

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI
(EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ÖĞRENME NESNELERİNE DAYALI TASARLANMIŞ
ÖĞRETİM MATERYALİNİN FARKLI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ
KULLANAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Selim Soner SÜTÇÜ

**Ankara
Aralık, 2014**

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI
(EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI)

ÖĞRENME NESNELERİNE DAYALI TASARLANMIŞ
ÖĞRETİM MATERYALİNİN FARKLI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ
KULLANAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Selim Soner SÜTÇÜ

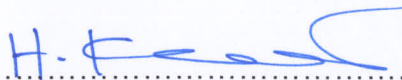
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Hafize KESER

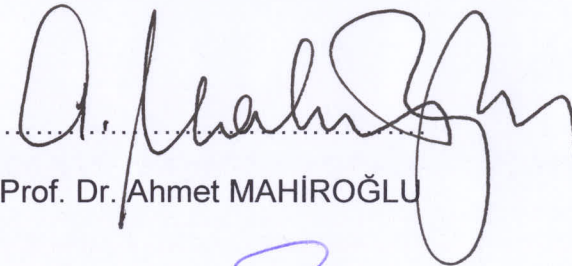
Ankara
Aralık, 2014

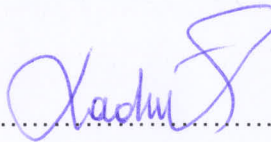
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

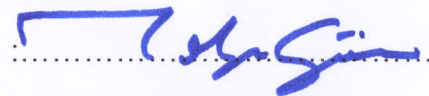
Bu alışma j¼rimiz tarafından Bilgisayar ve ¼đretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan: .....

Prof. Dr. Hafize KESER (Danışman)

¼ye : .....
Prof. Dr. Ahmet MAHIROğLU

¼ye : .....
Doç. Dr. S. Sadi SEFEROğLU

¼ye : .....
Doç. Dr. Tolga G¼YER

¼ye : .....
Y. Doç. Dr. Necmettin TEKER

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

/ / 2015

Prof. Dr. İsmail G¼ven

Enstit¼ M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR SAYFASI

Öncelikle, gerek yüksek lisans, gerekse doktora çalışmalarım süresince sürekli yardımı ve desteğini gördüğüm, alandaki kişisel gelişimime büyük katkısı olan ve öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Hafize KESER'e,

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca fikirlerini, önerilerini, desteklerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın'a ve Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu'na, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum Yrd. Doç. Dr. Necmettin Teker'e ve katkılarından dolayı Doç. Dr. S. Sadi Seferoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

İstatistiki çalışmalarda büyük katkısı ve yardımı olan değerli arkadaşım Dr. Fatma Betül Kurnaz'a, uygulamalarımı yürütmeme yardımcı olan meslektaşlarıma ve araştırmaya katkısı bulunan tüm öğrencilerimize ve son olarak yardımını ve ilgisinin hiç esirgemeyen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde görevli Reyhan Takıncı hanımefendiye teşekkürlerimi sunarım.

Selim Soner SÜTÇÜ

ÖZET

ÖĞRENME NESNELERİNE DAYALI TASARLANMIŞ ÖĞRETİM MATERYALİNİN FARKLI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ KULLANAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

SÜTÇÜ, Selim Soner

Doktora, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hafize KESER

Aralık, 2014, 196 sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğrenme nesnelere dayalı tasarlanmış öğretim materyalinin farklı dil öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmaktır.

Araştırmada, *Ön Test-Son Test Deney ve Kontrol Gruplu* araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'daki bir özel üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören ve derse sürekli katılan toplam 96 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizce Edat Başarı Testi" ile "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin öğretim programlarında yer alan ve İngiliz dilinde yer, yön ve zaman belirtmede kullanılan edatların öğretiminde kullanılmak üzere öğrenme nesnelere dayalı bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Deney grubu geliştirilen öğretim materyali ile, kontrol grubu ise varolan ders kitapları ile öğrenimlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu süreç yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının manidar farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için ilişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına olanak sağlayan t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarının manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklerde t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları ile sahip oldukları dil öğrenme stratejileri arasında manidar bir fark olup olmadığı ise Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış olan öğretim materyalinin, deney grubu öğrencilerinin başarılarını, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre manidar düzeyde artırdığını göstermektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin bellek stratejilerini kullanımları arttıkça başarılarının da arttığı ve başarının, bellek stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında bilişsel stratejilerin kullanımı arttıkça, başarının da arttığı görülmüştür. Üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin ise öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş öğretim materyalleri ile birlikte kullanımlarının başarının artmasında çok fazla katkı sağlamadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Nesneleri, İngiliz Dili, Dil Öğrenme Stratejileri, Materyal Geliştirme.

ABSTRACT

EFFECTS OF INSTRUCTIONAL MATERIAL BASED ON LEARNING OBJECTS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS USING DIFFERENT LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

SÜTÇÜ, Selim Soner

Doctorate, Computer Education & Instructional Technologies Department

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Hafize KESER

December 2014, 196 pages

The aim of this research is to examine the effects of an instructional material based on reusable learning objects on academic achievement of students having different language learning strategies.

In the study, an experimental research design with pre-test/post-test and control group was used. The study group of this research consists of 96 undergraduate students studying at English preparatory class of a private university in Ankara. English prepositions achievement test which was developed within the scope of the research by the researcher and strategy inventory for language learning were used as data collection tools. For the purpose of the research, an instructional material based on learning objects was developed to be used for the teaching of prepositions which are covered in their curriculum and used to show place, direction and time. Experimental group used the instructional material while the control group used their coursebooks for nearly four weeks. T-test which enables the comparison of average scores in related measures was used to determine whether the students' pre-test and post-test scores showed meaningful difference. Unrelated samples t-test was used to determine whether the post-test scores of the experimental group and control group showed meaningful difference. Kruskal Wallis Test was used to determine whether a meaningful difference between the post-test scores and language learning strategies of the experimental group and control group existed.

The results of the research showed that instructional material based on learning objects increase the achievement of students meaningfully. The increase in the use of memory strategies resulted with an increase in the achievement of the students particularly with instructional material. Cognitive strategies are effective in the achievement of both experimental and control group. The use of metacognitive, affective and social strategies didn't contribute much to the achievement of students using the instructional material based on learning objects.

Keywords: Learning Objects, English Language, Language Learning Strategies, Material Development.

Ülker Teyzeme,

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ADAMA	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv
1. BÖLÜM	
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	10
Önem	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	12
Kısaltmalar.....	12
2. BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
Yabancı Dil Öğretimi.....	13
Dünyada Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	13
Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	15
Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımları	17
Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	26

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (BDDÖ)	28
BDDÖ'nin Tarihsel Gelişimi	30
BDDÖ'nin Yararları	33
BDDÖ'nin Sınırlılıkları	36
Öğrenme Nesneleri	38
Öğrenme Nesnelерinin Tanım	38
Öğrenme Nesnelерinin Tarihsel Gelişimi	43
Öğrenme Nesnelерinin Özellikleri	49
Öğrenme Nesnesi Standartları	52
IEEE Öğrenme Nesnesi Üstverisi (LOM)	53
SCORM (Paylaşılabilir İçerik Nesnesi Başvuru Modeli)	55
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	60
Dil Öğrenmede Başarılı Olan Öğrenenlere Yönelik Araştırmalar	59
Dil Öğrenme Stratejilerinin Tanımı	61
Dil Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi	63
Dil Öğrenme Stratejilerinin Dayandığı Öğrenme Kuramları	66
Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Özellikleri	70
Dil Öğrenme Stratejilerinin Faydaları	71
Dil Öğrenme Stratejilerinin Taksonomisi	73
İlgili Araştırmalar	92
Öğrenme Nesneleri ile İlgili Araştırmalar	93
Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	103
3. BÖLÜM	
YÖNTEM	112
Araştırmanın Modeli	112

Çalışma Grubu	113
Verilerin Toplanması	114
Öğrenme Nesnelere Dayalı Öğretim Materyalinin Tasarım Süreci	114
İngiliz Dilinde Edatların Kullanımına İlişkin Başarı Testi	121
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)	123
Verilerin Analizi	124
4. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	126
Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön-Test Son-Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Son-Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	128
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Son-Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129
5. BÖLÜM	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	140
Sonuçlar	140
Öneriler	141
KAYNAKLAR	142
EKLER	169

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Dil öğretim yaklaşımları	15
Çizelge 2. BDDÖ'nin aşamaları	34
Çizelge 3. Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü	112
Çizelge 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İEBT'den aldıkları ön test başarı puanlarının t-testi sonuçları	114
Çizelge 5. Deney grubu öğrencilerinin İEBT'nden aldıkları ön test ve son test başarı puanlarının t-testi sonuçları	126
Çizelge 6. Kontrol grubu öğrencilerinin İEBT'nden aldıkları ön test ve son test başarı puanlarının t-testi sonuçları	127
Çizelge 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İEBT'den aldıkları son test başarı puanlarının t-testi sonuçları	128
Çizelge 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanımlarına ilişkin t testi sonuçları	129
Çizelge 9. Bellek stratejilerini farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre Kruskal Wallis sonuçları	130
Çizelge 10. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel stratejileri kullanım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	131
Çizelge 11. Bilişsel stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre Kruskal Wallis sonuçları	132
Çizelge 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin telafi stratejileri kullanım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	133

Çizelge 13. Telafi stratejilerini farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre Kruskal Wallis sonuçları	133
Çizelge 14. Deney ve kontrol grupların üstbilişsel stratejileri kullanım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	134
Çizelge 15. Üstbilişsel stratejilerini farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre Kruskal Wallis sonuçları	135
Çizelge16. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	136
Çizelge 17. Duyuşsal stratejilerini farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre Kruskal Wallis sonuçları	136
Çizelge 18. Deney ve kontrol gruplarının sosyal stratejileri kullanım düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları	137
Çizelge 19. Sosyal stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre Kruskal Wallis sonuçları	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Modülerlik	53
Şekil 2. E-öğrenme standartları gelişim süreci	54
Şekil 3. SCORM kitaplığı	58
Şekil 4. Dil öğrenme stratejilerinin uygulanması	64
Şekil 5. Dolaysız dil öğrenme stratejileri	81
Şekil 6. Bellek stratejileri	80
Şekil 7. Bilişsel stratejiler	83
Şekil 8. Telafi stratejileri	85
Şekil 9. Dolaylı dil öğrenme stratejileri	87
Şekil 10. Üstbilişsel stratejiler	88
Şekil 11. Duyuşsal stratejiler	90
Şekil 12. Sosyal stratejiler	92
Şekil 13. Tekrar kullanılabilen öğrenme nesnelere dayalı tasarım modeli	107
Şekil 14. Fen dersi için tasarlanmış güneş tutulmasını gösteren animasyon.....	111
Şekil 15. İngilizce öğretimi için yeniden hedeflendirilmiş animasyon	111
Şekil 16. Öğrenme nesnesi hiyerarşisi	112

EKLER LİSTESİ

EK 1. İngilizce edat başarı testi (İEBT)	163
EK 2. Yabancı dil öğrenme stratejileri envanteri	168

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

İletişim ve ulaşım imkanlarının hızla artması toplumlar arasındaki mesafelerin azalmasını sağlamıştır. Uluslararası siyaset, ekonomi, turizm, eğitim vb. alanlarında artan ilişkiler toplumları birbirine daha da yakınlaştırmıştır. Bilişim teknolojilerinin ve küreselleşmenin hızla gelişmesi hem dünyayı küçük kılmış hem de iletişimin temel aracı olan dilin önemini artırmıştır. Artık insanlara sadece kendi ana dilleri yeterli gelmemeye başlamış, ana dillerinden başka, en az bir yabancı dili öğrenmeleri zorunlu hale gelmiştir. Ekonomik ve siyasi yakınlaşmalar, gelişen iletişim ve ulaşım imkanları ile birlikte toplumların birçok alanda birbirleri ile etkileşime girmesi, giderek ülkeleri bir arada hareket etmeye, ortak politikalar belirlemeye mecbur bırakmaktadır. Gelişmelerin yerelden küresele kayması, '*dünya toplumu*' kavramını gündeme getirmiş, insanların artık birçok konuda işbirliği yapmalarını kaçınılmaz kılmıştır. Bu işbirliğini, olumlu olumsuz birçok gelişmede tek bir ülkenin gücünü ya da sorumluluğunu aşan birçok durumda görmek mümkündür. Küresel ısınmaya karşı ortak yürütülen çalışmaları, Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi CERN'de maliyeti tek bir devlet için hayli fazla olabilecek, bu sebeple birçok ülkenin ortak katılımıyla gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar örnek verilebilir. Demirel'in (1990) de belirttiği üzere gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, artık yabancı dil bir amaç değil, bir araç haline gelmiştir. Bu noktada insanların birbirleriyle anlaşmalarında

İngilizce'nin oldukça ön plana çıktığı görülmektedir. Günümüzde İngilizce, 50'den fazla ülkenin resmi dilidir ve sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel, askeri birçok alanda dünya genelinde ortak dil, '*lingua franca*' haline gelmiş bulunmaktadır ve ikinci ya da yabancı dil olarak pek çok insan tarafından konuşulmaktadır. Alptekin (2002) sosyal ve ekonomik küreselleşmenin İngilizce'yi uluslararası iletişim aracı olarak kullanmayı gerektirdiğini ve İngilizce'nin bu statüsünün 21. yüzyılda da devam etmesinin muhtemel olduğunu belirtmektedir. Graddol (1997) İngilizce'nin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlığına dikkat çekerek, İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin sayısının çok da uzak olmayan bir gelecekte ana dili İngilizce olan bireylerin sayısını geçeceğini ileri sürmektedir (Akt.: McKay, 2003).

Ülkemizde yabancı dil eğitime, ilköğretim düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar, eğitim-öğretimin her kademesinde yer verilmektedir. Ancak, dil öğretiminde hedeflenen düzeye ulaşamadığı (Demirel, 1999; Çelebi, 2006; Arslan, 2009; Bayraktaroğlu, 2012) sıklıkla ifade edilmektedir. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 2012'deki toplantısında, ülkemizde dördüncü sınıftan başlayarak okullarda yabancı dilin zorunlu ders olarak okutulduğu, (*Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] yabancı dil öğretimini 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere ilköğretim 2.sınıfta başlatma kararı almıştır*) üniversiteyi bitiren bir bireyin 10 yılı aşkın bir süre yabancı dil eğitimi aldığı, ancak ülkemizde bireylerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dilde iletişim kurmakta zorlandığı ifade edilmiştir. Lise öğrenimini bitiren genç, çeşitli yabancı dil programlarından geçtiği halde, mezuniyet sonrasında yabancı dil formasyonu açısından kendisini son derece yetersiz hissetmesinin yanında, üniversiteyi bitirdiğinde de aynı durumla karşı karşıya kalmaktadır (Topses, 2003:36). İsveç'te 1965 yılında kurulan ve günümüzde 400'den fazla ülkede okul ve ofisi bulunan özel eğitim kurumu EF'nin 2013'de yayınladığı İngilizce yeterlilik indeksinde Türkiye 60 ülke arasında 41. sırada ve düşük yeterlilik seviyesinde yer almıştır. Aynı kurumun 2014'de yayınlanan raporunda Türkiye 63 ülke arasında 47. sırada, 24 Avrupa ülkeleri arasında sonuncu olduğu ve Türkiye'de genel olarak İngilizce düzeyinin, İngilizce yeterlilik düzeyini ifade etmek için belirlenen beş düzeyin en alt düzeyi olan çok düşük yeterlilik olarak

ifade edilmiştir. İngilizce eğitimindeki bu yetersizlik uzmanlarca farklı nedenlere dayandırılmaktadır. Derslerin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, iletişimsel yaklaşımların kullanılması, ezberin terk edilmesi, modern öğretim ilkelerinin kullanılması ve yeni teknolojik imkanlardan faydalanılması gibi oybirliği ile başarıyı artıracak tesbitlerde bulunulmasına rağmen, uygulamada çoğu zaman eğitim programındaki eksiklikler, kullanılan kitaplardan kaynaklanan sorunlar, sınırlı eğitim araç ve gereçleri, mesleğinde nispeten eski öğretmenlerin yeni yöntem ve teknolojilere açık olmayışı vb. nedenlerle bunun pek mümkün olmadığı görülmektedir. Çoğu zaman dil bilgisine gereğinden fazla önem verilip, dil öğretiminin olmazsa olmazları olan temel beceriler bir kenara atılmakta (Demirel, 2007) ve kısır bir çerçeveye hapsedilmektedir. Bu becerilerin kenara itilmesinde sınıfların kalabalık oluşu da oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu noktada gerek okullarda öğretmenlerce, gerekse de ulusal düzeyde dilde başarıyı ölçmek için yapılan sınavların da etkisi büyüktür. Bu sınavlar çoğunlukla öğrencilerin uygulamadaki başarılarını, ortaya koyabildikleri üretimleri ölçmek yerine, ezber bilgiyi ölçmektedir. Çoğunlukla çoktan seçmeli test tekniği ile yapılan bu sınavların hazırlanmaları ve değerlendirilmelerinin kolay olmaları eğitimcilerin kolayına gelmektedir (Anıl ve Acar, 2008: 47). Bütün bunların yanısıra özellikle lise yıllarında öğrencileri yaklaşan üniversite sınavı telaşı almakta, yabancı dil dersleri ihmal edilip gereken önem verilmemektedir.

Yukarıda özetlenen sebeplerle yükseköğretime kadar belli bir düzeyde yabancı dilde yeterliliğe ulaşmış olmaları beklenen öğrencilerin tam aksine dil eğitiminden iyice uzaklaştıklarını, dil öğrenmeye karşı birçok olumsuz düşünce ve tutum geliştirerek motivasyonlarının azaldığı görülmektedir. Çoğunlukla bu olumsuz deneyimlerin sonucunda yabancı dil öğrenmek bir yana, bu konuda istekleri azalmış ve hatta yılgınlığa kapılmış bir vaziyette üniversitelere, bugün ülke genelinde birçok üniversitede bulunan yabancı dil hazırlık sınıflarına başlamaktadırlar. Son on yılda ülkemizdeki üniversite sayısındaki artış göz önünde bulundurulduğunda, yüksek öğretimde sorunun boyutu daha iyi görülebilir. Üniversite sayısı 2003 yılından itibaren hızlı bir artışa geçmiş bulunmaktadır. Yükseköğretim Kurulu'na göre (YÖK) (2014)

ülke genelinde devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısı 2003'de 70 iken, 2013'de bu sayı 183'e çıkmıştır.

YÖK'ün üniversite öğrencilerinin yabancı dil bilgisiyle donatılması konusunda stratejik önerisi, bu kurula ait Şubat 2007 Yükseköğretim Strateji Raporu'nda şöyle dile getirilmektedir (Akt.: Bayraktaroğlu, 2012):

Genel olarak küreselleşen dünyada yarışabilirliğini arttırmak ve AB'de yer almak isteyen Türkiye'de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmasını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerinden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir...

AB ülkelerinde öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmesi beklenirken, ülkemizde hala tek bir dilin öğretilmesinde sıkıntılar yaşanıyor olması oldukça önemli bir sorundur. Gökdemir (2005) tarafından, Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde İngiliz dili öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve bu sorunlara çözüm üretmek amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi ve Haliç Üniversitesi'nin örgün öğretim programlarının hazırlık bölümlerinde yürütülen araştırmalarda varılan sonuçların bazıları şöyledir:

- İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;
- İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte: ders sürekli olarak öğretmen merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişine ilgili görevler verilmemekte;
- Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta;
- İngilizce hazırlık bölümüne devam eden öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta;
- İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dersler için uygun ortam ve sınıf şartları sağlayamamakta;
- İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç-gereçleri yeterince sunamamaktadırlar;
- İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamakta.

Dil öğrenmede sıkıntılarının bir türlü aşılammamasının önemli nedenlerinden biri de karar vericilerin bu konuda sık sık politika değişikliğine gitmeleri, iyi düşünülmeden ve meselenin özünden uzak olarak alınmış kararlarla konuya yaklaşmalarıdır. Bu konuyu Bayraktaroğlu (2012) şöyle özetlemektedir:

- Yabancı dil eğitiminin niteliğinin ve kalite koşullarının üst yönetimlerce gerektiği gibi algılanmaması,
- Önem veriyor gibi görünmelerine rağmen aslında pek de önem vermemeleri,
- Yabancı dil eğitime ait kalite koşullarının yerine getirilmesi bakımından zorunlu olan yatırımların yapılmaması,
- Dolayısıyla bu tür bir eğitim için etkinliği olan idari ve akademik düzenlemelerin gerçekleştirilmemesi.

Yüksek öğretimde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli bir sorun da yeni teknolojik imkanlardan yeterince faydalanılamamasıdır (Çağıltay ve diğerleri, 2007). İngilizce hazırlık bölümlerinde bu yöndeki eksiklik, yüksek öğretimde yabancı dil öğretiminde başarıyı artırmak, karşılaşılan ortak sorunları ele alıp çözüm önerilerinde bulunmak, üniversiteler arası farklılıkları giderip, ortak bir takım standartlar oluşturmak amacıyla kurulmuş bir platform olan Yabancı Diller Yüksek Okulları Yöneticileri Platformu (YDYO-TR) tarafından yayınlanan sonuç bildirgesinden net bir şekilde anlaşılmaktadır:

Çevrimiçi eğitimin öğrencilerin İngilizce eğitimi açısından iyi bir destek olduğu görüşü dile getirilmiş ve bu tarz bir eğitimin sadece laboratuvarında değil de, müfredatın parçası haline gelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bilgisayar tabanlı sistemlere hazırlık programlarında mutlaka yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin internete girmelerini sağlayabilmek amacıyla çevrimiçi eğitimde öğrencilere not baremi getirilebileceği, çevrimiçi testlerin yapılabileceği ifade edilmiş ve bu sayede öğrencilerin sürekli olarak hocalarıyla iletişim halinde olabilecekleri vurgulanmıştır (YDYO-TR, 2009).

Gelişen yeni teknolojilerden eğitimde faydalanabilmek amacıyla son yıllarda yabancı dil dahil diğer bütün dersleri kapsayacak şekilde İlk ve orta

öğretim düzeyinde büyük çapta bilişim teknolojileri (BT) yatırımlarına girilmiştir. MEB tarafından Ulaştırma Bakanlığı'nın da desteğiyle 2010 yılında Fatih Projesi başlatılmıştır. Bu proje ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması, okullardaki teknolojinin iyileştirilmesi, BT araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanılması, okul öncesi, ilk öğretim ve orta öğretim kurumlarına BT donanımlarının (etkileşimli tahta, internet ağ altyapısı, tablet bilgisayar) sağlanması ve öğretim programlarının BT destekli öğretime uyumlu hale getirilmesi için eğitsel e-içeriklerin sunulması amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Ancak, ilk ve orta öğretimde yapılan bu BT yatırımlarına kıyasla yüksek öğretimde bu yatırımların devamlılığının sağlanması konusunda geride kaldığı görülmektedir.

Dil öğretiminde teknolojiden faydalanılması yeni bir durum değildir. Yabancı dil öğretimi, teknolojinin eğitimde kullanılmasına hep öncülük etmiş, ilk denemelerin gerçekleştiği alan olmuştur. Hatta 1960'larda, dil öğretiminde ilk defa bilgisayar kullanılmaya başlanmış (Warschauer ve Healey, 1998) ve genel anlamda dil öğretiminde teknoloji kullanımını ifade eden Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) kavramı ortaya çıkmıştır. Gelişen teknolojik imkanlardan faydalanmada dil öğretiminin öncü rol üstlenmesi şüphesiz boşuna değildir. Warschauer ve Healey (1998), dil öğretiminde bilgisayar kullanmanın farklı öğretim imkanları sunduğunu, bireysel, eşli ya da ekip çalışması yaparak işbirlikli öğrenmeyi desteklediğini, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, sunduğu kaynakların çeşitliliği ile farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini, dile yönelik bol miktardaki kaynaklarla öğrencilerin araştırarak öğrenmelerini teşvik ettiğini ve dil becerilerini gerçek yaşamdakine benzer şekilde geliştirme imkanı sunduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Warschauer ve Meskill (2000), internet sayesinde öğrencilerin özgün materyallere erişebildiklerini ve çevrimiçi olarak yabancı dil pratiği yapma imkanı bulduklarını belirtmektedirler. Chappelle (2003), değişen teknoloji ile yakından ilişki içerisinde olan İngilizce'nin rolünün dil öğretimini de etkileyecek şekilde değiştiğini, internet ve bol miktardaki elektronik kaynaklarla birlikte uluslararası düzeyde İngilizce'nin öneminin de arttığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Warschauer ve Kern (2000) son yıllarda bilgisayar ağlarının dil

öğrenenlere sağladığı çoklu ortam materyalleri ve yeni iletişim imkanları ile gerek sınıf içinde gerekse de sınıf dışında eşi görülmedik imkanlar sunduğunu ifade etmektedirler. Özellikle internetin eğitimde kullanımındaki artış, çevrimiçi kaynakların miktarında da artışı beraberinde getirmiştir (Friesen ve Caws, 2006).

Alanyazında teknolojinin dil öğretimine sunduğu imkanlar ve faydalarına değinen daha birçok araştırma sonuçlarından bahsetmek mümkündür. Ancak, kaynakların artması oldukça olumlu bir gelişme olmakla birlikte, bazı sorunları da gündeme getirmiştir. Bu sorunların en başında Friesen ve Caws'ın (2006) da belirttiği üzere bu teknolojilerin birbirinden habersiz ve düzensiz bir şekilde kullanılmaya başlanmış olması gelmektedir. Hazırlanan sayısız dersler ve ders bileşenleri beraberlerinde bu ders içeriklerinin yönetimi ve öğrenciye ulaştırılmasındaki sistemler birbirlerinden bağımsız olarak ve yüksek maliyetlerde oluşturulmaktadır. Birbirinden bağımsız oluşturulan bu kaynaklar çoğu zaman belli standartlara sahip olmadan üretilmektedirler. Bu sebeple, bu kaynakların maliyetini düşürecek ve kalitelerini yükseltecek çabalara ihtiyaç vardır (Zimmermann, Bergstrasser, Rensing ve Steinmetz, 2006). Bu kaynaklar, çoğu zaman belli bir öğrenme hedefi için parçalanamaz bütünler halinde ve belli sistemlerde kullanılmak üzere hazırlanmaktadır. Üzerlerinde çok fazla değişikliğe izin vermedikleri için çoğu zaman birbirine benzer öğrenme hedefleri için bile en baştan oluşturulmaları gerekmektedir. Dolayısıyla tekrar kullanılma ihtimalleri de düşük olmakta ve birbirlerini tekrar etmektedirler. Son yıllarda, bu tekrarların önüne geçmek, gereksiz insan gücü, teknik ve finansal maliyetlerin önüne geçmek (Grunwald ve Reddy, 2007), oluşturulan içeriklerin kalitesini artırıp, farklı ortamlarda kullanılabilirliklerini artırmak, arandıklarında herkes tarafından ulaşılabilirliklerini ve tekrar kullanılabilirliklerini sağlamak gibi nedenlerle bilgisayar bilimlerinden uyarlanan bir yaklaşımla bu çevrimiçi kaynaklar birer nesne olarak ele alınmaya başlanmış ve bu doğrultuda önde gelen kurumlarca belli birtakım standartlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Böylelikle 'benzer şekilde birleştirilebilen, paylaşılabilen, farklı öğretim amaçları için kullanılabilen her türden dijital kaynağı ifade eden (Harman ve Koohang, 2005) öğrenme nesnesi kavramı ortaya çıkmış bulunmaktadır.

Bireysel ya da kurumlarca oluşturulan bu nesnelere dünya genelinde öğretmen ve öğrencilerin rahatça erişebilmeleri için (Grunwald ve Reddy, 2007) öğrenme nesnesi havuzları ya da çevrimiçi portallar oluşturulmaya başlanmıştır. Beraberinde konuya yönelik araştırmalar da artmıştır. Ancak, özellikle son 10 yılda öğrenme nesnelere farklı boyutlarıyla irdelenmelerine rağmen, bu konudan pratik uygulama alanlarında yeterince yararlanılmamaktadır (Kay ve Knaack, 2005, 2007b, 2008a). Öğrenme nesnelere henüz tam potansiyellerine ulaşmış gözükmemektedirler (Watson, 2010). Öğrenme nesnelere, hala teknoloji ile uğraşanların işiymiş gibi görülmekte, pedagojik anlamda birikimleri çok daha yeterli olan, öğrenme nesnelere asıl sahiplenmesi gereken öğretmenler ise öğrenme nesnelere uzak durmaktadırlar. Bu noktada öğrenme nesnelere asıl sahiplerince kullanımını ve de paylaşımını teşvik edecek örnek çalışmalara ihtiyaç vardır. Böylelikle öğretmenler arasında öğrenme nesnelere yönelik farkındalık artacak öğrenme nesnelere ile ilgili hala çözülememiş olan sorunlar muhtemelen daha çabuk ve kolay bir şekilde çözüme kavuşacaktır. Yapılan araştırmaların çoğunluğu konuyu teknik anlamda ele almaktadır. Tartışmaların çoğunluğu öğrenme nesnelere pedagojik boyutlarından çok teknik boyutlarına odaklanmaktadır (Friesen, 2004). Öğretim tasarımları ve pedagojik anlamda nasıl daha etkili olabilecekleri gibi konularda çok az bilgi birikimi bulunmaktadır. Kay ve Knaack'ın (2008) da belirttiği üzere öğrenme nesnelere ile ilgili araştırmalar öğrenme nesnelere tanınması (ör. Wilet ve diğerleri, 2004), tasarımları (ör. MacDonald ve diğerleri, 2005), geliştirilmeleri (ör. Kay ve Knaack, 2005), paketlenmeleri (ör. Bradley ve Boyle, 2004), üstverilerinin oluşturulması (ör. Downes, 2004), tekrar kullanımları (ör. Collins ve Strijker, 2004), nesne havuzları (ör. Cafolla, 2006), teknik standartları (ör. Duval ve Hodgins, 2006), öğrenme potansiyelleri (ör. Gadanidis, Sedig ve Liang, 2004), değerlendirilmeleri (Kay ve Knaack, 2007c) ve kullanımları (Nurmi ve Jaakkola, 2006) üzerine odaklanmış bulunmakta, öğrenme nesnelere bireysel farklılıklara göre etkileri konusunda çok az bilgi bulunmaktadır. Teknolojinin hızla gelişip dünya geneline yine aynı hızla yayılmasına rağmen çevrimiçi kaynaklar ve kullanılan yabancı dil öğrenme stratejileri konusuna çok fazla ilgi gösterilmemiştir (Meurant, 2007). Türkiye'deki uygulamalar, teknolojiye gelişmelerin yabancı

dil öğretimindeki sorunlara özgün bir çözüm getirmekten çok, varolan uygulamalarla teknoloji destekli ortamların karşılaştırmalarını içermektedir (Bayır, 2009:12). Bu noktada, yabancı dil öğrenmede büyük rol oynadığı düşünülen dil öğrenme stratejilerinin (DÖS), öğrenme nesnelere ile gerçekleştirilen dil öğreniminde etkilerinin beraber incelenmesinin hem bu eksikliğin giderilmesine hem de öğrenme nesnelere etkili şekilde tasarlanmaları ve kullanılmalarına yönelik büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenmede bireysel özelliklerin oynadığı rol 1970'li yıllardan bu yana araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu tarihten itibaren yapılan araştırmalar, öğretmenlerin nasıl öğrettiklerinden ziyade, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine odaklanmaya başlamıştır. Hemen hemen hepsinde ortak soru 'bazı insanlar diğerlerine kıyasla nasıl daha etkili ve çabuk şekilde yabancı bir dili öğrenebiliyorlar?' olmuştur. Birçok araştırmacı (Rubin, 1975; O'Malley vd., 1985) bu soruya verilecek cevabın dil öğrenmede başarısız olan öğrencilere, başarılı olan öğrencilerin kullandıkları stratejileri kullanarak dil öğrenme becerilerini geliştirme imkanı sağlayacağına inanmışlardır. Çünkü Weinstein, Husman ve Dierking'in (2000) de belirttiği üzere, dil öğrenme stratejileri, yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsamaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, yabancı bir dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin her dil becerisini geliştirmek için duruma göre birçok farklı strateji kullandıklarını, başarı düzeyi daha düşük olanların ise strateji kullanımlarının yeterli olmadığını ya da duruma uygun stratejiyi seçmekte başarısız olduklarını göstermiştir (Chamot ve Kupper, 1989; Ehrman ve diğerleri, 2003). Dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenimi üzerindeki bu doğrudan etkileri ve onu geliştirmek için sahip oldukları potansiyel (Grenfell ve Macaro, 2007) dil öğrenme stratejilerinin daha detayda farklı değişkenlerle incelenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bilgisayar destekli dil öğretiminin potansiyelini artırabilmek için dil öğrenme stratejileri konusundaki bilgilerimizin derinleştirilmesi zorunludur (Bickel ve Truscello, 1996:19).

Alanyazında öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş öğretim materyalleri ile yabancı dil öğrenmede oldukça önemli olduğu araştırmacılar tarafından sıklıkla ifade edilen dil öğrenme stratejilerinin birarada ele alındığı çalışmalara araştırma süresince rastlanmamıştır. Bu noktada bu yönde deneysel anlamda bilimsel araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında, “Öğrenme nesnelere dayalı olarak hazırlanmış öğretim materyalinin farklı dil öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi nedir?” sorusunun cevabı araştırılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğrenme nesnelere dayalı olarak hazırlanmış öğretim materyalinin farklı dil öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Yapılan alanyazın incelemesi ile öğrenme nesnelere dayalı olarak hazırlanan bir öğretim materyali ile dil öğrenme stratejilerinin birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır. Benzer şekilde yer, yön ve zaman belirten edatların öğretime yönelik öğrenme nesnelere çok fazla örneklerine rastlanamamış, mevcut olanların ise çoğunlukla basit düzeyde oldukları, öğrenme nesnesi yaklaşımının getirdiği özelliklerden yoksun

oldukları görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmanın bir örnek teşkil edip, yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yapılacak olan bu araştırma ile İngilizce öğrenimine ilişkin geliştirilen öğrenme nesnelere dayalı öğretim materyalinin farklı dil öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin başarılarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkaracağı için işlevsel bir çalışma olacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın, öğrenme nesnelere etkilerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik önemli bulgular sağlayacağı ve bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme nesnelere geliştirilmesi konusuna önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulamaya yönelik araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, yapılacak olan bu çalışmanın, yapılacak diğer çalışmalara da yol gösterip, faydalı olacağına inanılmaktadır.

Ülkemizde öğrenme nesnelere depolandığı portal ya da nesne ambarları henüz sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu tür ambarların oluşturulması yönünde devlet ve üniversite bazında sınırlı girişimler mevcuttur. Ancak, mevcut bu nesne ambarlarının ya İngiliz dili öğretimine ilişkin nesne barındırmadığı ya da bu konuda çok sınırlı sayıda nesne sunabildiği görülmektedir. Yapılan çalışma neticesinde oluşturulan nesnelere İngiliz dili öğretimi özelinde, araştırma sonrasında oluşturulması planan dil öğrenmeye yönelik nesnelere barındıran ambarın ilk örnekleri olması planlanmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İngiliz dilinde yer, yön ve zaman belirtmede kullanılan bir grup edatların öğretimine ilişkin geliştirilmiş öğrenme nesnelere dayalı öğretim materyali ile,
- Öğrencilerin İngiliz dilini öğrenmeye yönelik stratejileri ile,
- Araştırma kapsamında ulaşılabilen ilgili kaynaklar ve uzman görüşleri ile sınırlıdır.

Kısaltmalar

DÖSE: Dil öğrenme stratejileri envanteri

BDDÖ: Bilgisayar destekli dil öğretimi

İEBT: İngilizce edat başarı testi

BT: Bilişim teknolojileri

BİT: Bilgi iletişim teknolojileri

SCORM: Sharable content object reference model - paylaşılabilir içerik nesnesi referans modeli

CEFR: Common European framework of reference for languages – Avrupa ortak dil kriterleri

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bilgisayar destekli dil öğrenme, öğrenme nesnelere, yabancı dil öğrenme stratejileri ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yabancı Dil Öğretimi

Alanyazın incelendiğinde “yabancı dil” sözcüğünün farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Örneğin; Mitchell ve Myles (1998) yabancı dili, “öğrenenin ana dilinden başka bildiği diğer diller” olarak, benzer şekilde Demircan (2002) “ana dilinden sonra bilinçli işlemlerle öğrenilen dil”, MEB (2006) Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde “resmi ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretim yapılan dil” olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımların sayısı artırılrsa da ortak vurguları olan “ana dilden başka öğrenilen dil/ler” ifadesi değişiklik göstermeyerek tanımların özünü teşkil etmektedir.

Dünyada yabancı dil öğretiminin tarihçesi

Ana dilden başka bir dili öğrenme, diğer kültürleri tanıma, seyahat, ticaret vb. sebeplerden dolayı insanlar için hep önemli olmuştur. Yabancı dil olarak zaman içerisinde, toplumların artan askeri ve siyasi güçleri ile buldukları bölge ve dünya üzerindeki tesirleri doğrultusunda zaman zaman çeşitli diller ön plana çıkmıştır.

Eski çağlarda Roma İmparatorluğu döneminde Yunanca ve Latince, ortaçağda Latince ve Arapça, yeniçağda Fransızca, günümüzde ise İngilizce en yaygın olarak öğrenilen/öğretilen yabancı dil olmuştur (Demircan, 1990:17). Elbetteki yabancı dil öğrenme sürecinin ne zaman başladığı konusunda bir kestirimde bulunmak mümkün değildir. Bu sürece yönelik belli başlı tartışmalar, sürecin kaynağının ne kadarının genetik kökenli olduğu ve ne kadarının sosyal ve kültürel tecrübelerden edinildiği yönündedir (Mitchell ve Myles,1998:7). Bu sebeple dil öğrenme hem psikologların hem de dil bilimcilerin kafalarını karıştırmıştır. Ancak, şu bir gerçektir ki yabancı dil öğrenme toplumlar arası şu ya da bu sebeple etkileşimin ve beraberinde gelişen iletişimin bir sonucudur. Nispeten yakın tarih açısından yabancı dil öğretiminin gelişimini ele alacak olursak 1960'lı yıllara kadar dil öğrenme, davranışçı yaklaşımın da etkisi ile, bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak görülmüştür. Bu yıllarda dil bilimciler dillerin bilimsel olarak incelenip, dillerin tanımlanması ve de yapısal özelliklerinin tesbit edilmesi ile ilgilenmişlerdir (Brown, 2000:8). Skinner hayvanlardaki uyaran-tepki davranışını insanların dilbilimsel davranışlarına genellemiş, dilin diğer öğrenme durumlarında kullanılan aynı mekanizmalarla ufak çocuklara öğretildiği fikrini savunmuştur. Skinner bu mekanizmalarla, ortamdaki davranışların kopyalanması ve ezberlenmesini kastederek, dilin sadece başkalarının konuşmalarını taklit ederek öğrenilebileceğini ifade etmiştir (Brown, 2000:8).

1960'larda, Noam Chomsky'in etkisiyle dil biliminde üretici-dönüşümsel ekol oluşmuş ve dil öğrenme, bilinçli olarak kuralları öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır. Chomsky, dilin sadece uyaran-tepki yardımıyla araştırılamayacağını göstermeye çalışmış ve sonrasında dilde yeterlilik ve performans ayrımını yapmıştır. Yeterlilik, öğrenenin içselleştirdiği dilbilimsel kuralların zihinsel temsillerini ifade ederken, performans dilin anlaşılması ve üretimini ifade etmektedir. Dil (ana dil ve de yabancı dil) öğrenmeye yönelik araştırmalar ağırlıklıla dilde yeterliliğin nasıl elde edildiği ile ilgilenmektedir. İçselleştirilen kurallar açıkça incelenemediklerinden, öğrenenin ortaya koyduğu performansın incelenmesi önemlidir. Öğrenenin sözleri, içselleştirilen kuralların izlenebileceği, birer pencere gibi görülür. Bir anlamda yabancı dil öğrenimine yönelik araştırmalar performansa yöneliktir ve doğrudan

öğrenenlerin sözleri izlenir. Bu sözler öğrenenin içerisinde neler olduğunu gösteren deliller olarak görülür (Ellis, 1985:5,6). Benzer şekilde, bilişsel psikologlar anlamın, anlamının ve bilmenin psikolojik çalışma açısından önemli veriler içerdiğini iddia etmişlerdir. Bilişçiler sadece uyaran-tepki ilişkilerini incelemek yerine rasyonel bir yaklaşımla insan davranışının daha derin yapılarını ortaya çıkarmaya girişmişlerdir. Davranışçıların katı deneysel çalışmalarını terk edip, insan davranışını açıklamak için mantık, akıl, kestirim ve çıkarım araçlarını kullanmışlardır (Brown, 2000:10). Buraya kadar bahsedilen yaklaşımların bir özeti Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Dil Öğretim Yaklaşımları (Brown, 2000:12)

Dönem	Düşünce ekolü	Tipik konular
1900 başları ve 1940, 1950’ler	Yapısalcılık ve Davranışçılık	Tasvir Gözlemlenebilir performans Bilimsel yöntem Ampirizm Yüzeysel yapı Şartlanma Pekiştirme
1960’lar ve 70’ler	Rasyonalizm ve Bilişsel psikoloji	Üretimsel dilbilim Edinim, Doğuştanlık Ortak dil sistematiği Evrensel dilbilgisi Yeterlilik Derin yapı
1980’ler, 1990’lar, 2000’lerin başı	Yapılandırmacılık	Etkileşimli söylem Sosyo-kültürel değişkenler İşbirlikçi öğrenme Ortak dil değişkenliği Etkileşimci varsayım

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Cumhuriyet’in ilanından sonra, Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil olarak öğretilen Arapça kısmen, Farsça da tamamen kaldırılmıştır. Arapça sadece imam hatip liselerinin programlarında yer almıştır. Bu dillerin yerine 1927 yılından itibaren Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi Batı dilleri öğretilmeye başlanmış ve bu tarihten sonra Türkiye’de yabancı dil öğretimi

demek; bir Batı dilini zorunlu, kimi okullarda ise bir ikincisinin seçmeli olarak öğrenilmesi anlamına gelmiştir (Demircan, 1988). Daha önce Tanzimat dönemiyle beraber ön plana çıkmaya başlayan Fransızca yerini, ikinci Dünya Savaşı sırasında Hitler Almanyası'ndan kaçarak, Türkiye'ye sığınan bir kısım Alman bilim insanı ve üniversite hocası sayesinde Almanca'ya bırakmıştır. Bu bilim insanları sözleşmeli olarak üniversitelerde çalışmışlardır. Dersleri Almanca vermekteydiler ve bu bilim insanlarının anlattıkları tercümanlar aracılığıyla Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu öğretim elemanlarının bir kısmı 10-20 yıl Türkiye'de kalmışlardır ve kaldıkları bu dönemde İstanbul Üniversitesi dünyanın en iyi üniversitelerinden biri olmuştur (Demircan, 1988). İkinci Dünya Savaşı sonrasında tüm dünyada olduğu üzere İngilizce ülkemizi de etkilemiştir. Bu dönemde İngilizce bilim, teknoloji ve ticaret dili olarak süratle yayılmıştır.

Cumhuriyet döneminde yabancı dil öğretimi ortaöğretim kurumlarında önce takviyeli dil öğretimi olarak başlamış, sonraları ise yabancı dilde eğitim ve öğretim yaygınlaşmıştır. 1 Kasım 1925'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı konuşmada Atatürk, eğitimde özel girişimi teşvik etmiş ve bu doğrultuda 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. TED tarafından 1931-1932 öğretim yılında ilk kısmıyla öğretime başlayan Ankara Koleji, 1951-1952 dönemine kadar takviyeli İngilizce öğretim yapmış, bu öğretim yılından sonra İngilizce eğitim ve öğretime başlamıştır (Demirel, 1990:12). Darüşşafaka Lisesi'nde 1945 yılında Fransızca'nın yanısıra İngilizce eğitimi de verilmeye başlanmış, 1955 yılında yeni bir düzenlemeyle de İngilizce öğretim yapılan bir kolej statüsüne geçirilmiştir.

İngilizce eğitim ve öğretime yüksek öğrenimde de başlanmıştır. 1956'da kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1863'de kurulan Robert Koleji'nin devamı olarak 1971'de kurulan Boğaziçi Üniversitesi, Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakülteleri ve birçok vakıf üniversiteleri yabancı dilde eğitim veren kurumlar arasındadır. Bu üniversitelere sonraki yıllarda 1983'de kurulan Bilkent Üniversitesi, 1993'de kurulan Koç ve 1997'de Sabancı Üniversiteleri gibi özel üniversiteler de eklenmiştir. 1956 yılına kadar, kısmen yabancı dille öğretim yapan tek lise Galatasaray Lisesi iken, bu tarihten sonra

yabancı dille eğitim ve öğretim yapan başta kolejler, sonrasında anadolu liseleri açılmıştır (Demirel, 1990). Yabancı dille eğitim yapan özel okulların sayısı hızla artmış, bu artışla beraber devlet okullarında da yabancı dil derslerinin önemi göz önüne alınarak haftalık programlarda bu derslere daha fazla yer verilmiştir. Ülkemizde 14 Ekim 1983'de kabul edilen 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ile yabancı dil öğretiminin temelleri atılmıştır.

Yabancı dil öğretiminin yaygınlaştırılması amacıyla 1997 yılından itibaren okul programlarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu'nun 17.09.1997 tarihli kararıyla ilköğretim okulları 4 ve 5. sınıflarda Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri öğretilmeye başlanmıştır. 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı resmi gazetede yayınlanan yasa ile de 2012-2013 eğitim yılında İngilizce eğitiminin haftada 2 saat olmak üzere ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiştir. Yapılan bu değişiklik ile yabancı dil eğitimi Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu üzere erken yaşlara çekilmiştir.

Yabancı Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımları

Yabancı dil öğretimine, günümüze değin birçok yöntem ve yaklaşımın etkisi olmuştur. Bunlardan başlıcaları aşağıda açıklanmıştır.

1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar translation method):

Yabancı dil öğretimi yöntemlerinin en eskisi olarak görülmektedir. Bu yöntemi 18. yüzyılın sonlarında Alman eğitimci Karl Plötz geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli sayılarak bu yöntem günümüze kadar kullanılmıştır" (Demircan, 1990). İlk defa Latin ve Yunan dillerinin öğretilmesi amacıyla kullanıldığı için klasik metot olarak da bilinmektedir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi dilbilgisi çözümlemesine, tekrara, taklide ve çeviriye dayanır. Belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir (Demirel, 1999:38). Bu yöntemde öğrencilere yabancı dilde okuma ve yazmayı öğretmeye odaklanılmış, yabancı dil metinlerini okumaları ve bunları anlamaları amaçlanmıştır. Dinleme, konuşma ve telaffuz en arka plana atılmıştır. Öğretmen sınıfta otoritedir ve öğrencilerin doğru cevap vermesi çok önemlidir.

Kendi dilleri ile öğrendikleri yabancı dil arasındaki benzerliklerden yararlanılarak çeviri yapılır ve dilbilgisi kuralları baştan verilerek bu yöntem uygulanır (Larsen-Freeman, 1986:10). Bu yöntemin özellikleri (Demirel, 2004:31):

- Öğrencilere okuma parçalarındaki dilbilgisi kuralları öğretilir. Metin incelemesi yapılarak dilbilgisi biçimsel olarak öğretilir.
- Öğretim daha çok ana dilin kullanılması yoluyla yapılır. Yabancı dil ana dilden daha az kullanılır.
- Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin listelenmesi ve öğrencilere verilerek ezberletilmesi yoluyla sözcük dağarcığı geliştirilir.
- Karışık ve zor dilbilgisi kuralları ayrıntılı olarak açıklanır. Dilin öğrenilmesi dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi ile mümkündür. Öğretimin başlangıcında kurallar birbirlerinden bağımsız cümlelerde verilir, çekimler gösterilir, çeviri yapılır.
- Dilbilgisinde sözcükler bir arada ahenkli olarak kullanılmalı, anlamlı cümleler kurulmalıdır. Bu nedenle öğretim, cümle kalıpları ve çekimleri üzerine yoğunlaşmıştır.
- Çeviri, okuma işleminden sonra yapılır. Klasik yapıtlarla çeviriye başlanır, dilbilgisi kuralları öğrenildikçe daha zor ve karmaşık eserlerin çevirileri yapılır.
- Metin içindeki cümle kalıpları dilbilgisi öğretimi için alıştırmaya niteliğindedir. Metin içindeki cümle kalıpları anlamdan ya da metinde anlatılandan daha önemlidir.
- Birbiri ile ilgisi olmayan cümleler hedef dilden ana dile çevrilir.
- Telafuza önem verilmez.

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, yabancı dil çalışmalarında edebi metinlerin

anlaşılmasının gerekli olduğu ve konuşmaya ihtiyaç hissedilmediği durumlarda hala kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 1995).

2. Dolaysız yöntem / Düzvarım yöntemi (Direct method): 1800'lü yıllarda Dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dilbilgisi – çeviri yöntemi dil öğrenen öğrencilerin öğrendikleri dilde iletişim kurmalarında etkili olmadığından doğal yöntem popüler olmuştur. Yabancı dilin ana dile benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ana dil kullanımına izin verilmez. Yabancı dil öğretilirken öğrencilere bütün açıklamalar öğretilen dilde yapılır (Larsen-Freeman, 1986:18-23). Öğrencilere dil öğrenmenin amacının iletişim olduğu ve öğrendikleri dili kavrayabilmeleri için kendi dillerinde değil de öğrendikleri dilde düşünmeleri gerektiği vurgulanır.

Konuşma ve telaffuz da oldukça önemli bir yer almaktadır. Bu yöneme göre, yabancı dil onu ana dili olarak konuşanlarla ilişki kurularak öğrenilebilir. Dolayısıyla öğretmenler hedef dili, ana dili olarak konuşan kişilerdir. Bu yöntemde öğrencinin dili yazılı olarak görmesi değil, duyması önemlidir. Sınıf içinde öğretmenin aktif olması gerekir, öğrencilerin yaptıkları yanlışlara aldırılmaz. Öğretmen, öğrencileri yanlış da yapsalar konuşmaya teşvik etmektedir.

Bu yöntemin eleştirilen yönü; herkesin aynı şekilde dili öğrenebileceğini savunmasıdır. Eğitim düzeyinin ya da yaşın öğrenime etkisini göz ardı eden doğal yöntem, bir yetişkin ile bir çocuğun dili aynı şekilde öğrenebileceğini savunmaktadır. Bunun yanında yabancı öğretmen bulma zorluğu da bu yöntemin eleştirilen bir diğer yönüdür. Bu yöntemin özellikleri (Demirel, 1999):

- Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- Dil öğretilirken öğrenciye mimiklerle ya da hedef dilde açıklama yapılır.
- Öğrenci duyduğunun anlamını bilmesede de tekrarlar. Öğretmen tarafından konuşmaya teşvik edilen öğrenci, ana dilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırılmadan mümkün olduğunca konuşmalıdır. Yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir.

- Kelime öğretimi çok önemlidir. Hedef dilde sık kullanılan kelimeler öğretilmelidir.
- Öğretilecek kelimeler orta zorlukta seçilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir.

3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi (Audio-lingual method). İkinci dünya savaşı sırasında askeri amaçlarla insanların hızlı bir şekilde dil öğrenmesi için geliştirilen bir yöntemdir (Larsen-Freeman, 1986:31). Amerika, üs kurduğu ülkelerin dillerini askerlerine öğretmek zorunda kalınca, üniversitelerin özellikle Michigan Üniversitesi'nin yardımıyla bir program uygulamaya başlamıştır. Bu sebeple Michigan Yöntemi ve Ordu Yöntemi olarak da bilinmektedir.

Davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Düzvarım yöntemi gibi konuşma becerisini temele almaktadır. Düzvarım yöntemine benzese de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Dilin iletişim amacıyla kullanılması bu yöntemde de ön plandadır. Ancak, dil öğreniminin çok sık tekrar edilerek gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Telaffuz çok önemlidir. Öğrencilerin hata yapmaması için çaba gösterilir. Kendi dillerini öğrenirken kuralları öğrenmeyen insanların yabancı dili öğrenirken kuralları öğrenmelerinin gerekli olmadığı düşünülmektedir. Kuralları öğrenciler kendileri örneklerden yola çıkarak öğrenebilmektedirler. Doğal dil öğrenme olayı burada uygulanmak istenmektedir. Bu sebepten dil öğrenme aşamaları dinleme, konuşma okuma ve yazma olarak sıralanmaktadır (Larsen-Freeman, 1986:40-41).

Öğretmen, öğrencilerinin dil kullanımlarını yöneten ve kontrol eden bir orkestra şefi gibidir. Bunun yanında taklit edileceği için, öğrencilerine iyi örnek de olmalıdır. Öğrenciler, öğretmenin taklitçileridir. Diğer bir deyişle, öğretmenin söylediklerini takip ederler ve sorulara mümkün olduğu kadar doğru ve hızlı bir şekilde cevap verirler (Larsen-Freeman, 2000:45). Bu yöntemin özellikleri:

- Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklaması yapılmaz, dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir (Demirel, 1999: 46).
- Dil öğrenme bir alışkanlık oluşturma sürecidir. Bir şey ne kadar sık tekrarlanırsa, alışkanlık o kadar sağlam ve öğrenme de o kadar iyi olur (Larsen-Freeman, 2000: 43).
- Dil becerileri, hedef dilde konuşma yoluyla öğrenilir. Dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yapılan çalışmalar, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişmesini sağlar (Richards ve Rodgers, 2001: 57).
- Dil, kültürden ayrılamaz. Kültür sadece edebiyat ve sanat değil, aynı zamanda hedef dili konuşan insanların günlük davranışlarıdır. Öğretmenin sorumluluklarından birisi de bu kültürü öğrencilere tanıtmaktır (Larsen- Freeman, 2000: 45).
- Tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Doğru cevap anında tekrarlanarak olumlu pekiştirilerek verilir. Çok miktarda alıştırmaya yer verilir (Demirel, 1999: 46).
- Öğrencilerin hata yapmalarını engellemek önemlidir. Hatalar kötü alışkanlık oluşturmaya neden olur. Öğrenciler hata yaptığı zaman, bu öğretmen tarafından anında düzeltilmelidir (Larsen-Freeman, 2000: 43).

4. Bilişsel öğrenme yaklaşımı (Cognitive-code approach):

Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkan Bilişsel Yaklaşım, Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Ausubel'e göre; bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanarak daha önce öğrenilenlerle bütünleşmesidir. Yeni bir öğrenmenin olabilmesi için de daha öncekilerin tam olarak öğrenilmiş olması gerekmektedir. Chomsky ise; dil öğretiminde davranışsal dil öğrenimine, diğer bir deyişle dilin bir alışkanlık oluşturma süreci olduğuna karşı çıkmıştır. "Chomsky'e göre davranışçılar, dil öğrenimini her çeşit öğrenme etkinliğiyle bir tutmuşlardır. Dil öğrenimini etki-tepki, güçlendirme ve işbirliği kurallarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Chomsky, bu öğrenme teorisiyle insanların dili nasıl öğrendiklerinin açıklanamayacağını

söylemiştir. Çünkü insan dilinin kullanımı taklitsel davranışlardan ibaret değildir. Cümleler taklitte ve tekrarla öğrenilmezler. Cümleler öğrenenin önemli, fakat gizli olan dil yetisi ile oluşturulurlar” (Richards ve Rodgers, 2001: 66).

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir (Demirel, 1999: 47). Dört temel beceriye eşit oranda önem vermektedir. Bu yöntemde ana dil ve çeviri serbestçe kullanılmaktadır. Dilin öğrenilmesi yaratıcı bir süreçtir. Bilişsel yaklaşımda öğretmenin tutumu, öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Öğretmen, alıştırmaları sıklıkla tekrar ettiren ve kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülmektedir. Bu yöntemin özellikleri:

- Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir (Demirel, 1999: 47).
- Sınıf içinde ana dili kullanımına ve çeviriye izin verilmektedir.
- Sesletim üzerinde fazla durulmamaktadır.
- Hatalar kaçınılmaz olarak görülür (Celce-Murcia, 2001: 7).
- Her şey bir bütünlük içinde öğreilmelidir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır (Demirel, 1999: 48).
- Öğretmenin hedef dilde yeterli olması istenir (Celce-Murcia, 2001: 7).

5. Doğal yöntem (Natural method). Yabancı dilin ana dile benzer bir biçimde öğretilmesini savunan bir yöntemdir. Sözlü dilin günlük kullanımına gerek duyulunca, Rousseau ve Pestalozzi'nin eğitim üzerine düşüncelerinden etkilenen Lemare (1819) ve Payne (1830) tarafından biçimlenmiş, Ticknor (1791-1871), Marcel (1867) ve Heness (1866)'in katkılarıyla gelişmiştir (Akt.: Demirel, 2004). Bu yöntemin özellikleri:

- Öğretmen konuşur, öğrenci ise dinleyici durumundadır.
- Yabancı dilde açıklamalar yapma ve mimiklerle gösterme yoluyla dil öğretilmeye çalışılır. Sözcük öğretiminde varsa eşdeşlere öncelik verilir.
- Öğrencinin öğrendiklerini tekrar etmesi beklenir. Böylece anlamını tam olarak çıkaramadığı sözcükleri bile taklit yoluyla kullanmaya çalışır. Çocuğun yanlış yapması önemsenmez, ana dilini öğrendiği gibi etkin bir şekilde yabancı dili kullanması sağlanır. Çok miktarda alıştırma yaptırılır, okuma parçaları telafuzun geliştirilmesi için yüksek sesle okutulur, konuşma parçaları ezberlettirilir, yapılan hatalar ve yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir.
- Öncelikle yabancı dilde çok kullanılan kelimeler öğretilir. Sözcük öğretimi dil öğretiminin önemli bir kısmını oluşturur. (Demircan, 1990, 157; Demirel, 2004, 41).
- Orta zorluktaki sözcüklerin öğretilmesi öğrenciyi kendiliğinden anlama, okuma olgunluğuna getirir. Öğrencinin öğrendiği sözcüğü bağlam içinde görmesi sözcüklerin semantik genişliğini anlamasını sağlar. Kelime öğretimiyle metinden anlam çıkarılabilir, ana dil kullanmaya gereksinim duyulmaz (Demirel, 2004, 42).

6. Sessizlik yöntemi (The silent way): Birçok dil bilimci insanların dil öğrenimlerini gerçekleştirmeleri için sadece tekrar etmelerinin yeterli olmadığını çünkü insanların daha önceden duymadıkları sesleri de çıkarabildiklerini belirtmişlerdir. Bu yönüme göre dil öğrenmenin bir prosedürü olmalıdır ve insanlar kendi düşünme veya zihinsel yeteneklerini kullanarak öğrendikleri dilin kurallarını keşfetmelidirler. Öğretme eylemi sadece öğrenme eylemine yardımcı olma amacıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve hata yapmalarının da dil öğreniminde kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir (Larsen-Freeman, 1986:58-59).

7. Telkin yöntemi (Suggestopedia): Telkin yöntemine göre dil öğrenme eylemi rahat ortamlarda daha kolay gerçekleşebilmektedir. Öğretmenin en önemli rolü öğrencilerini motive edip kendilerine güvenmelerini sağlamaktır. Müzik ve sanatın her türlü kullanımının, öğrencilerin dil öğrenimlerini ve zihinsel faaliyetlerini hızlandıracağı düşünülmekte, böylece dil öğrenimlerini engelleyen psikolojik engelleri de ortadan kaldıracığı düşünülmektedir. Dilin kuralları değil içerik önemlidir ve öğrencileri stresli ortamda bulundurmamak için değerlendirmeler de test şeklinde olmamaktadır (Larsen- Freeman, 1986:77-79).

8. Grupla dil öğretimi yöntemi (Community language learning): Grupla Dil Öğretimi, Carl Rogers'ın insan psikolojisi çalışmalarından esinlenen Charles A. Curran tarafından geliştirilmiş olan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem, dil iletişim içindir anlayışını benimsemiştir ve öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin arasında etkileşim olduğu zaman öğrenmenin daha kolay olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin birbirlerinden de öğrenmeleri önemli olduğu için, yarışmaları değil birbirlerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Larsen-Freeman, 1986:98-99). Ders sırasında öğrenciler çember şeklinde oturmaktadırlar. Öğretmen bu çemberin dışında yer almaktadır. Aralarında seçtikleri bir danışman öğrenci ile rahatça iletişim kurabilen öğrenciler, aynı zamanda ne hakkında konuşmak istediklerini de seçebilmektedirler. Öğrencileri dışarıdan takip eden öğretmen ana dildeki konuşmaları hedef dile çevirerek, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmaları için yardımcı olmaktadır.

9. Tüm fiziksel tepki yöntemi (The total physical response method): Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi San Jose State Üniversitesi psikoloji bölümü profesörlerinden James Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, ana dilini öğrenen bir çocuk ile yabancı dil öğrenen bir yetişkinin gelişiminin aynı şekilde gerçekleştiğini savunmaktadır. Çocuklara yöneltilen konuşmaların, çocukların fiziksel tepkide buldukları, diğer bir deyişle yanıt verdikleri emirler olduğunu savunan tüm fiziksel tepki yöntemi'ne göre; fiziksel tepki sözlü tepkiden, yani üretimden önce meydana gelmektedir. Dilin sözlü kullanımının erken oluşması için bir zorlama olmadığında, dil öğrenim süreci

daha rahat bir şekilde ilerlemektedir (Demirel, 1999; Johnson ve Johnson, 1999). Öğrenciler ancak kendilerini hazır hissettikleri zaman konuşmaya başlayabilmelidirler. Doğal yaklaşımdan yola çıkılarak düşünülen bu yöntemde öğrenciler kendi dillerini de gerektiği zaman kullanabilmektedirler.

10. İletişimci yaklaşım (Communicative approach). 1970'lerin sonu 1980'lerin başında Hymes'in öncülük ettiği toplumdilbilimcilerin etkisiyle ortaya çıkan iletişimci yaklaşım'ın temel ilkesi; "dil, iletişim içindir" olmuştur. Toplum dilbilimcilere göre; dilin doğasını açıklamak için Chomsky'nin öne sürdüğü edim ve yeti kavramlarının yanına, iletişim yetisi kavramını da eklemek uygun olacaktır. Dil öğrenmenin amacı, yazılı ve sözlü bir şekilde iletişim sağlamaktır. İnsanların dili bir bütün olarak öğrenmeleri bu yöntemin amacıdır. Dili her yönüyle öğrenmek demek öğrenenin gereken durumlarda sadece ne söyleyeceğini bilmesi değil nasıl söyleyeceğini de bilmesi demektir (Larsen-Freeman, 1986:123-130). Diğer bir deyişle, dilbilgisi kurallarından çok, konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir (Demirel, 1990: 50). Bu durum 1970'lerin sonu 1980'lerin başında, dilbilgisel yapı odaklı yaklaşımdan iletişimci yaklaşıma doğru bir kaymaya neden olmuştur (Larsen-Freeman, 2000: 121)." İletişimci yaklaşımda:

- Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- Öğretim öğrenci merkezlidir. Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.
- Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim (simulasyon), problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.
- Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
- Öğretmenin hem ana dilde hem de amaç dilde yeterli olması istenir.

11. Seçmeli yöntem (Eclectic method): Seçmeli yöntem, başını Sweet ve Harold Polmer gibi dilbilimcilerin çektiği bir grup tarafından savunulan ve öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesine dayanan bir yöntemdir. Öğretmen öğreteceği konuya en uygun yöntemi seçer. Örneğin, sözcük öğretiminde düzvarım yöntemini, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel yöntemi, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemi kullanması gibi. Seçmeli yöneme göre:

- Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
- Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.
- Dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez. Öğrencinin güdülenme düzeyi öğrencinin başarısını etkileyecektir.
- Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır (Demirel, 1999).

Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Sınıf-içi yabancı dil etkinliklerinin başarısını uygulanan temel ilke ve yöntemlere bağlayan Demirel (2004: 24-27), yabancı dil öğrenimine ilişkin temel ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

1. Dört temel beceriyi geliştirme: Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin 'işlevsel bütünlüğü'nden oluşur. Bir 'iletişim aracı' olan dil öğrenilirken dört temel beceri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın birlikte öğretilmesi çok önemlidir.

2. Öğrenim etkinliklerini önceden planlama: Öğrenim etkinlikleri, yıllık, ünite ve günlük ders planları olarak üç aşamada düzenlenmelidir. Dikkatli bir planlamanın başarılı bir öğretimin şartı olduğu unutulmamalıdır.

3. Basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru öğretme:

Yabancı dil öğretiminde basit cümlelerden daha karmaşık olanlara, kelime öğretilirken açıklanması kolay, somut kelimelerden başlanıp, daha zor soyut düşünce ve kavramlara geçilmelidir.

4. Görsel ve işitsel araçları kullanma:

Yabancı dil sınıflarında kullanılan görsel ve işitsel araçlar öğretimin daha etkili olmasını sağlamanın yanı sıra 'verbalizmi' azaltır, sınıf ortamını daha doğal bir hale getirir ve öğrenmede kalıcılığı artırır.

5. Ana dili gerekli durumlarda kullanma:

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin öğrendikleri dili kullanmaları ve duymaları hedeflendiğinden, sınıfta ana dilin kullanılması yasaklanmamalı fakat minimum düzeye indirilmelidir. Ayrıca, Demirel (2004) en iyi yabancı dil öğretmeninin öğrencileri en çok konuşturan olduğunu ifade etmektedir.

6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma:

Yabancı dil sınıflarında, bir seferde tek bir 'sorun, cümle yapısı ya da ilke' öğretilmelidir. Çünkü birden fazla bilinmeyen bir arada öğretilmeye çalışılması, özellikle başlangıç düzeyinde karışıklığa neden olacaktır.

7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama:

Yabancı dil öğretiminde öğretilenlerin günlük yaşamda kullanılabilir bilgileri olması ve derste verilen örneklerin gerçek yaşamdan seçilmesi, hayata dair ve gerçekçi olması son derece önemlidir.

8. Öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlama:

'Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simulasyon)' gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.

9. Bireysel farklılıkları dikkate alma:

Öğrencilerin öğrenme hızlarının, ilgi ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu unutulmamalı, sınıftaki öğretim etkinlikleri mümkün olduğunca çeşitlendirilmeli ve zenginleştirilmelidir.

10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme: Eğitimcilerin çok iyi bildikleri gibi güdüleme ya da motive etme başarıyı artıran bir etmendir. Öğrencileri derse dahil edebilmek ve onların derse aktif katılımını artırabilmek için, öğretmen ipuçlarını, pekiştireçleri, dönüt ve düzeltmeleri dikkatli ve yapıcı şekilde kullanmalıdır.

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (BDDÖ)

BDDÖ dil öğrenimi ve de öğretiminde, bilgisayar uygulamalarını içeren, disiplinlerarası bir araştırma alanıdır. Çoğunlukla bilgisayar destekli öğretim (BDÖ)'in bir alt alanı olarak görülür. Yalın (2003) BDÖ'yü bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılması olarak tanımlamaktadır. BDÖ, tüm disiplinlerde bilgisayar kullanarak yapılan öğretme ve öğrenmeyi ifade ederken, BDDÖ sadece dil öğretimine odaklıdır. Genel anlamda, BDDÖ bilgisayar ve ona bağlı teknolojilerin öğrenilecek dile yönelik içeriğin sunumunda değerlendirilmesinde, desteklenmesinde ya da öğretmenlerin ve öğrenenlerin birbirleri ile etkileşime girebilecekleri ortamların oluşturmasında kullanılan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Levy (1997) kısa fakat genel bir tanımla BDDÖ'yü 'dil öğrenme ve de öğretiminde bilgisayar uygulamalarının araştırılması' olarak tanımlamaktadır. Holiman ve Scanlon (2004) bilgisayarın sunduğu imkanları esas alarak etkileşimli çoklu ortam (CD ve Internet), kelime işlem yazılımları, masaüstü yayıncılık, veri tabanları, grafikler, alıştırmalar ve uygulama, öğretici yazılımlar, benzetim ve modelleme etkinlikleri olarak tanımlamıştır.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımı yeni bir durum değildir. Kasetçalarlar, dil laboratuvarları, videolar 1960 ve 70'li yıllardan beri kullanılmaktadır. Bilgisayarlar ise 1950 ve 60'lı yıllarda sınırlı bir şekilde kullanılmaya, ilk dil öğretimine yönelik uygulamaların yapılmasına müteakip, 1980'lerin başından itibaren yaygınlaşarak kullanılmaya başlamıştır ve sıklıkla BDDÖ (Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi) olarak ifade edilmiştir.

Başlangıçta idari işlerde kullanılan bilgisayarlar, maliyetlerinin düşmesiyle beraber eğitimde de kullanılmaya başlanmış, bu doğrultuda projeler geliştirilmiştir. Amerika'da gerçekleştirilen bu projelerin en önemlileri IBM 1500, PLATO ve TICCIT sistemleridir. Bu projelerden PLATO en geniş kapsamlı olanıdır. Üniveristelerde değişik disiplin alanında öğrencilerin bilgisayar destekli öğretim gereksinimini karşılamak için başlatılmıştır. Yıllardır başarı ile uygulanmakta ve günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Türkiye'de ise 1980'li yıllarda ve özellikle 1990'lı yıllarda öğrenme ve öğretme sürecinde bilgisayarların sınıf ortamında yüzyüze öğretimin ve uzaktan öğretim sistemlerinin tamamlayıcısı ve güçlendiricisi olarak kullanılmaya başlanması ile birlikte eğitimde bilgisayar destekli eğitim yeni bir seçenek olarak değerlendirilmiştir (Keser, 1988:89; Uşun, 2006:84).

İlk başlarda sadece özel ilgisi olanların ilgilendiği, mevcut birkaç yazılımla sınırlı bir alan iken, BDDÖ, günümüzde bilgisayarların hızla evleri, okulları doldurmasıyla birlikte tüm dil öğreten ve öğrenenlerinin ilgisini çekmeye başlamıştır. Bilgisayarlara yönelik bu ilgi İnternet ve iletişim teknolojilerine erişimin artması ile büyük ivme kazanmıştır. İnternetin ortaya çıkıp, yaygınlaşması ile beraber BDDÖ, sadece birtakım yazılımların yüklenip, kullanılan bilgisayarlardan daha fazlasını, İnternet ve ona dayalı çalışan diğer araçları da ifade eder olmuştur. Bu değişimin paralelinde BDDÖ'in önemini oldukça artırmıştır. Dudeney ve Hockly (2012), BDDÖ'in artan bu önemini ve gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedirler:

- İnternetin gerek evlerde gerekse de dışarda kullanımı hızla artmaktadır.
- Genç öğrenenler teknoloji ile büyümekte ve teknoloji yaşamlarının temel bir parçası haline gelmektedir. Bundan dolayı, bu öğrenenlere göre teknoloji kullanımı demek dış dünyanın bir şekilde sınıfa taşınması demektir. Hatta bu öğrenenlerin bazıları geleceğin öğretmenleri olacaklardır.
- Uluslararası bir dil olan İngilizce, teknoloji temelli ortamlarda kullanılmaktadır.

- Teknoloji, özellikle Internet, özgün ve çok sayıda ders materyallerine ulaşımda yeni imkanlar sağlamaktadır.
- Internet farklı mekanlarda bulunan öğrenenlere mükemmel bir işbirliği ve iletişim imkanı sunar.
- Öğrenenler artan bir şekilde dil okullarının derslere teknolojiyi entegre etmelerini istemektedirler.
- Teknoloji, dili uygulamaya ve performansı değerlendirmeye yönelik yeni imkanlar sunmaktadır.
- Teknoloji artan bir şekilde mobil hale gelmektedir. Sadece sınıfta, konferans salonunda, amfide, bilgisayar odası ya da bağımsız çalışma merkezlerinde değil, evde, okula giderken ve de Internet kafelerde de kullanılabilir.
- Çeşitli BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) kullanımı öğrenenlere dört temel dil becerisini – konuşma, dinleme, yazma ve okuma, yoğun kullanma ve pratik yapma imkanı verir.

BDDÖ'nin Tarihsel Gelişimi

Ortaya çıktığı tarihten itibaren BDDÖ, dönemin hakim olan eğitim teorileri ve mevcut bilgisayar teknolojileri paralelinde değişim göstermiştir. Warschauer (1996) bu değişimleri birbirinden belirgen bir şekilde ayrılan üç ayrı dönemde ele almıştır.

Davranışçı BDDÖ. 1950'lerde başlayan ve 1960 ve de 70'lerde uygulama bulan BDDÖ'in ilk aşamasıdır. Bu dönemlerde hakim olan davranışçı yaklaşımın gerek dil öğretimi uygulamalarında gerekse BDDÖ'in henüz başlangıç düzeyindeki uygulamalarına etkisi büyük olmuştur. Bu dönemde BDDÖ'ne yönelik geliştirilen yazılımlar davranışçı yaklaşımı esas alarak 'alıştırma ve uygulama' olarak bilinen tekrarlı dil alıştırmalarını içermiştir (Lee, 2000; Levy, 1997a; Warschauer, 1996). Bu alıştırmalar bilgisayarların herşeyi bilen birer 'mekanik özel öğretmen' gibi kullanılmasına

neden olmuş, öğretim materyallerinin öğrenenlere aktarılmasında bir araç görevi görmüşlerdir. Bilgisayarlar, aynı öğretim materyalinin tekrar tekrar sunumundan hiçbir zaman sıkılmadıkları ve anında, yargılamadan geri bildirimde buldukları için tekrarlı alıştırma için son derece ideal görülmüşlerdir. Bu dönemde davranışçı yaklaşımın özellikleri dikkate alınarak bazı bilgisayar yazılımları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yazılımlar, ağırlıklı dilbilgisi ve kelime yazılımları, alıştırma ve uygulamalar, testlerdir. Bunların içinde BDDÖ için hazırlanmış ilk yazılım olarak, dilbilgisi, kelime alıştırma ve çeviri testlerini içeren PLATO dikkati çekmektedir.

İletişimsel BDDÖ. 1970 sonları ve 80'lerde ağırlık kazanan iletişimsel yaklaşım uygulamalarını kapsamaktadır. Bu dönemin başlarında davranışçı yaklaşım hem pedagojik hem de teorik açıdan eleştirilmeye başlanmıştır. Buna ilaveten güçlü kişisel bilgisayarlar insanların rahatlıkla güçlerinin yetebileceği bedellerle ortaya çıkmış ve eğitimsel açıdan çok daha fazla teknolojik imkanlar sunmaya başlamıştır. Buna karşın davranışçı BDDÖ'e hakim olan tekrarlı dil alıştırma yöntemlerinin yeterli özgün iletişim imkanı sunmadığı iddia edilmeye başlanmış, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini gözardı etmesi sebebiyle eleştirilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde bilgisayarlar önceki dönemdeki gibi verilenlerin tekrarında değil, öğrencilerin ortaya birşey koyabilecekleri, etkileşime dayanan uygulamalar için kullanılmaya başlanmıştır. Son sözü söyleyen her ne kadar bilgisayar olsa da, öğrenenin tercihi, kontrolü ve etkileşimi önemli ölçüde artmıştır.

Kullanılan dil yapılarının kendilerinden ziyade kullanım şekillerinin öğretilmesine yoğunlaşmış, dilbilgisi dolaylı yollarla öğretilmeye başlanmış, öğrenenlerin verdiği cevaplara karşı daha esnek bir tutum sergilenmiştir. Bu dönemde geliştirilen BDDÖ yazılımlarında öğrenciler kendi kendilerine ya da diğer öğrencilerle birlikte gruplar oluşturarak çalışıp, dil yapılarını ve anlamı keşfetme olanağına erişmiştir. İletişimsel BDDÖ'nin hedefinde sadece bilgisayar uygulamaları olmamış aynı zamanda bu uygulamaların nasıl kullanıldığı da olmuştur (Jones, 1986; Levy, 1997a; Moeller, 1997; Warschauer, 1996; Warschauer ve Healey, 1998). Ancak BDDÖ'in etkinliği

her şeye rağmen büyük ölçüde öğretmenin bilgisayarı ne oranda başarıyla sınıf ortamına dahil ettiğine bağlı kalmıştır (Johns, 2001).

Bütünleştirici BDDÖ. Bütünleştirici BDDÖ iki önemli teknolojik gelişmeye dayanmaktadır; çokluortama sahip bilgisayarlar ve internet. Her ikisinin de “sağladığı birçok imkan (metin, grafik, ses, animasyon ve video) özgün bir ortam oluşturulmasını, dil becerilerinin bütünleştirilerek kullanılmasını sağlamıştır. Davis’e (2003, 1) göre çoklu ortam paketlerinin temel avantajları ‘okuma, yazma, konuşma ve dinleme’ becerilerinin tek bir etkinlikte birleştirilmesi ve öğrenenin kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi olmuştur. Sosyo-bilişsel görüş bilişsel görüşün yerini almış ve öğretmenler ‘dil anlamlı ve özgün bağlamda kullanılmasını desteklemeye başlamışlardır (Lee, 2000, 2).

Bütünleştirici BDDÖ sayesinde dilin dört becerisi ve teknoloji dil öğretimine dahil olmuştur. Bu dönemde bilgisayar teknolojilerinde hem donanım hem de yazılım alanında ciddi gelişmeler olmuştur. CD-ROM ve DVD’ler dört temel dil becerisinin sınıflara dahil olup, sınıflarda özgün öğrenme ortamlarının oluşturulmasında etkili olmuşlardır. Benzer şekilde bu dönemde Internet yaygınlaşmış ve eğitimde kullanımını önem kazanmaya başlamıştır. Internetin sunduğu çevrimiçi imkanlar hem kaynakların çeşitliliğini artırmış hem de etkileşimi sınıf içinden sınıfın dışına, tüm dünyaya taşımıştır. Warshauer ve Healey’in de (1998) belirttikleri üzere proje temelli, içerik temelli bütünleştirici yaklaşımlar etkin bir şekilde dil öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

Farklı bilgisayar dillerinin gelişip ortaya çıkması bilgisayar programcılarının güçlü, çoklu ortam dillerini geliştirmelerini sağlamıştır. Bu yazarlık araçları eğitimcilerin ve dil öğretmenlerinin de eğitim yazılımları geliştirilmesi sürecine dahil olmalarını ve öğrencileri için çeşitli BDDÖ materyallerini geliştirebilmelerini sağlamıştır. Hızla artan bu ilgi BDDÖ konusunda önde gelen iki kuruluşun, Amerika’da CALICO, Avrupa’da EUROCALL, kurulmasıyla neticelenmiştir. Başlıca amacı dil öğretiminde teknolojiye erişimi sınırlı olan uluslara ulaşmak olan bu iki kuruluş günümüzde

WorldCALL çatısı altında toplanmıştır (Davies, 2003). BDDÖ'nün tarihsel gelişimi Çizelge 2'deki gibidir.

Çizelge 2. BDDÖ'nin aşamaları (Kern ve Warschauer, 2000; Warschauer, 1996; Warschauer, 2000a).

Aşama	1970 ve 1980'ler Davranışçı BDDÖ	1980 ve 1990'lar İletişimsel BDDÖ	21.Yüzyıl Bütünleştirici BDDÖ
Teknoloji	Ana Bilgisayar	Kişisel Bilgisayar	Çoklu ortam ve İnternet
Dil Öğretim Yöntemi	Dilbilgisi-Çeviri ve Kulak-Dil Alışkanlığı	İletişimsel Dil Öğretimi	İçerik Temelli ÖAI (ESP) / AAİ (EAP)
Dile Bakış	Yapısal (Biçimsel ve Yapısal Sistem)	Bilişsel (Zihinsel Yapılandırılmış Sistem)	Sosyo-Bilişsel (Sosyal Etkileşimle Oluşur)
Bilgisayarların Kullanım Amacı	Alıştırma ve Uygulama	İletişimsel Alıştırmalar	Özgün Söylem
Ana Hedef	Doğruluk	ve Akıcılık	Aracılık

BDDÖ'nin Yararları

Günümüzde öğrenen ve öğretmen rolleri değişmiş bulunmaktadır. Öğrenenler artık daha aktif bir rol üstlenerek, kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak, öğretmenler ise uzmandan ziyade bir kolaylaştırıcı, rehber olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinin merkezine öğreneni almayı hedefleyen etkinliklerin önemi artmıştır. Bu noktada bilgisayarların önemi büyüktür. Bilgisayarlar öğrenenlere etkileşim, bağımsız çalışma, anında geri bildirim gibi öğrenenlerin otonom olmalarına katkı sağlayacak ve motivasyonlarını artıracak çok sayıda imkan sunarlar. Bilgisayarların sunduğu bu imkanları şu şekilde özetleyebiliriz.

- Öğrenenler birbirlerinin aynı değildirler. Farklı öğrenme stil ve stratejilerine, motivasyona ve dil yeterliliğine sahiptirler. Dolayısıyla bir öğrenene uygun olan uygulama diğer öğrenen için hiç uygun olmayabilir (Pennington, 1991). Bilgisayar destekli eğitimin en

önemli özelliği ve yararı “onlarca yıldır gerekliliği bilinen (Jamieson ve Chapelle, 1998: 160)” öğretimin bireyselleştirilebilmesidir. Bilgisayar destekli öğretim materyalinde öğrenenler kendi ortamlarında çalışırlar. Öğrenenler kendi kavrama hızlarına göre dersin akışını ayarlayabilirler. Bilgileri ihtiyaç paralelinde gözden geçirilebilir ya da tekrarlayabilirler. İstedikleri zaman çalışmayı bırakıp istedikleri zaman tekrar başlayabilirler. Zorlandıkları konuları tekrar edip daha çok vakit ayırabilirler. Bu durum özellikle yavaş öğrenenler ya da ders kaçıranlar için büyük imkan sağlar. Böylelikle kendilerini kontrol içinde hisseder ve öğrendikçe ortamdaki memnuniyetleri artar. Öğrenilecek konuyu hali hazırda bilen ya da sınıftaki diğer öğrencilere oranla daha hızlı öğrenen öğrenciler ise, diğer öğrencileri beklemeden bir sonraki konuya geçebilirler. Özetle BDDÖ bireyselleştirilmiş, öğrenci merkezli bir öğretimin oluşmasına yol açar.

- Birçok öğrenci gerek öğretmenlerinin gerekse sınıf arkadaşlarının gözü önünde hata yapıp küçük düşme korkusuyla istedikleri birçok şeyi yapamazlar, kaygı düzeyleri yüksektir. Bilgisayarlar öğrencilerin bu kaygılarını yok edecek bir öğrenme ortamı sunarlar. Onların hatalarını ve başarısızlıklarını açığa çıkarmazlar. Dolayısıyla dil eğitiminde karşılaştıkları duygusal engeller azalır (Krashen, 1985).
- Öğrenme sürecinde iyi hazırlanmış geribildirimlerin yararı kabul edilen bir gerçektir (Warschauer ve Healey, 1998). Geleneksel sınıf ortamında her bir öğrenciye ayrı ayrı geribildirimler vermek çok zordur. BDDÖ sürecinde ise öğrenen aktif katılımcı durumundadır. Anında geribildirim alabilir, bilgilerini test edebilir, hatalarını düzeltebilir ve eksik oldukları noktaları tamamlayabilirler. Dolayısıyla hem anında geribildirim sağladığı için, hem de sağlanan geribildirim öğretmeninki gibi herkesin içinde olmadığı için öğrenciye rahatlık sağlar.
- Motivasyon yabancı dil öğrenmede öğrenenlerin performanslarının artmasında temel teşkil etmesi sebebiyle BDDÖ'nün avantajları arasında sıklıkla dile getirilmektedir. Levy (1997) iyi tasarlanmış

BDDÖ materyallerinin ve derslerin öğrenenlerin dil öğrenmede motivasyonlarının temel unsurları olduklarını ifade etmektedir. Bilgisayarlar renkli grafikler, sesler, hareketli resimler, canlandırmalar, video gösterileri ve kullanıcıya geri bildirimler sayesinde öğretime çeşitlilik, canlılık getirir. Bilgisayarların gelişmiş grafik ve ses yetenekleri sayesinde görsel ve işitsel öğrenme ortamları hazırlamak kolaylaşır. Metinler, resimler, hareketlilik ve ses vb. hem bir derse çeşitlilik kazandırır hem de derse ilgiyi çeker. Farklı tip alıştırmalar öğrencilerin motivasyonunun kalıcılığını sağlar.

- Etkileşim, bilgisayarı diğer teknolojik araçlardan ayıran özelliğidir. Çünkü diğer araçlar öğrencilerin hatalarını düzeltemez. Öğrenciler bilgisayar ortamında etkileşimden kaçamazlar. Öğrenme faaliyetleri içindeki her bir adım için bilgisayarın yönelteceği sorulara cevap vermesi gerektiği ve ancak konu üzerinde düşünerek sonraki adımlara geçebileceği için sürekli aktif olmak zorundadır. Birebir uygulamalarda bir çok alıştırmayı yapma imkânı vardır. Öğrenciler bilgisayar destekli eğitim materyalindeki alıştırmayı ve uygulamaları istedikleri kadar kullanabilirler. Bilgisayarlar etkileşimi sadece yazılarla değil, ses ve videolarla da sağlayabilir. Ortama eklenen birçok özellikle birlikte öğrenci istediği şekilde ortamı yönlendirilebilir. Etkileşim sayesinde öğrenen için en can sıkıcı çalışmalar bile ilginç kılınabilir ve renk ve grafik uygulamaları sayesinde öğrenme canlı tutulabilir.
- Bilgisayarlar, eğitimi renkli grafikleri ses ve değişik dönüt mesajları ile ilginç hale getirmektedir. Yazılar, resimler hareketler ve sesler, zor olan konulara özel öğretim yöntemleri ile çeşitlilik ve ilginçlik kazandırmakta ve öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Çoklu sunum yöntemleri ile öğrencilerin dikkatinin bir noktaya toplanması sağlanmaktadır.
- BDDÖ yazılımlarının sunduğu özgün içeriklerin yanısıra İnternet bir dil öğrenme kaynağı olarak kullanıldığında çok daha fazlasını sunabilir. Levy'nin (1997a) belirttiği üzere İnternet sürekli gelişim halinde olan olağanüstü dinamik bir araçtır. 1 Aralık 2012 itibari ile

İnternette faal websitesi / alan adı sayısı 142,827,167'dir (internetworldstats.com, 2012).

- BDDÖ'nin bir başka yararı tekrarlanabilir şekilde bilgilerin gözden geçirilmesi özelliğidir (Meskill, 1991). Dil öğrenme sürecinde tekrarlar konunun pekiştirilmesini sağlar (Felix, 1999). Pekiştirmeler sadece yazı ile değil, ses ve videolarla da sağlanabilir. Öğrenciler bir kelimenin telaffuzunu anlayana kadar bilgisayar destekli dil eğitim ortamında tekrarlayıp çalışabilirler. Videolar altyazı seçenekleriyle istenildiği gibi ayarlanıp defalarca izlenebilir. Geleneksel sınıf ortamlarında tüm öğrencilerin bu tekrarlarını her bir öğrenci tarafından anlaşılincaya kadar yapmalarına imkân yoktur.
- BDDÖ'nin diğer bir güçlü noktası da sunduğu esnekliktir. Öğrenenlere İnternet üzerinden oldukça zengin ve orijinal bir içerik sunularak etkili ve hızlı bir şekilde her yerden kullanabilmeleri sağlanabilir. Pek çok bileşen tek tek ya da bir arada ve aynı anda kullanılabilir. Öğrenenlerin ilgisini çeken bileşenler kolayca seçilerek öğretim sürecine dahil edilebilir. Bu sayede öğrenenlerin beklentilerine daha iyi cevap verilebilir.

Özetle, bilgisayarların dil öğretimine sağladığı katkılar genel kabul görmektedir (Willets, 1992). Ancak, bütün bu olumlu katkıların bizzat bilgisayarlardan kaynaklandığını düşünmek hata olur. Bilgisayarlar, öğretim faaliyetlerinin kolaylaştırılıp, öğrenmenin gerçekleşmesinin ve kalıcı olmasının sağlanmasında aracılık eden araçlardır. Öğretimde bilgisayarı kıymetli kılan, onun öğretime nasıl dahil edildiğidir. Bunun sağlanması da ancak, pedagojik açıdan iyi tasarlanmış, düzgün materyallerle mümkündür.

BDDÖ'nin Sınırlılıkları

BDDÖ'ye yönelik yapılan araştırmalarda genellikle bilgisayarların sağladığı katkılara değinilmiştir. Ancak bilgisayarların dil öğrenmeye sağladığı katkıların yanısıra, onların bu potansiyellerini engelliyebilecek teknik, ekonomik

ve kullanıcı kaynaklı bazı sınırlılıklar söz konusu olabilmektedir. Bu sınırlılıklar aşağıda özetlenmiştir.

- Bilgisayar teknolojisinin sağladığı katkılar tartışılmaz olarak görülse de, insan sağlığı üzerindeki etkileri başta eğitim bilimciler ve sağlık bilimcilerin kafalarını meşgul etmektedir. Genellikle bilgisayarların kullanıcıların sağlıkları üzerindeki olumsuz etkileri küçümsenmektedir. Keser (2005) günlük yaşama yoğun şekilde giren bilgisayar kullanımının, önlem alınmadığı ve bilinçli kullanılmadığı takdirde, önemli sağlık sorunlarını da beraberinde getirdiği.. uzun süreli bilgisayar kullanan kişilerde görsel sorunlar, kas iskelet sistemine yönelik rahatsızlıkların görüldüğünü ifade etmektedir.
- Bilgisayarların dil öğretiminde kullanımını engelleyen sebeplerden birisi yüksek kalitede yeterli yazılımın olmayışıdır. Üretilen yazılımların birçoğu oldukça basittir ve pedagojik temellerden yoksundur. Sıklıkla yazılım üreten firmalar eğitim sürecinin üyelerine, öğretmenlere, program geliştiricilere, yöneticilere ve öğrencilere başvurmadan yazılımlar geliştirmektedirler. Bazen de bilgisayar ve öğretim tasarımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler BDDÖ ile ilgilenmekte ve maalesef ortaya konan BDDÖ tasarımları bu öğretmenlerin becerisi ile sınırlı kalmaktadır. Bu noktada Pennington (1991) ve Levy (1997a) BDDÖ araştırmacılarının, program geliştirmecilerinin, bilgisayar programcılarının ve mühendislerinin pedagojik anlamda düzgün BDDÖ yazılımlarının ortaya konulabilmesi için ortak çalışmalarını gerektiğini belirtmektedirler. BDDÖ yazılımlarının başarısı çoğu zaman kullanılan öğrenme stiline de bağlı olabilir. Bu yüzden de bir öğrenci veya öğretmen için iyi olabilecek bir yazılım bir başkası için iyi sayılmayabilir (Seferoğlu, 2010). Bu sebeple öğretimde kullanılan her materyalin, eğitim programındaki hedef ve amaçlara uygun ve destekler nitelikte olması gerekir.
- BDDÖ'nin önündeki önemli engellerden bir diğeri öğretmenlerin dil öğretiminde bilgisayar kullanma konusunda bilgi ve eğitimden

yoksun olmalarıdır. BDDÖ'nin sahip olduğu potansiyelin farkında olsalar bile, bu potansiyeli nasıl uygulamaya koyacaklarını bilmemektedirler (Debski, 2000). Bunun yanısıra, bilgisayar teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler karşısında öğretmenler yeni gelişmelerden yeterince haberdar olamıyabilmektedirler. Bilgisayar teknolojilerindeki bu hızlı gelişmeler öğretmenlerin yeni teknolojilere uyum sağlamaya ve değişime açık olmalarını gerektirmektedir. Eğer öğretmenler yeni BDDÖ yazılım ve de uygulamalarını başarılı şekilde derslerinde kullanmak istiyorlarsa, BDDÖ'indeki mevcut gelişmelerden haberdar olmaları gereklidir.

- Bilgisayar donanım ve yazılım maliyetleri son yıllarda oldukça düşmüş olmasına rağmen, başlangıç yatırımları karşılanırsa bile sonrasında bakım, güncellemelerini koruma ve de öğretmen eğitimi gibi ek maliyetlerin yüksek oluşu caydırıcı olabilmektedir.
- BDDÖ'ni sınıf içi geleneksel öğretimden ayıran en önemli özellik bireysel olmasıdır. Dolayısıyla bilgisayar destekli öğretimde her öğrenci için bir bilgisayar gerekli olmaktadır. Bu durum "öğrenenin sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleriyle olan etkileşimini azaltması, sosyal iletişim bozukluğu yaratmasından (Şahin ve Yıldırım,1999)" dolayı uzmanlarca eleştirilmekte öğrenenleri makineleştirdiği iddia edilmektedir. Oysaki Dil öğrenmede diğer insanlarla iletişim kurmak ve konuşmak önemli bir yer tutar.
- Bilgisayarlardan insanlar gibi duygusal tepkiler vermesi, öğrenenlerin anlatmak istediklerini tam olarak anlatamadıklarında onları öğretmen gibi tahmin etmeleri beklenemez.

Öğrenme Nesneleri

Öğrenme Nesnelерinin Tanımı

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme nesneleri için kullanılan çok sayıda farklı terimlerle ve tanımlarla karşılaşılma, birçok araştırmacı için farklı anlamlar ifade ettiği görülmektedir. Smith (2004)'e göre öğrenme nesneleri boyut, kapsam, içerik, tasarım ve teknik uygulamalar bakımından o

kadar çeşitlilik göstermektedir ki, öğrenme nesnelerinin esasını ortaya koymak kolay değildir. Öğrenme nesnesi kavramı 1990'larda ilk ortaya çıkışıyla beraber giderek artan bir şekilde farklı disiplinlerin, akademik çevrelerin, askeriye, kamu kurumları ve özel şirketlerin ilgisini görmüştür. Bu sebeple öğrenme nesneleriyle ilgilenen çoğu araştırmacı ve kurumlar öğrenme nesnelerini tanımlarken kendi ilgileri doğrultusunda farklı anlamlar yüklemişler ve benzetmelerde bulunmuşlardır. Yapılan benzetmelerin başında bugün de yaygın şekilde kullanılan 'öğrenme nesnesi' terimini alanyazında ilk kez kullandığı ifade edilen Wayne Hodgins'in LEGO blokları benzetmesi gelmektedir. Bu benzetmeye göre ufak öğretim parçaları, tıpkı lego blokları gibi, biraraya getirilerek daha büyük öğretim yapılarına dönüştürülebilmektedir. Ancak, Wiley (1999) öğrenme nesnelerinin rastgele biraraya getirilmesinin öğretimsel anlamda sağlam sonuçlar vermeyeceğini ve her öğrenme nesnesinin bir diğeriyle birleşemeyeceğini dile getirip bu benzetmeye karşı çıkmıştır. Bu durumu daha iyi anlatabilmek için kendisi 'atom benzetmesi' yapmıştır. Bu benzetmeyi yaparken atomların bilinen şu özelliklerine dikkati çekmiştir:

- Her lego bloğu bir diğeriyle kolaylıkla birleştirilebilirken, her atom diğer bir atomla birleşemiyebilir.
- Legolar her şekilde bir diğeriyle birleştirilebilirken, atomlar sadece kendi yapılarının izin verdiği şekilde biraraya getirilebilirler.
- Legoları birleştirmenin herkesin yapabileceği kadar kolay ve basit bir işlem olmasına karşın atomları biraraya getirebilmek için belli bir eğitim ve bilgiye sahip olmak gereklidir.

Yapılan tanımlar arasında en geniş tanımı Öğrenme Teknolojisi Standartları Komitesi (Learning Technology Standards Committee LTSC) (IEEE, 2002) yapmıştır: 'Öğrenme nesnesi, teknoloji destekli öğrenmede, çokluortam içeriklerinde, öğretim içeriklerinde, yazılımlarda, kişiler ya da kurumlarca tekrar kullanılabilen ya da başvurulabilen dijital ya da dijital olmayan her türlü varlıktır. Teknoloji destekli öğrenme örnekleri, bilgisayar destekli eğitim sistemleri, etkileşimli öğrenme ortamları, akıllı bilgisayar destekli öğretim sistemleri, uzaktan öğrenme sistemleri ve işbirlikçi öğrenme

ortamlarını içermektedir. Öğrenme nesneleri örnekleri, teknoloji destekli öğrenme esnasında başvuru alan çoklu ortam içerikleri, öğretimsel içerikler, öğrenme hedefleri, öğretim yazılımları ve araçları, kişiler, kurumlar ya da olayları içermektedir. Wiley (2000)'e göre bu tanım, evrende tarihin herhangi döneminde var olmuş şahısları, yerleri, nesnelere ya da fikirleri kapsayacak kadar geniştir. Çünkü, teknoloji destekli öğrenme esnasında bunlardan herhangi birine başvurulabilir. Wiley (2002a) bu tanımı biraz sınırlandırarak öğrenmeyi desteklemek için tekrar kullanılabilen her türlü dijital kaynak olarak tanımlamıştır. Wiley yaptığı bu tanımla dijital olmayan öğrenme nesnelere tam anlamıyla paylaşımın ve yeniden kullanımın, ancak dijital ortamda sağlanabilecek olmasından dolayı tanıma dahil etmemiştir. Benzer şekilde Polsani de (2003) Wiley'in 'her türlü dijital kaynağı' öğrenme nesnesi olarak nitelmesini çok geniş ve tanımla kavramsal açıdan yetersiz bularak, her dijital kaynağı öğrenme nesnesi olarak sınıflandırmanın, nesne merkezli programlamadan alınan modülerlik, içerik ve bağlamın birbirinden ayrılması, tekrar kullanılabilirlik gibi temel özellikleri boşa çıkaracağını ileri sürmüştür.

Öğrenme nesnelere yönelik bu tartışmaların yanısıra içerebilecekleri veri miktarına ve sürelerine yönelik tanımlamaların da yapıldığını ve tartışmaların bu noktada da devam ettiğini görülmektedir. Cisco systems (2001), öğrenme nesnelere içerik, uygulama ve kazanım içeren 7 ± 2 bileşenden oluşan koleksiyonlar olarak tanımlamıştır. Polsani (2003) WORC (Wisconsin Online Research Center) Wisconsin Çevrimiçi Öğrenme Kaynakları Merkezi öğrenme nesnelere, süreleri iki ile onbeş dakika arasında değişen ufak öğrenme birimleri olarak tanımladığını belirtmekte ve bu tanıma, öğrenme nesnelere içeriğinin öğrenilmesine yönelik süre tayin etmeyi, herbir öğrenenin ihtiyaç duyacağı sürenin farklılık gösterecek olmasından dolayı yanlış bularak karşı çıkmaktadır. Öğrenme nesnelere kullanımını, metod ve ölçme mekanizmalarını önceden belirleyen bu tür tanımların tekrar kullanma özelliğini sınırlandıracağını belirtmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmacı ve kurumlar da öğrenme nesnelere boyutlarının yeniden kullanılabilirliklerini destekleyecek yeterlilikte küçük olmaları gerektiğini savunmuşlardır (Schluep, Ravasio, ve Sissel-Guttormsen Schar, 2003; Conlan, Dagger ve Wade, 2002; ADL, 2004). Mills (2002) öğrenme

nesnelerinin büyüklüğünü, 'öğrenmenin gerçekleştiği anda, öğrenen tarafından özümseyebilen bilgi miktarı' ile sınırlayarak kapsam ve boyutta asıl belirleyici olanın öğrenenin kendisi olacağını ima etmiştir.

1997'de Amerikan savunma bakanlığı bünyesinde bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yüksek kalitede eğitime düşük maliyetle her zaman her yerde erişimi sağlamak amacıyla kurulmuş olan ADL (Advanced distributed learning) kurumu geliştirdiği paylaşılabılır içerik nesnesi modeli ile beraber, paylaşılabılır içerik nesnesi terimini (SCO) gündeme getirmiştir. Öğrenme nesnelerinin belli kurallar çerçevesinde oluşturulup, paketlenmesi ve dağıtımını öngören bu modelde, paylaşılabılır içerik nesnelere, bir öğrenme yönetim sistemi vasıtasıyla öğrencilere sunulabilecek en küçük, uygun bilgi birimleri olarak tanımlanmaktadır (ADL, 2004). Baritt ve Alderman (2004) bu küçük bilgi birimlerinin öğrenme nesnesi olarak adlandırılabilmesi için bir hedeflerinin olması, o hedefi öğretmeleri ve bir değerlendirme içermeleri gerektiğini ifade ederek öğrenme nesnelerinin niteliği üzerinde durmuşlardır. Harman ve Koohang (2005) ise öğrenme nesnelerini birer bilgi parçası olarak gören bu tanımlamalara karşı çıkararak, öğrenme nesnelerinin pedagojik değeri olan ve öğrenenler tarafından uygun bağlama konulabilen, dijital ya da dijital olmayan; film, simulasyon, bir ses dosyası ya da video dosyası, animasyon, resim, harita, kitap ya da bir tartışma panosu gibi herşeyi içerebileceklerini ifade etmişlerdir. Kay (2011) öğrenme nesnelere işlevsel bir tanım getirerek 'öğrenenlerin bilişsel süreçlerini geliştirerek, artırarak ve/veya rehberlik ederek belli kavramların öğrenilmesini destekleyen etkileşimli 'web tabanlı araçlar' olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlara bakıldığında, 'ilk yapılan öğrenme nesnesi tanımlarının daha çok teknolojik boyutlarına odaklıyken, son dönemlerde yapılan tanımların öğrenmenin niteliklerini ele aldığı görülmektedir (Kay ve Knaack 2008a). Alanyazında öğrenme nesnelere yönelik bu tanımların yanısıra konuyu daha da karmaşık hale getiren kısaltmaların da olduğu görülmektedir. Temelde öğrenme nesnesini, LO (learning object), ifade eden bu kısaltmalardan başlıcaları olarak; RLO (reusable learning object) tekrar kullanılabilen öğrenme nesnesi, RIO (reusable information object) tekrar

kullanılabilen bilgi nesnesi ve Merrill (1999) tarafından bu yönde tartışmalar henüz başlamadan ortaya konan KO (knowledge object) bilgi nesnesi sayılabilir.

Özetle, alanyazında yapılan tanımlar incelendiğinde, tanımların, öğrenmeyi destekleyen her türlü sayısal ya da sayısal olmayan varlık, (Downes, 2003a; Friesen, 2001; IEEE, 2002; Quinn ve Hobbs, 2000), öğrenmeyi destekleyen her türlü sayısal varlık (Sosteric ve Hesemeier, 2003; Wiley, 1999) arasında değişiklik gösterdiği ve bu tanımlarda temel tartışma konusunun öğrenme nesnelerinin “sadece sayısal” mı ya da “hem sayısal hem de sayısal olmayan varlıklar” mı olduğu görülmektedir. Öğrenme nesnelerinin ne olduğu konusundaki bu belirsizlik, öğrenme nesnelerini tanımlamada kullanılan terminolojide de kendini göstermektedir; içerik nesnesi (OASIS, 2003; McGreal, 2004), eğitim nesnesi (Friesen, 2001), bilgi nesnesi (Merrill, 1999), öğrenme kaynağı (IMS, 2005; Smith, 2004; Polsani, 2004), tekrar kullanılabilen öğrenme nesnesi (CISCO, 2001), etkileşimli web tabanlı araçlar (Kay, 2011). McGreal (2004) alanyazında öğrenme nesnelerini ifade etmek üzere kullanılan terimleri şu şekilde listelemiştir:

- Varlık (asset), (Wiley, 2000)
- İçerik nesnesi (Content object)
- Eğitim nesnesi (Educational object), (Ilich, 1971; Friesen, 2001; EOE, 2003)
- Bilgi nesnesi (Information object)
- Bilgi nesnesi (Knowledge object)
- Öğrenme nesnesi (Learning object) (Hodgins, 1994)
- Öğrenme kaynağı (Learning resource)
- Çoklu ortam nesnesi (Media object)
- Ham çoklu ortam ögesi (Raw media element)
- Tekrar kullanılabilen bilgi nesnesi (RIO-reusable information object)
- Tekrar kullanılabilen öğrenme nesnesi (RLO-reusable learning object)
- Öğrenme birimi (Unit of learning)
- Çalışma birimi (Unit of study)

Polsani (2004) öğrenme nesnelere yönelik tanımlardaki bu çeşitliliğin ve hala kesinlik kazanmamış bir tanımın ortaya çıkmamış olmasının iki nedeninin olabileceğini belirtmektedir. Nedenlerden biri olarak öğrenme nesnelere kavramsal olarak henüz oluşum sürecinde olabileceklerini ifade etmekte, tıpkı geçmişte zamanla gelişip, ortaya çıkmış mitoloji, anlatı şiirleri, kitaplar gibi, öğrenme nesnelere de henüz gelişimlerini sürdürmekte olan, bilgiyi düzenlemenin modern bir şekli olarak görebileceğimizi belirtmektedir. Polsani diğer bir nedeni de IEEE'nin yapmış olduğu öğrenme nesnesi tanımının genişliğine bağlamaktadır. Öğrenme nesnelere hala gelişimlerini sürdürmekte olduğuna inanan diğer bir araştırmacı Jacobsen (2001) de öğrenme nesnelere kavramsal olarak net anlaşıldıkları sürece üzerlerinde uzlaşmış bir tanımın olmamasının endişe verici bir durum oluşturmadığını ifade etmekte ve net bir tanımın zamanla ortaya çıkacağına inanmaktadır. Bilgi nesnesi, yeniden kullanılabilir içerik nesnesi, öğretim nesnesi, medya nesnesi, bilgi bitleri, program bileşeni, eğitim nesnesi, zeki nesnelere, veri nesnelere gibi kavramlar alanyazında bulunmakta, bazen bir alt sürümünü ifade etmek için, bazen de doğrudan "Öğrenme Nesnesi" yerine kullanılabilir. Ancak, kavram çeşitliliğine rağmen en uygun terim olarak "Öğrenme Nesnesi" benimsenmiştir (Gibbons, Nelson ve Richards, 2000:2; Friesen, 2001:1-2; Ryan-Jones ve Hamel, 2002:1).

Öğrenme Nesnelere Tarihsel Gelişimi

Dijital eğitim kaynaklarının yeniden kullanılması fikri bilgisayar kadar eskidir. Daha 1960'ların başında araştırmacılar ders içeriklerinin daha küçük halde birleştirilip, oluşturulması ve her bir öğrenene özelleştirilebilmesi konusunda çalışmalar yürütmekteydiler (Wiley, 2007). 1969'da, bilgisayar temelli öğretimin henüz başları sayılacak bir dönemde Gerard, hayret edilecek bir ileri görüşlülükle, öğretim programı birimlerinin tıpkı standartlaştırılmış Meccano™ (mekanik oyuncak setleri) parçaları gibi her bir öğrenen için ayrı ayrı oluşturulmuş çok çeşitli öğretim programlarına dönüştürülecek şekilde nasıl daha küçük ve birleştirilmiş hale getirilebileceğini açıklamaktadır. Otuz yıl sonra bu fikrin değeri ve pratikliği kendini göstermektedir (Gibbons; Nelson ve Richards, 2002). Yine bu dönemde, hipermetinin isim babası Ted Nelson'ın

çalışmaları dikkat çekicidir. Nelson'ın ideal hipermetin sisteminde (Xanadu tasarımı), tüm veriler sabit bir şekilde ayrı ayrı depolanır. Kullanıcı, daha önce saklanan bir içeriğin üzerinde değişiklikler yapmak isterse, bu değişiklikler orjinal içerikten ayrı bir dosya olarak kaydedilir ve böylece kullanıcılar o içeriğin sonradan oluşturulan tüm versiyonlarına ulaşabilirler. Yine bu sistemde kullanıcılar bir belgeden alıntı yapmak isterlerse, alıntı yapmak istedikleri yeri kesip yeni belgeye yapıştırmak yerine, alıntının başladığı ve bittiği yerleri işaretleyerek kendi oluşturdukları belgede gösterebilirler. Nelson bu çalışmalarıyla öğrenme nesnelерinin ve günümüzde bilinen anlamıyla içeriğin yeniden kullanılmasının kavramsal temellerini oluşturmuştur (Wiley, 2007).

İleri görüşlülükle yürütölen materyallerin tekrar kullanılabilmesine yönelik bu çalışmalar ve fikirler maalesef, muhtemelen henüz kişisel bilgisayarların ve internetin ortaya çıkmadığı dönemlere denk geldiği için sonraki otuz yıl boyunca unutulmaya yüz tutmuştur. 1990'ların başında kişisel bilgisayarların ve internetin ortaya çıkıp özellikle eğitimde kullanımlarının yaygınlaşmasıyla tekrar kullanılabilen materyaller fikri yeniden gündeme gelmiştir. Çünkü, Richards'ın (2002) da belirttiği üzere web, dijital yapıdaki öğrenme kaynaklarının kolaylıkla dağıtılabilmelerini sağlamaktadır. Görseller, ses dosyaları, metinler veya apletler dijitalleştirildiklerinde başka bir yerde ya da öğretim bağlamında tekrar kullanım için kolaylıkla iletilebilmektedirler. Ancak bu dönemde dijital öğrenme kaynaklarının oluşturulması büyük yatırımlar gerektirmektedir (Littlejohn, 2003). Mevcut kaynaklar belli öğrenme ihtiyaçlarıyla sınırlı kalmakta ve çoğunlukla parçalara ayrılamaz bütünlerden oluşmaktadırlar (Hannafin, Hill ve McCarthy, 2000). İçeriklerin kullanım alanlarını ve paylaşımaları sınırlayan bu tasarım anlayışından vazgeçilip, içerik paketlerinin daha ufak parçalara ayrılabilmesi ve böylelikle farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarla kullanılabilmesini sağlayacak bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Tam da bu noktada bilgisayar bilimlerinde ortaya çıkan nesne merkezli yaklaşım, öğretim tasarımcılarının imdadına yetişmiştir ve öğrenme nesnelерinin kavramsal temelleri bilgisayar bilimlerinde ortaya çıkan bu yaklaşıma dayandırılmıştır.

Nesne-merkezli yaklaşımın ortaya çıkışı 1960'lara uzanmaktadır. Oslo'daki Norveç Bilgisayar Merkezi'nde (Norwegian Computing Center) çalışan Kristen Nygaard ve Ole-Johan Dahl tarafından fiziksel sistemler için geliştirdikleri simülasyon dilleri olan 'simula I' ve 'simula67' ilk nesne-merkezli dillerdir. Bu dillerin temel kavramı olan 'nesnelere' kısa sürede büyük kabul görmüş ve günümüzde de kullanılan programlama dillerine temel teşkil etmiştir (Dahl, 2001). Nesne-merkezlilik tekrar kullanılabilen ve nesne adı verilen bileşenlerin oluşturulmasını esas almaktadır. Bu durum, öğrenme nesnelere arasındaki temel fikri oluşturmaktadır. Öğretim tasarımcıları bu sayede farklı öğrenme bağlamlarında birçok defa kullanılacak küçük öğretim bileşenleri oluşturabilirler. Öğrenme nesnelere genellikle internet vasıtasıyla dağıtılabilen ve çok sayıda kullanıcının erişip, ulaşabileceği (tepegöz, video kaset gibi belli bir yerde belli zamanda bulunabilen geleneksel öğretim araçlarının aksine) dijital varlıklar olarak anlaşılmaktadır. Bu durum daha önce var olan diğer öğretim araçlarıyla öğrenme nesnelere arasındaki önemli bir farkı oluşturmaktadır (Wiley, 2000a).

Öğrenme nesnesi teriminin eğitim alanyazınına ilk girişinin 1990'ların başında bilgisayar destekli tasarım ve çizim programı olan AUTOCAD™ programını üreten Autodesk firmasında stratejik gelecek bilimci olarak çalışan Wayne Hodgins ile olduğu yaygın şekilde kabul görmektedir. Bu dönemde Hodgins, AUTOCAD™ endüstrisinin eğitimlerde tekrar kullanılabilen bir *tak ve kullan* öğrenme stratejisine ihtiyaç duyduğunu düşünmüş ve bu yönde arayışlar içerisine girmiştir (Hodgins, 2002). Hodgins'in bu arayışı çok sürmemiştir. Alanyazında yaygın şekilde bahsedilen Hodgins ve lego blokları ile ilgili hikayeyi kendisi şöyle aktarmıştır:

Öğrenme nesnesi dünyasına seyahatim 1990'da çocuklarımı LEGO™ bloklarıyla oynarken izlediğim sırada anlık bir uyanışla oldu. Birçok ailede olduğu üzere oğlum ve kızım çok farklı öğrenme tercihlerine sahipler. Kızım talimatları, yönlendirmeleri ve önceden belirlenmiş şeyleri (hatırladığım kadarıyla bir kaleydi yapmak istediği) tercih ederken, oğlum özgürce kendi tasarımı olan şeyleri yapmayı (bir robot) tercih ederdi. O anda farkettimki herikisi de son derece birbirinden farklı ihtiyaçlarını bu basit plastik bloklarla karşılayabiliyorlardı. Bu olayla

beraber uzun ve dolambaçlı, ancak tüm içeriğin tıpkı her bir LEGO™ bloğu gibi olabilecek en küçük boyutta var olduğu bir dünya hayalini gerçekleştirme yolculuğu başladı.... Ancak asıl güç, LEGO™ bloklarında da olduğu üzere, (öğrenme nesnelerinin) sadeliklerinde, en düşük seviyelerinde tekrar kullanılabilirliklerinde ve sonuçta hayal edebileceğiniz neredeyse her şeyi oluşturabilme becerisinden kaynaklanmaktadır(Hodgins, 2002).

Merill'in 1980'lerde ortaya koyduğu ÖGT - Öge Gösterim Teorisi de sıklıkla öğrenme nesnesi benzeri bir sistemin öncülerinden görülmektedir (Churchill, 2007; Cramer, 2007; Heyer, 2006; Laverde, 2007; Minguillon, 2007). İki boyutlu öğrenme hedefi sınıflandırma sistemi (içerik ve performans) ile belli öğrenme hedeflerinde en etkili olacak iki düzeyde sunum ÖGT'in temel kavramlarını oluşturmaktadır (Merill, 1983). Sonrasında ÖGT ITT'ye dönüşerek, öğrenme hedefi sınıflandırma sisteminin içerik boyutu, bilgi nesnelere olarak adlandırılmıştır. Reigeluth ve Nelson'a (1997) göre zaten öğretmenler sıklıkla öğretim materyallerini kullanmadan önce, onları oluşturan parçalarına ayırıp sonra bu parçaları kendi öğretim hedefleri doğrultusunda tekrar birleştirmektedirler. Bu durum öğrenme nesnelerinin sağlayabileceği öğretim faydalarına önemli bir sebep teşkil etmektedir. Böylelikle öğretmenler, öğretim kaynaklarını ufak bileşenlerine ayırma işlemine uğraşmadan, daha hızlı ve etkili bir şekilde kendi öğretim hedefleri doğrultusunda kullanabileceklerdir.

Bazı gruplar 1991 ve 1995 yılları arasında birbirinden ayrı olarak, öğrenme nesneleriyle ilgili temel meselelerle ve kavramlarla ilgilenmeye başlamışlardır. Ulusal Bilim ve Teknoloji Enstitüsü'ne bağlı bir grup olan Öğrenme Nesnesi Üstveri Grubu, Bilgisayarlı Eğitim ve Yönetimi Birliği (CEDMA), modülerlik ve günümüzde üstveri olarak adlandırılan nesnelerin etiketlenmesi gibi konulara yönelik ilk çalışmaları yapmaya başlamışlardır (Jacobson, 2002).

1994'e gelindiğinde öğrenme nesnelerinin özel sektörün dikkatlerini çektiğini hatta bu yönde ilk ürünlerini piyasaya sürdükleri görülmektedir. Bunlardan bilgisayar temelli eğitim firması olan NETg firması, Hodgins'in

öğrenme nesnesi modelini temel alarak 'NETg öğrenme nesnesi' ya da kısaca NLO adını verdikleri e-öğrenme uygulamasını pazarlamaya başlamıştır. NETg firmasının internet henüz başlangıç dönemindeyken ilk öğrenme nesnesi ürününü pazarlaması dikkatedeğer bir başarıdır (Saum, 2007).

1998'lere gelindiğinde artan ilgiyle beraber, Havacılık Endüstrisi Bilgisayar Temelli Eğitim Komitesi (AICC), Uluslararası Elektrik ve Elektronik Mühendisleri'nin (IEEE) bir alt kurumu olan Öğrenme Teknolojisi Standartları Komitesi (LTSC), Öğretim Yönetim Sistemleri Küresel Konsorsiyumu (IMS), Avrupa'nın en büyük dijital bilgi sağlayıcısı olan ARIADNE ve diğer benzeri eğitime yönelik çalışmalar yapan kurumların öğrenme nesnesi alanında, özellikle de standartların oluşturulması yönünde çalışmalar başlattıkları ve standartların oluşturulmasına yönelik ilk örnekleri yayınladıkları görülmektedir. Yine bu tarihlerde Oracle, öğrenme nesnelerinin gelecekteki öğrenme stratejileri için kritik bir öneme sahip olacağını farkederek Oracle Öğrenme Uygulamasını (OLA) çıkartmıştır. OLA, öğrenme nesnesi kullanan ilk yazarlık ortamı olması itibariyle dikkat çekicidir. Sonrasında OLA'nın geliştirilmesinde etkili olan iki önemli isim Tom Kelly ve Chuck Barritt, çalışmalarına, eğitim maliyetlerini yüksek bulup, kontrol altına alabilmek için çalışmalar yapan ve çözüm arayışında olan Cisco Systems'e geçmişler ve çalışmalarına orada devam etmişlerdir. Bu ikilinin öğrenme nesneleri konusundaki önemli bilgi ve birikimlerinin de katkısıyla Cisco systems, 1998'de yeniden kullanılabilen öğrenme nesnesi stratejisi raporunu yayınlamıştır. Bu rapor 2001'lere gelindiğinde öğrenme nesnelerini, (eğitim) endüstrisinin öncelikli konusu haline getirmiştir (Jacobsen, 2001).

Oluşturulmaya başlanan standartlarla birlikte öğrenme nesnelerinin belli bir yerde depolanıp, kolayca erişilebilmesi için öğrenme nesnesi havuzları oluşturulmaya başlanmıştır. Bu amaçla 1997'de California Üniversitesi MERLOT'u (Öğrenme ve Çevrimiçi Öğretim için Çokluortam Eğitim Materyalleri) (Multimedia Educational Resources for Learning and OnlineTeaching) kurmuştur (Saum, 2007). Aynı yılda Amerika Savunma Bakanlığı tarafından kurulan ADL (Advanced Distributed Learning) organizasyonuna federal ve özel kurumlara önderlik etmesi ve eğitim

ihtiyaçlarına destek olması amacıyla kullanılacak teknoloji tabanlı eğitime yönelik standartlar geliştirmesi görevleri verilmiştir. Daha sonra bu organizasyon yürüttüğü çalışmalar sonucunda 2000 yılının ocak ayında e-öğrenme içeriklerinin birlikte alışılabilirlik, yeniden kullanılabilirlik, yönetilebilirlik, ulaşılabilirlik, devamlılık, ölçeklenebilirlik, sıralama ve dolaşım özellikleri üzerine bir takım standartlar getiren, Paylaşılabilir Eğitim Malzemeleri Referans Modelinin, SCORM (Shareable Courseware Object Reference Model) ilk sürümü olan SCORM 1.0'ı yayınlamıştır (Dodds, 2000). SCORM'un odak noktası öğrenme nesnesi adı verilen birimlerdir. SCORM'a göre öğrenme nesneleri nesne temelli programlama ile benzer temelleri esas almaktadır. 2001'de ADL, bu modele bir güncelleme yaparak ve terminolojisinde de değişiklik yaparak paylaşılabilir 'eğitim malzemeleri' nesnesi yerine, paylaşılabilir 'içerik' nesnesi ifadesini kullandığı SCORM 1.1 ve de aynı yılın Ekim ayında yine bir güncellemeyle SCORM 2.1'i yayınlamıştır.

Öğrenme nesnelere yönelik geliştirilmek istenen standartlardan biri de onların farklı platform ya da öğrenim yönetim sistemlerince tanınmasını ve bulunmasını sağlayacak olan metadata 'üstveri'lerdir. Bu amaçla IEEE bünyesinde oluşturulmuş olan öğrenme nesnesi çalışma grubu 2002'de, daha önce ARIADNE, IMS ve Dublin Core tarafından yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak IEEE standart 1484.12.1'i, yaygın bilinen adıyla LOM'u (Learning Object Metadata) ilk onaylanan üstveri standardı olarak yayınlamıştır. Bu standart geliştirilmeye açık temel bir şema oluşturmaktadır (IEEE LTSC, 2002). Birincisi 2004 yılı başında, ikincisi aynı yıl temmuz ayında olmak üzere SCORM'un 2004 versiyonu yayınlanmıştır (ADL, 2006). 2006 ve 2009'da bunu üçüncü ve dördüncü versiyonları takip etmiştir.

ADL, 2010 yılında, mevcut SCORM'a daha yeni ve daha işler özellikler kazandırabilmek, mevcut SCORM'da karşılaşılan sorunlarını çözüp, eksiklerini gidermek ve gelecek neslin SCORM'unu oluşturmak üzere Tin Can Projesini başlatmıştır (ADL, 2013). Başlatılan bu proje ile yayınlanan bir kısım ara versiyonlardan sonra 2013 yılında projenin ismi değiştirilip 'Experience API ya da xAPI olarak adlandırılmış ve 1.0.0 versiyonu yayınlanmıştır.

Halihazırda gelişim aşamasında olan bu özellikler ile, öğrenme içeriği ile öğrenme sistemlerinin kendi aralarında, her türlü öğrenme tecrübesini kaydedecek şekilde iletişime geçebilmelerinin sağlanmasına çalışılmaktadır. Öğrenme tecrübeleri Öğrenme Kaydı Depolarında (Learning Recording Store, [LRS]) saklanmakta ve bu LRS'ler geleneksel öğrenme yönetim sistemleri içerisinde ya da kendi başlarına bulunabilmektedirler.

Öğrenme Nesnelerinin Özellikleri

Öğrenme nesneleri alternatif bir içerik geliştirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda içerik küçük parçalara ayrılır. Pedagojik açıdan her bir parça öğretim tasarımı metodolojisinde belirli bir rol oyanabilir. Bu doğrultuda parçaların sahip olması gereken özellikler aşağıda belirtilmiştir (Robson, 2001);

- Her bir parça standart, herhangi bir sisteme bağımlı olmayan bir yöntem vasıtasıyla öğrenme sistemleri ile iletişime geçebilmelidir.
- Parça içerisinde olanlar, o parçanın işidir.
- Öğrenenlerin parçalar arasındaki hareketi, öğrenme sistemi tarafından kontrol edilir.
- Her bir parça, tasarımcıların doğru parçayı arayıp, bulmalarını ve uygun şekilde kullanmalarını sağlayacak açıklamalara sahip olmalıdır.

Öğrenme nesnelere son yıllarda bu denli artan ilgi ve araştırmalar, onların sahip oldukları bazı eşsiz özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Alanyazında sıkça bahsedilen bu özellikleri şu başlıklar altında sıralanabilir.

1. Erişilebilirlik: Öğretimsel bileşenlere farklı bir konumdan erişilip, diğer birçok noktaya dağıtılabilmesidir (McGreal ve Roberts, 2001). Erişilebilirlik, tekrar kullanılabilirliğin mümkün olmasını sağlayan diğer bir önemli özelliktir. Öğrenme nesnelerinin yeniden kullanılabilir olmaları için farklı öğrenme ortamları tarafından paylaşılabilir, öğretmen ve öğrenenlerin ihtiyaç duyduklarında erişilebilir olmaları lazımdır (Mills, 2002). Öğrenme içeriklerine

hiçbir engel olmadan ulaşılabilmesi bilgi toplumunun oluşmasında oldukça önemlidir.

2. Birlikte çalışabilirlik: Bir noktada belli bir takım araçlarla ya da ortamda geliştirilmiş olan öğretimsel bileşenlerin başka bir noktada farklı araçlarla ya da ortamda kullanılabilmesidir (McGreal ve Roberts, 2001). Öğretim üniteleri, geliştiricisine veya Öğrenme Yönetim Sistemine (ÖYS) bakmaksızın birbirleri ile işbirliği içerisinde birlikte çalışabilmelidir. Bunun için geliştiriciler, nesne geliştirme sürecinde karmaşık yapıdaki teknolojik ortamlardan uzak durmalıdır. Bir başka deyişle daha yaygın kullanılan Microsoft Office Powerpoint, Macromedia Flash veya yeni nesnelerin geliştirilmesine kolaylık sağlayan basit HTML dosyaları gibi yapılar tercih edilmelidir (Salas ve Ellis, 2006:18).

3. Uyarlanabilirlik: Öğretimin bireye ve durumsal ihtiyaçlara göre ayarlanabilmesidir (McGreal ve Roberts, 2001). Dijital kaynakların kullanıcıların farklı eğitim ihtiyaçlarına hitap etmek üzere şekillendirilebilmesidir.

4. Süreklilik: Oluşturulduğu asıl ortam değiştiğinde ya da farklı versiyonları geliştirildiğinde dahi tekrar tasarlanmaya ya da kodlamaya gerek olmadan kullanılabilmesidir (McGreal ve Roberts, 2001). Süreklilik özelliği sayesinde nesnelere, yazılım ve donanım güncellemelerinden etkilenmez, her zaman kararlı çalışır (Rehak ve Mason, 2003:2).

5. Düşük maliyetlilik: Zaman ve maliyeti azaltırken öğrenmenin etkililiğinin önemli derecede artırılabilmesidir.

6. Değerlendirilebilirlik: Pedagojik etkililik, fiyat ve kullanılabilirliğinin değerlendirilebilmesidir.

7. Keşfedilebilirlik: Basit, anlaşılabilir terimlerle arama yaparak bileşenlerin kolaylıkla bulunabilmesidir.

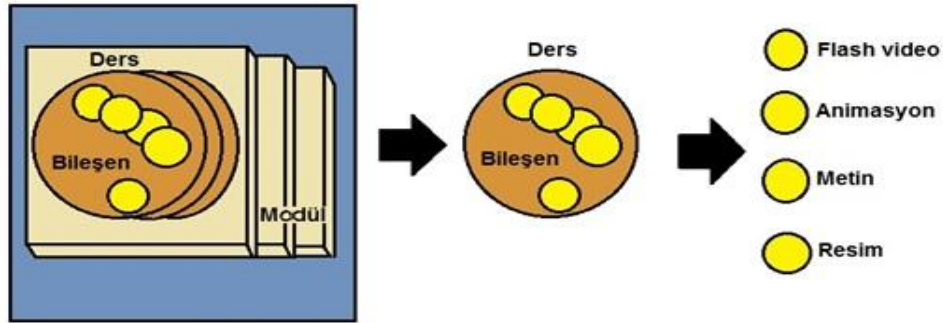
8. Birbiri ile değiştirilebilirlik: Bir bileşenin yerine başka bir bileşenin kolaylıkla kullanılabilmesidir.

9. Yönetilebilirlik: Bileşenlerin kolaylıkla bulunabilmesi, eklenebilmesi ve değiştirilebilmesidir.

10. Modülerlik: Öğrenme nesneleri biraraya gelerek daha büyük içeriklere dönüşebilir (McGreal ve Roberts, 2001). Diğer bir deyişle öğrenme nesnelерinin boyutunu ifade etmek için kullanılır ve öğrenme nesnelерinin paylaşılıp, yeniden kullanılabilmesi için önemlidir (Duncan, 2003, South ve Monson 2000). Örneğın öğretmen, bütün bir ders içeriğini değil de sadece ihtiyaç duyduğu bir video dosyasını kullanmak isteyebilir. Tabiki boyutla ifade edilen gerçekte bir öğrenme nesnesinin fiziksel büyüklüğünden ziyade taşıdığı bilgi miktarıdır. Modülerlik ile ilgili tartışmalar da bu noktada başlamaktadır. Koper ve diğerleri (2001), öğrenme nesnelерinin, iç tutarlılıklarını bozmadan, olabildiğince küçük olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Hamel ve Jones (2002) tek bir eğitim hedefi ile, Quinn (2000) ise öğretimsel olarak farklı ve bireyselleştirilmiş tercihlerin yapılabileceği bir düzey ile sınırlandırılmalarını önermişlerdir.

Araştırmacıların ortak bir dil kullanarak belirttiği nokta öğrenme nesneleri ne kadar ufak olurlarsa tekrar kullanım imkanlarının da o kadar artacağı yönündedir. Ancak, öğrenme nesneleri büyüdükçe eğitimde kullanım imkanları da o derece artmaktadır. Çünkü eğitimci tek tek ufak parçaları birleştirmekle uğraşmayıp, doğrudan hazır bir materyali kullanarak çok daha kısa bir sürede dersini hazırlayabilmektedir. Bu noktada Littlejohn, Falconer ve McGill (2008) öğrenme nesnelерinin tekrar kullanılacak derecede küçük fakat öğretmenin çok sayıda kaynağı birleştirmek için çok zaman harcamasını gerektirmeyecek kadar da büyük olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak, bu ve benzeri açıklamalarda yer alan “tekrar kullanılacak derecede küçük” ifadesi son derece muğlak olduğundan mevcut öğrenme nesnelерinin büyüklükleri gerek uygulama süreleri gerekse de içerdikleri bilgi miktarı açısından çok çeşitlilik göstermektedirler. Özetle alanyazında öğrenme nesnelерinin tekrar kullanılabilmesinde oldukça büyük öneme sahip modülerlikle ilgili net bir kriterin ya da klavuzun henüz oluşmadığı görülmektedir.

Öğrenme nesnelerinin modülerlik özelliğinin gösterimi Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Modülerlik (McGreal ve Roberts, 2001).

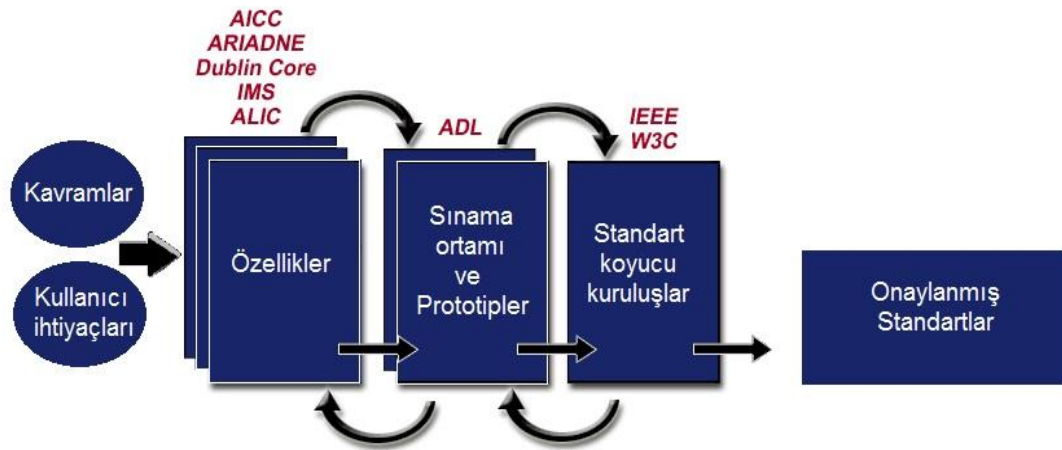
Öğrenme nesnelerinin web temelli doğaları ekseninde sahip oldukları bu özellikler onları gelecek neslin öğretiminin tasarımında, geliştirilmesinde ve kullanıcılarına ulaştırılmasında oldukça etkili olacaklarına işaret etmektedir.

Öğrenme Nesnesi Standartları

Standartların amacı öğrenme nesneleri için belirli veri yapıları ve iletişim protokolleri sağlamaktır. Standartlar, öğrenme nesneleri öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) gibi uygulamalar arasında, ortak kılavuzlar vasıtasıyla iletişim kurabilmelerini, birlikte çalışabilmelerini sağlarlar. Öğrenme nesnelerinin bu ortak standartlar çerçevesinde tasarlanıp geliştirilmeleri, ihtiyaca göre aranıp bulunabilmelerini ve farklı platformlarda çalışabilmelerini sağlamak amacıyla dünya genelinde birçok çaba sarfedilmektedir. “Dijital eğitim kaynaklarının ortak dili” (Vidal, Broisin, Duval ve Termier, 2004) olarak kabul edilen bu standartların kullanımı, sistemlerin sadece işleyişlerini değil aynı zamanda öğrenme nesnelerinin kullanılacağı farklı platform ya da teknolojik ortamların kalitesini de garanti eder. Heins ve Himes (2002) tarafından hazırlanan, Macromedia firmasının e-öğrenme raporunda, standartların başlıca şu özellikleri sağlamaya yönelik oldukları ifade edilmektedir:

- Birlikte çalışabilirlik
- Sürdürülebilirlik
- Yönetilebilirlik
- Tekrar kullanılabilirlik
- Erişebilirlik

Şekil 2'de e-öğrenme standartlarının oluşum sürecini ve katkı sağlayan kuruluşlar görülmektedir.



Şekil 2. E-öğrenme standartları gelişim süreci

E-öğrenme standartları arasında en yaygın olanları LOM, SCORM ve IMS-LD'dir. LOM kaynaklara (nesnelere), SCORM nesnelerin yapısına ve IMS-LD öğretim senaryosuna odaklanmış standartlardır. Bu bölümde, bu standartlardan LOM ve SCORM hakkında bilgi verilecektir.

IEEE Öğrenme Nesnesi Üstverisi (LOM)

IEEE LOM standardı öğrenme nesnelerini ve nesne havuzlarını esas olarak çevrimiçi tekrar kullanılabilen materyallerinin bir araya getirilmesinde uygulamaya yönelik ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu materyallerin çevrimiçi ortamda oluşturulan koleksiyonlar içinde ve

kolleksiyonlar arasında bulunabilmeleri, yönetilebilmeleri ve paylaşılabilmesi için onları tanımlayan bir üstveriye (metadata) ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda IMS ve ARIADNE kuruluşları ortak bir çalışmayla 1996'da öğrenme nesnesi üstverisi oluşturmaya yönelik girişimleri başlatmışlardır. Sonrasında, öğrenme nesnesi üstverisine yönelik standartları oluşturma girişimini, oluşturulan taslak çalışmalarla birlikte IEEE devralarak, 2002'de resmi bir standart haline getirmiştir. LOM günümüzde yaygın bir şekilde kabul görmekte ve uygulanmaktadır. LOM, öğrenme nesnesinin özelliklerini betimleyen anlamsal bir modeldir. Üstverilerin sunumu ya da kaydedilmesi için herhangi bir standart belirtmez. LOM uyumlu bir sistem, kullanıcılarına üstverileri dilediği ara yüzde sunabilir ve bu üstverileri dilediği şekilde saklayabilir. LOM, sistemler arası üstveri değişimini mümkün kılmak için bunları anlambilimsel olarak tanımlar. LOM dokuz kategoride altmış farklı element tanımlar (IMS Meta-data, 2002);

1. Genel (General): Öğrenme nesnesini bir bütün olarak tanımlayan genel bilgilerin bulunduğu kategoridir. Burada genel başlık, kısa açıklama ve anahtar kelime gibi bilgiler bulunur.

2. Yaşam döngüsü (Lifecycle): Öğrenme nesnesinin mevcut durumu, gelişimi ile ilgili özellikler ve öğrenme nesnesinin gelişimine katılan kişilere ait bilgiler bulunur.

3. Üstveri bilgileri (Meta-Metadata): Öğrenme nesnesinden ziyade üstveri kaydına ait bilgilerin bulunduğu gruptur.

4. Teknik (Technical): Bu grupta öğrenme nesnesinin teknik gereksinimleri ve özellikleri hakkındaki bilgiler yer alır.

5. Eğitimsel (Educational): Öğrenme nesnesinin pedagojik özelliklerinin yer aldığı gruptur.

6. Haklar (Rights): Öğrenme nesnesinin telif hakkı ve kullanım durumu hakkında bilgiler yer alır.

7. İlişki (Relation): İlgili öğrenme nesnesi ile diğer öğrenme nesneleri

arasındaki ilişkiyi tanımlayan özellikler bu grupta yer alır.

8. Yorumlar (Annotation): Öğrenme nesnelerinin kullanımı ile ilgili yorumlar, bu yorumların kim tarafından ne zaman yapıldığı ile ilgili bilgilerin yer aldığı gruptur.

9. Sınıflandırma (Classification): İlgili öğrenme nesnesinin özel bir sınıflandırma içerisindeki konumunu tanımlayan bilgileri bulundurur.

SCORM

1997 yılında Amerikan Savunma Bakanlığı, federal ve özel eğitim kurumlarına önderlik etmesi ve eğitimi desteklemesi amacıyla standartlar oluşturmak üzere ADL organizasyonunu kurmuştur. Bu organizasyon kısa süre içinde uluslararası organizasyonlar ve akademik çevrelere de destek vermeye başlamış ve dünya genelinde e-öğrenme standartları konusunda tanınan bir kurum haline gelmiştir. SCORM 2004, kullanma klavuzunda belirtildiği üzere ADL'nin temel vizyonu, savunma bakanlığının, bireylerin ihtiyaçlarına göre ayarlanabilecek, doğru yerde ve zamanda düşük maliyetle dağıtımının yapılabilmesi, yüksek kalitede öğrenme imkanlarına ve performans desteğine sahip olabilmesidir (ADL, 2011). ADL, kendine verilen bu görevi yerine getirmek üzere paylaşılabilir içerik nesnesi referans modelini (SCORM) geliştirmiştir. Referans modelleri, mevcut teknik özelliklerin birarada belli bir amaç/amaçları elde etmek için nasıl kullanılacaklarını açıklarlar. Dolayısıyla, SCORM'un kendisi bir standard değildir. SCORM'un oluşturulmasındaki amaç, öğrenme içeriği ile o içeriği yönetecek olan sistemlerin birlikte, standard bir şekilde nasıl çalışabileceğini açıklamaktır (Warwick, 2005).

SCORM modeli oluşturulurken ADL, AICC, IMS ve IEEE gibi farklı organizasyonlarla birlikte çalışılmış, geliştirilen e-öğrenme standartlarının ortak bir modelde birleştirilmesi amaçlanmıştır. SCORM, içeriğin ve sistemlerin yüksek düzeyde erişilebilirliğini, tekrar kullanılabilirliğini, birlikte çalışabilirliğini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla bir dizi teknik standart, özellikler ve kılavuzları içermektedir. SCORM içeriği kullanıcılara, SCORM

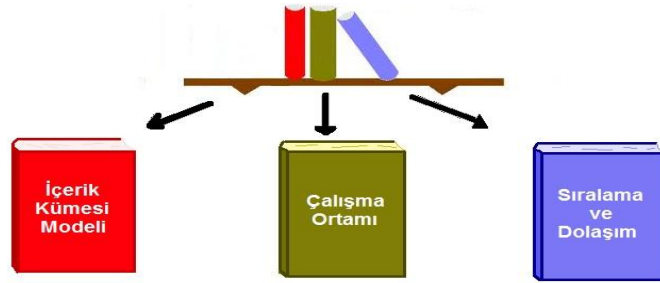
uyumlu ve aynı versiyon SCORM kullanan tüm öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) ile ulaştırılabilir. ADL bugüne kadar sürekli yenilemeler yaparak ana yapısını değiştirmeden, modelin kapasitesini artıran birçok versiyon çıkarmış bulunmaktadır. Son olarak Eylül 2011’de en güncel versiyon olarak, bugüne kadar çıkardığı versiyonların sekizincisi olan SCORM 2004 ver.4’ çıkartmıştır. Alanyazında ADL ‘yeterlilikleri’ (ilities) olarak geçen, ADL’nin geliştirdiği modelde e-öğrenme kaynaklarının temel gereksinimler şunlardır(ADL, 2011; Warwick, 2005):

- **Erişebilirlik:** İçeriğe farklı yerlerden ulaşılabilir ve içeriğin farklı yerlere dağıtımı yapılabilir. İçerikler, stverilerle tanımlanır ve bu st veriler içeriklerin kolayca bulunmalarını sağlar.
- **Birlikte alışabilirlik:** İçerik farklı yazılım, donanım, işletim sistemlerinde ve tarayıcılarda, oluşturulduğu platform ve kullanılan araçlar farketmeksizin kullanılabilir.
- **Süreklilik:** Kullanılan platformlar ya da programlar değişip yeni versiyonları çıksa dahi içerik herhangi bir değişiklik gerektirmez.
- **Tekrar kullanılabilirlik.** İçerik ğrenme bağlamından bağımsız ve tek başına yeterlidir. Farklı ğrenenler için farklı öğrenme durumlarında kullanılabilir. ADL’ye göre içerik birimleri hem küçük hem de öğrenme bağlamından bağımsız olduklarında tekrar kullanılabilirlik sağlanabilir.

SCORM’un İşleyişi

SCORM, ÖYS tarafından kullanılmak üzere öğrenme içeriğinin nasıl oluşturulduğunu ve paketlendiğini, içeriğin, öğrenene sunulmak üzere ÖYS tarafından nasıl seçileceğini ve yine ÖYS tarafından öğrenenin ilerlemesinin nasıl takip edileceğini açıklar. Bu üç konu, SCORM kitaplığındaki  kitabın konularını oluşturur.

SCORM kitaplığının bileşenleri aşağıda görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. SCORM kitaplığı

İçerik Kümesi Modeli (Content Aggregation Model-CAM)

İçerik kümesi modeli (CAM), kullanıcılara sunulan bir e-öğrenme içeriği kaynaklarının nasıl kümelenmesi gerektiğini belirten sınıflandırma biçimlerini tanımlayan bölümdür. CAM şunlardan oluşur (Warwick, 2005; Doruk, 2006; ADL 2011):

1. Varlıklar: Varlıklar, SCORM'a göre bir öğrenme kaynağının en temel şeklidir. PİN'lerin oluşturulma süreci varlıklarla başlar. Varlıklar, dijital olarak sunulan ve bilgisayarda tarayıcının çalıştırabileceği resim, flash dosyası, html dosyası, ses ya da video dosyası gibi her türlü nesneye verilen genel bir addır. Birden fazla varlık birleşerek farklı bir varlığa dönüşebileceği gibi, bir varlık kendi başına bir öğrenme deneyiminin küçük bir birimi de olabilir.

2. Paylaşılabilir içerik nesnelere (PİN): Paylaşılabilir içerik nesnelere (PİN) bir ÖYS vasıtasıyla öğrencilere ulaştırılabilen, ÖYS ile iletişime geçip öğrencilerin performans ve etkileşimlerini takip edebilen, varlıkların biraraya getirilmesiyle oluşan, küçük bilgi birimleridir.

3. İçerik organizasyonu: İçerik organizasyonu ise PİN'lerin ve

varlıkların bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş yapılara verilen isimdir; yapılandırılmış bir e-öğrenme içeriğinin nasıl akacağını gösteren harita gibidir. İçerik organizasyonu, bir dersin bir bölümünü, bir dersi ya da tüm bir eğitim paketini tanımlayabilmektedir. İçerik organizasyonlarının bir dersi tanımlayacak şekilde kullanılması yaygın görülen bir uygulamadır.

4. İçerik paketi: SCORM uyumlu bir içeriğin SCORM uyumlu bir LMS üzerinde çalışabilmesi için gerekli olan bütün dosyaları içerir. İçerik paketi içerisinde, 'manifest' dosyası ve öğrenme kaynağını oluşturan bütün fiziksel dosyaların bulunması gerekir. Manifest dosyası, içerik organizasyonunu ve içerik paketi içerisindeki kaynaklarla ilgili tanımlayıcı bilgileri içeren bir XML dosyasıdır.

5. Üst-Veri: SCORM içerik modeli elemanlarının, arandıklarında kolayca ulaşılabilmesi ve dolayısıyla tekrar kullanılabilmesi, sınıflandırılabilmesi için bir takım tanımlamalara ihtiyaçları vardır. Bunu karşılamak için IEEE LTSC tarafından geliştirilen öğrenme nesnelere metadata (LOM) standartları, SCORM'da kullanılmaktadır.

Çalışma Ortamı (Run-Time Environment-RTE)

Çalışma ortamı, LMS'in paylaşılabilir bir içerik nesnesini nasıl çalıştıracak ve çalıştırırken nasıl iletişim kuracağını tanımlar. İçerik nesnesi ile LMS arasında çift yönlü bir iletişim söz konusudur. LMS'in bir içerik nesnesi içerisinde gezinirken kullanıcının neler yaptığını izleyebilmesi için içerik nesnesinin LMS'e, bir dizi rapor göndermesi gerekir; 'kullanıcı neleri izledi?', 'ne kadarını tamamladı?' gibi. Bazı durumlarda ise LMS'in içerik nesnesine 'kullanıcı adı', 'içeriği daha önce aldı mı?', 'aldıysa başarı oranı ne?' gibi bir takım bilgileri iletmesi gerekir. Özetle, içerik nesnesi ile LMS arasında çift yönlü bir iletişim söz konusudur. Bu iletişim SCORM API (Application Programming Interface) ile sağlanır. API, LMS ile içerik arasında taşıyıcı işlevi görür (Doruk, 2006).

Sıralama ve Dolaşım (Sequencing and Navigation-SN)

Sıralama ve Dolaşım bölümü, SCORM'a son sürüm ile eklenmiş bir bölümdür. Bu bölümdeki standartlar, IMS'in sıralama özellikleri üzerine inşa edilmiştir. SCORM Sıralama ve Dolaşım kitabı içerisinde tanımlanan en temel kavram 'aktivite ağacı' (Activity Tree) kavramıdır. İçerik organizasyonları aslında aktivite ağaçlarının temelini oluştururlar. İçerik organizasyonu içerisinde belirtilen her bir öge, öğrenme aktivitesine karşılık gelmektedir. Sıralama kuralları, bu öğrenme aktivitelerinin LMS tarafından hangi sıra ile çalıştırılacağını, kullanıcının içeriği izleyip izlememesine göre sıralamada ne tür değişiklikler yapılacağını tanımlar. Özetle, SCORM Sıralama ve Dolaşım Standartları, kullanıcının içerikle ilgili deneyimlerinden yola çıkarak, içerik sunumunun kişiselleştirilebilmesine olanak sağlar (Doruk, 2006).

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğrenme stratejilerinden bahsetmeden önce bu bölümde dil öğretimindeki araştırmaların temellerinin dayandığı dil öğrenmede başarılı öğrenenlere yönelik araştırmalara ve sonrasında bu araştırmaların bir çoğunda ortak bir sonuç olan stratejilere yer verilecektir.

Dil Öğrenmede Başarılı Öğrencilere Yönelik Araştırmalar

Dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde, 1900'lü yıllardan günümüze kadar önemli değişmelerin olduğu görülmektedir. Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar uygulanmıştır. Öğretim sürecinde ise dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konulara ağırlık verilmiştir. Dil öğretiminden çok dil kurallarıyla ilgili bilgiler öğretilmiştir. Daha sonraki yıllarda davranışçı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte dil bir davranış olarak ele alınmış, diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Bu anlayış ve uygulamalar 1950'li yıllara doğru bilişsel yaklaşımın etkisiyle değişmeye başlamıştır. 'Dil öğrenimi, öğrenenlerin öğrenmekte oldukları dilin kurallarını

keşfetmekte kendi düşünme süreçlerini ya da bilişlerini kullandıkları bir süreç' Larsen-Freeman (2000, 53) olarak algılanmaya başlanmıştır. Beyin ve fonksiyonları düşüncenin merkezine yerleşmiştir. Dil öğretiminde iletişim kurma amacı ön plana çıkmış ve dilin günlük yaşamda kullanılması önem kazanmıştır. Böylece öğretim sürecinde dil kurallarını öğretme ve şartlandırma yoluyla davranış değiştirme yerine, etkili iletişim kurmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir.

Günümüzde ise "Dil, sosyal etkileşim aracıdır" görüşü gündeme gelmiştir. Öğrenenlerin önemi oldukça artarak, öğrenme tecrübesinin aktif katılımcısı olarak görülmeye başlanışlardır. Yapılan araştırmalar, dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin bu başarıyı nasıl elde ettiklerine yönelmiş, dikkatler, öğrenenlerin rolleri ve öğrenme stilleri, stratejileri, tutumları, inançları ve motivasyonları gibi dil öğrenme sürecinin temel özelliklerine yoğunlaşmıştır. Wenden ve Rubin (1987:3) yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrenenlerin başarılı olmalarını sağlayan özelliklerini tesbit etmeye yönelik olarak yapılan araştırmalarda cevap aranılan soruların bazılarını şu şekilde aktarmaktadırlar:

- Yabancı dil yeteneği ile ifade edilen beceriler nelerdir?
- Yabancı dil öğrenmeyi zeka kolaylaştırır mı?
- Yabancı dil yeteneği ile zeka arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Alan bağımlı ve alandan bağımsız bilişsel stil, yabancı dil başarısını nasıl etkilemektedir?
- Ana dili İngilizce olmayan İngilizce konuşanlarının algısal öğrenme stili tercihleri nelerdir? Görsel, işitsel, kinestetik, temassal yöntemleri tercih etmekte mi?

Brown (2000:123) farklı araştırmacılarca Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1983) tesbit edilen dil öğrenmede başarılı olan öğrenenlerin özelliklerini şu şekilde listelemiştir:

- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alır.
- Dille ilgili bilgileri düzenler.
- Yaratıcıdırlar.

- Sınıf içinde ve dışında öğrenmekte oldukları dili kullanmak için fırsat yaratırlar.
- Her kelimeyi anlamadan ve hayal kırıklığına uğramadan konuşma ve dinlemeye devam ederler.
- Öğrenilenleri hatırlamak/hatırda tutmak için diğer bellek stratejilerini kullanırlar.
- Yaptıkları hataların aleyhlerine değil lehlerine olmalarını sağlarlar.
- Yabancı dil öğrenirken, kendi ana dil bilgileri de dahil, dilbilimsel bilgileri kullanırlar.
- İçerikle ilgili ipuçlarından faydalanırlar.
- Akıllıca tahminlerde bulunmayı öğrenirler.
- Bilgi parçalarını bütünler halinde öğrenerek 'yeterliliklerinin ötesinde' performans gösterirler.
- Diyalogların kesilmesini önlemek için gerekli belli yöntemleri/tricks öğrenirler.
- Kendi yeterliklerindeki eksiklikleri gidermek için belli üretim stratejilerini öğrenirler.
- Farklı konuşma ve yazma stillerini ve konuştukları dili buldukları ortamın resmiyetine göre ayarlamayı öğrenirler.

Stevick (1980), başarının teknik ve materyalden ziyade öğrenenin kendi içinde ve öğrenenler arasında neler olduğu ile ilgili olduğunu, öğrenenlerin içinde olan şeyin, öğrenenlerin öğrenme süreçleri üzerinde kuvvetli etkiye sahip olduğunun görüldüğünü ifade etmiştir. Bu bölümde öğrenenler üzerinde kuvvetli etkiye sahip olduğu düşünülen bu özelliklerden, dil öğrenme stratejilerden bahsedilecektir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Tanımı

Alandaki en eski araştırmacılardan biri olan Rubin (1975: 43) öğrenme stratejilerini 'öğrenenin bilgi edinmek için kullanabileceği teknikler ya da araçlar' olarak nitelemiştir. O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini 'öğrenenlerin yeni bilgiyi öğrenmelerinde, anlamalarında ya da hatırd tutmalarında yardımcı olmaları için kullandıkları özel düşünce ve davranışlar'

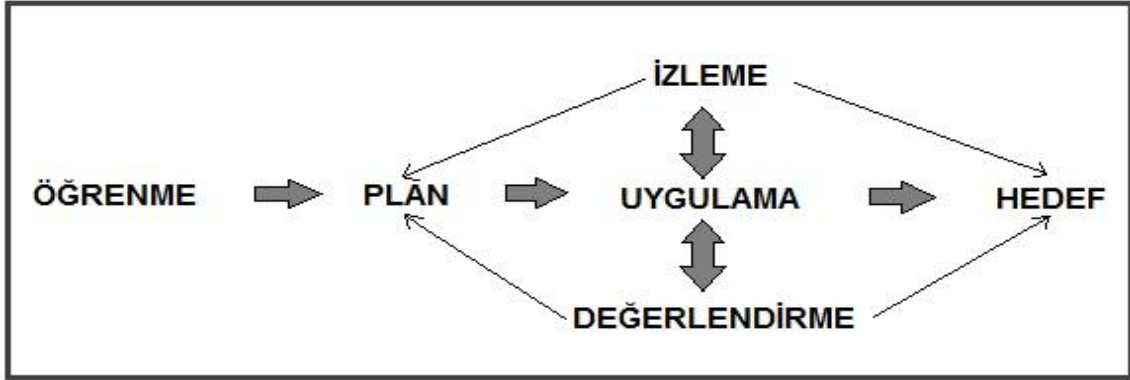
olarak açıklamaktadırlar. Oxford (1990) öğrenme stratejilerini, 'öğrenenin öğrenmeyi daha kolay, eğlenceli, öz yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara aktarılabilir kılmak için öğrenen tarafından benimsenen özel eylemler' olarak tanımlayarak bu tanımı daha da genişletmiştir.

Stern'e (1992:261) göre öğrenme stratejisi kavramı, öğrenenlerin belli hedefleri elde etmek için etkinliklere bilinçli olarak dahil oldukları varsayımına bağlıdır ve öğrenme stratejileri geniş çaplı düşünülmüş bilinçli yönetim ve öğrenme teknikleridir. Claus ve Kasper (1983:67) öğrenme stratejisini, hedef dilde 'dilbilimsel ve sosyolingüistik yeterlilik geliştirmeye yönelik gayret' olarak açıklamaktadır. Öğrenenler bu gayreti sıklıkla yeni bilgiyi nasıl işleyeceklerine karar vermekte kullanmakta ve bunu etkin bir şekilde yerine getirebilmektedirler. Bu gerçekten hareketle Mayer (1988: 11) öğrenme stratejilerini, 'öğrenenlerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlar' olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Cohen (1998:4) öğrenme stratejilerini öğrenen tarafından bilinçli olarak seçilen öğrenme süreçleri olarak tanımlamaktadır.

Wenden ve Rubin (1987:19) öğrenme stratejilerini "...öğrenen tarafından bilginin elde edilmesi, saklanması, hatırlanması ve kullanılması işlemlerini kolaylaştırmak için kullanılan her türlü işlemler, adımlar ve planlar bütünü' olarak adlandırırken, Woolfolk (1998) da öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da öğrenmeyle ilgili bir amaca ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir plan olarak nitelendirmektedir. Bimmel (1993:05) de yaptığı tanımlamada, Woolfolk (1998), Wenden ve Rubin (1987) gibi plan vurgusu yapmakta, bunun sebebi olarak da planların bilinçli yapılan eylemler olmasına ve bilinçsiz yapılan şeylerin zor öğrenilir olmasına bağlamaktadır. Yine Bimmel'e (1993) göre her strateji şu tipik adımlarla açıklanabilir:

- Öğrenen bir hedef belirler.
- Öğrenen bir eylem planı, bir strateji geliştirir.
- Öğrenen eylem planını uygular.
- Uygulamadan sonra öğrenen strateji uygulamasına bakar ve tüm süreci değerlendirir.

Şekil 4’de dil öğrenme stratejilerinin uygulanması görülmektedir.



Şekil 4. Dil Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması (Bimmel 1993: 06)

Planlama aşamasında öğrenenler kendi amaçlarını tanımlar ve nasıl ulaşılabileceğine karar verirler. Buna ön planlama denir. Planlama bir görev icra edilirken de yapılabilir. Buna işlem anında planlama denir. Burada öğrenenler hedeflerini değiştirebilir ve tekrar gözden geçirebilirler. İzleme aşamasında dil öğrenenleri kendi dillerinin gözlemcisi gibi davranırlar ve kendi kendilerine “Nasıl gidiyorum?” , “Görevde zorluklarım var mı?” gibi sorular sorarlar. Sonuçta öğrenenler, değerlendirirken girişimlerinin sonuçlarına göre bir stratejiyi kullanmaya karar verirler.

Yapılan bu tanımlar öğrenme stratejilerini, öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandığı “özel ya da kasıtlı düşünce, davranış, eylemler, belli hareket ve teknikler, işlemler, adımlar, gayret” gibi birbirleri ile örtüşen terimlerle açıklanmakla beraber ‘strateji’ kavramı Rubin (1975) tarafından bu alanda ilk defa kullanılmış, en eski terimdir ve de günümüzde de en yaygın kullanılan terimdir (Griffiths, 2003: 368).

Dil Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi

Yabancı dil öğrenmede kullanılan öğrenme stratejilerine yönelik ilk çalışmalar, Carton (1966), Naiman (1978), Rubin (1975) ve Stern (1975) gibi araştırmacıların, başarılı öğrencilerin özelliklerini tesbit etmeye yönelik araştırmalarına dayanır. 1966 yılında “The Method of Inference in Foreign

Language Study” (Yabancı Dil Çalışmalarında Çıkarım Yöntemi) adlı kitabında Aaron Carton öğrenen stratejilerini incelemiştir. Onu takiben, 1971 yılında Rubin, yaptığı araştırmada yine, iyi öğrencilerin stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışmış ve bunların başka öğrenenlere örnek olmasını, dil öğrenmede başarısız olanların bu stratejileri kullanmasını önermiştir. Naiman da, 1978 yılında gerçekleştirdiği benzer çalışmada tesbit ettiği yabancı dil öğrenme stratejilerini 5 grupta toplamıştır (Akt.: Wenden, A.L., (1986b):

- Göreve etkin yaklaşım
- Dili bir sistem olarak algılama
- Dili iletişimsel manada algılama
- Duygusal taleplerle başa çıkabilme
- İkinci dil performansını gözlemleyebilme

Bu çalışmalarda kullanılan stratejileri tesbit etmek için başvurulan soruların bazılarını Wenden (1987), şu şekilde ifade etmektedir:

- Yabancı dil öğrenenler, yabancı dili öğrenmek için ne yapmaktadırlar?
- Dil öğrenmeye yönelik çabalarını nasıl yönetmektedirler?
- Yabancı dil öğrenme sürecinin hangi boyutları hakkında, ne bilmektedirler?
- Öğrenme becerileri nasıl geliştirilebilir?

Bu ve benzeri sorularla yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrenenlere yönelik araştırmalarda, öğrenenler tarafından rapor edilen ya da dil öğrenme ortamlarında gözlemlenen, dil öğrenmeye katkıda bulunan bir dizi stratejiler olduğu ve bu stratejilerin tüm öğrenenler tarafından yeni bilgileri işlerken ve dil öğrenimi ile ilgili faaliyetleri yerine getirirken bilinçli ya da farkında olmadan kullanıldıkları, araştırmacılar tarafından ortak bir dille ifade edilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde elde edilen bulguların bir kısmını şöyle özetleyebiliriz:

- Uygun dil öğrenme stratejilerinin kullanımı sıklıkla dildeki yeterlilikte ve başarıda ya da belli becerilerde artışla sonuçlanmaktadır (Oxford, 1993; Thompson ve Rubin, 1993).
- Başarılı dil öğrenenler bir arada daha etkili olan, öğrenme ihtiyaçlarına yönelik stratejileri seçme eğilimindedirler (Chamot ve Kupper, 1989). Bu öğrenenler kullandıkları stratejileri ve onları neden kullandıklarını kolaylıkla açıklayabilirler (O'Malley ve Chamot, 1990).

Benzer şekilde dil öğrenmede başarısı düşük olan öğrenenler de kullandıkları stratejileri tesbit edebilmektedirler, ancak ya uygun stratejiyi seçmede ya da onları uygun "strateji zincirlerine" dönüştürmede yetersiz kalmaktadırlar (Green ve Oxford, 1995:262).

- Bilişsel (Ör: çevirme, analiz) ve üstbilişsel stratejiler (planlama, düzenleme) sıklıkla birbirlerini destekler şekilde beraber kullanılırlar (O'Malley ve Chamot, 1990). Stratejiler iyi düzenlendiklerinde, birarada, tek başına kullanılmalarından daha etkilidirler.

- Belli stratejiler ya da strateji grupları belli dil becerileri ile bağlantılıdır. Örneğin; yabancı dilde yazma becerisi, ana dilde olduğu üzere, öğrenme stratejilerinden öz-izleme, çıkarım ve yedeklemeden faydalanır. Yabancı dilde konuşma, risk alma, kendi kelimeleriyle konuyu anlatma, öz-izleme ve öz-değerlendirme gibi stratejileri gerektirir. Yine yabancı dilde dinleme becerisi, ayrıştırılama, çıkarım, seçici dikkat ve öz-izleme stratejilerinden faydalanırken, okuma becerisi sesli okuma, tahmin etme, çıkarım yapma ve özetleme gibi stratejilerden faydalanır (Chamot ve Kupper, 1989).

Hismanoğlu (2000) dil sınıflarının, öğrenenlerin yeni girdilerle ve öğretmenleri tarafından verilen zor görevlerle yüzyüze oldukları birer problem çözme ortamı gibi oldukları için, öğrenenlerin kendilerinden beklenileni en hızlı

ve en kolay yoldan yapmaları için dil öğrenme stratejilerini kullanmalarının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Dayandığı Öğrenme Kuramları

“Öğrenme kuramı” çerçevesinde geliştirilmiş olan iki temel model, öğrenme stratejilerinin ardındaki gerekçelerin anlaşılmasını sağlamaktadır (Chamot vd., 1999). Bu iki model şunlardır:

- Bilişsel öğrenme modelleri
- Sosyal’ veya ‘sosyal-bilişsel modeller

Bilişsel öğrenme modelleri. Bilişsel öğrenme modelleri çerçevesinde öğrenme, bilginin alınması, algılanması, belleğe depolanması ve yeri geldiğinde kullanılmasından oluşan hareketli ve canlı zihinsel süreçler olarak görülmektedir. Üç bilişsel öğrenme modeli bulunmaktadır (Chamot vd.,1999):

1. Bilgi süreci kuramı: Bilgi süreci kuramı çerçevesinde, öğrenme ve hatırlamayla ilgili olan düşünme süreçleri incelenmektedir. Bu kuramda, öğrenme sürecinde yeni bilgilerin düzenlenmesi, bilgi üzerinde ayrıntılara girilmesi ve varolan bilgilerle arasında bağlantı kurulması yoluyla işlenmesine gereksinim duyulduğu ileri sürülmektedir. Bu da ezberleme, sonuç çıkarma ve tahmin etme gibi özellikleri olan ‘bilişsel stratejilerin’ amacı içinde yer almaktadır. Bilgi süreci kuramınının diğer bir önemli ögesi de düşünme süreçleri üzerinde kontrolü olan ‘üst-bilişselliktir’. Üst-bilişsellikte, hem bireyin kendi düşünme süreçleri ve öğrenme stratejileri hem de bilginin nasıl gözlenmesi, öğrenme ve düşünmenin nasıl idare edilmesi gerektiğine ilişkin özellikler bulunmaktadır (Chamot vd., 1999).

2. Şema kuramı: Şema kuramına göre öğrenme, daha önceden varolan bilgilerimize göre yaşam deneyimlerimizi düzenlemeye ve bu deneyimleri anlamaya çalıştığımızda gerçekleşmektedir. Daha önceden varolan bu bilgiler, “şema” (schemata) adı verilen düzenlenmiş yapılarda

depolanmaktadır. Bunlar “kavram haritaları” (concept maps) olarak da düşünülebilir. Bu kuramın temel dayanağı, öğrenenin kendisine ait önceden edindiği bilgileri olan arka plan bilgileri (şema) olmadan, bir metnin tek başına anlam taşımayacağıdır (Chamot vd., 1999).

Şema kuramı, ikinci dil öğreniminde en çok okuma-anlama alanında uygulanmıştır. Bu alanda, öğrenenin arka plan bilgileri kavramsal ve kültürel olarak, doğuştan o dili konuşanlara göre farklılıklar gösterebilmekte; öğrenen böylece okuduğunu anlamaya yönelik sorunlarla karşılaşabilmektedir. İkinci dil öğreneninin, arka plan bilgilerini hedef dile aktarabilmesi, onun okul başarısında dönüm noktası olarak tanımlanmaktadır. Cummins’e (1996) göre ikinci dil öğrenenleri için önceki bilgilerini harekete geçirmede genel olarak stratejilerin özel bir önemi bulunmaktadır (Akt.:Chamot vd.,1999:158).

3. Yapılandırıcılık: Yapılandırıcılık çerçevesinde şema kuramının bir adım önüne geçilerek yeni bilginin, daha önceden edinilmiş bilgilerle arasında daha fazla bağlantı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılandırıcılara göre bilgi, duyu organları ile çevreden edilgen bir biçimde alınmayıp, öğrenen tarafından etkin bir biçimde yapılandırılmaktadır. Bu kuramda öğrenenler, önceki bilgilerini, yeni bilgilerle bağlantı kurmak için kullanılmaktadırlar. Öğrenenler daha sonra bilişsel stratejileri, önceki ve yeni bilgilerden anlamlı yapılar oluşturmak için bir araç olarak kullanırlar. Öğrenenin saklı bilgileri yorumlayıp güncelleyebilmesine yardımcı olmada da “üst-bilişsel stratejilerin” rolü oldukça büyüktür (Chamot vd., 1999).

Bu üç model içinde, öğrenme stratejilerinin önemi vurgulanmakta; bu stratejilerin nasıl işledikleri açıklanmakta ve öğrenenlere bağımsız öğrenen olma yolunda destek verilmektedir. O’Malley ve Chamot (1990), bilişsel dil öğrenme modellerinin, ikinci dil edinimi için gerekli dil öğrenme stratejilerinin anlaşılması ve uygulanması bakımından gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrenmenin Sosyal ya da Sosyal-Bilişsel Modelleri

Sosyal ya da sosyal-bilişsel modeller, sadece öğrenen üzerine değil, öğrenmenin sosyal doğası ve diğer etmenler üzerine de odaklanır. Bu tür

modellerde, yalnızca stratejilerin neden işlediğiyle ilgili değil, nasıl öğretilbileceği üzerine de açıklamalar yapılmaktadır (Chamot vd., 1999:159).

1. Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramı: Bandura'nın (1986) sosyal-bilişsel kuramında öğrenme, davranış, çevre ve kişisel etkenler gibi karmaşık ve karşılıklı etkileşimler temeline dayanmaktadır. Kişisel etkenler, öğrenenin öğrenmesini ve davranış biçimini etkileyen inanç ve tutumlarını içermektedir. Çevresel etkenler, öğretimin kalitesini, öğretmen izlenimlerini, bilgiye erişimi ve öğrenen ve ailelere yardım etme gibi konuları içermektedir. Bu kuram çerçevesinde kişisel güdülenmeye özel bir önem verilmektedir.

Kurama göre, bir öğrenen bir görev sonunda başarı kazandığında "öz-yeterlik" (self-efficacy) duygusu gelişmektedir (Chamot vd., 1999). Bandura (1986) öz-yeterlik duygusunu, insanların belirli çalışma koşulları gerektiren etkinlikleri düzenleme ve yürütme yeterlilikleriyle ilgili yargıları olarak tanımlamıştır. Chamot vd., (1999) "içe dönük konuşma" (self-talk) gibi duygusal stratejilerin kullanılmasının, öz-yeterlik duygusunu oluşturacağı görüşündedirler. Bu gibi duygusal stratejiler, öğrenenin güdülenmesinde ve öz-yeterlik duygusunun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Böylece öğrenen, konuyu anlamak ve başarılı olmak için kendi kendini olumlu şekilde koşullandırabilmektedir.

2. Öz-düzenleyici öğrenme kuramı: "Öz-düzenleyici (self-regulated) öğrenme" kuramının kökeni, Albert Bandura'nın (1986) sosyal-bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bandura'nın kuramı, öğrenme görüşleri üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılara esin kaynağı olmuştur. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrenenin öğrenimi için kendisine hedefler koyduğu etkin ve yapıcı bir süreçtir. Bu hedeflere ulaşmak için öğrenenin, uygun stratejiler seçmesi ve bu stratejileri uygularken kendi gelişimini gözlemlemesi gerekmektedir (Schunk, 1996). Öz-düzenleyici öğrenenler, ayrı bilişsel stratejilerin (tahmin etme, görselleştirme, ezberleme gibi) kullanımını düzenleyebilmektedirler. Bu öğrenenlerin, stratejileri ne zaman, nerede kullanacaklarına, ayrıca yeni durumlara nasıl uyum sağlayacaklarına yönelik üst-bilişsel stratejileri (planlama, gözleme, değerlendirme gibi) de bulunmaktadır.

Duygusal stratejiler (içe dönük konuşmalar gibi), öğrenenlerin başarılı olabileceklerini onlara göstermesi açısından güdülenmelerini desteklemektedir (Chamot vd., 1999). Az sayıda öğrenen öz-düzenleyici özelliklere sahiptir; ancak öz-düzenleyici becerilere sahip öğrenenler genellikle daha az çabayla daha çok bilgiyi edinebilmektedirler (Pintrich, 2000; Zimmermann, 2000).

3. Vygotsky'nin sosyal-bilişsel öğrenme kuramı: Vygotsky (1978)

sosyal-bilişsel öğrenme kuramında, çocuğun yaşadığı çevre (aile, arkadaş, öğretmen gibi) ve bu çevrede kullanılan iletişim araçlarının, çocuğun öğrenimi üzerinde etkisi bulunduğu belirtmektedir. Bu durumda, gelişim ve öğrenim çocuğun yaşadığı çevreden bağımsız olmadığı için çevrenin rolü çok önemlidir. Vygotsky'e (1978) göre çocuğun, içinde bulunduğu toplumun daha gelişmiş üyelerini gözlemlemesi ve gözlediklerini uygulaması sonucunda bilişsel gelişim gerçekleşmektedir. Buna bağlı olarak çocuk, yeni ve karmaşık zihinsel beceriler kazanarak karşılaştığı sorunları çözerken kullanabileceği birikimi elde etmektedir.

Vygotsky'nin "Yakın Gelişim Alanı" (Zone of Proximal Development) olarak adlandırdığı kavram, sosyal-bilişsel kuram içinde oldukça önemlidir. Vygotsky'ye göre çocuğun öğrenmesinde iki düzey bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çocuğun karşılaştığı sorunları kendi kendine çözebilme yeterliliği; diğeri ise, bir yetişkinin rehberliğinde çözebilme yeteneğidir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun yakın gelişim alanıdır. Öğrenen, bir görevle ilgili öğretmenin kendisine daha az destek verdiği durumlarda, önceden gözlemleyip uyguladığı öğrenme stratejilerini kullanarak, Yakın Gelişim Alanı'nı devreye sokabilir. Böylece Vygotsky'nin kuramına göre öğrenen, gözlemleyip uyguladığı stratejileri içselleştirerek daha sonra karşılaşacağı görevlere karşı bir yapı iskelesi (scaffolding) oluşturur. Sonunda, diğer görevlerle ilgili olarak öğretmeninden daha az destek alarak daha bağımsız bir öğrenen olabilir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Özellikleri

(Oxford, 1990:8-11) dil öğrenme stratejilerinin temel özelliklerini şöyle açıklamıştır:

- **İletişimsel yeterlilik:** Tüm uygun dil öğrenme stratejilerinin amacı iletişimsel yeterliliğin sağlanmasıdır. Bu stratejiler genelde ve özelde iletişimsel yeterliliğin gelişimini teşvik edecek yöntemler içerirler. Örneğin; üstbilişsel stratejiler öğrenenlerin kendi bilişlerini düzenlemelerine ve iletişimsel yeterliliği elde etme yolunda odaklanma, planlama ve kendi ilerlemelerini değerlendirmede yardımcı olabilir.

- **Öğrenenlere daha fazla öz yönetim:** Dil öğrenme stratejileri öz yönetimi artırır. Öz yönetim dil öğreniminde önemlidir, çünkü öğrenenlerin her zaman onlara rehberlik etmek üzere yanlarında bir öğretmen olmayabilir. Öğrenenler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk istemedikçe, başarılı olamazlar.

- **Öğretmenlere yeni roller:** Öğretmenler sınıflarında her türden iletişimi mümkün kılmaya çalışırlar. Öğretmenler, kolaylaştırıcı, rehber, yardımcı, danışman ve koordinatörlük gibi görevleri yapmanın yanısıra, öğrenenlerin öğrenme stratejilerini tesbit etmeli, onları öğrenme stratejileri konusunda eğitmeli ve daha bağımsız hale gelebilmeleri için yardımcı olmalıdırlar.

- **Diğer özellikler:** Dil öğrenme stratejilerinin diğer önemli özellikleri; soruna yöneliklilik, eylem temellilik, öğrenmeyi doğrudan ya da dolaylı destekleme becerisi, gözlenebilirlik derecesi, bilinç düzeyi, öğrenilebilirlik, esneklik ve strateji seçiminde etkili olan diğer bazı faktörlerdir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Faydaları

Öğrenme stratejileri, öğrenenlere “nasıl öğrenecekleri’ne” ilişkin teknikleri göstermede, öğrenen bireyler olarak bağımsızlıklarını ve güven duygularını geliştirmede, güdülenmelerini artırmada, kendi düşünme ve

öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmede yardımcı olmaktadır (Chamot, 2006b). Weinstein ve Hume'a (1998:45-49) göre, öğrenme stratejilerini kullanan öğrenenler varolan bilgilerine yeni bilgiler ekleyebilirler, bilgilerini yeniden düzenleyebilirler ve gerektiğinde bilgilerinde değişiklik yapabilirler. Ayrıca, öğrenenler, öğrenme stratejilerinin yardımıyla kendi öğrenmelerini kolaylaştıran ya da zorlaştıran kişisel özelliklerinin farkına varabilirler. Tüm bunların ötesinde, öğrenme stratejilerinin öğrenenlere öğretimi, eğitim programının geliştirilmesine de önemli katkılar sağlar.

Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile stratejilerle ilgili bilgi ve beceri kazanan öğrenenler, yeni stratejileri edindikleri gibi bu stratejileri nasıl ve ne zaman kullanacaklarını da öğrenirler (Chamot, 2006). Başka bir deyişle, öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenciler nasıl öğrendiklerini bilinçli olarak kontrol edebilirler (Chamot ve vd., 1999:38). Böylece, öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenciler öğrenme stratejilerini uygun yerlerde ve uygun biçimlerde kullanarak bağımsız öğrenen özelliklerini kazanırlar (Chamot, 2006). Fedderholdt'e (1997:1) göre çok sayıda ve çeşitli dil öğrenme stratejileri kullanan öğrenenler, öğrendikleri dilleri daha iyi ilerletebilirler.

Herbir dil öğrenme stratejisinin farklı işlev ve de katkıları bulunmaktadır. Üstbilişsel stratejiler, öğrenme süresinin düzgün kullanımını, öz-izleme ve öz-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılmasını sağlar. Bilişsel stratejiler, eski bilgilerin yeni sorunların çözümüne yönelik kullanımında etkilidirler. Duyuşsal stratejiler ana dili konuşanlarla etkileşime girmeyi ya da sınıf arkadaşından dil öğrenirken karşılaşılan bir sorun üzerinde beraber çalışmayı istemeyi içerir. Bu stratejilerin kullanımı öğrenenin otonom olmasını, kendi öğrenmesinin kontrolünü almasını sağlar.

Oxford (1994) ve Lessard-Clouston'a (1997) göre, dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerine katkı sağladığı ve iletişimsel yeterlilik, öğrenenlerin etkin ve özyönetimli olarak gelişmelerinde kullanılan araçlar oldukları için büyük önem taşımaktadırlar. Bilgi ve becerileri anlama, hatırlama ve kullanma için gerekli olan teknikleri içeren öğrenme stratejileri, "dilde hakimiyete ulaşabilme" ve "akademik açıdan başarılı olabilme" gibi amaçlara ulaşmada, yabancı dil öğrenmekte olan öğrenciler için özellikle

önemlidir (Chamot, 2006a). Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000). Özellikle iletişimci yaklaşımlarda asıl amacın öğrenenin iletişim becerisini geliştirmek olduğu hatırlanacak olursa öğrenme stratejilerinin bunun gerçekleşmesine yardımcı olduğu rahatlıkla ortaya konabilir. Yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin sağladığı yararlar şöyle özetlenebilir (Chamot, 2006a):

- Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenenleri daha etkili öğrenenler durumuna getirir. Etkili öğrenenler ile öteki öğrenenler arasındaki farklılıklar araştırmalar ile ortaya konmuştur.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenenler, bilişbilgisine kavuşurlar, böylece yeni bilgileri öğrenmede uygun stratejileri seçebilirler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile çoğu öğrenen, öğrenme stratejilerini daha etkili biçimde kullanabilirler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile öğrenenler, stratejileri yeni öğrenmelerine transfer etme becerisini gösterirler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin öğrenmeye karşı özgüvenlerini artırır ve başarılı dil öğretimi için onlara belirli teknikler sağlayarak onları daha çok dil öğrenmeye güdüler.
- Öğrenme stratejilerinin öğretimi ile, öğrenenler öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını öğrenirler. Böylelikle de, kendilerine yetebilir ve bağımsız olarak kendi başlarına öğrenebilir duruma gelirler.

Bilginin edinimi, saklanması, yeniden kazanımı ve kullanımına yardımcı olmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler olan dil öğrenme stratejileri (Oxford, 1990), dil öğreniminde öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerinin gelişmesi ve öğretmenleri olmadan kendi kendilerine de öğrenebilmelerini sağlamada çok önemlidir. Öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini anlamaya başladıklarında ve bu süreç üzerinde kontrol sahibi olabildiklerinde, öğrenimlerinin sorumluluğunu daha fazla kendi üzerlerine alma eğilimde olmaktadır (Pressley ve Afflerbach, 1995).

Özetle, stratejiler, yabancı dil öğrenenlerin aktif, bilinçli, amaçlı ve dikkatli öğrenmede alet takımıdır ve öğrenenlerin daha yeterli, otonom ve öz-düzenleme sahibi olmalarını sağlar (Hsiao ve Oxford, 2002:372). Öğrenenlerin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri, başarılı olabilmeleri için öğrenme stratejilerini öğrenip, etkili bir şekilde kullanabilmeleri gereklidir. Öte yandan dil öğrenme stratejileri aynı zamanda, öğrenenlerin dil öğrenme sürecindeki görev ve zorluklarla nasıl başettiklerinin iyi birer göstergeleridirler ve öğretmenlere değerli veriler sağlarlar. Bu sebeple öğrenenlerin dil ve iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin, dil öğrenme stratejilerine muhakkak aşina olmaları gereklidir. Bu sayede öğretmenler öğrenenlerin daha iyi birer dil öğreneni olmalarına yardım edebilirler. Ancak, her zaman için öğrenenlerin, aynı iyi dil öğrenme stratejilerini kullanıp yine de başka sebeplerden dolayı dil öğrenmede başarısız olma ihtimalleri vardır. Bu noktada, iyi dil öğrenme stratejilerinin her zaman için dil öğrenmede zayıf olan öğrenenlerde başarıyı garanti ettiğini söylemek hatalı olacaktır. Çünkü başarıda diğer birçok faktörün de etkisi bulunmaktadır. Yine de öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini anlamalarına ve bu stratejileri geliştirip, kullanmalarına yardım etmek, bir öğretmenden beklenen temel özelliklerden biri olarak görülebilir (Lessard-Clouston, 1997).

Dil Öğrenme Stratejilerinin Taksonomisi

Öğrenenlerin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır. Bu stratejiler ana düşüncüyü vurgulamak, satır altı çizmek gibi basit inceleme becerilerinden başlayarak, önceki bilgi birikimi ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yarayan benzetmeleri kullanmaya kadar çeşitlilik göstermektedir (Weinstein, Ridley, Dahi, Weber, 1989). Kaç tane strateji olduğu ve de bunların nasıl sınıflandırılacağı tartışmaya açıktır (Hsiao ve Oxford, 2002). Ancak, birçok farklı tanımlamalara, sınıflandırmalara rağmen, dil öğrenenlerinin bu davranış ve süreçleri kullandıkları ve bunların dil öğrenmeye katkı sağladıkları konusu tartışma götürmemektedir. Alanda en çok bilinen ve sıklıkla başvuru dil öğrenme stratejileri Rubin (1987), O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford'un (1990) sınıflandırdıklarıdır.

Rubin'in Taksonomisi

Dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha farklı davranışlara sahip olabileceği fikrini ilk ortaya atan Rubin (1975)'dir. Rubin'e göre bu bireyler bilgileri işlemede bazı özel yolları takip etmekteydiler ve bu yöntemler, kendi başlarına bu keşfi yapamamış kişilere öğretilbilirdi. Diğer bir deyişle başarılı öğrenenlerin hangi öğrenme stratejilerini uyguladığını tespit ederek, belki de başarısız öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için hangi stratejileri uygulamaları gerektiği öğretilbilirdi. Bimmel (1993 :8) Rubin'in başarılı öğreneni 7 maddede tanımladığını belirtir;

1. Anlamları istekli ve tam olarak tahmin eden,
2. Başkaları ile iletişime geçmeye hevesli,
3. Tutuk değil, aksine dışadönük,
4. Dil yapılarına dikkat etmeye hazır,
5. Çok alıştırma yapan,
6. Kendi dil kullanımını ve başkalarının dil kullanımını izleyen,
7. Metinlerin anlamını çıkarmaya yoğunlaşmış bireylerdir.

Rubin, stratejileri yabancı dil öğrenmeye dolaysız ya da dolaylı olarak katkıda bulunmalarına göre ayırmaktadır. Rubin'e göre dolaylı ya da dolaysız olarak dil öğrenmeye katkısı olan üç temel strateji sınıfından bahsetmektedir. Bunlar öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejilerdir. Öğrenme stratejilerini bilişsel ve üstbilişsel olarak ikiye ayırmıştır. Bilişsel stratejiler kapsamında açıklık getirme/doğrulama, tahmin/tümevarım yoluyla çıkarım, tümdengelim yoluyla akıl yürütme, uygulama, ezberleme ve izleme stratejilerine yer vermiştir.

İletişim ve sosyal stratejileri ise dolaylı stratejiler olarak nitelendirmiş, iletişimi devam ettirebilmek için dil üretim hileleri kullanma ve dili kullanabilme ortamları yaratma stratejilerine bu bağlamda yer vermiştir (Rubin, 1987).

O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Taksonomisi

O'Malley ve Chamot (1990) stratejileri üstbilişsel ve bilişsel olmak üzere iki ana kategoriye ayırmışlar ve de duyuşsal stratejiler adında yeni bir grup eklemişlerdir (Akt.:Cook, 1995:113).

A. Üstbilişsel stratejiler: Üstbilişsel stratejiler, öğrenme süreci hakkında düşünme, planlama, aktivite tamamlandığında öğrenmeyi izleme ya da değerlendirmeyi ifade etmektedir. Stewner-Manzaranes, Giora vd.'e (1985:14) göre bu stratejilerin kullanan öğrenenler öğrenme ve öğrenmeyi düzenleme konusunda bilgi kazanırlar. Bir başka deyişle öğrenenler bilişsel alan ile ilgili bilgi ve de kontrole sahiptirler.

1. Önceden düzenleme yapma: Bir dil etkinliğinde, düzenleyici olan bir kavramı ya da kuralı önceden gözden geçirme (sınıfa gitmeden önce gözden geçirme).

2. Dikkat yönlendirme: Bir öğrenme çalışmasında, neye dikkat edileceğine önceden karar verme, dikkatini toplama.

3. Dikkatte seçicilik: Bir çalışmada, öğretilen dilin ya da durumsal ayrıntılarının belirli yönlerine dikkat etmeye önceden karar verme.

4. Öz-yönetim: Birinin öğrenmesine yardımcı olacak uygun durumları/ şartları oluşturmaya, anlamaya ve düzenlemeye çalışma (Sınıfta en önde oturuyorum, böylece öğretmeni görebiliyorum).

5. Önceden hazırlanma: Bir dil çalışması için gerekli olan dil bileşenlerini planlama ve tekrarlama.

6. Kendi kendini gözleme: Konuşurken kişinin kendi performansını takip edip, doğruluk veya uygunluk bakımından düzeltmesi (Bazen yanlış söylediğimi farketdiğimde, o kelimeyi söylemeyi bırakırım).

7. Üretimi erteleme: Dinleyerek öğrenebilmek için bilinçli olarak konuşmayı erteleme. "Konuşmak zorunda olduğumda konuşurum, ancak kısa

tutarım ve anlaşılacağı umut ederim". (Sonradan O'Malley ve Chamot tarafından bu stratejiden vazgeçilmiştir).

8. Kendi kendini değerlendirme / öz değerlendirme: Öğrenme sonucunda ortaya çıkan kendi ölçütlerine göre değerlendirme.

9. Kendi kendini güdüleme: Bir dil öğrenme etkinliğini başarıyla bitirmeden dolayı kendine ödülleri ayarlama (Sonradan O'Malley ve Chamot tarafından bu stratejiden vazgeçilmiştir).

10. Ön hazırlık (Sonradan fonksiyonel planlama olarak yeniden adlandırılmıştır): Yaklaşan dil görevini yerine getirmek için gerekli dilbilimsel ön hazırlığı yapma (O'Malley vd., 1985a:33).

11. Problemi tesbit etme: Öğrenme görevinin önemli noktalarının tesbit edilmesi (Cook, 1995:114). Bu strateji sonradan üstbilişsel bir strateji olarak eklenmiştir.

B. Bilişsel stratejiler: Stewner-Manzanares ve diğerlerine (1985:14) göre bilişsel stratejiler, öğrenmeyi ya da hatırdaki tutmayı artırmak için, öğrenme materyallerinin ustaca kullanımını ve aktarımını içermektedir. Üstbilişsel stratejilerle kıyaslandığında, üstbilişsel stratejiler farklı durumlara uygulanabilirken, bilişsel stratejilerin belli türde aktivitelerle sınırlı oldukları görülmektedir. Gagne ve Discroll (1988:212) bilişsel stratejileri, daha işlevsel olan öğrenen stratejileri olarak değerlendirmişlerdir.

1. Tekrar: Diğer insanların konuşmasını sessiz ya da sesli olarak taklit etmedir.

2. Yönlendirilmiş fiziksel tepki: Yeni bilgiyle fiziksel eylemler arasında ilişki kurmadır (O'Malley ve diğerleri, 1985a:33). (Sonradan O'Malley ve Chamot tarafından bu strateji listeden çıkarılmıştır).

3. Çeviri yapma: Öğrenenin ana dilini kullanarak yabancı yapı ve kelimeleri anlayarak ve üretimde bulunmasıdır.

4. Gruplandırma: Ortak özelliklerin temelinde öğrenmenin düzenlenmesidir.

5. Not alma: Okunulan, dinlenen, gözlenen ya da düşünülen bir konunun ana noktalarıyla saptanarak kağıda aktarılması. Konuyu okurken not alma bilgiyi işleme ve yorumlamada bireysel çalışmanın etkililiğini artırır (Yıldırım, Doğanay, Türkoğlu, 2000:98).

6. Sonuca varma: Bilinçli bir şekilde yabancı dil kurallarının kullanılmasıdır.

7. Yeniden biraraya getirme: Küçük anlamlı birimlerin birleştirilerek yeni bütünlerin oluşturulmasıdır.

8. İmgeleştirme: Bilginin hatırlanabilmesini kolaylaştırmak için görselleştirilmesi, yeni kelimenin anlamını çıkartmak için cümlede söyleneni yapıyormuş gibi davranılmasıdır.

9. İşitsel betimleme: Bir sesi ya da ses dizisini akılda tutmak, birşeyin nasıl söylendiğini öğrenmeye çalışırken, ilk olarak zihinde söylemektir.

10. Anahtar kelime: Anahtar kelime hafıza tekniklerini kullanma, yabancı dildeki bir kelimeyi benzer okunuşa sahip ana dildeki bir kelimeyle çağrıştırmaktır.

11. Kavramlaştırma: Kelime ya da kelime gruplarını anlamlı bir sıraya koymaktır.

12. Ayrıntılama: Yeni bilgi ile hafızadaki diğer kavramlar arasında ilişki kurmaktır.

13. Aktarım: Ana dildeki kelime, kavram ya da yapıları doğrudan yeni dili anlamak için kullanmaktır.

14. Sonuç çıkarma: Eldeki bilgiyi kullanarak anlam çıkarmaktır.

15. Özetleme: Hem anlamlandırma stratejilerinde hem de örgütleme stratejilerinde kullanılan bir tekniktir. Anlamak için okumaya, önemli bilgileri önemsizden ayırt etmeye, bilgileri kendi sözcükleri ile anlatmaya yardım etmektedir (Yıldırım, 1998:69).

16. Prova: Bir görev için gerekli olan dili kullanmaktır.

C. Sosyal/Duygusal stratejiler: O'Malley ve Chamot'a (1990) göre bu stratejiler, diğer bir kişi ile etkileşim ya da düşünce ile duyguların kontrolünü içeren geniş bir gruptur (Akt.:Cook, 1995:115).

1. Birlikte çalışma: Bir dil görevi üzerinde diğer öğrenenlerle çalışma.

2. Netleştirmek için soru sorma: Öğretmenin açıklamasını, yardımını isteme..vb.

3. İçe dönük konuşma: Kişinin bir görevi daha başarılı bir şekilde yerine getirmesi konusunda güvenini artırmasıdır.

4. Kendini ödüllendirme: Bir dil öğrenme görevi başarı ile yerine getirildiğinde kendine ödüller vererek kişisel motivasyonu artırmadır (Chamot, 1987,125).

Bu alanda Oxford'un geliştirdiği strateji uygulama anketi literatürde kullanılan en etkili anketlerdendir (Embi, 2004:1). (EK-1). 50 soruluk Dil Öğrenme Stratejileri Anketi (Strategy Inventory for Language Learning -SILL) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır ve bu araştırmada da kullanılmıştır. Anket dünyanın birçok yerindeki okullarda yabancı dil öğrenenleri için kullanılmıştır (Oxford, 1989; Griffiths, 2003; Nyikos ve Oxford, 1993; Wharton, 2000; Bremner, 1998; Griffiths ve Parr, 2001).

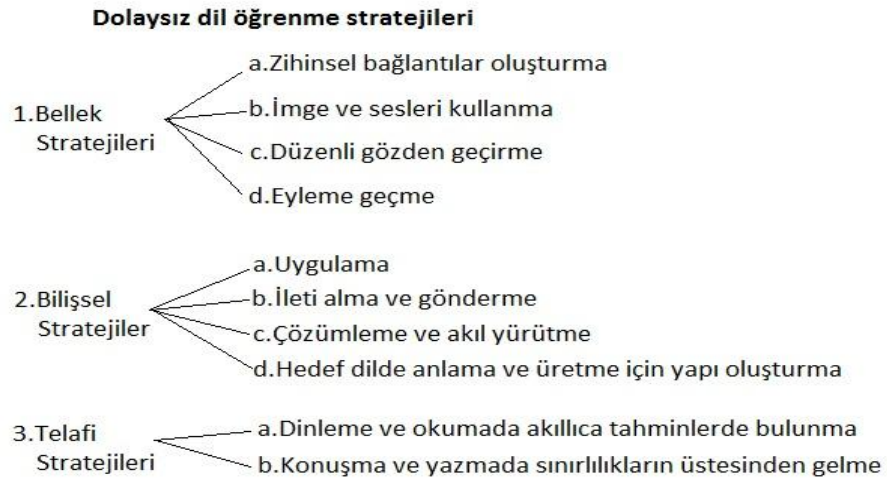
Oxford'un Taksonomisi

Ellis'e (1994:539) göre öğrenme stratejilerinin en kapsamlı sınıflandırması Oxford tarafından yapılmıştır. Oxford kendi sınıflandırmasını oluştururken daha önce yapılan tüm sınıflandırmalardan faydalanmıştır. Rubin'in stratejilerini doğrudan ve dolaylı olarak ayırmasından faydalanmış ve benzer şekilde iki ana grup altında toplamıştır. Ancak, bazı önemli değişikliklerde de bulunmuştur. Örneğin, Rubin'in taksonomisinde doğrudan strateji olarak geçen 'izleme' stratejisi Oxford'un taksonomisinde dolaylı stratejiler arasında yer almaktadır. Oxford (1990) doğrudan stratejileri, bir tiyatro oyununda "farklı görev ve durumlarda yabancı dili kullanmak durumunda olan oyuncu'ya", dolaylı stratejileri de "odaklanma, organize etme,

rehberlik etme gibi fonksiyonları yerine getiren ve oyuncunun oyundaki diğer faktörlerle işbirliği içerisinde çalışmasını sağlayan, oyunun yönetmeni'ne" benzetmektedir.

Dolaysız dil öğrenme stratejileri. Dolaysız stratejiler, doğrudan dil öğrenmeyi kapsayan stratejilerdir.

Şekil 5'de dolaysız dil öğrenme stratejileri görülmektedir.



Şekil 5. Dolaysız dil öğrenme stratejileri (Oxford, 1990)

1. Bellek stratejileri: Belleğe bilgi girişi ve bilginin geri çağrılması için kullanılan stratejilerdir (Oxford, 1990). Yeni bilginin depolanması ve tekrar kullanılması bellek stratejisinin iki anahtar fonksiyonudur. Kullanılan bu stratejiler öğrenenlere öğrendikleri dilde duyduklarını ve okuduklarını hafızalarına yerleştirerek bellek kapasitelerinin genişlemesine yardımcı olur. İmgeler ve seslerle ilişkilendirilen bilgi hatırlamaya yardımcı olur. Bu strateji dört alt başlığa ayrılmaktadır.

Şekil 6'da dolaysı stratejilerden bellek stratejileri görülmektedir.



Şekil 6. Bellek stratejileri (Oxford, 1990)

1.1. Zihinsel bağlantılar oluşturma: Gruplandırma; dille ilgili materyalin anlamlı birimler oluşturmak üzere sınıflandırılmasıdır. Bağını kurma/ilişkilendirme; yeni bilgilerin bellekteki kavramlarla, eski bilgilerle ilişkilendirilmesidir. Yeni kelime ve kavramları bir bağlam içerisine yerleştirme; hatırlamak amacıyla yeni kelime ve kavramların cümle, diyalog ya da hikayelerde kullanımınıdır.

1.1.1. Gruplandırma: Dil malzemesini anlamlı birimler halinde zihinsel veya yazılı olarak sınıflandırmak; farklılıkların sayısını azaltarak malzemeyi hatırlamayı kolaylaştırmaktır.

1.1.2. Çağrışım yapma/Ayrıntılandırma: Yeni bilgiyi bellekteki kavramlarla ilişkilendirmek veya bir bilgiyi diğer bir bilgi ile ilişkilendirmek; bellekte anlamlı çağrışımlar oluşturmak.

1.1.3. Yeni bir bağlamda kullanma: Bir sözcük ya da öbeği hatırlayabilmek için anlamlı bir tümce, konuşma veya hikâyede kullanmak.

1.2. İmge ve sesleri kullanma: İmge kullanma; anlamlı imgeler kullanarak yeni bilgilerin bellekteki kavramlarla ilişkilendirilmesi. Anlam haritaları oluşturma, ortada ya da üstte yazılı ana kavramla, ilgili kelime ve kavramlar arasında çizgi ve oklar kullanarak ilişkiler oluşturma. Anahtar sözcük kullanma; görsel ve işitsel bağlantılar kullanarak yeni bir kelimeyi hatırlama. Bellekte sesleri tanımlama; sesinden yeni bilginin hatırlanması. (Oxford, 1990: 41, 42).

1.2.1. İmaj kullanma: Anlamlı imajlar kullanmak yoluyla yeni bilgiyi bellekteki kavramlarla ilişkilendirmek. İmaj, bir nesnenin resmi veya bir sözcüğün harflerinin zihinsel gösterimi olabilir.

1.2.2.1. Anlam haritası: Ana kavramı merkeze veya yukarıya yerleştirerek birbiriyle ilgili sözcükleri ok veya çizgiyle ilişkilendirmek ve resmetmek.

1.2.2.2. Anahtar sözcük kullanma: Sesli veya görsel bağlantılar kullanarak yeni bir sözcüğü hatırlamak.

1.2.2.3. Sesleri bellekte simgeleme: Yeni bir bilgiyi sesletimini kullanarak hatırlamak.

1.3. Düzenli gözden geçirme: Düzenli aralıklarla öğrenilenlerin gözden geçirilmesi.

1.3.1. Planlı gözden geçirme: Yeni bilgiyi belli aralıklarla gözden geçirmektir.

1.4. Eyleme geçme: Fiziksel tepki ya da duygu kullanma; fiziksel olarak yeni ifadelerin kullanılması (ör: kapıya doğru yürümek) ya da anlamca yeni bir ifadeyi bir duyguyla ilişkilendirilmesi. Mekanik teknikler kullanılması; somut şeylerin hareket ettirilmesi ya da değiştirmek de dahil yaratıcı teknikler kullanılması (Oxford, 1990:42,43).

1.4.1. Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma: Yeni bir sözcüğü bir duyguyla eşleştirmek veya hareketle anlatmaktır.

1.4.2. Mekanik teknikler kullanma: Yeni sözcükleri kartlara yazarak öğrenilen sözcüğün kartını çıkarmak gibi yaratıcı teknikler kullanmak.

2. Bilişsel Stratejiler: Yeni bir dil öğrenirken son derece büyük öneme sahiptirler. Genellikle belli bir öğrenme göreviyle sınırlıdır ve dilin dolaysız olarak kontrol edilmesini içerirler. Gelen bilgiyi, öğrenmeyi geliştirecek şekilde kontrol ederek bu bilgiyi doğrudan işlerler (O'Malley ve Chamot, 1990). Örneğin; dinleme veya okuma sırasında tahmin etme, konuşma veya yazmada eş anlamlılar veya kavramların benzerlerinin kullanılmasıdır (Oxford 1989: 01).

Şekil 7’de dolaysız stratejilerden, bilişsel stratejiler görülmektedir.



Şekil 7. Bilişsel stratejiler (Oxford, 1990)

2.1. Uygulama: Yineleme; yeni öğrenilen birşeyi tekrar tekrar söyleme ya da yapma. Sesleri ve yazma sistemlerinin kurallara uygun olarak uygulama; öğrenilen dildeki seslerin ve yazma sisteminin pratiğinin yapılması. Yapı ve kalıpların kullanımı ve anımsanması; sıkça kullanılan ifade ve kalıpların (ör: ‘ Hello, how are you?, It’s time.....’) farkında olunması ve kullanılması. Yeniden bir araya getirme; bilinen öğeleri daha büyük diziler oluşturmak üzere farklı şekillerde bir araya getirilmesi. Doğal bir şekilde uygulama; Öğrenilen yeni bilgileri, doğal ve gerçekçi ortamlarda uygulanması (Oxford, 1990:45).

2.1.1. Tekrar etme: Yeni bilgiyi tekrar tekrar söylemek veya yapmaktır.

2.1.2. Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma: Telaffuz, tonlama gibi sesbirimler üzerinde veya yabancı dilin yazma sistemi üzerinde uygulama yapmak.

2.1.3. Formül ve kalıp sözleri fark edip kullanma: “Merhaba, nasılsınız?” gibi kalıp sözleri kullanmak veya “... zamanı” gibi örüntülerin farkına vararak gerektiğinde kullanmak: iş zamanı, yemek zamanı, vb.

2.1.4. Yeniden birleştirme: Bilinen öğeleri yeni ve daha uzun bir dizi oluşturmakta kullanmaktır.

2.1.5. Doğal bir şekilde uygulama: Konuşma, kitap okuma, ders dinleme veya mektup yazma gibi dilin doğal ortamda kullanıldığı yerlerde yeni bilgiyi kullanmak

2.2. İleti alma ve gönderme: Fikirleri çabuk algılama; ana fikirleri ve belli detayları tesbitte 'detaylı okuma' ya da 'göz atma' tekniklerini kullanma. İletileri göndermek ve almak için kaynak kullanma; yazılı ya da yazılı olmayan kaynakların kullanımınıdır.

2.2.1. Fikri hemen bulma: Özarama yöntemini kullanarak ana fikirleri bulmak veya tarama yöntemini kullanarak belli ayrıntıları bulmaktır.

2.2.2. İleti almak ve göndermek için kaynakları kullanma: Yazılı (sözlük, dilbilgisi kitabı, dergi, ansiklopedi...) ve yazılı olmayan (televizyon, radyo, müze...) kaynakları gelen iletiyi anlamakta ve ileti göndermekte kullanmaktır.

2.3. Çözümleme ve akıl yürütme: Tümdengelim yoluyla akıl yürütme; genel kuralların kullanılması ve öğrenilen dildeki durumlara uygulanması. İfadeleri çözümleme; yeni ifadelerin anlamlarının, kendilerini oluşturan parçalarına ayırarak çıkartılması. Karşılaştırmalı çözümleme; yeni öğrenilenlerin ana dildeki karşılıklarıyla kıyaslanması. Çeviri; öğrenilen dildeki ifadenin ana dildeki karşılığını bulma. Aktarım; bir dildeki kelime, kavram ve de yapıların doğrudan diğer dile uygulanması.

2.3.1. Tümdengelim yöntemini kullanma: Genel kuralları kullanmak ve yabancı dildeki yeni durumlarda bu kuralları uygulamaktır.

2.3.2. İfadeyi çözümleme: Yeni bir sözcüğü, öbeği, cümleyi veya paragrafı parçalara bölerek anlamaya çalışmaktır.

2.3.3. Karşılaştırmalı çözümleme: Ana dille yabancı dildeki öğeleri karşılaştırarak farklılık ve aynılıkları bulmaktır.

2.3.4. Çeviri yapma: Yabancı ve ana dilden birini temel alarak çeviri yapmaktır.

2.3.5. Aktarma: Yabancı dilde bir ifadeyi anlamak veya üretmek için ana dildeki bilgileri aynen yabancı dile aktarmaktır.

2.4. Hedef dilde anlama ve üretme için yapı oluşturma: Not tutma; ana fikrin ya da belli noktaların yazılması. Özetleme; okunan metnin özetini çıkarma. İşaretleme; metindeki önemli yerlerin işaretlenmesidir (Oxford, 1990:46, 47).

2.4.1. Not alma: Ana fikirleri veya önemli noktaları not almaktır.

2.4.2. Özetleme: Özet çıkarmaktır.

2.4.3. Önemi belirtme: Altını çizerek, yıldız koyarak, büyük harfle yazarak veya renkli kalemle işaretleyerek önemli bilgiyi vurgulamaktır.

3. Telafi Stratejileri: Bu stratejiler, öğrencilerin gerek sözdizimsel yapılardaki gerekse kelime dağarcıklarındaki eksikliklere rağmen dili anlama ve üretim için kullanabilmelerini sağlayan stratejiler olarak nitelendirilmektedir. Mevcut bilgideki sınırlamaların üstesinden gelmek için kullanılan stratejilerdir.

Şekil 8'de dolaysız stratejilerden telafi stratejileri görülmektedir.



Şekil 8. Telafi stratejileri (Oxford, 1990)

3.1. Dinleme ve okumada akıllıca tahminlerde bulunma: Dilsel ipuçlarını kullanma; öğrenilen dilde/hedef dilde duyulan ya da okunan şeylerin anlamlarını tahminde dille ilgili ip uçlarının kullanılması. Diğer ipuçlarını kullanma; öğrenilen dilde/hedef dilde duyulan ya da okunan şeylerin anlamlarını tahminde dille ilgili olmayan ip uçlarının kullanılması (Oxford, 1990:49).

3.1.1. Dilsel ipuçlarını kullanma: Yabancı dil ve ana dilde sahip olunan bilgileri kullanarak yeni bir durumla karşılaşıldığında tahminde bulunmak.

3.1.2. Diğer ipuçlarını kullanma: Bağlam, kişilerarası ilişkiler, genel kültür, vücut dili gibi doğrudan dille ilgili olmayan ipuçlarını yabancı dili anlamak için kullanmak.

3.2. Konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme: Ana dili kullanma; bir ifade için, çeviri yapmadan ana dilin kullanılması. Yardım alma; birinden yardım isteme. Mimik ve jestler kullanma; fiziksel hareketlerin kullanımı. İletişimden tamamen ya da kısmen kaçınma; zorluk beklenen durumlarda kısmen ya da tamamen iletişimden kaçınma. Konuyu seçme; İletişimi yönetmek için konuşulacak konuyu seçme. İletiyi uyarılama; bazı bilgi parçalarını eleyerek mesajı değiştirme. Sözcükler yaratma; istenilen fikri iletebilmek için yeni kelimeler türetme. Dolaylı anlatım ya da eş anlamlı sözcük kullanma; kavramı açıklayarak ya da eş anlamlı kelimeler kullanarak anlamı aktarma (Oxford, 1990:50,51).

3.2.1. Ana dili kullanma: Yabancı dile çevirmeden ana dildeki sözcüğü yabancı dili konuşurken kullanmaktır.

3.2.2. Yardım alma: Yabancı dili kullanırken bilinmeyen bir sözcüğün anlamını sormaktır.

3.2.3. Jest ve mimik kullanma: Sözcük kullanmak yerine aynı anlamı verecek jest veya mimik kullanmaktır.

3.2.4. Bir süreliğine ya da tamamen konuşmama: Zorlukla karşılaşıldığında belli konuları atlamak veya susmaktır.

3.2.5. Konuyu seçme: Bilinen konularda veya yeterli sözcük bilgisi ve dilbilgisine sahip olunan konularda konuşmaktır.

3.2.6. İletiyi uyarlama: Bazı bilgileri atarak, fikirleri basitleştirerek veya söylenmesi gerektiğinden çok az farklı bir şekilde söylemektir.

3.2.7. Yeni sözcük yapma: Doğru sözcük bilinmeyince bilinen sözcükleri kullanarak doğru mesajı vermektir.

3.2.8. Dolambaçlı söz ya da eş anlamlı sözcük kullanma: Kavramı açıklayarak veya eş anlamlısını kullanarak anlatmaktır.

B. Dolaylı öğrenme stratejileri: Öğrenmeyi, öğrenme sürecine doğrudan dahil olmadan destekleyip, yönettikleri için “dolaylı” olarak adlandırılan stratejilerdir. Bu gruptaki alt stratejiler aşağıda kısaca özetlenmektedir:

Şekil 9’da dolaylı dil öğrenme stratejileri görülmektedir.

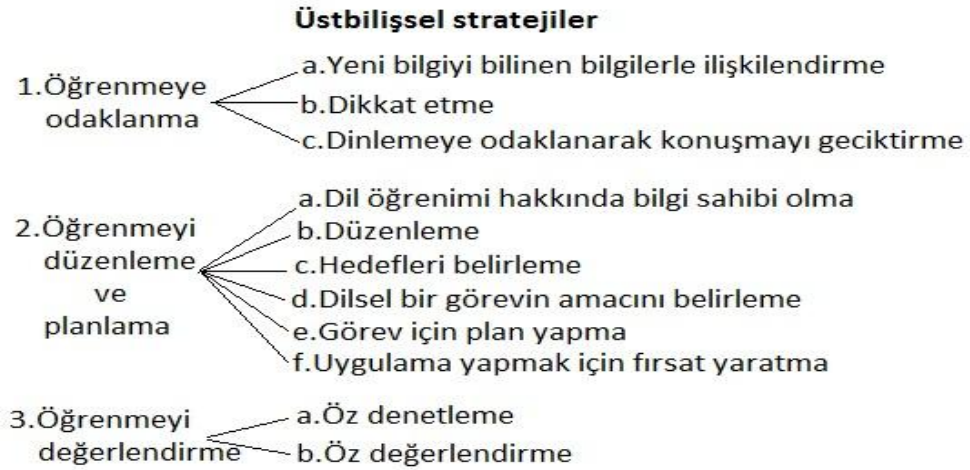


Şekil 9. Dolaylı dil öğrenme stratejileri (Oxford, 1990)

1. Üstbilişsel Stratejiler: Bu stratejiler öğrenme sürecinde öğrenim amaçlı ön hazırlıkları, öğrenme faaliyetlerinin kişisel denetimini ve çalışmalar sonunda yapılan özdeğerlendirmeleri kapsamaktadır. Öğrenmeye odaklanmada, ayarlama, planlamada ve değerlendirmede kullanılan davranışlardır. Bilişsel stratejilerin üstünde olan bu stratejiler öğrenme sürecinde yönetsel bir kontrolü ifade ederler (Oxford, 1989:1). Öğrenmeyi

düzenleme ve değerlendirme ile ilgili stratejilerdir. Örneğin dilin doğruluğunu ve ifadelerde iletişimsel uygunluğu denetleyen stratejiler bu gruptan stratejilerdir.

Şekil 10'da dolaylı dil öğrenme stratejilerinden üstbilişsel stratejiler görülmektedir.



Şekil 10. Üstbilişsel stratejiler (Oxford, 1990)

1.1. Öğrenmeye odaklanma: Gözden geçirme ve geçmiş bilgilerle ilişkilendirme; bir sonraki alıştırmadaki ana kavramı, ilkeyi kapsamlı bir şekilde gözden geçirme ve bilinenlerle ilişkilendirme. Dikkat etme; bir dil öğrenme çalışmasındaki noktalara önceden, genel bir dikkat göstermeye karar verme. Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme; hedef dilde konuşmanın ertelenmesine önceden karar vermektir.

1.1.1. Yeni bilgiyi bilinen bilgilerle ilişkilendirme: Yabancı dildeki yeni bilgiyi gözden geçirerek bilinen bilgilerle ilişkilendirmektir.

1.1.2. Dikkat etme: Gereksiz ayrıntıları görmeyerek dikkati gerekli olan yere vermek.

1.1.3. Dinlemeye odaklanarak konuşmayı geciktirme: Dinleme becerileri geliştirilinceye kadar çok az konuşmak veya tamamen konuşmamak.

1.2. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama: Dil öğrenimine ilişkin bilgi edinme; dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini öğrenmek için çaba sarfetme. Örgütlenme; yeni dilin en iyi şekilde öğrenilebilmesine yönelik şartların bilinmesi ve de kullanılması. Amaç ve hedefleri belirleme; dil öğrenimine yönelik amaç ve de hedeflerin belirlenmesi. Öğrenme görevinin amacını belirleme; dinleme, okuma, konuşma ya da yazma içeren öğrenme görevinin amacını belirleme. Öğrenme görevi için plan yapma; tahmin edilen dil görevi ya da durumu için gerekli dil unsurlarının ve de fonksiyonlarının planlanması. Yeni dili doğal ortamlarda kullanmak için fırsatlar arama ya da yaratmaktır.

1.2.1. Dil öğrenimi hakkında bilgi sahibi olma: Dil öğrenimi üzerine yazılmış kitapları okumak, öğrencilerin yaşadıkları problemleri anlatmalarını sağlamak, kullanılan stratejilerden etkili olanları öğrencilerin paylaşmasını sağlamaktır.

1.2.2. Düzenleme: Çalışma planını yapmak, çalışma ortamını düzenlemek ve dil öğrenme defteri tutmaktır.

1.2.3. Hedefleri belirleme: Uzun ve kısa vadeli hedefleri belirlemektir.

1.2.4. Dilsel bir görevin amacını belirleme: Dört dil becerisi ile ilgili görevin amacını bilerek o göreve daha iyi odaklanmaktır.

1.2.5. Görev için plan yapma: Görevi açıklamak, görevin gerektirdiklerini belirlemek, bildiklerini kontrol etmek ve görev için gerekli olan diğer öğeleri belirlemektir.

1.2.6. Uygulama yapmak için fırsat yaratma: Yabancı dilde bir film izlemeye gitmek, uluslar arası bir kulübe katılmak gibi fırsatlar yaratarak yabancı dili kullanmaktır.

1.3. Öğrenmeyi değerlendirme: Kendini izleme; yeni dili kullanmada ya da anlamada karşılaşılan hataları tesbit etme, hangilerinin önemli olduğuna karar verme. Kendini değerlendirme; kişinin yeni dildeki ilerlemesini değerlendirmesidir (Oxford, 1990:138-140).

1.3.1. Öz-denetleme: Yapılan yanlışları belirledikten sonra önemli olanları belirlemek, yanlışların kaynağını tespit etmek ve bir daha bu yanlışları yapmamaya çalışmaktır.

1.3.2. Öz-değerlendirme: Eskisine göre daha iyi olup olmadığını kontrol ederek gelişmeyi değerlendirmektir.

2. Duyuşsal Stratejiler: Duyuşsal stratejiler dil öğrenme ile ilintili heyecan, tutum ve motivasyonu daha iyi kontrol etmede yardımcı olan, kendi kendine destekleme, kendi kendine konuşma gibi tekniklerdir. Dil öğreniminde yaşanan heyecan, korku, stres gibi olumsuz etmenlerin dilsel gelişimi yavaşlatması ve engellemesi öğrencide kendine karşı güvensizliğe ve zayıflık duygusuna sebep olmaktadır. Duyuşsal stratejinin uygulanması ile duyguların ve duygusal zekânın en iyi şekilde yönetilmesi ve oluşan bu zayıflık ve güvensizlik duygularının giderilmesi sağlanmaktadır.

Şekil 11’de dolaylı stratejilerden duyuşsal stratejiler görülmektedir.



Şekil 11. Duyuşsal stratejiler (Oxford, 1990)

2.1. Kaygıyı Azaltma: Nefes alma, rahatlama egzersizleri ya da meditasyon kullanma; vücuttaki tüm kas gruplarının rahatlatılması. Müzik kullanma; rahatlamak için klasik müzik gibi rahatlatıcı müzikler dinleme. Kahkaha kullanma; rahatlamak için kahkaha kullanma (ör: komik bir film seyretme).

2.1.1. Gevşeme, derin nefes alma veya meditasyon tekniklerini kullanma: Kaygıyı azaltan teknikler kullanmaktır.

2.1.2. Müzik kullanma: Dinlendirici bir müzik dinlemektir.

2.1.3. Gülme: Komik bir film izleyerek veya mizahi bir kitap okuyarak rahatlamaktır.

2.2. Kendini cesaretlendirme: Olumlu ifadeler kullanma; yeni dili öğrenirken kendine daha fazla güvenmek için olumlu sözler söylemek ya da yazmak. Öğrenme görevlerinde akıllıca riskler alma; dil öğrenme durumlarında kendini akıllıca riskler almaya zorlama. Kendini ödüllendirme; belli başarılarda kendine kıymetli ödüller vermedir.

2.2.1. Olumlu ifadeler kullanma: Yabancı dilde kendini daha güvende hissetmek için kendisi hakkında olumlu ifadeler söylemek veya yazmaktır.

2.2.2. Akıllıca riskler alma: Yanlış yapma olasılığı olduğunu bilerek yeni bir öğrenme durumunda yanlış yapma riskini almak. İyi bir usamlama ile yanlış yapma riski azaltılabilir.

2.2.3. Kendini ödüllendirme: Başarılı bir dil kullanımı için kendini ödüllendirmek.

2.3. Duygusal durumunu değerlendirme: Vücudunu dinleme; vücudun verdiği sinyallere dikkat etme. Kontrol listeleri kullanma; dil öğrenmeye dönük duygular, tutumlar ve motivasyonu belirlemek için kontrol listeleri kullanma. Dil öğrenme günlüğü tutma; dil öğrenme sürecinde yaşanan olaylar ve hissedilen duyguların kaydının tutulması. Hislerini paylaşma; dil öğrenmeye yönelik duyguların keşfedip, ifade etmek için başka birisiyle konuşmadır (Oxford, 1990:143, 144).

2.3.1. Vücudunu dinleme: Vücudun verdiği stres, korku, gerginlik ve kızgınlığı yansıtan olumsuz sinyaller ile mutluluk, ilgi, sakinlik ve zevki yansıtan olumlu sinyallere dikkat etmektir.

2.3.2. Kontrol listesi kullanma: Kontrol listesi kullanarak duygularını ve yabancı dile kaşı olan tutumunu değerlendirmektir.

2.3.3. Dil öğrenme günlüğü tutma: Dil öğrenme süreci hakkındaki duygu, tutum ve algılamaları yazmaktır.

2.3.4. Duygularını birisi ile paylaşma: Duygularını birisiyle paylaşırken daha iyi bir öğrenci olmak için neye ihtiyacın olduğunu bulmaktır.

3. Sosyal stratejiler: Diğer bireylerle beraber öğrenmede kullanılan stratejilerdir. Kişilerarası iletişimle sosyal açıdan beslenen birey olarak öğrenci sınıf arkadaşları ve bu dili öğreten kişilerle kurduğu iletişimle sosyal ve duygusal olarak öğrenmeye zemin hazırlar. Örneğin sorgulama, arkadaşlarla işbirliği ve empatinin geliştirilmesi bu türden stratejilerdir (Oxford, 1989:1).

Şekil 12'de dolaylı stratejilerden sosyal stratejiler görülmektedir.



Şekil 12. Sosyal stratejiler (Oxford, 1990)

3.1. Sorular sorma: Doğrulama ya da daha belirgin bir açıklama isteme; konuşmacıdan tekrar etmesini, farklı şekilde ifade etmesini, açıklamasını, yavaşça söylemesini ya da örnekler vermesini, doğruluğunun teyidinin istenmesi. Hatanın düzeltilmesini isteme; konuşma esnasında birisinden hatalarının düzeltilmesini talep etmedir.

3.1.1. Açıklama ve doğrulama isteme: Konuşucudan tekrarlamasını, açıklamasını, yavaşlamasını veya örnek vermesini istemek; açıklama yaparak veya tekrar ederek söylenenlerin doğruluğunu görmektir.

3.1.2. Düzeltme isteme: Konuşurken yapılan hataların düzeltilmesini birisinden istemektir.

3.2. Başkaları ile işbirliği içerisinde bulunma: Öğrenme görevlerinde akranlarla işbirliği içinde çalışma; dil becerilerini iyileştirmek için diğer dil öğrenenlerle çalışma. Hedef dilde yetkin olan kişilerle işbirliği içinde çalışma; genellikle sınıf dışında hedef dilde yetkin diğer kişilerle ya da ana dili olarak konuşanlarla çalışmadır.

3.2.1. Akranlarla işbirliği yapma: Dil becerilerini geliştirmek için diğer dil öğrencileri ile iş birliği yapmaktır.

3.2.2. Dil yeterliliği yüksek olanlarla işbirliği yapma: Anadili konuşmacısı veya dil yeterliği yüksek olan konuşmacılarla sınıf dışında çalışmaktır.

3.3. Başkalarının duygularını anlama: Kültürel bir anlayış geliştirme; kültürleri hakkında bilgi edinerek başka kişilerin duygularını anlamaya çalışma. Başkalarının duygu, düşünce ve fikirlerinin farkında olma; başkalarının duygu ve düşüncelerinin olası bir ifadesi olarak davranışlarının incelenmesi (Oxford, 1990:146,147).

3.3.1. Kültürel anlayış geliştirme: Yabancı dilin kültürü hakkında bilgi edinerek o dilde konuşanların nasıl düşündüklerini anlamaya çalışmaktır.

3.3.2. Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma: Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olarak iletişim içinde olunan insanlara daha yakın olmak ve iletileri daha iyi anlamaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapıldıkları tarih dikkate alınarak, sırasıyla öğrenme nesnelere ve dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında son 10 yılda yapılan araştırmalardan bazılarının özetleri verilmiştir.

Öğrenme Nesneleri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Çağiltay ve Çağiltay (2002), tekrar kullanılabilen öğrenme nesneleri ile sayısal kütüphanelerin çevrimiçi eğitim açısından önemini irdeledikleri çalışmada artık kütüphanelerdeki malzemelerin kullanıcılarına bir bütün olarak değil, farklı amaçlara yönelik olarak çeşitli parçalar halinde ya da farklı parçaların bir amaca yönelik olarak gruplanmış halde ulaşabildiği ifade etmektedirler. Ülkemizde halen yürütülmekte olan sayısal kütüphane çalışmalarında sayısal nesnelere ve TEKÖN'lerin dikkate alınması, bu konuda yapılan yatırımların ileriye dönük katkılarını artıracak gibi, üretilen ürünlerin daha yaygın bir şekilde kullanılmasına ve özellikle de eğitim sistemlerini destekleyerek, teknolojinin mevcut eğitim sistemleri ile bütünleşmesine katkıda bulunacağı tesbitinde bulunmaktadır.

Karaman (2005), araştırmasında, nesne ambarı ve yazarlık ortamından oluşan bir içerik geliştirme sistemi tasarlamaya ve öğretmen adaylarının içerik geliştirme sürecinde bu sistemi ve öğrenme nesnelere nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmaya, ayrıca nesne yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Oluşturulan nesne ambarında çoğunluğu kimyasal bağlar konusunda olmak üzere, kimya konularına ait farklı niteliklerde yaklaşık 5000 adet nesne yer almıştır. Araştırmada, 5 hafta süreyle 119 kimya dersi öğretmen adayı, hazırlanan sistemi kullanarak nesneye dayalı içerik geliştirme uygulamaları yapmışlardır. Araştırma sonuçları, nesne yaklaşımının, içeriklerin farklı kişiler tarafından farklı bağlamlarda kullanılabilmesine, içeriklere hızlı ve kolay bir şekilde erişilebilmesine ve içeriklerin ihtiyaçlara göre özelleştirilebilmesine imkan sağladığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma yeterliğinin düşük ya da yüksek olmasına bağlı olmaksızın, nesne yaklaşımıyla kaliteli içerikler hazırlayabildikleri izlenmiştir. Araştırmada, çoğunlukla içerik tabanlı ve tündengeline dayalı bir tasarım sergileyen öğretmen adaylarının konu sunumu, soru, resim ve simülasyon tipindeki nispeten küçük boyutlu nesnelere daha çok kullandıkları görülmüştür.

Çakıroğlu ve Baki (2006), yaptıkları çalışmanın ilk bölümünde, öğrenme nesnelere e-öğrenme ortamlarında ne şekilde yer aldığı ve nasıl

kullanıldığı üzerine yoğunlaşp, diğer bölümlerde öğrenme nesnelерinin hazırlanması için gereken yazılım araçları ve bunların nasıl kullanılacağı üzerinde durmaktadırlar. Çalışmanın sonunda dünya standartlarına uygun öğrenme nesnelерinin tasarımı için izlenmesi gerekli adımlar sunulmaktadır.

Akpınar ve Şimşek (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim ve lise öğretmenleri tarafından tasarlanan öğrenme nesneleri, profesyonel öğretim tasarımcılarının tasarladığı öğrenme nesneleri ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca 180 öğrenci üzerinde uygulama yapılarak, tasarlanan öğrenme nesnelерinin öğrenme açısından ne düzeyde etkili oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ağırlıklı olarak, ilk ve orta öğretim matematik dersinde gerçekleşen uygulamada, öğrencilere ön ve son başarı testi uygulanmıştır. 20 bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ve 20 fen bilgisi öğretmenliği yeni mezunlarından oluşan toplam 40 kişilik denek grubu, kendilerine verilen ses, fotoğraf, animasyon, film gibi varlıkları “BU-LeCoMaS learning object development” platformunu kullanarak birleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, sınıf ortamında bu nesnelерin kullanımının, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde yüksek düzeyde bir gelişme sağladığı belirlenmiştir.

Karaman, Özen ve Yıldırım (2007), ÖN'lerinin öğretim stratejileri içindeki yeri ve öğretim ortamlarına entegrasyonu literatür eşliğinde incelenmişlerdir. Bu amaçla farklı öğrenme yaklaşımlarının temel prensipleri ışığında öğrenme nesnelерinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesini tartışmışlardır. Ayrıca öğrenme nesnelерinin çeşitli öğretim etkinliklerinde alabileceği roller örneklerle ele almışlardır.

Türel (2008), araştırmasında öğrenme nesneleri ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiş ve bu ortamda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüş ve algılarını değerlendirmiştir. Araştırma neticesinde öğrenme nesneleri ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu, bunun yanında öğrenmenin kalıcılığı bağlamında da önemli bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamanın sınırlı da olsa öğrencilerin tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci ve öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, uygulamanın yararlı olduğu ve özellikle gerekli fiziksel koşullar sağlandığında daha başarılı sonuçların elde edilebileceği görülmüştür.

Akpınar (2009), öğretim tasarımı eğitiminde yansımayı öğretmek ve yansıtıcı süreçleri artırmak amacıyla, araştırma aşağıdaki araç ve süreçlerin öğretim tasarımı öğrencilerinin öğrenme nesnesi tasarım ve geliştirmelerine etkisini incelemiştir: (a) yansıtıcı eylemsel öğretim tasarımı (RAID) soruları, (b) öğrenme nesnesi değerlendirme aracı (LORI), (c) sınıf içi ve çevrimiçi tartışma, (d) öğrenme stili. Araştırma, (1) katılımcıların tasarım kararlarını verirken RAID sorularına verdikleri yanıtlardan elde ettikleri yansımaları, (2) öğrenme nesnesi tasarımları geliştirilirken LORI aracının rolünü, (3) katılımcıların öğrenme stilleri ile K-12 öğrencileri için geliştirdikleri öğrenme nesnelerinin nitelikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Etkileşim ve değerlendirme araçlarının öğretim tasarımı öğrencilerinin karar verme süreçlerine etkisi nitel ve nicel yöntemlerle incelenmiştir. Veri analizleri, yansıtıcı araçların öğrenme nesnesi geliştirmeyle ilgili nesnel karar verme sürecine büyük ölçüde yardımcı olduğunu göstermiştir.

Altun (2009), tarafından yürütülen çalışma kapsamında, öğrenme nesnesi yaklaşımı temel alınarak kavram öğretimine yönelik içerik geliştirme sürecinin standartlaştırılmasında kullanılan yardımcı bir araç geliştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak kavram öğretiminde içerik geliştirme süreci incelenerek bir model oluşturulmuştur. İkinci aşamada, bu modele dayalı olarak, kavram öğretimine ilişkin oluşturulacak öğrenme nesnelerinin tanımlandığı üstveriler belirlenmiştir. Sonraki aşamada, oluşturulan modelin ve belirlenen üstverilerin kullanıldığı bir yazarlık aracı tasarlanarak geliştirilmiştir. Geliştirilen aracın kullanılabilirliğini ve etkililiğini değerlendirmek için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev alan ilköğretim öğretmenleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde halen okumakta olan öğretmen adaylarından oluşan 35 kişilik bir örneklem grubundan geliştirilen aracı kullanarak kavram öğretim sürecine yönelik içerik paketi oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, geliştirilen aracın, içerik geliştiriciler/öğretmenler için kullanılabilecek yararlı ve kullanışlı bir içerik geliştirme ve paketleme aracı olduğu gözlemlenmiştir.

İçerik geliştirme konusunda buna benzer araçlara olan ihtiyaç ve bu tür yazarlık ortamlarının web üzerinden de kullanımının sağlanmasına yönelik öneriler de dikkat çekmiştir.

Şahin, Ocak ve Uluyol (2009), öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecinde ÖN'lerine yönelik görüşlerini incelemek için bir "öğrenme nesnesi algı ölçeği" geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ölçeği farklı branşlardan (sanat, matematik, bilgisayar) 336 öğretmen adayına uygulamışlardır. Uygulamadan önce öğrenme nesneleri ve havuzlarına yönelik 3 saatlik bir modülü tamamlamışlardır. Sonuçlar öğretmen adaylarının öğrenme nesnelerini değerlendirip, kullanmaktan çok onları geliştirmeyi öğrenmeyi daha zor bulduklarını göstermiştir.

Şahin (2010), dijital öğrenme nesnelere ilişkin öğretmen adaylarının algılamalarını belirlemek üzere bir ölçek geliştirmiştir. Katılımcılar bir devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan 308 son sınıf öğretmen adaylarından oluşmuştur. Bulgular, katılımcıların öğrenme nesnelerini, geliştirilmeleri, kullanımları ve de erişilmeleri kolay, eğitimsel değeri olan, öğretme ve öğrenmede faydalı olarak gördüklerini göstermiştir. Çalışmada ayrıca ölçeğin geçerliliğinin artırılması için farklı örneklerle çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmekte aynı zamanda öğretmen eğitiminde öğrenme nesnelerinin yenilikçi kullanımlarını ortaya çıkaracak çalışmalara da ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Güler ve Altun (2010), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme nesnesi tasarlarken karşılaştıkları problemleri ele almışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme nesnesi geliştirme süreçleri tasarlanmış, süreçte yaşanan sorunlar belirlenmiş, süreç yeniden tasarlanarak; sürecin etkililiği, öğretmen adaylarının eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algıları, öğrenme nesneleri hakkındaki bilgileri ve geliştirdikleri öğrenme nesnelerinin nitelikleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın tasarım basamağı sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme nesnesi geliştirme sürecinde en çok karşılaştıkları sorunlar, içerik geliştirme (öğrenme nesnesi paradigmasını anlama, kapsam belirleme, geliştirme, yazılım ve ortamları, içerik paketleme ve depolama), proje yönetimi (proje planlama,

işbirliği, iletişim ve etkileşim) ve telif hakları ile ilgilidir. Araştırmanın tekrar tasarım basamağı bulgularına göre, öğrenme nesnesi geliştirme sürecinin, öğretmen adaylarının eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algıları [$t(42) = -7,141, p < .01$] ve öğrenme nesnesi hakkındaki bilgileri [$t(42) = -29,501, p < .01$] üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Çakıroğlu (2010), yaptığı araştırmada 9. sınıf matematik müfredatına uygun öğrenme nesnelerini kullanan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme stratejilerinin belirlenmesi, geleneksel öğretime göre farklılıkların ortaya konulması ve bu süreçte okul kültüründeki değişimin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan üç sınıftaki öğrencilerin de akademik başarılarında belirli bir artış belirlenirken sadece öğrenme nesnelerini sınıf içinde kullanan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Çalışma sonunda öğretmen ve öğrencilerin genelde olumlu görüşler sergiledikleri belirlenmiştir. Çalışmada yöneticilerin de çabalarıyla diğer öğretmenler de ÖN'lerden yararlanmaya başladığı, dolayısıyla okul kültüründe de bir değişime yol açtığını gözlemlenmiştir.

Başal (2011), öğrenme nesnelere ile desteklenmiş ve zenginleştirilmiş web tabanlı yabancı dil eğitimi ortamının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada deney grubunda web tabanlı yabancı dil eğitimi yapılan öğrencilerin ders içerikleri öğrenme nesnelere ile desteklenmiş; kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin sonucunda, öğrenme nesnelere ile desteklenmiş web tabanlı yabancı dil eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu, buna ek olarak öğrenmenin kalıcılığı noktasında diğer gruplara oranla kısmi düşüş görüldüğü tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğrenme nesnelere yönelik tutum belirleme noktasında, öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Çiçek (2012), tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğrenme yönteminin öğrenci akademik başarı ve transfer becerileri üzerine olan etkisi incelenip, deney grubu ($n=20$) öğrencilerinin araştırmada kullanılan yöntem, öğretim süreci, süreç içerisinde

kullanılan öğrenme nesnelere yönelik görüşlerinin neler olduğunu araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenme nesnelere ile desteklenmiş İngilizce öğretimi ile geleneksel yöntem ile gerçekleşen İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı fakat her iki yöntem karşılaştırıldığında öğrenci başarısına etkileri bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme nesnelere ile gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrenci transfer becerilerini daha yüksek seviye de gerçekleştirdiği görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu İngilizce dilbilgisi kurallarını sınıf ortamında daha iyi öğrenebildiklerini belirtmiştir.

Gürer (2013), ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnesi kullanan ve kullanmayan öğrencileri akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve derse katılımları açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrenme nesnesi yaklaşımı ile öğretim yapılan öğrenciler ve klasik öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarıları, sosyal bilgiler dersine katılımları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını incelemek için deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları başarı testi, tutum ölçeği ve derse katılım ölçeğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme nesnelere yönelik olumlu görüşleri oluşmuştur. Ek olarak, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme nesnesi değerlendirme sonuçları arasında ve akademik başarıları ile derse katılımları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulguları öğrenme nesnelere özelliklerinin ve tasarım ilkelerinin öğrencilerin başarılarını, tutumlarını ve derse katılımlarının olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Arslan (2013), çalışmasında öğrenme nesnelere ve uygulanmaları konusunda dokuz ilköğretim öğretmenin tutum, algı ve deneyimlerini araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrenme nesnelere ve bu nesnelere dayalı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olmalarına rağmen, öğrenme nesnelere uygulanmasında kendileri ve öğrencileri açısından örneğin zaman, iş yükü ve profesyonel eğitim gibi

çeşitleri zorlukları ifade ettikleri görülmüştür. Bulgular ayrıca öğretmenlerin birçoğunun öğrenme nesnesi terimi hakkında literatürde yer aldığı gibi açık bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Öğretmenler ağır müfredatı, öğrenme nesnelerinin kalitesini, sınıfların fiziksel ortamını, teknik destek ve hizmet içi eğitimdeki eksiklikleri bu yaklaşımın uygulanmasında birer problem olarak görürken, okul yönetiminden ve iş arkadaşlarından gelen destek ve algılanan fayda açısından ise birer fırsat olarak değerlendirmektedirler.

Conceicao ve Lehman (2003), CD-ROM biçiminde, Amerikan işaret dilini yetişkinlere öğretmek amacı ile hazırladıkları öğrenme nesnelerinin etkililiğini değerlendirdikleri araştırmada CD-ROM biçiminde öğrenme nesnelerini kullanmanın öğrencilerin başarılarını etkilemediğini tesbit etmişlerdir. Öğrenciler, bunun sebebi olarak, kendilerine yöneltilen bir anketle, teknoloji kullanmadaki tecrübesizliklerini ve de sınıfta öğretilen işaretler ile CD-ROM'daki işaretler arasındaki farkı belirtmişlerdir.

Chalk vd. (2003), yaptıkları çalışmada Bilgisayar Bilimleri Bölümü'ne devam eden 400 öğrencinin öğrenme nesnelere kullanarak işledikleri matematik derslerinde daha yüksek performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Ancak çalışma sonuçları, bu başarının sadece öğrenme nesnelere kaynaklanmadığını elde edilen başarı ile öğrencilerin hem öğrenme nesnesi kullanımı hem de hazırbulunuşluk düzeyleri arasında yüksek bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Bradley ve Boyle (2004), araştırmalarında öğrenme nesnelerinin nasıl tasarlandığı, bir yüksek öğretim programında nasıl tanımlandığı ve öğrencilere etkilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Öğrencilere hazırlanan ortamda çalışmaları için haftalık hedefler sunulmuş, ardından yapılan mülakatlarla veriler elde edilmiştir. Birçok öğrenci sistemdeki kısa sınavları yapmadığını, hatta görmediklerini belirtmiş, öncelikle haftalık hedeflerinde yapmaları gereken etkinlikleri yapmışlardır. Bu durum, bu tip sistemlerde öğrenci kısıtlandığında sistemin bazı bileşenlerinin kullanılmadığını ortaya koymuştur. Dönem sonunda yapılan ankette 117 öğrencinin %90 gibi önemli bir çoğunluğunun hazırlanan öğrenme nesnesi temelli öğrenme ortamının kendilerine çok yardımcı olduğunu belirtmiş olmaları oldukça dikkat çekicidir.

Daniel ve Mohan (2004), öğrenme nesnelərini değerlendirmek için yeni bir model önerisinde bulunmuşlardır. Modelde öğrenme nesnelərini temel dört boyutu değerlendirilmektedir: içerik tasarımı, arka uç dağıtımı, ön uç sunumu ve öğrenme süreci ve bu boyutların yakın bir şekilde birbirleri ile ilişkili olduklarını ve öğrenme nesnelərini geliştirilmelerinde ne kadar önemli rol oynadıklarını gösterdiklerini ifade edilmektedir.

Krauss ve Ally (2004), araştırmalarında etkileşimli çoklu ortam yazılımı kullanarak öğrenme nesneleri oluşturulurken karşılaşılan zorluklar ve sorunlara değinmişlerdir. Bu doğrultuda iki hedef belirlemişlerdir: (1) Bir öğrenme nesnesi tasarlama sürecini analiz etmek ve (2) buradan elde edilecek sonuçların uygulanmasının sonuçlarını değerlendirmek. Bu değerlendirmede, tasarlanan öğrenme nesnelərini içerik kalitesi, öğrenme hedefi ve motivasyon açısından iyi durumda olduğu ancak etkileşim, kullanılabilirlik, geribildirim açısından ise iyileştirmeye ihtiyaç olduğu tesbit edilmiştir.

Liber (2005), öğrenme nesneleri kavramının dijital öğrenme materyalleri için baskın bir model olarak ortaya çıkaran faktörleri tartıştığı araştırmasında aynı zamanda öğrenme nesneleri ile ilgili sorunlara da değinmiştir. Araştırmada bir öğrenme nesnesinin başarılı olabilmesi için öğrenme nesnesi ekonomisine ihtiyaç olduğu ifade etmekte ve bunun eğitimcilerden oluşturulmuş geniş bir yazarlar grubu gerektirdiği ve bu grubun katılımının sağlanabilmesi için de öğrenme nesnelərini kolayca oluşturabilmelerini sağlayacak araçlara, daha da önemlisi desteğe ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Ilomaki ve diğerleri (2006), öğretmenlerin pedagojik deneyimlerinin ÖN'lerin karakteristikleri ve faydaları ile daha gelişmiş deneyimlere sahip olmalarını ne şekilde destekleyeceklerini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda; öğrenme nesnelərini keşfetme aracı, bilgi kaynağı, değerlendirme ve tartışma amaçlı olarak kullanıldıkları belirlenmiştir. Bilgi iletişim teknolojileri (BİT) deneyimleri daha yüksek olan öğretmenlerin öğrenme nesnelərini daha kolay kullanabildikleri görülmüştür. Oluşturulan öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrencilerin etkinliklerini ve işbirlikçi çalışmalarını organize

etmişlerdir. Ancak bazı öğrenme nesnelerinin kullanımı için özel deneyimler gerektiğinden dolayı bunlarla istenilen amaçlar elde edilememiştir.

Kay ve Knaack (2007), yükseköğretim öğrencilerinin biyoloji, fizik ve kimya derslerine yönelik olarak hazırlanan öğrenme nesnelerinin kullanımlarını değerlendirmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi öğrenme nesnelerinden yararlandıklarını belirtmiş, öğretmenler de öğrenme nesnelerinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmada fayda sağladığını ve öğrenme nesnelerini tekrar kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin %53'ü öğrenme nesnelerini yararlı, eğlenceli, etkileşimli ve görsel olarak öğrenmelerini sağlayabilecek nitelikte bulmuşlardır. Öğrenme nesnelerini yararlı olarak görmeyen öğrenciler azınlıkta olmakla birlikte; bunlar diğer öğretim stratejilerini tercih etmişler, öğrenme nesnelerinin yanlış zamanda sunulduğunu ve yeterince açık olmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda yeterli bilgisayar kullanımı bilgisine sahip olduğunda, uygun içerik hazırlandığında ve motivasyon unsurlarını içerdiğinde öğrenme nesnelerinin daha kullanışlı olabileceği ortaya konulmuştur.

Kay ve Knaack (2008), orta öğretimde 27 öğretmen ve 850 öğrenci açısından öğrenme nesnelerinin etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar öğretmenlerin geçmiş konuların tekrarına yönelik öğrenme nesnelerini hazırlamak ve bulmak için 1-2 saat harcadıklarını göstermiştir. Hem öğretmenler hem de öğrencilerin öğrenme nesnelerinin faydası, kalitesi konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrenci performansı farklı öğretim stratejileri ile birlikte kullanıldığında önemli derecede (yaklaşık %30) artmıştır.

Farha (2009), öğrenme nesneleri ile yapılan öğretimle, geleneksel ders kitabı ile yapılan öğretimi karşılaştırıp, öğrenme nesnelerinin etkililiğini incelemiştir. Devlet ve özel üniversitelerden toplam 327 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada öğrenme nesnelerinin kullanıldığı grupların, geleneksel öğretim uygulanan diğer gruba kıyasla 3 kat daha fazla yüksek puan aldıkları görülmüştür. Yaş, cinsiyet ve öğrenen tercihleri gibi değişkenlerin de sonuçlar üzerindeki etkileri incelenmiş ancak istatistiksel

açıdan manidar bir farklılık yaratmadıkları dolayısı ile ortaya çıkan bu sonucun doğrudan öğrenme nesnelere kaynaklandığı görülmüştür.

Kurilovas (2009), popüler öğrenme nesnesi değerlendirme araçlarını inceleyip, öğrenme nesnelere tekrar kullanılabilirliğini ve de harmanlanmış öğrenme için uygunluğunu temel alacak daha gelişmiş bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. İncelediği değerlendirme araçlarının hepsinin öğrenme nesnelere tekrar kullanılabilirliğini ölçmede yetersiz kaldığı bu sebeple daha gelişmiş bir değerlendirme aracına ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır.

Lau ve Woods (2009), yaptıkları çalışmalarında BİT'lerinin kullanımının kullanıcı inanç ve tutumları ile ilişkisini belirlemek amacıyla 481 az deneyimli ve 120 deneyimli kullanıcının öğrenme nesnelere dayalı ortamı kullanmaları sağlanmıştır. Çalışmada teknoloji kabul modeli adı verilen bir model kullanılmıştır. Bu modelin yapısı; giriş, alıştırma ve direkt kullanım olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Uygulama uzun süreli yapılmış olup, belirtilen modelin her üç aşamasında kullanıcıların inançlarını ve davranışlarının nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları; farklı aşamalarda kullanıcıların tutum ve davranışlarının gelişiminin farklı gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada olumlu tutumlar genellikle, öğrenme nesnelere çalışmaya giriş ve alıştırma aşamalarında, direkt giriş aşamasına göre daha baskın olarak kullanılmıştır. Bu durum özellikle deneyimsiz kullanıcılarda daha belirgin olarak görülmüştür.

Yapılan araştırmalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğrenme nesnelere öğrencilerin başarıları üzerinde etkisine yoğunlaştığı görülmektedir. Başarının yanısıra ele alınan diğer konular, öğrencilerin derse katılımları, öğrenme nesnelere yönelik tutumları ve algıları ve tasarımları ile ilgilidir. Araştırmalarda sıklıkla öğrenme nesnelere kullanımının ve öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş ortamların öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler öğrenme nesnelere kullanımını konusunda olumlu görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenme nesnelere geliştirilmeleri, kullanımları ve de erişilmeleri kolay, eğitimsel değeri olan, faydalı kaynaklar olarak gördüklerini ifade etmekle beraber, öğrenme nesnelere başta tasarımları konusunda

gerekli profesyonel eğitime sahip olmadıklarını da belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerden öğretmenlerin, öğrenme nesnelerinin oluşturulması ve de kullanımı konusunda henüz yeterli, açık bir bilgiye sahip olmadıkları, öğrenme nesnesi yaklaşımının öğretmenler için az bilinen bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, birçok araştırmacının, öğrenme nesnelerinin sağlayabileceği potansiyelden tam anlamıyla faydalanabilmek için eğitimcilerin farkındalığın artırılması ve bu doğrultuda gerekli eğitim ve imkanların sağlanması yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Giffiths (2003), araştırmasında dil öğrenme stratejileri kullanımı ile İngilizce başarıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırma Yeni Zelanda'da Auckland'de özel bir dil okulunda üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci bölümde Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri ölçeğini kullanılmış ve öğrencilerin strateji kullanmaları ile başarıları arasındaki ilişkiye ve başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri örüntülerine bakılmıştır. Birinci bölümün ikinci aşaması olarak aynı strateji ölçeği kullanılmış ve strateji kullanımı ile öğrenci özellikleri (ülke, cinsiyet, yaş) arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İkinci bölümde bireysel öğrenme stratejileri tercihlerini öğrenmek üzere öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Üçüncü bölümde dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılacağı bir programın hazırlanması ve öğrenci verilerinden oluşturulan bir dil öğrenme stratejileri ölçeğinin hazırlanması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu ölçek dil öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere kullanılmış ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili bakış açılarıyla birlikte zamanla öğrenme stratejileri kullanımında farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. Birinci bölümün verilerine göre dil öğrenme stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yalçın (2003), Gaziantep Üniversitesi İngilizce Hazırlık Birimi'ne devam eden 425 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanma ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri 43 sorudan oluşan dilbilgisi öğrenme stratejileri ölçeği ve başarı için de aylık sınav, günlük sınavlar ve yıl sonu sınavlarından oluşan

notlardan elde edilmiştir. Bulgulara göre başarılı ve başarısız öğrencilerin genel strateji kullanımı arasında bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin geneli (%70,20) bilişsel, biliş ötesi, sosyal ve duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Cinsiyetlere göre bakıldığında ise genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sıklıkla strateji kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitimsel geçmişlerine göre ise meslek lisesi mezunlarının strateji kullanımının Anadolu lisesi mezunlarından daha yüksek olduğu ise diğer bir bulgudur.

Oflaz (2003), araştırmasında Almanca öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesini amaçlamış, cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler, araştırma örneklemini ise seçkisiz seçim (random) yöntemiyle seçilen 288 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan anket sonucunda cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin altı strateji türünde de kullanım oranları açısından erkeklerden üstün oldukları, mezun olunan okul türüne göre ise devlet lisesi ve süper lise mezunu Almanca öğretmeni adaylarının üstbilişsel, sosyal ve telafi stratejilerini üst düzeyde kullandıkları, buna karşın Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının ise tam tersine en az öğrenme stratejisi kullanan öğretmen adayları oldukları belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre ise hazırlık sınıflarının bellek ve bilişsel stratejilerin kullanımı dışında bütün stratejilerde en yüksek kullanım oranlarına sahip oldukları, buna karşın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en az strateji kullanım oranlarına sahip oldukları görülmüştür.

Tercanlıoğlu (2004) araştırmasında cinsiyetin üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımına etkisini incelemiştir. Araştırmaya yabancı dil eğitimi bölümünde okuyan 184 üniversite 3.sınıf öğrencisi katılmıştır. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Anketini kullandığı araştırmada şu bulgulara ulaşmıştır:

Erkek öğrencilerin, zihinsel süreçleri, yabancı dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme stratejilerini daha sık kullandığı; bunun sebebinin, erkeklerin daha baskın olduğu bir toplumda, kız öğrencilerin kendine güven

eksikliğinden dolayı kullandıkları stratejileri ifade edememeleri olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini az sıklıkta kullandıklarını tespit etmiştir.

Karamanoğlu (2005), Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımını araştırmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversiteden, Alman Dili Eğitimi bölümü 3. sınıfa devam eden 126 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Oxford'un dil öğrenme stratejileri anketini kullanılmıştır. Araştırma problemleri ile ilgili bulgular şöyledir. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ile cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Almanca'yı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca, dil öğrenme stratejileri eğitimini alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejilerin kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Tıfırlıoğlu ve Yalçın (2005), bazı öğrencilerin İngilizce dilbilgisini daha etkin bir şekilde öğrenmeleri için bilinçli çaba gösterip göstermediklerini, dil öğreniminde hangi stratejileri kullandıklarını, bir öğrenme stratejisinin diğerlerine tercih edilip edilmediğini, eğer ediliyorsa bunların hangileri olduğu, dil bilgisi öğreniminde strateji kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Başarılı öğrencilerle başarısız öğrenciler arasında gramer öğrenme stratejileri kullanımları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun (%70.20) bilişsel, metabilişsel ve sosyal stratejilerden oluşan gramer öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Hem başarılı hem de başarısız öğrenciler bilişsel stratejileri gramer öğrenirken kullanmaktadırlar. Yine, başarılı ve başarısız öğrenciler üstbilişsel gramer öğrenme stratejilerini eşit derecede kullanmaktadırlar. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğu İngilizce'yi öğrenmede daha başarılı olmanın yollarının arayışında oldukları görülmüştür. Yaklaşık olarak öğrencilerin yarısı ekip çalışmasını bireysel çalışmaya tercih etmektedirler. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla bilişsel gramer öğrenme stratejilerini daha sık ve daha

yüksek düzeyde kullanılmaktadırlar. Kız öğrencilerin stratejilerin kullanımında genel olarak da erkek öğrencilerden daha öndedirler.

Bekleyen (2005), araştırmasında öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirleyip, cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan 73 öğrenci oluşturmuştur. Veriler öğrencilerin bilişsel, bilişüstü, duyuşsal, sosyal, telafi ve hafıza stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ölçmek için hazırlanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bilişüstü, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandığı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından bayan ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, konuşma, yazma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Yalçın (2006) ise araştırmasında üniversite hazırlık okulunda okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri algılamalarındaki farklılıkları incelemiştir. Çalışmada araştırılan bağımsız değişkenler öğrencilerin cinsiyetleri, fakülteleri, lise kaynakları, İngilizce öğrenme deneyimleri ve yeterlilik seviyeleri olarak sıralanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise bellek, bilissel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 334 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini kullandıklarını bunu sırasıyla üstbiliş, sosyal, bellek, duyuşsal ve bilişsel stratejilerin takip ettiğini; üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak tıp fakültesine devam edecek olan öğrencilerin daha fazla strateji kullandığı bulunmuştur. Lise kaynağı ve dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde devlet genel liseleri ile özel lise öğrencilerinin Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerinden daha fazla strateji kullandığı saptanmıştır. Geçmiş İngilizce deneyimleri dikkate alındığında dil öğrenme stratejileri kullanımında da farklılık bulunmuştur. Buna

göre geçmiş dil öğrenme deneyimi olmayan öğrenciler bellek, üstbiliş ve sosyal stratejileri daha çok kullanırken, bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejiler geçmiş dil deneyimine sahip öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği dile getirilmiştir.

Ertekin (2006) ise araştırmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan İngilizce ders kitabındaki öğrenme stratejileri ile öğrencilerin öğrenme stratejileri arasındaki uyumu incelemiştir. Ertekin (2006) araştırma örneklemini 306 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinden meydana getirmiştir. Veri toplama aracı olarak Ertekin (2006) kendi geliştirdiği öğrenme stratejileri anketini kullanmıştır. Ertekin (2006) araştırma sonucunda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile takip ettikleri ders kitabı arasında bir uyum olmadığını; öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Ertekin (2006) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını saptamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı bulunmuştur.

Alptekin (2007), çalışmasında, biri doğal yolla diğeri eğitime dayalı olarak iki yabancı dili aynı anda öğrenenlerde dil öğrenme stratejileri seçimi ve kullanım frekansına özgü farklar olup olmadığını araştırmıştır. Boğaziçi Üniversitesi'ndeki uluslararası öğrencilerin İngilizce'yi sınıf ortamında, Türkçe'yi ise sokak ortamında öğrenmelerini irdlemiştir. Bulgular, öğrenim bağlamı ne olursa olsun öğrencilerin doğrudan bir strateji türü olan telafi stratejisini yeğlediklerini, ancak dolaylı strateji türlerinde bağlamla ilişkili anlamlı değişkenlikler olduğunu tesbit edilmiştir. Buna göre eğitime dayalı İngilizce öğreniminde bilişötesi strateji kullanımı yeğlenirken, doğal Türkçe ediniminde sosyal stratejilerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Sarıçoban ve Sarıcaoğlu (2008), araştırmalarında (1) Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan okutmanların hangi yabancı dil öğrenim ve öğretim stratejilerini kullandıklarını belirlemek, (2) iki grup arasında kullanılan stratejiler açısından fark olup olmadığını saptamak, (3) öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile yaşları, cinsiyetleri ve bölümleri arasındaki ilişkiyi görmek, (4)

öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile başarı puanları arasındaki ilişkiyi görmek, ve (5) yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile derslerine giren yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretme stratejileri arasındaki ilişkinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Tüm strateji kullanımları için öğrenciler ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Telafi stratejileri ile başarı arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı çıkarken, duygusal stratejiler ile başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, geri kalan dört strateji ile başarı arasında önemsenecek bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, çalışmaya katılan öğrenciler ile öğretmenlerinin en çok tercih edip kullandıkları stratejiler bilişüstü ve telafi stratejileri olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda bu stratejilerin etkin kullanımları için bazı öneriler getirilmiştir.

Kaçar ve Zengin (2009), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen değişik seviyelerdeki Türk öğrencilerin dil öğrenmedeki öncelikleri, dil öğrenme amaçları, dil öğrenme yöntemleri ve dil kullanımı ile ilgili inançları arasındaki ilişkiye inceledikleri araştırmalarında aynı zamanda farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin söz konusu değişkenlere karşı tutumundaki olası değişiklikleri de saptamaya çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin konuşma becerisinin en öncelikli hedefleri olduğu ve de sınıfları ile yabancı dil kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyindeki yükselişe bağlı olarak öğrenilen yabancı dili kullanma eğiliminin önemli ölçüde azaldığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yabancı dil kullanımına yönelik olumsuz bir tavır geliştirdikleri de görülmüştür. Buna karşın öğrenim amacına ilişkin olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dil öğrenmeyi diğer insanlarla iletişim kurabilecekleri bir araç olarak görme yönelimlerinde önemli derecede bir artış tesbit edilmiştir. Hedef öncelikleri açısından da sınıf arttıkça dille ilgili olumsuz tutumların arttığı gözlemlenmiştir. İngilizce öğrenimi ile ilgili inançlara ilişkin olarak sınıf düzeyleri arttıkça katılımcıların inanışlarında değişiklikler olduğu gözlenmiştir.

Demirel (2012), üniversite öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve strateji

kullanımının cinsiyet ve akademik başarı açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Tarama modelindeki araştırma, Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim gören 702 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford tarafından geliştirilen ve Demirel (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip oldukları ve yabancı dil öğrenirken en fazla telafi, en az ise bellek stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Dil öğrenme stratejilerini kızlar erkeklere oranla daha fazla kullandıkları ve strateji kullanım düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı tesbit edilmiştir.

Chamot (2004), araştırmasında dil öğrenme stratejileri ile ilgili stratejilerin terminolojisi ve sınıflandırılması, strateji kullanımında öğrenen özellikleri, kültür ve bağlamın etkisi, stratejilerin yeni görevlere aktarımı ve dil öğrenme stratejileri öğretimine ilişkin modeller gibi güncel konuları tartışmıştır. Dil öğrenenlerin kullandığı stratejilerin tesbitinde grup görüşmeleri, anketler, derinlemesine analizlerin bir kombinasyonunun kullanımının araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlikleri açısından katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Stratejilerin isimlerinin ve sınıflandırmalarının kolay anlaşılıp, öğretilebilecek şekilde yapılması gerektiği hatta öğretmenlerin öğrencilerine daha anlaşılır hale getirecek şekilde stratejileri yeniden adlandırabilecekleri belirtilmiştir. Cinsiyetin öğrenme stratejileri üzerine etkisinin kesin olmamasından dolayı stratejiler konusunda yapılacak araştırmaların farklı düzeylerde öğrenci başarısı üzerine yoğunlaşmasının daha faydalı olacağı ifade edilmiştir. Kültür ve bağlamın dil öğrenme strateji üzerine etkisinin deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilen çalışmada dil öğrenme stratejilerinin ayrıca ya da müfredata dahil edilerek öğretilmesi konusunda tartışmalar olduğu bu nedenle bu konuda hala araştırmaya ihtiyaç olduğu tesbitinde bulunulmuştur. Stratejilerin yeni görevlere aktarımının zor olduğu ancak üstbilişsel stratejilerin açık bir şekilde öğretiminin ve üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinin strateji aktarımını kolaylaştıracağı belirtilmiştir.

Meurant (2007), yaptığı literatür taramasında öğrenmede gelenekselden dijitale geçişi ele alan 4 çalışmayı inceleyerek çevrimiçi dil öğrenme stratejilerine yönelik deneysel çalışma imkanlarını incelemiştir. Bu incelemesi sonucunda bazı araştırma sorularına ulaşmıştır:

- Yabancı dil öğrenmede öğrencilerin çevrimiçi kaynakları kullanımlarındaki stratejiler belli mi?
- Yabancı dil öğrenirken öğrencilerin çevrimiçi kaynaklara erişimde kullandıkları dil öğrenme stratejileri geleneksel dil öğrenme yöntemlerine göre daha otonom ve daha aktif bir katılımı göstermekte midir?
- Deneysel çalışmalar, doğrusal olmayan bilişsel davranışları destekleyen yeni üstbilişsel dil öğrenme stratejilerinin ortaya çıktığını göstermekte midir?
- Geleneksel öğrenme yöntemleri ile internet temelli öğrenmede kullanılan dil öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır? Stratejiler basitçe eskiden yeniye mi yoksa yeniden eskiye doğru mu transfer edilmektedir?

Zare-ee (2010), 5 ayrı üniversiteden yabancı dil eğitimi alan 203 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin dil öğrenimi konusunda inançlarını ve bu inançların bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerin kullanımlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin dil öğrenme konusundaki inançlarının, dil öğrenme stratejileri ve dil yeterlilikleri ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir.

Rose (2012), dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların yoğun bir şekilde yapıldığı 1990'ların ortalarından sonra bu stratejilerin sınıflandırmalarına yönelik eleştirilerden (Dörnyei, 2005), kullanılan veri toplama araçlarından (Dörnyei, 2005; Woodrow, 2005) ve çelişkili sonuçlardan (Hadwin % Winne, 1996) dolayı düşüşe geçtiğini, araştırmaların son yıllarda daha çok stratejik öğrenme ve öz düzenlemeye yöneldiğini belirtmektedir. Rose (2012) çalışmasında yakın zamanda yapılan bir stratejik öğrenme çalışmasını kullanarak mevcut akademik ortamda bir strateji araştırmasının nasıl yürütüleceğini göstermeye çalışmıştır. Araştırmacıya göre

araştırmanın yapılacağı bağlama göre bir araştırma çerçevesi oluşturulmalıdır. Bu çerçevenin içine sadece biliş değil, öğrenen davranışının unsurları da dahil edilecekse, öz düzenlemenin de oynadığı anahtar rolden dolayı dahil edilmesi gereklidir. Strateji araştırmalarında kullanılan anketlerin büyük sınırlılıkları olduğunu gösteren araştırmalar vardır ve bu sebeple daha farklı veri toplama yöntemleri araştırılmalıdır. Son olarak Rose stratejilere yönelik araştırma bulgularını kendi sınırları dışına aşarak değerlendirmemek gerektiğini ifade etmiştir.

Yukarıda özetlenen dil öğrenme stratejilerine yönelik araştırmalarda, ağırlıklı olarak, öğrencilerin dil öğrenmede kullandıkları stratejiler ve de bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, öğrencilerin çoğunlukla telafi ve bilişsel stratejileri diğer stratejilere göre daha çok kullandıkları ifade edilmiştir. Strateji kullanımı ile beraber en sık beraber incelenen değişken öğrencilerin başarısıdır. Az sayıdaki araştırmada strateji kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamakla beraber, yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda ortak bulgu dil öğrenme stratejilerinin kullanımındaki artış ile beraber başarının da arttığıdır. Başarı dışında strateji kullanımının, yaş, sosyo-ekonomik düzey, mezun olunan okul gibi farklı değişkenlerle de ilişkisine bakılmıştır. Örneğin sıklıkla dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile cinsiyet arasında ilişkiye bakılmış ve anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı incelenen birçok araştırmada ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmalarda çoğunlukla Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu, yaygın kabul gören dil öğrenme stratejileri ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Son olarak, bu araştırmalarda sıklıkla dil öğrenme stratejilerinin öneminden bahsedilmiş ve öğrencilere bu doğrultuda eğitimler verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, öğretim materyali ve tasarımı, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ön test - son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde seçkisiz atama ile oluşturulmuş iki grup, deney ve kontrol grubu bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesini ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2001; Fraenkel ve Wallen, 2003; Karasar, 2004). Araştırma modelinin simgesel görünümü Çizelge 3'deki gibidir.

Çizelge 3. Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü

Gruplar	R	Ön test	Süreç	Son test
Deney grubu	Seçkisiz Atama	İEBT-DÖS	ÖM	İEBT
Kontrol grubu	Seçkisiz Atama	İEBT-DÖS	---	İEBT

İEBT: İngilizce edat başarı testi

ÖM: Öğretim materyali

DÖS: Dil öğrenme stratejileri

Çalışmanın bağımlı değişkeni akademik başarı, bağımsız değişkenleri ise öğrenme nesnelere dayalı geliştirilen öğretim materyali ve yabancı dil öğrenme stratejileridir.

Araştırmada, bağımsız değişkenin etkisi incelenmeden önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilere dil öğrenme stratejileri envanteri uygulanmış ve öğrencilerin bu stratejileri (bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler) kullanma düzeyleri (düşük, orta, yüksek) belirlenmiştir. Envanter ile birlikte öğrencilere İngilizce edat başarı testi (İEBT) uygulanmış elde edilen puanların farklılığının anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Daha sonra deney grubunda öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyali uygulanmış, bu süre içinde kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama bitiminde her iki gruba da yine İEBT uygulanmış ve öğretim materyalinin öğrencilerin puanlarında anlamlı bir farka neden olup olmadığı ve bu farkın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında özel bir üniversitenin, İngilizce hazırlık programına devam eden ve İngilizce seviyesi orta düzeyde olan toplam 208 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Ancak uygulamanın aşamaları süresince öğrencilerin devamsızlık durumu, ölçme araçlarının tamamına katılmama nedenleri ile katılımcı kaybı olmuştur. Bu nedenle, araştırma sonuçları (N=48) deney grubu öğrencisi ve (N=48) kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 96 öğrenci üzerinden yorumlanmıştır. Hazırlanan öğretim materyali, deney grubuna 3 hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubunda herhangi bir düzenleme yapılmamış ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri aynı konuları ders kitaplarından normal ders saatlerinde işlemeye devam etmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler aynı okuldan fakat, farklı şubelerden seçilmiştir. Şubeler arasında öğrencilerin İngilizce seviyeleri bakımından fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlamak amacıyla ön testten alınan puan ortalamaları ölçüt olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının İEBT'den aldıkları ön test puanı sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İEBT'den aldıkları ön test başarı puanlarının t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Deney	48	23.5	4.5	94	0.57	0.95
Kontrol	48	23.4	9.1			

Sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir fark olmadığı gözlenmektedir [$t_{(94)}=0,57, p>.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce'de, yer, yön ve zaman belirtme edatlarının kullanımına ilişkin ön öğrenmeleri açısından bir farklılık taşımadıklarını göstermektedir. Bu durum grupların denkliğine kanıt olarak düşünülebilir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın bu kısmında deneysel çalışmada kullanılan öğrenme nesnelere dayalı öğretim tasarımı ile araştırmada uygulanan veri toplama araçları açıklanmıştır.

Öğrenme Nesnelere Dayalı Öğretimin Materyalinin Tasarım Süreci

Öğrenme nesnelere tasarımında Barritt ve Alderman'ın (2004) web tabanlı öğretim ortamları için yapılan öğretim tasarımlarında sıklıkla temel alınan Kenny v.d., (2005) "ADDIE" (Analyze-Analiz, Design-Tasarım, Develop-Geliştirme, Implement-Uygulama, Evaluate-Değerlendirme) modelini öğrenme nesnelere oluşturmak için uyarladıkları tasarım modeli temel alınmıştır. Bu modelin seçilmesinde öğrenme nesnelere tasarımının en önemli özelliği olan yeniden

kullanmaya verdiği önem ve yönlendirmeli mimariye (directive architecture) uygunluğu etkili olmuştur. Barritt ve Alderman'a (2004) göre bu mimari günümüzde özellikle de web üzerinden yapılan e-öğrenme uygulamalarında en çok tercih edilendir. Geleneksel tasarım modelinin tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelere yönelik olarak düzenlenmesi bu durumu değiştirmeyecektir, çünkü tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelere bu mimariyi tamamen desteklemektedir. Bu noktada öğrenme nesnelere kullanılarak yapılacak ve webden öğrencilerin kullanımına sunulacak olan öğretim tasarımına bu modelin uygun olduğu düşünölmektedir. Modele ADDIE modelindeki 5 ayrı aşamanın yanısıra mevcut öğrenme nesnelere yönetimini için ayrı bir aşama eklenmiştir. Mevcut aşamalar ise araştırma, seçme, yeniden hedeflendirme ve mevcut öğrenme nesnelere yeniden kullanılmasını içerecek şekilde genişletilmiştir. ADDIE modelindeki her bir aşama öğrenme nesnelere geliştirilmesi ve yönetilmesine yönelik olarak uyarlanmıştır. Modelde amaç öğrenme nesnelere oluşturmak ve de mevcut olanları tekrar kullanabilmektir. Dolayısıyla bu amacın etkisi her bir aşamada görölmektedir.

Modelin aşamaları Şekil 13.'de verilmiştir.



Şekil 13. Tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelere dayalı tasarım modeli (Barritt, C. ve Alderman, F.,L., 2004).

Bu öğretim tasarımı modeli dahilinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

Analiz: Bu aşamada, öncelikle ihtiyaç analizi yapılmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenlerle yapılan birebir ve toplu görüşmelerde İngiliz dilini öğrenirken ve öğretirken en çok zorlandıkları konulardan bahsetmeleri istenmiştir. Yapılan bu görüşmeler ve araştırmacının kendi gözlemleri neticesinde öğrencilerin İngiliz dilini kullanırken sıkça kullanmaları gereken yer, yön ve zaman belirten edat gruplarını öğrenmede sıkıntı yaşadıkları, sıklıkla hata yapıp birbirlerine karıştırdıkları ve genellikle elde edilen performanslarının beklenen düzeye ulaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konuyu karmaşık bulmalarından dolayı, ayrıca isteksiz oldukları da görülmüştür. Yapılan alanyazın taramalarında da destekler nitelikte benzeri bulgulara rastlanmış, edatların öğretiminin imkansız olmasa da oldukça zor olduğu (Marianne ve Diane, 1999), çok az sayıda öğretmenin edatları öğretmede farklı yaklaşım ve teknikleri kullanıp bunların etkililiğini değerlendirdiği (Frodesen ve Eyring, 1997; Lindstromberg, 1996) bu durumun iyileştirilmesi için farklı yöntem ve araçlara ihtiyaç duyulduğu, gelişen yeni teknolojik imkanların da kullanılıp, denenmesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir (Lorincz ve Gordon, 2012; Firsten ve Killian, 1994).

Belirtilen nedenlerden dolayı bu konuların araştırmada ele alınması görüşü ağırlık kazanmış ve nispeten yeni kabul edilecek bir yaklaşım olan öğrenme nesnelere dayalı oluşturulacak olan bir öğretim tasarımının öğretmen ve öğrencilerin bu konularda karşılaştıkları güçlükleri aşmada katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın hedef kitesinde yer alan öğrencilerin tamamı aynı üniversitenin hazırlık bölümündendir. Yabancı dil düzeyleri dönem başında yapılan düzey belirleme sınavı ile belirlenmiş olup, hepsi aynı kurda (orta) öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Okuldaki öğrencilerin hepsinin okul tarafından sağlanan dizüstü bilgisayarları vardır. Okul genelinde yüksek bant kablosuz ağ imkanı mevcuttur. Öğrencilerin hepsi temel düzeyde bilgisayar kullanma becerilerine sahiptirler ve dolayısıyla bu imkanları derslerinde yoğun bir şekilde kullanabilmektedirler.

Görev analizi yapılarak öğrencilerin söz konusu edatlar hakkındaki ön bilgi ve becerileri ile sıklıkla yaptıkları hatalar ve kazanmaları gereken bilgi ve

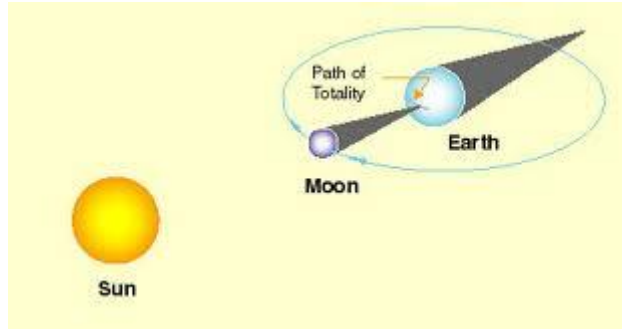
beceriler belirlenerek oluşturulacak olan tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelerinin hedefleri belirlenmiştir. Sonrasında, öğrenme nesnelerini oluşturmada kullanılacak olan bilgi nesnelerinin tiplerinin belirlenmesine geçilmiştir. Bilgi nesneleri Cisco Systems tarafından önerilen ve öğrenme nesnelerini oluşturmada kullanılacak olan uygulama ve değerlendirmeler için de bir kılavuz sunan CFP3 modeli doğrultusunda; kavram (concept), gerçek (fact), ilke (principle), süreç (process) ve işlem (procedure) (Baritt ve Alderman, 2004) ayrıştırılmıştır. Gerek oluşturulması planlanan öğrenme nesnelerinin animasyon, etkileşim vb gibi dijital içerikli planlanması gerekse de öğrencilerin kampüs içinde sahip oldukları teknolojik imkanlar, öğrenme nesnelere dayalı olarak oluşturulacak olan öğretim tasarımının öğrencilere sunumu için en uygun ortamın web olacağını göstermiştir. Bu doğrultuda 'Englishprepositions.net' alan adı ve yer alınmasına ve de ayrıca uygulama süresince tedbir amaçlı, ihtiyaç duyulması durumunda kullanılmak üzere, farklı bir server üzerinde yedek adres ve de yer temini planlanmıştır. Tasarımda kullanılacak olan edatlar, buldukları kura / yabancı dil seviyelerine uygun olması ve de kontrol grubundaki öğrencilerle paralelliğin sağlanabilmesi için öğrencilerin ders kitaplarından belirlenmiştir.

Tasarım ve Mevcut Öğrenme Nesnelerini Araştırma: Analiz aşamasında belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde 3'ü yer, yön ve zaman belirtmede kullanılan edatların öğretime ilişkin olmak üzere 1 adet de edatlarla ilgili tanım ve genel açıklamalar içeren öğrenme nesneleri üzerine odaklanılmıştır. Öğrenme nesnelere dayalı oluşturulacak öğretim tasarımında Clark'ın (1999) tanımladığı mimarilerden biri olan ve e-öğrenme ortamlarında sıkça kullanılan yönlendirmeli (directive) mimari kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu mimariye göre öğretimin belli bir sıra içerisinde yürütülmesi tavsiye edilir. Gezintiye sınırlı şekilde izin verilir. Kullanıcıya ileri-geri butonlarının yanısıra hiyerarşik yapıda bir menü sunulur. Öğrenme nesnelerinin geliştirilmesinde kullanım kolaylığından, sağladığı basit düzeyde animasyon, etkileşim imkanlarından ayrıca farklı işletim sistemlerinde ve web tarayıcılarında çalışabilen flash desteğinden dolayı ağırlıklı olarak Adobe Captivate'in kullanılması kararlaştırılmıştır.

Öğrenme nesnelere tasarlamak için gerekli olacak ham içerik tiplerinin (metin, grafik, ses, video, vb.) tesbiti yapılmıştır. Öğrenme nesnelere geliştirilmesine geçmeden, gereksiz kaynak israfını engellemek amacıyla önce web üzerinde, farklı öğrenme nesnelere havuzlarında belirlenen öğrenme hedeflerine uygun öğrenme nesnelere, geliştirilecek öğrenme nesnelere parçaları olabilecek, tekrar kullanılabilir bilgi nesnelere oluşturmada kullanılacak ve telif kısıtlaması olmayan içerikler araştırılmıştır. Temin edilen içeriklerin bir kısmında düzeltmeler yapılarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Bunun yanısıra öğrenme nesnelereinin alt parçalarını (içerik, uygulama, değerlendirme) oluşturmada kullanılacak olan aktivite türleri (animasyonlar, oyunlar, etkileşimli uygulamalar, çoktan-seçmeli / sürükle-bırak sorular) tasarlanmış ve bu aktiviteleri oluşturmak için kullanılacak olan resim, grafik, ses dosyaları vb. belirlenmiştir. Oluşturulacak öğretim tasarımında kullanmak üzere 4 adet tekrar kullanılabilir öğrenme nesnesi planlanmıştır. Öğrenme nesnelereinin oluşturulmasında 7+2 kuralına uyularak her bir nesne için en fazla 8 adet tekrar kullanılabilir bilgi nesnesi planlanmıştır. Yapılan bu planlamalarda öğrenme nesnelereinin farklı ortamlarda da gerektiğinde tekrar kullanılabilirlikleri düşünülmüş ancak öncelik hazırlanacak olan tasarımın etkili olması yönünde kullanılmıştır. Planlanan öğrenme nesnelere daha çok dijital ortamda kullanmaya yöneliktirler. Özetle bu aşamada, analiz aşamasından elde edilen veriler ışığında geliştirme aşaması öncesi hazırlıklar tamamlanmaya, eksiklikler giderilmeye çalışılmış ve geliştirme aşamasında rehberlik edecek kararları içeren bir taslak metin oluşturulmuştur.

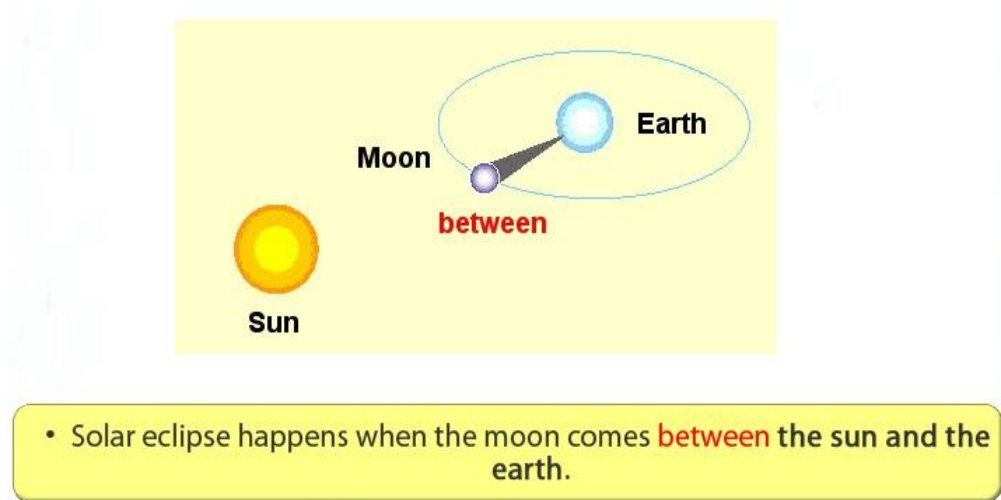
Geliştirme, yeniden hedeflendirme, yeniden kullanma: Bu aşamada tasarım aşamasında derlenen ve oluşturulan içerikler kullanılarak yazarlık aracı ile tekrar kullanılabilir bilgi nesnelereinin oluşturulmasına başlanmıştır. Webden temin edilen nesnelereinden bir kısmı yeniden hedeflendirilerek kullanılmıştır. Örneğin, Şekil 14'deki animasyon fen dersinde güneş tutulmasını açıklamak için hazırlanmıştır. Aynı animasyon üzerinde çok az düzeltmeler yapılarak "between" edatının kullanımını örneklendirmek için tutulmayı açıklayan bir örnek cümle ile beraber kullanılmıştır.

Şekil 14'de fen dersi için hazırlanmış güneş tutulmasını gösteren animasyon görülmektedir.



Şekil 14. Fen dersi için tasarlanmış güneş tutulmasını gösteren animasyon

Şekil 15’de fen dersi için tasarlanmış animasyonun yeniden hedeflendirilmiş hali görülmektedir.

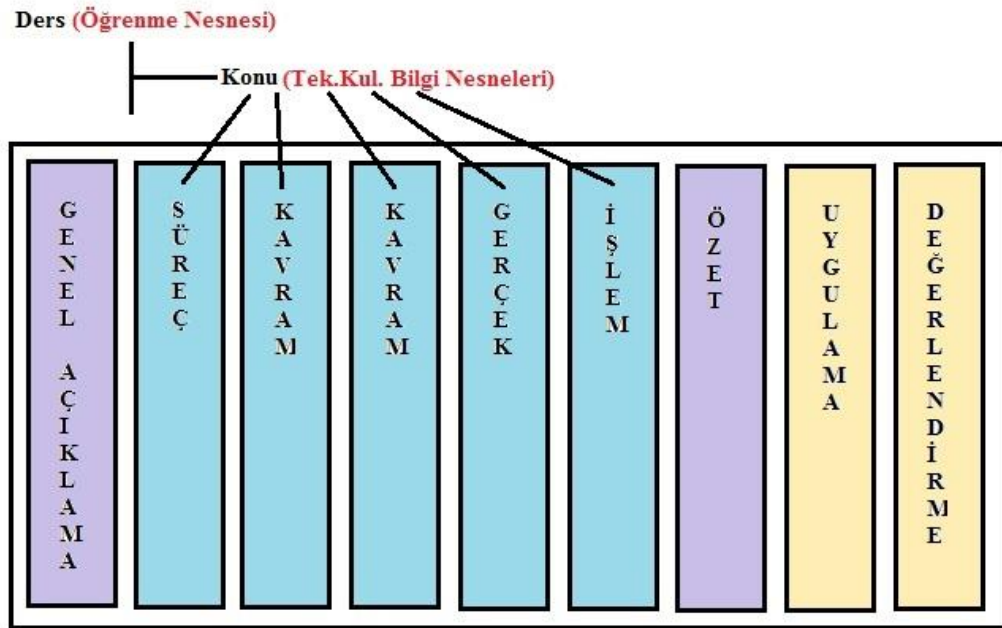


Şekil 15. Animasyonun dil (edat) öğretimi için yeniden hedeflendirilmiş hali

Bilgi nesnelерinin yanısıra daha önce planlanan ve Cisco Systems’in versiyon 4.0’da yayınlamış olduğu tekrar kullanılabilen öğrenme nesnesi stratejisi raporunda (2003) belirttiği öğrenme nesnesi hiyerarşisine göre tekrar kullanılabilen öğrenme nesnelерini oluşturan diğer parçaların oluşturulmasına da başlanmıştır. Bu hiyerarşi yönlendirmeli (directive) mimariye göre olup, iki düzeye sahiptir ve tekrar kullanılabilen bilgi nesneleri ve onların birleştirilmesi ile oluşturulmuş bir öğrenme nesnesinden oluşmaktadır. Bu versiyonda Cisco, yeniden kullanılabilen öğrenme nesnesi

için ders (lesson), yeniden kullanılabilen bilgi nesnesi için ise konu (topic) kavramlarını kullanmaktadır. Öğrenme nesnesi bir genel açıklama, özet, uygulama ve ortada yer alan tekrar kullanılabilen bilgi nesnelere ile beraber bir değerlendirmeden oluşmaktadır.

Cisco Systems'in (2003), öğrenme nesnesi hiyerarşisi Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 16. Öğrenme nesnesi hiyerarşisi

Kullanılabilecek içeriklerin hazırlanmasında ihtiyaç duyuldukça farklı yazılımlardan (Photoimpact, Textaloud, Crazytalk, ve Photoshop gibi) faydalanılmıştır.

Dağıtım ve erişim: Hazırlanan nesnelere öğrencilere sunumundan önce, Clark'ın (1999) tanımladığı mimarilerden biri olan ve e-öğrenme ortamlarında sıkça kullanılan yönlendirmeli (directive) mimariye göre hazırlanarak web ortamına aktarılmış, tekrar kullanılabilen öğrenme nesnelere dayalı öğretim tasarımı konu uzmanlarının ve öğretmenlerin değerlendirmesine sunulmuş, görüşleri alınmıştır. Gerekli düzeltmeler

yapıldıktan sonra uygulamanın yapılacağı üniversitede yine uygulamanın yapılacağı deney grubu ile benzer özelliklere sahip (aynı kurda) öğrencilere tasarımcının eşliğinde pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden gelen sorular cevaplanmış, tesbit edilen sorun ve öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmış, tedbirler alınmıştır.

Değerlendirme: Gerek nesnelerin tasarlanmasında gerekse öğretim tasarımının oluşturulması sürecinde her bir aşamada değerlendirmeler yapılmış ve belirlenen öğretim hedeflerine ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunlukları kontrol edilmiştir. Bu aşamada tasarımın her bir aşamasında alınan kararlar çerçevesinde istenilen sonuçların elde edilip edilmediğine odaklanılmıştır. Bu değerlendirmelerin yapılmasında çoğunlukla analiz aşamasında oluşturulan tasarım metninden faydalanılmıştır. Tasarım sürecinin son aşamasında öğrenme nesnelere ile oluşturulmuş öğretim tasarımının etkililiğini değerlendirmek üzere bütüne dönük değerlendirme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenme nesnelere etkililiğini değerlendirmek için İngilizce Edat Başarı Testi (İEBT) ve öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek için dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Bunlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

İngiliz Dilinde Edatların Kullanımına İlişkin Başarı Testi (İEBT)

Araştırmaya katılan öğrenciler, Avrupa Ortak Dil Kriterleri'ne (CEFR) göre hazırlanmış ders kitaplarını takip etmektedirler. Bu kriterler Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş olup, dil öğrenim seviyelerini net, anlaşılır standartlarla belirlemeye çalışmakta ve dili öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklamaktadır. Şu anda birçok Avrupa Birliğine üye, Avrupa Birliği aday ve Avrupa Birliği dışındaki ülkeler tarafından uygulanmaktadır. Bu kriterlere göre yabancı dil bilgisi seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklinde 6 seviyeden oluşmaktadır. A1 ve A2 sınırlı dil kullanımı, B1 ve B2 bağımsız dil kullanımı, C1 ve C2 yetkin dil kullanımını ifade etmektedir. Her bir seviyede ve CEFR'in beş ana grupta topladığı

becerilerde (Dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, dialog, sözlü anlatım, yazılı anlatım) öğrencilerin neler yapabiliyor olacağına dair kriterler vardır. CEFR'e göre araştırmanın katılımcılarının da bulunduğu seviye olan A2 seviyesinde bir öğrenciden dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlaması (örneğin kişinin kendisiyle, ailesiyle, alışverişle, iş ve yakın çevreyle ilgili bilgiler) beklenir. Basit ve rutin durumlarda anlaşılabilir, bilindik ve alışıldık konuların basit ve doğrudan aktarımını yapabilmesi, basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilmesi beklenmektedir(COE, 2013).

CEFR dil öğrenenlerin nasıl iletişime geçtiğini ve nasıl yazılı ve sözlü ifadeleri anladıklarını tanımlamak üzere tasarlanmış kriterler olup, dil bilgisi konularına yönelik ayrıca açıklamalar içermemektedir. Ancak, bu becerilerin kazanılması için hangi dilbilgisi konularının bilinmesi gerektiği ifade etmektedir (PearsonLongman, 2013). Buna göre A2 (sınırlı dil kullanımı) seviyesinde bulunan öğrencilerin öğrenmeleri gereken konular arasında yer alan yer, yön ve zaman belirten edatlar konusu seçilmiş ve araştırmacı tarafından öğrencilerin İngiliz dilindeki yer, yön ve zaman belirten edat bilgilerini ölçmek amacı ile İngilizce Edat Başarı Testi (İEBT) geliştirilmiştir.

54 çoktan seçmeli sorudan oluşan İEBT'nin ön deneme uygulaması yapılmadan önce, soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve ders kazanımlarına uygunluğu İngiliz dili eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarından 5 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri dikkatlice incelenmiş ve İEBT soruları gözden geçirilmiştir. Uygun görülen değişiklikler yapıldıktan sonra testin ön uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulamasından elde edilen verilere dayanarak excelde madde analizleri yapılmıştır.

Madde güçlük düzeyleri istenen düzeyde olan sorular seçilmiş, her edat için yazılmış olan üç sorudan madde güçlük düzeyi ve ayrıcalık düzeyi beklenen düzeyin 0.30 ve üzeri olan maddeler düzeltme gerekmeksizin testin nihai formuna alınmıştır. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınabileceği

veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise ölçeğe alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006, 171; Tekin 1991). Testin ortalama güçlüğü 0.45 dir. Test orta güçlüktedir. KR-20 güvenilirliği 0.95 olarak hesaplanmıştır. Testteki maddeler doğrulara 1, yanlışlara 0 verilerek puanlandığından ve testteki soruların güçlük düzeyleri birbirinden farklı olduğundan KR-20 güvenilirliği hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirliği testin iç tutarlılık katsayısını verir yani testte yer alan soruların testin bütünüyle olan tutarlılığının bir ölçüsüdür (Baykul, 2000).

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ver.7.0) kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejileri envanteri bugüne kadar dünya genelinde birçok dile uyarlanmış ve uygulanmıştır. Tüm dünya çapında geçerliliği ve güvenilirliği olduğu kabul edilmektedir Envanterin, biri ana dili İngilizce olup farklı bir dili öğrenmek isteyen öğrencilere, diğeri ise İngilizce öğrenmek isteyen yabancılara yönelik olmak üzere hazırlanmış olan iki versiyonu bulunmaktadır. Bu çalışmada da kullanılan ikinci versiyonu daha önce Arapça, Fransızca, Çince, Almanca, Japonca, Rusça, İspanyolca gibi çeşitli dillere çevrilmiş ve farklı ülkelerde uygulanmıştır (Oxford ve Ehrman, 1995).

DÖSE iki temel boyut altında yer alan altı alt boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Katılımcılardan her bir madde için (hiç / neredeyse hiçbir zaman - her zaman / neredeyse her zaman) arasında değişiklik gösteren 5 seçenekten birini işaretlemeleri istenmektedir. Elli maddelik DÖSE Oxford (1990) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Envanter bir çok araştırmada (Ehrman ve Oxford, 1990; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Wherton, 2000; Altan, 2004) kullanılmıştır. DÖSE'nin güvenilirlik ve geçerliliğine yönelik yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinde yüksek güvenilirlik (.90'ın üzerinde) bildirilmiştir. Yapılan bu araştırmalardan biri Hsiao ve Oxford'un (2002) DÖSE sınıflandırmalarını karşılaştırdığı araştırmadır.

Hsiao ve Oxford (2002) DÖSE sınıflandırmaları faktör analizi ile karşılaştırmıştır. DÖSE'nin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi, 6 faktörlü 50 maddeli yapı ortaya koymuştur. DÖSE'nin bütünüün iç tutarlık güvenirlik katsayısı .92 olarak ifade edilmiştir. Altan (2004) yabancı dil bölümünde okuyan farklı milletlerden öğrencilerin dil öğrenme strateji seçimine “milliyetin” etkisi konulu araştırmasında DÖSE'nin güvenirliğini .94 olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Oxford (1990) tarafından yapılan çalışmada verilerin çözümlenmesi aşamasında 2.4 ve altındaki ortalamanın düşük, 2.5 ve 3.4 arasındaki ortalamanın orta, 3.5 ve üstündeki ortalamanın ise yüksek seviyede strateji kullanımını gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrenme nesnelere dayalı hazırlanan öğretim materyalinin etkili olup olmadığına karar vermek için ön test ve son test ölçme sonuçları birlikte kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı 16 kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının denkleğinin belirlenmesi amacıyla her iki gruba da süreç öncesinde araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Edat Başarı Testi (İEBT) uygulanarak başarılarındaki denkleğe bakılmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İEBT'den aldıkları ön test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk (2003)'e göre ilişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Aşağıda araştırma problemlerinin çözümlenmesinde kullanılan istatistikler sırasıyla açıklanmıştır.

- “Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma problemini kontrol etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında

bulunan öğrencilerin İEBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarının manidar farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için ilişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasını sağlayan t-testi kullanılmıştır. İlişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına olanak sağlayan t-testi, Büyüköztürk, (2003)'e göre iki örneklem arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır.

- “Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma problemini kontrol etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İEBT'den aldıkları son test başarı puanlarının manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklerde t-testi ile incelenmiştir.
- “Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma problemini kontrol etmek amacıyla, farklı dil öğrenme stratejilerine sahip deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “dil öğrenme stratejileri envanterinden (DÖSE)” aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis tekniği ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılır (Büyüköztürk, 2003).

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, akademik başarılarına ve dil öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular ve yorumlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmişti. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İEBT’nden aldıkları ön test ve son test puanlarının manidar bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test son test puanlarının t-testi sonuçları Çizelge 5’de ve kontrol grubunun ön test son test puanlarının t-testi sonuçları ise Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 5. Deney Grubu Öğrencilerinin İEBT’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının t-testi Sonuçları

Ölçüm (İEBT)	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Ön test	48	23.5	4.5	47	15.6	0.000
Son test	48	33.3	6.1			

Sonuçlara bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir fark olduğu gözlenmektedir, [$t_{(47)}=15,6$, $p<.05$.] Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin İngilizce’de, yer, yön ve zaman belirtme edatlarının kullanımına ilişkin bilgi düzeylerinin artmasında kullanılan öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış olan öğretim materyalinin etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Farha’nın (2009), öğrenme nesnelere ile yapılan öğretimle, geleneksel ders kitabı ile yapılan öğretimi karşılaştırdığı araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda son test puanlarının manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemeye önce kontrol grubunda ön test ve son test puanlarının arasında manidar bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İEBT’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarının t-testi Sonuçları

Ölçüm(İEBT)	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Ön test	48	23.4	9.1	47	0.472	0.639
Son test	48	24.1	6.2			

Sonuçlara bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir fark olmadığı gözlenmektedir, [$t_{(47)}=0,639$, $p>.05$.] Bu bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin yer, yön ve zaman belirten edatları kullanma düzeylerinde fazla bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Başlangıçta her iki gruptaki öğrencilerin ön test başarı puanları birbirine yakın iken kontrol grubunda başarı artışının düşük olması konunun öğrenilmesindeki güçlük ve öğretim ortamından kaynaklı nedenlerden olabilir. Bu vb. nedenler öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını düşürmüş olabilir. Öğrenilecek hedef dile karşı geliştirilen tutumlar ve motivasyon yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkiler (McDonough ve Shaw, 1998:8). Bu noktada deney grubunda kullanılan öğretim materyalinin bu engelleri aşmada olumlu etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı “Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İEBT’nden aldıkları son test puanlarının manidar farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının t-testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İEBT’nden Aldıkları Son Test Başarı Puanlarının t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	33,3	6,1	47	6,23	.000
Kontrol	48	24,1	6,2			

Sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerinin son test başarı puanları arasında manidar düzeyde bir fark olduğu gözlenmektedir [$t_{(47)}=6,23$, $p<.05$]. Bu bulgu, kullanılan öğretim materyalinin deney grubu öğrencilerinin puanlarını artırdığını düşündürmekte ve alanyazında tesbit edilen birçok araştırma sonucuyla desteklenmektedir. McEnery T., Barker A., ve Wilson A. (1995) yabancı dilde gramer öğretiminde bilgisayar kullanımının önemli ölçüde öğrencilerin başarılarını artırdığını tesbit etmişlerdir. Nutta J. (2001) öğretmen tarafından yönlendirilmeli gramer öğretimi ile bilgisayar destekli gramer öğretimini kıyasladığı çalışmasında öğrencilerin her seviyede İngilizce yeterlilik puanlarının bilgisayar destekli grupta daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lu, M.T., Wu, C.Y., Martin, E. ve Shah, R. (2009) geleneksel gramer öğretimi ile bilgisayar destekli gramer öğretimini kıyasladıkları çalışmada, bilgisayar destekli grubun son test ölçümlerinin çok daha yüksek olduğunu, diğer öğrencilerle daha çok etkileşime girip, sınıfta daha çok soru sorduklarını ve gramer öğrenmekten diğer gruba kıyasla daha çok keyf aldıklarını bulmuşlardır.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Açısından Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmişti. Bu doğrultuda farklı dil öğrenme stratejilerine sahip deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden (DÖSE)” aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir strateji grubu için aşağıda verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bellek Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ve Bellek Stratejilerinin Son Test Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bellek Stratejilerini Kullanımlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	3.2	0.43	94	3.717	.002
Kontrol	48	2.8	0.66			

Çizelge 8’deki deney ve kontrol gruplarının bellek stratejisi kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(94)}=3.717$, $p<.05$]. Bu nedenle grupların bellek stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık söz konusudur.

Bellek stratejilerini farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Bellek Stratejilerini Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Grup		N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Deney	Yüksek	36	67.97	4	38.3	.000
	Orta	12	58.17			
	Düşük	-	-			
Kontrol	Yüksek	8	32.50			
	Orta	21	26.50			
	Düşük	19	36.55			

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'nden aldıkları puanların stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=38.3, p<.05$]. Deney grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve yine deney grubunda bellek stratejilerinin kullanımı arttıkça, başarının da arttığı görülmektedir. Bu durumda öğretim materyallerinin öğrencileri bellek stratejilerini kullanmaya yönlendirdiğini ve beraberinde öğrenme performansını artırdığı söylenebilir. Bellek stratejileri, bilginin belleğe girişi ve de geri çağırılmasında kullanılan stratejilerdir (Oxford, 1990). Bu işlemleri yerine getirilirken ilgili materyal anlamlı birimler oluşturmak üzere sınıflandırılır (gruplandırma), yeni bilgiler anlamlı imgeler ve sesler kullanılarak bellekteki kavramlarla ilişkilendirilir (imge ve ses kullanma). Bellek stratejileri öğrenme araç – gereçleri ile uğraşırken zihinsel bağlantılar yaratmak, bunlara görüntü ve sesler bağlamak, sonrasında da iyice gözden geçirme ve zihne yerleştirmek için eylemden yararlanma stratejileridir. Oxford (1990) sözel ifadeleri görsellerle ilişkilendirmenin dil öğreniminde dört sebepten dolayı faydalı olduğu ifade etmektedir: İlk olarak zihnin görsel bilgileri depolama kapasitesi sözlü materyal için olan kapasitesinden daha fazladır. İkinci olarak bilgi paçası paketleri uzun süreli belleğe görsel imgeler

vasıtasıyla aktarılırlar. Üçüncü olarak, görsel imgeler, sözel materyalin geri çağrılmasında en etkili araç olabilirler. Son olarak öğrenenlerin büyük bir çoğunluğu görsel öğrenme eğilimindedirler. Bu noktada öğretim materyalinin yer, yön ve zaman belirten edatlar olarak gruplandırılmış olmaları, basitten karmaşığa doğru bir sıra içinde verilmeleri ve bolca görsel ve işitsel unsurlar barındırmaları bellek stratejilerinin kullanımında etkili olduğunu ve öğrencilerin başarılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilişsel Stratejileri Kullanma Düzeyleri ve Bilişsel Stratejilerinin Son Test Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	3.3	0.51	94	1.703	.676
Kontrol	48	3.1	0.62			

Çizelge 10'daki deney ve kontrol gruplarının bilişsel stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir [(t(94)=1.703, p>.05)]. Bu nedenle grupların bilişsel stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık söz konusu değildir.

Bilişsel stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Bilişsel Stratejileri Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Deney	Yüksek	15	66.87	4	37.3	.000
	Orta	33	64.91			
	Düşük	-	-			
Kontrol	Yüksek	16	35.47			
	Orta	26	31.67			
	Düşük	6	20.00			

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'nden aldıkları puanların stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=37.3, p<.05$]. Bilişsel stratejilerin kullanımı her iki grupta da arttıkça, başarının da arttığı görülmektedir. Bu artış kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksektir. Benzer bulguya, Bedir (1998) ve Oxford (1990) yaptıkları çalışmalarda ve Clark'ın (1999) yine üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında da ulaşılmıştır. Bu durum bilişsel stratejilerin öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu ve de bu etkinin öğretim materyalinin kullanımıyla daha da artabileceğini düşündürmektedir. Bilişsel stratejiler yabancı dil öğrenmeye doğrudan etki etmektedirler (O'Malley ve Chamot 1990; Gascoigne 2008:72; Vandergrift, 2008:85). Stewner-Manzanares vd. (1985:14) bilişsel stratejilerin, öğrenmeyi ya da hatırd tutmayı artırmak için, öğrenme materyallerinin ustaca kullanımını ve aktarımını içerdiğini ifade etmektedirler. Bu noktada bilginin görsel unsurlarla ilişkilendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır ve öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyalinin buna önemli katkı sağladığı düşünülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telafi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ve Telafi Stratejilerinin Son Test Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin telafi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telafi Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	3.7	0.73	94	2.859	.003
Kontrol	48	3.3	0.54			

Çizelge 12'deki deney ve kontrol gruplarının telafi stratejilerini kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(94)}=2.859$, $p<.05$]. Bu nedenle grupların telafi stratejilerini kullanım düzeyleri arasında farklılık söz konusudur.

Telafi stratejilerini farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 13'de verilmiştir.

Çizelge 13. Telafi Stratejilerini Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Deney	Yüksek	21	68.00	4	36.9	.000
	Orta	3	67.33			
	Düşük	24	63.12			
Kontrol	Yüksek	27	32.41	4	36.9	.000
	Orta	19	31.79			
	Düşük	2	16.00			

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'den aldıkları puanların telafi stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (4)=36.9$, $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin başarıları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Her iki grupta da telafi stratejilerinin kullanımı arttıkça başarı da artmaktadır. Telafi stratejileri, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri

belirlemeye yönelik çalışmalarda en sık kullandıklarını ifade ettikleri stratejilerin başında gelmektedir (Algan, 2006; Cesur, 2008; Ünal, Ayırır, Arıoğlu, 2011; Demirel, 2012). Öğrenciler bu stratejileri dilbilgisi ve kelimelerdeki eksikliklerini gidermede kullanırlar. Telafi stratejileri her iki grubun da başarısına katkı sağlamakla birlikte, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olmasının nedeni dil bilgisi konusu olan edatların öğrenimi için hazırlanmış öğretim materyali ile birlikte bu stratejiyi daha etkili kullanabilmeleri de olabilir.

Benzer şekilde, Bremmer (1998) Hong Kong'da bir üniversitede 149 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin bilişsel ve telafi stratejilerini kullanımlarındaki artışla beraber başarılarının da arttığını bulmuştur.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeyleri ve Üstbilişsel Stratejilerinin Son Test Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 14'de verilmiştir.

Çizelge 14. Deney ve Kontrol Grupların Üstbilişsel Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	3.4	0.57	94	2.004	.131
Kontrol	48	3.1	0.77			

Çizelge 14'deki deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(94)}=2.004$, $p>.05$]. Bu nedenle grupların üstbilişsel stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Üstbilişsel stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15. Üstbilişsel Stratejilerini Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskall Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Deney	Yüksek	23	64.83	5	38.2	.000
	Orta	23	65.67			
	Düşük	2	71.75			
Kontrol	Yüksek	23	35.22			
	Orta	17	23.56			
	Düşük	8	37.56			

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'den aldıkları puanların üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (5)=38.2, p<.05$]. Gruplar kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin üç düzeyde de sıra ortalamalarının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farkın öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanımlarından fazla etkilenmediği, öğretim materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Stratejileri Kullanma Düzeyleri ve Duyuşsal Stratejileri İle Son Test Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Duyuşsal Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	2.82	0.62	94	3.288	.289
Kontrol	48	2.39	0.66			

Çizelge 16'daki deney ve kontrol gruplarının duyuşsal stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(94)}=3.288$, $p>.05$]. Bu nedenle grupların duyuşsal stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Duyuşsal stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17. Duyuşsal Stratejilerini Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Deney	Yüksek	9	70.72	5	38.2	.000
	Orta	25	62.28			
	Düşük	14	67.96			
Kontrol	Yüksek	4	34.50			
	Orta	16	34.66			
	Düşük	28	29.23			

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'den aldıkları puanların duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2 (5)=38.2$, $p<.05$].

Duyuşsal stratejileri kullanım düzeylerine göre gruplar kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin üç düzeyde de sıra ortalamalarının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olduğu ancak, her iki grupta da bu stratejinin başarı ile doğru orantılı olmadığı görülmektedir. Bu noktada ortaya çıkan bu

farkın öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerinden fazla etkilenmediği söylenebilir. Bu durum Mullins'in (1992) dil öğrenmede başarılı öğrencilere yönelik yaptığı çalışmasıyla ve Uysal'ın (2006) öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiği üzerine yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durumda ortaya çıkan bu farkın öğretim materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Stratejileri Kullanma Düzeyleri ve Sosyal Stratejileri ile Son Test Başarı Puanları Arasındaki İlişki

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Deney	48	3.3	.78	94	1.275	.836
Kontrol	48	3.1	.73			

Çizelge 18'deki deney ve kontrol gruplarının sosyal stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olmadığı görölmektedir [$t_{(94)}=1.275$, $p>.05$]. Bu nedenle grupların sosyal stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Sosyal stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19. Sosyal Stratejileri Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskall Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Deney	Yüksek	29	64.07	5	38.2	.000
	Orta	16	65.03			
	Düşük	3	82.17			
Kontrol	Yüksek	19	28.24			
	Orta	23	35.87			
	Düşük	6	24.92			

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'nden aldıkları puanların sosyal stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(5)=38.2, p<.05$].

Sosyal stratejileri kullanım düzeylerine göre gruplar kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin üç düzeyde de sıra ortalamalarının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olduğu ancak, bu ortalamaların her iki grupta da sosyal stratejilerin kullanımı ile doğrusal bir ilişki içinde olmadığı görülmektedir. Sosyal stratejiler sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler, sorular sormak ve ricada bulunmak, işbirliği yapmak ve empati kurmakta kullanılan stratejilerdir. “Öğrencinin sınıf arkadaşları ve bu dili öğreten kişilerle iletişim kurarak, sosyal ve duygusal olarak öğrenmeye zemin hazırlamada kullandığı stratejiler” (Oxford, 1989) olan sosyal stratejiler, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim materyalini sınıf ortamında ancak, birbirlerinden bağımsız olarak kullandıkları için, bu stratejilerden çok fazla faydalanamadıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla başarı puanlarında ortaya çıkan bu farkın öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeylerinden etkilenmeyip, öğretim materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

Özetle, başarı puanı ortalamalarının tüm strateji grupları açısından, deney grubunda, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilişsel stratejiler ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok kullandıklarını belirttikleri bellek ve telafi stratejileri ile öğrencilerin başarıları karşılaştırıldığında, başarının bu stratejilerin kullanımlarında artışla paralel bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu stratejilerin hepsi de dil öğrenmede doğrudan etkileri olan stratejilerdir. Dilin zihinsel olarak işlenmesini içeren stratejilerdir (Oxford, 1990). Bu noktada, bu stratejilerin öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş öğretim materyalleri ile beraber başarıda etkili oldukları düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin kullandıkları dolaylı stratejiler; üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler ile öğrenci başarıları arasında benzer bir ilişki görülmemiştir. Bu sebeple, deney grubu lehine oluşan başarıdaki farkta bu stratejilerin kullanımlarının çok fazla etkili olmadığı, öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş olan öğretim materyalinin bu farkta etkili olduğu düşünülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

- Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş öğretim materyali deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre manidar bir farklılığa neden olmuştur. Öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyalinin öğrencilerin başarılarında olumlu bir etkiye neden olduğu görülmüştür.
- Deney grubunda bulunan öğrencilerin bellek stratejilerini kullanımları arttıkça başarılarının da arttığı ve başarının, bellek stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyalinin, öğrencileri bellek stratejilerini kullanmaya yönlendirdiği ve bir arada başarıyı artırdıkları sonucuna varılabilir.
- Deney ve kontrol gruplarında bilişsel stratejilerin kullanımı arttıkça, başarının da arttığı görülmüştür. Bu artış kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksektir. Bu durum bilişsel stratejilerin öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu ve bu etkinin öğrenme nesnelere kullanılarak oluşturulacak materyallerle daha da artabileceği sonucuna varılabilir.

- Telafi stratejileri her iki grubun da başarısına katkı sağlamakla birlikte, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyali ile birlikte bu stratejiyi daha etkili kullanabildikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin dolaysız dil öğrenme stratejilerini (bellek, bilişsel ve telafi stratejileri) kullanımları arttıkça her iki grupta da başarının arttığı, dolaylı stratejilerin (üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler) başarının artmasına katkı sağlamadıkları görülmüştür.

Öneriler

- Öğrenme nesnelere ile öğrencilere dil öğrenme stratejileri öğretimi sonrası başarılarının incelendiği araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Öğretmenlerin dil öğretimi için kullanabilecekleri kapsamlı bir öğrenme nesnesi havuzuna ihtiyaç vardır.
- Daha fazla karşılaştırma yapılabilmesi için diğer BDDÖ uygulamaları ile yabancı dil öğrenme stratejilerinin birarada incelendiği araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Öğretmen adaylarına öğrenme nesnelere geliştirme konusunda eğitim verilerek öğrenme nesnesi geliştirme sürecine profesyonel anlamda mesleklerine başlamadan önce dahil edilmelidirler.
- Öğrenme nesnelere kullanılarak oluşturulan materyallerde öğrencilerin strateji kullanımları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Derslerde öğrenciler dil öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilip, nasıl etkili kullanabilecekleri konusunda açıklamalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abraham, R.G., Vann, R.J. (1987). Strategies of Two Language Learners: a Case Study. In: Wenden, A.L., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Clis, NJ, 85-102.
- (ADL, 2004). Advanced Distributed Learning (2004): "SCORM ® 2004 2nd Edition Sequencing And Navigation". Web:<http://www.adlnet.gov/scorm/index.cfm> adresinden 29 Kasım 2011'de alınmıştır.
- ADL, (2011). SCORM Users Guide for Instructional Designers. SCORM 2004 4th.Edition Ver.8. Web:http://www.adlnet.gov/wp-content/uploads/2011/12/SCORM_Users_Guide_for_ISDs.pdf adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- ADL, (2013). Experience API (xAPI). Web: <http://www.adlnet.gov/tla/experience-api/> adresinden 20 Eylül 2013'de alınmıştır.
- Akpınar, Y. (2009). Etkileşimli Öğrenme Nesneleri Tasarımı Öğretiminde Yansıma Araçları: Bir Pilot Çalışma. *Eğitim ve Bilim*. 34,134-146.
- Akpınar, Y. ve Şimşek, H. (2007). Pre-service teachers' learning object development: A case study in K-12 setting. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. 3, 197-217.
- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *English Language Teaching Journal*, 56(1), 57–64.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Seçimi: Doğal veya Eğitsel Dil Edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 4-11.
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal*. Web: <http://asian-efl-journal.com/quarterly-journal/2004/06/30/nationality-language-learning-strategies-of-elt-major-university-students/> adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.

- Altun, A. (2009). *Kavram Öğretiminde İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Etkiliğinin Değerlendirilmesi*. 108 K 001 numaralı TÜBİTAK Projesi Raporu, Web: Ankara http://www.academia.edu/3054870/Proje_No_108_K_001 adresinden 25 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Anıl, D. ve ACAR, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44 - 61.
- Asbjornson, B. (1999). Do Beliefs Matter in Language Learning Achievement? A Pilot Study. Web: <http://www.tuj.ac.jp/tesol/press/paper0014/asbjornson.html> adresinden 22 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Arslan, K. (2013). *Öğrenme Nesnelere Dayalı Bir Eğitim Modeli Uygulayan İlköğretim Öğretmenlerinin Gerçek Deneyimleri: Fenomonolojik Bir Çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, M. (2009). Türkiye'de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. Paper presented at the First International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banya, K ve Cheng, M. (1997). *Beliefs about Language Learning: A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cultural Settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (31st, Orlando, FL,). ED 411 691.
- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding Teachers' and Learners' Language Learning Beliefs in Experience : A Deweyan Approach*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alabama, Alabama.
- Baritt, C. (2002). Using Learning Objects in Four Instructional Strategies. Web:<http://objectando.files.wordpress.com/2008/06/usinglearningobjectsinfourinstructionalarchitectures.pdf> adresinden 23 Mart 2011'de alınmıştır.

- Barritt, C. and F.L. Alderman. 2004. *Creating a Reusable Learning Objects Strategy*. San Francisco, CA.:John Wiley & Sons.
- Başal, A. (2011). *Web Tabanlı Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesneleri: Erişi, Kalıcılık ve Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bayır, Ş. (2009). *Ayrıntılama Kuramına Göre Hazırlanan Materyallerin Yabancı Dil Öğreniminde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Bayraktaroğlu, Sinan. (Temmuz 2012). Yabancı dil eğitiminde neden başarısız? Web:http://www.radikal.com.tr/yorum/yabanci_dil_egitiminde_neden_basarisiziz-1094961 adresinden 22 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Bedir, H. (1998). *Türk Öğrencilerinin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Benson, P. ve Lor, W. (1999). Conceptions of Language and Language Learning. *System*, 27, 459-472.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Gelişen ve değişen üniversiteler ve Türkiye'de yüksek öğretimde çevrim-içi öğretimin durumu. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi. Yeni Yönelişler ve Sorunlar. 27-29 Mayıs 2011, İstanbul.
- Bimmel, P. (1993). *Lernstrategien im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 8 ,Lernstraegien', 4-11.

- Borg, M. (2001). Teacher belief. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Borg, M.(2005). A Case Study of the Development in Pedagogic Thinking of a Pre-service Teacher. *TESL-EJ*, 9(2).
- Bradley, C., ve Boyle, T. (2004). The Design, Development, and Use of Multimedia Learning Objects. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(4), 371–389.
- Bremner, S. (1998). Language Learning Strategies and Language Proficiency :Investigating the Relationship in Hong Kong, *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 1(2).
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Teaching and Learning*. (fourth Edition). White Plains, NY: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*, (1.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafolla, R. (2006). Project MERLOT: Bringing Peer Review to Web-Based Educational Resources. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 313–323.
- Carton, A. S. (1966). *The Method of Inference in Foreign Language Study*. New York: Research Foundation of the City University of New York.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (First edition). Boston:Heinle&Heinle Thomson Learning Inc.
- Chalk, P., Bradley, C. ve Pickard, P., (2003). *Designing and Evaluating Learning Objects for Introductory Programming Education*. ACM ITICSE'03, Thessaloniki, Greece.
- Chamot, A. U. (1987). *A Study of Learning Strategy in Foreign Language Instruction*, Unpublished Doctoral Dissertation, U.S. Department of Education International Research and Studies Program. Web:

http://eric.ed.gov/ERICDocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/31/33.pdf adresinden 26 Mart 2011'de alınmıştır.

- Chamot, A,U. ve Kupper, L. (1989). Learner Strategies in FL Instruction. *Foreign Language Annals*. 22(2), 13-24.
- Chamot, A,U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 1(1), 14-26.
- Chamot, A. U. (2006). Sailing the 5 Cs with Learning Strategies: A Resource Guide For Secondary Foreign Language Educators. Web: <http://www.nclrc.com/guides/eils/> adresinden 22 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Chapelle, C.A. (2003). English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication technology. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Churchill, D. (2007). Towards a Useful Classification of Learning Objects. *Educational Technology Research & Development*, 55(5), 479-497.
- Çiçek, A., S. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesnelerinin Akademik Başarı ve Transfer Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cisco Systems. (2001). Reusable learning object strategy. Designing Information and Learning Objects through Concept, Fact, Procedure, Process, and Principle Templates. Web: http://www.cisco.com/warp/public/10/wwtraining/elearning/implement/rlo_strategy.pdf adresinden 29 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Clark, S. D. (1999). *Second Language Acquisition and Non-traditional Students: A Case Study of Strategies and Achievement*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.
- Claus, F. ve Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. (Second edition). London:Longman.
- Collis, B., ve Strijker, A. (2004). Technology and Human Issues in Reusing Learning Objects. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004(1), 1–32.
- Council of Europe, (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conlan, O., Dagger, D., ve Wade, V. (2002). *Towards a Standards-Based Approach to e-learning Personalisation Using Reusable Learning Objects*. In M. Dricoll & I.C. Reeves (Eds.). Proceedings of the 7th World Conference on E-Learning in corporate, government, healthcare and higher education. Montreal:AACE, 210-217.
- Cramer, S. R. (2007). Update Your Classroom with Learning Objects and Twenty-first- Century Skills. *Clearing House*, 80(3), 126-132.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Conceicao, S. ve Lehman, R. (2003). *An Evaluation of the Use of Learning Objects as An Instructional Aid in Teaching Adults*. Paper presented at the Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University-Columbus, Ohio.
- Çağiltay, K., Yıldırım, S., Arslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E., ve Yıldız, İ. (31 Ocak – 02 Şubat 2007). *Öğretim Teknolojilerinin Üniversitede Kullanımına Yönelik Alışkanlıklar ve Beklentiler: Betimleyici Bir Çalışma*. IX. Akademik Bilişim Konferansında sunuldu, Kütahya.
- Çağiltay, N.,E. ve Çağiltay, K. (2002). Sayısal Kütüphanelerin Tasarımında Sayısal Nesnelere: Eğitimi Nasıl Destekleyebilirler? *Türk Kütüphaneciliği*, 2, 139-154.

- Çakıroğlu, Ü. ve Baki, A. (2006). "E- öğrenme Ortamları İçin Tekrar Kullanılabilir Öğrenme Nesneleri Tasarımı" , XI. Türkiye'de İnternet Konferansı, Ankara.
- Çakıroğlu, Ü. (2010). *Ortaöğretim 9.Sınıf Müfredatına Uygun Öğrenme Nesnelerinin Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye'de Ana Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, (285-307).
- Dahl, O., J. (2001). The Birth of Object Orientation: the Simula Languages. Web:<http://cs-exhibitions.uni-klu.ac.at/fileadmin/template/documents/text/birth-of-oo.pdf> adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation and Research in Education*. 17(4).
- Davies, G. (2003). Computer Assisted Language Learning. Where We Now And where Are We Going? Web: http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/web_articles/Web_Article590 adresinden 26 Kasım 2011'de alınmıştır.
- Debski, R. (2000). Exploring the Re-creation of a CALL Innovation. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4-5), 307-332.
- Demircan, Ömer. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. (1. Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ömer. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (1. Basım). İstanbul:Ekin Eğitim-Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi:İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: USEM Yayınları.
- Demirel, Özcan. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. (1. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Demirel, Özcan. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. (2. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.*
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dili Öğrenemiyoruz. Web: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp> adresinden 25 Mayıs 2013'de alınmıştır.*
- Demirel, M. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 43, 141-153.*
- Dodds, P. (2000). *ADL Sharable Courseware Object Reference Model. Web: <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf&AD=ADA410103> adresinden 25 Mayıs 2013'de alınmıştır.*
- Doruk, Z. (2006), *Nesne Tabanlı e-Öğrenme Yazılımları için Bir Başvuru Modeli: SCORM. Web: "http://e-learningtalks.com/2006/05/07/nesne-tabanlı-e-ogrenme-yazilimlari-icin-bir-basvuru-modeli-scorm/"* adresinden 25 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Downes, S. (2003a). *Designing Learning Objects. Web: http://www.ibritt.com/resources/dc_objects.htm adresinden 29 Kasım 2012'de alınmıştır.*
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2012). *How to Teach English with Technology. (Fourth edition). Essex: Pearson Education Limited.*
- Duncan, C. (2003). *Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to eLearning, In Littlejohn, A. (Ed.), Granularisation. London: Kogan Page.*
- Duval, E., & Hodgins, W. (2006). *Standardized Uniqueness: Oxymoron or Vision of the Future? Innovative Technology for Computer Professionals, 39(3), 96–98.*
- Ehrman, M. E., Leaver, B.L. ve Oxford, R. L. (2003). *A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning System, Vol.31, No.3, 313-330.*
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.*

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- English First. 2013. English proficiency index. <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden 22 Kasım 2013'de alınmıştır.
- Farha, N.,W. (2009). An Exploratory Study into the Efficacy of Learning Objects. *The Journal of Educators Online*, Vol 6, No.2.
- Farrell, T. S. C. & Lim, P. C. P. (2005). "Conceptions of grammar teaching: a Case study of teachers' beliefs and classroom practices," *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.
- Fedderholdt, K. (1997). "Using Diaries to Develop Language Learning Strategies".
- Felix, U., (1999). *Exploiting the web for language teaching: selected approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, ReCALL 11:1, 30-37.
- Firsten, R., & Killian, P. (1994). *Troublesome English*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Frankel, J.R. & Wallen, N.E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw-Hill, NewYork, USA.
- Fraser, C. & Gaskell, G. (1990). *The Social Psychology of Widespread Beliefs*. Oxford: Clarendon Press.
- Friesen N. (2001). "What are Educational Objects?". *Interactive Learning Environments*, 9(3), 219-230.
- Friesen, N. (2004). *CanCore: Interoperability for Learning Object Metadata*. In D. Hillman & E. L. West-brooks (Eds.), *Metadata in Practice* (pp. 104-116). Chicago: ALA Editions.
- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3 (2), 233-260.
- Gadanidis, G., Sedig, K., & Liang, H. (2004). Designing online mathematical

- investigation. *Journal of Computers in Mathematics and Science Technology*, 23(3), 275–298.
- Gaies, S. (1998). *Japanese Language Learners' perceptions of Methodological Alternatives*. Presentation at Japan Association for Language for Teaching 1998 Conference. Omiya, Japan.
- Gan, Z., Humpreys, G. & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*. 88(4), 229-244.
- Gibbons A. S., Nelson J., Richards, R. (2000). The Nature and Origin of Instructional Objects <http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc> adresinden 30. Kasım 2012'de alınmıştır.
- Gibbons, A. S., Nelson, J., & Richards, R. (2002). *The nature and origin of instructional objects*. In D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects* (pp. 25-58). Bloomington, IN: AECT.
- Gökdemir, C.V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *T.C.Atatürk Üniveristesesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 6/2, 251-258.
- Green, N. M. & Oxford. R. (1995) A closer look at learning strategies, L2 Proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 26–297.
- Grenfell, M. and Macaro, E. (2007) Claims and critiques. In A. Cohen and E. Macaro (eds) *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 9–28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. and Parr, J. M.(2001). Language-learning strategies: theory and perception , *ELT Journal*, Volume 55/3.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Güler, Ç. (2010). *Öğrenme nesnesi tasarım ve geliştirme süreci: bir tasarım tabanlı araştırma örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güler, Ç. ve Altun, A. (2010). Teacher Trainees As Learning Object Designers: Problems And Issues in Learning Object Development Process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 9/4. 118-127.
- Gürer, M., D. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelерinin kullanımı: Başarı, tutum ve derse katılım*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hannafin, M.J., Hill, J., & McCarthy, J. (2002). *Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to eLearning* (1-8). London: Kogan Page. Designing resource-based learning and performance support systems. In D. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects* (99-129). Bloomington, IN: Association for Educational Communications & Technology.
- Harman, K., ve Koohang A. (2005). Discussion board: A learning object. *Interdisciplinary Journal of Knowledge & Learning Object*, 1, 67-77. <http://www.ijello.org/Volume1/v1p067-077Harman.pdf> adresinden 6 Eylül 2011'de alınmıştır.
- Harmanlı, Z.(2000). *Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Heins, T & Himes F, (2002). Creating Learning Objects With Macromedia Flash MX. Macromedia White paper. <http://www.adobe.com/resources/elearning/objects/> adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Heyer, S. (2006). Pedagogical enrichment of information objects. *Journal of Integrated Design and Process Science*, 10(3), 33-45.
- Hismanoğlu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*. Journal, Vol. VI, No. 8. <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> Adresinden 22 Mart 2011'de alınmıştır.
- Hodgins, H.W. (2002). *The Future of Learning Objects*. Proceedings of the

2002 ECI Conference on e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities. [http://services.bepress.com/cgi /viewcontent.cgi ?article=1012&context =eci/etechnologies](http://services.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=eci/etechnologies) adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.

Holliman, R. ve Scanlon, E. (2004). *Mediating Science Learning through Information and Communications Technology*, London:Routledge Press.

Horwitz, E.K., (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. In: Wenden, A.L., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ,119-129.

Horwitz, E.K., (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72, 283-294.

Horwitz. E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.

Hsiao, T. Y., Oxford, R. L. (2002). "Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis", *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.

Hsieh, P. H. (2004). *How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs and Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin.

Ian, R., & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.

IEEE, (Aralık 2002). WG12: Learning Objects Metadata Working Group homepage <http://ltsc.ieee.org/wg12/> adresinden 29.11.2012'de alınmıştır.

- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
<http://www.vedegylet.hu/okopolitika/Illich%20-%20Deschooling.pdf>
 Adresinden 29 Kasım 2011'de alınmıştır.
- Ilomaki, L., Lakkala, M. ve Paavola, S., 2006. Case Studies of Learning Objects Used in School Settings. *Learning, Media, and Technology*, 31, 3, 249–267.
- IMS Global Learning Consortium, (2005). IMS Learning Design Information Model.http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imsld_infov1p0.html adresinden 29 Kasım 2012'de alınmıştır.
- IMS Meta-data, 2002, Best Practice Guide for IEEE 1484.12.1-2002 Standard for Learning Object Metadata, http://metadata/mdv1p3/imsmd_bestv1p3.html. adresinden 29 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Jacobsen, P. (2001). Reusable Learning Objects What does the future hold? *Lti Newsline article*, <http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=5043> adresinden 29. Kasım 2012'de alınmıştır.
- Jacobson, P. (2002). Reusable Learning Objects - What Does the Future Hold? *e-Learning Magazine*, November 1, 2002. <http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=5043> adresinden 04 Eylül 2010'da alınmıştır.
- Jamieson, J. ve Chapelle, C. (1988) Using CALL effectively: What do we need to know about students? *System*, 16(2), p.151-162.
- Johns, J. F. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELT Journal*, 55, 360-367.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones C. (1986). It's not so much the program, more what you do with it: The importance of methodology in CALL. *System*, 14(2), p.171-178.
- Kaçar, G. I., Zengin, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil

Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.

Karaman, S., Özen, Ü. ve Yıldırım, S. (2007). Öğrenme Nesnelerinin Pedagojik Boyutu ve Öğretim Ortamlarına Kaynaştırılması. *Eğitim ve Bilim. Cilt 32*. 3-16.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (13. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2006). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kay, R. H., ve Knaack, L. (2005). Developing learning objects for secondary school students: A multi-component model. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 1, 229–254. http://www.ijello.org/Volume1/v1p229-254Kay_Knaack.pdf adresinden 16 Ocak 2012'de alınmıştır.

Kay, R. H., & Knaack, L. (2007b). Evaluating the use of learning objects for secondary school science. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(4), 261–289. <http://www.editlib.org.uproxy.library.dc-uoit.ca/p/23577> adresinden 29 Aralık 2011'de alınmıştır.

Kay, R. H., ve Knaack, L. (2008). An examination of the impact of learning objects in secondary school. *Journal of Computer Assisted Learning*.

Kay, R. H., ve Knaack, L. (2008a). A formative analysis of individual differences in the effectiveness of learning objects in secondary school. *Computers and Education*, 51(3),1304–1320. <http://www.science-direct.com/science/article/pii/S0360131508000134> adresinden 07Nisan 2011'de alınmıştır.

Kay, R.,H, Knaack, L. (2008b). A multi component model for assessing learning objects: The learning object evaluation metric (LOEM). *Australian Journal of Educational Technology* 24(5).

- Kay, R. (2011). Exploring the influence of context on attitudes toward web-based learning tools (WBLTs) and learning performance. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 127-142.
- Kern, R. and Warschauer, M. (2000). *Network-based Language Teaching* NEW YORK: Cambridge University Press.
- Keser, Hafize. (1988). *Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, H. (2005). *İnsan-bilgisayar etkileşimi ve sağlığa etkisi*. 6-7. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Krashen, S. D., (1985). *The input hypothesis*, London: Longman.
- Krauss, F., Ally, M. (2005). A Study of the Design and Evaluation of a *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1.
- Kuntz, P. (1996). Students of “easy” languages: Their beliefs about language learning. (Eric Document Reproduction Service No. ED407854).
- Kurilovas, E. (2009). Learning Objects Reusability and Their Adaptation for Blended Learning. Paper presented at the 5th. International Conference on Networking and Services. Lithuania.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language learners. *Studies in Second Language*, 26(1), 201-225.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford:Oxford University Press.

- Lau, S., H. ve Woods, P. C., 2008. An Investigation of User Perceptions and Attitudes Towards Learning Objects, *British Journal of Educational Technology*, 39,3,685-699.
- Laverde, A.C. (2007). Learning objects: What is a learning object? <http://andreschiappe.blogspot.com/2007/09/que-es-un-objeto-de-aprendizaje-what-is.html> adresinden 20 Kasım 2011'de alınmıştır.
- Le, J. (2004). *Affective Characteristics of American Students Studying Chinese in China: A Study of Heritage and Non-Heritage Learners' Beliefs and Foreign Language Anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, 17-18.
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted Language learning. *The Internet TESL Journal*, (5(12)). <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html> adresinden 26 Mart 2013'de alınmıştır.
- Lessard-Clouston, M. (1997). "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers" on The Internet TESL Journal Vol. III, No. 12.
- Levy, M. (1997a). Computer assisted language learning: Context and conceptualization. Oxford: Clarendon Press.
- Liber, O. (2005). Learning objects: conditions for viability. *Journal of Computer Assisted learning* 21, pp366–373.
- Littlejohn, A.H., (2003). Issues in reusing online resources. In Littlejohn, A. (Ed.), *Reusing Online Resources: A Sustainable Approach to eLearning* (p.1-8). London:Kogan Page.
- Littlejohn, A., Falconer, I., McGill, L. (2008). "Characterising effective eLearning resources," *Computers & Education*, vol.50, pp.757-771.
- Lorincz, Kristen and Gordon, Rebekah (2012). "Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions," *Linguistic Portfolios: Vol.1*, 14.
- Lougheed, L. (1999). *The Great Preposition Mystery*. English Language

Programs Division. United States Information Agency. Washington, D.C.

Lu, M.T., Wu, C.Y., Martin, E. and Shah, R. (2009). The Effects of Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Grammar Classrooms. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2009* (pp.2217-2236). Chesapeake, VA: AACE. <http://www.editlib.org/p/31787> adresinden 21 Ağustos 2013'de alınmıştır.

MacDonald, C. J., Stodel, E., Thompson, T. L., Muirhead, B., Hinton, C., Carson, D., et al. (2005). Addressing the e-learning contradiction: A collaborative approach for developing a conceptual framework learning object. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. <http://ijklo.org/Volume1/v1p079-098McDonald.pdf> adresinden 22 Mayıs 2013'de alınmıştır.

Marianne, C. M., ve Diane, L., F. (1999). *The grammar book: An ESL Teachers' Course* (2nd ed.). Boston, Heinle & Heinle.

Mason, Robin and Rehak, D (2003). Keeping the learning in learning objects. In: Littlejohn, A. (Ed.), *Reusing online resources: a sustainable approach to e-learning* (p. 20–34). London: Kogan Page.

Mayer, R. E. (1988). " *Learning Strategies An Overview*" *Learning and Study Strategies*. (Ed. C.E. Weinstein) New York: Academic Press.

McDonough, S. (1995). *Strategy and Skill in Learning A Foreign Language*. London: Edward Arnold.

McDonough, J., Shaw, C. (1998). *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide*. *Applied Language Studies*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

McEnergy T., Barker A., and Wilson A.(1995). "A Statistical Analysis of Corpus Based Computer versus Traditional Human Teaching Methods of Part of Speech Analysis," *Computer Journal Assisted Language Learning*, vol. 8, no. 2, pp. 259-274,

- McGreal, R., & Roberts, T. (2001). A primer on metadata for learning objects: Fostering an interoperable environment. *E-Learning*, 2(10), 26 - 29. <http://cde.athabasca.ca/DET/2003/presentations.doc> adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- McGreal, R. (2004). Learning objects: A practical definition. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning* Vol.1 No.9
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: The Chilean Context. *ELT Journal Volume (57/2)*, Oxford University Press. 139-148.
- MEB, (2013). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden 11 Aralık 2013'de alınmıştır.
- Merill, M.D. (1999). Knowledge Objects and Mental-Models. In D. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. (1-16).
- Merill, M.D. (1983). Component Display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (p.77-95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meskill, C., (1991). Multimedia and Language Learning: Assessing Goals Computer- Assisted English, *Language Learning Journal*, 2, 2. 11-14.
- Meurant R.C., (2007). *A Research Proposal to Address the Learning Strategies Used by Second Language Students in Accessing Online Resources*. 2007 International Conference on Multimedia and Ubiquitous Engineering. [http://rmeurant.com/its/lict-all_files/ Online LearningJECS.pdf](http://rmeurant.com/its/lict-all_files/OnlineLearningJECS.pdf) adresinden 22 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (Haziran 2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden 12 Şubat 2012'de alınmıştır.
- Mills, Sandy. (2002). Learning about learning objects with learning objects. http://www.alivetek.com/learningobjects/site_paper.htm. adresinde 29 Kasım 2012'de alınmıştır.

- Minguillon, J. (2007). Education and pedagogy with learning objects and learning designs. *Computers in Human Behavior*, 23, 2581-2584.
- Mitchell, R. ve Myles, F., (1998). *Second Language Learning Theories*, London, Arnold.
- Moeller, A. J. (1997). Moving instruction to learning with technology: Where's the content? *CALICO Journal*, 14(2-4), p.5-13.
- Murphy, P. K., L. A. M. Delli & A. E. Lee, (2004). "The good teacher and good teaching: Comparing the beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers". [http://www.coe.ohio.state.edu/pkmurphy/Research/Presentations/Good%20Teachers\(revised\).doc](http://www.coe.ohio.state.edu/pkmurphy/Research/Presentations/Good%20Teachers(revised).doc) adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nyikos, Martha and Rebecca Oxford, A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use : Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology, *The Modern Language Journal*, 77.
- Nunan, David (1995). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.
- Nurmi, S., & Jaakkola, T. (2006). Effectiveness of learning objects in various instructional settings. *Learning, Media, and Technology*, 31(3), 233–247.
- Nutta J. (2001). Is Computer Based Grammar Instruction as Effective as Teacher Directed Grammar Instruction for Teaching L2 Structures, *Calico Journal*, 16,1.
- OASIS. (2003). Sharable content object reference model initiative (SCORM). <http://xml.coverpages.org/scorm.html> adresinden 29 Kasım 2012'de alınmıştır.
- O'Dowd, E.M. (1998). *Prepositions and Particles in English: A Discourse-functional Account*. Oxford University Press, USA.

- Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmeni Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1/3. 278-230.
- O'Malley ve Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989). The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm> Adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. (1993). Individual Differences Among Your ESL Students: Why a Single Method Can't Work. *Journal of Intensive English Studies*, 7 (Spr.-Aut.): 27:42. In Cohen, A.D. (1989). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, p.15. London: Longman.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An update. <http://www.cal.org/ericcl/digest/oxford01.html> Adresinden 20 Mayıs 2012'de alınmıştır.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-47.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct," *Review of Educational Research*, Vol 62, 3, 307-332.
- PearsonLongman (2013). *Teacher's Guide To The Common European Framework*. <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf> Adresinden 22 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Pennington, M. C. (1991). Positive and negative potentials of word processing for ESL writers. *System*, 19, 267-275.

- Pintrich, P. (2000). "The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning", M.Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (haz.) (2000), Handbook of Self-Regulation, 452-501. San Diego, CA: Academic Press.
- Polsani, R., P.(2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Information. Vol.3. 4.*
- Polsani, R.,R. (2004). *Why Learning Objects?* In Kinshuk, Looi C.-K., Sutinen E., Sampson D., Aedo I., Uden L. & Kahkönen E. (Eds.), Proceedings of the 4th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies 2004, Los Alamitos, CA: IEEE International Computer Society, 1068-1069.
- PRESSLEY, M. ve Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The nature of Constructively Responsive Reading.* Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Puchta, H. (1999). *Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity.* Plenary session at the LATEFL: 33rd International Annual Conference, Edinburgh, 64-72.
- Quinn, C. (2000). Learning objects and instructional components. *Educational Technology & Society 3 (2): 13–20.*
- Quinn, C. & Hobbs, S. (2000). Learning objects and instructional components. *Educational Technology and Society, 3 (2).* http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_2000/discuss_summary_0200.html adresinden 29 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Reigeluth, C.M., ve Nelson, L.M. (1997). A new paradigm of ISD? In R.M. Branch ve B.B Minor (Eds.), *Educational Media and Technology Yearbook.* Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Richards, J. and Rodgers, T. (1995). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching, 2nd ed.,* New York: Cambridge University Press.
- Richards, G. (2002). The Challenges of the Learning Object Paradigm.

Canadian Journal of Learning and Technology, 28(3) Fall / Automne, 2002.

- Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23, 125-153.
- Riley, P.A. (2006). *The beliefs of first year Japanese university students towards the learning of English*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Southern Queensland, Australia.
- Robson, R.(2001). Learning Object Tutorial, All about Learning Objects. Eduworks Corporation.<http://www.eduworks.com/resource-library-2/learning-object-tutorial/> Adresinden 20.11.2011'de alınmıştır.
- Rose, H. (2012). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), 137-148.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us? *TESOL Quarterly*,9:1, 41-51.
- Ryan-Jones, D. & Hamel C.J. (2002). "Designing Instruction with Learning Objects". *International Journal of Educational Technology - IJET Articles* 3(1) <http://www.ao.uiuc.edu/ijet/v3n1/hamel/index.html> adresinden 30 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Sahin, S., Ocak, M.A., & Uluyol, C. (2009). A systematic evaluation of preservice teachers' opinions on learning objects. *International Journal of Human Sciences*, 6:2. 723-736.
- Sakalli, M. (2007). The Frequent Use of Teaching Strategies/Methods Among Teachers According to the Teacher Candidates Observation, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 33-48.
- Sakui, K., & Gaies, J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language Learning. *System*, 27, 473-492.
- Salas K., Ellis L. (2006). "The Development and Implementation of Learning Objects in a Higher Education Setting". *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Vol 2.,18.

- Sarıçoban, A. ve Sarıcaoğlu, A. (2008). The Effect of the Relationship Between Learning and Teaching Strategies on Academic Achievement. *Novitas-ROYAL, Vol:2(2)*, 162-175.
- Saum, R. R. (2007). An abridged history of learning objects. In P. T. Northrup (Ed.), *Learning objects for instruction: Design and evaluation* (p. 1-15). Hershey, New York: Information Science Publishing.
- Schlupe, S., Ravasio, P. ve Sissel-Guttormsen Schar, S. (2003). *Implementing learning content management. Human-Computer Interaction*. Amsterdam:IOS press, 884-887.
- Schunk, D. (1996), "Goal and Self-evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning". *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Seferoğlu, S.S. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, R. (2004). Guidelines for authors of learning objects. <http://archive2.nmc.org/guidelines/NMC%20LO%20Guidelines.pdf> adresinden 21.07.2012'de alınmıştır.
- Sosteric, M., & Hesemeier, S. (2002). When is a learning object not an object: A first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (2). <http://www.irrodl.org/content/v3.2/index.html>
- South, J. B., & Monson, D. W. (2000). A university-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects. In D. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects*. Bloomington: Association for Educational Communications and Technology.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?, *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley MA:Newburry House.
- Şahin, T. Y., Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Gelistirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S. (2010). Development and Factor Analysis of an Instrument to Measure Preservice Teachers' Perceptions of Learning Objects. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 253-261.
- Thompson, I., & Rubin, J. (1993). *Improving listening comprehension in Russian.Report to International Research and Studies Program*, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Tılfarlıoğlu, F.,Y.,Yalçın, E. (2005). An analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement at English Preparatory Classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 155-169.
- Topses, G. (2003). *Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar*. L. Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuncay, H. (1998). *İngilizce Edatlar, Edat İçeren İfadeler ve Deyimler* (2. Basım). İstanbul: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- TÜBİTAK. (Ağustos,2013).http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/BTYK/btyk24/50_2012_105.pdf Adresinden 21 Mart 2012'de alınmıştır.
- Türel, Y.,K. (2008). *Öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci başarıları tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*,1. Baskı, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

- Victori, M., ve Lockheart W. (1995). Enhancing meta-cognition in self-directed language learning. *System*, 23 (2), 223 – 234.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13 (2), 7-26.
- Warschauer, M. ve Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series.
- Warwick, B. (2005). What is ADL SCORM? http://www.icodeon.com/pdf/WhatIsScorm2_web.pdf adresinden 30 Kasım 2012'de alınmıştır.
- Watcyn-Jones, P., Allsop, J. (2000). *Test Your Prepositions*. Essex: Pearson Education Limited.
- Watson, J. (2010). "A Case Study: Developing Learning Objects with an Explicit Learning Design" *Electronic Journal of e-Learning Volume 8 Issue 1 2009*, 41 - 50.
- Weinstein, C. E., Ridley D. S., Dahi T., Weber E. S. (1989). Helping Students Develop Strategies for Effective Learning. *Educational Leadership*. c. 46.s. 4: 17 – 19.
- Wenden, A.L., (1986a). Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal* 40, 3-12.
- Wenden, A.L., (1986b). What do second-language learners know about their language learning? *A second look at retrospective accounts*. *Applied Linguistics* 7, 186-201.
- Wenden, A. ve Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

- Wenden, A. L. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: Wenden, A.L., Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 103–117.
- Wenden, A. L. (1995). Learner training in context: Acknowledge-based approach. *System*, 23, 183-194.
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Wharton, G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore, *Language Learning* , 50 :2.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Languge Learning*, 50(2), 203-243.
- Wiley, D. (1999). The Post-LEGO Learning Object. <http://opencontent.org/docs/post-lego.pdf> adresinden 26 Mart 2011'de alınmıştır.
- Wiley, D. (2000). *Learning Object Design and Sequencing Theory*. Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University, Provo, UT.
- Wiley, D. A. (2000a). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. The Instructional Use of Learning Objects. <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Wiley, D.,A. (2007). The learning objects literature. www.opencontent.org/docs/lo-lit-review-draft.doc adresinden 26 Mart 2011'de alınmıştır.
- Willetts, K. (1992). Technology and second language learning. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC CLL.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a socialconstructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Woolfolk, Anita E. (1998). *Educational Psychology*. Seventh edition. Needham Heights, M. A.: Allyn and Bacon.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy Use. *System*, 27, 515-535.
- YDYO-TR, (2009). Yabancı Diller Yüksekokul Müdürleri Toplantısı Sonuç Bildirgesi. <http://ydyotr.wordpress.com/2012/01/06/3-yabanci-diller-yuksekokul-mudurleri-toplantisi-sonuc-bildirgesi/> adresinden 21 Mart 2012'de alınmıştır.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. (2000). *Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, R. (1998). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- YÖK. (2014). *Üniversitelerimiz*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden 10 Aralık 2014'de alınmıştır.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Pens, H. (2004). (Eds.), *Cultural mediation and language learning and teaching*. Kapfenberg: Council of Europe publishing.
- Zare-ee, A. (2010). Associations between university students' beliefs and their learning strategy use. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 882–886.
- Zimmermann, B. (2000). "Attaining Self-regulated Learning: A Social-cognitive Perspective", M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (haz.) (2000) *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. San Diego, CA: Academic Press.

EKLER

EK 1. İngilizce Edat Başarı Testi (İEBT)

Değerli arkadaşlar,

Birazdan çözeceğiniz test İngilizce’de sıkça kullanılan ilgeçler / edatlar (prepositions) ile ilgili olup, üç düzeydeki kullanımlarını (yer, yön ve zaman) ölçmek için hazırlanmıştır. Test çoktan seçmeli olup, herbir sorunun tek bir doğru cevabı bulunmaktadır. Daha önce doldurmuş olduğunuz anketlerin devamı niteliğinde bir çalışma olup, testi çözerken göstereceğiniz özen çalışmanın bütününe başarısı açısından oldukça önemlidir. Çalışma süresince verdiğiniz destekten dolayı tekrar teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Selim Soner Sütçü

selimsoner@yahoo.com

ÖNEMLİ:

Lütfen, cevaplarınızı **optik form** üzerine işaretleyiniz ve teste başlamadan önce, **adınızı, soyadınızı** ve de **şube kodunuzu (grup no kısmına, sadece 01,02.... 19 vb. olarak)** kodlamayı unutmayınız! Optik form üzerindeki diğer bölümleri doldurmanız gerekmemektedir.

Fill in the blanks with the correct prepositions.

1. Since there were lots of cars _____ the car park, I parked my car somewhere else.
a) at b) over c) in d) under e) into
2. I'll see you _____ home when I get there.
a) at b) in c) on d) through e) over
3. The man couldn't see the big hole _____ him and fell into it.
a) over b) between c) since d) through e) in front of
4. It's unlucky to walk _____ a ladder in my culture. I always avoid doing that.
a) at b) under c) next to d) in e) on
5. How are we going to swim _____ the stream?
a) over b) across c) under d) past e) along
6. I lost my ring while I was walking _____ the beach.
a) Ø b) over c) in d) into e) along
7. She climbed in _____ the open window.
a) into b) over c) across d) through e) during

8. When the bull ran towards me, I jumped _____ the fence.
a) across b) into c) under d) over e) in
9. When did the U.S. send the first men _____ the moon?
a) to b) on c) over d) until e) at
10. The second world war lasted _____ six years.
a) in b) since c) Ø d) to e) for
11. You should check both directions before you get _____ the street.
a) along b) across c) over d) through e) between
12. You won't be able to see it unless you look _____ the binoculars.
a) in b) down c) behind d) through e) over
13. He drove _____ me without stopping and drove away.
a) down b) through c) past d) along e) Ø
14. A tall young man and a petite middle-aged woman were walking _____ the narrow road.
a) in b) along c) until d) past e) into
15. The doctor leaned _____ the child and examined his lungs.
a) between b) across c) next to d) over e) ago
16. Aykut has his English class _____ the morning.
a) at b) for c) on d) ago e) in
17. I last visited him three weeks _____.
a) since b) under c) ago d) during e) Ø
18. People passing by threw coins into the can _____ the street performer.
a) under b) in front of c) over d) Ø e) to
19. After he passed the driving test, there was no way to stop him getting _____ the steering wheel.
a) behind b) next to c) in d) across e) during
20. Department stores are very helpful because you can find everything you need _____ one roof.
a) over b) in c) at d) under e) into
21. I don't know exactly how many people there were _____ the hall but there was too much noise.
a) in b) into c) under d) over e) along
22. Chris De Burgh will be the first western artist to play a concert in Iran _____ the country's 1979 revolution.
a) in b) during c) for d) over e) since

23. The last train to London left _____ seven o'clock.
a) for b) Ø c) at d) in e) until
24. My sister was born _____ New Year's Day.
a) at b) until c) Ø d) on e) in
25. The science fiction epic Avatar has been named best drama _____ the Golden Globe awards in Hollywood.
a) for b) at c) on d) since e) ago
26. I had to wait for the bus this morning _____ more than 40 minutes.
a) until b) on c) over d) at e) for
27. Financial analysts are not expecting any increase in dollar _____ these days.
a) at b) on c) Ø d) in e) along
28. It was the Soviet Union's probe to land _____ the moon for the first time.
a) into b) on c) through d) along e) at
29. The psychologist warned the couple not to have any arguments _____ their children.
a) between b) across c) in front of d) behind e) since
30. As soon as she noticed the policeman _____ her, she started to run.
a) along b) between c) down d) for e) behind
31. A replica of an 11th century Viking ship has set sail from Denmark _____ the North Sea to the Irish capital, Dublin.
a) over b) across c) between d) under e) through
32. French investigators say they have found more pieces of an Air France jet, which exploded _____ the Atlantic Ocean two years ago.
a) over b) at c) past d) for e) across
33. I liked the book so much that I read the book from beginning _____ the end as soon as I bought it.
a) for b) since c) over d) to e) at
34. I haven't seen my younger brother _____ 14 July 1998.
a) on b) in c) until d) since e) during
35. The meeting will be held _____ Tuesday.
a) in b) on c) at d) between e) ago
36. We haven't seen that kind of economic growth _____ many years.
a) since b) in c) for d) Ø e) until
37. It was hard to see anything _____ the dense fog.
a) on b) over c) through d) at e) under

38. Düden is a wonderful waterfall flowing _____ the side of a cliff.
a) down b) during c) until d) past e) next to
39. We realized that we had gone _____ the house we were looking for, so we had to return.
a) to b) into c) in front of d) over e) past
40. Hurry up! We have an English class _____ five minutes.
a) until b) during c) in d) past e) for
41. The president, along with his wife and other government staff members, died in a plane crash _____ 12 June 2009.
a) at b) until c) in d) on e) Ø
42. We had dinner at an Italian restaurant _____ yesterday evening.
a) Ø b) on c) in d) since e) past
43. He saw a parking space _____ two cars and parked there.
a) on b) over c) along d) between e) since
44. All the campsites were full _____ the school holiday period in the summer.
a) on b) across c) at d) down e) during
45. I had a lot of homework to do, so I had to stay up _____ midnight last night.
a) to b) in c) past d) until e) Ø
46. They've been on strike _____ the beginning of April and there's no sign of it ending.
a) at b) since c) in d) through e) until
47. Kate and Neil discuss the TV talent shows which have recently become so popular around the world _____ this week.
a) Ø b) at c) on d) during e) since
48. Pakize Tarzi is the first woman to swim _____ the Bosphorus.
a) across b) over c) through d) past e) Ø
49. 'Do you know which lakes lie _____ the border between U.S. and Mexico?'
a) in b) across c) on d) over e) at
50. Some scientists estimate that we will encounter with aliens _____ twenty years' time.
a) until b) in c) along d) during e) ago
51. 'Are you doing anything special _____ the weekend?'
a) on b) at c) in d) since e) along
52. He had no money left _____ the end of the month, so he borrowed some from his friend.
a) in b) on c) since d) at e) Ø

53. I won't be in my office _____ the next three days.

- a) on b) Ø c) through d) in e) for

54. _____ Sunday afternoons they usually go to the theatre.

- a) In b) Ø c) On d) At e) For

TEST BİTTİ

TEŞEKKÜRLER

EK 2. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Değerli arkadaşlar,

Öncelikle, doktora tezi kapsamında yürütmekte olduğum çalışmama vereceğiniz destekten dolayı teşekkür ederim. Birazdan dolduracağınız anket İngilizce olup, maddeleri dikkatle okuyup 1 ve 5 arasında değerlendirmeniz gerekmektedir. Anket esnasında anlayamadığınız bölümler olursa lütfen öğretmeninize danışınız. Desteğiniz için tekrar teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Selim Soner Sütçü

selimsoner@yahoo.com

ÖNEMLİ:

Lütfen, yürütülmekte olan bu bilimsel çalışmanın başarılı olabilmesi için ankete başlamadan önce, hemen aşağıya **adınızı**, **soyadınızı** ve de **şube kodunuzu** yazmayı unutmayınız.

NAME & SURNAME:

CLASS CODE : **AF**.....

1. Gender: Male () Female ()

2. Type of high school graduated:

3. Current GPA (*your average score for this semester*):

4. Have you ever been to abroad? Yes () No ()

5. (If yes), Countries lived..... **Duration of your stay**.....

Languages learned.....

PART A					
	Never / Almost never	Rarely	Sometimes	Usually	Always / Almost always
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	1	2	3	4	5
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.	1	2	3	4	5
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.	1	2	3	4	5
4. I remember a new English word by making a mental picture of the word to help me remember the word.	1	2	3	4	5
5. I use rhymes to remember new English words.	1	2	3	4	5
6. I use flashcards to remember new English words.	1	2	3	4	5
7. I physically act out new English words.	1	2	3	4	5
8. I review English lessons often.	1	2	3	4	5
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page on the board.	1	2	3	4	5
PART B					
10. I say or write new English words several times.	1	2	3	4	5
11. I try to talk like native English speakers.	1	2	3	4	5
12. I practice the sounds of English.	1	2	3	4	5
13. I use the English words I know in different ways.	1	2	3	4	5
14. I start conversations in English.	1	2	3	4	5
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies in English.	1	2	3	4	5
16. I read for pleasure in English.	1	2	3	4	5
	Never / Almost never	rarely	Sometimes	Usually	Always / Almost always
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.	1	2	3	4	5
18. I first skim an English passage (read quickly) then go back and	1	2	3	4	5

read carefully.					
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.	1	2	3	4	5
20. I try to find patterns in English.	1	2	3	4	5
21. I try to find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	1	2	3	4	5
22. I try not to translate word-for-word.	1	2	3	4	5
23. I make summaries of information that I hear or read in English.	1	2	3	4	5
PART C					
	Never / Almost never	rarely	Sometimes	Usually	always / almost always
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.	1	2	3	4	5
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	1	2	3	4	5
26. I make up new words if I don't know the right ones in English.	1	2	3	4	5
27. I read English without looking up every new word.	1	2	3	4	5
28. I try to guess what the other person will say next in English.	1	2	3	4	5
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	1	2	3	4	5
PART D					
30. I try to find as many ways as I can to use my English.	1	2	3	4	5
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	1	2	3	4	5
32. I pay attention when someone is speaking English.	1	2	3	4	5
33. I try to find out how to be a better learner of English.	1	2	3	4	5
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.	1	2	3	4	5
35. I look for people I can talk to in English.	1	2	3	4	5
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.	1	2	3	4	5

37. I have clear goals for improving my English skills.	1	2	3	4	5
38. I think about my progress in learning English.	1	2	3	4	5
<i>PART E</i>					
	Never / Almost never	rarely	Sometimes	Usually	always
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.	1	2	3	4	5
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	1	2	3	4	5
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.	1	2	3	4	5
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.	1	2	3	4	5
43. I write down my feelings in a language learning diary.	1	2	3	4	5
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.	1	2	3	4	5
<i>PART F</i>					
45. If I don't understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	1	2	3	4	5
46. I ask English speakers to correct me when I talk.	1	2	3	4	5
47. I practice English with other students.	1	2	3	4	5
48. I ask for help from English speakers.	1	2	3	4	5
49. I ask questions in English.	1	2	3	4	5
50. I try to learn about the culture of English.	1	2	3	4	5

EK 3. Öğretim materyali ekran görüntüleri

Slide Title	Duration	Status
Module 3	00:14	
Objectives	00:27	
Across & Over	00:19	
Over	00:24	
Across	00:09	
Across or over	00:38	
Through	00:36	
Across & Through	00:28	
Along	00:19	
Past	00:16	
Into	00:18	
To	00:18	
Down	00:17	
Revision	00:51	
End of the modul...	00:33	
End of module 3	00:14	

through is used to indicate movement into at one side or point and out at another

Click on the fire tap to put out the fire.

into

02:39 / 06:24 Minutes

« Back Next »

Slide Title	Duration	Status
Module 3	00:14	
Objectives	00:27	
Across & Over	00:19	
Over	00:24	
Across	00:09	
Across or over	00:38	
Through	00:36	
Across & Through	00:28	
Along	00:19	
Past	00:16	
Into	00:18	
To	00:18	
Down	00:17	
Revision	00:51	
End of the modul...	00:33	
End of module 3	00:14	

to refers to motion in a certain direction, or contact with an object.

ANKARA

He is travelling **to** Ankara.

04:24 / 06:24 Minutes

« Back Next »

★ Slide Title	Duration	Status
Module 3	00:14	
Objectives	00:27	
Across & Over	00:19	
Over	00:24	
Across	00:09	
Across or over	00:38	
Through	00:36	
Across & Through	00:28	
Along	00:19	
Past	00:16	
Into	00:18	
To	00:18	
Down	00:17	
Revision	00:51	
End of the modul...	00:33	
End of module 3	00:14	



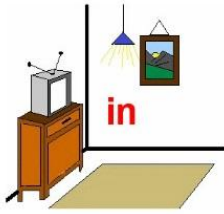
Then, I walked **past** the bakery.

05:20 / 06:24 Minutes

MODULE 2/4
Prepositions of place
admin@englishprepositions.net

★ Slide Title	Status
Welcome	
Objectives	
IN	
ON	
Dali Exhibition	
AT	
Confusion point,	
BETWEEN	
UNDER	
NEXT TO	
IN FRONT OF	
BEHIND	
Revision	
QUIZ	
End of the module 2	

in is used when the surroundings are **three dimensional**, in other words when it is surrounded on all sides as in a box or a room.



• There isn't anybody **in** the room.

01:32 / 15:44 Minutes

MODULE 2/4
Prepositions of place
admin@englishprepositions.net

★ Slide Title Status

- Welcome
- Objectives
- IN
- ON
- Dali Exhibition
- AT
- Confusion point,
- BETWEEN
- UNDER
- NEXT TO
- IN FRONT OF
- BEHIND
- Revision
- QUIZ
- End of the module 2

15:07 / 15:44 Minutes

Where is the painting?

The painting is the wall.

(in, on, at, in front of, under, behind, between, next to)



Type in the preposition and click submit! Question 1 of 10

MODULE 2/4
Prepositions of place
admin@englishprepositions.net

★ Slide Title Status

- Welcome
- Objectives
- IN
- ON
- Dali Exhibition
- AT
- Confusion point,
- BETWEEN
- UNDER
- NEXT TO
- IN FRONT OF
- BEHIND
- Revision
- QUIZ
- End of the module 2

05:48 / 15:44 Minutes

