancak bunların sayısı nispeten azdır. Örneğin Pai (1995), yüksek ve düşük yabancı dil yeterlik düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları dinlediğini anlama stratejilerini araştırmıştır. Ulaştığı sonuçlara göre, yüksek ve düşük yabancı dil yeterlik düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında istatistiksel olarak anlamlı olarak bir fark yoktur ancak yüksek yeterlik düzeyindeki öğrenciler nispeten daha fazla strateji kullanmaktadırlar.

Odacı (2006), dinlediğini anlamada açık strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme anlama stratejileri kullanımını artırıp arttırmadığını ve dinlediğini anlama düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, yedi hafta süresince eğitim alan deney grubunun, kontrol grubundan daha çok strateji kullandığını göstermiştir. Bu bulguya ek olarak, deney grubunun çeviri, tahmin, duygularının farkına

varma, not alma, anladığını değerlendirme ve anladığını gözlemlene stratejilerini daha sık kullandığını ve eğitimden sonra verilen dinleme sınavında deney grubunun istatistiksel olarak kontrol grubundan daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Carrell (2007), TOEFL CBT sınavına giren öğrencilere not alma stratejisinin öğretiminin, öğrencilerin aldıkları notlara ve başarılarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere tek bir oturumda, “yapılması ve yapılmaması gerekenler” şeklinde hazırlanan not alma stratejileri rehberini çalışan ve çalışmayan öğrencilerin aldıkları notlar ve başarıları arasında istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin not aldıkları kelime sayısı ile verdikleri cevap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve orta dereceli bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Teng (2011), yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin not alma stratejilerini incelemeyi konu alan çalışmada, toplam altı kategori arasından en çok tercih edilen not alma stratejisinin örgütlenme stratejisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu stratejiyi kullanan öğrencilerin en sık kullandıkları tekniğin ise duyabildikleri kadar çok şeyi not almak olduğu görülmüştür.

Bozorgian ve Pilley (2013), öğrencilerin kendi dillerindeki dinleme becerilerini geliştirmenin, yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olup olmayacağını deneysel bir çalışma ile test etmişlerdir. Öğrencilere ana dillerinde yapılan 14 derslik bir sürecin sonunda, öğrencilerin kendi dillerindeki dinleme becerilerini geliştirmenin, yabancı dildeki dinleme becerilerini geliştirebileceğini görmüşlerdir, ancak deney grubu ile kontrol grubu arasında not alma stratejilerinin kullanımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yukarıda anlatılan ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan not alma stratejilerini konu alan sınırlı sayıdaki bu araştırmalar detaylı olarak incelendiğinde, bu araştırmaların yedi veya 14 hafta gibi uzun süreli eğitimler olarak, 15-20 dakikalık çok kısa süreli bir eğitim olarak veya öğrencilerin kullandıkları not alma stratejilerini betimlemeyi amaçlayan araştırmalar olarak desenlendiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, bu çalışmalarda kullanılan materyallerin tasarlanmasında nelere dikkat edildiği açık olarak belirtilmemektedir. Ayrıca, bu tür eğitimlerin takip edilmesi gereken mevcut öğretim programına nasıl dâhil edildiği, öğretim programının aksatılıp aksatılmadığı gibi konularda da açık bir şekilde bilgi verilmemektedir. Son olarak, not alma stratejisi öğretiminin bazen etkili bazen de etkisiz olabildiği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazındaki bu sınırlılıklardan yola çıkan bu araştırma, hem not alma stratejileriyle ilgili kapsamı sınırlı alanyazına katkıda bulunmak hem de not alma stratejilerinin gereksinime dayalı sistematik öğretiminin öğrencilerin hedef dilde dinleme becerilerini geliştirmede etkili olup olmayacağını araştırmayı amaçlamaktadır. Tüm bu bilgilerin ışığında, bu araştırma “*Not alma stratejilerinin bir oturumlu strateji öğretimi yoluyla sistematik öğretiminin öğrencilerin hedef dildeki dinleme becerileri dersindeki başarısına etkisi var mıdır?*” sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmada yanıt aranan alt araştırma sorusu ise “*Bir oturumlu strateji eğitiminin öğrencilerin not alma stratejileri üzerindeki etkisi nedir?*” sorusudur.

YÖNTEM

Araştırma deseni

Deneysel araştırmalarda bir veya birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelenir. Bu araştırmadaki deney (çalışma) grubu, araştırmacının kontrolü dışında önceden oluşturulmuş sınıflarda aynı dersi alan öğrencilerle seçkisiz olarak oluşturulmuştur ve bağımsız değişken olarak hedef dilde dinleme becerileri öğretimi kullanılmıştır. Bu yüzden araştırma deneysel araştırma modellerinden zayıf deneysel desen kapsamında, denekler içi tek faktörlü desen kullanılarak desenlenmiştir (Büyüköztürk, vd., 2014; Şimşek, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş bir devlet üniversitesinde orta yeterlik düzeyinde öğrenim gören 8 kız, 11 erkek, toplam 19 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Bölümlerindeki öğretim dili 30% veya 100% İngilizce olan bu öğrenciler, bölümlerinin bir gerekliliği

olarak, bölümlerine başlamadan önce yoğunlaştırılmış İngilizce hazırlık eğitimi almaktadırlar. Aldıkları eğitim, genel İngilizce bağlamında tüm becerilerin aynı anda gelişmesine yönelik olarak verilen bütüncül dil becerileri eğitimidir ve günlük İngilizce becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Yararlanılan ilk veri toplama aracı ön-test ve son test olarak kullanılan başarı testidir. Bu testte, toplam üç farklı dinleme metni, 10 adet “doğru-yanlış” türünde, 16 adet açık uçlu soru vardır. Bu dinleme metinleri Craven’dan (2004) uyarlanmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik düşüncelerini saptamak ve verilecek eğitimin içeriğini belirlemeye yardımcı olacak ikinci veri toplama aracı, öğrencilerin yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik gereksinimlerini araştıran ve beş açık uçlu sorudan oluşan formdur.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları, sınıf ortamında altı saatlik eğitimde kullanılan dokuz adet dinleme metni ve bu metinlerle ilgili sorulara cevap verirken kullanılan öğrenci notlarıdır. Bu dinleme metinleri, Craven (2004) tarafından hazırlanan ders dışı bir kaynaktan derlenmiştir ve soruları not alma stratejilerini daha etkili kullandıracak şekilde uyarlanmıştır. Örneğin, açık uçlu sorular, “doğru-yanlış” tipinde sorulara çevrilmiş ve yanlış önermelerin düzeltilmesi istenmiştir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerde kullanılan bu dinleme metinlerinin gerektirdiği dinleme ve not alma teknikleri, öğrencilerin ön-testte zorlandıkları noktalara ve dinleme becerilerini geliştirmek için nelerin yapılması gerektiği sorusuna verdikleri yanıtlara göre seçilmiş ve düzenlenmiştir. Bu metinlerin, aynı zamanda Anderson ve Lynch’in (1998, s. 80-90) önerileri doğrultusunda, bilginin anlamlı ve açık bir şekilde organize edildiği, öğrencilerin konularına aşina olduğu, statik ve dinamik içeriğin dengelendiği, içindeki bilgiyi işlemenin çok zorlayıcı olmadığı metinler olmasına özen gösterilmiştir. Diğer bir önemli nokta da, bu metinlerdeki kelime yükünün, dilbilgisinin, metnin uzunluğunun ve süresinin öğrencilerin yeterlik düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmiş olmasıdır.

Not alma becerilerinin gelişimini kayıt altına almak için, ön-test ve son-teste verilen cevaplar ve sınıf içinde yapılan etkinlikler sırasında alınan notlar veri toplama sürecinin bir parçası olarak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Ön-test ve son-testin genel olarak güvenilirliği, madde sayılarının artırılması, maddelerin anlaşılabilir ve yanıtlanabilir olmasıyla beraber, nesnel değerlendirme, katılımcıların motive olması ve katılımcıların yeterlik düzeyine uygun sorularla sağlanmış ve bu etmenler İngilizce Öğretmenliği alanında biri yüksek lisans ve ikisi doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşleriyle kontrol edilmiştir (Balaban Salı, 2012, s. 156; Creswell, 2014). Ön-test ve son-testin görünüş geçerliği, materyallerin test formatında sunulması ve açık ve net yönergelerle sağlanmıştır. İçerik geçerliği ise yukarıda belirtilen üç uzmanın görüşleriyle sağlanmıştır (Salı, 2012, s. 157, Creswell, 2014).

Uygulama süreci

Uygulama süreci planlanırken alanyazındaki uzmanların önerileri dikkate alınmıştır. Oxford’un (1990, s. 203) önerdiği *farkındalık eğitimi*, *bir oturumlu strateji eğitimi* ve *uzun süreli strateji eğitimi* olmak üzere üç farklı eğitim arasından, araştırmanın yapıldığı okulun gereklilikleri ve öğretim etkinliklerinin aksamaması göz önünde bulundurulduğundan, toplam 6 saat sürecek *bir oturumlu strateji eğitiminin* kullanılması uygun bulunmuştur. Bu eğitim türü bir oturumla veya birkaç oturumla tamamlandığından, araştırmanın süresi bakımından en uygun seçenek olarak görülmüştür.

Bu amaçla Oxford’un (1990, s. 204-208) önerdiği gibi, ilk önce öğrencilerin gereksinimleri gereksinim analizi ile belirlenmiş ve yine öğrencilerin görüş formuna yazdıkları gereksinimler ve öğretilecek strateji ve teknikler belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra, öğrencilere sunulan dil öğretim programına da transfer edilebilecek tekniklere uygun olan ve daha önceden belirlenmiş kazanımlara uygun altı saatlik bir eğitim süreci planlanmıştır. Üçünü aşamada, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için bu eğitimin faydalarına değinilmiştir. Dördüncü aşamada ise kullanılacak materyaller belirlenmiştir. Bu materyaller araştırmacı tarafından, öğretim programına uygun olarak, ekstra etkinlikler olarak tasarlanmıştır. Beşinci aşamada, öğrencilerin öğrendikleri not alma stratejilerini kullanabilecekleri etkinlikler yapılmış ve öğrencilerin hangi teknikleri, hangi etkinlik türünde kullanmalarının uygun olacağı konusunda öğrencilerle tartışmalar yapılmıştır. Bu etkinlikler ilk iki oturumda araştırmacının rehberliğinde, üçüncü

ve dördüncü oturumda araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş etkinlikler ve bunlara uygun tekniklerin öğrenciler tarafından gözden geçirilmesi ve denenmesi ve son iki oturumda da öğrencilerin hangi tekniğin daha uygun olacağına kendilerinin karar verdiği üç farklı şekilde yapılmıştır. Altıncı aşamada, öğrencilerden toplanan notlar eğitimin etkisini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Bu araştırmada, Macaro'nun (2009) dinleme becerilerinin geliştirilmesi sırasında ana dilin kullanılabilmesi önerisine ek olarak, strateji öğretimiyle ilgili sürecin tasarlanmasında başka etmenler de göz önünde bulundurulmuştur (Rubin vd., 2007, s. 152-153) Bu etmenlerden birincisine göre, strateji öğretimi öğrencilerin problem yaşadıkları bir alanla ilgili olmalıdır. Bu araştırmaya konu olan bu problem, öğrencilerin söylemine ve öğretmen gözlemine dayalı olarak, öğrencilerin not alma stratejisini etkili kullanamamasıdır. İkinci etmen ise öğrencinin bu ihtiyacın farkına varmasıdır, ancak öğrenciler bu problemin farkına girdikleri sınav sonrasında varabilirler. Bu problem ise öğrencilerin ön-test sonuçları ve kendi görüşleri ile doğrulanmıştır. Üçüncü etmen olan strateji öğretimi, stratejiyi anlamaktan çok, onun faydasının anlaşılmasına yönelik olmalıdır. Bu etkiye ulaşabilmek için ise öğrencilerin bu becerileri okuldaki derslerine nasıl transfer edip fayda görebilecekleri anlatılmıştır. Son olarak, öğretmenin rehberliği ile aynı anda strateji eğitimi yapılabilir. Bu yöntem, altı saatlik eğitimin ilk iki saatinde öğretmen rehberliğinde strateji seçimi ile kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların ön-test ve son-test sonuçlarına ilişkin veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir (Şimşek, 2015) Katılımcıların ön-test ve son-test sonuçları arasındaki fark katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeniyle parametrik olmayan testlerden *Wilcoxon işaretli sıralar testi* ile analiz edilmiştir (Can, 2014). Bunlara ek olarak, öğrencilerin dinleme becerilerine dair görüşleri nitel analiz yöntemlerinden temalaştırma ile betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Son olarak, katılımcıların aldıkları eğitim sürecinde not alma stratejileri kullanarak aldıkları notlar doküman incelemesi yöntemiyle, eğitimin etkisini kanıtlar üzerinden araştırmak için karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2002; Aziz, 2015).

BULGULAR

Tablo 1, öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları puanları göstermektedir. Bu tabloya göre, öğrencilerin ön testte aldıkları puanlar 2 ve 23 ($N= 19, M= 15,53, Sd= 4,35$) arasında değişirken, son testte aldıkları puanlar 16 ve 33 ($N= 19, M= 23,26, Sd= 5,25$) arasında değişmektedir. Bu verilere göre, öğrencilerin eğitim sonrasındaki notlarında bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Tablo 1. *Ön-test ve son-test puanları*

	N	Ortalama	Sd	En Düşük	En Yüksek
Ön-test	19	15,53	4,35	2	23
Son- test	19	23,26	5,25	16	33

Katılımcıların ön-test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmeden önce doğru testi belirlemek amacıyla, ilk olarak ön-test ve son-test sonuçlarının normal dağılım göstermediği test edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *Shapiro-Wilk testi sonuçları*

	İstatistik	df	Sig.
Ön-test	,872	19	,016
Son-test	,940	19	,259

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ön-test sonuçlarının normal bir dağılım göstermediği ($p<,05$), son-test sonuçlarının ise normal bir dağılım gösterdiği ($p>,05$) görülmektedir. Her iki veri seti de aynı anda normal bir dağılım göstermediği için, bu bulguların doğruluğu ikinci bir yöntemle kontrol edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Ön-test	-1,368	4,723
Son- test	,164	-,925

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ön-teste ait çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 değerleri dışındadır ve normal bir dağılım göstermemektedir. Ancak son-teste ait değerler +1 ve -1 değerleri arasındadır ve normal bir dağılım göstermektedir (Morgan vd., 2004, s. 49'dan aktaran Can, 2014, s. 85). Bu durumda normallik dağılımını test etmek için kullanılan iki yöntemde de ön-test ve son-test sonuçları aynı anda normal bir dağılım göstermediği için, ön-test ve son-test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Can, 2014) kullanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Son test – Ön test	Negatif Sıralar	1 ^a	5,50	5,50	-3,604	,00
	Pozitif Sıralar	18 ^b	10,25	184,50		
	Fark olmayan	0 ^c				
	Toplam	19				

a. Son test < Ön test

b. Son test > Ön test

c. Son-test = Ön test

Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik not alma stratejileri eğitimine katılan öğrencilerin eğitim öncesindeki puanları ile eğitim sonrasındaki puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonucuna göre, eğitime katılan öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($z = -3.604$, $p < 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, eğitimin dinleme becerilerini geliştirmek üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($r = .58$), bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın alt araştırma sorusu kapsamında elde edilen verilerin doküman incelemesi kapsamında analizinden ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin puanlarındaki artışa benzer bir ilerleme, öğrencilerin uygulama sürecinde aldıkları notların gelişim ve çeşitliliğinde de görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji öğretimi boyunca alınan notların ilk önce sayıca çoğaldığı ve sonra daha çeşitli ve daha etkili olarak kullanıldığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

“Not alma stratejilerinin bir oturumlu strateji öğretimi yoluyla sistematik öğretiminin öğrencilerin hedef dildeki dinleme becerileri dersindeki başarısına etkisi var mıdır?” sorusundan yola çıkan bu araştırmanın sonucunda, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik not alma stratejileri eğitimine katılan 19 öğrencinin eğitim öncesindeki başarı testi puanları ile eğitim sonrasındaki başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark, son testteki puanların yüksekliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla bir oturumlu strateji öğretiminin kullanılmasının faydalı olabileceğini göstermiştir. Bu bulgular betimsel analizde daha detaylı olarak görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ön-testteki en düşük not, son testte 14 puan yükselmiştir. Benzer şekilde ön-testteki en yüksek puan son testte 10 puan yükselmiştir. Ayrıca bu farklılıklar iki testin ortalama puanları arasına da yaklaşık sekiz puanlık yükseliş olarak yansımıştır.

Bu bulgulara ek olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular daha önce bu alanda yapılan oldukça sınırlı sayıda araştırmanın sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Örneğin Odacı (2006), dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için alınan eğitimden sonra deney grubunun notlarının, kontrol grubunun notlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu

araştırmanın bulguları, Carrell'in (2007) bulguları ile de paralellik göstermektedir. Her iki araştırmada da not alma stratejilerinin rehberlik sağlanarak kısa sürede öğretiminin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olabileceği görülmüştür.

Ayrıca bu araştırmada eğitimin ana dilde ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesinin, eğitimin başarısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları Macaro'nun (2009) çalışması ile paralellik göstermiştir. Macaro'nun (2009) araştırmasında önerdiği gibi ana dilin sesli düşünme ve zihinsel etkinlikler gibi süreçlerde kullanılmasının hedef dil öğreniminde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguya ek olarak, Bozorgian ve Pillay'ın (2013) bulgularında olduğu gibi bu eğitim sürecinde ana dil kullanımının kolaylaştırıcı etkisi tespit edilmiştir.

Bu araştırma üç açıdan sınırlı kalmıştır. İlk sınırlılık uygulama süresi ile ilgilidir. Araştırmacının bu uygulama için öğretim programını aksatmamak amacıyla toplamda sadece altı saat süresi olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin ders dışında da not alma stratejilerini geliştirmeleri için farklı materyaller talep etmemesi nedeniyle, başka etkinlikler yapma fırsatı bulamamıştır. Oysaki başka etkinliklerin de yapılması, eğitimin etkisini arttırabilirdi. İkinci sınırlılık ise öğrencilerin sağladığı dönütlerle ilgilidir. Öğrenciler sadece ön test sonrasında bu araştırmayla ilgili araştırmacıya yol gösterici soruları cevaplamış, ancak eğitim tamamlandıktan sonra çevrimiçi olarak verilen dönüt formunu doldurmamışlardır ve bunun için bir neden belirtmemişlerdir. Bunun bir nedeni olarak dönem sonu sınavlarına odaklanmış olmaları gösterilebilir. Bu yüzden doküman incelemesine dayanarak, bazı öğrencilerin diğerlerine göre nispeten daha az not alarak notlarını yükseltmiş olması, eğitimin tüm öğrencilerde aynı etkiye sahip olmadığına işaret edilebilir. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı zamanın daha erken olması, daha fazla veri toplanmasına yardımcı olabilirdi ve öğrencilerin bu becerileri kullanmaya devam edip etmedikleri ve etmedilerse bunun nedenleri araştırılabilirdi. Bir diğer sınırlılık ise bu araştırmanın bir kontrol grubu olmadan yapılmış olmasıdır. Bir kontrol grubu ile hangi sorulara doğru ya da yanlış cevap verildiği incelenebilir, her iki grubun da zayıf kalan yönleri saptanabilir ve eğitim sonrasında öğretim programı uygulanırken o alan(lar)da eğitime daha fazla önem verilebilirdi.

Bu araştırmanın genellenebilirliği açısından da bazı sınırlılıklar söz konusudur. İlk sınırlılık katılımcı sayısının 19 ile sınırlı olmasıdır. Bu durumda bulgular sadece bu gruba özgü olarak değerlendirilebilir. İkinci sınırlılık ise araştırmanın yapıldığı kurumda olduğu gibi diğer kurumlarda öğrencilerin ana dillerinde bu tür bir eğitim alma olanaklarının olmama olasılığıdır. Bazı kurumlardaki uygulamalarda öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmaları için ders esnasında öğretmenlerin öğrencilerin ana dillerinde öğretim yapmalarına izin verilmemektedir veya öğrencilerin ana dillerini bilmeyen yabancı öğretmenler bu tür bir strateji eğitimi verememektedir. Bu araştırmanın genellenebilirliği ile ilgili son sınırlılık ise bu araştırmada sadece çalışma grubundaki öğrencilerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmuş olmasıdır. Bu bağlamda, benzer kurumlarda ve şartlarda öğrenim görseler de, gereksinimlerinin belirlenmediği diğer öğrenci grupları için benzer bir eğitimin etkisi sınırlı kalabilir. Benzer şekilde, aynı yeterlik düzeyindeki öğrencilerin gereksinimlerinin aynı olduğu kabul edilen ve sadece ders kitapların belirlediği şekilde dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik strateji eğitimi yapılan kurumlarda, bu araştırma yöntem olarak sınırlı kalabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bazı önerilerde bulunulabilir. Araştırma sonuçları ders kitabından bağımsız bir şekilde öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusundaki gereksinimlerinin karşılanmasının mümkün olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, öğretim programını aksatmadan entegre edilmiş bir oturumlu strateji eğitiminin diğer dil becerilerinin de eğitimi konusunda kullanılabilmesi düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu tür ekstra materyallerin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekebilir ve ders kitaplarının zamanla rutinleşen içeriklerine bir alternatif motivasyon kaynağı olabilir. Ayrıca bu araştırma bir kontrol grubunun eklenmesiyle tekrarlanabilir ve öğrencilerin hangi not alma strateji ve tekniklerinin nasıl bir gelişim gösterdiği karşılaştırmalı olarak araştırılabilir. Son olarak, bu araştırma Oxford'un (1990) önerdiği strateji eğitimlerinden *bir oturumlu strateji eğitimi* ve *uzun süreli strateji eğitimi* kapsamında farklı deney ve kontrol grupları kullanılarak tekrar desenlenebilir ve bu iki eğitimden deney grupları üzerinde daha fazla etkiye sahip olan eğitim öğretim programına dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, K. ve Lynch, A (1998). *Listening*. China: Oxford University Press.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (10. Basım). Ankara: Nobel.
- Balaban Salı, J. (2012). Verilerin toplanması. Şimşek, A. (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (s. 134-157). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bogdan, R., C. ve Biklen, S. K. (2002). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.) USA: Pearson.
- Bozorgian, H. ve Pillay, H. (2013). Enhancing foreign language learning through listening strategies delivered in L1: An experimental study. *International Journal of Instruction*, 6(1), 105-122.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Carrell, P. (2007). *Notetaking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks*. ETS.
- Chamot, A.U, Barnhardt, S., El-Dinary, P.B. ve Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. USA: Addison Wesley Longman, Inc.
- Craven, M. (2004). *Listening extra*. UK: Cambridge Univeristy Press
- Creswell, J. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). USA: Pearson.
- Erdamar, G.C. (2015). Öğrenme stratejileri ve stilleri. Y. Budak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 285-328). Ankara: Pegem.
- Feldman, R.S. (2003). *P.O.W.E.R Learning*. USA: McGraw Hill Higher Education.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lynch, T. (2004). *Study listening* (2nd ed.). UK: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring ‘optimal’ use. M. Thurnbull ve J.D. O’cain (Eds.). *First language use in second and foreign language learning içinde* (s. 35-49). GB: MPG Books Group.
- Odacı, T. (2006). *The effect of explicit listening comprehension strategy training on listening comprehension strategy use and listening proficiency level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. USA: Heinle & Heinle.
- Pai, B. (1995). *A study of English listening strategies used by EFL technological university students*. Unpublished MA thesis. Taiwan: Southern Taiwan University of Science and Technology. 22 Mayıs 2016 tarihinde http://thesis.lib.stust.edu.tw/theabs/english_site/detail_result_eng.jsp?id=094STUT0741010 22.05.2016 adresinden erişildi.
- Rubin, J., Chamot A.U., Harris, V. ve Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. A. Cohen ve E. Macaro (Eds.). *Language Learner Strategies içinde* (s. 141-160). Portugal: Oxford University Press.

- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Şen, H. Ş. (2014). Öğrenme öğretme stratejileri. S. B. Filiz (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3. Baskı) içinde (s. 97-114). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (Ed.) (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Teng, H. C. (2011). Exploring note-taking strategies of EFL listeners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 480-484.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3), 191-197.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 3-4.
- Weinstein, C.E. ve Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.