



T.C
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

STRATEJİ TABANLI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN STRATEJİ KULLANMA
DURUMLARINA VE İNGİLİZCE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Mehmet Emin USLU

Doktora Tezi

Eskişehir, 2016

T.C
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

STRATEJİ TABANLI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN STRATEJİ KULLANMA
DURUMLARINA VE İNGİLİZCE ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Mehmet Emin USLU

Doktora Tezi

Danışman

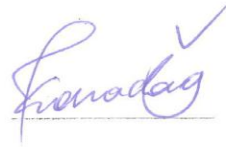
Prof.Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir, 2016

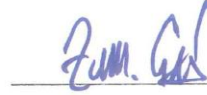
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mehmet Emin USLU tarafından hazırlanan “Strateji Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Strateji Kullanma Durumlarına ve İngilizce Anlama Düzeylerine Etkisi ” başlıklı bu çalışma, 19/08/2016 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Engin KARADAĞ



Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU



Üye: Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN



Üye: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM



Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Vek.



Teşekkür

Öncelikle tez çalışmam boyunca değerli katkı ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın özellikle yöntem kısmının şekillenmesinde ve çalışmamın başarıyla sonuçlanmasında büyük katkısı olan Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a teşekkür ederim.

Çalışmamın sonuçlanmasında gösterdikleri destek ve katkılarından dolayı Prof. Dr. M.Bahaddin ACAT'a, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a, Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a, Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM'e ve doktora eğitimim boyunca gerek akademik gerekse diğer konularda bana emeği geçen bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında desteğini ve yardımını her zaman yanımda hissettiğim eşim Hatice USLU'ya ve doktora eğitimim boyunca biraz ihmal ettiğim oğullarım Burak ve Murat'a anlayışlarından dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Emin USLU

İzmir - 2016

Strateji Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Strateji Kullanma Durumlarına ve İngilizce Anlama Düzeylerine Etkisi

Özet

Bu araştırmanın temel amacı strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini nasıl etkilediğini incelemektir.

Çalışma deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilere okuma ve dinleme stratejilerinin öğretimi bağımsız değişken, öğrencilerin İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile strateji kullanma durumları ise bağımlı değişkenlerdir. Veri toplama aracı olarak okuma stratejileri ölçeği, dinleme stratejileri ölçeği, İngilizce okuduğunu anlama testi ve İngilizce dinlediğini anlama testi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Hava Astsubay MYO’da İngilizce eğitimi alan 2. Sınıf 111 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma grubundan 57 öğrenci deney grubunu oluştururken; 54 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deneysel işlem süreci 12 hafta boyunca haftada 2 ders saati okuma, 2 ders saati ise dinleme stratejilerinin öğretimi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre İngilizce dinleme ve okuma stratejilerinin öğretimi genel olarak dinleme ve okuma stratejilerinin kullanım durumunu arttırmıştır. Uygulanan strateji tabanlı öğretim programı, İngilizce dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde %64’lük bir değere sahiptir. Bu değer kalıcılık testi sonunda %77’ye çıkmıştır. Söz konusu programın İngilizce okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde ise %70’lik bir değere sahiptir. Kalıcılık testi sonunda ise bu değer %78’e yükselmiştir.

Ayrıca, uygulanan strateji tabanlı öğretim programı öğrencilerin İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini de arttırmıştır. Uygulama sonunda strateji tabanlı okuma programının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde %21’lik bir değere sahiptir.

Strateji tabanlı dinleme programının ise öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde %25'lik bir değere sahiptir.

Sonuç olarak, strateji tabanlı okuma ve dinleme programı öğrencilerin İngilizce okuma ve dinleme stratejilerini kullanma durumlarını arttırdığı gibi okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini de arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Strateji tabanlı öğretim, İngilizce okuma stratejileri, İngilizce dinleme stratejileri, Solomon dört gruplu desen

The Effects of Strategies-Based Instruction on Students' Strategy Use and English Comprehension Level

Abstract

The aim of this study is to find out the effects of strategies-based instruction on the students' strategy use and English comprehension level.

In this study, Solomon four groups experimental design was used. Instruction of the reading and listening strategies are defined as the independent variables and students' English comprehension level and their strategy use are defined as the dependent variables. English Reading Strategies Scale, English Listening Strategies Scale, Reading Comprehension Test and Listening Comprehension Test were used as the instruments for gathering data.

The sample consisted of 111 second class students enrolled in English class at NCO College in 2015-2016 academic calendar. Fifty-seven students from this group comprised the experimental group and received strategies-based reading and listening instruction. Fifty-four students served as the control group. The learners in the experimental group received strategies-based reading and listening instruction for twelve weeks. The objective reading and listening strategies were incorporated into the regular classroom learning activities as the two sessions for each week.

According to the findings, instruction of the English reading and listening strategies increased the students' strategy use. Strategies-based listening instruction has %64 effect on the listening strategies use after the experimental process. According to the following test results, this amount became %70. Also, strategies-based reading instruction has %70 effect on the reading strategies use after the experimental process. This amount became %78 after the following test which was conducted two months later.

Furthermore, strategies based listening and reading instruction improved the students' English reading and listening comprehension level. Strategies-based instruction has % 21 effect on reading comprehension level and, %25 effect on listening comprehension level.

As a result, strategies-based instruction not only increases students' English reading and listening strategy use, but also it improves their reading and listening comprehension level.

Key Words: Strategies-based instruction, English reading strategies, English listening strategies, Solomon four groups experimental design

İÇİNDEKİLER

Teşekkür	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xi
Şekil Listesi	xvii
Bölüm I: Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı	3
1.2.1. Bilişsel Öğrenme Teorisine Göre Yabancı Dil Eğitimi	5
1.3. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	9
1.3.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	10
1.3.2. Okuma Stratejileri	13
1.3.3. Kelime Öğrenme Stratejileri	17
1.3.4. Dinleme Stratejileri	18
1.4. Strateji Kullanımında Bireysel Farklılıklar	21
1.5. Strateji Tabanlı Öğretim Modeli	24
1.6. Araştırmanın Önemi	26
1.7. Araştırmanın Amacı	27
1.8. Araştırmanın Hipotezleri	28
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	29
1.10. Tanımlar	29
Bölüm II İlgili Araştırmalar	30
2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	30
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36

Bölüm III Yöntem	41
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni	41
3.1.1. Deneysel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden faktörler	42
3.1.2. Deneysel araştırmalarda dış geçerliği tehdit eden faktörler	44
3.1.3. Dört gruplu Solomon tasarımı	44
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Yabancı dil okuma stratejileri ölçeği	47
3.3.2. Yabancı dil dinleme stratejileri ölçeği	49
3.3.3. İngilizce okuduğunu anlama testi	53
3.3.4. İngilizce dinlediğini anlama testi	55
3.4. Strateji Tabanlı Ders Programının Hazırlanması	57
3.5. Uygulama Süreci	59
3.5.1. Deney grubuna derse girecek öğretmenlere eğitim verilmesi	59
3.5.2. Strateji tabanlı öğretim programının pilot uygulaması	60
3.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Öntest Uygulaması	68
3.6.1. Grupların “Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği” öntest puanları	68
3.6.2. Grupların “Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği” öntest puanları	69
3.6.3. Grupların “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” öntest puanları	70
3.6.4. Grupların “İngilizce Dinlediğini Anlama Testi” öntest puanları	70
3.7. Strateji Tabanlı Öğretim Programının Deney Grubuna Uygulanması	71
3.8. Verilerin Toplanması	73
3.9. Verilerin Analizi	74
Bölüm IV: Bulgular	75
4.1. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Artırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	75

4.2. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Genel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	80
4.3. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	85
4.4. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Destekleyici Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	90
4.5. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	95
4.6. “Strateji Tabanlı Öğretim Deney Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Biliş-Üstü Dinleme Stratejilerinin Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	100
4.7. “Strateji Tabanlı Öğretim Deney Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	105
4.8. “Strateji Tabanlı Öğretim Deney Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	110
4.9. “Strateji Tabanlı Öğretim Deney Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Dinleme Stratejilerinden Çeviri Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	115
4.10. “Strateji Tabanlı Öğretim Deney Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinden Telafi Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular.....	119
4.11. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Düzeylerini Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	124
4.12. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Dinlediğini Anlama Düzeylerini Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular	129
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	135
5.1. Tartışma.....	135

5.2. Sonuç	142
5.3. Önerileri	143
5.3.1. Uygulamaya yönelik önerileri	144
5.3.2. Araştırmacılara yönelik önerileri	145
Kaynakça	146
Ekler	155
Ek-1: Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği	155
Ek-2: Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği	157
Ek-3: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi	159
Ek-4: İngilizce Dinlediğini Anlama Testi	166
Ek-5: Örnek Strateji Tabanlı Okuma Programı Ders Planları	170
Ek-6: Örnek Strateji Tabanlı Dinleme Programı Ders Planları	176
Ek-7: Strateji Tabanlı Okuma Programında Kullanılan Okuma Metinleri	183
Ek-8: Strateji Tabanlı Dinleme Programında Kullanılan Dinleme Metinleri	192
Ek-9: Dinleme ve Okuma Stratejileri Ölçeği Araştırmacı Kullanma İzni	205

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1.1	Kelime Öğrenme Stratejileri	17
2.1	Deney ve Kontrol Grubu Özellikleri	46
2.2	Okuma Stratejileri Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları	48
2.3	Dinleme Stratejileri KMO ve Barlett Testi Sonuçları	50
2.4	Dinleme Stratejileri Ölçeği Faktör Varyans Açıklama Yüzdeleri	50
2.5	Dinleme Stratejileri Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları	51
2.6	Dinleme Stratejileri Ölçeği Faktör Yükleri	53
2.7	Okuduğunu Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları	54
2.8	Dinlediğini Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları	56
2.9	Öğretilmesi Hedeflenen Okuma ve Dinleme Stratejileri	57
2.10	Deneysel İşlem Süreci.....	59
2.11	Pilot Uygulamada Öğretimi Yapılan Okuma Stratejileri	61
2.12	Pilot Uygulamada Öğretimi Yapılan Dinleme Stratejileri.....	64
2.13	Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları	68
2.14	Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları.....	69
2.15	İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları	70
2.16	İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları	71
2.17	Öğretimi Yapılan Dinleme ve Okuma Stratejileri	72

3.1 İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	75
3.2. İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	76
3.3 İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	77
3.4 İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	78
3.5 Deney Grubu İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	79
3.6 İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	80
3.7 İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	81
3.8 İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	82
3.9 İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	83
3.10 Deney Grubu İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	84
3.11 Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	85
3.12 İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	86
3.13 İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	87

3.14 İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	88
3.15 Deney Grubu İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	89
3.16 İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	90
3.17 İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	91
3.18 İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	92
3.19 İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	93
3.20 Deney Grubu İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	94
3.21 İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	95
3.22 İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	96
3.23 İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	97
3.24 İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	98
3.25 Deney Grubu İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	99

3.26 Biliş Üstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	100
3.27 İngilizce Biliş Üstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	101
3.28 İngilizce Biliş Üstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	102
3.29 İngilizce Biliş Üstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	103
3.30 Deney Grubu İngilizce Biliş Üstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	104
3.31 Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	105
3.32 İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	106
3.33 İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	107
3.34 İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	108
3.35 Deney Grubu İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	109
3.36 Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	110
3.37 İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	111
3.38 İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	112

3.39 İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	113
3.40 Deney Grubu İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	114
3.41 Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	115
3.42 İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	116
3.43 İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	117
3.44 İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	118
3.45 Deney Grubu İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	119
3.46 Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	120
3.47 İngilizce Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	121
3.48 İngilizce Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	122
3.49 İngilizce Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	123
3.50 Deney Grubu İngilizce Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	124
3.51 İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	125

3.52 İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	126
3.53 İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	127
3.54 İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	128
3.55 Deney Grubu İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	129
3.56 İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	130
3.57 İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	131
3.58 İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları	132
3.59 İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları	133
3.60 Deney Grubu İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	134

Şekiller Listesi

Şekil 1. Dil Ediniminde Bireysel Farklılıklar	2
Şekil 2. Bireysel Farklılıklar, Sosyal ve Durumsal Faktörlerle Strateji Seçimi ve Öğrenme Çıktıları Arasındaki İlişki	8
Şekil 3. Önerilen Deneysel Modelin Simgesel Gösterimi	45

Bölüm I: Giriş

1.1. Problem Durumu

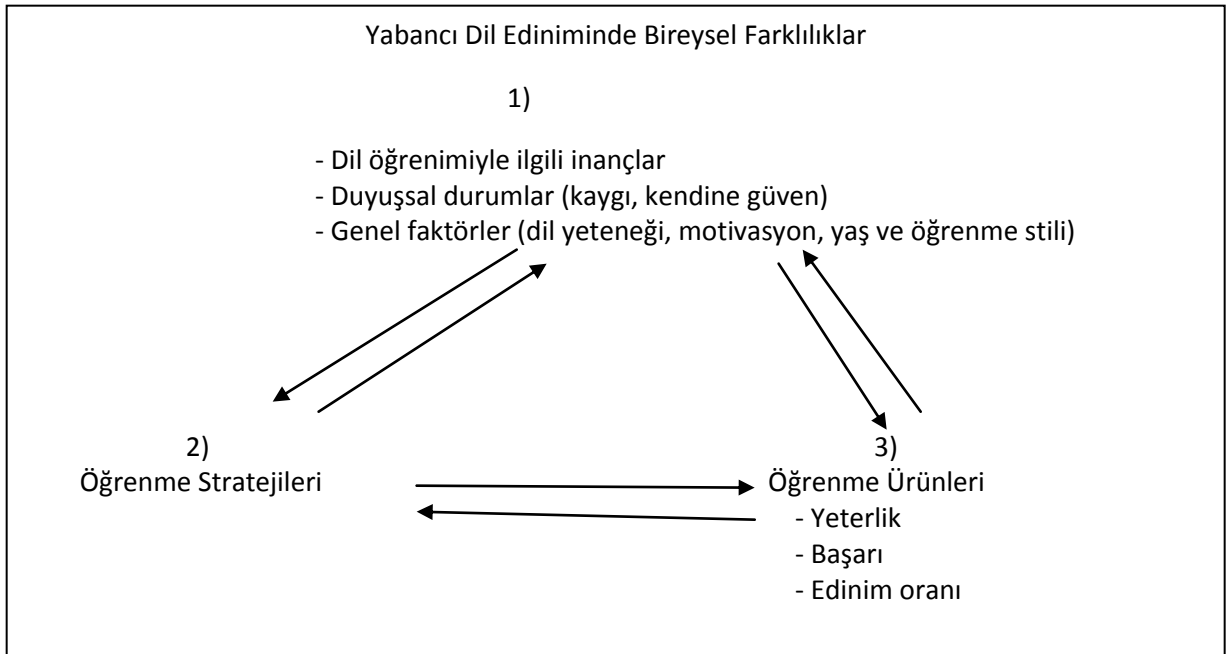
Yabancı dil öğrenimiyle ilgili ilk çalışmalar daha çok sınıf merkezli yabancı dil öğretme metotları üzerinde yoğunlaşırken; sınıf dışındaki farklı öğrenme çevreleri, motivasyon, yabancı dil öğrenmeye yönelik duyulan kaygı, öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar gibi konular göz ardı edilmiştir. Bu süreç 1970'li yılların sonlarına kadar devam etmiş, bu tarihten itibaren yapılan çalışmalar, ideal öğretme metodunu bulmak yerine bu süreçte başarılı olan öğrenci ve öğretmenlerin hedeflerine nasıl ulaştıklarını ortaya koyma üzerinde yoğunlaşmıştır. (White, 2008).

Bireysel farklılıklar, özellikle ana dilin dışında farklı bir dilin ediniminde ön plana çıkmaktadır. Tüm bireyler ana dillerini edinme ve kullanma konusunda hemen hemen aynı süreçlerden geçip eşit yeterlilik seviyesine gelmelerine rağmen, yabancı dilin ediniminde böyle bir benzerlikten söz etmek mümkün değildir. Bunun nedeni de bireysel farklılıklardır. Yabancı dil öğrenmeye yönelik duyulan ihtiyaç ve motivasyon, öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilinçli olarak kullanılan stratejiler, bireylerin geçmişten sahip oldukları deneyimler, cinsiyet, bireylerin içinde buldukları sosyokültürel çevre bireysel farklılıkları ortaya koyan bazı faktörlerdir (Benson ve Gao, 2008).

Ellis (2000) yabancı dil edinimindeki bireysel farklılıkları üç gruba ayırmıştır. İlk grup, dil yeteneği, motivasyon, yaş ve öğrenme stili gibi bazı genel faktörlerle birlikte kaygı ve kendine güven gibi duyuşsal durumları ve dil edinimiyle ilgili bireysel inançları kapsar. İkinci grup, öğrenenin dil edinme sürecinde kullandığı farklı stratejilerdir. Son grup ise yeterlik, başarı ve edinim hızı gibi öğrenme ürünlerini kapsar. Tüm bu değişkenler birbirleriyle ilişki içersindedirler. Örneğin; motivasyon hem başarıyı etkilerken, hem de başarıdan etkilenmektedir.

Yabancı dil ediniminde strateji kullanımı yaş, cinsiyet ve motivasyon gibi bireysel bir farklılık oluşturmasa da farklı öğrenciler tarafından farklı stratejilerin kullanımı, strateji

kullanımı ile bireysel farklar arasında güçlü bir bağlantının olduğunu gösterir (Benson ve Gao, 2008; Dörnyei, 2005). Öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini zenginleştirmek için attıkları adımlardır. Öğrenme stratejileri iletişimsel yeterlik geliştirmede gerekli olan sürece aktif olarak öz-yönelimli bir katılım sağlamaları nedeniyle yabancı dil öğreniminde oldukça önemlidirler. Doğru ve uygun olarak kullanılan stratejiler dil öğrenmedeki yeterliliği ve öz-güveni arttıracaktır.



Şekil 1: Dil Ediniminde Bireysel Farklılıklar

Kaynak: Ellis, R. (2000) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell.

Yabancı dil öğreniminde strateji kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalarda ilk olarak yabancı dil öğreniminde başarılı olan öğrencilerin diğerlerinden farklı olan yönlerini ortaya çıkartma konusu üzerine odaklanılmıştır (Naiman, 1978; Rubin, 1975; Sternn, 1975). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre bu öğrencileri diğerlerinden farklı kılan sadece yabancı dil öğrenmeye yönelik yetenek ve motivasyonları değil, aynı zamanda bireysel öğrenme teknikleri uygulayarak öğrenme sürecine aktif ve yaratıcı şekilde katılmalarıdır.

Öğrenme stratejilerinin kullanımıyla vurgulanan temel nokta öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıması ve bu süreçle ilgili kararları kendisinin

almasıdır. Öğrenme sürecinde öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği, eksikliklerinin neler olduğu, nasıl kavrayacağı ile ilgili bir takım karar alınır. Bu anlayış temelde öğrenme stratejilerini bilişsel öğrenme teorisinin yabancı dil edinimiyle ilgili en önemli unsuru haline getirmiştir (Winne, 1995; Açıköz, 2002).

Bilişsel öğrenme teorisiyle birlikte öğrenenin kendisi yerine öğrenenin öğrenmeye yönelik yaklaşımı üzerinde durulmaya başlanmıştır. Benzer ortamlar ve durumlar paylaşabilse bile her bir öğrenci farklı şekilde farklı bilgiyi edindikleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur (Willians ve Burden, 2001). Yabancı dil ediniminde de bireysel farklılıklar önemli bir faktördür ve etkili bir eğitim ortamı için mutlaka öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır (Oxford ve Ehrman, 1993).

1.2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramını temel alır ve öğrenmede zihinsel süreçlerle ilgilidir. Bilginin nasıl geliştiği ve otomatik hale geldiği, yeni edinilen bilginin var olan bilişsel sistemle nasıl ilişkilendirildiği konuları bilişsel öğrenme teorisinin öğrenmeye ilgili cevaplandırmaya çalıştığı temel zihinsel süreçlerdir.

Bilgiyi işleme modeli insan zihninin işleme şeklini bilgisayarın işleme şekline benzeterek açıklar. Buna göre, hem insanlar hem de bilgisayarlar bilgiyi alırlar, depolarlar, geri getirirler ve bu bilgilere dayanarak karar verirler. Bu modele göre öğrenme, bilgiyi işleme fonksiyonunu sağlayan bir seri işlemler bütünü olarak kabul edilir.

Bilgi depoları, bilginin tutulduğu ve bilgiyi işlemenin gerçekleştiği depolardır. Dış çevreden gelen uyarıcılar bu depolarda anlamlı yapılar halinde işlenir ve daha sonra kullanılmak üzere örgütlü bir yapıda depolanır. Duyusal, kısa ve uzun süreli olmak üzere üç tür bellek mevcuttur. Duyusal bellek, çevreden alınan bilginin işleme sistemine girmeden önce kısa süreli tutulduğu bilgi deposudur. Kısa süreli bellek duyusal kayıttan aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli depolama görevini üstlenmektedir. Uzun süreli bellek, sürekli bellek deposu olarak kabul edilir. Kısa süreli bellekte işlenmiş olan bilgi uzun süreli belleğe gönderilerek depolanır. Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir (Anderson, 1995).

Bilişsel süreçler, bir bilgi deposundan diğerine bilgi akışını sağlayan zihinsel eylemlerdir. Her bir bilgi deposu arasındaki bilgi akışını düzenleyen bilişsel süreçler ve bunların işlevleri birbirinden farklıdır. Bu süreçler; dikkat, algılama, tekrar, kodlama ve geri getirme olarak sınıflandırılmaktadır (Eggen ve Kauhack, 2001).

Bilgiyi işleme sisteminde işlem akışını yürüten süreç bilişi yönetme olarak kabul edilmektedir. Bu sistemdeki bilişsel süreçler bilişi yönetme tarafından kontrol edilmekte ve bilgi akışını sağlama fonksiyonunu yürütmektedir. Bilişi yönetme aşağıdaki becerileri kapsamaktadır (Eggen ve Kauhack, 2001):

- Bilgi depoları ve bilişsel süreçlerin bilincinde olmak,
- İşin gerektirdiği öğrenme durumuna göre bilişsel süreçleri etkin kullanma yollarını belirlemek,
- İş planlamak,
- Plan çerçevesinde bilişsel süreçleri etkin olarak kullanmak,
- Meydana gelen öğrenme durumunu değerlendirmek.

Öğrenciler arasında başarı farkının yürütücü süreçleri kullanma etkililiğinden kaynaklandığı öne sürülmektedir. Buna göre başarılı öğrenciler kendi öğrenme stillerinin karmaşıklığını iyi yönlendiren, öğrenme ihtiyaçlarını ve kendi ihtiyaçlarını kavrayan ve kendi öğrenme stillerine uygun olarak uygulayabilecekleri bir stratejiler dizisi geliştirenlerdir. Yani nasıl öğreneceklerini öğrenmiş olanlardır (Nisbet ve Shucksmith, 1986).

Bilişsel öğrenme teorisine göre yeni bir bilgi edinim süreci seçme, edinim, anlamlandırma ve var olan bilgiyle ilişkilendirme olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Seçme aşamasında öğrenen özel bir bilgi üzerinde odaklanır ve bu bilgiyi kısa süreli belleğe aktarır. Edinim aşamasında, bilgi kısa süreli bellekten kalıcı olacak şekilde uzun süreli belleğe transfer edilir. Anlamlandırma aşamasında yeni edinilen bilgiyle var olan bilgi arasında içsel bağlantılar kurulur. Son aşama olan ilişkilendirme aşamasında ise

yeni edinilen bilgiyle var olan bilgi ilişkilendirilir ve yeni bilgi aktif belleğe aktarılır (O'Malley ve Chamot, 1996).

1.2.1. Bilişsel öğrenme teorisene göre yabancı dil eğitimi

Diğer birçok teoriden farklı olarak bilişsel öğrenme teorisi dil edinimini, diğer öğrenme süreçleriyle aynı prensipler tarafından yönlendirilen karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlamaktadır. Bilişsel öğrenme teorisine göre dille ilgili kodlar ve yapılar tıpkı diğer bilgi ve yapılar gibi aynı yolla zihinde depolanır ve gerektiğinde geri getirilip kullanılır. Yabancı dil edinimi performansı etkileyen insanın zihinsel kapasitesinde var olan sınırlılıkların üstesinden gelmek için işe koşulan algılama, bellek ve bilgiyi işleme süreci gibi karmaşık bir zihinsel beceridir (Ellis, 2001).

Bilişsel öğrenme teorisine göre yabancı dil ediniminde öğrenciler sürece aktif olarak katılırlar ve öğrenmeye çalıştıkları dil sistemini düzenlemek için çeşitli zihinsel stratejiler kullanırlar. Yabancı dil ediniminde strateji kullanımı bu süreci, öğrenenlerin ana dillerini edindikleri süreçten farklı kılmaktadır (Williams ve Burden, 2001).

Öğrenme stratejileri aracılığıyla öğrenciler bilgiyi seçerler, organize ederler ve var olan bilgiyle ilişkilendirirler. Zihinsel süreçleri harekete geçiren öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştırmada daha etkilidirler ve tekrarlı kullanımdan sonra otomatik hale gelirler (O'Malley ve Chamot, 1996). Yabancı dil ediniminde bireysel farklılıklar ve strateji kullanımı üzerinde duran ve bilişsel öğrenme yaklaşımını temel alan birçok teori bulunmaktadır.

1.2.1.1. Ortak dil (Interlanguage) teorisi

Selinker (2000) tarafından ortaya atılan ortak dil teorisi yabancı dil edinimini bilişsel açıdan açıklamaya çalışan ilk teoridir. "Ortak dil" yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde oluşturdukları bir sistemi ifade etmektedir. Ortaya çıktığı 1970'lerin başından itibaren birçok kez yabancı dil öğrenimiyle ilgili yapılan araştırmaların temelini oluşturmuştur. İlk kez bu teoriyle birlikte öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde kontrol etme olasılıklarının olduğu ortaya koyulmuştur.

Bu teori, öğrenenlerin dili kullanımı esnasında yaptıkları hataları dil yetkinliğinin gelişimine bir kanıt olarak görür. Hatalar dil girdilerinin organize edilmesinde öğrencilerin ortaya koyduğu çabanın bir göstergesidir. Bu teoriye göre “ortak dil”, dil edinimine dahil olan beş temel sürecin bir ürünüdür: Dil transferi, eğitim transferi, yabancı dil öğrenme stratejileri, yabancı dilde iletişim stratejileri ve dil materyallerinin genellemesidir (Takac, 2008).

Selinker (2000) öğrenme stratejilerini yabancı dil bilgisini edinim sürecindeki bilinçli veya bilinçsiz bilişsel aktiviteler olarak tanımlamaktadır. Dil kullanımındaki hatalar dil transferi veya kuralların basitleştirilmesi stratejilerinin kullanımından kaynaklanabilir. Kısaca ortak dil öğrenenlerin yabancı dili anlamlandırma ve kullanma süreçlerinde test ettikleri birçok zihinsel stratejiler sonucu ortaya çıkmış kurallardan oluşan bir sistemdir.

1.2.1.2. Bialystok’un ikinci dil öğrenme modeli

Bialystok yabancı dil ediniminde öğrenme stratejileri üzerinde duran ilk araştırmacılardan bir tanesidir. Analiz-Kontrol Modeli olarak isimlendirilen dil öğrenme teorisi, temel olarak bilişsel bir teoridir ve dilin de diğer tür bilgiler gibi insan zihninde aynı süreçlerden geçtiği varsayımına dayanır. Bialystok, dil ediniminde iki farklı süreçten söz etmektedir: Zorunlu zihinsel süreçler ve isteğe bağlı olarak seçilen zihinsel aktiviteler (Takac, 2008).

Öğrenme stratejileri, dil yetisini arttırmak amacıyla var olan bilgiyi kullanmak için işe koşulan isteğe bağlı aktivitelerdir ve formal ve fonksiyonel olmak üzere ikiye ayrılırlar. Formal stratejiler, doğru dilsel yapılarla ilgilidirler ve yabancı dilin bilinçli olarak öğrenilmesinde veya edinilen bilginin otomatikleştirilmesinde kullanılırlar. Fonksiyonel stratejiler ise daha çok edinilen dilin iletişim aracılığıyla kullanılmasıyla ilgilidir. Strateji kullanımı verilen iş için gerekli olan bilgiye, işin zorluğuna ve öğrenenin seviyesine göre değişebilir.

1.2.1.3. Anderson'ın dil edinim teorisi

Bu model yabancı dil edinimini genel bir beceri öğrenimi çerçevesinde açıklamaya çalışması nedeniyle bilişsel bir teoridir. Bu modele göre açıklayıcı ve yöntemsel olmak üzere iki tür bilgi vardır. Açıklayıcı bilgi gerçeklerle ilgili olan bilgiyi, yöntemsel bilgi ise bir işin nasıl yapılacağına ilişkin bilgiyi ifade eder (Takac, 2008).

Bu model dil edinimini üç aşamalı bir süreç olarak görür: Bilişsel-ilişkisel ve otonom. Bu üç süreç boyunca açıklayıcı bilgi tekrarlarla ve pratikle yöntemsel bilgi haline gelir (O'Malley ve Chamot, 1996). Dille ilgili edinilen yeni bilgi açıklayıcı bilgi iken, bu bilginin kontrolü ve kullanımı ile ilgili bilgi yöntemsel bilgidir. Yabancı dilin üretiminde yapılan birçok yanlış açıklayıcı bilgi yerine yöntemsel bilginin eksik olduğu anlamına gelir. Anderson'ın dil edinim teorisine göre öğrenme stratejileri karmaşık zihinsel becerilerdir ve öğrenmenin ilk aşaması olan bilişsel aşamada bilinçli olarak kullanılırlar. Daha sonara tekrar ve pratik yoluyla bilişsel, ilişkisel ve otonom aşamalarına geçerek yöntemsel bilgi halini alırlar (Ellis, 2000).

1.2.1.4. McLaughlin'nin bilgiyi işleme modeli

Bu model yabancı dil ediniminde kritik bir dönemin olduğunu ve bu dönemden sonra dil ediniminin tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi bilgiyi işleme sistemi içerisinde gerçekleştiğini savunmaktadır (Skehan, 2000). Kritik dönem sonunda dil edinimi otomatik şekilde gelişen bir süreçten daha çok zihinsel bir aktivite sürecine dönüşmektedir. Öğrencinin bilgiyi işleme sürecindeki kapasitesi verilen işin niteliğine ve kendi becerisine göre sınırlanabilir. Öğrenenler bu kapasiteyi iki şekilde geliştirebilirler:

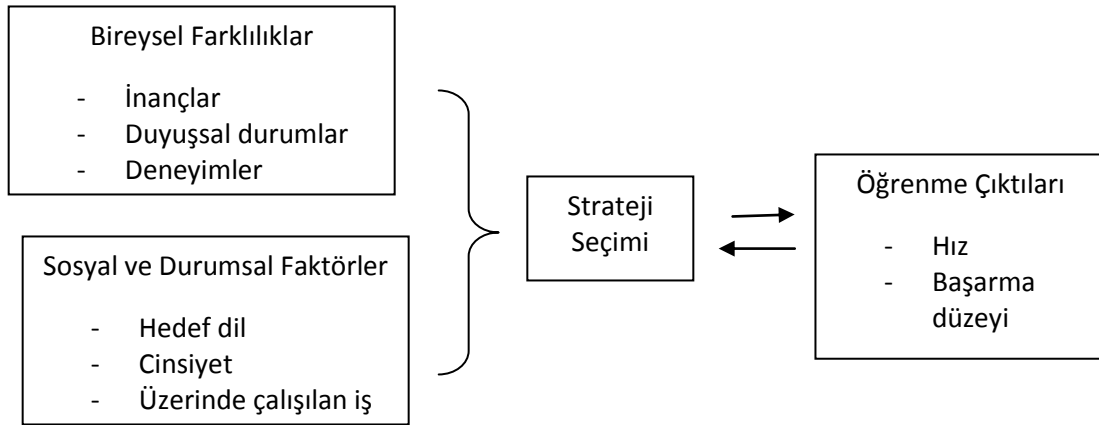
- Otomatikleştirme: tekrar ve pratik yoluyla bilginin otomatik hale gelmesi
- Yeniden yapılandırma: bilginin var olan bilgiyle ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılması.

McLaughlin (1987) öğrenme, üretim ve iletişim stratejileri olmak üzere üç tür stratejiden bahsetmektedir ve bu stratejilerin daha çok yeniden yapılandırma süreciyle ilgili olduğunu savunmaktadır. Basitleştirme, genelleme yapma, transfer, çıkarımda bulunma ve

pratik yapma gibi öğrenme stratejilerinin öğrenmenin ilk aşamasında kullanılırken başarı, biçim ve telafi gibi iletişimsel stratejiler ise son aşamalarda kullanılmaktadır.

1.2.1.5. Ellis'in yabancı dil öğrenme modeli

Bu modele göre öğrenme stratejileri, yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıklar, durumsal ve sosyal faktörlerle öğrenme çıktıları ve sonuçları arasında modaratörlük görevi üstlenmektedirler. Söz konusu değişkenler öğrenenin strateji seçimini etkilemekte, seçilen stratejiler başarı seviyesi ve hızı bakımından öğrenme çıktılarına etkilemekte, fakat aynı zamanda yetkinlik düzeyinden etkilenmektedir.



Şekil 2: Bireysel Farklılıklar, Sosyal ve Durumsal Faktörlerle Strateji Seçimi ve Öğrenme Çıktıları Arasındaki İlişki

Kaynak: Ellis, R. (2000) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell.

Yukarıda geçen bilişsel öğrenme model ve teoriler incelendiğinde yabancı dil ediniminde strateji kullanımı ve bireysel farklılıklarla ilgili şu sonuçlara ulaşılabılır:

- Yabancı dil edinimi diğer karmaşık zihinsel becerilerin öğrenilmesiyle benzer özellikler taşır.
- Öğrenme stratejileri öğrenenin ortaya koyduğu bilinçli bir çabayı yansıtır ve öğrenenlere süreci kontrol etme olanağı sağlar.

- Öğrenme stratejileri yabancı dil edinim sürecinin başarılı olma veya olmama yönünde etkiler.
- Öğrenme stratejileri bireysel farklılıkların bir sebebidir.
- Öğrenme stratejileri öğretilebilir ve tekrar yoluyla kullanımları otomatikleşir.

1.3. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri

Strateji kelimesi Yunanca “strategia” kelimesinden gelmektedir ve savaş sanatı anlamına gelmektedir. Genel olarak strateji kelimesi bir amaca ulaşmak için kullanılan yöntem, plan ve adımdır. Öğrenme stratejileri ise öğrenciler tarafından bilginin edinilmesi, depolanması, gerektiğinde hatırlanmasında kullanılan işlemleri ifade etmektedir (Oxford, 1990). Cohen’e (1998) göre yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı dili öğrenme ve kullanma konusunda bilinçli olarak seçtikleri adımlar ve eylemlerdir. Yabancı dil öğrenme stratejileri hem yabancı dil öğrenme hem de kullanma stratejilerini kapsar. Öğrenme stratejileri yabancı dil öğrenmek ya da öğrenilen dili kullanmak veya her ikisi için öğrencilerin bilinçli olarak seçtikleri basamak veya eylemlerden oluşur.

White (2008) yabancı dil öğrenme stratejilerini, hedef dili öğrenmek için veya öğrenilen dille ilgili bir görevi kolaylaştırmak için öğrencilerin bilinçli olarak belirli eylem ve seçenekler arasından tercihte bulunmaları olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin ifade edilen tercihte bulunabilmeleri için, kendilerini tanıyan, öğrenme sürecinin ve hedeflerinin farkında olan, ihtiyaçlarını bilen, kısacası öz-denetimli ve bağımsız öğrenen bireyler olmaları gerekir.

Yabancı dil öğreniminde kullanılan stratejiler dil edinimini, anlamayı ve yeni bilginin transfer edilmesini kolaylaştıran her türlü davranış, düşünce ve duygudur (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000). Bu süreçte strateji kullanımının yararlı olabilmesi için (Dornyei, 2005);

- Seçilen stratejinin halihazırda üzerinde çalışılan işe (task) uygun olması,
- Bir şekilde öğrenenin bireysel özellikleriyle uyum içerisinde olması,

- Öğrenenin söz konusu stratejiyi etkili şekilde kullanması ve diğer ilgili stratejilerle bağlantı kurması gereklidir.

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak, yabancı dil öğrenme stratejilerinin bazı temel özellikleri şu şekilde ifade edebilir (Oxford, 1990):

- Öğrenme strateji kullanmadaki temel amaç dil öğrenmenin temelini oluşturan iletişimsel yeterliliğe katkıda bulunmaktır.
- Öğrencilerin daha fazla öz-yönelimli ve öz-denetimli olmalarına yardım etmektedir.
- Öğretmenlerin rollerini genişletmektedir.
- Öğrenme stratejileri problem odaklıdır.
- Öğrenciler tarafından ortaya konulan özel eylemlerdir.
- Öğrenme stratejileri öğrencilerin sadece bilişsel yönleriyle ilgili değil tüm yönlerini kapsar.
- Öğrencilere hem dolaylı hem de doğrudan katkıda bulunur.
- Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından çoğu zaman bilinçli olarak işe koşulur, her zaman gözlenemeyebilir, öğretilbilir ve kullanımını etkileyen birçok faktör söz konusudur. Gözlenebilir davranışın yokluğu zihinsel sürecin olmadığı anlamına gelmez.

1.3.1. Yabancı dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda birçok sınıflama yapılmıştır. Donsereau (1986) öğrenme stratejilerini birincil ve destekleyici stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Birincil stratejiler doğrudan öğrenilen materyalle ilgili olan stratejilerdir. Destekleyici stratejiler ise öğrenme için uygun bir tutum takınma, yorgunluk, hayal kırıklığı gibi olumsuz durumlarla mücadele etmeye yardımcı olan stratejilerdir.

O'Malley ve Chamot (1996) yabancı dil öğreniminde kullanılan stratejileri; bilişüstü, bilişsel ve sosyal arabulucu stratejiler olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Öğrenme sürecinin planlanması, dikkatin belirli bir konuya yoğunlaştırılması, öz-yönetim, öz-kalıcılık ve öz-değerlendirme gibi stratejiler bilişüstü stratejileri oluşturur. Bilişsel

stratejiler ise, tekrar, bilişsel imge kullanma, gruplama, ayrıntıyı kullanma, transfer etme, not alma, özetleme ve çeviri yapma gibi stratejilerdir. Soru sorma, işbirliği yapma da sosyal arabulucu stratejilerini oluşturmaktadır.

Oxford (1990) ise öğrenme stratejilerinin kapsamını biraz daha genişleterek stratejileri doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel gruba ayırmaktadır. Bellek, bilişsel ve telafi stratejileri doğrudan stratejileri oluştururken; bilişüstü, duyuşsal ve sosyal stratejiler de dolaylı stratejileri oluştururlar. Yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan doğrudan stratejiler, öğrenilen dilin edinimiyle doğrudan ilişkilidirler. Bellek stratejileri yeni edinilen bilginin hatırlanması, bilişsel stratejiler öğrenilen dilin anlaşılması ve kullanılması, telafi stratejileri ise boşluklara rağmen yeni öğrenilen dilin kullanılması ile ilişkili stratejilerdir. Dolaylı stratejiler öğrenmenin genel olarak yönetimiyle ilgili olan stratejilerdir. Bilişüstü stratejiler öğrenme sürecinin koordine edilmesi, duyuşsal stratejiler duyguların düzenlenmesi ve soysa stratejiler de sürecin başkalarıyla paylaşımıyla ilgili olan stratejilerdir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmasına rağmen en yaygın sınıflandırma bilişsel, bilişüstü, sosyal ve duyuşsal şeklinde yapılan sınıflandırmadır (Cohen, 1998; O'Malley ve Chamot, 1996; Williams ve Burden, 2001, Macaro, 2001) .

Bilişsel stratejiler: Doğrudan analiz, sentez ve dönüşümü gerektiren ve öğrenme sürecine dahil edilen aktivitelerdir (Rubin,1987). Söz konusu dilin edinimi, depolanması, hatırlanması ve kullanılması süreçlerini kapsar (Williams ve Burden, 2001). Çıkarımda bulunma, içerik kullanılarak bilinmeyen kelimenin anlamının tahmin edilmesi, yeni edinilen bilginin var olan bilgiyle ilişkilendirilmesi, pratik yapma, mesajları alma ve gönderme bilişsel stratejilere örnek olarak verilebilir.

Bilişüstü stratejiler: Bilişüstü stratejiler öğrenmenin planlanması, amaçların belirlenmesi, öğrenme süreciyle ilgili düşünmeyi, performansı denetlemeyi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gibi aktiviteleri kapsar. Genel olarak öğrenenlerin kendi öğrenmelerini dışarıdan gözlemlemeleridir (Williams ve Burden, 2001). Bilişüstü stratejiler

öğrenenlere kendi öğrenmelerini analiz etme fırsatı vererek farklı öğrenme ortamlarında farklı ve yeterli strateji kullanma olanağı sağlar. Wenden (1991) bilişüstü stratejilerin temel aldığı üç tür bilgidен bahsetmektedir: Kişisel bilgi, verilen işle ilgili bilgi ve stratejik bilgi. Kişisel bilgi, bireyin kendi öğrenmesini kolaylaştıran ve zorlaştıran bilişsel ve duyuşsal faktörlerin farkında olmasıdır. Verilen işle ilgili bilgi, söz konusu işin amacını, ne gerektirdiğini ve ne ile ilgili olduğunu bilmektir. Stratejik bilgi ise, bireyin öğrenmesini engelleyen faktörleri ortadan kaldırmak ve verilen işi istenilen şekilde çözümlmek amacıyla hangi stratejilerin kullanılması gerektiğini bilmektir.

Sosyal stratejiler: Öğrencilerin başkalarıyla işbirliği yapmasıdır. Öğrenenlere, öğrenmeyi doğrudan etkilemeyen bir çevrede öğrendiklerini uygulama yapma fırsatı verir. Soru sorma, başkalarıyla işbirliği yapma ve empati kurma sosyal stratejilere örnek olarak verilebilir.

Duyuşsal stratejiler: Öğrenenlerin çeşitli teknikler kullanarak kendi duygularını kontrol etme çabalarıdır. Öğrenme kaygısının azaltılması, öğrenmeye yönelik bireyin kendini motive etmesi, kendi kendini cesaretlendirme duyuşsal stratejilerin bazılarıdır.

Yabancı dil öğreniminde kullanılan stratejiler, hedef dili öğrenmek için veya öğrenilen dille ilgili bir görevi kolaylaştırmak için öğrencilerin bilinçli olarak belirli eylem ve seçenekler arasından tercihte bulunmalarıdır. Bu süreçte hedef dille ilgili üzerinde çalışılan görev (task) ve beceri, strateji seçimini de etkileyecektir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin edinmesi gereken okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri bulunmaktadır. Okuma ve dinleme anlama becerilerini oluştururken; yazma ve konuşma ise üretme becerilerini oluşturmaktadır.

Yabancı dil edinimiyle ilgili birçok teoriye göre dil edinimi otantik materyale ve anlaşılır girdiye yoğun şekilde maruz kalma sonucu dilsel kuralların içselleştiği dolaylı bir süreçtir (Long, 1985).

Krashen (2004) yabancı dil ediniminin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin yoğun ve anlamlı girdiye maruz kalmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu girdiyi sağlayacak en önemli kaynak ise okuma ve dinleme materyalleridir.

Özellikle başlangıç seviyesinde dil öğrenimini etkileyen en önemli etken anlaşılır girdidir. Yoğun ve anlamlı girdi göz ardı edilip sadece dilin öğelerini öğretmeye yönelik çabalar ön plana çıktığında istenen verim alınamamaktadır. Otantik materyaller kullanılarak ortaya koyulan anlaşılır girdi okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu süreçte okuduğunu anlama, dinleme ve kelime öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından bilinmesi ve kullanılmasının dil edinimine büyük katkısı olacaktır.

1.3.2. Okuma stratejileri

Okuma stratejileri genel olarak okuma esnasında ortaya çıkan problemleri çözmek için okuyucu tarafından bilinçli olarak ortaya koyulan süreç olarak tanımlanmaktadır. Başlangıç seviyesi bir öğrenen için bu süreç tamamen bilinçli olarak yürütülmesine rağmen, seviye ilerledikçe stratejilerin kullanımını da otomatik hale gelmektedir. Öğrenciler farklı durumlarda farklı stratejiler kullansa da özetleme, okunan metinle ilgili soru sorma, sorulan sorulara cevap verme, işbirlikçi etkileşim, konuyla ilgili var olan bilgiyi harekete geçirme, anlamayı kalıcılık, metin yapısının farkındalığı, metinde yer alan görsel grafiklerden faydalanma ve metinle ilgili çıkarımda bulunma, zihinsel imge oluşturma, amaç belirleme, çeviri, aynı cümlenin farklı kelimelerle ifade edilmesi, tahmin etme, yüksek sesli okuma ve not alma en sık kullanılan okuma stratejileridir (Pressley, 2006).

Okuma stratejileri bilişsel ve bilişüstü olmak üzere iki temel gruba ayrılır. Bilişsel stratejiler bilinmeyen bir kelimenin anlamını içerikten tahmin etme, içerikle ilgili soru sorma, ana fikri bulma, okuma parçasını gözden geçirme gibi öğrenene öğretilen stratejilerdir. Bilişüstü okuma stratejileri ise öğrenenin kendisi ve okuma parçasıyla ilgili farkındalıktır. Bir metni okumaya başlamadan önce amaç belirleme, metnin anlamlı olarak yorumlanması, metnin anlaşılıp anlaşılmadığının denetlenmesi, okuma esnasında anlaşılmayan bölümlerin farkında olunması, anlamı arttırmak için birden fazla stratejinin kullanılması gibi faaliyetler okuyanın kendisi ve okuma metni ile ilgili farkındalığını arttırıcı bilişüstü stratejilerdir.

Okuma stratejileriyle ilgili yapılan araştırmaların sonucuna göre (Pressley, 2006; Anderson, 2005; Hudson, 2007; Gascoigne, 2005);

- Başarılı olan okuyucular başarısız olanlara göre strateji kullanımında daha etkilidirler,
- Etkili okuyucular okuma metninin zorluğuna göre farklı stratejileri kullanabilirler,
- Etkili okuyucular tek bir stratejiyi defalarca kullanmak yerine birden fazla stratejiyi aynı anda kullanabilirler,
- Okuma stratejileri öğretilir,
- Etkili okuyucular daha çok anlam üzerine odaklanırken, etkisiz okuyucular ise daha çok metin içinde geçen kelime ve dilbilgisi yapısı üzerine odaklanırlar,
- Okuma stratejilerinin öğretimi okuduğunu anlama eğitiminin temel bir parçası olmalıdır.

Yabancı dil ediniminde öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan okuma stratejileri; göz gezdirme, detaylı olarak metni inceleme, tahmin etme, soru sorma, kelimeleri, cümleleri ve metni tekrar okuma, konuyla ilgili var olan bilgiyi harekete geçirme, çıkarımda bulunma, detay bilgiyi ana fikirden ayırt etme ve özetlemedir (Brantmeier, 2002).

Okuma materyalinin anlaşılması materyalle ilgili ön bilgiler, okumanın amacı ve kullanılan stratejiler tarafından etkilenmektedir. İleri seviyede bulunan öğrenciler metnin yapısı ve okuma sürecinin yapısına göre farklı stratejiler kullanırken, daha düşük seviyeli öğrenciler hem daha az strateji kullanırken hem de kullandıkları stratejiler metnin yapısına uygun olmayabilir (Gascoigne, 2005).

Grabe (2009) okuma stratejilerini tek tek öğretmek yerine bir kaçını beraber öğretmenin okuma metninin anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu kapsamda okuma stratejilerinin öğretimi kapsamında kullanılacak yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır.

Soru-cevap yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler cevaplarını doğrudan metinde bulabilecekleri, çıkarımda bulunabilecekleri ve geçmiş yaşantıları yoluyla elde ettikleri tecrübelerini kullanarak cevaplayabilecekleri metinle ilgili sorular hakkında bilgi alırlar. Öğrencilerde okuma metniyle kendilerine yöneltilen sorular arasında nasıl bağlantı

kuracaklarına ilişkin farkındalık oluştururlar. Öğrenciler kendilerine yöneltilen soruları cevapladıkça metinle ilgili anlama düzeyleri de artar ve belirli bir zaman sonra kendi sorularını oluşturmaya başlarlar.

Yönlendirilmiş okuma ve düşünme aktiviteleri yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler var olan bilgi ve tecrübelerini okuma metniyle ilişkilendirirler, okuma için amaç belirlerler ve metni okurken belirli aralıklarla durarak metnin devamını tahmin etmeyi amaçlayan aktivitelere katılırlar. Metnin devamını tahmin etme aktiviteleri değerlendirme sürecini geliştirir ve tahminlerle ilgili yapılan tartışmalar ana fikrin anlaşılmasına ve metnin genel olarak değerlendirilmesi becerisinin gelişmesine katkıda bulunur.

İşbirlikli stratejik okuma yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler grup çalışmasıyla konuyla ilgili var olan bilgilerini harekete geçirirler, tahminde bulunurlar, anlamayla ilgili yaşadıkları zorlukları ortaya koyarlar, bilgileri açıklarlar, önemli olan konuları tekrar ifade ederler, metni özetlerler ve metinle ilgili uygun soru sorarlar. Grup çalışması her bir öğrenciye konuyla ilgili bir sorumluluğun verildiği işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak organize edilir.

Doğrudan anlatım yöntemi: Bu yöntemde ilk olarak öğretmen tarafından okuma stratejisinin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı açıklanır. Daha sonra öğretilen stratejinin öğrenci tarafından kullanılması istenir. Öğrencinin kendi strateji kullanımını değerlendirmesiyle süreç tamamlanır.

İşlemsel strateji öğretimi yöntemi: Bu yöntemde belirli bir zaman dilimi içerisinde belirli stratejilerin ne olduğu, nasıl, ne zaman ve ne için kullanılması gerektiği gibi hususlar düzenli olarak öğretmen tarafından açıklanır. Bu modelde amaç öğrencilerin daha sonra bireysel olarak kullanabilecekleri stratejilerle ilgili farkındalıklarını arttırmaktır.

Okuma becerileriyle ilgili metin odaklı, okuyucu odaklı ve interaktif olmak üzere üç farklı modelden söz etmek mümkündür. Metin odaklı modelde, okuma metninin kelime ve dilbilgisi yapılarının bir araya gelmesiyle oluştuğu; eğer kelimelerin anlamları öğrenilirse metnin de anlaşılacağı savunulmaktadır. Bu nedenle benzer seviyedeki okuyucuların bir metinden aynı anlamları çıkartması beklenir (Gascoigne, 2005).

Okuyucu odaklı modellerde ise okuyucu verilen bir metnin çevirimini yapan değil, anlamı ortaya koyan asıl kaynak olarak görülür (Brantmeier, 2002). Okuyucunun konuyla ilgili bilgi birikimi, kelime bilgisi, ilgi alanları ve beklentileri önemlidir. Bu nedenle bir metinden çıkarılacak anlam kişiden kişiye farklılık gösterecektir. İnteraktif modellerde ise hem metin odaklı hem de okuyucu odaklı modellerin bir arada kullanılması söz konusudur. Okunan metnin yapısı göz önünde bulundurularak okuyucunun ön bilgisi, ilgi alanları ve beklentileri birlikte anlamı ortaya koyar. İnteraktif modelde aşağıda verilen metin odaklı ve okuyucu odaklı yapılardan söz etmek mümkündür.

Okuyucu odaklı faktörler (Brantmeier, 2002):

1. Konuyla ilgili sahip olunan ön bilgi
2. Okuma stratejileri
3. Metinde yer alan kültürel bilgi
4. Okuyucunun dil seviyesi

Metin odaklı faktörler (Brantmeier, 2002):

5. Konu
6. Metnin yapısı
7. Olay sıralaması
8. Metin içinde geçen harflerin, kelimelerin ve cümlelerin yüzeysel dil özellikleri

Okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında birbirleriyle etkileşimli bir ilişki bulunmaktadır. Kelime bilgisi arttıkça okuduğunu anlama düzeyi de artacaktır. Aynı şekilde, okudukça kelime bilgisi de artar (Stanovich, 2000). Bu nedenle okuma stratejilerinin yanında mutlaka kelime öğrenme stratejilerinden de bahsetmek gerekir.

1.3.3. Kelime öğrenme stratejileri

Öğrenenlerin yabancı dilde yer alan anlamını bilmedikleri kelimeleri öğrenebilmek için kullandıkları aktiviteler, davranışlar, teknikler ve adımlardır. Kelime öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından sözcüksel öğelerin (hem yapı hem de anlam olarak) keşfedilmesine, içselleştirilmesine, depolanmasına, geri getirilmesine ve aktif olarak kullanılmasına yardım eder (Hatch ve Brown, 2000).

Şu ana kadar yapılan çoğu araştırma, yabancı dil ediniminde kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin diğer öğrenme aktivitelerine göre daha sık ve fazla kullanıldığını ortaya koymuştur. Yabancı dil ediniminde başarılı olan öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerinin, kelimeleri bir bağlam içersinde öğrenmenin önemini ve yeni öğrendikleri kelimeler ile eskileri arasında anlamsal bir bağ kurmanın farkındadırlar (O'Malley ve Chamot, 1996).

Gu ve Johnson (1996) kelime öğrenme stratejilerini seçici dikkat, tahmin etme, kelime kullanma stratejileri, kelime kaydetme stratejileri, tekrar yoluyla ezber stratejileri, kodlama yoluyla ezber stratejileri ve harekete geçirme stratejileri olarak kategorize etmiştir.

Nation (2001) ise kelime öğrenme stratejilerini planlama, kaynak ve süreç olarak 3 grupta incelemiştir

Tablo 1.1

Kelime Öğrenme Stratejileri

	Kelimeyi seçme
Planlama: neyin, ne zaman ve nasıl öğrenileceği üzerine odaklanma.	Kullanılacak stratejiyi belirleme
	Tekrarı belirleme
	Kelimeyi inceleme
Kaynak	İçeriği kullanma
	Ana dilde veya yabancı dilde bir referansa başvurma
	Ana dil ile yabancı dil arasında benzerlikleri kullanma
Süreç	Fark etme
	Geri getirme / hatırlama
	Oluşturma

Hatch ve Brown (2000) ise kelime öğrenme stratejilerini sınıflandırma yerine beş önemli basamağa ayırmıştır:

1. Bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşma
2. Kelime yapısıyla ilgili zihinsel bir resim oluşturma
3. Kelimenin anlamını öğrenme (kelimenin anlamını başkasına sorma, bir referansa başvurma, içerikten çıkartma)
4. Kelimenin yapısıyla anlamı arasında güçlü bir bağ kurma
5. Öğrenilen kelimeyi kullanma

1.3.4. Dinleme stratejileri

Bilişsel öğrenme teorisine göre öğrenme, algısal süreç, ayrıştırma ve kullanım olmak üzere üç aşama sonucu gerçekleşmektedir. Bu teori çerçevesinde dinleme becerisi düşünüldüğünde, algısal süreçte dinleyici sözlü metin ve sesler üzerinde yoğunlaşır. Bu aşama eko olarak duyulan seslerin kısa süreli belleğe depolandığı dilin algılama aşamasıdır. Bu aşamada dinleyiciler, duydukları sesleri anlamlı parçalara bölmeye çalışır. Ayrıştırma aşamasında kelimeler ve mesajlar anlamlı zihinsel temsiller oluşturmak için kullanılır. Kısa süreli belleğe depolanan sesler uzun süreli bellekte yer alan kelime veya kelime grupları ile birleştirilir. Kullanım aşamasında ise bu zihinsel temsiller var olan bilgiyle ilişkilendirilir.

Dinleme stratejileri öğrenenlerin dinleme yetkinlikleri ile dinledikleri parçada istenen işler arasında bir farklılık olduğunda başvuracakları tedbirler olarak tanımlanabilir. Bir dinleyicinin duyduğu konuşmada verilen mesajı çözümlenme süreci yeterli değilse, bu durumu dışsal bilginin kullanımına olanak sağlayan stratejiler kullanarak telafi edecektir. Dinleme becerisi, yüksek bir yeterlilik seviyesine ulaşmaya kadar çoğunlukla telafi stratejilerine bağlıdır. Birçok öğrenen için stratejik davranış hedef dili anlamadaki başarıda kritik konumdadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde eğer etkili bir dinleyici olunmak isteniyorsa dinleme esnasında elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortaya çıkan

problemlerle başa çıkmak için yeterli sayıda teknik ve stratejiye ihtiyaç vardır (Field, 2008).

Dinleme sürecinde dinleyici ilk olarak duyduğu ses gruplarından tanıdık olanları tanımlamaya çalışır. Daha sonara tecrübesine ve dünya bilgisine dayanarak tanımlayabildiği ses grupları ile net olmayan kısımlar arasında bağlantı kurabileceği hipotezler oluşturur. Bu noktada strateji kullanımı bu hipotezin oluşturulmasında katkıda bulunur. Özellikle öğrenenin dilsel bilgisinin ve tecrübesinin az olduğu durumlarda dinlenen metinde verilen mesajın çözümlenmesinde strateji kullanımının önemi büyüktür. Field (2008) tarafından dinleme stratejileri dört farklı grupta incelenmektedir.

Kaçınma stratejileri: Dinleme esnasında anlaşılmayan veya net olmayan bilgilerin göz ardı edilmesi

- Güvenilir olmaması sebebiyle mesajdan tamamen vazgeçilmesi,
- Verilen mesajın çok özel olmayan genel bir versiyonunun kabul edilmesi,
- Verilen mesajın anlaşılmayan ve net olmayan kısımların farkında olunmasıyla birlikte anlaşılabilir kısmının kabul edilmesi.

Başarı stratejileri: Dinleme esnasında verilen mesajın çoğunluğunu anlamaya yönelik çaba

- Hipotez oluşturma: mesajda yer alan eksik veya net olmayan bölümler için çıkarımda bulunma
- Çeviri: kelimelerin ana dile çevrilerek mesajın oluşturulması
- Anahtar kelimeler: konuyla ilgili olan anahtar kelimeler üzerine odaklanma
- Önem: cümlede vurgu alan kelimeler üzerine yoğunlaşma
- Güvenilirlik: sözlüksel olarak vurgulanan heceler üzerine yoğunlaşma
- Ortalama: verilen mesajın ortalama anlamını kabul etme
- Yabancı dil benzerliği: yabancı dildeki diğer kelimelerle benzerlik kurma

Onarım stratejileri: Dinleyen tarafından mesajın anlaşılmasına yönelik yardım talebinde bulunma

- Mesajın anlaşılmasına yönelik başkasından doğrudan yardım isteme
- Mesajın anlaşılmadığını dolaylı olarak ifade etme
- Mesajın tekrar edilmesini isteme

- Mesajın açıklanması istenmesi
- Mesajın anlaşılıp anlaşılmadığının konuşmacı tarafından onaylanmasını isteme
- Anlaşıldığı düşünülen mesajın özetlenmesi

Önleyici stratejiler: Dinleyici tarafından verilen mesajın anlaşılmasını

zorlaştıracak durumların önlenmesine yönelik planlama yapılması

Dinleme öncesi önleyici stratejiler:

- Dinleme öncesi kullanılması muhtemel kelimelerin hatırlanması
- Konuyla ilgili var olan şemaların harekete geçirilmesi
- Olası konuların öngörülmesi

Dinleme sırasında kullanılacak önleyici stratejiler:

- Temel konuların zihinsel olarak numaralandırılması
- Konuşmacı tarafından ortaya konulan konunun başka bir kelime veya imgeyle

ilişkilendirilmesi

Dinleme sonrası önleyici stratejiler:

- Konuşmacı tarafından ortaya konulan ana konuların zihinsel olarak tekrar edilmesi
- Dinleme sürecinin değerlendirilmesi

O'Malley (1987) tarafından yapılan dinleme becerisinin gelişiminde kullanılan stratejilerle ilgili araştırmaya göre etkili ve etkisiz dinleyiciler arasında kendini kalıcılık, dinleme esnasında konuyu anlayıp anlamadığını değerlendirme, ayrıntılaşma, yeni edinilen bilgiyle eskisini ilişkilendirme, anlamayı sağlamak ve eksik bilgiyi tamamlamak için dinlenen bilgiyi kullanmak gibi stratejilerin kullanımında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Algısal süreçte etkili dinleyiciler uzun süre konu üzerinde odaklanabilirken, etkisiz dinleyiciler anlamadıkları bir kelime ile karşılaştıklarında dinlemeyi bırakmaktadırlar. Ayrıştırma aşamasında etkili dinleyiciler bütün olarak bağlamdan anlamı çıkartmaya çalışırken, etkisiz dinleyiciler daha çok kelime kelime çeviri stratejisini kullanmaktadırlar.

1.4. Strateji Kullanımında Bireysel Farklılıklar

Yabancı dil ediniminde strateji kullanımı yaş, cinsiyet ve motivasyon gibi bireysel bir farklılık oluşturmada da, farklı öğrenciler tarafından farklı stratejilerin kullanımı, strateji kullanımı ile bireysel farklar arasında güçlü bir bağlantının olduğunu gösterir (Benson ve Gao, 2008; Dörnyei, 2005).

1.4.1. Motivasyon

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile geniş kapsamlı ve doğru strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Benson ve Gao, 2008; Dörnyei, 2005; Macaro, 2001, Oxford, 1990). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler, özellikle kontrollü ve bilinçli strateji kullanımı için gerekli olan zaman ve çabayı motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerden daha fazla harcarlar. Burada üzerinde durulması gereken konu ise öğrencilerin yabancı dil edinimine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olması doğru ve kapsamlı strateji kullanımını arttırdığı mı; yoksa doğru ve kapsamlı strateji kullanan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttığı mıdır? Doğru strateji kullanımı öğrenmede başarıyı olumlu yönde etkilemekte bu da öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını doğrudan arttırmaktadır.

1.4.2. Cinsiyet

Birçok araştırmada kadınların erkeklere göre daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür (Peacock ve Ho, 2003; Oxford ve Nyikos, 1988; Macaro, 2001).

Oxford'a (1990) göre strateji kullanımında cinsiyet farklılığının olmasının sebepleri:

- Kadınların daha fazla sosyal odaklı olmaları,
- Kadınlarla erkeklerin yabancı dili konuşma hususunda farklılık yaşadığı,
- Kadınların sosyal çevre tarafından onaylanma sürecine daha fazla önem verdikleri,
- Kadınların erkeklere göre daha çok sözel yeteneğe sahip olmalarıdır.

1.4.3. Yaş

Yaş ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koyacak bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Fakat şu bir gerçek ki, yaş olarak büyük öğrencilerin tecrübeleri ve bağlamsal bilgileri daha fazla olduğu için strateji kullanımında daha esnekler ve yabancı dil öğreniminde temel faktörler olan planlama, değerlendirme ve inceleme gibi destekleyici stratejileri daha fazla işe koşabilirler. Ayrıca araştırmalara göre yabancı dil öğreniminde yetişkinler daha hızlı ilerleme göstermelerine rağmen sürecin sonunda çok azı yabancı dili anadil seviyesinde öğrenebilirler. Küçük yaş gruplarında ise bu sürecin tam tersi gözlemlenmektedir (Macaro, 2001).

1.4.4. Geçmiş yaşantılar ve kültürel farklılıklar

Bireyin geçmiş yaşantılarının yabancı dil öğreniminde strateji kullanımını etkilediğini ortaya koyan bazı kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin, Oxford'un (1998) uluslar arası alanda yaptığı strateji kullanımıyla ilgili araştırmaların sonuçlarına göre doğu ülkelerindeki öğrencilerin ders esnasında anlaşılmayan konularla ilgili öğretmene soru sormak gibi açıklama stratejileri kullanmada batı ülkelerindeki öğrencilere göre daha isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Tamamen planlanmış ve yapılandırılmış eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin bu sistemi yansıtıcı öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Levine ve Reves (1996) tarafından İsrail'e eski Sovyet Birliği ülkelerinden göç eden öğrencilerle İsrail'de yaşayan öğrencilerin dil öğrenmede kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ortaya çıkartmak için bir araştırma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Sovyet Birliği ülkelerinden göç eden öğrenciler tarafından dilbilgisi kurallarını ezberlemek, yeni öğrenilen kelimeleri sürekli not etmek ve kitapta verilen alıştırmaları yapmak gibi daha geleneksel stratejiler kullanılırken; diğer öğrenciler tarafından daha çok iletişimsel stratejilerin kullanıldığı görülmüştür.

1.4.5. Yabancı dil yeterlilik seviyesi

O'Malley (1987) tarafından ikinci dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi stratejileri kullandıkları ve bu stratejilerin yapılan iş ve yeterlilik seviyesine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır.

Gözlemlenen sınıf içi aktiviteler şunlardır: Telaffuz, sözel tekrarlar ve dilbilgisi alıştırmaları, kelime, talimatları yerine getirme, ana fikir için dinleme, dinleme esnasında çıkarımda bulunma ve sözel sunumlar. Sınıf dışı aktiviteler ise sosyal etkileşimde bulunma ve işlevsel iletişim etkinliğidir.

Araştırma sonuçlarına göre başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ağırlıklı olarak tekrar, çeviri ve transfer stratejilerini; orta düzeydeki öğrencilerin ise daha çok çıkarımda bulunma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Her iki grup tarafından bilişsel stratejilerin bilişüstü stratejilere göre daha fazla kullanılmaktadır. Seçici dikkat, ön hazırlık yapma ve öz-yönetim bilişüstü stratejiler içersinde baskın olanlardır. Tekrar, not tutma ve çeviri yapma ise en çok kullanılan bilişsel stratejilerdir. Stratejilerin en yoğun kullanıldığı aktivite kelime aktiviteleridir. En az strateji kullanımının olduğu aktivite ise dinleme esnasında çıkarımda bulunmaktır.

1.5. Strateji Tabanlı Öğretim Modeli

Strateji öğretiminde temel amaç öğrenenleri bilinçli ve kontrollü strateji kullanımından stratejileri otomatik olarak kendiliğinden kullanabilir duruma getirmek olmalıdır (Anderson, 2009). Strateji tabanlı öğretim modeli öğrenci merkezli bir yaklaşım olup iki temel bileşenden oluşmaktadır:

1. Dil edinimlerini kolaylaştırmak amacıyla öğrencilere nerede, nasıl ve niçin strateji kullanmaları gerektiğinin işlenen konudan bağımsız olarak doğrudan öğretilmesi,
2. Söz konusu stratejilerin işlenen konuyla entegre edilerek doğrudan ve dolaylı olarak öğretilmesidir.

Stratejilerin işlenen konulardan bağımsız olarak doğrudan öğretiminde öğretmen hedef stratejiyi tanımlar, model olarak kullanımını gösterir, örnek verir, öğrencilerden kendi öğrenme deneyimlerinden örnek vermelerini ister, stratejinin kullanımının temelindeki gerekçe ve stratejinin etkiliği hakkında sınıf veya grup tartışmasına rehberlik eder ve öğrencilerini farklı stratejileri kullanmaları konusunda teşvik eder (Cohen 1996).

Stratejilerin işlenen konudan ayrı olarak öğretilmesinin daha etkili olduğunu savunanlar, öğretilen stratejilerin işlenen konuya özgü olmadığını ve farklı konulara adapte edilebileceklerini; ayrıca öğrencilerin hem konuya hem de strateji üzerine odaklanmaları yerine sadece öğretilmesi hedeflenen strateji üzerine odaklanmalarının daha yararlı olduğunu ifade etmektedirler (Chamot ve O'Malley, 1996).

Strateji tabanlı öğretimde diğer yöntem ise stratejilerin işlenen konuyla entegre edilerek öğretilmesidir. Bunun için öğretmen, üzerinde durmak istediği stratejileri belirler ve bu stratejileri öğretmek için ders materyali içersinde aktiviteler düzenler (Cohen, 1996). Stratejilerin işlenen konuyla entegre edilerek öğretilmesi gerektiği fikrini savunanlar, bir bağlam içersinde öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğunu; otantik dilsel içerik kullanılarak öğretilen stratejilerin benzer konulara aktarımının daha kolay olacağı vurgulanmaktadır (Donsereau, 1985). Ayrıca, son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçlarına göre stratejilerin işlenen konuyla entegre edilerek öğretilmesinin daha etkili ve kalıcı olduğu belirtilmiştir (Macaro, 2001; Chamot ve O'Malley, 1996).

Stratejilerin işlenen konuyla entegre edilerek öğretiminde tartışmaya açık diğer bir konu da stratejilerin doğrudan mı; yoksa dolaylı olarak mı öğretilmesi gerektiğidir. Doğrudan öğretimde, öğretilmesi hedeflenen stratejinin ne olduğu, nerelerde ve niçin kullanılması gerektiği öğrencilere doğrudan açıklanır. Dolaylı öğretimde ise, hedeflenen stratejiler içerik ve aktivitelere entegre edilerek verilir, fakat öğrenciler hiç bir şekilde niçin bu yöntemin kullanıldığı hakkında bilgilendirilmezler. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, stratejilerin doğrudan öğretilmesi sürecine bilişüstü öğeler de dahil edilmekte, stratejilerin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine imkan veren içerik ve aktiviteler kullanılmaktadır. Strateji öğretimine bilişüstü öğelerin dahil edilmesi, stratejilerin uzun süreli kullanılmasına ve benzer durumlara transfer edilmesine katkı sağlamaktadır (Chamot ve O'Malley, 1996).

Stratejilerin dolaylı olarak öğretilmesi durumunda, öğrenciler kullandıkları stratejilerin farkına varamamakta ve strateji kullanımında özerk duruma gelememektedirler (Wenden, 1991). Bundan dolayı, birçok araştırmacı, stratejilerin doğrudan öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Strateji öğretimi sürecinde izlenebilecek farklı kapsam ve sıraya sahip yöntemler mevcuttur. Örneğin, O'Malley ve Chamot'un (1996) önerdikleri yapı şu şekildedir:

1. Hazırlık: Farklı stratejilerle ilgili öğrenci farkındalığını arttırmak
 - Öğretim durumlarıyla ilgi küçük grup çalışmaları yaptırmak
 - Sesli düşünme tekniğini göstererek öğrencilerin küçük gruplar halinde tekniği uygulamalarını sağlamak
2. Sunum: Öğrencilerin stratejilerle ilgili bilgisini geliştirmek
 - Strateji kullanımındaki mantığın açıklanması
 - Hedef stratejinin tanımlanması ve isimlendirilmesi
 - Model olarak hedef stratejinin uygulanması
3. Uygulama: Öğrencilerin strateji kullanma becerilerini geliştirmek
 - İşbirlikli öğrenme durumları oluşturmak
 - Süreçte sesli düşünme tekniğini kullanmak
 - Grup tartışması yapmak
 - Akademik çalışmalarda akranlardan yardım almak
4. Değerlendirme: Öğrencilere kendi strateji kullanımlarını değerlendirme becerisi kazandırmak
 - Bir aktiviteden sonra kullanılan stratejilerin hemen yazılması
 - Sınıfta strateji kullanımının sınıf içerisinde tartışılması
 - Strateji kullanımıyla ilgili günlük tutmak
5. Genişletme: Öğrenilen stratejilerin yeni durumlara transferini sağlamak
 - Strateji kullanımının güdüsel ve bilişüstü yönünü tartışmak
 - Benzer durumlarla ilgili ilave pratik yapmak
 - Öğrenilen stratejilerin kullanımıyla ilgili ödev vermek

Yabancı dil öğreniminde strateji tabanlı öğretim modelinin kullanılmasının amacı;

- Nasıl daha etkili şekilde öğrenebilecekleri konusunda öğrencilerin farkındalığını arttırmak,
- Öğrencilere kendi öğrenmelerine katkı sağlayacak yolları göstermek,
- Ders dışında da kendi öğrenmelerini devam ettirebilecekleri konusunda öğrencilere rehberlik etmektir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Uzun yıllar boyunca dil öğrenimiyle ilgili yapılan çalışmalarda daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar ise hep ikinci planda kalmıştır. Yabancı dil öğrenmeye yönelik duyulan ihtiyaç ve motivasyon, öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilinçli olarak kullanılan stratejiler, bireylerin geçmişten sahip oldukları deneyimler, cinsiyet, bireylerin içinde buldukları sosyokültürel çevre gibi bireysel farklılıklar yabancı dil edinimini etkileyen önemli faktörlerdendir.

Yabancı dil ediniminde strateji kullanımı yaş, cinsiyet ve motivasyon gibi bireysel bir farklılık oluşturmasa da, farklı öğrenciler tarafından farklı stratejilerin kullanımı, strateji kullanımı ile bireysel farklar arasında güçlü bir bağlantının olduğunu gösterir (Benson ve Gao, 2008).

Son yıllarda, dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel rollerini ortaya koymak amacıyla öğrenme stratejileriyle ilgili olarak birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların çoğunda dil öğrenme stratejileri ile yaş, cinsiyet, motivasyon, kişisel özellikler, etnik ve kültürel geçmiş, meslek ve üzerinde uğraşılan görev gibi bir veya birden fazla dilsel ve dilsel olmayan faktörler arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından önemi vurgulansa da öğrenme stratejilerinin gelişiminde ve seçiminde hedef dille ilgili üzerinde çalışılan görev (task) ve becerilerin etkisi göz ardı edilmiştir (Takaç, 2008).

Ayrıca, özellikle ülkemizde yabancı dil bilmek dilbilgisi kuralları ve sözcük bilmekle eş değer tutulmuştur. Bütün çabalar bunları bilinçli olarak öğrenmek veya

ezberlemek üzerine yoğunlaşmıştır. Yoğun ve anlamlı girdinin dil öğrenmedeki önemi göz ardı edilip sadece dilin öğelerini öğretmeye yönelik çabalar ön plana çıktığında istenen verim alınamamıştır. Bu nedenle, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarıyla yenilikler yapılamaya çalışılsa da ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil öğreniminde öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafında kabul edilen bir gerçektir (Demirel, 2003).

Dil edinimi, dilsel kuralların öğrencilerin seviyesini yeterli derecede zorlayan yoğun otantik materyale ve anlamlı girdiye maruz kalınarak içselleştirildiği gizil bir süreçtir. Bu süreçte söz konusu girdi ancak dinleme ve okuma materyallerin kullanılmasıyla sağlanır. Eğitim ortamında öğretmenin düzenleyerek vermiş olduğu girdi anlamı zenginleştirilecek, bu da dil edinimine katkıda bulunacaktır.

Genel olarak dil ediniminin gizil bir süreç olduğu düşünülmesinden dolayı öğrencinin ortaya koymuş olduğu bilinçli işlemler çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları metinleri anlamlandırmak, yeni edindiği bilgiyi işlemek ve akademik dil ve içerikle ilgili olan kavramları öğrenmek için ortaya koydukları öğrenme stratejileri öğretmenler tarafından dikkate alınmamaktadır (Macaro, 2001). Okuma ve dinleme materyalleriyle oluşturulan girdinin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasına yardımcı olmak amacıyla okuma ve dinleme stratejilerin bilinmesi ve kullanılması dil öğrenimine büyük katkısı olacaktır.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okuma ve dinleme stratejileri göz önünde bulundurularak hazırlanacak olan ders etkinlikleri ile öğrencilerin strateji kullanma durumlarının artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlere kendi derslerinde uygulayabilecekleri strateji tabanlı bir öğretim programı örneği ortaya koyarak, öğrencilerin İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunulmak istenmiştir.

Yukarıda ifade edilen görüşler doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı; strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini nasıl etkilediğini incelemektir.

1.8. Araştırmanın Hipotezleri

H1: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını artırır.

a: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin genel okuma stratejilerini kullanma durumlarını artırır.

b: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma durumlarını artırır.

c: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin destekleyici okuma stratejilerini kullanma durumlarını artırır.

H2: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma durumlarını artırır.

a: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerinden bilişüstü stratejilerin kullanma durumlarını artırır.

b: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerinden bilişsel stratejilerin kullanma durumlarını artırır.

c: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerinden duyuşsal stratejilerin kullanma durumlarını artırır.

d: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerinden çeviri stratejilerinin kullanma durumlarını artırır.

e: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerinden telafi stratejilerinin kullanma durumlarını artırır.

H3: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırır.

H4: Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini artırır.

1.9. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında uygulanacak olan okuma ve dinleme stratejilerinin öğretimi İngilizce Dil Becerileri dersinde haftada 2 ders saati ve 12 hafta ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin yabancı dil öğrenme ve kullanma konusunda bilinçli olarak seçtikleri adımlar ve eylemlerdir (Cohen, 1998).

Bilişsel Stratejiler: Doğrudan, analiz, sentez ve dönüşümü gerektiren ve öğrenme sürecine dahil edilen aktivitelerdir. Söz konusu dilin edinimi, depolanması, hatırlanması ve kullanılması süreçlerini kapsar (Williams ve Burden, 2001).

Bilişüstü Stratejiler: Öğrenmenin planlanması, amaçların belirlenmesi, öğrenme süreciyle ilgili düşünmeyi, performansı denetlemeyi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gibi aktiviteleri kapsar.

Sosyal Stratejiler: Öğrencilerin başkasıyla işbirliği yapmasıdır.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrencinin çeşitli teknikler kullanarak kendi duygularını kontrol etme çabalarıdır.

Bölüm II: İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen ikinci dil veya yabancı dilde strateji tabanlı öğretim, okuma ve dinleme stratejilerinin öğretimi konusunda ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kürüm (2012) tarafından yapılan çalışmada Strateji Tabanlı Öğretimin Kara Harp Okulu öğrencilerinin yabancı dil başarısına etkisi incelenmiştir. Söz konusu çalışma Kara Harp Okulunun 2011 - 2012 akademik yılı itibariyle üçüncü sınıfına devam etmekte olan 55 erkek öğrenciye 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş olan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL) ölçeğinden ve dinleme, yazma ve okuduğunu anlama bölümlerinden oluşan bir TOEFL sınavından faydalanılmıştır. 10 haftalık Strateji Tabanlı Öğretimin ardından, öğrencilerin İngilizce düzeylerinde oluşabilecek muhtemel bir değişikliği ölçmek üzere son test olarak ön test benzeri bir TOEFL sınavı uygulanmıştır.

Verilerin analizinde frekans, ortalama, bağımsız iki grup arası farkların T-Testi (independent samples "t" test), eşleştirilmiş iki grup T-Testi (paired-samples "t" test) ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizlere dayanılarak, Kara Harp Okulunda öğrencilerin en çok telafi stratejilerini, en az ise sosyal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, genel olarak Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri kullanımı ile dinleme, yazma ve okuma becerileri açısından yabancı dil başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat hafıza ve telafi stratejileri kullanımının yabancı dil başarısına istatistiksel olarak etki ettiği görülmüştür. Buna göre daha düşük yabancı dil başarısına sahip öğrenciler hafıza tekniklerini daha fazla kullanırken, başarılı öğrencilerin ise telafi stratejileri kullanım sıklığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, Strateji Tabanlı Öğretim uygulamasının öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri kullanımı sıklığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir artışa yol açmadığı çalışmada elde edilen veriler ışığında ortaya konmuştur.

Vardar (2011) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılan araştırmada öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları, öz-düzenleme stratejileri kullanma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından öz-düzenleme stratejileri temel alınarak hazırlanan etkinlikler ise bağımsız değişkendir.

Uygulama, 2008-2009 Öğretim yılı, bahar yarıyılında, Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Mobilya ve Dekorasyon (23) ve Elektrik Eğitimi (24) 1. sınıflarını kapsamaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Hazır Bulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İngilizce Tutum Ölçeği çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıdır.

Sekiz hafta süren öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenmiş İngilizce dersi uygulaması sonunda İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öz-düzenleme strateji ölçeği genelinde güdülenme, öğrenme stratejileri ve İngilizceye yönelik tutum alt boyutlarına ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gürses (2011) tarafından Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi konulu bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada, Fransızca yabancı dil dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına (CALLA) dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi sonrasında öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (ESOGÜ) Yabancı Diller Bölümünde 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Fransızca hazırlık programında öğrenim gören 18 öğrenciyle, haftada 4 ders saati olmak üzere 8 hafta

boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Ölçeği, anket, sesli düşünme tekniği, görüşmeler, video kayıtları ve günlükler aracılığıyla toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre CALLA'ya dayalı okuma stratejileri öğretiminin özellikle orta ve zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde ve genel olarak öğrencilerin stratejileri kullanma durumları ve stratejilere ilişkin farkındalıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Durgun (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini, okumaya yönelik tutumlarını ve strateji kullanmalarına yönelik farkındalıklarını arttırmak amacıyla bilişüstü strateji eğitiminin İngilizce programlarına dahil edilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı söz konusu çalışmaya İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfına devam eden toplam 31 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma stratejileri ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere altı hafta boyunca okuma programına dahil edilen bilişüstü okuma stratejileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir strateji eğitimi verilmemiştir. Okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma stratejileri ölçeği ve okuduğunu anlama testi öntest ve sontest olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Deneysel işlem sonucu elde edilen bulgulara göre deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya yönelik tutum, okuma stratejilerini kullanma durumu ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Razı (2010) tarafından bilişüstü okuma stratejileri öğretim programının, bilişüstü okuma stratejileri ve okuduğunu anlamaya olan etkisi araştırılmıştır. Çanakkale Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde hazırlık sınıfı okuyan 46 öğrenciyle 2008-2009 akademik yılı bahar yarıyılı boyunca Okuduğunu Anlama Dersi'nde yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada ön ve son test olarak kullanılan bilişüstü okuma stratejileri anketi ve okuma testiyle birlikte, bilişüstü okuma stratejileri programı altı hafta süreyle uygulanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen veri, uygulanan programın geleneksel okuma dersine oranla okuduğunu anlamayı önemli bir biçimde arttırdığını ortaya koymuştur. Stratejileri tanımanın, süreçleri ve koşullarıyla ilgili bilgi edinmenin yanı sıra, uygulanan programla üst biliş üzerine farkındalık kazanmak, yalnız başına okuduğunu anlama dersini takip etmekten daha etkili bulunmuştur.

Çubukçu (2008) tarafından yapılan çalışmada bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik bilişüstü farkındalıklarını arttırmak amacıyla beş haftalık bir program uygulanmıştır. Çalışmaya 130 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin yarısı kontrol grubu iken; diğer yarısı ise deney grubudur. Yapılan çalışmanın temel amacı doğrudan bilişüstü strateji öğretiminin yapılmasının okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymaktır. Deney grubunda yer alan öğrencilere haftada 45'er dakikalık periyotlarla bilişüstü strateji eğitimi verilirken; kontrol grubundaki öğrenciler herhangi bir strateji eğitimi almamıştır. Kişisel bilgileri kullanma, çıkarımda bulunma, geçmiş bilgiyi kullanma, değerlendirme, belirlenen amaca göre okumanın yapılması, ayırımında bulunma, anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi, gözden geçirme, gelecek konuları tahmin etme öğretimi yapılan bilişüstü stratejileridir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, hem kontrol hem de deney grubunda bilişüstü stratejileri kullanma durumları artsa da, bu artış deney grubu için daha fazla olmuştur. Bu bulgulara doğrudan strateji öğretimi ile öğrencilerin strateji kullanma durumları artabilir sonucuna varılabilir.

Aslan (2007) tarafından yapılan araştırmada kavramayı kalıcılık stratejilerinin İngilizce Okuma Becerileri derslerinde öğrencilerin erişti, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılan araştırmada Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfında okuyan toplam 62 öğrenciden oluşan iki şube araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İki şubeden biri deney, biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da İngilizce Okuma Becerileri dersine yönelik tutum ölçeği, okuduğunu anlama becerisini ölçen başarı testi öntest olarak uygulanmıştır. Sekiz hafta süre ile deney grubunda kavramayı kalıcılık stratejisinden yararlanılarak, kontrol

grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılarak okuma parçaları ve hikayeler araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Sekiz haftalık uygulama sonunda başarı testi ve derse karşı tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır, Başarı testi son test-öntest farkı erişimi olarak alınmıştır. Son testten dört ay sonra başarı testi aynı gruplara öğretilenlerin kalıcılığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ortalama, Standart Sapma, T-Testi, Frekans ve Yüzde teknikleri kullanılarak yapılan veri çözümlenmeleri sonunda, okuma becerileri derslerinde kullanılan kavramayı kalıcılık stratejisi ile öğrenci erişimi, tutumu ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arpacıoğlu (2007) tarafın birleşik (birden fazla stratejinin bir arada öğretildiği bir program) strateji öğretiminin, okuduğunu anlama üzerindeki etkileri, öğrencilerin ve öğretmenlerin birleşik strateji öğretimi hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin strateji öğretimi sürecindeki deneyimleri araştırılmıştır. Çalışmaya Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 73 öğrenci ve 4 öğretmen katılmışlardır. Deney gruplarında strateji öğretimi yapılmış, kontrol grupları ise strateji eğitimi almadan normal ders programlarını takip etmişlerdir. 4 hafta süren öğretimin öncesinde ve sonrasında IELTS okuma sınavı öntest ve son test olarak kullanılmıştır.

Öğretim sonrasında öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin veri toplamak için sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini almak için anket uygulanmış ve deney grubu öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubu öğrencileri öğretim sonrasında okuduğunu anlamada anlamlı düzeyde daha iyi sonuç elde etmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencileri öğretim sonrası geniş kapsamlı strateji kullanmaya başlamışlardır. Anket ve görüşme bulgularına göre, strateji öğretiminin hem deney gurubu öğrencilerin hem öğretmenlerin üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Odacı (2006) tarafından yapılan ve İngilizce dinleme stratejilerinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin dinleme stratejileri kullanma durumlarını ve dinlediğini anlama düzeylerini arttırıp arttırmadığının incelendiği araştırmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaya Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda okuyan

toplam 40 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Söz konusu 40 öğrencinin 20'si deney grubunu oluştururken, diğer 20'si kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere İngilizce Dinlediğini Anlama Stratejileri Ölçeği ve TOEFL sınavının dinleme bölümü öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yedi hafta boyunca doğrudan dinleme stratejileri eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise dolaylı dinleme stratejileri eğitimi almışlardır. Deneysel işlem süreci sonunda her iki gruba da İngilizce Dinlediğini Anlama Stratejileri Ölçeği ve TOEFL sınavının dinleme bölümü sontest olarak uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları için İngilizce Dinlediğini Anlama Stratejilerini kullanma durumları ve İngilizce dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deneysel işlem sonunda elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrenciler İngilizce dinleme stratejilerini kontrol grubuna göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin TOEFL sınavı dinleme puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha fazla artmıştır.

Yavuz (2004) tarafından öğrencilerin İngilizce derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerinin neler olduğu, dinleme derslerinde başarılı olan öğrencilerle başarısız olan öğrenciler arasında strateji kullanma durumlarına göre farklılık olup olmadığı ve strateji eğitimiyle başarısız öğrencilerin strateji kullanma durumlarının artıp artmadığı araştırılmıştır. Yarı deneysel desende tasarlanan araştırmaya Atatürk Üniversitesinde hazırlık sınıfına devam eden 104 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan dinleme stratejileri ölçeği, İngilizce seviye tespit sınavı ve öğrenci günlükleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Deneysel işlem süreci yaklaşık 4 ay sürmüştür. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre; strateji eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği ve başarısız öğrencilerin strateji kullanma durumlarının arttığı bulunmuştur.

Çiçekoğlu (2003) tarafından yapılan çalışmada, okuma stratejileri öğretiminin okuma yeterliği ve strateji kullanımına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksekokuluna devam eden 24 öğrenci katılmıştır. Strateji öğretimi haftada 4 ders saati olmak üzere 2 hafta boyunca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, strateji öğretimi sonrasında İngilizce yeterlik

sınavının okuma bölümü, strateji öğretiminin öncesinde ve sonrasında Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri (Oxford,1990), sesli düşünme tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme ve strateji öğretimi sırasında öğrenme günceleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yeterliği sınavının okuma bölümünden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel stratejileri bilişötesi stratejilere oranla daha fazla kullandıkları, strateji öğretimi alan öğrencilerin strateji öğretimi almayan öğrencilere göre daha çeşitli bilişsel stratejiler kullandıkları bulunmuştur.

Türkiye’de yabancı dil okuma ve dinleme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaların çoğunluğu deneysel modelden öntest – sontest kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırmaların büyük bir kısmında okuma stratejilerinin öğretimi temel alınırken; sınırlı sayıda dinleme stratejilerinin öğretimi ile ilgili araştırma mevcuttur. Birçok araştırmadan elde edilen bulgulara göre, strateji tabanlı öğretim öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bazı araştırmaların sonucunda ise strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve akademik başarılarını etkilemediği görülmüştür.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kashef, Pandian ve Khameneh (2014) tarafından strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya İran Urmia Teknoloji Üniversitesine devam eden 80 birinci sınıf öğrenci katılmıştır. Tesadüfi olarak atanan 80 öğrencinin 40 tanesi deney grubunu oluştururken diğer 40 tanesi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi ölçeği ve araştırmacı tarafından uyarlanan ve Oxford (1990) tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Strateji tabanlı öğretim program haftada iki ders saatinden toplam 22 ders saati uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesi kontrol ve deney gruplarının homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla uygulanan kişisel bilgi

ölçeği ve yabancı dil öğrenme stratejileri envanteri öntest olarak kullanılmıştır. Deneysel işlem sonrası ise yabancı dil öğrenme stratejileri envanteri hem kontrol hem de deney grubuna sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen verilere göre deneysel işlem öncesi her iki grubun okuma stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deneysel işlem sonunda ise söz konusu stratejileri kullanma durumları arasında deney grubunu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacı tarafından strateji tabanlı öğretim programının okuma stratejilerini kullanma durumu üzerindeki etki büyüklüğünü ortaya koymak amacıyla eta kare değeri hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, okuma stratejilerini kullanma durumunda oluşan değişikliğin yaklaşık %44'ü uygulanan strateji tabanlı öğretim programından kaynaklanmaktadır.

Bozorgian (2012) tarafından bilişüstü eğitimin dinlediğini anlama durumunu geliştirip geliştirmediği konusu araştırılmıştır. Tek gruplu öntest sontest deseninin kullanıldığı araştırmaya eğitimlerini İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde devam etmek isteyen yaşları 17 ile 24 arasında değişen toplam 28 yetişkin katılmıştır. İşlem sürecinde 4 saatlik strateji tabanlı öğretim programı uygulanmış olup her bir ders saatinde farklı bir bilişüstü dinleme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. İleri organizasyon, yöneltmiş dikkat, seçici dikkat ve öz düzenleme öğretiminin yapıldığı bilişüstü dinleme stratejileridir. Veri toplama aracı olarak IELTS sınavının dinleme bölümü öntest ve sontest sürecinde kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, strateji tabanlı öğretimin katılımcıların dinlediğini anlama düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Ayrıca, öntest sonuçlarına göre daha az başarılı olan katılımcıların deneysel işlem sonucu uygulanan sontest puanlarında daha başarılı olan diğer gruba göre daha çok gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Aghaie ve Zang (2012) tarafından yapılan araştırmada doğrudan yapılan strateji tabanlı öğretimin İngilizce okuma başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yarı deneysel öntest sontest kontrol gruplu desene göre tasarlanan araştırmaya üniversitede İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler katılmıştır. Araştırmada İngilizce okuduğunu anlama testi ve bilişsel ve bilişüstü stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Kontrol grubu normal öğretim programını takip ederken deney grubuna yaklaşık 4 ay boyunca strateji tabanlı öğretim

program uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre deneysel işlem sonucu öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerini kullanma durumu deney grubu lehine anlamlı düzeyde artmıştır. Ayrıca, strateji tabanlı öğretim program öğrencilerin okuma becerilerini kazanma hususunda otonom kazanmalarına katkıda bulunmuştur.

Zhang (2012) tarafından dinleme stratejilerinin dinlediğini anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma kontrol gruplu öntest sontest desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmaya 30 deney ve 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 56 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan İngilizce okuduğunu anlama testi hem deney hem de kontrol grubuna öntest olarak uygulanmıştır. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubundan seçilen 6'şar öğrenciyle deneysel işlem öncesi kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Deney grubuna normal dinleme programına dahil edilmiş 15 haftalık dinleme stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubu için herhangi bir strateji öğretimi yapılmamıştır. Deneysel işlem sonunda dinlediğini anlama testi sontest olarak uygulanmış ve belirlenen 12 öğrenci ile kullanılan dinleme stratejilerine ilişkin görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, okuduğunu anlama testi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, deneysel işlem sonunda yapılan görüşmede deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha fazla dinleme stratejisi kullandıkları görülmüştür.

Birjandi ve Rahimi (2012) tarafından yapılan araştırmada bilişüstü strateji eğitiminin öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma yarı deneysel öntest sontest kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırmaya 32'si deney grubu ve 30'u da kontrol grubu olmak üzere üniversitede İngilizce çevirmenlik bölümü 1'inci sınıfta öğrenim gören toplam 62 öğrenci katılmıştır. Araştırmada TOEFL sınavının dinleme bölümü (toplam 50 çoktan seçmeli soru) ve çeşitli seviyelerde hazırlanmış dinleme materyalleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubuna haftada bir ders saati (45 dk.) 6 hafta boyunca strateji tabanlı öğretim programı uygulanırken; kontrol grubuna herhangi bir strateji öğretimi yapılmamıştır. TOEFL sınavının dinleme bölümü hem kontrol hem de deney grubu için uygulanmış ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç deney ve kontrol grubunun

deneysel işlem öncesi İngilizce dinlediğini anlama düzeyleri yönünden birbirlerine denk olduğunu göstermektedir. Deneysel işlem sonunda uygulanan son test sonucuna göre ise; deney ve kontrol grubu arasında dinlediğini anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Amin, Aly ve Amin (2011) tarafından doğrudan yapılan strateji tabanlı yabancı dil öğretiminin öğrencilerin dinleme becerilerini ve alt becerilerini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya 80 öğrenci katılmış olup; bu öğrencilerin yarısı deney grubunu, diğer yarısı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deneysel işlem sürecinde kontrol grubuna herhangi bir strateji eğitimi verilmezken; deney grubuna Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA) temel alınarak hazırlanan strateji tabanlı öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce anlama testi öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, deney ve kontrol gruplarının genel dinleme becerileri ve detaylı bilgi için dinleme, belirli bilgi için dinleme, tahminde bulunma için dinleme, ana fikri bulmak için dinleme ve çıkarımda bulunmak için dinleme alt becerileri sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, uygulanan strateji tabanlı CALLA öğretim programının İngilizce dinleme becerilerinin gelişimi üzerindeki etki büyüklüğü bulunmuştur. Eta kare değerlerine göre uygulanan strateji tabanlı öğretim programı genel dinleme becerilerin gelişimi üzerinde yaklaşık %77'lik değere sahipken; alt becerilerden detaylı bilgi için dinleme becerisinin gelişimi üzerinde %40, belirli bilgi için dinleme üzerinde %69, tahminde bulunma için dinleme üzerinde %35, ana fikri bulmak için dinleme üzerinde %60, çıkarımda bulunmak için dinleme alt becerisinin gelişimi üzerinde ise %52'lik etkiye sahiptir.

Takallou (2011) tarafından İngilizce yabancı dilde bilişüstü stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ve bilişüstü farkındalıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya, İran Azad Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce Öğretmenliği programında üç ayrı sınıfta öğrenim gören toplam 93 öğrenci katılmıştır. İki sınıf deney grubu, bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Veriler, TOEFL testi, okuduğunu anlama testi ve Dil Öğrenme Stratejileri Anketi (Oxford, 1990) aracılığıyla

toplanmıştır. CALLA'ya dayalı olarak “planlama” ve “kendini kalıcılık” stratejilerinin öğretimi iki deney grubunda her biri 90 dakika süren beş oturumda yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, strateji öğretiminin yapıldığı grup kontrol grubuna göre okuduğunu anlama testinde daha iyi performans göstermiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunun bilişüstü stratejilerine ilişkin farkındalığının anlamlı olarak arttığını göstermiştir.

Whichadee (2011) tarafından yapılan araştırmada bilişüstü strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma tek gruplu öntest sontest desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmaya üniversite 1. sınıfa devam eden 40 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan 30 maddelik okuduğunu anlama testi, planlama, kalıcılık ve değerlendirme stratejilerini içeren bilişüstü stratejileri ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme söz konusu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İngilizce okuduğunu anlama testi ve bilişüstü stratejileri ölçeği deneysel işlem öncesi öntest olarak çalışma grubuna uygulanmıştır. Strateji tabanlı öğretim programı haftada 45 dakikalık bir ders saati olmak üzere toplam 14 hafta sürmüştür. Deneysel işlem sonrası İngilizce okuduğunu anlama testi ve bilişüstü stratejileri ölçeği sontest olarak deney grubuna uygulanmıştır. Ayrıca sontest sonuçlarına göre okuduğunu anlama testinden en yüksek alan 5 öğrenci ve en düşük alan 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunun okuduğunu anlama testi ve bilişüstü stratejileri ölçeği öntest- sontest puanları arasında anlamlı olarak bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hem okuduğunu anlama testinden en yüksek alan 5 öğrenci, hem de en düşük alan 5 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonunda her iki grup strateji tabanlı öğretim faydalı olduğunu ifade etmişleridir.

Yurt dışında yabancı dil okuma ve dinleme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumları ve okuduğunu/dinlediğini anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, strateji tabanlı öğretim öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde yararlanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumları ile İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek için kurgulanan bu çalışma deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilere okuma ve dinleme stratejilerinin öğretimi bağımsız değişken, öğrencilerin İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile strateji kullanma durumları ise bağımlı değişkenlerdir.

Deneysel araştırma, neden sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlemek istenen verilerin üretildiği araştırmalardır uygun kullanıldığında neden sonuç ilişkisini test eden en güvenilir ve geçerli yoldur (Mcmillian ve Schumacher, 2006).

Etkili bir deneysel çalışmanın dört temel özelliğinden bahsedebilir (Mcmillian ve Schumacher, 2006):

1. Grupların karşılaştırılması: Deneysel çalışma tek denek, tek grup, iki grup (biri deney diğeri kontrol ya da karşılaştırma grubu) veya üç ve daha fazla grup üzerinde uygulanır.
2. Bağımsız değişkenin manipüle edilmesi: Deneysel çalışmalarda araştırmacı, bağımsız değişkenleri aktif olarak manipüle etmelidir. Araştırmacı doğrudan bağımsız değişkenin hangi biçimleri alacağına ve hangi gruba bu biçimlerden hangisinin uygulanacağına karar verir.
3. Seçkisizlik/Tesadüfi atama: Deneysel araştırmalarda iç geçerliliği sağlamanın en etkili yolu araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların gruplara tesadüfi olarak atanmasıdır. Bu her bir katılımcının her iki

grupta olma olasılığının olduğu bir durumdur ve bu teknik kullanılarak oluşturulan grupların eşit olma olasılığı diğer tüm tekniklere göre daha fazladır.

4. Dışsal değişkenlerin kontrolü: Bağımlı değişken ile ilişkili olan ancak çalışmada etkisi test edilemeyecek olan değişkenlerin kontrol edilmesi iç ve dış geçerliğin artmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Deneysel araştırmalarda bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin bağımsız değişkenle açıklanmasına ilişkin iç geçerlik ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğine ilişkin dış geçerlik olmak üzere iki önemli sorundan bahsedebilir (Neuman, 2006).

3.1.1. Deneysel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden faktörler

a) Seçim yanlılığı: Araştırma katılımcılarının deney ve kontrol gruplarına yansız atanmaması veya eşleştirmenin yapılmadığı durumlarda ortaya çıkar. Öntest puanlarının incelenmesi araştırmacının bu tehdidi tespit etmesinde yardımcı olur. Araştırmada bu tehdidi önlemek amacıyla katılımcılar deney ve kontrol grubuna rastlantısal olarak atanmışlardır. Ayrıca deneysel işlem öncesi uygulanan öntest puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunun bir göstergesidir.

b) Tarih: Deney sırasında uygulamayla ilişkili olmayan bir olayın gerçekleşmesi ve bağımlı değişkeni etkilemesi tehdididir.

c) Olgunlaşma: Deneklerin içinde buldukları biyolojik, psikolojik ya da duygusal sürecin zaman içerisinde değişmesi tehdididir. Deneklerin yansız atanması ve öntest ve kontrol grubu olan tasarımlar araştırmacıların olgunlaşma veya tarih etkilerinin bulunup bulunmadığını belirlemesini kolaylaştırır. Bu araştırmada deney ve kontrol grupları rastlantısal atanmış ve araştırma modeli olarak Solomon dört gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

d) Araç kullanımı: Ölçme araçlarının deneysel koşullarda farklılaşması durumunda ortaya çıkar. Deneklere verilen testlerin farklı olması, testlerin farklı kişilerce uygulanması, testlerin farklı kişiler tarafından değerlendirilmesi gibi hususlar bu tehdidin ortaya

çıkmasına neden olabilir. Bu tehdidi önlemek amacıyla tüm deneklere aynı veri toplama araçları aynı kişiler tarafından aynı şartlar altında uygulanmıştır.

e) Deneklerin yaşamı: Deney süresince bilinmeyen bir değişken denekleri etkileyebilir. Deneysel koşullar dışında araştırma çevresinde oluşan tüm olayların denekler için benzer şekilde gerçekleşmiş olması bu tehdidi ortadan kaldıracaktır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin yatılı okulda okumaları sebebiyle deneysel koşullar dışında araştırma çevresinde oluşan olayların büyük bir çoğunluğu benzer şekilde gerçekleşmiştir.

f) Denek kaybı etkisi: Deneklerin deney başladıktan sonra çeşitli nedenlerle ayrılmasıyla deney sonucunun etkilenmesidir. Araştırma süresince herhangi bir denek kaybı olmamıştır.

g) Öntest etkisi: Aynı testin aynı kişilere iki kez uygulanması sonucu son test uygulamasında deneklerin soruları ve cevapları hatırlamasıyla son test puanlarının etkilenmesidir. Bu tehdidi önlemek amacıyla araştırmada deneysel modelden Solomon dört grup deseni kullanılmıştır. Bu desende iki kontrol iki de deney grubu olmak üzere toplam dört grup yer almaktadır. Bu gruplardan bir deney ve bir kontrol grubuna öntest uygulanmıştır. Dört gruba birden uygulanan sontest ve kalıcılık testi sonuçlarına göre öntest uygulanmayan kontrol ve deney grubu puanları ile uygulanan diğer iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmada iç geçerliği tehdit eden öntest etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

h) İstatistiksel regresyon: Grup sonuçlarını ortalamaya doğru çekmek için rastlantısal hatalara yönelik bir eğilim ya da uç değerler sorunudur.

j) Beklentilerin etkisi: Deneklerde veya araştırmacıda deneysel koşullar hakkında oluşan beklentiler araştırma sonucunu etkileyebilir. Bu etkinin oluşabileceği deneylerde, deneklere deneysel koşullar ve uygulanacak testler hakkında bilgi verilmemesi önerilir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan araştırmada bu tehdidi önlemek amacıyla deneklere deneysel işlem öncesi deneysel koşullar ve uygulanacak testler hakkında bilgi verilmemiştir. Ayrıca, araştırmacının beklentisinin oluşturabileceği etkiyi ortadan kaldırmak amacıyla iki deney

grubundan birine araştırmacının kendisi, diğerine ise farklı bir öğretmen deneysel işlemleri gerçekleştirmiştir.

3.1.2. Deneysel araştırmalarda dış geçerliği tehdit eden faktörler

Dış geçerlik deney bulgularını deneyin kendisi dışındaki ortamlara ve olaylara genelleme olanağıdır. Eğer bir çalışmanın dış geçerliği bulunmuyorsa, bulguları yalnızca deneyler için doğrudur (Neuman, 2006).

a) Tepkisellik: Katılımcılar bir deneyde yer aldıklarını bildikleri için gerçek yaşamdakinden daha farklı tepki verebilirler. Bu ise araştırma sonuçlarının tüm denekler için genellenebilirliğini düşürür. Bunun için mümkünse deneklerin deneyden habersiz olmaları sağlanabilir (Büyüköztürk, 2014).

b) Talep özelliği: Denekler bir deneyin amacı ya da hipotez hakkında ipuçları yakalayabilir ve araştırmacıyı memnun etmek için kendilerinden talep edildiğini düşündükleri şeye göre davranışlarını değiştirebilirler (Neuman, 2006).

3.1.3. Dört gruplu Solomon tasarımı

Deneklerin rastlantısal olarak iki kontrol grubuna ve iki deney grubuna atandığı deney tasarımıdır. Yalnızca bir deney ve bir kontrol grubuna öntest uygulanır. Dört gruba da deneysel işlem sonucu son test uygulanır. Dört gruplu Solomon tasarımının amacı deneysel işlem öncesi uygulanan öntestin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. İki deney ve iki kontrol grubuna uygulanan son test sonuçları karşılaştırılır. Eğer iki deneysel grubun benzer sonuçları varsa ve aynı şekilde iki kontrol grubunun sonuçları benzerse deneysel işlem öncesi uygulanan öntestin bağımlı değişken üzerinde bir etkisinin olmadığı görülür. Fakat öntesti alan iki grubun sonuçları almayan diğer iki gruba göre farklılık gösteriyorsa, uygulanan öntestin bağımlı değişken üzerinde bir etkisinin olduğu sonucuna varılır (Neuman, 2006).

Dört gruplu Solomon tasarımı araştırmacıya iç ve dış geçerliği tehdit eden etkenleri kontrol etme fırsatı verir. Bu desen iç geçerliği tehdit eden ölçme, tarih ve olgunluk etkisini kontrol etmek ve işlem sonucunun genellenebilirliğini arttırmak için kullanılır (Kirk, 2009).

Grup	Ön-Test	Deneysel İşlem	Son-Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu1	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT	X	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT
Deney Grubu2		X	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT
Kontrol Grubu1	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT		YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT
Kontrol Grubu2			YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT	YDOSÖ / YDDSÖ İOAT / İDAT

Şekil 3: Önerilen deneysel modelin simgesel gösterimi

YDOSÖ: Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği

İOAT: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi

YDDSÖ: Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği

İDAT: İngilizce Dinlediğini Anlama Testi

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Hava Astsubay MYO'da dört farklı sınıfta İngilizce eğitimi alan 2. Sınıf 111 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma grubundan 57 öğrenci deney grubunu oluştururken; 54 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Hem deney grubu hem de kontrol grubu ikişer farklı sınıftan oluşmaktadır. 18-20 yaş aralığında olan öğrencilerin hepsi erkektir. Deney grubunu oluşturan 57 öğrenciden 45'i meslek lisesi, 12'si ise genel lise mezunudur. Kontrol grubunu oluşturan 54 öğrenciden 49'u meslek lisesi mezunu, 5'i ise genel lise mezunudur. Öğrencilerin tamamı lisede sayısal alanda öğrenim görmüşlerdir. Öğrencilerin İngilizce seviyesi başlangıç düzeyindedir. Öğrenciler söz konusu okulda dört yarıyıl eğitim almakta olup haftada 12 ders saatinden toplamda 768 ders saati İngilizce eğitimi almaktadırlar. Çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1

Deney ve Kontrol Grubu Özellikleri

Grup	Sınıf	N	Toplam
	Uçak Teknolojileri	27	
			57
Deney Grubu	Elektronik Haberleşme	30	
Kontrol Grubu	Uçak Teknolojileri	24	
	Elektronik Haberleşme	30	54

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak okuma stratejileri ölçeği, dinleme stratejileri ölçeği, İngilizce okuduğunu anlama testi ve İngilizce dinlediğini anlama testi kullanılmıştır.

3.3.1. Yabancı dil okuma stratejileri ölçeği

Mokhtari ve Sheorey (2002) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği (EK-1) araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert skalasında olup genel okuma stratejileri, problem çözmeye dayalı okuma stratejileri ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmuştur.

Dil geçerliği tamamlanan ölçek çalışma grubuyla denk 118 ön lisans öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ölçek maddelerinin madde toplam ve madde kalan korelasyonları ile madde ayırt edicilik özellikleri SPSS programı yardımıyla hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunda elde edilen değerler .242 ile .600 arasında değişmektedir ve tüm maddeler istatistiki olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Madde kalan korelasyonunda elde edilen değerler ise .161 ile .561 arasında değişmektedir ve tüm maddeler istatistiki olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Maddelerin ayırt edicilik güçlerini ortaya koymak amacıyla %27'lik alt ve üst grup değerlerine T-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonuçlarına göre tüm maddelerin alt ve üst grup değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p < 0.05$).

Genel okuma stratejileri, problem çözmeye dayalı okuma stratejileri ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ve teorik bir temele dayanan Yabancı Dil Okuma Stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analiz uygulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri bulunmuştur ($\chi^2/df = 2,15$). Ayrıca, ölçeğe ait diğer uyum iyiliği indeksleri (RMSEA = 0.09, NFI = 0.83, CFI = 0.84 ve AGF = 0.7) elde edilen yapının teorik temelle uyumlu olduğunu ve faktör yapısını doğruladığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha alt ölçeklerde .72 ile .77 arasında iken, ölçeğin genelinde .88 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.2

Okuma Stratejileri Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Genel Okuma Stratejileri	13	.74
Problem Çözmeye Dayalı	8	.72
Destekleyici	9	.77
Toplam	30	.88

Yabancı dil okuma stratejileri ölçeği genel okuma stratejileri, problem çözmeye dayalı okuma stratejileri ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Genel okuma stratejileri daha çok okuma öncesi okuyucu tarafından ortaya koyulan amaçlı aktiviteleri ifade etmektedir.

Madde örnekleri:

1. Belli bir amaca göre okurum.
2. Okumaya başlamadan önce konuyu anlamak için metne genel olarak göz atarım.
3. Okurken neyi daha dikkatli okuyacağıma ve neyi de önemsemeyeceğime karar veririm.

Problem çözmeye dayalı okuma stratejileri okuyucuların okudukları bir metni anlamda güçlüklerle karşılaştıkları zaman kullandıkları yol ve tekniklerdir.

Madde örnekleri:

1. Metin zorlaştıkça metni daha dikkatli okumaya başlarım.
2. Ne okuduğum hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.
3. Kendime metin içerisinde cevaplanmasını istediğim sorular sorarım.

Destekleyici okuma stratejileri metnin dışında var olan okur tarafından okunulan metnin anlaşılmasını kolaylaştırması amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerdir.

Madde örnekleri:

1. Hatırlamama yardım etmesi için okuduğum bilginin altını çizerim veya onu yuvarlak içine alırım.
2. Okurken metni İngilizceden Türkçeye çeviririm.
3. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi referans materyal kullanırım.

3.3.2. Yabancı dil dinleme stratejileri ölçeği

Chen, Lee ve Lin (2010) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği (EK-2) araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert skalasında olup üst bilişsel (20 madde), bilişsel (15 madde) ve sosyo-duyuşsal (5 madde) dinleme stratejileri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmuştur.

Dil geçerliği tamamlanan ölçek çalışma grubuna denk toplam 111 ön lisans öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ölçek maddelerinin madde toplam ve madde kalan korelasyonları ile madde ayırt edicilik özellikleri SPSS programı yardımıyla hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunda elde edilen değerler .386 ile .647 arasında değişmektedir ve tüm maddeler istatistiki olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Madde kalan korelasyonunda elde edilen değerler ise .336 ile .635 arasında değişmektedir ve tüm maddeler istatistiki olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Maddelerin ayırt edicilik güçlerini ortaya koymak amacıyla %27'lik alt ve üst grup değerlerine t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre tüm maddelerin alt ve üst grup değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p < 0.05$).

Bilişüstü, bilişsel ve sosyal-duyuşsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ve teorik bir temele dayanan Yabancı Dil Dinleme Stratejileri ölçeğinden elde edilen verilere ilk olarak doğrulayıcı faktör analiz uygulanmış fakat yapı doğrulanamamıştır. Ölçeğe faktör

analizi yapabilmek için KMO ve Barlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen KMO ve Barlett değerleri Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.3

KMO ve Barlett Testi Sonuçları

KMO		.82
Barlett Testi	Ki-Kare	832.645
	Sd	171
	P	.000

Ölçeğin KMO puanının .82 olması ve Barlett puanının anlamlı ($p < 0.05$) olması sebebiyle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 23 maddesinin öz değeri 1’den büyük 5 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür.

Tablo 2.4

Dinleme Stratejileri Ölçeği Faktör Varyans Açıklama Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Açıklama Yüzdesi (Toplam)	Varyans Açıklama Yüzdesi (Birikimli)
1	4.972	26.170	26.170
2	2.338	12.303	38.473
3	1.683	8.860	47.333
4	1.489	7.836	55.16
5	1.235	6.499	61.668

Tablo 2.4’te görüldüğü gibi birinci faktörün varyans açıklama yüzdesi 26.170, ikinci faktörün varyans açıklama yüzdesi 12.303, üçüncü faktörün varyans açıklama yüzdesi 8.860, dördüncü faktörün varyans açıklama yüzdesi 7.836 ve beşinci faktörün varyans açıklama yüzdesi 6.499’dur. Ölçeğin varyans yüzdesi toplamı ise 61.668 olup alt boyutları oluşturan maddelerin faktör yükleri ise .837 ile .429 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha alt ölçeklerde .72 ile .84 arasında iken, ölçeğin genelinde .88 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5

Dinleme Stratejileri Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Bilişüstü	8	.84
Bilişsel	6	.80
Sosyal-duyuşsal	3	.77
Çeviri	3	.72
Telafi	3	.71
Toplam	23	.88

Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği yapılan faktör analizi sonucunda bilişüstü stratejiler, bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, çeviri stratejileri ve telafi stratejileri olmak üzere beş alt boyut olarak düzenlenmiştir.

(i) Bilişüstü stratejiler: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri, planlamaları ve değerlendirmeleri anlamına gelmektedir.

Madde örnekleri:

1. Dinlemeye başlamadan önce dinlemeyi nasıl yapacağıma dair plan yaparım.
2. Dinlerken konu hakkında bildiklerimle anladıklarımı karşılaştırırım.

(ii) Bilişsel stratejiler: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrenenlerin pratik etme, analiz etme ve nedenlerini bulma gibi eylemlerde bulunma anlamına gelmektedir.

Madde Örnekleri:

1. Ortak özelliklerine göre duyduğum kelimeleri gruplandırırım.

2. Sözlü bir metni takip ederken not alırım.

(iii) Sosyal-Duyuşsal Stratejiler: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrenenlerin öğrenme kaygısını azaltma, kendi kendilerini cesaretlendirmeleri ve dinlemeye yönelik duygusal bir durum alma anlamına gelmektedir.

Madde örnekleri:

1. Dinlemeye başlamadan önce kendimi rahatlatmaya çalışırım.
2. Dinlediğim metne karşı olumlu bir tutum geliştiririm ve duyduklarımı anlayabileceğime inanırım.

(iv) Çeviri stratejileri: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrenenlerin okuduğu veya duyduğu metinleri ana dillerine çevirme eyleminde bulunmaları anlamına gelmektedir.

Madde örnekleri:

1. Dinlerken duyduklarımı kelime kelime Türkçeye çeviririm.
2. Dinleme yaparken dinlediğim metni zihnimde Türkçeye çeviririm.

(v) Telafi Stratejileri: Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrenenlerin pratik tahminlerde bulunabilme, okuma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme gibi eylemlerde bulunma anlamına gelmektedir.

Madde örnekleri:

1. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını bilmediklerimle ilişkilendirerek tahmin ederim.
2. Ses tonundan tahminde bulunurum.

Tablo 2.6
Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği'nin Faktör Yükleri

Alt Ölçekler	BİLİŞ ÜSTÜ	BİLİŞSEL	SOSYAL- DUYUŞSAL	ÇEVİRİ	TELAFİ
MADDE1	.705				
MADDE5	.679				
MADDE6	.654				
MADDE10	.652				
MADDE11	.630				
MADDE12	.608				
MADDE30	.591				
MADDE22	.429				
MADDE24		.746			
MADDE26		.739			
MADDE27		.714			
MADDE8		.648			
MADDE28		.584			
MADDE31		.553			
MADDE34			.713		
MADDE33			.705		
MADD32			.639		
MADDE14				.837	
MADDE3				.779	
MADDE9				.669	
MADDE15					.686
MADDE17					.636
MADDE18					.579

3.3.3. İngilizce okuduğunu anlama testi

İngilizce okuduğunu anlama testi Oxford tarafından hazırlanan İngilizce seviye tespit sınavının okuma bölümü (EK-3) kullanılarak hazırlanmıştır. Test 8 okuma parçasıyla ilgili çoktan seçmeli toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Strateji tabanlı öğretim programının uygulanacağı Dil Becerileri dersinin amaç ve kazanımlarına uygunluğu kontrol edilen test,

güvenilirlik ve geçerlik çalışması kapsamında 230 ön lisans öğrencisine uygulanmıştır. Söz konusu testin sonucunda yapılan madde analizinde maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2.7’de verilmiştir.

Tablo 2.7

İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi
1	.55	.35	11	.32	.45
2	.40	.38	12	.34	.40
3	.43	.38	13	.34	.51
4	.41	.54	14	.39	.52
5	.43	.57	15	.40	.41
6	.52	.35	16	.48	.44
7	.46	.58	17	.50	.56
8	.41	.55	18	.44	.42
9	.42	.51	19	.32	.45
10	.40	.53	20	.36	.50

Madde güçlük indeksi, uygulanan test maddelerinin güçlüğü ve kolaylığını gösteren 0.00-1.00 arasında değişen değerler alabilen bir yüzde değeridir. Madde güçlük indeksi 1.00’a yakın ise maddenin kolay olduğu veya yanıtlayanların büyük çoğunluğunun maddeye doğru yanıt verdiği; 0.00’a yakın ise maddenin zor olduğu veya maddeyi doğru yanıtlayanların az olduğu anlamına gelmektedir. Bulunan indeksin 0.50 civarında olması

ise madenin orta güçlükte olduğunu belirtir. Maddelerin orta güçlükte olması güvenilirliği arttırıcı rol oynadığından nihai test için daha çok orta güçlükteki maddelerin seçilmesi gerekir (Karaca,2010).

Madde ayırt edicilik indeksi ölçülen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ya da bilenler ile bilmeyenleri birbirinden ayırma derecesini gösterir. Güvenilir bir testin ayırıcılığı yüksek maddelerden oluşması gerekir. Madde ayırıcılık gücü indeksi -1.00 ile +1.00 arasında bir değer alır. Madde ayırıcılık gücü +1.00'a yaklaştıkça madenin ayırıcılığı artar. Madde ayırıcılık gücü indeksinin 0.40 ve üzeri olması maddenin çok iyi olduğunu, 0.30 ile 0.39 değerleri arasında olması maddenin oldukça iyi bir madde olduğunu, 0.20 ile 0.29 arasında olması maddenin zorunlu olmadıkça teste alınmaması, alınacaksa da düzeltilmesi veya geliştirilmesi gerektiği, 0.19 ve daha düşük değerlerde olması ise maddenin iyi nitelikte olmadığını ve çok zayıf olduğunu ifade eder. (Karaca, 2010)

Tablo 2.7 incelendiğinde uygulama sonucunda yapılan madde analizinde test maddelerinin madde güçlük indekslerinin .32 ile .55 arasında, ayırt ediciliklerinin ise .35 ile .58 arasında değiştiği görülmektedir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .86'dır.

3.3.4. İngilizce dinlediğini anlama testi

İngilizce dinlediğini anlama testi Oxford tarafından hazırlanan İngilizce seviye tespit sınavının dinleme bölümü (EK-4) kullanılarak hazırlanmıştır. Test, 8 dinleme parçasıyla ilgili çoktan seçmeli toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Strateji tabanlı öğretim programının uygulanacağı Dil Becerileri dersinin amaç ve kazanımlarına uygunluğu kontrol edilen test, güvenilirlik ve geçerlik çalışması kapsamında 300 ön lisans öğrencisine uygulanmıştır. Söz konusu testin sonucunda yapılan madde analizinde maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Yapılan madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2.8'de verilmiştir.

Tablo 2.8

İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde No	Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi
1	.43	.44
2	.40	.35
3	.41	.36
4	.45	.40
5	.50	.38
6	.45	.42
7	.40	.37
8	.44	.39
9	.43	.37
10	.37	.32
11	.52	.47
12	.34	.37
13	.53	.43
14	.43	.33
15	.38	.34
16	.42	.60
17	.46	.38
18	.50	.71
19	.36	.45
20	.37	.40

Tablo 2. 8 incelendiğinde testte yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin .34 ile .53 arasında, ayırt ediciliklerinin ise .33 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .88'dir.

3.4. Strateji Tabanlı Ders Programının Hazırlanması

Hedef stratejilerin belirlenmesi: Öğretilmesi hedeflenen okuma ve dinleme stratejileri geçerlik ve güvenilirlik çalışması pilot uygulamayla yapılan yabancı dil okuma ve dinleme stratejileri temel alınarak belirlenmiştir.

Tablo 2.9

Öğretilmesi Hedeflenen Okuma ve Dinleme Stratejileri

Okuma Stratejileri	Dinleme Stratejileri
<ul style="list-style-type: none"> • Amaç belirleme: Okuma öncesinde bir amaç belirleme • Göz gezdirme: Okuma parçasının yapısına ve içeriğine göz gezdirme • Dikkat: Okuma esnasında dikkati devam ettirme • Not alma: Önemli yapı ve kelimeleri kısaca yazma • Tahmin yürütme: Ön bilgiye veya metinde yer alan bilgiye dayalı olarak tahminde bulunma • Çıkarımda bulunma: Metinde verilen bilgiye dayalı olarak açık olarak belirtilmeyen bir bilgiyi çıkartma • Özetleme: Metnin önemli noktalarını okuyucunun kendi cümleleriyle yeniden ifade etmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan yapma : Dinleme öncesi dinlemenin nasıl yapılacağına dair plan yapma • Türkçeye çeviri: Dinleme esnasında duyulan ifadeleri ana dile çevirme • Tahmin etme : Ön bilgiye veya dinleme esnasında duyulan bilgiye dayalı olarak tahminde bulunma • Ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma • Değerlendirme: Dinleme esnasında veya dinleme bittikten sonra performansa ilişkin değerlendirmede bulunma • Çıkarımda bulunma: Dinleme esnasında elde edilen bir bilgiye göre açık olarak belirtilmeyen bir bilgiyi çıkartma

Tablo 2.9'un Devamı

Öğretilmesi Hedeflenen Okuma ve Dinleme Stratejileri

Okuma Stratejileri	Dinleme Stratejileri
<ul style="list-style-type: none"> • Türkçeye çevirme • Detaylı okuma: Metin içerisinde verilen bilgiyi bulmak için metnin dikkatli olarak detaylı şekilde okuma • Değerlendirme: Okuma süreci bittikten sonra performansa ilişkin yargıda bulunma • Başkalarıyla işbirliği yapma • Resmetme veya canlandırma • Soru sorma : Metnin içeriğine ilişkin soru sorma • Ön bilgiyi kullanma 	<ul style="list-style-type: none"> • Not alma: Dinleme esnasında duyulan ve önemli olduğu düşünülen kelime ve kelime gruplarını kısaca yazma • Soru sorma : Dinlediği bilgiye ilişkin soru sorma • İşbirliği yapma: Dinlediği bilgiye ilişkin olarak başkalarıyla paylaşımda bulunma • Analiz etme • Amaç belirleme : Belirli bir amaca göre dinlemeyi yapma • Zihinsel imgeler ve bağlantılar kullanma: Dinleyicinin duyduğu bilgileri zihninde resmetmesi

3.5. Uygulama Süreci

Deneysel işlem süreci Tablo 2.10’da verilen uygulama planına göre icra edilmiştir.

Tablo 2.10

Deneysel İşlem Süreci

Uygulama	Tarih
1. Deney Grubuna ders girecek olan öğretmenlere strateji tabanlı öğretim modeliyle ilgili eğitim verilmesi	5-7 Ekim 2015
2. Hazırlanan strateji tabanlı ders programlarının pilot uygulaması	5-30 Ekim 2015
3. Deney ve kontrol gruplarına ön-test uygulaması	26-27 Ekim 2015
4. Strateji tabanlı öğretim programının deney grubuna uygulanması	2 Kasım 2015-15 Ocak 2016
5. Deney ve kontrol gruplarına son-test uygulaması	18-19 Ocak 2016
6. Deney ve kontrol grubuna kalıcılık testinin uygulanması	21-22 Mart 2016

3.5.1. Deney grubuna derse girecek öğretmene eğitim verilmesi

Strateji tabanlı öğretim programının deney uygulanması kapsamında araştırmacı ile beraber deney grubunda derse girecek olan diğer öğretmene araştırmacı tarafından strateji tabanlı öğretim modeli hakkında eğitim verilmiştir. Söz konusu eğitim 3 gün boyunca 2’şer saatten toplam 6 saat olarak gerçekleşmiştir. Eğitime gönüllülük esaslı olarak strateji tabanlı eğitim modelini uygulamak isteyen bir İngilizce öğretmeni katılmıştır.

Eğitimin ilk gününde, öğrenme stratejileri, öğretmen tarafından öğrencilerin derslerde kullandıkları öğrenme stratejilerinin bilinmesinin önemi, strateji tabanlı öğretim modelinin

ne olduğu, amacı, nasıl kullanılması gerektiği ve uygulama modelleri hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Eğitimin ikinci gününde, İngilizce okuma stratejilerinin neler olduğu ve okuma stratejilerine dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ğretim programı üzerinde durulmuştur. Eğitimin nc gününde ise İngilizce dinleme stratejilerinin neler olduğu ve dinleme stratejilerine dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ğretim programı incelenmiştir.

3.5.2. Hazırlanan strateji tabanlı ğretim programlarının pilot uygulaması

Hazırlanan strateji tabanlı ders programının pilot uygulaması 4 hafta boyunca deney ve kontrol grubuna denk bir gruba yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamanın üç temel amacından söz edilebilir:

- 1) Deney grubuna uygulamadan önce hazırlanan programın işleyişini görmek,
- 2) Araştırmacı ile beraber deney grubuna derse girecek öğretmenin program hakkında daha iyi bilgi edinmesini sağlamak,
- 3) Uygulama ncesi öğrencilerden programla ilgili dönütleri alabilmek.

3.5.2.1. Strateji tabanlı okuma programının (STOP) pilot uygulaması

Dört saatlik Dil Becerileri-III dersinin iki saati hazırlanan strateji tabanlı okuma programının uygulaması için ayrılmıştır. Pilot uygulama sürecinde haftalara göre ğretimi yapılan okuma stratejileri Tablo 2.11’de verildiği gibidir. Strateji tabanlı okuma programının pilot uygulamasında takip edilen ders programları EK-5’te verilmiştir.

Tablo 2.11

Pilot Uygulamada Öğretimi Yapılan Okuma Stratejileri

Uygulama	Tarih	Öğretimi Yapılan Stratejiler
1. Hafta	5 Ekim 2015	Okuma stratejileri hakkında genel bilgilendirme Bir metni okurken belirli stratejileri kullanmanın faydaları Öğrencilerin bir metni okurken kullandıkları stratejiler hakkında genel olarak bilgi sahibi olma
2. Hafta	12 Ekim 2015	Tahmin yürütme Not Alma Göz gezdirme
3. Hafta	18 Ekim 2015	Göze gezdirme (tekrar) Resmetme veya canlandırma Detaylı okuma
4. Hafta	25 Ekim 2015	Sözlük gibi referans kaynaklara başvurma Özetleme

Uygulamanın ilk haftasında amaç okuma stratejileri hakkında öğrencilerin farkındalıklarını arttırmaktır. Bu amaçla, stratejilerin ne olduğu, nerede ve nasıl kullanılacakları hakkında genel olarak bilgi verilmiş ve bir metni nasıl okudukları hakkında düşünceleri istenmiştir. Derse araştırmacı ile beraber deney grubuna derse girecek olan öğretmen de katılmıştır.

İlk hafta uygulaması sonucunda birkaç öğrencinin bir metni okurken okuma stratejilerinin bazılarını faydalandıkları, fakat bunu bilinçli olarak yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca derse katılan diğer öğretmen tarafından dersin sunum bölümünde yapılan strateji öğretiminin Türkçe yapılması gerektiği konusu vurgulanmıştır.

Göz gezdirme, tahminde bulunma ve not alma stratejilerinin öğretildiği ikinci hafta uygulamasında ilk olarak öğretmen tahtaya metnin başlığını yazarak öğrencilerden metnin konusunu tahmin etmelerini istemiştir. Öğrencilerin metnin konusuyla ilgili tahminleri tahtaya yazılmıştır. Daha sonra öğretmen tarafından tahmin etme ve göz gezdirme stratejileri açıklanmıştır. Öğrenciler okuma metnine göz gezdirerek metnin konusu hakkında yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığına karar vermiş ve metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri not almışlardır. Öğretmen not alma stratejisinin ne olduğunu ve nasıl kullanılması gerektiğini açıkladıktan sonra öğrencilerden not aldıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini istemiştir.

İkinci hafta uygulamasına diğer öğretmen de gözlemci olarak katılmıştır. Ders tamamen İngilizce işlenmiştir. Uygulamada öğrencilerin not tutma ve göz gezdirme stratejilerin de başarılı oldukları, fakat tahminde bulunma stratejisini kullanmada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, ders sonunda gözlemci öğretmenle yapılan dersin değerlendirilmesinde, stratejilerin İngilizce karşılıkları öğrenciler tarafından bilinmediğinden özellikle stratejilerin öğretiminin yapıldığı sunum bölümünün tamamen Türkçe yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları tahminde bulunma stratejisinin daha iyi anlaşılabilmesi için gerçek uygulamada öğretmenin bu strateji üzerinde daha fazla durması gerektiği vurgulanmıştır.

Üçüncü hafta uygulamasında okuma stratejilerinden bir önceki uygulamada öğretilen göz gezdirme stratejisi üzerinde tekrar durulmuş ve canlandırma stratejisi ile detaylı okuma stratejileri öğretilmiştir. Öğrenciler göz gezdirme stratejisini kullanarak metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri bulmuşlardır. Öğretmen resmetme ve canlandırma stratejisinin ne olduğunu açıklayarak öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerden iki tanesinin anlamını bu stratejiyi kullanarak açıklamıştır. Daha sonra öğretmen tarafından detaylı okuma stratejisi açıklanmış ve öğrencilerle birlikte metin okunmuştur. Öğrenciler metni okuduktan sonra öğretmen tarafından verilen tamamlanmamış cümle örneklerini detaylı okuma stratejisi kullanarak tamamlamışlardır.

Üçüncü hafta uygulamasında stratejilerin öğretildiği sunum bölümünün Türkçe yapılması öğrencilerin söz konusu hedef stratejiyi daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca, anlamı bilinmeyen kelimelerin resmetme ve canlandırma stratejisiyle açıklanması sebebiyle öğrencilerin derste ilk uygulamaya göre daha aktif ve istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Pilot uygulamanın son haftası olan dördüncü haftada sözlük gibi referans kaynaklardan faydalanma ve özetleme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Bu uygulama deney grubuna araştırmacı ile beraber derse girecek olan öğretmen tarafından işlenmiş olup araştırmacı derste gözlemci olarak bulunmuştur. Dersin sunum bölümünde öğretmen tarafından ilk olarak sözlük kullanma stratejisi açıklanmış ve metinde geçen birkaç kelimenin anlamı sözlük kullanılarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmen, anlamını bilmedikleri her sözcüğü sözlükten araştırmanın öğrenciler açısından zaman kaybı olacağını söyleyerek sözcüklerin anlamını ilk olarak ikinci hafta uygulamasında öğrendikleri tahminde bulunma stratejisini kullanarak tahminde bulunmaları gerektiğini vurgulamıştır. Dersin hedef stratejisi olmamasına rağmen tahminde bulunma stratejisinin öğretmen tarafından tekrar açıklanıp onunla ilgili örnekler vermesi öğrenciler tarafından stratejinin hatırlanması açısından yararlı olmuştur. Daha sonra, öğretmen tarafından özetleme stratejisi açıklanmış ve işlenen metinle ilgili yapılmış üç farklı özet yansıtılarak hangisinin metni en iyi özetlediği sorulmuştur. Dersin sonunda öğretmen işlenen metnin öğrenciler tarafından özetlenmesini istemiştir.

Dersten sonra öğretmenle birlikte yapılan değerlendirmede dersin hedef stratejisi olmasa da daha önce öğrenilen stratejilerin hatırlatılması ve her dersin sonunda öğrenilen stratejilerle ilgili ödevlerin verilmesi stratejilerin daha iyi öğrenilmesi ve kalıcılığın sağlanması açısından önemli olacağı vurgulanmıştır.

Pilot uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrenciler tarafından;

- a) Strateji tabanlı hazırlanan okuma programının genel olarak okuduklarını anlamada etkili olduğu,
- b) Uygulama sonunda metinleri daha bilinçli okuduklarını,
- c) Stratejilerin İngilizce değil de Türkçe öğretilmesinin daha etkili olduğunu,

d) Tahminde bulunma ve özetleme stratejilerini daha öncesinde çok fazla kullanmadıkları için biraz zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

3.5.2.2. *Strateji tabanlı dinleme programının (STDP) pilot uygulaması*

Dört saatlik Dil Becerileri-III dersinin iki saati hazırlanan strateji tabanlı dinleme programının uygulaması için ayrılmıştır. Pilot uygulama sürecinde haftalara göre öğretimi yapılan dinleme stratejileri Tablo 2.12’de verildiği gibidir. Strateji tabanlı dinleme programının pilot uygulamasında takip edilen ders programları EK-6’da verilmiştir.

Tablo 2.12

Pilot Uygulamada Öğretimi Yapılan Dinleme Stratejileri

Uygulama	Tarih	Öğretimi Yapılan Stratejiler
1. Hafta	6 Ekim 2015	Dinleme stratejileri hakkında genel bilgilendirme İngilizce bir konuşmayı dinlerken belirli stratejileri kullanmanın faydaları Öğrencilerin İngilizce bir konuşmayı dinlerken kullandıkları stratejiler hakkında genel olarak bilgi sahibi olma
2. Hafta	13 Ekim 2015	Ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma Amaç belirleme Not alma
3. Hafta	19 Ekim 2015	Tahmin etme Çıkarımda bulunma
4. Hafta	26 Ekim 2015	Çıkarımda bulunma Öğrenme kaygısının azaltılması Duyduklarını tekrar etme

Dört saatlik Dil Becerileri-III dersinin iki saati hazırlanan strateji tabanlı dinleme programının uygulaması için ayrılmıştır. Uygulamanın ilk haftasında amaç dinleme

stratejileri hakkında öğrencilerin farkındalıklarını arttırmaktır. Bu amaçla, stratejilerin ne olduğu, nerede ve nasıl kullanılabilecekleri hakkında genel olarak bilgi verilmiş ve İngilizce bir konuşmayı nasıl dinledikleri hakkında düşünceleri istenmiştir. Derse araştırmacı ile beraber deney grubuna derse girecek olan öğretmen de katılmıştır.

İlk hafta uygulaması sonucunda öğrencilerin İngilizce bir konuşmayı dinlerken çok fazla dinleme stratejisi kullanmadıkları, dinleme esnasında konuşmayı anlayamayacaklarını düşündüklerinden dolayı çok gergin oldukları, İngilizce bir şeyler dinlemenin öğrencilerde kaygı yarattığı gözlemlenmiştir.

Ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma, amaç belirleme ve not alma stratejilerinin öğretildiği ikinci hafta uygulamasında, ilk olarak dersin konusu olan “friendship” kelimesi tahtaya yazılmış ve öğrencilerden bu konuyla ilgili konuşma esnasında duyulması ihtimal olan kelimelerin söylenmesi istenmiştir. Öğretmen tarafından ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma stratejisinin ne olduğu ve İngilizce bir konuşmayı dinlerken bu stratejinin kullanımının nasıl fayda sağlayacağı anlatılmıştır. Daha sonra amaç belirleme ve dinleme esnasında not alma stratejileri anlatılmış ve öğrencilerden dinlemeyle ilgili bir amaç sorusu yazmaları istenmiştir. İngilizce konuşma öğrencilerle birlikte dinlenmiştir. Öğretmen konuşmanın ikinci kez dinleneceğini ve bu dinleme esnasında belirlenmiş olan amaç sorusunun cevabı olabilecek kelimelerin öğrenciler tarafından not alınmasını istemiştir. Dinleme faaliyeti sonunda not alınan kelimeler ve öğrencilerin belirlemiş oldukları amaç soruları tartışılmıştır.

İkinci hafta uygulamasına diğer öğretmen de gözlemci olarak katılmıştır. İlk hafta uygulamasından öğrencilerin İngilizce bir konuşmayı dinlerken çok zorlandıkları ve kullandıkları çok fazla dinleme stratejisi olmadığı görülmüş ve bu nedenle ders Türkçe işlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerle birlikte yapılan değerlendirmede, öğrenciler tarafından dinleme öncesi amaç belirleme ve dinleme esnasında not alma stratejilerinin dinleme faaliyetini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. İngilizce konuşmanın tamamını anlamaları da öncesinde belirlemiş oldukları amaç sorularının cevaplarını bulabildiklerini söylemişlerdir. Özellikle stratejilerin öğretildiği sunum bölümünün Türkçe olmasının öğrencilerin söz konusu stratejileri anlamalarında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü hafta uygulamasında tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Uygulamanın başlangıcında, öğretmen tarafından sınıfa getirilen dinleme konusuyla ilgili bir resim hakkında konuşulmuştur. Öğrencilerden bir önceki uygulamada öğrendikleri önbilgilerden faydalanma stratejisini kullanarak dinlemenin hangi konuda olacağını tahmin etmeleri istenmiştir. İngilizce konuşma bir kez dinlenmiş ve konuyla ilgili yapılan tahminlerin doğru olup olmadığı tartışılmıştır. Daha sonra öğretmen tarafından çıkarımda bulunma stratejisi açıklanmış ve öğrencilere konuşmayla ilgili doğru ve yanlış ifadeleri içeren cümleler verilmiştir. Konuşma ikinci kez dinlenmiş ve verilen cümlelerin doğru veya yanlış olup olmadıkları tartışılmıştır.

Üçüncü hafta uygulamasında öğrencilerin özellikle çıkarımda bulunma stratejisini kullanmakta oldukça zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler, bu hafta öğrendikleri tahmin etme ve önceki hafta öğrendiklerini not alma stratejilerini okuma stratejilerinin öğretildiği uygulamada da öğrendiklerini, bu nedenle bu iki stratejinin kullanımında zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sonunda okuma ve dinleme stratejilerinin aynı deney grubuna öğretilmesi nedeniyle öğretilen okuma ve dinleme stratejilerinin birbirlerine paralel olarak öğretilmesi ve varsa benzer stratejilerin aynı hafta öğretilmesi gerektiği değerlendirilmiştir. Ayrıca çıkarımda bulunma gibi öğrencilerin zorlanması muhtemel olan stratejilerin öğretiminin birkaç kez tekrarlanmasının faydalı olacağı görülmüştür.

Pilot uygulamanın son haftası olan dördüncü haftada öğrenme kaygısının azaltılması ve duyduklarını tekrar etme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Bu uygulama deney grubuna araştırmacı ile beraber derse girecek olan öğretmen tarafından işlenmiş olup araştırmacı derste gözlemci olarak bulunmuştur. Dersin sunum bölümünde öğretmen tarafından ilk olarak önceki haftaki uygulamada öğrencilerin kullanmakta zorlandıkları çıkarımda bulunma stratejisi tekrar anlatılmıştır. Öğretmen bu hafta “cities” konusunda İngilizce bir konuşma dinleyeceklerini ve dinleme esnasında çıkarımda bulunma stratejisini kullanarak “What are the advantegous and disadvantegous of cities?” sorusunu yanıtlamalarını istemiştir. Daha sonra duyduklarını tekrar etme stratejisi açıklanarak öğrencilerin ikişerli gruplar halinde duydukları İngilizce cümle ve kelimelerin yüksek sesle birbirlerine tekrar etmeleri istenmiştir. İngilizce konuşma ikinci kez dinlenmiştir. Öğrenciler tarafından

duyulan kelimelerin bazıları tekrar edilirken bazılarının edilemediği, ayrıca bütün bir cümle olarak duyulanların tekrarının yapılamadığı gözlemlenmiştir. Dersten sonra öğretmenle birlikte yapılan değerlendirmede öğrencilerin çıkarımda bulunma stratejisini bir önceki haftaya göre daha etkili kullandıkları, duyduklarını tekrar etme stratejisinin etkili olabilmesi için dinlemenin cümle cümle yaptırılması gerektiği, bir cümle dinlenip tekrar edildikten sonra diğer cümleye geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Pilot uygulama sonunda öğrencilerle birlikte yapılan görüşmede öğrenciler tarafından;

- a) Strateji tabanlı hazırlanan dinleme programının genel olarak dinlediklerini anlamada etkili olduğu,
- b) Uygulama sonunda İngilizce bir konuşmayı daha bilinçli dinlediklerini ve öncesine göre anlama düzeylerinin arttığı,
- c) Duyduklarını anlamaya başladıkça İngilizce bir şeyler dinlemeye karşı duydukları olumsuz tutumun azaldığı,
- d) Çıkarımda bulunma ve duyduklarını tekrar etme stratejisini kullanmakta oldukça zorlandıklarını çünkü bu stratejilerin kullanılabilmesi için duyulan her şeyi anlamaları gerektiği,
- e) İngilizce hem okuma hem de dinleme için kullandıkları stratejilerin benzer olması durumunda strateji kullanımının daha etkili ve kolay olduğu.
- f) İngilizce dinleme materyalinin temin edilmesinin zor olması nedeniyle öğrendikleri stratejileri uygulayabilecekleri ekstra dinleme materyalin temin edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Pilot uygulama sonucu elde edilen verilere göre hem okuma hem de dinleme programı tekrar düzenlenmiştir.

3.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Ön Test Uygulaması

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi yabancı dil okuma ve dinleme stratejilerini kullanma durumlarını, okuduğunu ve dinlediğini anlama seviyelerini ortaya koymak amacıyla bir deney ve bir kontrol grubuna ön test uygulanmıştır.

3.6.1. Grupların “Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği” öntest puanları

Kontrol ve deney gruplarının deneysel işlem öncesi Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.13

Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	X	SS	t	p
1– Genel Okuma Stratejileri	Deney	27	41.66	8.09	.182	.856
	Kontrol	24	41.25	8.19		
2–Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri	Deney	27	29.88	5.94	1.22	.227
	Kontrol	24	27.87	5.77		
3–Destekleyici Okuma Stratejileri	Deney	27	5.73	5.73	.821	.417
	Kontrol	24	5.98	5.98		
Toplam	Deney	27	96.33	18.34	.211	.833
	Kontrol	24	95.25	18.17		

SD=49

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi yabancı dil okuma stratejilerini kullanma durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($P>0.5$). Bu nedenle deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi

yabancı dil okuma stratejilerini kullanma durumları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

3.6.2. Grupların “Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği” öntest puanları

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.14

Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Grup	N	X	SS	t	P
1. Bilişüstü Stratejiler	Deney	27	29.22	5.95	1.38	.164
	Kontrol	24	27.25	3.99		
2. Bilişsel Stratejiler	Deney	27	18.18	5.09	-.242	.807
	Kontrol	24	18.50	4.04		
3. Duyuşsal Stratejiler	Deney	27	10.85	2.46	1.37	.173
	Kontrol	24	9.95	2.15		
4. Çeviri Stratejileri	Deney	27	11.59	2.92	1.57	.118
	Kontrol	24	10.37	2.53		
5. Telafi Stratejileri	Deney	27	10.14	2.82	.705	.475
	Kontrol	24	9.66	1.90		
Toplam	Deney	27	80	12.59	1.39	.160
	Kontrol	24	75.75	8.46		
<i>DF=49</i>						

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi yabancı dil dinleme stratejilerini kullanma durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark

olmadığı görülmektedir ($P>0.5$). Bu nedenle deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi yabancı dil dinleme stratejilerini kullanma durumları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

3.6.3. Grupların “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” öntest puanları

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi İngilizce Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.15

İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	P
Okuduğunu Anlama Testi	Deney	27	26.66	10.53	.00	1.00
	Kontrol	24	26.66	9.40		

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi İngilizce okuduğunu anlama durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testinden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($P>0.5$). Bu nedenle deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi İngilizce okuduğunu anlama düzeyleri açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

3.6.4. Grupların “İngilizce Dinlediğini Anlama Testi” öntest puanları

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi İngilizce Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.16

İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	T	P
Dinlediğini Anlama Testi	Deney	27	39.81	12.12	.125	.902
	Kontrol	24	39.37	13.04		

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi İngilizce dinlediğini anlama durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce Dinlediğini Anlama Testinden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($P>0.5$). Bu nedenle deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi İngilizce dinlediğini anlama düzeyleri açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

3.7. İşlem Süreci: Strateji Tabanlı Öğretim Modelinin Deney Grubuna Uygulanması

Strateji tabanlı öğretim modelinde, bir bağlam içerisinde öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu ve otantik dilsel içerik kullanılarak öğretilen stratejilerin benzer konulara aktarımının daha kolay olacağı düşünülmesi nedeniyle hedef stratejilerin işlenen konuya entegre edilerek doğrudan öğretilmesi planlanmıştır. Strateji öğretim sürecinde O'Malley ve Chamot (1996) tarafından önerilen hazırlık, sunum, uygulama, değerlendirme ve genişletme basamaklarını kapsayan yöntem kullanılmıştır.

Strateji tabanlı öğretim modeli Yabancı Dil Bölüm Başkanlığı bünyesinde haftada dört ders saati olarak verilen Dil Becerileri-III dersi kapsamında iki ders saati okuma ve iki ders saati de dinleme stratejilerinin öğretimi olarak uygulanmıştır. Öğretilmesi hedeflenen okuma stratejileri öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmış ve tamamen gerçek hikayelerden oluşan "More True Stories" adlı kitapta yer alan 12 tane okuma metnine (EK-7) entegre edilmiştir. Öğretilmesi hedeflenen dinleme stratejileri güncel konuların yer aldığı "Tactics For Listening-Expanding" adlı kitapta yer alan 12 tane dinleme parçasına (EK-8) entegre edilmiştir.

3.7.1. Dil Becerileri-III Dersi

Dersin Genel Amacı:

Güncel veya bilinen bir konuda yazılmış İngilizce bir okuma parçasını anlayabilme.

Dinlediği İngilizce bir parçayı anlayabilme.

Dersin Kazanımları:

- Okuma parçasında geçen olaylara ilişkin sorulara cevap verir.
- Okuma parçasında geçen olayları kendi cümleleri ile ifade eder.
- Okuma parçasının ana fikrini bulur.
- Okuma parçasında yer alan anlamını bilmediği bir sözcüğün anlamını öğrenir.
- Dinlediği konuları takip eder.
- Duyduğu kelime ve cümleleri tekrar eder.
- Dinlediği karşılıklı konuşmaları tamamlar.
- Dinlediği konuya ilişkin sorulara cevap verir.

3.7.2. Strateji tabanlı öğretim programı uygulama planı ve öğretilen stratejiler

Tablo 2.17

Öğretimi Yapılan Stratejiler

Uygulama	Okuma Stratejileri	Dinleme Stratejileri
1. Hafta	Okuma stratejileri hakkında genel bilgilendirme Bir metni okurken belirli stratejileri kullanmanın faydaları Öğrencilerin bir metni okurken kullandıkları stratejiler hakkında genel olarak bilgi sahibi olma	Dinleme stratejileri hakkında genel bilgilendirme İngilizce bir konuşmayı dinlerken belirli stratejileri kullanmanın faydaları Öğrencilerin İngilizce bir konuşmayı dinlerken kullandıkları stratejiler hakkında genel olarak bilgi sahibi olma

Tablo 2.17'nin devamı

Öğretimi Yapılan Stratejiler

Uygulama	Okuma Stratejileri	Dinleme Stratejileri
2. Hafta	Tahmin yürütme Not Alma Göz gezdirme	Ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma Amaç belirleme Not alma
3. Hafta	Göz gezdirme Resmetme Detaylı okuma	Tahmin etme Çıkarımda bulunma
4. Hafta	Sözlük kullanma Özetleme	Çıkarımda bulunma (Tekrar) Duyduklarını tekrar etme
5. Hafta	Amaç belirleme Özetleme	Amaç Belirleme (Tekrar) Duyduklarını tekrarlama (Tekrar)
6. Hafta	Dikkat Detaylı okuma	Plan yapma Zihinsel imgeler kullanma
7. Hafta	Detaylı okuma (Tekrar) Çıkarımda bulunma (Tekrar)	Plan yapma (Tekrar) Çıkarımda bulunma (Tekrar)
8. Hafta	Soru sorma	Soru sorma
9. Hafta	İşbirliği yapma	İşbirliği yapma
10. Hafta	Dikkat (Tekrar) Değerlendirme	Plan yapma (Tekrar) Değerlendirme
11. Hafta	Türkçeye çeviri	Türkçeye çeviri
12. Hafta	Değerlendirme	Değerlendirme

3.8. Verilerin Toplanması

Deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği, Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce Dinlediğini Anlama Testi deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarından birer gruba öntest olarak uygulanmıştır. 12 haftalık

deneysel işlem süreci sonunda söz konusu ölçek ve testler hem deney hem de kontrol grubunun tümüne son test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasından yaklaşık iki ay sonra tüm ölçek ve testler deney ve kontrol grubunun tümüne tekrar kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.9. Verilerin Analizi

Deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama araçlarından elde edilen verilerin yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış ve verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin son test puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

Kovaryans analizi bir çalışmada etkisi sınanan bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak gruplar arası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir. Bu çalışmada öntest puanları ortak değişken olarak kabul edilmiş ve grupların önteste göre düzeltilmiş son test ortalama puanları karşılaştırılmıştır.

Ayrıca, öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Öntest uygulanmayan deney grubunun kalıcılık testi ortalama puanları ile sontest ortalama puanları arasındaki anlamlılık ise ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bölüm IV: Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Artırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.1.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	117.44	11.62	G. Arası	31147.744	3	10382.581	78.104	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	117.60	8.58	G. İçi	14223.733	107	132.932			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	80.00	13.76	Toplam	45371.477	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	88.06	12.05							2-4
Toplam	111	101.45	20.30							

Tablo 3.1’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=78.10$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları

arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuç, deneysel desenlerde iç geçerliliği tehdit eden araştırmacının beklentilerinin etkisinin bu çalışmada geçerli olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıyla birlikte farklı bir öğretmenin derse girdiği iki deney grubunun İngilizce Okuma Stratejileri sontest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. [$F=78.10$; $p>.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2
İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	17930.706 ^a	2	8965.353	55.494	.000	.69
Öntest (Reg)	115.961	1	115.961	.718	401	.04
Grup	17911.748	1	17911.748	110.870	.000	.70
Hata	7754.706	48	161.556			
Toplam	25685.412	50				

Tablo 3.2’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=110.870$; $p<.05$, $X_{deney}=117.513$ - $X_{kontrol}= 79.923$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim

öğrencilerin İngilizce okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği son test puanlardaki değişikliğin %70'ini açıkladığı görülmektedir.

4.1.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma:

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3
İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	119.03	7.51	G. Arası	36077.889	3	12025.963	132.530	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	119.13	5.30	G. İçi	9709.355	107	90.742			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	81.45	12.43	Toplam	45787.243	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	84.36	11.55							2-4
Toplam	111	101.56	20.40							

Tablo 3.3'te deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=132.530$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4
İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	17993.185	2	8996.593	86.607	.000	.78
Öntest (Reg)	10.648	1	10.648	.103	.750	.002
Grup	17993.119	1	17983.119	173.118	.000	.78
Hata	4986.148	48	103.878			
Toplam	19421.176	50				

Tablo 3.4'te önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=173.118$; $p<.05$, $X_{deney}=119.0370$ - $X_{kontrol}= 81.4167$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %78'ini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.5'te ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.5
Deney Grubu İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Deneklerarası	7540.025	26	290.001			
Ölçüm	8673.062	2	4336.531	36.44	.000	2-1 / 3-1
Hata	6187.605	52	118.992			
Toplam	22400.692	80				

1: Öntest, 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. [$F=36.44$; $p<.05$,] İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamasına rağmen [$F=36.44$; $ve p>.05$]; sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$F=36.44$; $p<.05$,] İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 96.33$), sontest ortalama puanı ($X= 117.44$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 119.03$)'dür. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun okuma stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.2. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Genel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.2.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6

İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	50.55	5.01	G. Arası	5541.100	3	1847.033	71.465	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	49.86	4.06	G. İçi	2765.458	107	25.845			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	34.54	6.04	Toplam	8306.559	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	37.56	5.23							2-4
Toplam	111	43.39	8.68							

Tablo 3.6’da deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=71.465$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=71.465$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları

arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7

İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	3258.527 ^a	2	1629.264	52.400	.000	.63
Öntest (Reg)	.172	1	.172	.006	.941	.000
Grup	3249.602	1	3249.602	104.513	.000	.63
Hata	1492.453	48	31.093			
Toplam	4750.980	50				

Tablo 3.7’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=104.513$; $p<.05$, $X_{deney}=50.55$ - $X_{kontrol}= 34.54$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce genel okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %63’ünü açıkladığı görülmektedir.

4.2.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8
İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	49.07	3.69	G. Arası	4471.585	3	1490.528	68.704	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	47.80	3.55	G. İçi	2321.352	107	21.695			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	35.16	6.03	Toplam	6792.937	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	36.23	5.12							2-4
Toplam	111	42.25	7.85							

Tablo 3.8’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=68.704$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9
İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	2457.538 ^a	2	1228.769	49.432	.000	.67
Öntest (Reg)	.017	1	.017	.001	.979	.000
Grup	2451.938	1	2451.938	98.639	.000	.67
Hata	1193.168	48	24.858			
Toplam	95897.000	50				

Tablo 3.9’da önteste göre düzeltilmiş İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=98.639$; $p<.05$, $X_{deney}=49.07$ - $X_{kontrol}= 35.16$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce genel okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %67’sini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem

(tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.10'da ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.10

Deney Grubu İngilizce Genel Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	1446.543	26	55636			
Ölçüm	1224.691	2	612.346	25.192	.000	2-1 / 3-1
Hata	1263.975	52	24.307			
Toplam	3935.209	80				

1: Öntest, 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=25.192; p<.05$]. İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamasına rağmen [$F=25.192; ve p>.05$]; sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=25.192; p<.05$]. İngilizce genel okuma stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 41.667$), sontest ortalama puanı ($X= 49.074$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 50.556$)'dır. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun genel okuma stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.3. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.3.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.11’de verilmiştir.

*Tablo 3.11
Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları*

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	35.03	3.94	G. Arası	2610.443	3	870.148	51.236	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	34.73	2.88	G. İçi	1817.196	107	16.983			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	24.25	4.89	Toplam	4427.640	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	25.06	4.62							2-4
Toplam	111	30.19	6.34							

Tablo 3.11’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=51.236$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=51.236$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12
İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	1551.088 ^a	2	775.544	42.167	.000	.63
Öntest (Reg)	72.629	1	72.629	3.949	.053	.076
Grup	1485.403	1	1485.403	80.762	.000	.62
Hata	882.834	48	18.392			
Toplam	2433.922	50				

Tablo 3.12’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=80.762$; $p<.05$, $X_{deney}=35.04$ - $X_{kontrol}= 24.23$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce problem çözmeye

dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %63'ünü açıkladığı görülmektedir.

4.3.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13

İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	<i>SD</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Grup 1 (Deney)	27	33.74	3.26	G. Arası	2150.049	3	716.683	55.162	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	33.10	2.55	G. İçi	1390.185	107	12.992			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	24.50	4.02	Toplam	3540.234	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	24.70	4.36							2-4
Toplam	111	29.12	5.67							

Tablo 3.13'de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=55.162$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14
İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	1128.635 ^a	2	564.317	44.734	.000	.65
Öntest (Reg)	43.663	1	43.663	3.461	.069	.067
Grup	1089.571	1	1089.571	86.371	.000	.64
Hata	605.522	48	12.615			
Toplam	1734.157	50				

Tablo 3.14'te önteste göre düzeltilmiş İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=86.37$; $p<.05$, $X_{deney}=33.75$ - $X_{kontrol}= 24.48$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın,

öntest puanlarından bağımsız İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %65'ini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.15'te ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.15

Deney Grubu İngilizce Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	1003.333	26	38.590			
Ölçüm	387.185	2	193.593	16.849	.000	2-1 / 3-1
Hata	597.481	52	11.490			
Toplam	3935.209	80				

1: Öntest, 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=16.849$; $p<.05$]. İngilizce problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=16.849$; $p<.05$]. Problem çözmeye dayalı okuma stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X=29.88$), sontest ortalama puanı ($X=33.74$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X=35.03$)'tür. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.4. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Destekleyici Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.4.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16
İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	31.85	4.10	G. Arası	2636.961	3	878.987	55.106	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	33.00	3.21	G. İçi	1706.732	107	15.951			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	21.20	4.43	Toplam	4343.694	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	24.43	4.22							2-4
Toplam	111	27.85	6.28							

Tablo 3.16’da deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=55.106$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=55.106$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17
İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	1442.214 ^a	2	721.107	39.043	.000	.62
Öntest (Reg)	2.835	1	2.835	.153	.697	.003
Grup	1410.971	1	1410.971	76.395	.000	.61
Hata	886.531	48	18.469			
Toplam	2328.745	50				

Tablo 3.17’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=76.395$; $p<.05$, $X_{deney}=31.89$ - $X_{kontrol}= 21.16$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %62’sini açıkladığı görülmektedir.

4.4.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.18’te verilmiştir.

Tablo 3.18

İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	31.37	3.58	G. Arası	2215.447	3	738.482	58.860	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	31.70	2.56	G. İçi	1342.463	107	12.546			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	21.75	3.68	Toplam	3557.910	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	23.43	4.17							2-4
Toplam	111	27.23	5.68							

Tablo 3.18’te deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=58.860$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19

İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	1179.750 ^a	2	589.875	44.035	.000	.65
Öntest (Reg)	3.801	1	3.801	.284	.597	.006
Grup	1158.293	1	1158.293	86.467	.000	.64
Hata	642.995	48	13.396			
Toplam	1822.745	50				

Tablo 3.19’da önteste göre düzeltilmiş İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=86.46$; $p<.05$, $X_{deney}=31.42$ - $X_{kontrol}= 21.69$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %65’ini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili

örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.20’de ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.20

Deney Grubu İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	956.667	26	36.795			
Ölçüm	843.630	2	421.815	32.752	.000	2-1 / 3-1
Hata	669.704	52	12.879			
Toplam	2470.001	80				

1: Öntest, 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=32.752$; $p<.05$,]. İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=32.752$; $p<.05$,]. İngilizce Destekleyici Okuma Stratejileri Alt Ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 24.77$), sontest ortalama puanı ($X= 31.37$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 31.85$)’dir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun destekleyici okuma stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.5. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumlarını Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.5.1. Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırma

İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21

İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	144.814	12.27	G. Arası	45764.791	3	15254.930	46.785	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	143.300	10.60	G. İçi	34888.632	107	326.062			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	103.541	15.29	Toplam	80653.423	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	103.300	27.74							2-4
Toplam	111	124.2613	27.07							

Tablo 3.21’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=46.785$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22
İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının
Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	21929.841	2	10964.920	58.387	.000	.697
Öntest (Reg)	285.716	1	285.716	1.521	.223	.09
Grup	19873.665	1	19873.665	105.825	.000	.642
Hata	9014.316	48	187.798			
Toplam	30944.157	50				

Tablo 3.22’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=105.825$; $p<.05$, $X_{deney}=144.370$ - $X_{kontrol}= 104.042$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %64’ünü açıkladığı görülmektedir.

4.5.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma:

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir. İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23
İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	141.7407	7.67	G. Arası	49630.886	3	16543.629	94.962	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	144.2667	5.49	G. İçi	18640.844	107	174.213			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	101.6250	13.76	Toplam	68271.730	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	100.1667	20.24							2-4
Toplam	111	122.5135	24.91							

Tablo 3.23'te deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=94.962$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.24
İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	20447.230	2	10223.615	83.390	.000	.77
Öntest (Reg)	.001	1	.001	.000	.998	.000
Grup	19664.120	1	19664.120	160.392	.000	.77
Hata	5884.810	48	122.600			
Toplam	26332.039	50				

Tablo 3.24’te önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=160.392$; $p<.05$, $X_{deney}=141.740$ - $X_{kontrol}= 101.626$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %77’sini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.25’de ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.25

Deney Grubu İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	5333.556	26	205.137			
Ölçüm	72200.963	2	36100.481	442.355	.000	2-1 / 3-1
Hata	4243.704	52	81.610			
Toplam	81778.223	80				

1: Öntest 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. [$F=442.355$; $p<.05$,] İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamasına rağmen [$F=442.355$; $p>.05$]; sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$F=442.355$; $p<.05$,] İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 80.00$), sontest ortalama puanı ($X= 144.815$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 141.741$)'dir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun dinleme stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.6. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Bilişüstü Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.6.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26
Bilişüstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	35.59	3.21	G. Arası	2559.365	3	853.122	35.868	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	34.33	3.79	G. İçi	2544.977	107	23.785			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	25.62	4.34	Toplam	5104.342	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	25.16	7.01							2-4
Toplam	111	30.27	6.81							

Tablo 3.26’da deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=35.868$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=35.868$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları

arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27
İngilizce Bilişüstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	1278.610 ^a	2	639.305	44.739	.000	.65
Öntest (Reg)	16.243	1	16.243	1.137	.292	.023
Grup	1161.375	1	1161.375	81.274	.000	.63
Hata	685.900	48	14.290			
Toplam	1964.510	50				

Tablo 3.27’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=81.274$; $p<.05$, $X_{deney}=35.59$ - $X_{kontrol}= 25.62$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %63’ünü açıkladığı görülmektedir.

4.6.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28

İngilizce Bilişüstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	34.25	2.36	G. Arası	2367.357	3	789.119	57.557	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	34.16	2.21	G. İçi	1466.985	107	13.710			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	25.33	4.12	Toplam	3834.342	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	24.70	5.21							2-4
Toplam	111	29.72	5.90							

Tablo 3.28’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=57.557$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29
İngilizce Bilişüstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	1012.518 ^a	2	506.259	45.311	.000	.65
Öntest (Reg)	.213	1	3.801	.019	.891	.000
Grup	968.858	1	1158.293	86.714	.000	.64
Hata	536.306	48	13.396			
Toplam	1548.824	50				

Tablo 3.29’da önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=86.71$; $p<.05$, $X_{deney}=34.25$ - $X_{kontrol}= 25.33$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız İngilizce destekleyici okuma stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %64’ünü açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem

(tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.30’da ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.30

Deney Grubu İngilizce Bilişüstü Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli-Fark
Deneklerarası	716.617	26	27.562			
Ölçüm	609.580	2	304.790	25.573	.000	2-1 / 3-1
Hata	619.753	52	11.918			
Toplam	2470.001	80				

1: Öntest 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=25.573$; $p<.05$]. İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=25.573$; $p<.05$]. İngilizce bilişüstü dinleme stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 29.22$), sontest ortalama puanı ($X= 35.59$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 34.25$)’tir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun bilişüstü dinleme stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.7. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.7.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3.31
Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	23.44	3.36	G. Arası	1444.959	3	481.653	26.988	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	24.30	2.91	G. İçi	1909.600	107	17.847			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	16.58	3.33	Toplam	3354.559	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	16.80	6.19							2-4
Toplam	111	20.39	5.52							

Tablo 3.31’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=26.988$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=26.988$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3.32

İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	600.681 ^a	2	300.340	26.310	.000	.52
Öntest (Reg)	2.553	1	2.553	.224	.638	.005
Grup	600.117	1	600.117	52.570	.000	.52
Hata	547.947	48	11.416			
Toplam	1148.627	50				

Tablo 3.32’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=52.570$; $p<.05$, $X_{deney}=23.44$ - $X_{kontrol}= 16.58$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce bilişsel dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %52’sini açıkladığı görülmektedir.

4.7.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.33'te verilmiştir.

Tablo 3.33

İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	23.74	2.28	G. Arası	1748.329	3	582.776	58.425	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	24.93	1.81	G. İçi	1067.310	107	9.975			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	16.20	2.84	Toplam	2815.640	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	16.70	4.73							2-4
Toplam	111	20.53	5.05							

Tablo 3.33'te deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=58.425$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.34'te verilmiştir.

Tablo 3.34

İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	721.088 ^a	2	360.544	53.921	.000	.69
Öntest (Reg)	.192	1	.192	.029	.866	.000
Grup	719.218	1	719.218	107.563	.000	.69
Hata	320.951	48	6.686			
Toplam	1042.039	50				

Tablo 3.34'te önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=107.563$; $p<.05$, $X_{deney}=23.74 - X_{kontrol} = 16.20$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce bilişsel dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %69'unu açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem

(tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.35'te ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.35

Deney Grubu İngilizce Bilişsel Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli-Fark
Deneklerarası	452.099	26	17.388			
Ölçüm	527.506	2	263.753	21.041	.000	2-1 / 3-1
Hata	651.827	52	12.535			
Toplam	1631.432	80				

1: Öntest 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=21.04; p<.05,$]. İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=21.04; p<.05,$]. İngilizce bilişsel dinleme stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 18.18$), sontest ortalama puanı ($X= 23.44$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 23.74$)'dür. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun bilişsel dinleme stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.8. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.8.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.36’da verilmiştir.

Tablo 3.36

Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	13.25	1.53	G. Arası	442.559	3	147.520	29.656	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	13.06	1.55	G. İçi	532.252	107	4.974			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	9.08	2.08	Toplam	974.811	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	9.23	3.22							2-4
Toplam	111	11.21	2.97							

Tablo 3.36’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=29.656$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=29.656$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları tablo 3.37’de verilmiştir.

Tablo 3.37

İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	222.221 ^a	2	111.110	33.257	.000	.58
Öntest (Reg)	.651	1	.651	.195	.661	.005
Grup	208.874	1	208.874	62.519	.000	.56
Hata	160.367	48	3.341			
Toplam	382.588	50				

Tablo 3.37’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=62.519$; $p<.05$, $X_{deney}=13.25$ - $X_{kontrol}=9.08$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %58’ini açıkladığı görülmektedir.

4.8.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.38

İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	12.51	.89	G. Arası	456.304	3	152.101	44.826	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	12.93	1.22	G. İçi	363.066	107	3.393			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	8.95	2.07	Toplam	819.369	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	8.50	2.62							2-4
Toplam	111	10.77	2.72							

Tablo 3.38’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=44.826$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık

testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.39’da verilmiştir.

Tablo 3.39

İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	161.290 ^a	2	80.645	32.405	.000	.58
Öntest (Reg)	.244	1	.244	.098	.756	.000
Grup	152.738	1	152.738	61.374	.000	.56
Hata	119.455	48	2.489			
Toplam	280.745	50				

Tablo 3.39’da önteste göre düzeltilmiş İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=61.374$; $p<.05$, $X_{deney}=12.51 - X_{kontrol} = 8.95$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %58’ini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.40'ta ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.40

Deney Grubu İngilizce Sosyal-Duyuşsal Dinleme Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı - Fark
Deneklerarası	117.432	26	4.517			
Ölçüm	82.099	2	41.049	17.511	.000	2-1 / 3-1
Hata	121.901	52	2.344			
Toplam	321.432	80				

1: Öntest, 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=17.511$; $p<.05$]. İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=17.511$; $p<.05$]. İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 10.85$), sontest ortalama puanı ($X= 13.25$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 12.51$)'dir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun sosyal-duyuşsal dinleme stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.9. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Dinleme Stratejilerinden Çeviri Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.9.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin çeviri stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Çeviri stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.41’de verilmiştir.

Tablo 3.41
Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	13.00	1.68	G. Arası	359.811	3	119.937	21.401	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	13.36	1.42	G. İçi	599.667	107	5.604			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	9.83	2.89	Toplam	959.477	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	9.43	3.07							2-4
Toplam	111	11.45	2.95							

Tablo 3.41’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin çeviri stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin çeviri stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=21.40$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=21.40$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş çeviri stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.42’de verilmiştir.

Tablo 3.42

İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	153.624 ^a	2	76.812	15.291	.000	.39
Öntest (Reg)	26.212	1	26.212	5.218	.027	.005
Grup	97.700	1	97.700	19.449	.000	.29
Hata	241.121	48	5.023			
Toplam	394.745	50				

Tablo 3.42’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=19.449$; $p<.05$, $X_{deney}=13.00$ - $X_{kontrol}= 9.83$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce çeviri stratejileri kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %39’unu açıkladığı görülmektedir.

4.9.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.43'te verilmiştir.

Tablo 3.43

İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	12.96	1.45	G. Arası	417.734	3	139.245	32.657	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	13.36	1.15	G. İçi	456.230	107	4.264			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	9.83	2.77	Toplam	873.964	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	8.96	2.52							2-4
Toplam	111	11.31	2.81							

Tablo 3.43'te deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=32.657$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.44'te verilmiştir.

Tablo 3.44

İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	144.473 ^a	2	72.237	16.335	.000	.40
Öntest (Reg)	20.024	1	20.024	4.528	.039	.000
Grup	97.960	1	97.960	22.151	.000	.32
Hata	212.272	48	4.422			
Toplam	356.745	50				

Tablo 3.44’te önteste göre düzeltilmiş İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=22.51$; $p<.05$, $X_{deney}=12.96 - X_{kontrol} = 9.83$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce çeviri stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %40’ını açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.45’te ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.45

Deney Grubu İngilizce Çeviri Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	192.889	26	7.419			
Ölçüm	34.741	2	17.370	5.695	.60	2-1
Hata	158.593	52	3.050			3-1
Toplam	386.223	80				

1: Öntest 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$F=5.69$; $p>.05$]. İngilizce çeviri stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 11.59$), sontest ortalama puanı ($X= 13.00$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 12.96$)’dır. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun çeviri stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, fakat bu artışın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

4.10. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinden Telafi Stratejilerini Kullanma Durumunu Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.10.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin telafi stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

Telafi stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.46’da verilmiştir.

Tablo 3.46
Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	12.74	1.43	G. Arası	325.220	3	108.407	22.361	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	12.53	1.45	G. İçi	518.744	107	4.848			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	8.87	2.55	Toplam	843.964	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	9.57	2.95							2-4
Toplam	111	10.98	2.76							

Tablo 3.46’da deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin telafi stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin telafi stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=22.361$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F=22.361$; $p<.05$].

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş telafi stratejileri alt ölçeği sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.47’de verilmiştir.

Tablo 3.47
İngilizce Telifi Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının
Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	190.043 ^a	2	95.021	22.397	.000	.48
Öntest (Reg)	.167	1	.167	.039	.844	.001
Grup	189.095	1	189.095	44.571	.000	.48
Hata	203.643	48	4.243			
Toplam	393.686	50				

Tablo 3.47’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=44.571$; $p<.05$, $X_{deney}=12.74$ - $X_{kontrol}= 8.87$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce telifi stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği sontest puanlardaki değişikliğin %48’ini açıkladığı görülmektedir.

4.10.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.48’de verilmiştir.

Tablo 3.48

İngilizce Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	12.62	.96	G. Arası	382.416	3	127.472	43.458	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	12.80	1.12	G. İçi	313.855	107	2.933			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	8.79	2.28	Toplam	696.270	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	9.20	2.13							2-4
Toplam	111	10.91	2.51							

Tablo 3.48’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=43.458$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.49’da verilmiştir.

Tablo 3.49
İngilizce Telifi Stratejileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi
Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	188.559 ^a	2	94.279	31.679	.000	.57
Öntest (Reg)	1.401	1	1.401	.471	.496	.000
Grup	188.522	1	188.522	63.345	.000	.57
Hata	142.853	48	2.976			
Toplam	331.412	50				

Tablo 3.49’da önteste göre düzeltilmiş İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=63.345$; $p<.05$, $X_{deney}=12.62 - X_{kontrol} = 8.79$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce telifi stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %57’sini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce telifi stratejileri alt ölçeği kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.50’de ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.50

Deney Grubu İngilizce Telafi Stratejileri Alt Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	133.580	26	5.138			
Ölçüm	116.025	2	58.012	19.937	.000	2-1 / 3-1
Hata	151.309	52	2.910			
Toplam	400.914	80				

1: Öntest 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F=19.937$; $p<.05$]. İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F=19.937$; $p<.05$]. İngilizce telafi stratejileri alt ölçeği öntest ortalama puanı ($X= 10.14$), sontest ortalama puanı ($X= 12.74$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 12.62$)'dir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun telafi stratejilerini kullanma durumlarının uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.11. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Düzeylerini Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.11.1. Öntest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.51’de verilmiştir.

Tablo 3.51
İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Grup 1 (Deney)	27	44.8148	14.17	G. Arası	4794.845	3	1598.282	12.537	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	45.3333	10.08	G. İçi	13640.741	107	127.484			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	32.0833	10.20	Toplam	18435.586	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	31.8333	10.29							2-4
Toplam	111	38.6937	12.94							

Tablo 3.51’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=12.537$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce Okuduğunu Anlama Testi öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları tablo 3.52’de verilmiştir.

Tablo 3.52
İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının
Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	2103.890	2	1051.945	6.665	.003	.217
Öntest (Reg)	44.385	1	44.385	.281	.598	.006
Grup	2059.504	1	2059.504	13.049	.001	.214
Hata	7575.522	48	157.823			
Toplam	9679.412	50				

Tablo 3.52’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=13.049$; $p<.05$, $X_{deney}=44.815$ - $X_{kontrol}= 32.083$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest puanlardaki değişikliğin %21’ini açıkladığı görülmektedir.

4.11.2. Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.53'te verilmiştir.

Tablo 3.53
İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	N	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	47.2222	13.25	G. Arası	3967.748	3	1322.583	9.980	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	46.6667	10.93	G. İçi	14180.000	107	132.523			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	33.7500	11.53	Toplam	18147.748	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	36.1667	10.31							2-4
Toplam	111	41.1712	12.84							

Tablo 3.53'te deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=9.980$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce okuduğunu anlama testi öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.54'te verilmiştir.

Tablo 3.54
İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	2440.021	2	1220.010	7.813	.001	.246
Öntest (Reg)	133.893	1	133.893	.857	.359	.018
Grup	2306.127	1	2306.127	14.769	.000	.235
Hata	7495.273	48	156.152			
Toplam	9935.294	50				

Tablo 3.54’te önteste göre düzeltilmiş İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=14.769$; $p<.05$, $X_{deney}=47.22$ - $X_{kontrol}= 33.75$] Bu durum söz konusu hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %25’ini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce okuduğunu anlama testi kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.55’te ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.55
Deney Grubu İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	6609.877	26	254.226			
Ölçüm	6819.136	2	3409.568	498.828	.000	2-1 / 3-1
Hata	6230.864	52	119.824			
Toplam	19659.877	80				

1: Öntest 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. [$F=498.828$; $p<.05$,] İngilizce okuduğunu anlama testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamasına rağmen [$F=498.828$; $p>.05$]; sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$F=498.828$; $p<.05$,] İngilizce okuduğunu anlama testi öntest ortalama puanı ($X= 26.667$), sontest ortalama puanı ($X= 44.815$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 47.222$)’dir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun okuduğunu anlama düzeylerinin uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

4.12. “Strateji Tabanlı Öğretim Öğrencilerin İngilizce Dinlediğini Anlama Düzeylerini Arttırır.” Hipotezine İlişkin Bulgular

4.12.1. Sontest puanlarına göre karşılaştırma

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.56’da verilmiştir.

Tablo 3.56
İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Sontest Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	<i>SD</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark
Grup 1 (Deney)	27	62.4074	14.16	G. Arası	6917.726	3	2305.909	11.223	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	59.1667	12.25	G. İçi	21984.977	107	205.467			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	45.6250	15.76	Toplam	28902.703	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	44.6667	15.19							2-4
Toplam	111	53.1081	16.20							

Tablo 3.56’da deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=11.223$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce Dinlediğini Anlama Testi öntest puanlarına göre sontest puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.57’de verilmiştir.

Tablo 3.57
İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Sontest Puanlarının
Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Model	3760.853	2	1880.426	8.327	.001	.258
Öntest (Reg)	2.349	1	2.349	.010	.919	.000
Grup	3760.659	1	3760.659	16.652	.000	.258
Hata	10840.128	48	225.836			
Toplam	14600.980	50				

Tablo 3.57’de önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=16.652$; $p<.05$, $X_{deney}=62.411$ - $X_{kontrol}= 45.204$] Bu durum dördüncü hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeylerini arttırmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest puanlardaki değişikliğin %25’ini açıkladığı görülmektedir.

4.12.2. Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Karşılaştırma:

İki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılarak çözümlenmiştir.

İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.58’de verilmiştir.

Tablo 3.58
İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Grup	n	X	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı.	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Grup 1 (Deney)	27	61.6667	15.81	G. Arası	7260.068	3	2420.023	8.937	.000	1-3
Grup 2 (Deney)	30	58.5000	15.43	G. İçi	28974.167	107	270.787			1-4
Grup 3 (Kontrol)	24	43.7500	16.50	Toplam	36234.234	110				2-3
Grup 4 (Kontrol)	30	44.1667	17.91							2-4
Toplam	111	52.2072	18.14							

Tablo 3.58’de deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F=8.937$; $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre deney grupları ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Öntest uygulanan bir deney bir de kontrol grubunda yer alan deneklerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

İngilizce dinlediğini anlama testi öntest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.59’da verilmiştir.

Tablo 3.59
İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Öntest Puanlarına Göre Kalıcılık Testi Puanlarının
Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Eta-Kare
Model	4537.970	2	2268.985	8.852	.001	.269
Öntest (Reg)	459.294	1	459.294	1.792	.187	.036
Grup	4126.292	1	4126.292	16.098	.000	.251
Hata	12303.206	48	256.317			
Toplam	16841.176	50				

Tablo 3.59’da önteste göre düzeltilmiş İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi ortalama puanlarının kovaryans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. [$F=8.852$; $p<.05$, $X_{deney}=61.66$ - $X_{kontrol}= 43.75$] Bu durum dördüncü hipotezi desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre strateji destekli öğretim öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeylerini arttırmaktadır ve bu durum deneysel işlem sonrası da geçerlidir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi puanlarındaki değişikliğin %27’sini açıkladığı görülmektedir.

Öntest uygulanan deney grubunda yer alan deneklere deneysel işlem sonrası uygulanan İngilizce dinlediğini anlama testi kalıcılık testi ortalama puanları ile öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 3.60’da ilişkili örneklemeler (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.60
Deney Grubu İngilizce Dinlediğini Anlama Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi
Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı-Fark
Deneklerarası	7505.556	26	288.675			
Ölçüm	8896.296	2	4448.148	837.398	.000	2-1 / 3-1
Hata	8037.037	52	154.558			
Toplam	24438.889	80				

1: Öntest, 2: Sontest 3: Kalıcılık testi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. [$F=837.398$; $p<.05$,] İngilizce dinlediğini anlama testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamasına rağmen [$F=837.398$; $p>.05$]; sontest ve kalıcılık testi puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$F=837.398$; $p<.05$,] İngilizce dinlediğini anlama testi öntest ortalama puanı ($X= 39.815$), sontest ortalama puanı ($X= 62.407$) ve kalıcılık testi ortalama puanı ($X= 61.667$)’dir. Bu bulgu, strateji tabanlı öğretim programı uygulanan grubun dinlediğini anlama düzeylerinin uygulama sonunda arttığını ve bu durumun daha sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma

Strateji tabanlı öğretimin öğrencilerin strateji kullanma durumları ile İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini nasıl etkilediğinin araştırıldığı bu çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırmanın hipotezleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. “Strateji tabanlı öğretim deney grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını artırır.” hipotezine ilişkin tartışma

Söz konusu hipotezi sınamak için İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada iki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin deneysel işlem sonrası uygulanan son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalardan (Çubukçu, 2008; Gürses, 2011; Arpacıoğlu, 2007; Çiçekoğlu, 2003; Kashef ve ark., 2014) elde edilen okuma stratejilerinin öğretimi öğrencilerin söz konusu stratejileri kullanma durumlarını artırır sonuçları ile tutarlıdır.

İngilizce okuma stratejilerinin öğretimi genel olarak okuma stratejilerinin kullanım durumunu arttırdığı gibi okuma stratejilerinin alt boyutları olan, genel okuma stratejilerinin, problem çözmeye dayalı okuma stratejilerinin ve destekleyici okuma stratejilerinin kullanım durumlarını da arttırmaktadır. Okuma stratejileri alt ölçeklerinin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

İki deney grubunun İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ve alt ölçeklerinin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında farklılık olmaması da deneysel desenlerde iç geçerliliği tehdit eden araştırmacının beklentilerinin etkisinin bu çalışmada geçerli olmadığını ortaya

koymuştur. Araştırmacıyla birlikte farklı bir öğretmenin derse girdiği iki deney grubunun İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ve alt ölçekleri sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesi bir deney bir de kontrol grubuna uygulanan öntestin İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ve alt ölçeklerinin sontest ve kalıcılık testi üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Okuma Stratejileri Ölçeği ve alt ölçekleri sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Eta-kare değerleri incelendiğinde sontest puanlarına göre uygulanan strateji tabanlı öğretim programının İngilizce okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde %70'lik bir değere sahiptir. Bu değer kalıcılık testi sonunda %78'e çıkmaktadır. Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının genel okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde son test puanlarına göre %63'lük bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %67'ye; problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanlarına göre %63'lük bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %65'e; destekleyici okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanları üzerinde %62'lik bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %65'e yükselmiştir. Deneysel işlem sürecinden yaklaşık 2 aylık bir süre sonunda uygulanan kalıcılık testi puanlarına göre strateji tabanlı öğretim programının okuma stratejilerini kullanma durumu üzerindeki etkisinin sontest puanlarına göre düşmesi bekleniyor iken, elde edilen bulgulara göre bu etkinin arttığı görülmektedir.

Strateji öğretiminde temel amaç öğrenenleri bilinçli ve kontrollü strateji kullanımından stratejileri otomatik olarak kendiliğinden kullanabilir duruma getirmek olmalıdır (Anderson, 2009). Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre deneysel işlem süresince uygulanan strateji tabanlı okuma programı ile yukarıda ifade edilen amaca ulaşıldığı söylenebilir. Okuma stratejilerini kullanma durumunun deneysel işlem süreciyle birlikte arttığı ve bu artışın devam ettiği görülmektedir.

Bu alanda daha önceden yapılan araştırmalara göre öğretmenin öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini anlama fırsatı verdiği durumlarda öğrenilen stratejilerin yeni durumlara

transfer edilmesi kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlama, değerlendirme ve kontrol etmesi bilişüstü stratejilerinin kullanma durumuyla doğrudan ilgilidir (Anderson, 2005; Wenden, 2002; Rubin, 2001). Bilişüstü stratejiler öğrenmenin planlanması, amaçların belirlenmesi, öğrenme süreciyle ilgili düşünmeyi, performansı denetlemeyi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gibi aktiviteleri kapsar. Genel olarak öğrenenlerin kendi öğrenmelerini dışarıdan gözlemlemeleridir (Williams ve Burden, 2001). Bilişüstü stratejiler öğrenenlere kendi öğrenmelerini analiz etme fırsatı vererek farklı öğrenme ortamlarında farklı ve yeterli strateji kullanma olanağı sağlar.

Araştırma kapsamında bilişüstü stratejileri problem çözmeye dayalı okuma stratejileri kapsamında öğretilmeye çalışılmıştır. Problem çözmeye dayalı okuma stratejileri okuyucuların okudukları bir metni anlamada güçlüklerle karşılaştıkları zaman kullandıkları yol ve tekniklerdir. Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanlarına göre %63'lük bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %65'e yükselmiştir.

5.1.2. “Strateji tabanlı öğretim deney grubundaki öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma durumlarını artırır.” hipotezine ilişkin tartışma

Söz konusu hipotezi sınamak için İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada iki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin deneysel işlem sonrası uygulanan son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalardan (Odacı, 2006; Yavuz 2004; Bozorgian, 2012; Amin ve ark., 2011; Binjardi ve Rahimi, 2012) elde edilen dinleme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin söz konusu stratejileri kullanma durumlarını artırır sonuçları ile tutarlıdır.

İngilizce dinleme stratejilerinin öğretimi genel olarak dinleme stratejilerinin kullanım durumunu arttırdığı gibi dinleme stratejilerinin alt boyutları olan, bilişüstü dinleme stratejilerinin, bilişsel dinleme stratejilerinin, sosyal-duyuşsal dinleme stratejilerinin, çeviri stratejilerinin ve telafi stratejilerinin kullanım durumlarını da arttırmaktadır. Dinleme stratejileri alt ölçeklerinin sontest ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

İki deney grubunun İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği ve alt ölçeklerinin sontest ve kalıcılık testi puanları arasından farklılık olmaması da deneysel desenlerde iç geçerliliği tehdit eden araştırmacının beklentilerinin etkisinin bu çalışmada geçerli olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıyla birlikte farklı bir öğretmenin derse girdiği iki deney grubunun İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği ve alt ölçekleri sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesi bir deney bir de kontrol grubuna uygulanan öntestin İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği ve alt ölçeklerinin sontest ve kalıcılık testi üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce Dinleme Stratejileri Ölçeği ve alt ölçekleri sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Eta-kare değerleri incelendiğinde sontest puanlarına göre uygulanan strateji tabanlı öğretim programının İngilizce dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde %64'lük bir değere sahiptir. Bu değer kalıcılık testi sonunda %77'ye çıkmaktadır. Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının bilişüstü dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde son test puanlarına göre %63'lük bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %64'e; bilişsel dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanlarına göre %52'lik bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %69'a; sosyal-duyuşsal dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanları üzerinde %58'lik bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %58'e; çeviri stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanları üzerinde %39'luk bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %40'a; telafi stratejilerini

kullanma durumu üzerinde sontest puanları üzerinde %48'lik bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %57'e yükselmiştir.

Deneysel işlem sürecinden yaklaşık iki aylık bir süre sonunda uygulanan kalıcılık testi puanlarına göre strateji tabanlı öğretim programının dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerindeki etkisinin sontest puanlarına göre düşmesi bekleniyor iken, elde edilen bulgulara göre bu etkinin çeviri stratejileri hariç diğer tüm stratejilerin kullanma durumunun arttığı görülmektedir.

Okuma stratejilerinin öğretilmesiyle ilgili elde edilen bulgular ve sonuçlar kısmında da ifade edildiği gibi strateji öğretiminde temel amaç öğrenenleri bilinçli ve kontrollü strateji kullanımından stratejileri otomatik olarak kendiliğinden kullanabilir duruma getirmek olmalıdır (Anderson, 2005). Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre deneysel işlem süresince uygulanan strateji tabanlı dinleme programı ile yukarıda ifade edilen amaca ulaşıldığı söylenebilir. Dinleme stratejilerini kullanma durumunun deneysel işlem süreciyle birlikte arttığı ve bu artışın devam ettiği görülmektedir.

Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının en büyük etkisinin bilişüstü dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde olduğu görülmektedir. En az etki ise çeviri stratejilerini kullanma durumu üzerinde gerçekleşmiştir. Bilişüstü stratejiler öğrenmenin planlanması, amaçların belirlenmesi, öğrenme süreciyle ilgili düşünmeyi, performansı denetlemeyi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gibi aktiviteleri kapsar. Genel olarak öğrenenlerin kendi öğrenmelerini dışarıdan gözlemlemeleridir (Williams ve Burden, 2001). Bilişüstü stratejiler öğrenenlere kendi öğrenmelerini analiz etme fırsatı vererek farklı öğrenme ortamlarında farklı ve yeterli strateji kullanma olanağı sağlar.

Araştırmanın bu bulgusu daha önceden yapılmış çalışmalardan (Takallou, 2006; Bozorgian, 2012) elde edilen bilişüstü dinleme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin söz konusu stratejileri kullanma durumlarını artırır sonuçları ile tutarlıdır. Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının bilişüstü dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanlarına göre %63'lük bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %64'e yükselmiştir.

Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının en az etkisinin çeviri stratejilerini kullanma durumu üzerinde olduğu görülmektedir. Uygulanan programın çeviri stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanları üzerinde %39'luk bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %40'a yükselmiştir. Çeviri stratejileri öğrenenlerin okuduğu veya duyduğu metinleri ana dillerine çevirme eyleminde bulunmaları anlamına gelmektedir.

Sontest puanlarıyla karşılaştırıldığında kalıcılık testi puanlarına göre uygulanan strateji tabanlı öğretim programının dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerindeki etkisinin en fazla bilişsel stratejileri kullanma durumu üzerinde arttığı görülmektedir. Uygulanan strateji tabanlı öğretim programının bilişsel dinleme stratejilerini kullanma durumu üzerinde sontest puanlarına göre %52'lik bir değere sahipken bu değer kalıcılık testi sonunda %69'a yükselmiştir.

Bilişsel dinleme stratejilerinin kullanılması öğrenenlerin pratik etme, analiz etme ve nedenlerini bulma gibi eylemlerde bulunma anlamına gelmektedir. Kalıcılık testinin 2. yarıyıl ara sınavlardan hemen önce uygulanmış olması, öğrencilerin bu süreçte sınava yönelik çalışmaları nedeniyle bilişsel stratejilerin kullanma durumunun da artabileceği değerlendirilmektedir.

5.1.3. “Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini artırır.” hipotezine ilişkin tartışma ve yorumlar

Söz konusu hipotezi sınamak için İngilizce okuduğunu anlama testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada iki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin deneysel işlem sonrası uygulanan son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalardan (Durgun, 2010; Razi, 2010; Gürses, 2011; Vardar, 2011; Aslan, 2007; Kürüm, 2012; Arpacioğlu, 2007; Çiçekoğlu, 2003; Takallou, 2011; Aghaie ve Zang, 2012 Whichadee ,

2011) elde edilen okuma stratejilerinin öğretimi öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini artırır sonuçları ile tutarlıdır.

İki deney grubunun İngilizce okuduğunu anlama testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasından farklılık olmaması da deneysel desenlerde iç geçerliliği tehdit eden araştırmacının beklentilerinin etkisinin bu çalışmada geçerli olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıyla birlikte farklı bir öğretmenin derse girdiği iki deney grubunun İngilizce okuduğunu anlama testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesi bir deney bir de kontrol grubuna uygulanan öntestin İngilizce okuduğunu anlama testi sontest ve kalıcılık testi üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce okuduğunu anlama testi sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Eta-kare değerleri incelendiğinde sontest puanlarına göre uygulanan strateji tabanlı öğretim programının İngilizce okuduğunu anlama düzeyi üzerinde %21'lik bir değere sahiptir. Bu değer kalıcılık testi sonunda %24'e çıkmaktadır. Deneysel işlem süreciyle birlikte öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı ve bu artışın devam ettiği görülmektedir.

5.1.4. “Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeylerini artırır.” hipotezine ilişkin tartışma ve yorumlar

Söz konusu hipotezi sınamak için İngilizce dinlediğini anlama testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Deneysel tasarımlardan Solomon dört grup modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada iki deney iki de kontrol grubunda yer alan deneklerin deneysel işlem sonrası uygulanan son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki tek faktörlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin İngilizce Dinlediğini Anlama Testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu bu alanda daha önceden yapılmış çalışmalardan (Odacı, 2006; Kürüm, 2012; Bozorgian, 2012; Amin ve ark., 2011, Birjandi ve Rahimi, 2012; Zhang,

2012) elde edilen dinleme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeylerini artırır sonuçları ile tutarlıdır.

İki deney grubunun İngilizce dinlediğini anlama testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasında farklılık olmaması da deneysel desenlerde iç geçerliliği tehdit eden araştırmacının beklentilerinin etkisinin bu çalışmada geçerli olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacıyla birlikte farklı bir öğretmenin derse girdiği iki deney grubunun İngilizce dinlediğini anlama testi sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesi bir deney bir de kontrol grubuna uygulanan öntestin İngilizce dinlediğini anlama testi sontest ve kalıcılık testi üzerindeki etkisini kontrol etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş İngilizce dinlediğini anlama testi sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Eta-kare değerleri incelendiğinde sontest puanlarına göre uygulanan strateji tabanlı öğretim programının İngilizce dinlediğini anlama düzeyi üzerinde %25'lik bir değere sahiptir. Bu değer kalıcılık testi sonunda %27'e çıkmaktadır. Deneysel işlem süreciyle birlikte öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeylerinin arttığı ve bu artışın devam ettiği görülmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin genel olarak İngilizce okuma stratejilerin kullanma durumlarını arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin genel okuma stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır.

- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin destekleyici okuma stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce dinleme stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce bilişüstü dinleme stratejilerini kullanma durumunu arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce bilişsel dinleme stratejilerini kullanma durumunu arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce sosyal-duyuşsal dinleme stratejilerini kullanma durumunu arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce dinleme stratejilerinden çeviri stratejilerini kullanma durumunu arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin dinleme stratejilerinden telafi stratejilerini kullanma durumunu arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaktadır.
- Strateji tabanlı öğretim öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama düzeylerini arttırmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak getirilebilecek öneriler aşağıda açıklanmıştır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu araştırmada strateji tabanlı öğretim öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler, derslerinde işledikleri okuma veya dinleme parçalarına okuma ve dinleme stratejilerini entegre ederek öğrencilerin söz konusu stratejileri kullanma durumlarını ve anlama düzeylerini arttırmaya katkı sağlayabilirler.

Strateji tabanlı öğretim programının temel amacı özellikle başarı düzeyi zayıf ve orta olan öğrencilerin düzeylerini iltretmek olmalıdır. Bu nedenle, İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlamada problem yaşayan öğrencilere strateji tabanlı okuma ve dinleme programları uygulanabilir. Yabancı dil öğreniminde büyük etkisi olan okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde dinleme ve okuma stratejileri öğretilerek başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin seviyeleri yükseltilebilir.

Strateji tabanlı öğretim programının bir diğer amacı bilinçli ve kontrollü strateji kullanımından stratejileri otomatik olarak kendiliğinden kullanılabilir duruma getirmek ve hedef stratejilerin yeni durumlara transfer edilmesini kolaylaştırmak olmalıdır. Stratejilerin otomatikleşerek yeni durumlara transfer edilmesinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlaması, değerlendirmesi ve kontrol etmesi çok önemlidir. Bu da ancak, bilişüstü stratejilerin öğretimiyle mümkün olabilir. Bilişüstü stratejiler öğrencilere kendi öğrenmelerini analiz etme fırsatı vererek farklı öğrenme ortamlarında farklı ve yeterli strateji kullanma olanağı sağlar. Ayrıca yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgularına göre strateji tabanlı öğretim programının etkisinin en fazla bilişüstü stratejilerini kullanma durumu üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, İngilizce derslerinde öğretmenler tarafından bilişüstü stratejiler üzerinde durulması öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini anlamaları, değerlendirmeleri ve kontrol etmelerine fırsatı vereceğinden öğrencilerin gelişimine katkı sağlanabilir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre strateji tabanlı dinleme programının öğrencilerin anlama düzeylerini arttırmada strateji tabanlı okuma programına göre daha etkili olduğu görülmektedir. Özellikle dinlediğini anlamada problem yaşayan

öğrenciler için uygulanacak olan strateji tabanlı dinleme programı ile dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin sorgulandığı durumlarda öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmada katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Strateji tabanlı öğretim modeli öğrenci merkezli bir yaklaşım olup hedef stratejilerin işlenen konudan bağımsız olarak öğretilmesi veya işlenen konuyla entegre edilerek doğrudan veya dolaylı olarak öğretilmesi olmak üzere iki temel prensibe dayanmaktadır. Yapılan bu çalışmada, öğretilmesi hedeflenen İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama stratejileri işlenen konuya entegre edilerek doğrudan öğretilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda hedef stratejilerin konudan bağımsız olarak veya işlenen konuya entegre edilerek dolaylı olarak öğretimi yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

Yapılan bu çalışmada dinleme ve okuma stratejileri bir bütün olarak ele alınmıştır. Konuyla ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalarda okuma ve dinleme stratejilerinin alt boyutları ayrı ayrı temel alınarak hazırlanacak olan öğretim programlarıyla öğrencilerin strateji kullanma durumları ve başarı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenebilir.

Strateji tabanlı öğretim programının temel amacı özellikle başarı düzeyi zayıf ve orta olan öğrencilerin düzeylerini iletletmek olmalıdır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda strateji tabanlı okuma ve dinleme programlarının farklı düzeylerdeki öğrencilerin strateji kullanma durumlarını ve İngilizce okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini nasıl etkilediği araştırılabilir.

Yapılan bu çalışmada sadece strateji tabanlı okuma ve dinleme programının öğrencilerin strateji kullanma durumları ve anlama düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Hazırlanacak olan strateji tabanlı konuşma ve yazma programlarının öğrencilerin strateji kullanma ve durumları ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aghaie, R., & Zhang, L.J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 2012 (40) 1061-1083. doi: 10.1007/s 1251-01-9202-5
- Amin, I., ALy, M.A., & Amin, M.M. (2011). The effectiveness of using an explicit language learning strategy-based instruction in developing secondary school students' EFL listening comprehension skills. *Journal of Education*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527447.pdf> 'den alınmıştır.
- Anderson, N. (2005). L2 Learning Strategies. E.Henkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Syf. 751-71). Mahwah, NJ: N.Erlbaum
- Anderson, J.R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: Wiley.
- Arpacioğlu, E. B. (2007). *The effect of combined strategy instruction on reading comprehension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Andrew, P.J. (2008). *Teaching reading and writing: Guidebook for tutoring and remediating students*. New York: Rowman and Littlefield Education
- Aslan, Y. (2007). *Kavramayı kalıcılık stratejilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde erişi, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Benson, P., & Gao, X. (2008). Individual variation in language learning strategy. In Hurd, S., & Lewis, T. (Eds.) *Language learning strategies in independent learning settings* (syf. 25-40). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Birjand, P., & Rahimi, A.H. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL university students. *International Journal Of Linguistics*, 2012 (4) 495-517. doi:10.5296/ijl.v4i2.1707
- Bozargian, H. (2012). Metacognitive instruction does improve listening comprehension. *International Scholarly Research Network ISRN Education*, doi:10.5402/2012/734085
- Brantmeier, C. (2002). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalisability. *The Reading Matrix* 2 (3), 1–13.
- Büyüköztürk, Ş.(2014). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A (1996). *The impact of strategies based instruction on speaking a foreign language*. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 User. In Cook, V. (Ed.), *Potraits of the L2 user* (syf. 1-28). Clavedon: Multilingula Matters

- Çiçekoğlu, D. (2003). *Bilişsel ve bilişötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1-2, 83-93.
- Donsereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. In Segal, J.W., & Chipman, S. F. (Eds.), *Thinking and learning skills (syf:50-56)*. Newjersey: Erlbaum
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Durgun, G. (2010). *Effects of explicit metacognitive strategy training on reading comprehension, attitudes towards reading and strategy awareness*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ellis, R. (2000). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix* 5 (2), 1–14.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643_679.
- Gürses, M.Ö. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Hatch, E., & Brown, C. (2000). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. New York: Oxford University Press.
- Karaca, E. (2010). Test ve madde analizi. Gömleksiz, M., & Erkan, S. (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (syf.240-300). Ankara: Nobel.
- Kashef, S.H., Pandian , A., & Khameneh, S.M. (2014). The impact of a strategies-based instruction on Iranian EAP students' reading strategy use: developing strategic EAP readers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3 (1),92-99. doi:10.7575/.3n.1p.92
- Kirk, R. E.(2009). Experimental design. In Millsap, R., & Maydeu-Olivares, A. (Eds.), *Sage handbook of quantitative methods in psychology* (syf. 23–45). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kürüm, E.Y. (2012). *Strateji tabanlı öğretimin Kara Harp Okulu 3'üncü sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Levine, A., & Reves, T. (1998). Data collecting on reading-writing strategies: A comparison of instruments: A case study. *TESL-EJ* 3 (3).
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Newyork: Continuum
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge
- Newman, L.W. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nite ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası
- Nisbet, S., & Shucksmith, J. (1986). *Lerning strategies*. London: Rutledge
- Odacı, T. (2006) . *The Effect of explicit listening comprehension strategy training on listening comprehension strategy use and listening proficiency level* (Unpublished Master's, thesis). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

- O'Malley, M.J., & Chamot, A.U. (1996). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- O'Malley, M.J. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In Wenden, A., & Rubin, J. (Eds) *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 133-144). New York: Prentice Hall.
- Oxford, R., & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188_205.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies*. What every teacher should know. Boston: Heinle and Heinle
- Oxford, R.L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students, *The Modern Language Journal*, 73, 3, 291-300.
- Oxford, R.L.(1996) Why is culture important for language learning strategies?, In R.L. Oxford (Ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Manoa: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*. 13:2, 179-200
- Pressly, M. (2006). *Reading instruction that works*. Newyork : Guilford Press
- Razi, S. (2010). *Effects of metacognitive reading program on reading achievement and metacognitive strategies* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Rosa, M. (2009). *Writing in foreign language contexts learning, teaching, and research second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Selinker, L. (2000). Researching learning strategies in second language acquisition. In M. Dakowska (Ed.), *English in the modern world*. (syf. 19_25). Frankfurt: Peter Lang.
- Skehan, P. (2000). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford Press
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Takac, V.P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. London: Multilingual Matters

- Takallou, F. (2011). The Effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Assian EFL Journal*. 272-300. <http://www.asian-efl-journal.com/PDF> adresinden edinilmiştir.
- Vardar, A.K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). Self regulation with a focus on learning strategies. In Boekaerts, M. ve Pintrich, R. (Ed.), *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, A.L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics* 23,32-55
- Whichadee, S. (2011). The effects of metacognitive strategy instruction on EFL Thai students' reading comprehension ability. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2011(5), 31-40. doi:10.19030/tlc.v8i5.4255
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. In S. Hurd, & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 3-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Williams, M., & Burden, R.L. (2001). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Yavuz, F. (2004). *The strategies and tactics the EFL students use in listening skills* (Yayımlanmamış doctor tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zhang, Y. (2012). The impact of listening strategy on listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2012(3) 625-629. doi:10.4304/tpls.2.3.625-629
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

EK-1**Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği**

Değerli arkadaşlar,

Bu ölçeğin amacı İngilizce bir metin okurken kullandığınız stratejilerle ilgili bilgi edinmektir. Hiçbir madde için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Kimliğinize ilişkin her hangi bir bilgi vermeniz gerekmemektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Mehmet Emin USLU

Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size uygun olanı işaretleyiniz.

“1”: Hiçbir zaman bunu yapmam

“2”: Ara sıra bunu yaparım

“3”: Bazen bunu yaparım

“4”: Genellikle bunu yaparım

“5”: Her zaman bunu yaparım

I.BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

Cinsiyetiniz? () Bayan () Erkek

İngilizce Kurunuz:

Bölümünüz:

BÖLÜM II**Yabancı Dil Okuma Stratejileri Ölçeği**

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Belli bir amaca göre okurum.	1	2	3	4	5
2. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için okurken not alırım.	1	2	3	4	5
3. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili ne bildiğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
4. Okumaya başlamadan önce konuyu anlamak için metne genel olarak göz atarım.	1	2	3	4	5
5. Metin zorlaştıkça okuduğumu daha iyi anlamak için metni sesli okurum.	1	2	3	4	5

6. Okuduğum metnin içeriğinin okuma amacıma uygun olup olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Ne okuduğumu anladığımdan emin olmak için dikkatli ve yavaş okurum.	1	2	3	4	5
8. Metni okumaya başlamadan önce metnin uzunluğuna ve organizasyonuna göz atarım	1	2	3	4	5
9. Konsantrasyonumu kaybettiğimde okuduğum metne tekrar odaklanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10. Hatırlamama yardım etmesi için okuduğum bilginin altını çizerim veya onu yuvarlak içine alırım.	1	2	3	4	5
11. Okuduğum metne göre okuma hızımı ayarlarım.	1	2	3	4	5
12. Okurken neyi daha dikkatli okuyacağıma ve neyi de önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
13. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi referans materyal kullanırım.	1	2	3	4	5
14. Metin zorlaştıkça metni daha dikkatli okumaya başlarım.	1	2	3	4	5
15. Anlamamı arttırmak için metindeki tablo, şekil ve resimleri kullanırım.	1	2	3	4	5
16. Ne okuduğum hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
17. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için konuyla ilgili ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
18. Okuduğumu daha iyi anlayabilmek için okuduklarımı kendi kelimelerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
19. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için okuduklarımı kafamda resmetmeye veya canlandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Anahtar bilgileri belirleyebilmek için kalın ve eğik (italik) gibi yazım özelliklerini kullanırım.	1	2	3	4	5
21. Metinde sunulan bilgiyi eleştirel biçimde analiz eder ve değerlendiririm.	1	2	3	4	5
22. Metindeki fikirler arasındaki ilişkileri bulabilmek için okurken ara sıra daha önceki okuduklarıma geri dönerim.	1	2	3	4	5
23. Yeni bir bilgiyle karşılaştığımda onu anlayıp anlamadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
24. Okurken metnin içeriğinin ne hakkında olduğunu tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
25. Metin zorlaştığında anlamamı arttırmak için metni tekrar okurum.	1	2	3	4	5
26. Kendime metin içersinde cevaplanmasını istediğim sorular sorarım.	1	2	3	4	5
27. Metinle ilgili yaptığım tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
28. Okurken, bilmediğim kelime veya kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Okurken metni İngilizceden Türkçeye çeviririm.	1	2	3	4	5
30. Okurken, metinde sunulan bilgi hakkında hem İngilizce hem de Türkçe düşünürüm.	1	2	3	4	5

EK-2**Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği**

Değerli arkadaşlar,

Bu ölçeğin amacı İngilizce dinleme yaparken kullandığınız stratejilerle ilgili bilgi edinmektir. Hiçbir madde için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Kimliğinize ilişkin her hangi bir bilgi vermeniz gerekmemektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Mehmet Emin USLU

Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size uygun olanı işaretleyiniz.

“1”: Hiçbir zaman bunu yapmam

“2”: Ara sıra bunu yaparım

“3” Bazen bunu yaparım

“4” Genellikle bunu yaparım

“5” Her zaman bunu yaparım

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz? () Bayan () Erkek İngilizce Kurunuz: Bölümünüz:

Yabancı Dil Dinleme Stratejileri Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Dinlemeye başlamadan önce dinlemeyi nasıl yapacağıma dair plan yaparım.	1	2	3	4	5
2. İngilizce bir şeyler dinlemeyi İngilizce okuma, yazma ve konuşmaktan daha zor bulurum.	1	2	3	4	5
3. Anladığım kelimeleri anlamadığım kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için kullanırım.	1	2	3	4	5
4. Dikkatim dağıldığında, hemen dikkatimi tekrar toplarım.	1	2	3	4	5
5. Dinlediğini anlamamanın benim için zor olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Anlamama yardım etmesi için konuyla ilgili deneyimlerimi ve bilgilerimi	1	2	3	4	5

kullanırım.					
7. Dinlemeye başlamadan önce, dinlemiş olabileceğim benzer metinleri düşünürüm.	1	2	3	4	5
8. Dinlerken anahtar kelimeleri Türkçeye çeviririm.	1	2	3	4	5
9. Konsantrasyonumu kaybettiğimde, hemen dinlediğim metne tekrar odaklanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10. Dinleme sonrasında, konuyu nasıl dinlediğimi ve gelecek sefer daha farklı ne yapabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
11. İngilizce bir şeyler dinlerken kendimi gergin hissetmem.	1	2	3	4	5
12. Anlamadığım kelimeleri tahmin etmemde bana yardım etmesi için metnin ana fikrini kullanırım.	1	2	3	4	5
13. Dinlerken duyduklarımı kelime kelime Türkçeye çeviririm	1	2	3	4	5
14. Ses tonundan tahminde bulunurum.	1	2	3	4	5
15. Dinlediğim metni anlamak için önceki kişisel deneyimlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
16. Dinlediğim metinle ilgili ne bilip ne bilmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
17. Dinlediğim hikayeyi daha ilginç kılmak için duyduklarıma adapte olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
18. Duyduklarımı zihnimde resmederim.	1	2	3	4	5
19. İngilizce dinlememi kolaylaştırmak için Türkçe bilgimi kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Seslere aşina olmak için dinlerken duyduğum kelimeleri tekrar ederim.	1	2	3	4	5
21. Anlamama yardım etmesi için sözlük, tablo, diyagram ve not gibi her türlü kaynağı kullanırım	1	2	3	4	5
22. Ortak özelliklerine göre duyduğum kelimeleri gruplandırırım.	1	2	3	4	5
23. Sözlü bir metni takip ederken not alırım.	1	2	3	4	5

EK-3**READING COMPREHENSION TEST**

In this section of the test you will read some short passages and answer questions about them. Choose the word or words that best complete the sentence. For each item, fill in your answer on the answer sheet.

Passage 1: What are you doing today?

Pedro: I usually go out with friends on Saturday night. But today is Friday, and we are going out to a football game tonight. So tomorrow night I'm staying home.

1. This Saturday night, Pedro is _____.
 - a. playing football
 - b. visiting friends
 - c. staying home
 - d. going out

Passage 2: What do you do?

Marcia Chung: I work in a busy real estate office. I do the same thing day after day – answer the phone and send documents. I need to get a more interesting job. That's why I'm studying law at night.

2. Marcia's job is _____.
 - a. difficult
 - b. boring
 - c. restful
 - d. interesting

Passage 3: A vacation postcard

Hi, Andre;

Greetings from Mexico. It's really great to be away from school. I was traveling with Paul, but he got homesick and now I'm by myself. I have a tent and two sleeping bags, so why don't you come on down? We could go to the beaches, see the sights. And it doesn't cost much to stay here. Think about it, OK?

Todd

3. Todd wants to Andre to _____.
 - a. stay in school
 - b. find a doctor
 - c. send him money
 - d. come to Mexico

Passage 4: Meditation

You observe a person in meditation. On the surface, he appears to be asleep, but he's simply in a trance – a kind of half-sleep in which the person is conscious but able to ignore the situation around him. For the meditator, the ability to concentrate is so strong that everything around him – sounds, smells, movement – seems to fade in importance. At the same time, decision making and deep thinking are often greatly improved.

4. In this reading, meditation refers to a person's _____.
 - a. state of mind
 - b. intelligence
 - c. physical condition
 - d. ability to sleep

5. Meditation doesn't help a person _____.
 - a. hear better
 - b. think deeply
 - c. make decisions
 - d. ignore smells

Passage 5: The electric light bulb

Thomas Edison was called the Wizard of Menlo Park because he found a simple, efficient way to light up a room at night. By 1877, many other scientist had been successful using electricity for light, but their inventions were not practical for home use. Edison's patient experimenting resulted in an easy-to –use lightbulb which produced enough light for a room in a house. Edison's victory came in December of 1879 when he used a piece of carbonized (burned) cotton thread as the filament or wire in the bulb. An electric current passing through the thread made it shine.

6. In 1877, electricity was not used to light homes because _____.
 - a. electric power hadn't been invented yet.
 - b. there were no practical electric lights
 - c. people were afraid to use electric lightbulbs
 - d. no one had experimented with electricity

7. The filament in a lightbulb is used to produce _____.
 - a. light
 - b. thread
 - c. electricity
 - d. Carbon

Passage 6: It's a big country!

When visitors to the United States leave the crowded cities of the East Coast or Midwest, they are likely to comment on the use of space. Boston, New York, Philadelphia, and even the central part of Chicago may look similar to great cities anywhere in the world. However, urban areas in other parts of the country, and especially those in the "wide West" look different. Take Denver or Los Angeles, for example. Although statistics show that many people there live in apartments, these buildings are small compared to the multi-storied apartment blocks of Moscow, Cairo, and Beijing. The mid-size city of Tucson, Arizona (population 700,000), which developed in a broad desert valley with several small streams to feed it, covers an area larger than all of Chicago (population 7 million). In Tucson, most people live in individual houses. They drive their cars (or pickup trucks) to work and shop in large shopping malls with huge parking lots. Perhaps it's the farmer or cowboy influence: each family has its own "horse" or its own piece of land.

8. Visitors to the United States often comment on the use of space in _____.
- Boston, New York and Philadelphia
 - the central part of Chicago
 - large apartment buildings
 - urban areas of the West
9. According to the article, apartment buildings in Moscow, Cairo and Beijing are often _____ than those in Denver and Los Angeles.
- smaller
 - taller
 - more expensive
 - more beautiful
10. The average person in Tucson lives _____.
- in an house
 - near his or her job
 - on a farm
 - next to an apartment
11. The article implies that in building cities today, Americans are influenced by _____.
- cities in the East Coast
 - their farming tradition
 - Moscow, Cairo, and Beijing
 - The need for more apartments

Passages 7: Personality types

What makes people the way they are? Why do some people get angry easily, others always seem to be cheerful, while still others are often depressed? The early Greek doctor Hippocrates thought that personality was linked to the fluids that were known to exist in the human body: the blood, the bile, the black bile, and the phlegm. These fluids were called the four humors. He believed that inside each person, one kind of body fluid was dominant and that this fluid – or humor – caused a tendency toward a particular kind of behavior.

If the blood (sanguinis) was dominant, the person was sanguine, or cheerful and willing to help others. If the yellow bile of the liver (called choler) was the most important, the person would be irritable and quick to anger. If the person often sad and depressed, the

black liquid of the spleen and kidneys (melan-cholar or black bile) was blamed. And the person who had too much phlegm (the thick mucus of the nose and throat) was likely to be lazy, calm, and dull (not very intelligent).

Today we know that personality results from a combination of lifestyle and natural factors, and has little or nothing to do with the balance of body fluids. However, even today the words remain: humorous, sanguine, choleric, melancholy, phlegmatic. Although psychologists no longer use them, they have become part of the common vocabulary – with some changes, of course. For example, today to say that a person is humorous means that the person laughs and makes others laugh, from the idea of having “good” humor.

12. According to the article, the early Greeks knew that _____.
 - a. there are different fluids in the human body
 - b. everyone shows the same basic behavior
 - c. people who laugh a lot are humorous
 - d. personality is the result of lifestyle factors

13. For the early Greeks, humor was the name for a type of _____.
 - a. personality type
 - b. body part
 - c. natural fluid
 - d. internal organ

14. Hippocrates believed that _____ was dominant in a happy person.
 - a. blood
 - b. bile
 - c. black bile
 - d. phlegm

15. Today the word humorous is used to describe a person's _____.
 - a. blood type
 - b. lifestyle
 - c. personality
 - d. body fluids

Passage 8: What is intelligence?

We all know that there are different degrees of intelligence, but it is perhaps less understood that the way we think about intelligence may be influenced by the society we live in, and that even within one society, standards and norms can change over time. For example, since the rise of a scientific culture, the intelligence of the scientist has been greatly valued. Therefore, scientific thinkers and theoreticians like Albert Einstein and Stephan W. Hawking have been considered the “most intelligent”.

Recent research in the area of intelligence is leading toward a redefinition of the concept. Today it is recognized that people have different degrees but also different kinds of intelligence and that the ability to think scientifically (i.e., the capacity to use logical deduction and factual evidence to solve problems) is just one kind. For example, the ability to create things of beauty such as painting or a musical composition demonstrates another type of intelligence, which could be called artistic intelligence. Political and social leaders all have interpersonal intelligence, the talent to understand and to manage other human beings. The ability to organize facts into a clear argument, to master languages, and to create stories about imaginary people and situations can all be considered as separate of intelligence. From this perspective, the average person has different but “normal” amounts of each type of intelligence, while a genius is a person with an outstanding brilliance in at least one kind of intelligence.

16. The main idea of this article is that _____.
- scientist are more intelligent than others
 - all artistic people are intelligent
 - there are different aspects of intelligence
 - geniuses are intelligent in many ways
17. The meaning of *concept* (second paragraph, first sentence) is closest to _____.
- aspect
 - idea
 - degree
 - genius

18. _____ are usually considered the most intelligent.
- a. Engineers
 - b. Artists
 - c. Politicians
 - d. Scientists
19. *Interpersonal intelligence* refers to the ability to _____.
- a. solve problems
 - b. direct people
 - c. organize facts
 - d. write stories
20. According to the article, a genius is someone who _____.
- a. studies mathematics and science
 - b. is outstanding in at least one area
 - c. can paint pictures and compose music
 - d. talks brilliantly about many subjects

EK-4**LISTENING COMPREHENSION TEST**

In this section, you will hear conversations and answer some questions about them. For each conversation, first read the situation and the question or questions. Then listen to the conversation. Answer the questions after you hear the conversation. Respond to the questions by marking the correct answer (a,b,c, or d) on your answer sheet.

Situation 1: Tony and Alex are talking when Meriko comes in.

1. _____ are meeting for the first time.
 - a. Tony and Alex
 - b. Tony and Meriko
 - c. Alex and Meriko
 - d. Tony, Alex and Meriko

Situation 2: A woman is ordering food at a restaurant.

2. She _____.
 - a. usually has soup
 - b. is getting the soup
 - c. stopped eating salad
 - d. likes soup, not salad

Situation 3: Joe calls Ramon's home. Ramon's mother answers the telephone.

3. Joe _____.
 - a. talks with Ramon
 - b. leaves a message for Ramon
 - c. will see Ramon in class
 - d. will call Ramon at school

Situation 4: A reporter is giving today's weather forecast.

4. It will rain today in _____.
 - a. California
 - b. The Northwest
 - c. New York
 - d. Most of the country

5. Today's weather in New York will be _____.
 - a. typical
 - b. sunny
 - c. cloudy
 - d. warm

Situation 5: Jeff calls Audrey about a business meeting.

6. Audrey can't meet before 2:00 because she _____.
 - a. is leaving early tomorrow
 - b. has another meeting
 - c. is meeting all morning
 - d. eats lunch at 2:00

7. They are going to _____.
 - a. meet at 10:00 tomorrow
 - b. eat a late lunch tomorrow
 - c. have the meeting before lunch
 - d. meet at night

Situation 6: Jerry and Sue are talking about their plans for the summer vacation.

8. Sue's family usually _____.
- a. stays home
 - b. goes to the beach
 - c. visits friends
 - d. takes a trip
9. This year Sue is thinking about _____.
- a. going fishing with her dad
 - b. visiting her mother
 - c. learning how to sail
 - d. taking a trip with friends

Situation 7: Peggy is talking to Tom about her car.

10. Peggy is upset because _____.
- a. she can't use her car
 - b. her parents won't help her
 - c. Karla doesn't like her car
 - d. Tom doesn't understand her
11. Karla _____.
- a. borrowed her parents' car
 - b. has her own car
 - c. will fix Peggy's car
 - d. is buying a new car

12. Peggy doesn't lend money to friends because _____.
- a. it can change the relationship
 - b. her friends have plenty of money
 - c. she doesn't have much to lend
 - d. her parents won't let her

Situation 8: Frank and Liz are talking about their trips abroad.

13. Frank went to Argentina _____.
- a. by himself
 - b. to visit Chad
 - c. after high school
 - d. with his family
14. Frank says he "would have liked to have seen Norway." He means that he _____.
- a. wanted to go there, so he went
 - b. didn't want to go there, but he went anyway
 - c. wanted to go there, but he couldn't
 - d. didn't want to go there, so he didn't
15. Liz went to China because of her _____.
- a. job
 - b. father
 - c. school
 - d. friends

16. Liz didn't _____.
- a. live in Beijing
 - b. like Chinese culture
 - c. go to Thailand
 - d. learn Chinese quickly

Situation 9: Ben and Margaret are talking about their jobs.

17. Margaret started working in fashion design _____.
- a. when she opened her own store
 - b. at a small design company
 - c. with one of her teachers
 - d. before she finished her studies
18. When Margaret was younger, she didn't know that _____.
- a. design school was so expensive
 - b. her dreams would never come true
 - c. it took so long to become successful
 - d. she wanted to make beautiful clothes
19. Ben wanted to become a _____.
- a. doctor
 - b. lawyer
 - c. writer
 - d. reporter
20. Ben likes _____.
- a. being a reporter
 - b. taking classes
 - c. writing novels
 - d. teaching literature

EK-5: Örnek Strateji Tabanlı Okuma Programı Ders Planları

1. Hafta Okuma Dersi Planı

Ders	Dil Becerileri-III												
Okul	Hv.Astsb.MYO												
Sınıf	2. Sınıf												
Konu	"Puppy Love"												
Tarih	20 Ekim 2015												
Süre	2 Ders Saati (90 Dk)												
Amaçlar	<p>Strateji Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tahmin yürütme stratejisini kullanabilme 2) Göz gezdirme stratejisini kullanabilme 3) Not alma stratejisini kullanabilme <p>Dil Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Okuma parçasında geçen olaylara ilişkin sorulara sorulara cevap verir. 2) Okuma parçasında geçen aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını öğrenir. <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>Verbs</u></td> <td style="text-align: center;"><u>Adjectives</u></td> </tr> <tr> <td>shiver</td> <td>wet</td> </tr> <tr> <td>disappear</td> <td>curious</td> </tr> <tr> <td>shake sth off</td> <td>amazed</td> </tr> <tr> <td>used to.....</td> <td>rough</td> </tr> <tr> <td></td> <td>famous</td> </tr> </table>	<u>Verbs</u>	<u>Adjectives</u>	shiver	wet	disappear	curious	shake sth off	amazed	used to.....	rough		famous
<u>Verbs</u>	<u>Adjectives</u>												
shiver	wet												
disappear	curious												
shake sth off	amazed												
used to.....	rough												
	famous												
Yöntem ve Teknikler	Sunum, Soru-Cevap, Gösterip-Yaptırma, İşbirlikli Öğrenme												
Araç ve Gereçler	Okuma metni, Metinle ilgili görseller,												

<p>Hazırlık</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Öğrencilere bir metni okurken anlamak için nelere dikkat ettikleri ve ne tür stratejiler kullandıkları sorulur. • Öğrencilerin söylemiş oldukları stratejiler tahtaya yazılır. • “Puppy Love” isimli metin öğrencilere verilir ve metinle ilgili görseller yansıtılır.
<p>Sunum - Uygulama</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden metnin başlığına ve metinle ilgili görsellere bakarak konusunu tahmin etmeleri istenir. • Öğretmen tarafından tahmin yürütme stratejisi açıklanır. • Öğretmen metnin başlığını tahtaya yazar ve konusunun ne olabileceğine dair kendi tahminlerini söyler. • Öğrencilerin metnin konusuyla ilgili yapmış oldukları tahminleri tahtaya yazar. • Öğrencilerden metni hızlı bir şekilde göz gezdirmelerini ister ve metnin konusu hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını sorar. • Öğretmen tarafından göz gezdirme stratejisi açıklanır. • Öğrencilerden tekrar metne göz gezdirmelerini ve anlamını bilmedikleri kelimeleri not almalarını ister. • Öğrencilerin not aldıkları kelimeleri tahtaya yazılır. • Öğretmen tahtaya yazılan kelimeler içerisinde öğretimi hedeflenen kelimeler yoksa listeye onları da ilave eder. • Öğretmen tarafından not alma stratejisi açıklanır. • Öğrencilerden yanındaki arkadaşıyla birlikte metni tekrar okumaları ve tahtaya yazılı olan kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışmaları istenir. • Öğrencilerden kelimelerin anlamlarını bulup bulamadıkları sorulur ve kelime anlamları öğretmen tarafından tahtaya yazılır. • Öğrencilerden kelimelerle ilgili olan alıştırmayı yapmaları istenir. • Kelime alıştırmaları öğretmenle birlikte cevaplanır. • Metin öğrencilerle birlikte okunur. • Metinle ilgili “anlama soruları” cevaplanır.

Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden derste öğrendikleri stratejilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve dersin değerlendirilmesi istenir.
Genişletme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından öğrenilen stratejiler tekrar hatırlatılır. • Öğretmen, öğrencilerden bir sonraki haftanın konusu olan “A Grandmother With Muscles” isimli metne öğrenilen stratejileri kullanarak hazırlanmalarını ister.

2. Hafta Okuma Dersi Planı

Ders	Dil Becerileri-III												
Okul	Hv.Astsb.MYO												
Sınıf	2. Sınıf												
Konu	“A Grandmother With Muscles.”												
Tarih	27 Ekim 2015												
Süre	2 Ders Saati (90 Dk)												
Amaçlar	<p>Strateji Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Göz gezdirme stratejisini kullanabilme. (Tekrar) 2) Resmetme veya canlandırma stratejisini kullanabilme. 3) Detaylı okuma stratejisini kullanabilme. <p>Dil Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Okuma parçasında geçen olaylara ilişkin sorulan sorulara cevap verir. 2) Okuma parçasında geçen aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını öğrenir. <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>Verbs</u></td> <td style="text-align: center;"><u>Nouns</u></td> </tr> <tr> <td>sound</td> <td>body builder</td> </tr> <tr> <td>be proud of</td> <td>diet</td> </tr> <tr> <td>be good at...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>grio up</td> <td></td> </tr> <tr> <td>go by</td> <td></td> </tr> </table>	<u>Verbs</u>	<u>Nouns</u>	sound	body builder	be proud of	diet	be good at...		grio up		go by	
<u>Verbs</u>	<u>Nouns</u>												
sound	body builder												
be proud of	diet												
be good at...													
grio up													
go by													

Yöntem ve Teknikler	Sunum, Soru-Cevap, Gösterip-Yaptırma, İşbirlikli Öğrenme
Araç ve Gereçler	Okuma metni, Metinle ilgili görseller,
Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Öğrencilere bir önceki derste öğrenmiş oldukları “tahmin yürütme, göz gezdirme ve not alma” stratejilerini hatırlayıp hatırlamadıkları ve bu derse hazırlanırken söz konusu stratejileri kullanıp kullanmadıkları sorulur. • “A Grandmother With Muscles” isimli metin öğrencilere verilir ve metinle ilgili görseller yansıtılır.
Sunum - Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından göz gezdirme stratejilere tekrar hatırlatılır. • Öğretmen, öğrencilerden metne göz gezdirmelerini ve anlamını bilmedikleri kelimeleri not almalarını ister. • Öğrencilerin not aldıkları kelimeleri tahtaya yazılır. • Öğretmen tahtaya yazılan kelimeler içerisinde öğretilmesi hedeflenen kelimeler yoksa listeye onları da ilave eder. • Öğretmen tarafından resmetme ve canlandırma stratejisi açıklanır. • Öğretmen tarafından tahtaya yazılan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerden bir tanesinin anlamı görsel olarak (resim veya canlandırma) açıklanır. • Öğrencilerden diğer kelimelerin anlamlarının da görsel olarak resmedilmesi veya canlandırılması istenir. • Öğrencilerden kelimelerle ilgili olan alıştırmayı yapmaları istenir. • Kelime alıştırmaları öğretmenle birlikte cevaplanır. • Metin öğrencilerle birlikte okunur. • Öğretmen tarafından derinlemesine okuma stratejisi açıklanır. • Öğrencilere metinle ilgili tamamlanmamış cümle örnekleri verilir. • Öğretmen öğrencilere vermiş olduğu cümlelerden birini metinde verilen bilgilere göre tamamlayarak “derinlemesine okuma stratejisinin” nasıl kullanılması gerektiğini gösterir. • Öğrenciler diğer cümleleri metinde verilen bilgilere göre tamamlarlar.

Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden derste öğrendikleri stratejilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve dersin değerlendirilmesi istenir.
Genişletme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından öğrenilen stratejiler tekrar hatırlatılır. • Öğretmen ödev olarak öğrencilere metinle ilgili ve içinde pronoun (kişi zamiri) bulunan cümleler verir. • Öğrenciler detaylı okuma stratejisini kullanarak bu cümlelerdeki zamirlerin hangi isimlerin yerine kullanıldığını bulurlar.

3. Hafta Okuma Dersi Planı

Ders	Dil Becerileri-III									
Okul	Hv.Astsb.MYO									
Sınıf	2. Sınıf									
Konu	“Man’s Best Friend.”									
Tarih	03 Kasım 2015									
Süre	2 Ders Saati (90 Dk)									
Amaçlar	<p>Strateji Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sözlük gibi referans kaynaklardan faydalanma stratejisini kullanabilme. 2) Özetleme stratejisini kullanabilme. <p>Dil Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Okuma parçasında geçen olayları kendi cümleleri ile ifade eder. 2) Okuma parçasında geçen aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını öğrenir. <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>Verbs</u></td> <td style="text-align: center;"><u>Adjectives/Adverbs</u></td> <td style="text-align: center;"><u>Nouns</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">bury</td> <td style="text-align: center;">lonely</td> <td style="text-align: center;">grave</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">simple</td> <td style="text-align: center;">cemetery</td> </tr> </table>	<u>Verbs</u>	<u>Adjectives/Adverbs</u>	<u>Nouns</u>	bury	lonely	grave		simple	cemetery
<u>Verbs</u>	<u>Adjectives/Adverbs</u>	<u>Nouns</u>								
bury	lonely	grave								
	simple	cemetery								
Yöntem ve Teknikler	Sunum, Soru-Cevap, Gösterip-Yaptırma, İşbirlikli Öğrenme									

Araç ve Gereçler	Okuma metni, Metinle ilgili görseller,
Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Öğrencilere geçen ders öğrendikleri okuma stratejilerinin neler olduğu sorulur. • Öğretmen tarafından ilk iki haftada öğretilen okuma stratejileri öğrencilere hatırlatılır. • “Man’s Best Friend” isimli metin öğrencilere verilir ve metinle ilgili görseller yansıtılır.
Sunum - Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen öğretilmesi amaçlanan kelimeleri tahtaya yazar. • Öğretmen sözlük gibi referans kaynaklardan faydalanma stratejisini açıklar. • Öğrenciler sözlüklerini kullanarak hedef kelimelerin anlamlarını defterlerine yazarlar. • Kelimelerin anlamları tahtaya yazılır. • Öğretmen anlamı öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamayan kelimelerin anlamlarını açıklar. • Hedef kelimelerle ilgili olan alıştırmayı yapar. • Öğretmen tarafından özetleme stratejisi açıklanır. • Okuma metni öğrenciler tarafından okunur. • Sınıf dört veya beş kişiden oluşan gruplara ayrılır. • Okuma metinleri masadan kaldırılır. • Öğretmen her bir gruba küçük kağıtlar vererek okudukları metnin özetini verilen kağıtlara yazmalarını ister. • Yazılan özetler sınıfta okunarak yapılan yazım ve/veya dilbilgisi yanlışları düzeltilir.
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden derste öğrendikleri stratejilerin okuduklarını anlamlarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve dersin değerlendirilmesi istenir.
Genişletme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından öğrenilen stratejiler tekrar hatırlatılır. • Öğrencilerden “Hitachi” adlı hikayenin internetten bulunarak özetlenmesi istenir.

EK-6: Örnek Strateji Tabanlı Dinleme Programı Ders Planları

1. Hafta Dinleme Dersi Planı

Ders	Dil Becerileri-III
Okul	Hv.Astsb.MYO
Sınıf	2. Sınıf
Konu	“Friendship”
Tarih	20 Ekim 2015
Süre	2 Ders Saati (90 Dk)
Amaçlar	<p>Strateji Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma stratejisini kullanabilme. 2) Amaç belirleme stratejisini kullanabilme. 3) Not alma stratejisini kullanabilme. <p>Dil Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dinlediği konuları takip eder. 2) Dinlediği konuya ilişkin sorulara cevap verir.
Yöntem ve Teknikler	Sunum, Soru-Cevap, Gösterip-Yaptırma, İşbirlikli Öğrenme
Araç ve Gereçler	Dinleme materyali, cd çalar,
Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Öğrencilere İngilizce bir metin dinlerken nelere dikkat ettikleri ve ne tür stratejiler kullandıkları sorulur. • Öğrencilerin söylemiş oldukları stratejiler tahtaya yazılır. • “Friendship” konulu dinleme metni öğrencilere verilir.

<p>Sunum - Uygulama</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen dinleme metninin konusu olan “friendship” kelimesini tahtaya yazar. • Öğrencilerden konuyla ilgili bildikleri kelime ve kelime gruplarını ikili gruplar halinde çalışarak not etmeleri istenir. • Öğretmen öğrenciler tarafından söylenen kelimeleri tahtaya yazar. • Öğretmen tahtaya “What are the qualities of a good friend?” sorusunu yazar. • Öğretmen soruya verilen cevapları tahtaya yazar. • Öğretmen tarafından konuyla ilgili ön bilgilerin ve deneyimlerin İngilizce bir metni dinlerken nasıl faydalı olabileceğini açıklanır. • Öğretmen tarafından amaç belirleme stratejisi açıklanır. • Öğretmen, öğrencilerden tahtaya yazmış olduğu “What are the qualities of a good friend?” sorusunun cevaplarını da kullanarak kendilerine dinleme faaliyeti için bir amaç belirlemelerini ister. • Öğretmen tarafından dinleme faaliyetinin amacını bildiren talimat cümlesi öğrencilere okunur. “People are describing their friends. What qualities are they talking about?” • Öğretmen tarafından not alma stratejisi açıklanır. • Öğretmen CD çalardan dinleme metnini öğrencilere dinletir. • Öğrenciler not dinlerken konuyla ilgili önemli olduğunu düşündükleri kelime ve kelime grupların not alırlar. • Öğretmen öğrencilerin not aldıkları kelimeleri tahtaya yazar. • Konuyla ilgili anlaşılmayan bölümler varsa öğretmen tarafından açıklanır. • Konuyla ilgili verilen alıştırmalar yapılır.
<p>Değerlendirme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden derste öğrendikleri stratejilerin dinlediklerini anlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve dersin değerlendirilmesi istenir.

Genişletme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından öğrenilen stratejiler tekrar hatırlatılır. • Öğretmen, “firendship” konusunun devamı olan “invitations” bölümünü ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma, amaç belirleme ve not alma stratejilerini kullanarak öğrencilerin ikiyeşerli gruplar halinde çalışmalarını ister.
-------------------	---

2. Hafta Dinleme Dersi Programı

Ders	Dil Becerileri-III
Okul	Hv.Astsb.MYO
Sınıf	2. Sınıf
Konu	“Television”
Tarih	27 Ekim 2015
Süre	2 Ders Saati (90 Dk)
Amaçlar	<p>Strateji Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tahmin etme stratejisini kullanabilme. 2) Çıkarımda bulunma stratejisini kullanabilme <p>Dil Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dinlediği konuları takip eder. 2) Dinlediği konuya ilişkin sorulara cevap verir.
Yöntem ve Teknikler	Sunum, Soru-Cevap, Gösterip-Yaptırma, İşbirlikli Öğrenme
Araç ve Gereçler	Dinleme materyali, cd çalar,
Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Öğrencilere bir önceki derste öğrenmiş oldukları “ön bilgi ve deneyimlerden faydalanma, not alma ve amaç belirleme stratejilerini ödev olarak verilen “invitations” konulu metni dinlerken kullanıp kullanmadıkları sorulur. • “Television” konulu dinleme metninin ilk bölümü öğrencilerle birlikte dinlenir.

<p>Sunum - Uygulama</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen dinleme metninin konusu olan “television” kelimesini tahtaya yazar. • Öğretmen tarafından tahmin etme stratejisi açıklanır. • Öğrencilerden dinledikleri metne ve ön bilgilerine göre farklı televizyon programlarının neler olduğunu tahmin etmeleri istenir. • Öğretmen öğrencilerin tahminlerini tahtaya yazar. • Dinleme metni tekrar dinlenerek tahmin edilemeyen programlar tespit edilir ve öğretmen tarafından tahtaya yazılır. • Öğretmen tarafından anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları açıklanır. • Öğretmen tarafından çıkarımda bulunma stratejisi açıklanır. • Dinleme metnini ikinci bölümü öğrencilerle birlikte dinlenir. • Öğretmen tarafından ikinci bölümle ilgili doğru veya yanlış bilgileri içeren cümleler öğrencilere verilir. • Öğretmen çıkarımda bulunma stratejisinin nasıl kullanıldığını göstermek amacıyla verilen cümlelerin ilkinin, dinlenen metinde verilen bilgilere göre doğru mu veya yanlış mı olduğunu açıklar. • Dinleme metninin ikinci bölümü tekrar dinlenerek öğrencilerden verilen cümlelerin metinde geçen bilgilere göre doğru mu veya yanlış mı olduklarına karar vermeleri istenir. • Yapılan alıştırmaların cevapları öğretmen tarafından kontrol edilir.
<p>Değerlendirme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden derste öğrendikleri stratejilerin dinlediklerini anlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve dersin değerlendirilmesi istenir. (Öğrenciler günlük yazacaklardır)
<p>Genişletme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından öğrenilen stratejiler tekrar hatırlatılır. • Öğretmen, dinleme metnini son bölümünü ödev olarak verir. • Öğrencilerden son bölümde tanıtımı yapılan televizyon programlarının kimler tarafından izlenebileceği hakkında tahminde bulunmaları istenir. (Tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejileri)

3. Hafta Dinleme Dersi Planı

Ders	Dil Becerileri-III
Okul	Hv.Astsb.MYO
Sınıf	2. Sınıf
Konu	"Cities"
Tarih	3 Kasım 2015
Süre	2 Ders Saati (90 Dk)
Amaçlar	<p>Strateji Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Çıkarımda bulunma stratejisini kullanabilme. (Tekrar) 2) Öğrenme kaygısının azaltılması stratejisini kullanabilme. 3) Duyduklarını tekrar etme stratejisini kullanabilme. <p>Dil Amaçları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Dinlediği konuları takip eder. 2) Dinlediği konuya ilişkin sorulara cevap verir. 3) Dinlediği konunun ana fikrini bulur.
Yöntem ve Teknikler	Sunum, Soru-Cevap, Gösterip-Yaptırma, İşbirlikli Öğrenme
Araç ve Gereçler	Dinleme materyali, cd çalar,
Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere dersin amaçları hakkında bilgi verilir. • Bir önceki derste ödev olarak verilen bölümün dinlemesinin yapıp yapılmadığı kontrol edilir. • Bir önceki derste öğrenilen "tahmin etme" ve "çıkarımda bulunma" stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğretmen tarafından tekrar hatırlatılır. • Öğrenilen "tahmin etme" ve "çıkarımda bulunma" stratejileri kullanılarak söz konusu metinde geçen programların kimler tarafından izlenebileceği hakkında konuşulur. • "Cities" konulu dinleme metninin ilk bölümü öğrencilerle birlikte dinlenir.

<p>Sunum - Uygulama</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen dinleme metninin konusu olan “cities” kelimesini tahtaya yazar. • Öğretmen tarafından duyduklarını tekrar etme stratejisi açıklanır. • Dinleme parçasının ilk bölümü öğrencilerle birlikte dinlenir. • Öğrencilerden duydukları kelime ve cümleleri yüksek sesle tekrar etmeleri istenir. • Söz konusu bölüm tekrar dinlenir. • Öğretmen öğrencilerden dinleme parçasında yer alan bilgilere göre “What are the advantageous and disadvantageous of cities?” sorusunun cevabını bulmalarını ister. • Öğretmen tarafından çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımının dinlediğini anlamada ne kadar önemli olduğu öğrencilere tekrar hatırlatılır. • Öğretmen tarafından öğrenme kaygısının azaltılması stratejisinin kullanımı hakkında bilgi verilir.
<p>Değerlendirme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerden derste öğrendikleri stratejilerin dinlediklerini anlamalarına yardımcı olup olmadığı sorulur ve dersin değerlendirilmesi istenir.
<p>Genişletme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen tarafından öğrenilen stratejiler tekrar hatırlatılır. • Öğrenciler ikili gruplar halinde çalışarak dinleme parçasının son bölümde duydukları kelime ve cümleleri yüksek sesle tekrar ederler.

EK-7 Strateji Tabanlı Okuma Programında Kullanılan Okuma Metinleri

WEEK 1

PUPPY LOVE

“Shiro! Shiro!”

Mr. and Mrs. Nakamura were worried. Their dog Shiro was missing. “Shiro!” They called again and again. Mr. and Mrs. Nakamura lived on a small island in Japan. They looked everywhere on the island, but they didn’t find Shiro. The next day Mr. Nakamura heard a noise at the front door. He opened the door, and there was Shiro. Shiro was very wet, and he was shivering.

A few days later Shiro disappeared again. He disappeared in the morning, and he came back late at night. When he came back, he was wet and shivering. Shiro began to disappear often. He always disappeared in the morning, and came back late at night. He was always wet when he came back.

Mr. Nakamura was curious. “Where does Shiro go?” he wondered. “Why is he wet when he comes back?” One morning Mr. Nakamura followed Shiro. Shiro walked to the beach. He ran into the water and began to swim. Mr. Nakamura jumped into his boat and followed his dog. Shiro swam for about three kilometers. Then he was tired, so he climbed onto a rock and rested. A few minutes later he jumped back into the water and continued swimming.

Shiro swam for three hours. Then he arrived at an island. He walked onto the beach, shook the water off, and walked toward town. Mr. Nakamura followed him. Shiro walked to a house. A dog was waiting in front of the house. Shiro ran to the dog and the two dogs began to play. The dog’s name was Marilyn. Marilyn was Shiro’s girlfriend. Marilyn lived on Zamami, another Japanese island. Shiro and the Nakamuras used to live on Zamami. Then, in the summer of 1986, they moved to Aka, a smaller island. Shiro missed Marilyn very much and wanted to be with her. But Shiro wanted to be with the Nakamuras, too. So, Shiro lived with the Nakamuras on the island of Aka and swam to Zamami to visit Marilyn.

People were amazed when they heard about Shiro. The distance from Aka to Zamami is four kilometers. The ocean was very rough. “Nobody can swim from Aka to Zamami!” the people said. Shiro became famous. Many people went to Zamami because they wanted to see Shiro. During one Japanese holiday, 3000 people visited Zamami. They waited on the beach for Shiro. “Maybe Shiro will swim to Zamami today,” they said. They wanted to see Shiro, the dog who was in love.

WEEK 2

A GRANDMOTHER WITH MUSCLES

In Brooklyn, New York, a little girl was playing with some boys. They were riding bicycles and playing ball.

"Diana!" the girl's father called. "Play with the girls! You're a girl, not a boy!"

Diana's father sounded a little angry. But Diana knew that her father was proud of her. He was proud that Diana was strong. He was proud that she was good at sports.

Diana grew up. She stopped playing ball and riding bicycles with the boys. She got married, moved to California, and had two sons. The years went by.

One day, when Diana was 48 years old, she went to a gym. She exercised and lifted weights. She really enjoyed it, so she went back a few days later. She started going to the gym three days a week; then she began going every day. She got stronger and stronger, and her muscles got bigger and bigger. Diana became a bodybuilder. Today Diana Vasquez

is a champion bodybuilder. She has over 24 awards for bodybuilding.

Diana is proud of her awards, but she doesn't exercise and lift weights only to win awards. Diana's father said, "Good health is very important. If you don't have good health, you have nothing." Diana thinks that her father was right. She says, "Bodybuilding keeps me healthy. I feel better today than I did 20 years ago."

Diana says, "Good food is very important for health, too. Diet is 50 percent of bodybuilding. I don't eat butter or oil. I don't eat a lot of sweets. I eat a lot of fruit, vegetables, yogurt, and rice. I also get plenty of sleep and fresh air."

Bodybuilding and eating good food keep Diana healthy and young-looking. Look at the picture of Diana. How old does she look? Does she look 30 . . . 35 . . . maybe 40 years old?

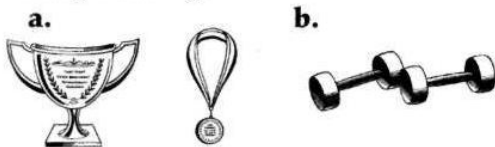
Diana Vasquez is a grandmother. She is 51 years old.

Which words or pictures have the same meaning as the words in italics? Circle the letter of your answer.

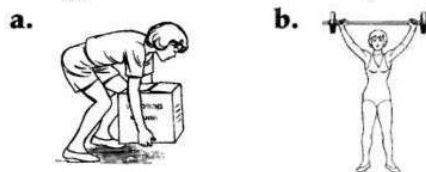
1. Diana knew that her father was *proud* of her. He was proud that she was strong. He was proud that she was good at sports.

- a. Diana's father was happy. He thought, "Diana is a wonderful girl."
b. Diana's father wasn't happy. He thought, "Diana is a difficult child."

2. Diana has over 24 *awards* for bodybuilding.



3. When Diana was 48 years old, she went to a gym. She exercised and *lifted weights*.



4. Diana gets *plenty of* sleep and fresh air.

- a. a little
b. a lot of

WEEK 3

MAN'S BEST FRIEND

A long time ago, in a small house in Scotland, two friends lived together. Their names were John and Bobby.

John and Bobby were not rich, but they were happy. They had a warm fire when it was cold outside. They had good food to eat when they were hungry. They were never lonely because they had each other.

John and Bobby liked to take long walks together. After their walk, John usually cooked dinner. John and Bobby ate dinner and then sat in front of the fire. They had a simple but good life.

Then, in the spring of 1858, John got sick and died. He was buried in a cemetery in Edinburgh, Scotland. After John was buried,

Bobby stood at John's grave and cried. "Come on, Bobby," friends said. "It's time to go home." Bobby went home, but later he returned to the cemetery. He sat down near John's grave. He stayed there all night.

Bobby stayed at the cemetery the next day, and the next day, and the next. For the next 14 years, Bobby never left the cemetery. When the weather was cold or rainy, he slept in a small house at the cemetery. When the weather was warm, he slept on the ground near John's grave.

Finally, in 1872, Bobby died, too. Friends buried him in a little grave near John. Why was Bobby's grave little? Bobby, John's best friend, was a dog.

Complete the sentences with the words below.

Grave, lonely, simple, ground

1. John had no wife or children, but he had his dog, Bobby. John and Bobby were always together. So, John was not alone, and he was not sad. He was not lonely.
2. Every day John took a long walk with his dog. Then he went home to his small house and cooked dinner. After dinner he sat in front of the fire. John had a _____ life.
3. John was buried in a cemetery in Edinburgh. After he was buried, Bobby stood at his _____ and cried.
4. When the weather was cold or rainy, Bobby slept in a small house at the cemetery. But when the weather was warm, he slept outside, on the _____.

WEEK 4

A LITTLE TRAVELER

Vicente Cabrera is a Mexican farmer. He works in the fields every day. His son, Tomas, is three years old. Tomas often goes to the fields with his father. Mr. Cabrera works, and Tomas plays.

One day Mr. Cabrera went to a field with Tomas. Tomas sat on a rock while Mr. Cabrera worked. Mr. Cabrera looked up from his work. Tomas wasn't on the rock. Mr. Cabrera looked in the field for Tomas. Tomas wasn't there. Mr. Cabrera ran to his house and looked for Tomas. Tomas wasn't there. Mr. Cabrera looked everywhere for Tomas. He couldn't find him.

The Cabrera farm is close to the border between Mexico and the United States. There is a fence at the border, but there are holes in the fence. "Maybe Tomas crawled through a hole in the fence," Mr. Cabrera thought. "Maybe Tomas is in the United States."

The Mexican police telephoned the U.S. Border Patrol. "We need your help," they said. The Mexican police told the U.S. Border Patrol officers about Tomas.

The U.S. Border Patrol officers began to look for Tomas in the United States. They were worried. The land near the border is desert. It is hot in the daytime and cold at night. A small boy can't live long in the desert.

Tomas disappeared on Friday afternoon. On Saturday night a U.S. Border Patrol officer saw small footprints in the sand. He followed the footprints to a bush. Under the bush he found Tomas. Tomas was cold, hungry, and thirsty. He had cuts on his feet and face. But he was alive. He was 15 miles¹ from his home.

¹ 24 kilometers

Complete the sentences. Find the right words. Circle the letter of your answer.

- The Cabrera farm is close to the border between Mexico and the United States. A _____ is at the border. It separates the United States from Mexico.
 - restaurant
 - museum
 - fence
- But there are _____ in the fence, and a small boy can crawl through them.
 - fields
 - rocks
 - holes
- Tomas _____ on Friday afternoon. A U.S. Border Patrol officer found Tomas on Saturday night.
 - disappeared
 - worked
 - changed
- Tomas walked in the desert for 15 miles. A U.S. Border Patrol officer found his small _____ in the sand.
 - toys
 - footprints
 - shoes

WEEK 5

THE GIFT

Donna Ashlock, a 14-year-old girl from California, was very sick. She had a bad heart. “Donna needs a new heart,” her doctors said. “She must have a new heart, or she will die soon.”

Felipe Garza, 15, was worried about Donna. Felipe was Donna’s friend. He liked Donna very much. He liked her freckles, and he liked her smile. Felipe didn’t want Donna to die. Felipe talked to his mother about Donna. “I’m going to die,” Felipe told his mother, “and I’m going to give my heart to Donna.” Felipe’s mother didn’t pay much attention to Felipe. “Felipe is just kidding,” she thought. “Felipe is not going to die. He’s strong and healthy.” But Felipe was not healthy. He had terrible headaches sometimes. “My head really hurts,” he often told his friends. Felipe never told his parents about his headaches.

One morning Felipe woke up with a sharp pain in his head. He was dizzy, and he couldn’t breathe. The Garzas rushed Felipe to the hospital. Doctors at the hospital had terrible news for the Garzas. “Felipe’s brain is dead,” the doctors said. “We can’t save him.”

The Garzas were very sad. But they remembered Felipe’s words. “Felipe wanted to give his heart to Donna,” they told the doctors. The doctors did several tests. Then they told the Garzas, “We can give Felipe’s heart to Donna.” On January 5, 2006, doctors took out Felipe’s heart and rushed the heart to Donna. Doctors took out Donna’s heart. Then they put Felipe’s heart into Donna’s chest. In a short time the heart began to beat.

The operation was a success. Felipe’s heart was beating in Donna’s chest. But Donna didn’t know it. Her parents and doctors didn’t tell her. They waited until she was stronger. Then they told her about Felipe. “I feel very sad,” Donna said, “I’m thankful to Felipe.”

Three months after the operation, Donna Ashlock went back to school. She has to have regular checkups, and she has to take medicine every day. But she is living a normal life. Felipe’s brother John says, “Every time we see Donna, we think of Felipe. She has Felipe’s heart in her. That gives us great peace.”

WEEK 6

THE COIN

It was December 25. Marie Orr, a 13-year-old Australian girl, was happy. It was Christmas, and Marie's mother was making a special cake for dessert. Her mother put four small coins into the cake; then she baked it. The four coins were for good luck.

After dinner Marie and her family ate the cake. They found three coins in the cake and put them on the table. Where was the fourth coin? It was missing, but Marie's mother didn't notice.

After Christmas Marie got sick. She coughed, and she couldn't speak. After six weeks she felt better, but she still couldn't speak. Marie's parents took her to the hospital.

Doctors at the hospital looked at Marie. They took an x-ray of her throat. Marie's

parents asked the doctors, "Why can't Marie speak?" The doctors said, "We don't know. Maybe she will speak again. Maybe she won't. We're sorry, but we can't help her."

For 12 years Marie didn't speak. She grew up, she got a job, and she got married. But she never spoke.

One day, when Marie was 25 years old, she got a sore throat at work. She began to cough. She coughed up something small and black. What was it? Marie didn't know. She took it to the hospital. A doctor at the hospital said, "This is a coin!"

The doctor told Marie, "I think you can speak again." Marie went to a special doctor, and soon she was talking.

What a story Marie can tell!

WEEK 7

LOST AND FOUND

Bob Shafran was happy. He was at a new school, and the other students were friendly. "Hi, Bob!" they said. But some students said, "Hi, Eddy!" Bob didn't understand. He asked another student, "Why do some students call me Eddy?"

"Oh, that's easy to explain," the student said. "Eddy Galland was a student here last year. Now he goes to a different school. You look like Eddy. Some students think that you're Eddy."

Bob wanted to meet Eddy Galland. He got Eddy's address from a student and went to Eddy's house. Eddy opened the door. Bob couldn't believe his eyes. He looked exactly like Eddy! Bob and Eddy had the same color eyes and the same smile. They had the same dark, curly hair. They also had the same birthday. And they both were adopted.

Bob and Eddy found out that they were twin brothers. Soon after the boys were born, one family adopted Bob, and another family adopted Eddy. Bob's family never knew about Eddy, and Eddy's family never knew about Bob.

Bob and Eddy's story was in the newspaper. There was a photo of Bob and Eddy next to the story. A young man named David Kellman saw the photo in the newspaper. David couldn't believe his eyes. He looked exactly like Bob and Eddy! He had the same color eyes and the same smile. He had the same dark, curly hair. He had the same birthday. And he, too, was adopted.

Later David met Bob and Eddy. When Bob and Eddy saw David, they couldn't believe their eyes. David looked exactly like them! Why did David look exactly like Bob and Eddy? You can probably guess. Bob and Eddy are not twins. Bob, Eddy, and David are triplets.

WEEK 8

A STRONG LITTLE BOY

Chicago, Illinois, is next to a big, beautiful lake, Lake Michigan. In the summer Lake Michigan is warm and blue. People lie on the beaches and swim in the water. In the winter Lake Michigan is cold and gray. Snow covers the beaches, and ice covers the water.

On a cold January day, a little boy and his father were playing in the snow on a Chicago beach. The boy was Jimmy Tontlewicz. He was four years old.

Jimmy was playing with a sled. He pushed the sled down a small hill. The sled went onto the ice of Lake Michigan. Jimmy ran after the sled. He ran onto the ice. Suddenly the ice broke, and Jimmy fell into the cold water.

Jimmy's father jumped into the water. He couldn't find Jimmy. Minutes went by. He still couldn't find Jimmy. "My kid is dead! My kid is dead!" he screamed.

Men from the Chicago Fire Department arrived. Twenty minutes later they found Jimmy and pulled him out of the water. Jimmy was not breathing, and his heart was not beating. He was dead.

At the beach paramedics worked on Jimmy for one hour. He began to breathe, and his

heart began to beat again. The paramedics rushed Jimmy to the hospital.

Doctors at the hospital put Jimmy in bed. They put him on a cold mattress because they wanted his body to warm up slowly. They gave him some medicine because they wanted him to sleep.

After eight days in the hospital, Jimmy woke up, but he couldn't walk or talk. He stayed in the hospital for six weeks. Every day he got better. Then he went to another hospital. He stayed there for seven weeks. He began to walk, talk, and play again.

Jimmy was in the water for over 20 minutes. He couldn't breathe in the water. He couldn't get any oxygen. But today he is alive and healthy. How is it possible?

Jimmy is alive because the water was ice cold. Usually the brain needs a lot of oxygen. But when it's very cold, the brain slows down. It does not need much oxygen. So the ice cold water saved Jimmy.

Jimmy's father has another reason. He says, "Jimmy is alive today because he is a fighter. He is a strong little boy."

WEEK 9

I RAN FOR EVERYBODY

Jeff Keith has only one leg. When he was 12 years old, Jeff had cancer. Doctors had to cut off most of his right leg.

Every day Jeff puts on an artificial leg. The leg is plastic. With the plastic leg Jeff can ski, ride a bicycle, swim, and play soccer. He can also run.

In the photograph Jeff is running with some young men. They have plastic legs, too. They are wearing special T-shirts. The T-shirts say, "Run, Jeff, Run. Jeff Keith's Run Across America."

When he was 22 years old, Jeff Keith ran across the United States, from the East Coast to the West Coast. He started running in Boston. Seven months later, he stopped running in Los Angeles. He ran 3,200 miles¹; that's about 16 miles² each day. Jeff wore out 36 pairs of running shoes and five plastic legs.

Jeff stopped in cities on the way to Los Angeles. In every city people gave Jeff money. The money was not for Jeff. It was for the American Cancer Society. The American Cancer Society used the money to learn about cancer.

On the way to Los Angeles Jeff talked to people about cancer. He also talked about being disabled. Jeff is disabled, but he can do many things: he skis, swims, plays soccer, and runs. He finished college and is studying to be a lawyer. Jeff says, "People can do anything they want to do. I want people to know that. I ran not only for disabled people. I ran for everybody."

¹ 5,150 kilometers

² 26 kilometers

WEEK 10

THE LUCKY THIEF

Louise Burt was walking along a San Francisco street. Suddenly a man took her purse and ran. Mrs. Burt was very angry. She had ten dollars, her bus pass, and the keys to her house in her purse. Mrs. Burt ran after the thief.

The thief ran one block, two blocks, three blocks. The thief was a young man, so he could run fast. Mrs. Burt was not a young woman—she was 73 years old—but she could run fast, too. Mrs. Burt stayed right behind the thief.

Mrs. Burt was wearing two chopsticks in her hair. The chopsticks had sharp ends. Mrs. Burt took the chopsticks out of her hair. “Maybe I can stab the thief with these chopsticks,” she thought. “Then he will drop my purse.”

The thief ran into an apartment building. Mrs. Burt followed him. “Help! Stop him!” she shouted. “He has my purse!”

Two police officers were walking near the apartment building. They heard Mrs. Burt and ran to help her. One police officer stayed with Mrs. Burt. The other police officer chased the thief.

The police officer found the thief on the roof of the apartment building. The thief was looking in Mrs. Burt’s purse. When he saw the police officer, the thief dropped the purse and jumped off the building. The building was two stories high.

A few minutes later the police officer caught the thief. He was hiding under a car. He couldn’t run because he had two broken ankles. The police took the thief to jail. The thief will stay in jail for a long time. But the thief was lucky. He was lucky that the police caught him. He was lucky that Mrs. Burt didn’t catch him!

WEEK 11

DON’T EAT THE FURNITURE

The woman in the picture has twin daughters. Their names are Megan and Autumn Beavers. They are 18 months old. Megan is in her mother’s arms. Autumn is standing in her crib. Look closely at the crib. Little pieces of the crib are missing. They are missing because Autumn ate them.

When Autumn and Megan were 16 months old, they began to chew on the furniture. At first the twins’ mother wasn’t worried. All babies chew on things. But the Beavers twins never stopped. And every time they chewed on the furniture, they swallowed the wood. They were eating the furniture!

First the twins chewed on their cribs. Their mother moved the cribs out of the twins’ bedroom. The twins slept on mattresses on the floor. Then the twins ate the wooden handles on their dresser. Their mother moved the dresser out of the bedroom. There wasn’t any wooden furniture in the bedroom, so the

twins began to eat the door. In the dining room the twins chewed on the chairs, and in the living room they ate part of a rocking chair.

The twins also ate dirt. When they were in the house, they ate dirt from the houseplants. When they were outside, they ate dirt in the garden. Their mother said, “No!” again and again, but the twins didn’t stop. They kept eating wood and dirt.

Finally the twins’ mother took them to the doctor. The doctor did several tests. What did the doctor learn? The twins didn’t have important minerals. Wood and dirt have these minerals, so the twins ate wood and dirt. The doctor immediately prescribed some medicine. The twins took the medicine, and gradually they stopped eating wood and dirt.

The twins don’t need to eat wood and dirt anymore. They need to take their medicine. And their mother needs to buy some new furniture!

WEEK 12

FOR LONG MINUTES

Bill Lamm loved to scuba dive. He loved to be in the deep water. He loved to look at the beautiful plants and fish. He loved the peace and quiet.

One Saturday afternoon Bill was scuba diving near the Florida coast. He was looking at some beautiful fish. Suddenly, the water pulled him down. Bill tried to swim up. The water pulled him down again.

Bill looked down and saw a huge pipe; it was about 16 feet¹ across. The pipe was on the ocean floor. The water was pulling Bill into the pipe! Again, Bill tried to swim up. Again, the water pulled him down.

A few seconds later, Bill was inside the pipe. The water was still pulling him. Where was he going? What was at the end of the pipe?

Then Bill remembered: There was a nuclear power plant nearby. The pipe went to the

nuclear power plant! What was at the end of the pipe? Probably a pump.

For four long minutes, Bill was in the pipe. He could see nothing. Everything was black. Then Bill saw something blue. What was it? What was at the end of the pipe? It was blue sky! Bill was out of the pipe! He was in a pool of water at the nuclear power plant. Luckily, there was no pump at the end of the pipe. There was only a pool of water.

A worker at the nuclear power plant pulled Bill out of the water. Bill had a few cuts on his legs and arms, but he was not really hurt.

Bill has a new hobby now. He doesn't scuba dive. He collects stamps.

¹ 4.9 meters

EK-8 Strateji Tabanlı Dinleme Programında Kullanılan Dinleme Parçaları

WEEK 1

FRIENDSHIP



People are describing their friends. What qualities are they talking about?
Listen and circle the correct answer.

- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| 1. a. sense of humor
b. sensitivity | 3. a. social skills
b. sense of humor | 5. a. appearance
b. intelligence |
| 2. a. family background
b. career goals | 4. a. education
b. family background | 6. a. sense of humor
b. appearance |

Task 2

Listen again. Circle the correct information about each invitation.

- | | |
|--|---|
| 1. a. Lynne refuses Dave's invitation.
b. The invitation is for Saturday.
c. Lynne will meet Dave's parents on Saturday. | 4. a. Ron accepts the invitation.
b. Ron has to study for a big exam.
c. Ron has to work late. |
| 2. a. Paula already has plans.
b. They will meet at the bookstore.
c. The invitation is for Friday. | 5. a. They will go downtown after class.
b. They both hate listening to music.
c. The invitation is for next month. |
| 3. a. There will be free drinks and food.
b. Rose refuses the invitation.
c. Rose doesn't think it will be fun. | 6. a. The invitation is for Sunday.
b. George likes those kinds of shows.
c. They will go to the show in the morning. |

WEEK 2

TELEVISION

2. Let's Listen

People are talking about TV. What kind of program did each person watch? Listen and circle the correct answer.

- | | | |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. a. soap opera
b. movie | 3. a. sports
b. documentary | 5. a. sports
b. soap opera |
| 2. a. game show
b. sitcom | 4. a. sitcom
b. news | 6. a. sitcom
b. documentary |

Announcers are talking about tonight's television programs. Listen and write the correct number in the TV program guide.

TV Time

Tonight's Highlights

9 p.m.

_____ **7** **Question Time** (game show)
Twenty contestants play for the million dollar prize

_____ **13** **Tomorrow's TV** (documentary)
Information technology and the future of TV

10 p.m.

_____ **2** **Eye on Medicine**
(documentary)
New treatments for cancer

_____ **7** **Sea Crazy** (sitcom)
Everything goes wrong on an ocean cruise

_____ **13** **The World That Was**
(documentary)
20th century architects and architecture

11:30 p.m.

_____ **4** **The Night Show** (talk show)
Tonight's guests: Stephanie Sanchez, B Cash B

People are giving opinions about TV programs. Are these statements True or False.

Check the correct answer.

	True	False
1. She thinks the recipes are difficult.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. She loves figuring out how magicians do their tricks.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. He would rather play tennis than watch it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. She thinks the photography is amazing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. He would rather watch a show about an expensive hotel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. She would rather watch sports.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

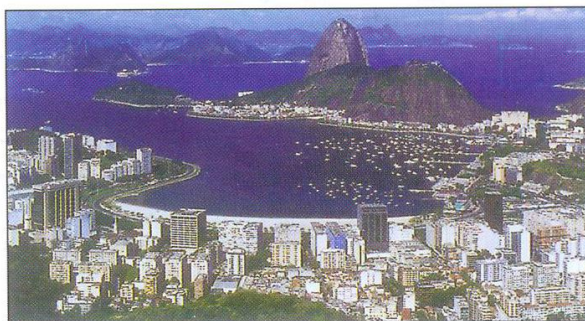
WEEK 3

CITIES

2. Let's Listen

People are talking about different cities. What do they like about each city?
Listen and circle the correct answer.

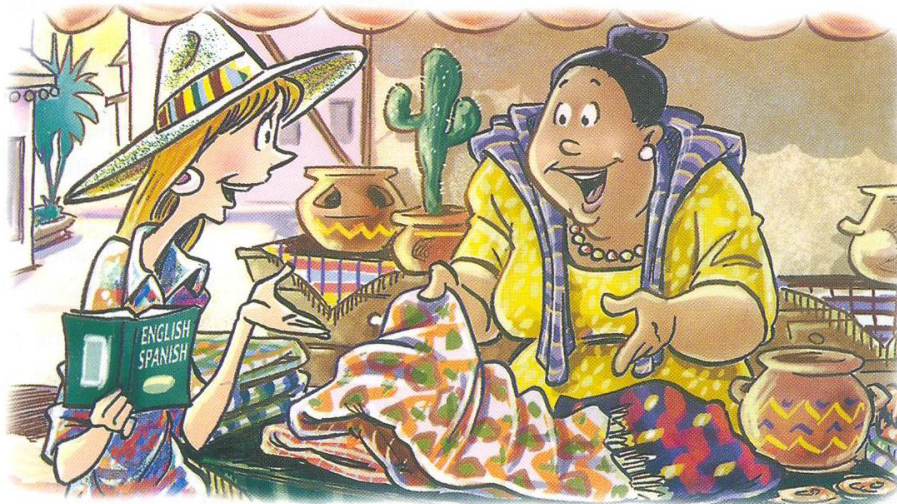
- | | |
|--------------------|----------------|
| 1. a. nightlife | 4. a. culture |
| b. safety | b. pollution |
| 2. a. architecture | 5. a. prices |
| b. weather | b. beaches |
| 3. a. weather | 6. a. traffic |
| b. nightlife | b. sightseeing |



4. Let's Listen

Task 1

People are talking about good experiences they had in different cities. What happened to each person? Listen and circle the correct answer.



1. a. She didn't have to speak any Spanish.
 (b) She spoke Spanish every day.
2. a. The taxi driver gave her a free ride.
 b. The taxi driver returned her wallet.
3. a. He met a Greek family on the boat.
 b. He stayed in a great hotel.
4. a. She went snorkeling.
 b. She ate some fantastic fish.
5. a. He saw a famous actor in a restaurant.
 b. He went to the theater often.
6. a. She went to Tokyo Disneyland.
 b. The weather was great.

Task 2

Listen again. Are these statements true or false? Check (✓) the correct answer.

	True	False
1. Someone stole her lunch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. She got food poisoning from seafood.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. He had to sleep at the bus station.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. She got a great suntan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. He ran out of money.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. She brought too much warm clothing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

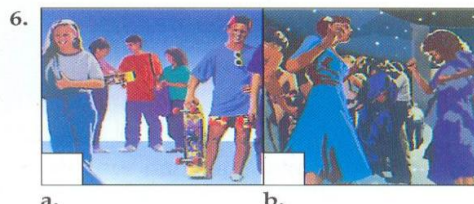
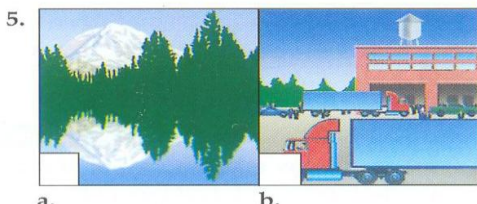
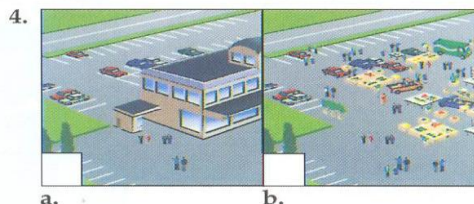
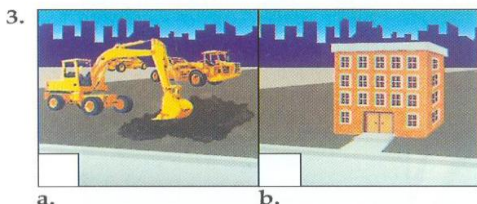
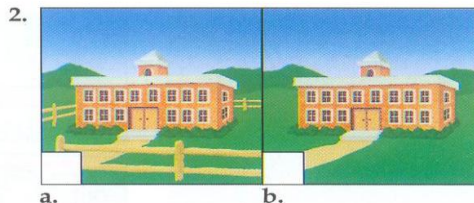
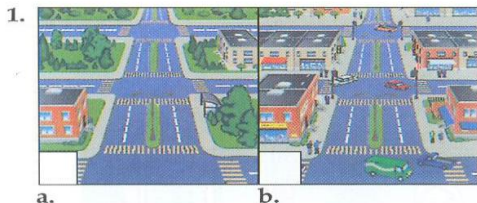
WEEK 4

URBAN LIFE

3. Let's Listen 

Task 1

People are talking about how their cities have changed. What is each city like now? Listen and check (✓) the correct picture.



Task 2

Listen again. Are these statements true or false? Check (✓) the correct answer.

	True	False
1. They built a new road.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The school looks worse now.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. They're going to redevelop the site.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. The old supermarket was excellent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. No one comes to town now.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The disco used to be very popular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

WEEK 5

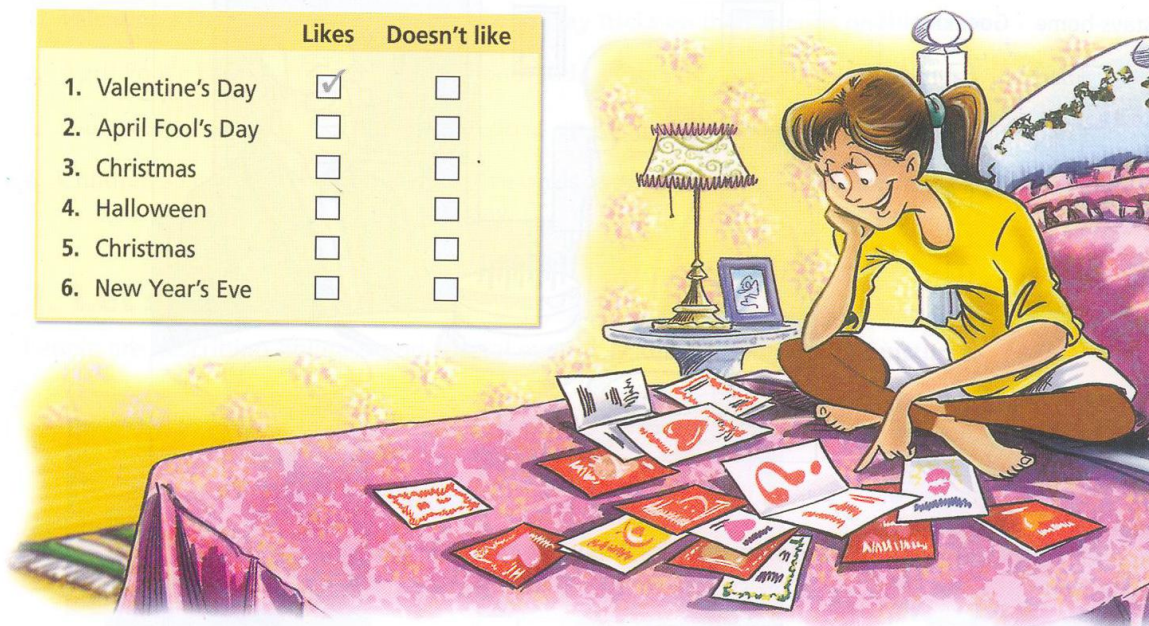
SPECIAL DAYS

4. Let's Listen 

Task 1

People are talking about special days. Do they like each day?
Check (✓) the correct answer.

	Likes	Doesn't like
1. Valentine's Day	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. April Fool's Day	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Christmas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Halloween	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Christmas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. New Year's Eve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Let's Listen 

Task 2

- She didn't get any valentines.
 - She got a real valentine.
 - She broke up with her boyfriend.
- His co-worker played a trick on him.
 - He had a wonderful time.
 - He played tricks on all his friends.
- He didn't buy any presents.
 - He received an expensive gift.
 - He gave money to charity.
- Her kids went to a party.
 - Her kids went to strangers' houses.
 - Her kids studied for a test.
- He spent Christmas alone.
 - He had a party with his friends.
 - He had a big family dinner.
- She went to a great party.
 - She went dancing.
 - The neighbors had a noisy party.

WEEK 6

FASHION

4. Let's Listen 

Task 1

People are describing things they have just bought. Listen and write the correct letter in the chart.

Items
1. <u>E</u>
2. <u> </u>
3. <u> </u>
4. <u> </u>
5. <u> </u>
6. <u> </u>



Task 2

Listen again and answer the questions. Circle the correct answer.

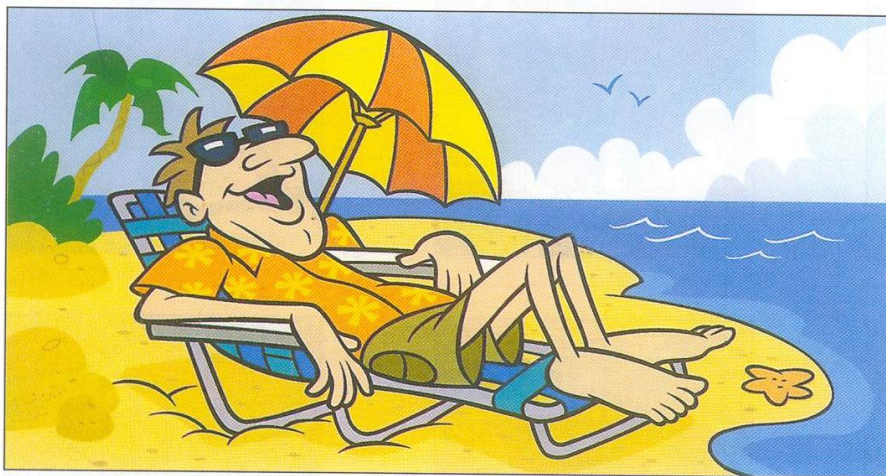
- Where were they made?
 - Italy
 - China
 - the U.S.
- What is it made of?
 - cotton
 - leather
 - wool
- How much did it cost?
 - \$50
 - \$100
 - \$200
- What are they made of?
 - leather
 - denim
 - silk
- How much did it cost?
 - \$90
 - \$95
 - \$99
- Where were they made?
 - China
 - Korea
 - Italy

WEEK 7

PREFERENCES

4. Let's Listen **Task 1**

People are giving their preferences. What topic is each person talking about? Listen and circle the correct answer.



- | | | |
|--|-------------------|-----------------|
| 1. <input checked="" type="radio"/> a. vacations | 3. a. hotels | 5. a. cars |
| b. friends | b. places to live | b. computers |
| c. exercise | c. schools | c. dogs |
| 2. a. stores | 4. a. cars | 6. a. vacations |
| b. restaurants | b. hotels | b. jobs |
| c. places to live | c. places to live | c. sports |

Task 2

Listen again. Are these statements true or false? Check (✓) the correct answer.

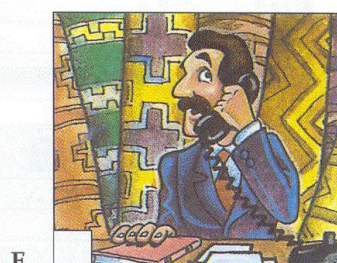
	True	False
1. He prefers traveling by himself.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. She likes those loud, trendy places.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. She likes places with a swimming pool.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. He can't stand living in the suburbs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. She wants a small one that she can carry.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Making a lot of money isn't important to him.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

WEEK 8

PHONE MESSAGES

3. Let's Listen **Task 1**

People are leaving phone messages. Listen and number the pictures.

**Task 2**

Listen again. How does each caller sound? Circle the correct answer.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. Louise sounds _____. | 4. Mr. Grant sounds _____. |
| a. pleased | a. angry |
| b. angry | b. bored |
| c. apologetic | c. apologetic |
| 2. Mr. Norris sounds _____. | 5. Judy Peterson sounds _____. |
| a. scared | a. excited |
| b. apologetic | b. angry |
| c. excited | c. worried |
| 3. Anne sounds _____. | 6. Mrs. Brown sounds _____. |
| a. apologetic | a. apologetic |
| b. worried | b. scared |
| c. pleased | c. angry |

WEEK 9

PAST EVENTS

4. Let's Listen **Task 1**

People are talking about past events. What happened to them?
Circle the correct answer.



1. a. Her car was damaged.
b. She ran into another car.
c. Her car got stuck.
2. a. His plane had mechanical difficulties.
b. His plane flew into bad weather.
c. His plane had to make an emergency landing.
3. a. She got lost in the hotel.
b. She was stuck in the elevator.
c. She was locked out of the room.
4. a. He was injured in the fire.
b. He escaped from the fire.
c. He didn't hear the alarm.
5. a. She won first prize.
b. Her friend won first prize.
c. She sold some raffle tickets.
6. a. He spoke to a famous person.
b. He saw a famous person.
c. His wife spoke to a famous person.

Task 2

Listen again. Are these statements true or false? Check (✓) the correct answer.

	True	False
1. Someone in a big truck pulled her out.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. The pilot got the airplane out of the storm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. The person from housekeeping didn't have a key.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Only a few people were injured in the fire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. She won a trip to Hawaii.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. The rock star signed his menu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

WEEK 10

VACATIONS

4. Let's Listen **Task 1**

People are talking about vacations they want to take. What does each person want to do? Listen and circle the correct answer.



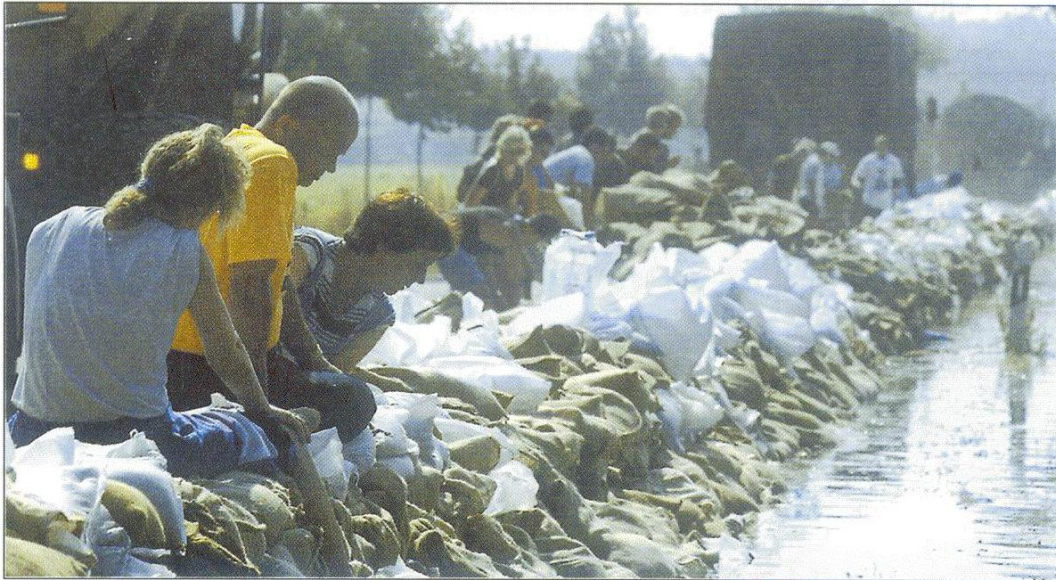
1. a. travel alone
b. travel with a friend
c. take a group tour
2. a. visit small towns
b. visit big cities
c. stay in expensive hotels
3. a. have a boring vacation
b. stay in cheap hotels
c. see and do everything
4. a. spend time on a quiet beach
b. spend time in Bangkok
c. see and do everything
5. a. spend a month in Mexico City
b. visit a small town
c. travel with other tourists
6. a. stay in cheap hotels
b. stay in expensive hotels
c. travel alone

WEEK 11

THE NEWS

4. Let's Listen **Task 1**

What are these news reports about? Listen and circle the correct answer.



- | | | |
|---|---------------------|---------------------|
| 1. <input checked="" type="radio"/> a flood | 3. a. a crime | 5. a. a protest |
| b. a fire | b. a fire | b. an exhibition |
| c. a crime | c. a vacation | c. a sale |
| 2. a. a protest | 4. a. an exhibition | 6. a. an exhibition |
| b. an exhibition | b. a vacation | b. a business plan |
| c. a sale | c. a crime | c. a protest |

WEEK 12

OPINIONS

3. Let's Listen **Task 1**

People are giving opinions about these topics. Are they for or against them? Listen and check (✓) the correct answer.

	For	Against
1. space exploration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. TV commercials	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. the Olympic Games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. lotteries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. action movies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. pets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Task 2**

Listen again. What reason does each person give? Circle the correct answer.

- | | |
|---|---|
| 1. a. It's too expensive. | 4. a. They're dangerous. |
| b. It's how we learn about the universe. | b. They're fun to play. |
| c. It isn't important. | c. They raise money for the city. |
| 2. a. They're too short. | 5. a. They're too violent. |
| b. They interrupt his favorite programs. | b. They're too boring. |
| c. They're boring. | c. They're too loud. |
| 3. a. They encourage an interest in sports. | 6. a. They don't have anywhere to play. |
| b. They cost too much. | b. They don't eat enough food. |
| c. Her country never wins. | c. They cost too much. |

EK-9 Dinleme ve Okuma Stratejileri Ölçeği Araştırmacı İzni

Dinleme Stratejileri Ölçeği Araştırmacı İzni

Dear Dr. Yen,

I'm a PhD student in department of Curriculum and Instruction at Eskişehir Osmangazi University in Turkey. I intend to use your "Listening Comprehension Strategy Inventory for EFL Learners" published in International Journal of Learning Volume 17, 2010 in my research for dissertation. I will translate it into Turkish. The intent of my study is to focus on the strategic based instruction and its effect on the learners' comprehension level. I would like you to give me permission to use survey instrument. Thank you very much for your assistance and cooperation.

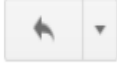
Yours Sincerely,

Mehmet Emin USLU
Eskişehir Osmangazi University
Department of Curriculum and Instruction



Kate Chen <katechen@cyut.edu.tw>

Sep 21 (10 days ago) ☆



to me ▾

Dear Emin,

Many thanks for your interest in using "Listening Comprehension Strategy Inventory for EFL Learners" in your research. As the author, I am pleased granted permission to do so. In the meantime, If you have questions or need additional information, do not hesitate to contact me.

Best Regards,

Kate Chen

Okuma Stratejileri Ölçeği Araştırmacı İzni

Dear Dr. Mokhtari,

I'm a PhD student in department of Curriculum and Instruction at Eskişehir Osmangazi University in Turkey. I intend to use your Survey of Reading Strategies (SORS) in my research for dissertation. I will translate it into Turkish. The intent of my study is to focus on the strategic based instruction and its effect on the learners' comprehension level. I would like you to give me permission to use the survey instrument. Thank you very much for your assistance and cooperation.
Yours Sincerely,

Mehmet Emin USLU
Eskişehir Osmangazi University
Department of Curriculum and Instruction



Kouider Mokhtari

Sep 20 (11 days ago) ☆



to me ▾

Dear Mehmet,

Thanks for your interest in using the SORS instrument in your research work. As authors, we are pleased to grant you permission to do so, as long as you do not modify it in any way. Please e-mail me a copy of the translated version when done.

Best of luck in your research.

Kouider