

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERSE BAŞLAMADA ETKİN ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI**

Zühal DÜZTEPELİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2006

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zühal DÜZTEPELİLER' in, "İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları" başlıklı tezi, tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez danışmanı)

: Yard. Doç. Dr. Kıymet SELVİ

.....

Üye

: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

.....

Üye

: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

.....

Prof. Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERSE BAŞLAMADA ETKİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI

Zühal DÜZTEPELİLER

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak, 2006

Danışman: Yard. Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Etkin öğrenme stratejileri, İngilizce öğretiminde öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, hata yapmaktan korkmamalarını, derse katılmaktan mutluluk duymalarını, çalışmalarını yönetmelerini, arkadaşları ve yöneticilerle olumlu ilişkiler kurmalarını, çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını sağlamaktadır. İngilizce derslerinde derse başlama sırasında uygulanan etkin öğrenme stratejileri ise öğrencilerin birbirlerini tanımalarını, birbirleriyle uyum içinde çalışmalarını, daha önce öğrendiklerini gözden geçirmelerini, dersi öğrenmek için yapacaklarını planlamayı sağlamakta, öğrencilerde konuyu öğrenme ve derse katılma isteği uyandırmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarını saptamayı amaçlayan bu çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılının birinci yarısında, Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim, MLİO ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 139 İngilizce öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından, Silberman'ın "Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme" ve Harmin'in "Etkin Öğrenmede Derse Başlama Stratejileri"nden yararlanılarak beşli derecelendirilmiş bir anket hazırlanmış ve bu anket 15 Eylül-10 Ekim 2005 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen

verilerin çözümlenmesinde SPSS for Windows 13.0 kullanılmıştır. İstatistiksel teknik olarak; öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarını saptamak için yüzde, frekans ve aritmetik ortalamadan, ikili küme karşılaştırmasında “t” testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.

Araştırma sonunda; İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin bu stratejileri kadın öğretmenlere göre daha sık uyguladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına ve görev yaptıkları okullara göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

APPLICATION OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES OF ENGLISH TEACHERS IN BEGINNING LESSONS

Zühal DÜZTEPELİLER

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences Department of
Educational Sciences Curriculum and Instruction Program

January 2006

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Kıymet Selvi

Active learning strategies that are applied in English classes enable the students to have self-esteem, not to be afraid of making mistakes, to be happy to involve in lessons, to manage their learning by themselves, to have positive relationships with their friends and authorities, to be aware of the feelings and thoughts of the people around them. In English classes, applying active learning strategies at the beginning of lessons enable students to know each other, to work together in agreement, to remember and review the subjects that have been learned before, to plan the activities to learn the subject. These strategies also increase willingness of learning the subject and involving in lessons.

In the research that aimed to define application of active learning strategies of elementary English teachers in beginning lessons, descriptive method is applied. The research was conducted on 139 English teachers who work in the state, MLIO and private elementary schools situated in the center of Eskişehir in the first semester of academic year of 2005-2006. A five-scaled questionnaire utilizing Silberman's "How to Get Students Active from the Start" and Harmin's "Strategies for Beginning a Class" strategies was prepared and it was applied between 15th September and 10th November. SPSS for Windows 13.0 was used to analyze the data that were obtained from the research. Percentage, frequency and arithmetical means were used in the analysis of the frequency of application of the strategies. t test was used to compare two groups and F test was used to compare more than two groups in the analysis of comparing the

personal differences and the application of the strategies. In order to identify meaningful relations between variables, meaningful level was taken as 0,05.

As a result; it was identified that the English teachers who work in elementary schools in Eskişehir sometimes apply active learning strategies. In terms of gender; male teachers apply active learning strategies in beginning lessons more than female teachers. In terms of seniority, schools of graduate and the schools of work; there weren't any meaningful difference in applying active learning strategies in beginning lessons.

ÖNSÖZ

Öğretme ve öğrenme sürecinde derse başlama öğrencileri öğrenmeye hazırlaması açısından büyük önem taşımaktadır. İngilizce derslerinde derse başlama aşamasında etkin öğrenme stratejileri uygulanarak öğrencilerin derse katılmaları, arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmaları, öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri sağlanabilir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini derse başlamada uygulamaları beklenmektedir. İngilizce derslerinde öğrencilerin derse yeterince katılmadıkları, bireysel çalışmaları, öğrenme sorumluluklarını üstlenmedikleri göz önüne alınarak etkin öğrenme stratejilerinin derse başlamada yeterince uygulanmadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların, ilköğretim İngilizce programlarında derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinin uygulanmasına yönelik düzenlemelerin yapılmasında kullanılabileceği; etkin öğrenme stratejilerini uygulamada öğretmenlerin karşılaştıklarını belirttikleri zorlukları ortadan kaldırmayı amaçlayan çalışmaların yapılmasına yol gösterebileceği umulmaktadır.

Araştırma sürecinde, bana her zaman büyük destek veren tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Kıymet SELVİ' ye en içten duygularıyla teşekkür ederim. Çalışmamın çeşitli aşamalarında bana yol gösteren, ilgi ve desteğini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Sayın Prof. Dr. Bekir ÖZER ve Sayın Prof. Dr. Ayhan HAKAN ve Sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR' a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bana her zaman destek olan Araştırma Görevlisi Dilruba KÜRÜM ve İnci ÖZONAY başta olmak üzere Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda görev yapan tüm öğretim görevlilerine; araştırmanın istatistiksel çözümlenmesi için yardımcı olan İlhan USTA ve Berna YAZICI' ya çok teşekkür ederim.

Anketin uygulanması sürecinde büyük yardımlarını gördüğüm Eskişehir ilköğretim okullarının yöneticileri ve bu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine de ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmam süresince her zaman desteğini hissettiğim eşime ve çocuklarıma da çok teşekkür ederim.

Eskişehir, Ocak, 2006

Zühal DÜZTEPELİLER

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler.....	2
1.2. Etkin Öğrenme.....	4
1.2.1. Etkin Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmenin Rolü.....	5
1.2.2. Etkin Öğrenme Stratejileri.....	8
1.2.3. Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar.....	14
1.3. İlköğretimde İngilizce Öğretimi.....	15
1.3.1. İlköğretim İngilizce Öğretiminde Etkin Öğrenme.....	17
1.3.1.1 İlköğretim İngilizce Derslerinde Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejileri.....	21
1.4. Sorun.....	34
1.5. Araştırmanın Amacı.....	35
1.6. Araştırmanın Önemi.....	35
1.7. Sayıtlılar.....	37
1.8. Sınırlılıklar.....	37
1.9. Tanımlar.....	37
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Çalışma Evreni.....	45
3.3. Verilerin Toplanması.....	48
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	51
4. BULGULAR VE YORUMLARI.....	54
4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Sıklıkları.....	54
4.2. Derse Başlama Stratejileri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki.....	92
4.2.1. Cinsiyet ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki.....	92

4.2.2. Kıdem ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki.....	93
4.2.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki.....	95
4.2.4. Görev Yapılan Okul ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki.....	97
4.3. Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlar.....	99
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuç	103
5.2. Öneriler	105
EKLER.....	107
1. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ	108
2. ÇALIŞMA EVRENİNİ OLUŞTURAN OKULLARIN LİSTESİ.....	109
3. ARAŞTIRMA ANKETİ.....	111
KAYNAKÇA.....	117

ÇİZELGE LİSTESİ

ÇİZELGE	Sayfa
1. Silberman'ın Etkin Öğrenme Stratejileri	11
2. Harmin'in Etkin Öğrenme Stratejileri	13
3. Araştırmanın Çalışma Evreni.....	46
4. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	47
5. Anketi Oluşturan Stratejilere İlişkin Etkinliklerin Dağılımı ve Sayısı	50
6. İngilizce Öğretmenlerinin Oylama Stratejisini Uygulama Sıklıkları	55
7. İngilizce Öğretmenlerinin Güzel Ya da Yeni Haberler Stratejisini Uygulama Sıklıkları	56
8. İngilizce Öğretmenlerinin Pazar Yeri Stratejisini Uygulama Sıklıkları	58
9. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıfta Kim..? Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	60
10. İngilizce Öğretmenlerinin Tahminde Bulunma Stratejisini Uygulama Sıklıkları	61
11. İngilizce Öğretmenlerinin Reklam/ Slogan Hazırlama Stratejisini Uygulama Sıklıkları	62
12. İngilizce Öğretmenlerinin Bağlantı Kurma Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	64
13. İngilizce Öğretmenlerinin ... Kişiler İçin Rüzgar Esti Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	65
14. İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Kuralları Stratejisini Uygulama Sıklıkları	67
15. İngilizce Öğretmenlerinin Değerlendirme Araştırması Stratejisini Uygulama Sıklıkları	69
16. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenci Soruları Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	71

17. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Stratejisini Uygulama Sıklıkları	73
18. İngilizce Öğretmenlerinin Risk Hatırlatıcısı Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	75
19. İngilizce Öğretmenlerinin Köşelenme Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	77
20. İngilizce Öğretmenlerinin Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	78
21. İngilizce Öğretmenlerinin Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	80
22. İngilizce Öğretmenlerinin Güdüleyici Sorular Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	81
23. İngilizce Öğretmenlerinin Hemen Değerlendirme Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	83
24. İngilizce Öğretmenlerinin Tersini Yapma Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	85
25. İngilizce Öğretmenlerinin Doğru mu Yanlış mı ? Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	86
26. İngilizce Öğretmenlerinin Görüş Alışverişi Stratejisini Uygulama Sıklıkları	88
27. İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Sözleşmesi Stratejisini Uygulama Sıklıkları.....	90
28. İngilizce Öğretmenlerinin Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Sıklıkları ve Aritmetik Ortalamaları	91
29. Cinsiyetlere Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Fark Testi	93
30. Kıdemlerine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Aritmetik Ortalamaları	94
31. Kıdemlerine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Fark Testi	95

32. Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumlarına Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları	96
33. Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumlarına Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Fark Testi	97
34. Görev Yapmakta Oldukları Okullara Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları	98
35. Görev Yapmakta Oldukları Okullara Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Fark Testi	98
36. İngilizce Öğretmenlerinin Etkin Öğrenme Sürecinde Karşılaştıklarını Belirttikleri Sorunlar	99

Birinci Bölüm

GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknoloji alanındaki büyük ve hızlı gelişmeler, toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmış, nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmiştir (Özyar, 2001). Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen bireylerin yetiştirilmesi son derece önemli ve gereklidir (Gökçe, 2004, s. 213). Bir toplumun gelişmiş toplum özelliğini kazanabilmesi ancak dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilen bireylere sahip olmasıyla mümkün olmaktadır (Dilaver, 1996, s. 117). Her toplum, bireylerini, yaşadığı toplumun ve bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak çabası içindedir. Bu doğrultuda Türkiye’de de çeşitli çabalar vardır. Okullarda öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan stratejilerin uygulanmaya başlanması da bu çabalardan biridir (Ayan, 2002, s. 2).

Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan etkin öğrenme stratejileri öğrencilere kendi öğrenmelerini kendilerinin düzenlemesine izin vermektedir. Daha açık bir deyişle; öğrenciler neyi nasıl öğreneceklerine, zamanı nasıl kullanacaklarına ve öğrenirken hangi stratejileri uygulayacaklarına kendileri karar vermektedirler. Öğrenmeyi gerçekleştirirken bilgiyi keşfetmekte, sorular sormakta, ulaştığı sonuçlardan anlam çıkarmakta, sentez yapmakta ve değerlendirmektedirler. Böylece hem bilişsel hem sosyal hem de duygusal yönden gelişmekte, çağın gereksinin duyduğu bireyler olarak topluma katılmaktadırlar.

İlköğretim yıllarında etkin öğrenme stratejilerinin uygulanması ayrı bir anlam taşımaktadır. Çünkü, ilköğretim yılları öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği yıllardır (Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ, 2003, s. 5).

İlköğretim İngilizce derslerinde derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinin uygulanma durumlarını saptamayı amaçlayan bu araştırmada, sorunun daha iyi anlaşılabilmesi için önce öğrenmeyi etkileyen etmenler, etkin öğrenme ve ilköğretimde İngilizce öğretimi açıklanmış, daha sonra da, ilköğretim İngilizce derslerinde derse başlamada kullanılabilir etkin öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler

İnsanın en karakteristik yönü olan öğrenme, eğitim sürecinin temelinde bulunmaktadır (Bruner, 1991, s. 93). Öğrenme yaşam boyunca sürmektedir. Psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluşan kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır (Fidan, 1985, s.10).

Klein (1987, s. 2) öğrenmeyi, “başarılı ya da başarısız deneyimlerinin sonucu olarak bir davranışı gösterebilmede kalıcı değişiklik”; Sağlam (2001, s. 79), “bireyin çevresiyle etkileşerek geçirdiği yaşantılar sonucunda davranışlarındaki kalıcı değişme”; Senemoğlu (2002, s. 94) ise, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişikliklere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” olarak tanımlamaktadır.

Günümüzde öğrenmenin sunulan bilgiyi alma yoluyla değil; ulaşılan bilgiyi yapılandırma, ondan yeni anlamlar çıkarma yoluyla gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler artık bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmamakta, onların bilgiyi keşfetmelerine ve özümsemelerine yardımcı olmaktadır.

Bireylerin sahip oldukları kültürleri, geçmiş deneyimleri, sosyal ve ekonomik durumları, sahip oldukları zeka türleri, ilgileri, öğrenmeyi öğrenme hakkındaki bilgi düzeyleri, öğrenme stilleri, kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenmeleri üzerinde etkilidir.

Bilişsel öğrenme kuramcılarını tüm bireylerin öğrenebildiğini, ancak öğrenme şekillerinin güçlü oldukları zeka alanlarına, gelişim ve olgunluk düzeylerine, duruma ve konuya göre değişiklik gösterdiğini belirtmektedirler (Saban, 2002, s. 38; Razon, 1987, s. 15). Gardner’ a göre (1983), bireyler Sözel-Dil, Mantıksal-Matematiksel, Görsel-Uzamsal, Müziksel-Ritmik, Bedensel-Kinestik, Sosyal, İçsel ve Doğacı olmak üzere

sekiz tür zekaya sahiptirler (Demirel, 2002, ss. 195-196). Her bireyde tüm zeka türleri bulunmaktadır, ancak bu zeka türlerinden bazıları diğerlerine göre daha baskındır. Her öğrenci kendisinde baskın olan zeka türüne göre hazırlanmış etkinlikler yoluyla kolayca öğrenebilir. Ayrıca, bireylerdeki baskın olmayan zeka türleri de uygun etkinlikler yoluyla geliştirilebilir (Orlich ve diğerleri, 1988, s. 174).

Bireylerin öğrenmelerini, sahip oldukları güçlü ya da zayıf zeka türleri yanında öğrenmeyi öğrenme ile ilgili bilgiye sahip olmaları da etkilemektedir. Öğrenmeyi öğrenen öğrenciler edindikleri bilgileri niçin öğrendiklerini bilmekte; kendine özgü hatırlama yöntemlerini, bilgileri ilişkilendirmeyi, analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini de geliştirebilmektedirler. Özer (2001, s. 163), öğrenmeyi öğrenmeyi; “bireylerin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi” olarak tanımlamaktadır. Etkin öğrenmeyi sağlayabilmek için öğrencilere öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, ne zaman ve nasıl kullanılmaları gerektiği öğretilmelidir (Senemoğlu, 2002, s. 580).

Öğrenme stili öğrencinin nasıl öğrendiğidir. Öğrencilerin yaşları, sahip oldukları baskın zeka türleri, cinsiyetleri, kültürleri ve öğrenme tarzları nasıl öğrendiklerini etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme materyallerinin ve öğretim stratejilerinin seçimiyle en iyi öğrenme sonuçlarına ulaşılmaktadır (Şimşek, 2004, s. 115).

Sonuç olarak; etkin öğrenmeyi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler öğretim etkinliklerini değişik zeka türlerine göre planlayarak tüm öğrencilere eşit öğrenme olanağı sağlamalı, öğrencilerinin hangi konulara ilgi duyduklarını ve öğrenme stillerini araştırmalıdır. Öğretmenler yalnızca alanlarıyla ilgili çalışmalar yapmamalı, öğrencilerine öğrenme stratejileri hakkında da bilgi vermeli yani onlara öğrenmeyi öğretmelidir. Öğrenciler de kendilerine öğretilen etkili öğrenme stratejilerinden kendi öğrenme stillerine uygun olanları seçip kullanarak çalışmalarını yönlendirmeli, öğrenmelerini izleyerek çalışmalarını eleştirmeli, gerekirse kullandıkları öğrenme stratejilerini değiştirmelidir.

1.2. Etkin Öğrenme

Egzersize etkin olarak katılmayıp, yalnızca yapılan egzersizi seyreden bireylerin formlarını koruyamamaları gibi, öğrenme işine etkin olarak katılmayan bireyler de tam olarak öğrenemezler (Nist, Sherrie ve Jodi Holschuh, 2000, s. 26). Etkin öğrenme durumunda öğrenciler düşünmekte, sorunları çözmek amacıyla araştırma yapmakta, düşündükleri çözümün doğru olup olmadığını sınamakta, bir sonuca varıp bu sonucu başka bilgilerin edinilmesi gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Etkin öğrenmeye ilişkin yapılmış çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Paulson ve Faust (<http://chemistry.calstatela.edu/Chem&BioChem/active/html>, 2002), etkin öğrenmeyi;

öğrencilerin öğretmenin anlattığı konuyu yalnızca edilgin bir biçimde dinlemeyip, duydukları bilgileri özümsemelerini, konu hakkında yazılar yazmalarını, konuyu gerçek yaşam durumlarına ya da daha sonra önlerine çıkacak sorunların çözümlemesinde uygulayabilmeleri amacıyla grup çalışmaları yapmalarını kapsayan bir öğrenme yaklaşımı

olarak tanımlamaktadırlar.

Breslow (1999), bu tanıma, öğrencilerin zihinlerinin sürekli olarak etkin durumda olduğunu ve arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları dönütler yoluyla öğrenmelerini düzenlediklerini de eklemektedir.

Bu bilgiler ışığında etkin öğrenme; öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştıran kişi olarak öğrencilerin her türlü etkinliklerinde yanlarında bulunduğu; öğrencilerin, öğrenme sürecinde sürekli olarak arkadaşlarıyla işbirliği içinde buldukları, kendi öğrenmelerini kendilerinin yönlendirdikleri, edindikleri bilgileri kullanarak başka bilgiler ürettikleri öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir.

Etkin öğrenme stratejileri öğrencilere, öğrenmelerini gerçekleştirebilecek seçenekler sunulmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin, öğretimleri için kendine uygun stratejileri kullanmaları, onların öğrenme sürecinde etkili ve başarılı olmalarını ve özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Etkin öğrenme stratejileri sayesinde öğrenciler yaratıcı düşünebilmekte, olaylara farklı açılardan bakabilmektedirler. Öğrencilerin düşünme,

yorumlama, kavrama, kendilerini ifade etme, plan yapma ve uygulama yetenekleri, sorun çözüme becerileri ve girişimcilikleri gelişmektedir. Bütün bunların sonucunda öğrenciler yaşam boyu öğrenen bireyler olmaktadır (Kalem, 2002, s. 28; Marlowe ve Page 1998, s. 32). Şahinel (2002, ss. 22-24), etkin öğrenme stratejilerini düşünmede az başarılı olan öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bu stratejileri uygulayan öğretmenlerin yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha fazla zaman ayırabildiğini belirtmektedir. Açıkgoz (2003, ss. 46-47) ise, düşünme becerileri gelişen öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenmeleri kendi başlarına gerçekleştirebilecek zihinsel beceri ve alışkanlıklara sahip olduklarını vurgulamaktadır.

1.2.1. Etkin Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmenin Rolü

Etkin öğrenme stratejilerinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler özdüzenleyici öğrencilerdir. Zamanlarını ayarlama-düzenleme, bir sorunla karşılaştıklarında nereden- ne zaman yardım alacaklarını bilme ve öğrenmelerini izleyerek değerlendirme özelliklerine sahiplerdir (Nist ve Holschuh, 2000, ss. 32-33). Daha açık bir deyişle, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinden sorumludur. Öğretmen, yardıma gereksinim olduğunda seçenekler sunarak, fikir vererek yol gösterir. Öğrencilere öğrenme seçenekleri sunulduğu için öğrenciler kendi öğrenme stillerine ve zeka türlerine göre uygun etkinlikleri seçebilirler. Öğrendikleri bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek bir bütün oluşturabilir, öğrendiklerini kendi cümleleri ile özetleyebilir, öğrendiklerine uygun örnekler bulabilirler. Bir sorunun çözümünde bir çok çözüm yolunun içinden o anda uygulanması gerekeni seçebilir ve neden onun kullanılacağını açıklayabilirler.

Etkin öğrenen öğrenciler şu özellikleri göstermektedirler (Açıkgoz, 2003, s. 39; Browne ve Kelly, 2001, s. 14; Demirel 2002, s. 203; Gökçe 2004 s. 217; Koç, 2000, s. 221; Niemi, 2002, s. 763; Nist ve Holschuh, 2000, s. 32-33):

- Kendi öğrenmeleri için amaçlar koyarlar.
- Konunun içeriğini arkadaşlarıyla birlikte planlarlar.
- Olabildiğince fazla bilgi edinmek için araştırma yaparlar.
- Kaynaklara kendileri ulaşırlar, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.

- Kendilerine verilen bilginin doğru olup olmadığını incelerler.
- Bilgiler arasında ilişki kurar ve şematik olarak gösterirler.
- Sorunlara değişik çözümler ararlar.
- Kendilerine özgü öğrenme stratejileri bulunmaktadır ve konulara göre bu stratejilerden belirlediklerini kullanırlar.
- Öğrenme etkinliklerinin seçimini ve programını kendileri yaparlar.
- Planlamalarına göre çalışmalarını ya kendi başlarına ya da akran grubuyla yürütürler; ancak gerekli olduğunda öğretmenden yardım alırlar.
- Öğrenip öğrenmediklerini sürekli olarak kontrol ederler.
- Kavrayıp kavramadıklarını anlamak için öğrendiklerini çeşitli şekillerde ifade ederler.
- Başarısızlık durumunda başarısızlık nedenlerini araştırırlar.
- Elde ettikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.
- Kendi ürünlerini değerlendirirler.
- Arkadaşlarından ve öğretmeninden çalışmalarını hakkında geribildirim alırlar.

Etkin öğrenme stratejileri uygulandığında öğrenciler öğrenme sürecini kendilerinin aldıkları kararlar doğrultusunda yürütürler. Ancak, önerilere ve yönlendirilmeye gereksinim duyarlar. Öğretmenler, bunu, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili kararlar için seçenekler sunarak, öğretimsel amaçlardan sapıldığında önlem alarak, öğrencilere takıldıkları yerleri açıklayarak yerine getirirler. Öğrencilere öğrenme süreciyle ilgili fikirler verirler. Öğrenmek için ne yapması, nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrencilere öğretirler. Öğrencilerin dikkatini önemli noktalara ve inceliklere çekerler. Onlara örnek olur, yol gösterir, onların işlerini kolaylaştırır. Bir taraftan da öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine göre nasıl düzenlenebileceğini tasarlar ve öğrenciye nasıl yardım edileceği, öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceği gibi konularda araştırma yaparlar (http://www.kokyayincilik.com.tr/colukcocuk/2003/04/ty_egitim.shtml; Gökçe, 2004, s. 215).

Etkin öğrenme stratejilerinin uygulandığı sınıflarda öğretmenler, öğrencilerinin etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamalı, öğretimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim stratejilerini ve öğretim materyallerini öğrencilerin

öğrenme stillerine göre seçerek her öğrenme stiline uygun durumlar sunulmalıdır. Kısaca, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğretimi planlamalıdır. Öğretimi öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre planlayan öğretmen, öğrencilerine onları önemseydiğini hissettirmektedir. Önemsendiklerini düşünen öğrenciler öğrenmek için daha fazla çaba harcamaya başlayacaklardır. Bunun sonucunda öğrenciler, daha meraklı, uğraşmayı seven, öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, öğrenme potansiyellerini geliştirmeye istekli, yeni bir şeyler öğrenmek için can atan, öğrenebildiklerine güvenen bireyler durumuna gelirler (Browne ve Kelly, 2001, s. 14).

Öğretmenler öğrencilere yeni bir bilgi verecekleri zaman bu yeni bilginin daha önce öğrenilen bilgilerle ilişkili olmasına dikkat etmeli; ilişkili olmayan bilgilerin yalnızca sınavlarda iyi not almak amacıyla ezberleneceği ve kısa sürede unutulacağını bilmelidirler. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanmalarını sağlamalıdır. Böylece edinilen bilgi bireye özgü bir duruma gelmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere hemen kolayca yanıtı bulunamayan sorular sorması öğrencilerin merakını artırır. Öğrenciler sorunun yanıtını bulmak için içsel olarak güdülenirler ve sorunun yanıtını bulmak için araştırmalar yapar, çeşitli etkinliklerde bulunurlar. Öğrencilerin uğraşarak, düşünerek gerçekleştirdikleri etkinlikler onlara, birçok bilgiyi sentezlemelerini, bu bilgileri yeni durumlarda kullanmalarını ve yeni ilişkiler keşfetmelerini sağlar. Etkin öğrenme stratejileri ile öğrencilere edindikleri bilgi kullanılarak onları buldukları noktadan daha ileriye götürmek, öğrenilenlere yeni bir boyut kazandırmak ve bilgileri yeniden yapılandırmak amaçlanmaktadır.

Öğretmenler etkin öğrenme stratejilerini uygularken bir takım ilkelere dikkat etmelidirler. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Niemi, 2002, s. 770; Koç, 2000, s. 221; Demirel, 2002, s. 201; Louisiana Department of Education, 1992; Kalem, 2002, s. 44; Şahinel, 2002, s. 14):

- Öğrencilerle birlikte sınıfın fiziksel şartlarını etkin öğrenme stratejisine uygun olacak şekilde hazırlamak.
- Öğrencilerin dersle ilgili kaygı ve korkularını giderip, konuyu öğrenme isteği uyandırmak.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi geliştirmek.

- Tahminde bulunma, sorgulama, açıklama ve özetleme, sesli düşünme gibi stratejileri kullanarak öğrencilerine örnek olmak.
- Teknolojiden mümkün olduğunca fazla yararlanmak.
- Öğrencilerinin konuyla ilgili kendi öğrenme amaçlarını saptamalarını ve saptadıkları amaçlara erişmek için kullanacakları bilgilere kendilerinin ulaşmaları için onları yönlendirmek.
- Öğrencilerin etkileşimde bulunmasını ve ortak bilgi üretimini sağlayacak etkin öğrenme stratejilerini ve tekniklerini kullanmak.
- Öğrencilerin çalışmalarını kendilerinin yürütmelerini sağlamak, çok gerekli olmadığı sürece müdahale etmemek.
- Öğrencilerin konu ile ilgili belirli genellemelere ulaşarak çıkarımlar yapmalarına olanak sağlamak.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını ve birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları, öğrendikleri bilgileri temel alarak çözmelerine olanak tanımaktır.

1.2.2. Etkin Öğrenme Stratejileri

Öğretmenler her ders ve her konu için, istenilen tüm öğrenmeler gerçekleşinceye kadar öğrencileri etkin öğrenme çabasına sokacak öğretme-öğrenme stratejilerine yer vermelidir (Sünbül, 2001). Etkin öğrenmeyi sağlayabilecek, öğrencileri edilgin durumdan etkin duruma geçirebilecek, öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirebilecek pek çok strateji bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Açıköz (2003), Buehl (2001), Harmin (1994), Herrell ve Jordan (2002), Oxford (1990) ve Silberman (1996) tarafından ortaya konan stratejileridir.

Herrell ve Jordan (2002, ss. v-vi), “Okuma-Anlamayı Geliştirici 50 Etkin Öğrenme Stratejisi” olarak belirledikleri stratejilerin, öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuma-anlamayı geliştirmelerinde etkin katılımcılar olmalarına, öğrenmelerini izlemelerine, kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Yazarlar öğretmenlerin de bu stratejileri kullanarak öğrencilerinin sözcük öğrenme, okuma-anlama becerilerini geliştirmelerini sağlayabileceklerini vurgulamaktadırlar. Stratejileri,

“Sözcük ve Cümle Anlama Stratejileri”, “Paragraf Anlama Stratejileri”, “Geçmiş Konularla Bağ Kurma Stratejileri”, “Tam Anlama Stratejileri”, “Kendini İzleme Stratejileri” ve “Değerlendirme Stratejileri” olmak üzere altı başlık altında toplamışlardır.

Buehl (2001, s. 9), öğrencilerin gereksinimi olan tüm bilgileri okullarda öğrenmelerinin mümkün olamayacağını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri öğrenirken etkin hale getirecek, konu üzerinde odaklaşmalarını, seçim ve düzenleme yapmalarını, öğrendiklerini uygulayabilmelerini sağlayacak stratejiler kullanabilen bireyler olarak topluma kazandırmaları gerektiğini belirtmektedir. Buehl (2001, s. 7), stratejileri; “ Öğrenci Etkinliklerini Kapsayan Öğretme Stratejileri, “ Bilişsel Süreci Kapsayan Öğretmen Stratejileri” ve “Konuya Uygun Öğretme Stratejileri” olarak sınıflandırmaktadır.

Açıkgöz (2003, s. 85) etkin öğrenmeyi sağlayacak stratejileri, “Öğretimsel İşler ve Taktikler” ve “Aktif Öğrenme Teknikleri” başlıkları altında tanıtmıştır. Öğretimsel işler ve taktiklerin öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğini oluşturduğunu ve çok çeşitli alanlarda ve çok çeşitli konularda uygulanabildiğini vurgulamaktadır. Yazar, (2003, ss. 127-169) “Aktif Öğrenme Teknikleri” başlığı altında da çeşitli okullarda ve çeşitli derslerde denenmiş, değişik konu alanlarında ve değişik öğrenci gruplarında uygulamaya elverişli olan teknikleri tanıtmaktadır. Öğrenmeyi sağlamada, aktif öğrenme tekniklerinin arasından öğrenme amacına, işlenen konuya, öğrenci özelliklerine uygun olanlarının seçiminin çok önemli olduğunu belirtmekte ve belli öğretim-öğrenme süreçleri için belli tekniklerin seçilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır (Açıkgöz, 2003, ss. 128-129).

Oxford (1990, s. 9), dil öğrenme stratejilerinin temel amacının iletişim yeterliliği sağlaması olduğunu belirtmektedir. Yazar (1990, s. 17), dil öğrenme stratejilerini ilkönce “Dolaysız Stratejiler” ve “Dolaylı Stratejiler” olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birinci grupta yer alan stratejileri, öğrencilerin yeni karşılaştıkları bilgileri yeniden düzenleyerek saklayabilecekleri gruplama ya da tasvir kullanma gibi “Ezberleme Stratejileri”; öğrencilerin anlamalarını ve çeşitli yollarla yeni dil üretmelerini sağlayan mantıklı düşünme, muhakeme ya da özetleme gibi “Bilişsel

Stratejiler”; eşanlımlılarını kullanarak ya da tahmin ederek öğrenmeyi kalıcı kılan “Denkleme Stratejileri” oluşturmaktadır. “Dolaylı Stratejiler” başlığı altında ise; öğrencilerin odaklanma, düzenleme, plan yapma ve değerlendirme gibi kendi öğrenmelerini düzenlemelerini sağlayan “Yürütücü Biliş Stratejileri”; duygularını, güdülenmelerini, tavırlarını düzenlemeyi sağlayan “Duyuşsal Stratejiler” ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma yoluyla öğrenmelerini sağlayan “Sosyal Stratejiler” yer almaktadır.

Silberman (1996, s. xi-xii) etkin öğrenme stratejilerini; “Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri,” “Bilgi, Beceri ve Tutumları Etkin Olarak Edinme Stratejileri”, “Öğrenmeleri Kalıcı Hale Getirme Stratejileri” olarak üç ana başlık altında toplamıştır. Öğrencileri ders başında etkin hale getirme stratejilerini “Takım Ruhu Oluşturma”, “Öğrencileri Ders Başında Değerlendirme” ve “Hemen Öğrenmeye Katılım” stratejileri başlıkları altında inceleyen yazar, bu stratejilerden biri ya da birkaçının bir arada kullanılmasıyla, öğrencilerin ders başında etkin öğrenme için hazır duruma gelmelerinin sağlanacağını belirtmektedir (Silberman, 1996, s. 32). “Bilgi, Beceri ve Tutumları Etkin Olarak Edinme Stratejileri” öğrencilerin, araştırarak bilgiyi edinmelerine yardım eden stratejilerdir. Silberman (1996, ss. 67-68), bu stratejileri “Tüm Sınıf Öğretimi Stratejileri”, “Sınıf Tartışması Stratejileri”, “Güdüleyici Sorular Stratejileri”, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Stratejileri”, “ Akran Öğretimi Stratejileri”, “Bağımsız Öğrenme Stratejileri”, “Duyuşsal Öğrenme Stratejileri”, “Beceri Geliştirme Stratejileri” alt başlıkları altında toplamıştır. Yazar, öğrencilerin “Bilgi, Beceri ve Tutumları Etkin Olarak Edinme Stratejileri”ni kullanarak, öğretmenlerin verdikleri sorunları düşünerek, yaparak ve hissederek çözmeye çalıştıklarını vurgulamaktadır. “Öğrenmeyi Kalıcı Hale Getirme Stratejileri” ile öğrenilenlerin kalıcı hale getirildiğini, kalıcı hale getirilemeyen bilgilerin unutulacağını belirten Silberman (1996, s. 156), bu stratejileri de “Gözden Geçirme Stratejileri”, “Kendini Değerlendirme Stratejileri” Ve “Gelecek Planlama Stratejileri” olarak üçe ayırarak incelemektedir. Çizelge 1’ de Silberman’ın etkin öğrenme stratejileri toplu olarak verilmiştir.

Çizelge 1
Silberman'ın Etkin Öğrenme Stratejileri

Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri	Bilgi, Beceri ve Tutumları Etkin Olarak Edinme Stratejileri	Öğrenmeyi Kalıcı Hale Getirme Stratejileri
<p>Takım Ruhu Oluşturma Stratejileri Pazar Yeri Sınıfta Kim ? Takım Özgeçmiş Tahminde Bulunma Reklam/Slogan Hazırlama Grup Elemanları Gerçek Tanışma Takım Çalışması Bağlantı Kurma Kişiler İçin Rüzgar Esti Sınıf Kuralları</p> <p>Ders Başında Değerlendirme Stratejileri Değerlendirme Araştırması Öğrenci Soruları Hemen Değerlendirme Temsilci Öğrenciler Etkin Öğrenme Sürecinin Tanıtımı</p> <p>Hemen Öğrenmeye Katılım Stratejileri Etkin Bilgi Paylaşımı Üçlü Değişimi Köşelenme Tersini Yapma Görüş Alışverişi Doğru mu - Yanlış mı? Öğrenme Sözleşmesi</p>	<p>Tüm Sınıf Öğretimi Stratejileri Güdüleyici Sorular Dinleme Takımları Kılavuzlandırılmış Not Alma Sunuş Tombalası Dönüşümlü Öğretme Kılavuzlu Öğretim Konuk Karşılama Hareketlerle Açıklama Ben Kimim (neyim)? Film Eleştirisi.</p> <p>Sınıf Tartışması Stratejileri Etkin Tartışma Belediye Meclisi Üç Aşamalı Akvaryum Kararı Uzantılı Panel Fikirler- Karşıt Fikirler Sesli Okuma Mahkeme</p> <p>Güdüleyici Sorular Stratejileri Öğrenmeye Bir Soruyla Başlama Önceden Hazırlanmış Sorular Öğretmen-Öğrenci Rollerinin Değişimi</p> <p>İşbirliğine Dayalı Öğrenme Stratejileri Bilgi Araştırma Çalışma Grubu Kart Ayırma Öğrenme Turnuvası Birlikten Kuvvet Doğar Takım Sınavı</p> <p>Akran Öğretimi Stratejileri Gruplararası Öğretim Birleştirme Burada Herkes Öğretmen Akran Öğretimi Öğrencilerin Yaratıcıları Örnek Olaylar Basından Poster Hazırlama</p> <p>Bağımsız Öğrenme Stratejileri Hayal Etme Şimdi Olsaydı Akıl Haritaları Alan Gezileri Gazete Çıkarma Öğrenme Kontratları</p> <p>Duyuşsal Öğrenme Stratejileri Nasıl Olduğunu Gör Önem Sıralama Tahtası Ne Oldu?-Sonuç Ne Oldu?-Şimdi Ne Olacak? Kendini Değerlendirme Konu Modelleri</p> <p>Beceri Geliştirme Stratejileri Ateş Hattı Etkin Gözlem Ve Geribildirim Öğrencileri Role Katma Üçlü Rol Yapma Dönüşümlü Roller Gösteri Yapma Sessiz Gösterim Uygulama-Prova Çiftleri Ben _____ Nim Güç Durumlardan Sıyrıлма Öneri Grupları</p>	<p>Gözden Geçirme Kart Eşleme Başlıkların Anımsattıkları Soru Sormak Ve Yanıt Almak Bulmaca Riskli Tekrar Grup Yarışması Öğrenci Özetleri Tombala Hollywood Alanları</p> <p>Kendini değerlendirme Katılıyorum/Katılmıyorum, Ne Elde Ettim? Öğrenme Galerisi Kendini Değerlendirme Değerlendirme Kolajı</p> <p>Gelecek planlama Öğrenmeye Devam Et Araba Çıkartmaları Söz Verme İzleme Anketi Planına Bağlı Kal</p> <p>Kapanış duyuları Sözcük Türetme Bağlantılar Sınıf Fotoğrafı Final Sınavı</p>

Silberman'dan (1996, ss. 32-185) uyarlanmıştır.

Harmin (1994, ss. 8-9), belirlediği etkin öğrenme stratejilerinin, anasınıflarından yükseköğretime dek tüm öğretim basamaklarında görev yapan öğretmenlerin yararlı buldukları stratejiler olduğunu vurgulamaktadır. Etkin öğrenme stratejilerinin öğrencilerde güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve duyarlı olma özelliklerini kazandırdığını belirtmektedir. Harmin, etkin öğrenmeyi sağlayan stratejileri; "Sunum Stratejileri", "Öğrencilerin Güdülenmesini Artıran Stratejiler", "Eğitim Durumlarını Düzenleme Stratejileri", "Ödev, Sınav ve Not Verme Stratejileri", "Anlamalı Öğrenmeyi Artıran Stratejiler" olmak üzere beş ana grupta toplamaktadır. Yazar, "Sunum Stratejileri"ni "Derse Yüksek Katılımı Sağlayan Stratejiler" ve "Temel Öğretme Stratejileri" başlıkları altında incelemektedir (Harmin, 1994, ss. 11-49). "Öğrencilerin Güdülenmesini Artıran Stratejiler"i de "Öğrencilerin Kendine Güvenlerini Artıran Stratejiler", "Ödül ya da Övgü Olmaksızın Cesaret Verme Stratejileri" ve "Kusursuz Standartlara Erişme Stratejileri" alt başlıkları altında toplamaktadır (Harmin, 1994, ss. 49-87). "Eğitim Durumlarını Düzenleme Stratejileri" başlığı altında ise "Derse Başlama Stratejileri", "Dersi Bitirme Stratejileri", "İşbirliğine Dayalı Öğrenme İçin Stratejiler" ve "Ders Süresini Etkili Kullanma Stratejileri" olmak üzere dört alt başlık bulunmaktadır. Harmin, "Ödev, Sınav ve Not Verme Stratejileri"ni, "Ödev Stratejileri" ve "Sınav ve Not Verme Stratejileri" olarak iki ayrı grupta incelemektedir (Harmin, 1994, ss. 131-155). "Anlamalı Öğrenmeyi Sağlayan Stratejiler" ana başlığı altında belirttiği stratejiler ise "Bilgiyi Tekrar Etme ve Özümseme Stratejileri", "Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler" ve "Öğrencilerin Bilgiyi Kendilerine Mal Etme Stratejileri"dir (Harmin, 1994, ss. 155 - 182). Harmin'in belirlediği etkin öğrenme stratejileri Çizelge 2' de toplu bir şekilde gösterilmektedir.

Bu çalışmada, Silberman'ın "Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri" ve Harmin'in "Derse Başlama Stratejileri" nin ilköğretim İngilizce derslerinde uygulama durumlarının belirlenmesi amaçlandığı için derse başlama stratejileri başlığı altında bu stratejiler daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Çizelge 2
Harmin'in Etkin Öğrenme Stratejileri

Sunum Stratejileri	Öğrencinin Güdülenmesini Sağlayan Stratejiler	Eğitim Durumlarını Düzenleme Stratejileri	Ödev, Sınav ve Not Verme Stratejileri	Anlamalı Öğrenmeyi Sağlayan Stratejiler
<p>Derse Yüksek Katılımı Sağlayan Stratejiler Akıcı Ders Planları Çabuk ve Hızlı Adımlar Aşamalı Öğretim Sınırlı Çeşitlilik Temel Öğretme Stratejileri Hızlı Tur Soru-Herkes Yazsın Sonuç Cümleleri Öğrenme Çiftleri Oylama Bir Arkadaşıma Sor Paylaşma Çiftleri Koro Çalışması Kısa Tartışmalar Sesli Düşünme Kılavuzlu Uygulama Tekrar Testleri</p>	<p>Öğrencilerin Kendilerine Güvenlerinin Artmasını Sağlayan Stratejiler İşaret Levhaları Öğrencileri Rahatlatmak Ödül ya da Övgü Olmaksızın Öğrencileri Cesaretlendiren Stratejiler Seni Takdir Ediyorum Mesajı Seninleyim Mesajı Ödül Olmaksızın Dikkat Yalnızca Doğrulama Yalnızca Yanlışları Düzeltme Düzeltme Yapmama Tüm Grubu Ödüllendirme Öğrencilerin Olumlu Yönlerini Belirtme Öğrencilerde Saygınlık, Enerji, Kendini Düzenleme, Olumlu İlişkiler ve Farkındalıklarını (DESCA) Geliştirmeleri İçin Cesaretlendirme Kusursuz Standartlara Erişme Stratejileri Öğrenmede Engel Tanımamak Güdüleme İfadeleri Yüksek Beklentiler Öğrencilerin Saygınlık, Enerji, Kendini Düzenleme, Olumlu İlişkiler Ve Farkındalıklarını (DESCA) Geliştirmeleri İçin Cesaretlendirmek</p>	<p>Derse Başlama Stratejileri Oylama Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Hemen Çalışmaya Başlama Güdüleyici Sorular Güzel ya da İyi Haberler Risk Hatırlatıcısı Dersi Bitirme Stratejileri Sonuç Cümleleri Tekrar Testleri ... Beğendim. Bir Dahaki Sefer... Bilirim Düşünce/Duygu Kartları İşbirliğine Dayalı Öğrenme için Stratejiler Öğrenci Çiftleriyle Daha Az Açıklama Eşli Okuma Çalışma Ve Paylaşma Grupları Seçenekleri Sergileme En İyi Seçim Tartışması Destek Grupları Proje Çalışması Görev Ve Takım Beceri Grubu El Kaldırma Ders Süresini Etkili Kullanma Stratejileri Zekayı Hatırlatma Konuşmacı Takımları Öğrencilerin Katılımını Baş İle Onaylama Yönergeleri Bir Kez Verme Akran Öğretimi Akran Öğretimi Eğitimi Öğrenci Kurallarını Özümseme</p>	<p>Ödev Stratejileri Seçimli Ödevler Ödev Paylaşma Grupları Ödevleri Dinleme Sınıf Çalışmalarından Farklı Ödevler Sınav ve Not Verme Stratejileri Bireysel Gelişim Dosyaları Not Verme Planı Oluşturma Öğrencileri Öğrenmenin Önemine Odaklama Öğrenci Rapor Kartları</p>	<p>Bilgiyi Tekrar Etme ve Özümseme Stratejileri Öğrenme Çiftleri Benim Düşüncem Soru-Yanıt Zinciri Yaratıcı Raporlar (Bir dakika raporları – poster – grup halinde bir dakikalık oyunlar bir kitap kahramanı ya da tarihi bir kişiyi canlandırmak -pantomim, kukla gösterisi - kısa öyküler yazdırmak) Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler Sınıflandırma Sınıf Oluşturma Farkı Bulma Benzerlikleri Bulma Özet Yazma Tahminde Bulunma Varsayımları Sorgulama Tartışma Soruları Sorma Beyin Fırtınası Öğrencilerin Bilgiyi Kendilerine Mal Etme Stratejileri Kavram ya da Genelleme Üzerine Odaklanma Konuyu Öğrencinin Yaşantıyla İlişkilendirme Uygulama Projeleri Bildiklerim, Bilmek İstediklerim</p>

Harmin'den (1994, ss. 11-181) uyarlanmıştır

1.2.3. Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Etkin öğrenme stratejisini uygularken karşılaşılan sorunların en büyük nedeni, görevde bulunan öğretmenlerin davranışçı kuramların egemen olduğu bir eğitim-öğretim ortamında yetişmiş olmalarıdır. Etkin öğrenme stratejilerini uygulamaya çalışan öğretmenlerin çoğu bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Açıköz, Kasapsucuoğlu ve Gökdağ (1999, s. 302), Türkiye’de etkin öğrenme stratejilerinin uygulanma çalışmalarında karşılaşılan en büyük sorunun, öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmeden uygulanmaya çalışılması olduğunu belirtmekte ve uygulamaya geçmeden önce öğretmenlerin etkin öğrenme stratejileri ve teknikleri konusunda bir eğitim sürecinden geçirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bazen gerekli eğitimi alsalar da uygulamadıklarını belirten araştırmacılar, verilen eğitimden sonra da öğretmenlerin izlenmesini önermektedirler.

Etkin öğrenme stratejilerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar şu şekilde özetlenebilir (Açıköz, 2003, ss. 300-308; Açıköz, Kasapsucuoğlu ve Gökdağ, 1999, ss. 305-310; Bonwell ve Eison, 1991; Enginarlar, 2003, ss. 66-69; Louisiana Department of Education, 1992; Niemi, 2002, ss. 772-776; Özkaya, 2000; Silberman, 1996, ss. 7-8):

- Bazı öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini uygulayabilme konusunda kendilerine güvenememeleri.
- Öğretmenlerin çok ayrıntılı plan yapmalarını gerektirmesi.
- Öğretmenlerin ders için çok daha fazla araştırma yapmalarını gerektirmesi.
- Öğrenme materyallerini öğretmenlerin kendilerinin hazırlamak zorunda kalmaları.
- Bazı öğretmenlerin etkin öğrenme stratejisini uygulayacak enerjiye sahip olmamaları.
- Öğrencilerin etkin öğrenenler olmaya hazır olmamaları.
- Bazı öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından gruplarına kabul edilmemeleri.
- Öğretmenlerin öğrencilerden gelen tüm sorulara yanıt verememeleri.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak için zaman harcamak zorunda kalınması.

- Öğrencilerin grupla çalışmalarını ve bağımsız çalışmalarını öğretmek için zaman harcanması.
- Öğretmenlerin öğrencilere öğrenme sorumluluğunu vermeye yanaşmaması.
- Grupla öğrenmelerde ya da akran öğretiminde öğrencilerin birbirlerine yanlış bilgiler vermeleri.
- Yeni değerlendirme stratejileri oluşturmak zorunda kalınması.
- Ders programının yüklü olması ve etkin öğrenme stratejisinin uygulanmasının çok zaman alması.
- Etkinlikler için belirlenen süreler uyulamayışı sonucunda planların aksaması.
- Planlanan etkinliklere tüm öğrencilerin katılımı ve etkileşiminin sağlanamaması.
- Öğrenci sayısının fazla olması.
- Sınıfların küçük olması.
- Yeterli eğitim teknolojisi olanağı bulunmaması.
- Etkinlikler sırasında ortaya çıkan kargaşa ve gürültü.
- Öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi kullanma hakkında bilgilerinin olmayışı.
- Emekliliği yaklaşmış öğretmenlerin yeni bir stratejiyi denemeye yanaşmamaları ve deneyen genç öğretmenlere karşı geliştirdikleri alaycı tavır.
- Öğretmenler arasında işbirliğinin olmamasıdır.

1.3. İlköğretimde İngilizce Öğretimi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ekim 1997'de yayınlanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflar için yabancı dil öğretim programı ile öğrencilerin ilköğretim dördüncü sınıftan başlayarak zorunlu yabancı dil dersleri almaları uygulamaya konulmuştur (MEB, Tebliğler Dergisi, 1997, ss. 606-607).

Enginarlar (2003, s. 63) ve Sönmez (2003, ss. 84-85), ülkemizde de yabancı dil öğretiminin ilköğretim yıllarında başlatılması ve sürekliliğinin sağlanması yoluyla öğrencilerin yabancı dili kullanabilecek düzeye gelebilecekleri konusunda birleşmektedir. Böylece, öğrencilerin öğrenilen dili bir yabancı dil olarak değil, iletişim kurmaya yarayan bir dil olarak göreceklarını belirtmektedirler.

Alptekin (2003, s. 48), yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlamanın önemine dikkat çekmekte; ilköğretim çağındaki öğrencilerin, kavram geliştirmede çevreden gelen bilgiyi alarak, kendi algı şemasını bu bilgiyi de içeren biçimde yeniden düzenlemesi anlamına gelen yerleştirmeyi kullandıklarını; buna karşın yetişkinlerin, çevreden gelen bilgiyi varolan algı şemalarına uyarlamak anlamına gelen özümsemeyi kullandıklarını belirtmektedir. Bunun sonucu olarak, ilköğretim çağında öğrenciler, yabancı dil derslerinde de ilk kez karşılaştıkları, anadilimizde olmayan yapılar ve sesler için algı şemalarını düzenleyip geliştirebilirken, daha ileri yaşlarda yabancı dil öğretilmeye çalışılan öğrenciler yeni öğrendikleri yapı ve sesleri var olan şemalarına uydurmaya çalışmaktadırlar. Var olan şemada yeni öğrenilen bilgiye uyan bölüm bulunmadığı durumda bilgi şemaya uyacak biçimde değiştirilmektedir. Bu da öğrenilen yabancı dilin bozulmasına yol açmaktadır. Yabancı dil öğretimine ilköğretim yıllarında başlanması öğrencilerin öğrenilen yabancı dili daha doğru bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır.

İngilizce dünyada en yaygın olarak kullanılan dillerden biridir. Bugün AB ülkelerinde, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin % 26' sı ilköğretimde İngilizce öğrenmektedir; ortaöğretimde ise bu oran % 89' a çıkmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm>). Türkiye'de de ilköğretim öğrencilerine zorunlu yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir.

İlköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşım temel alınmaktadır. İçeriğin belirlenmesinde öğrencilerin belirlenen gereksinimleri ve konuların öğrenilebilirlikleri, kullanım sıklıkları, işlevsellikleri göz önünde tutulmaktadır. Dinleme-konuşma-okuma ve yazma becerilerinin bütünleştirilmesi esas alınmakla birlikte çeşitli çalışmalar sonucunda toplanan veriler doğrultusunda dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme istek ve güdülerinin sürekli olması için onlara yardımcı olmaları gerekmektedir. Küme çalışmaları yoluyla sınıfların kalabalığının ortaya çıkarttığı dezavantajlardan kurtulmaya çalışılmalı, öğretimde değişik alıştırma, teknik ve sunuş biçimlerine yer verilmelidir (MEB, 2002, s. 5). İlköğretim İngilizce öğretiminde erişilecek amaçlara uygun olarak seçilmiş ve yapılandırılmış küçük gruplarla çalışmalar büyük önem taşımaktadır (Brown, 1994, s.106).

1.3.1. İlköğretim İngilizce Öğretiminde Etkin Öğrenme

İlköğretim öğrencileri çoğu zaman neden ve nasıl İngilizce öğrenecekleri konusunda bilgi sahibi değildirler. Oysa etkin öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almalarını gerektirir. İlk derslerde bazı stratejiler kullanılarak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, kendi ön öğrenmelerinin ve İngilizce öğreniminden beklentilerinin farkına varmaları ve derse katılımları sağlanabilir (Karacaoğlu ve Çabuk, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/karacaoglu.htm>, 2002).

Sınıfın fiziksel ortamı etkin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada önemli bir unsurdur. Etkin öğrenmede ideal ve belirli bir sınıf düzeni bulunmamaktadır. Oturma düzeni öğrenciler arası iletişimi sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin en fazla olabileceği şekilde tasarlanmalıdır (Silberman, 1996, s. 9). İngilizce derslerinde, planlanan etkinliklere göre öğretmen ve öğrenciler birlikte uygun oturma düzenini sağlamalıdır. Yapılacak etkinlik için oturma düzeninin uygun duruma getirilmesi öğrencileri ders başlamadan yapılacak etkinliğe hazırlamakta, etkinliğin nasıl olacağı konusunda düşünmeye itmekte ve güdülemektedir.

İngilizce öğretmenleri, sık sık hata yapmanın doğal olduğunu, her öğrencinin birbirlerinden farklı şekilde ve sürede anlayabileceğini, her öğrencinin değişik önbilgilere sahip olabileceklerini vurgulayarak öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ifade edebilecekleri, arkadaşlarının başarısızlıklarıyla alay etmeyip onlara yardımcı olmaya çalışacakları olumlu öğrenme ortamları yaratmalıdır (Harmin, 1994, ss. 49-61). Öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarını ve takım halinde çalışmalarını sağlayacak stratejiler kullanılarak grup çalışmaları sırasında oluşabilecek aksaklıklar önceden önlenmelidir.

Öğrencilere, bilgiye nasıl erişebilecekleri, kaynakları nasıl kullanacakları öğretilmelidir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin farkına varmalarını sağlamalı ve onlara öğrenme stratejileriyle ilgili bilgiler vermelidir. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerini seçmelerine yardım edilmeli, kısaca; öğrencilere öğrenmeyi öğrenme hakkında bilgi verilmelidir. Öğrencilerden konu ile ilgili araştırma yaparak sınıfa kaynak getirmeleri sağlanmalıdır. Örneğin, öğrenciler sınıfa gazete ve dergilerden

bulabilecekleri çeşitli İngilizce metinler, bulmacalar, iş ilanları, reklamlar gibi yazılı materyaller ya da video kaset, teyp kaseti gibi görsel ve işitsel materyaller getirebilirler.

Etkin öğrenme stratejilerini kullanarak İngilizce öğretmeye çalışan öğretmenler öğrencilerinin yeteneklerini geliştirerek ve onların daha önce edindikleri bilgilere dayanarak öğretimi sürdürmelidir (Ekmekçi, 1998, s. 132). Yeni bir konuya başlanmadan önce, öğrencilerin bu konu hakkındaki önbilgilerini öğrenmek amacıyla belirlenmiş etkin öğrenme stratejilerinden sınıf ve konu düzeyine uygun olanlar kullanılarak konu hakkında önbilgileri saptanmalıdır. Bu stratejiler öğretmenin öğrencilerinin önbilgilerini saptamasının yanı sıra öğrencilerin de konu hakkında bildiklerini gözden geçirmelerine ve konu hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğrencilere dersten öğrenmek istedikleri bilgi ve becerileri, konuyu anlamak için hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği sorularak amaçlarını belirlemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin belirledikleri amaçlara ulaşmak için planladıkları etkinlikler için onlara yardımcı olunmalıdır. Öğrencilerin denemeler yaparak, sorular sorarak, gözlem yaparak İngilizce'yi etkin bir biçimde öğrenmeleri ve yapılan tüm çalışmalarda sorumluluk almaları sağlanmalı, öğrenci özerkliği ve girişimciliği desteklenmeli, yapılacak etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlanmalıdır (Akyel, 2003, s.100). Öğretmenler, tahminde bulunma, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi stratejileri kendileri kullanarak öğrencilere model olmalı; ipuçları vererek, düşündürerek, yeteneklerini kullanarak çözümü öğrencilere buldurmaya çalışmalıdırlar (Abdullah, <http://search.epnet.com/direct.asp?an=ED459458&db=eric>, 2001). Örneğin; öğretmenler yarım bırakılan bir konuşma parçasını kasıtlı olarak hatalı tamamlayıp sonra tamamladığı kısmı sorgulayarak, konuşma parçasında konuşmanın nasıl tamamlanması gerektiğini belirten ipuçlarını kullanarak düzeltebilirler. Düzeltme için öğrencilerinden yardım isteyebilirler. Böylece ortaya çıkan bilgi ve başarı öğrencilerin olmaktadır. Öğrenciler kendilerine güvenmekte ve karşılaşacakları tüm güçlükleri kendi yeteneklerini kullanarak yenmeyi öğrenmektedirler Bunun sonucunda düşünerek, çeşitli yollar deneyerek, ortaya çıkan yeni durumlara göre strateji değiştirerek her konuya çözüm getirebilecekleri düşüncesine sahip olmaktadır.

Anlama ve kalıcılığı sağlamak için öğrencilerin dinlediklerini özetlemeleri, gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri gereklidir. İngilizce derslerinde öğretmenler öğrencilerinin İngilizce'nin konuşma-dinleme-okuma-yazma şekillerinden herhangi birini kullanarak düşüncelerini dile getirmelerini sağlayacak stratejiler kullanmalıdırlar (Davies, 1996, s. 112). İlköğretim öğrencilerinin kısıtlı İngilizce bilgisinin dinlediklerini sözle ya da yazıyla özetlemelerine yetmediği durumlarda onlardan dinledikleriyle ilgili akış şeması, resim çizmeleri istenebilir. Dinledikleri ya da açıklanan metnin temel noktalarını anahtar sözcüklerle özetlemeleri istenebilir.

Etkin öğrenme stratejilerini kullanmada teknolojinin de yeri önemlidir. Öğrencilere bilgiye ulaşmak için teknolojiden nasıl yararlanmaları gerektiği öğretilmelidir. Ayrıca, sınıfta konuların öğretiminde teknolojiden yararlanarak öğrencilerin gözlem yapmaları sağlanabilir. Örneğin; çeşitli ortamları tanıtmak için o ortamlarda çekilmiş filmler izlettirilebilir. Özellikle daha geniş olanaklara sahip olan özel ilköğretim okullarında öğrencilerin internette anadili İngilizce olan arkadaşlar bularak onlarla çeşitli konularda yazışmaları istenebilir.

Öğretilecek konular öğrencilerin ilgi duyacakları alanlardan seçilmelidir. Öğretilen sözcükler kolay, anlaşılabilir, bir bütünlük ve yapı içinde olmalıdır. İlköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğu henüz somut düşünme evresinde olduğu için öğretimde görsel materyallerden bol miktarda yararlanılmalıdır. Kısa ve basit etkinlikler yoluyla öğrencilerin yapılan etkinliklere, etkinliğin türüne ve amacına göre; bireysel, ikili ya da daha büyük gruplar halinde etkin olarak katılmaları ve bu çalışmalarda İngilizce'yi kullanmaları gereklidir. Çeşitli oyunlar, yarışmalar, şarkılar, öyküler, yaratıcı etkinlikler yoluyla öğrencilerin İngilizce'yi kullanmaları sağlanmalıdır (Haznedar, 2003, s. 125). Etkinlikleri uygularken; öğrencilere etkinliğin amaçları belirtilmeli, bu etkinliğin daha önce yapılanlarla ilişkileri ve neden bu etkinliğin yapılmak istendiği anlatılmalı, yönergelerin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılması sağlanmalıdır. Öğrencilere etkinlik için ayrılan süre belirtilmeli, etkinlikler sona erdiğinde öğrencilerin etkinlik yoluyla öğrendikleri ve etkinliğin onlarda uyandırdığı düşünceler hakkında konuşulmalıdır (Silberman, 1996, s. 26).

İlköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşları oniki-onsekiz arasında değişmekte ve artık soyut düşünebilmektedirler. Pek çok problemi mantıklarını

kullanarak çözebilmektedirler. Ancak bu dönemde öğrencilerin ilgi alanları değişmekte bu da öğrenmeye karşı olan ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır. Ayrıca, bu dönem öğrencilerinin çabucak kırılacakları, kendilerine güvenlerini hemen yitirebilecekleri ve bunların sonucunda İngilizce'ye karşı olumsuz tutumlar geliştirebilecekleri göz önüne alınmalıdır. Bunun için öğretmenler Harmin'in (1994, ss. 9-62) “ Öğrencilerin Kendilerine Güvenlerinin Artmasını Sağlayan Stratejiler” başlığı altında belirttiği gibi, her öğrencinin öğrenebileceğini, hata yapmanın doğal olduğunu sık sık vurgulamalı, onları utandırmaktan kaçınmalıdırlar.

Kalabalık sınıflarda öğretmenin her bir öğrenciyle tek tek etkileşimde bulunması olanaksızdır. İlköğretimde sosyalleşmeyi tetikleyecek en güçlü araç grup çalışmalarıdır. Bu çalışmalar sadece sosyalleşmeyi sağlamakla kalmayıp; paylaşma, yardımlaşma, grupta karşılaşılan ortak bir problemi çözme ve karar alma konusunda fırsatlar yaratır (Yüksel, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/yuksel.htm>., 2003). Öğretmenler sınıf arkadaşları arasında rekabeti azaltmalı ve öğrencilerin kendilerini daha güvende hissedebilecekleri küçük grup çalışmalarına çokça yer vermelidirler (Brown, 1994, s. 96). Böylece kendine güven ve öz saygısı gelişen öğrenciler etkin öğrenenler olmaya hazır duruma geleceklerdir. Açıköz'ün (1994, s.303) aktardığına göre; Allwright (1979), Rivers (1990) gibi yabancı dil eğitimi üzerinde çalışan yazarlar öğrencinin, öğretmenin müdahalesi olmadan, küçük gruplar halinde çalışmasının yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirdiğini kaydetmektedirler. Yaşar (1993, s. 51), yabancı dilde okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okuma parçasına ilişkin ayrıntılı bilgi edinme, okuma parçasının içerdiği fikirleri bulma, okuma parçasına uygun başlık bulma ve okuma parçasını özetleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiğini saptamıştır. Ayrıca, küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler birbirlerinin düşüncelerini dinlemeyi ve değerlendirmeyi öğrenmektedirler. İlköğretim İngilizce sınıflarında öğrencilerin küçük gruplarla geçekleştirebilecekleri çalışmalara örnek olarak şunlar verilebilir. Yazılı bir metnin üzerinde tartışma, herhangi bir eğitimsel etkinliğe ait düşünceleri paylaşma, birbirlerinin yazılı çalışmalarını kontrol etme, verilen bir okuma parçası hakkında birbirlerine soru sorma, bir dersi özetleme, öğretmene sormak için sorular hazırlama, verilen bir öykünün/konuşma parçasının kahramanlarını, kahramanlarının yaşlarını ya da olayın geçtiği yeri değiştirerek yeniden yazma, birbirini sınama,

öğretmenin sorduğu sorulara birlikte yanıt hazırlama, sınıfta tuttıkları notları birbirleriyle karşılaştırma, öğrenilen konuyu özetleyecek şarkılar yapma, reklam/slogan hazırlama ve grup gazetesi çıkarma (Açıkgöz, 2003; Buehl, 2001; Harmin, 1994; Saban, 2002; Sadow, 1987; Silberman, 1996).

Kısaca, etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin İngilizce'yi neden öğrendikleri hakkında düşünceleri sağlanmalı, sınıfın fiziksel yapısı öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde hazırlanmalı, öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek olumlu öğrenme ortamları yaratılmalı, öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterilmeli, öğrencilere işlenecek konu çerçevesinde kendi amaçlarını belirleyip bu amaçlara uygun etkinlikleri planlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olunmalı, öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları sağlanmalı, öğrencilere arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeleri ve bu düşüncelere saygı duymaları öğretilmeli, öğrenme stratejileri tanıtılarak kendi öğrenmelerini kendilerinin düzenlemelerine yardımcı olunmalı, teknolojiden ve çeşitli görsel materyallerden yararlanılmalıdır.

1.3.1.1. İlköğretim İngilizce Derslerinde Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejileri

Derse başlamada kullanılan stratejilerin amacı, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak derse hazırlamaktır (Büyükkaragöz ve Sümbül, 1997, s. 2). Derse başlama stratejileri, her bir derse başlarken kullanılabilecek stratejiler ve bir öğrenim yılına ya da bir öğrenim devresine başlama stratejileri olarak iki grupta incelenebilir.

Bir öğrenim yılına ya da bir öğrenim dönemine başlarken kullanılacak stratejiler, öğrencilerin birbirleriyle tanışmaları ve yeni bir ortama girmelerinden ötürü duydukları sıkıntıdan kurtulmalarını sağlayacak stratejilerdir. Öğrencilerin eşler oluşturarak birbirlerine bireysel özellikleri ve daha önceki öğrenme deneyimleriyle ilgili bilgi vermeleri, günlük yaşantıları hakkında konuşmaları sağlanabilir (Davies, 1996, s. 123). Öğretmenler öğrencilerin konuşmalarını izleyerek hem öğrencileri tanıyabilir hem de onların ön bilgilerini değerlendirebilir. Bu değerlendirme sonucunda da yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrencilerin öğrenme eksikliklerini kapatmak için değişik stratejiler planlayabilirler. Öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin yalnızca ellerini kaldırarak yanıt vermeleriyle başlayacak dersler sayesinde hem öğretmen sınıfın yapısı hakkında

bilgi sahibi olabilir hem de öğrencilerin derse katılmaya yönlendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin ilk ders hakkında kısaca yazdıkları düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarını ve öğretim yılı süresince karşılaşılabilecekleri sorunları çözmek için izleyecekleri yollar hakkında tartışmalarını isteyerek öğrencilerin sorunlarını arkadaşlarıyla tartışarak çözebileceklerinin farkına varmaları sağlanabilir. Ders programını öğrencilere verdikten sonra program hakkında öğrencilerin görüşlerini dinleme ve gerekirse öğrencilerin isteği doğrultusunda programda değişiklik yapma onların görüşlerine değer verildiğini göstermek açısından önemlidir (McKeachie, 1999, ss. 35-41).

Kısaca; bir dönem başında, derse başlanan ilk günün sonunda öğrenciler neyi, nasıl öğreneceklerini anlamalı; öğretmenlerinin onların öğrenmesine yardım edeceğini, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle kendilerini güvende hissedecekleri bir grup oluşturduklarını ve derslerin kendileri için ne kadar önemli olduğunun farkına varmalıdırlar.

Herhangi bir derse başlarken kullanılacak stratejiler ise dersin ilk birkaç dakikasında kullanılan stratejilerdir. Todd (1997, ss. 14-19), Richards ve Lockhart'ın (1994) "öğretmenin öğrencilerin dikkatlerini öğrenecekleri konunun öğrenme amaçlarına odaklamak amacıyla kullandıkları stratejiler" olarak tanımladıkları herhangi bir derse başlarken uygulanabilecek stratejileri yalnızca öğrenme amaçlarını kapsadığı için yetersiz bulunduğunu belirterek, herhangi bir derse başlama stratejilerini "öğretmenin öğrencilerini o derste öğrenilecekler hazırlamak amacıyla kullandığı süreçler" olarak tanımlamakta ve bu stratejilerin seçiminde öğretmenlerin dersin içeriğini, uygulanabilirliğini, hem kendilerinin hem de öğrencilerin tercihlerini ve kişisel özelliklerini göz önüne almalarını gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler bir derse başlarken öğrencilerin dikkatini öğrenme konusunun üzerine çekmeli, derste işlenecek konuyu öğrenmeleri için güdülenmelerini sağlamalı ve öğrencilere o dersin amaçları hakkında bilgi vermelidir. Ders başında etkin öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerde takım ruhunu geliştirmekte, öğrencilerin önbilgilerini değerlendirmeyi ve işlenecek konu hakkında güdülenmelerini sağlamaktadır (Silberman, 1996, s. 32).

Çeşitli yazarlar ders başında uygulanabilecek etkin öğrenme stratejilerinden bahsetmişlerdir (Açıkgöz, 2003; Allen, 2002; Buehl, 2001; Harmin, 1994; Marzano ve diğerleri, 2001; McKeachie, 1999; Saban, 2002; Silberman, 1996). Araştırmanın amacı doğrultusunda burada alanyazında en sık rastlanan Harmin'in "Derse Başlama Stratejileri" ve Silberman'ın "Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri" başlıkları altında topladıkları stratejilerinden; hem herhangi bir derse başlarken hem de dönem başlarında uygulanabilecekleri düşünülen Oylama, Güzel ya da Yeni Haberler, Hemen Değerlendirme, Doğru mu, Yanlış mı?, Sınıfta Kim?, ...Kişiler İçin Rüzgar Esti, Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma, Hemen Çalışmaya Başlama, Pazar Yeri, Görüş Alışverişi, Güdüleyici Sorular, Etkin Bilgi Paylaşımı, Reklam/Slogan Hazırlama, Risk Hatırlatıcısı, Köşelenme, Tersini Yapma, Tahminde Bulunma, Bağlantı Kurma, Sınıf Kuralları, Değerlendirme Araştırması, Öğrenci Soruları ve Öğrenme Sözleşmesi stratejileri açıklanmıştır.

Oylama: En kolay uygulanan stratejilerden biri olan oylama stratejisinde, derse başlamadan önce öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek amacıyla öğretmen, tüm sınıfa gerek özel yaşantılarıyla ilgili gerekse dersle ilgili sorular sormakta; öğrenciler de soruları ellerini kaldırarak yanıtlamaktadırlar (Harmin,1994, s. 87; McKeachie, 1999, s. 35).

İngilizce derslerinde derse başlamadan önce İngilizce öğretmenleri de öğrencilerin yalnızca ellerini kaldırarak yanıtlayabilecekleri, özel yaşantılarıyla ya da dersle ilgili sorular yöneltebilirler. Böylece tüm öğrencilerin derse katılmaları sağlanmış olur.

Güzel ya da Yeni Haberler: Öğrencilerin dikkatlerini toplamalarını ve sınıftaki öğrencilerin birbirleriyle daha sıkı bağlar kurmalarını sağlayan bu strateji öğrencilerin, birbirlerine kendilerini etkileyen olayları, herhangi bir konuda kazandıkları başarıları, sevindikleri ve üzüldükleri olayları anlatmalarını içermektedir (Harmin, 1994, s. 89).

İngilizce derslerinde derse başlarken öğrenciler en sevdikleri kişiyi, yemeği... , tuttıkları takımını, herhangi bir konuda kazandıkları başarıları, besledikleri hayvanları, kendilerini sevindiren ya da üzen olayları öğrendikleri İngilizce

düzeyine göre anlatabilirler. Anlatırken resimler, fotoğraflar kullanarak anlattıklarının tüm arkadaşları tarafından anlaşılmasını sağlayabilirler. Böylece öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımaları sağlanabilir. Aynı zamanda, öğrenciler işlenecek konuyla ilgili deneyimlerini de sınıfa aktarabilirler. Öğrencilerin işlenecek konuyla ilgili deneyimlerini sınıfa aktarması diğer öğrencilerde konuyu öğrenme isteği duyurabilir.

Hemen Değerlendirme: Bu strateji, öğrencilerin öğrenilecek konuyla ilgili önbilgileri, deneyimleri, konuya bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmak için kullanılmaktadır. Her bir öğrencide, kendi hazırladığı ya da öğretmenin daha önceden hazırlayıp dağıttığı; üzerlerinde çoktan seçmeli sorulara yanıt vermek için kullanacakları “a”, “b” ve “c” yazan kart serisi; üzerlerinde doğru-yanlış sorularına yanıt vermek için kullanacakları “T” (true = doğru) ve “F” (false = yanlış) yazan kart serisi ve üzerlerinde belirtilecek düşünceye ya da duruma katılma oranlarını göstermek için kullanacakları, 1’den 5’e kadar sayıların yazılı olduğu kart serisi bulunmaktadır. Öğretmen öğrencilere bu kart serilerinden birini kaldırarak yanıtlayabilecekleri bir dizi soru ya da cümle hazırlar. Öğrenciler öğretmenin okuduğu soru ya da cümlelere kartlarını kaldırarak yanıt verirler (Silberman, 1996, s. 53).

İngilizce derslerinde öğrencilerin konuyla ilgili önbilgileri, deneyimleri ve konuya bakış açıları bu strateji kullanılarak belirlenebilir. Örneğin, trafik konusu için öğretmen “Hangisi ulaşım aracıyla seyahat etmek istersiniz?” sorusu için “**a**-uçakla; **b**-trenle; **c**- gemiyle” seçeneklerini belirleyebilir. Öğrenciler de seçtikleri şıkkı, ellerindeki “a”, “b”, “c” yazan kartları kaldırarak belirtirler. Öğretmen “Gemi yolculuğu sıkıcıdır.” cümlesini söyleyerek öğrencilerin bu düşünceye katılma oranlarını 1’den 5’e kadar numaralanmış kartlar yoluyla belirtmelerini isteyebilir. Öğrenciler yanıt verirken kart yerine daha önceden öğretmenle birlikte saptanmış işaretler de kullanarak seçimlerini belirtebilirler.

Doğru mu, Yanlış mı?: Bu strateji öğrencilerin, dersin başında, konuyla ilgili düşünmesini sağlar. Öğrencilere işlenecek konuyla ilgili doğru ve yanlış cümlelerin yazılı olduğu kartlar dağıtılır. Öğrenciler araştırarak doğru ve yanlış

cümleleri belirlerler. Daha sonra cümleler teker teker okunarak sınıfça yanlış ya da doğru oldukları hakkında tartışılır (Silberman, 1996, s. 64; Açıkgöz, 2003, s. 162).

İngilizce derslerinde okuma parçalarının konularına göre bir dizi doğru ve yanlış düşünce yazılarak öğrencilerden hangi düşüncelerin doğru, hangilerinin yanlış olduklarını belirlemeleri istenebilir. Dilbilgisi çalışmalarında dilbilgisi kuralları açısından doğru ve yanlış cümleler yazılarak hangilerinin doğru, hangilerinin yanlış olduğunun saptanması istenebilir.

Sınıfta Kim...?: Sınıfta kim...? stratejisi ile dersin başında sınıftaki öğrencileri etkin hale getirmek, canlandırmak ve öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımaları amaçlanmaktadır. Öğrencilere,seven, sı olan,dan nefret eden, konusunda yeteneği olan, yı daha önce okumuş olan, hakkında bilgi sahibi olan, kardeşi olan, yi görmüş olan gibi altı-on maddelik bireysel özellik liste halinde öğrencilere verilir. Öğrenciler sınıfta dolaşarak birbirlerine bu özellikleri taşıyıp taşımadıklarını sorarlar. Aldıkları yanıtlar doğrultusunda, listedeki bireysel özelliklerin karşısına o özelliğe sahip olan öğrencilerin adlarını yazarlar. Öğrencilerin çoğunluğu listedeki tüm özellikleri sorup her birinin yanına o özelliği taşıyan arkadaşlarının adını yazdığı anda etkinliğe son verilir (Silberman, 1996, s. 36).

İngilizce derslerinde bu stratejinin kullanımı öğrencilerin hem birbirlerini daha iyi tanımalarını hem de soru sorma konusunda alıştırma yapmalarını sağlar. İşlenecek konuya ilişkin bireysel özellikler maddeler halinde verilir. Örneğin, mesleklerin ders başında tekrarı sağlanmak istendiğinde “Babası/annesi/kardeşi... olan”, “.....olmak isteyen” gibi maddeler yazılabilir.

....Kişiler İçin Rüzgar Esti: Oldukça eğlenceli olan bu strateji öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlar. Köşe kapmaca oyununa benzer. Öğrenciler bir çember oluşturacak şekilde otururlar. Öğretmen çemberin ortasında ayakta durur ve “.....kişiler için rüzgar esti” der. Örneğin, “Çikolatayı seven kişiler için rüzgar esti.” der. Çikolatayı seven öğrenciler yerlerinden kalkıp boşalan başka yere oturmaya çalışırlar. Cümledeki boşluğa yazılacak ifade sınıfın

büyük çoğunluğu için doğru olmalıdır. Öğretmen de bu arada boşalan bir yere oturur. Oturacak yer bulamayan öğrenci çemberin ortasına geçer ve oyun devam eder (Allen, 2002, s. 67; Silberman, 1996, s. 47).

İngilizce derslerinde öğrenciler bireysel özellikleri kullanarak kurdukları cümleleri bu stratejiyi uygularken kullanabilirler. Bu strateji aynı zamanda daha önce öğrenilen kalıplarla, zamanlarla kurulan cümleler yardımıyla ders başında önbilgileri hatırlatmayı sağlayabilir.

Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma: Bu stratejinin amacı, öğrencilerin fikirlerine değer verildiğini göstermek, derse katılımlarını sağlamak, önerilerini duymaktır. Öğrencilere bir öğretim dönemi ya da bir tek ders için hazırlanılan plan kısaca anlatıldıktan ya da tahtaya yazıldıktan sonra plan hakkında ne düşündükleri, başka önerileri olup olmadığı sorulmaktadır. Öğrencilerin önerilerini uygulayıp uygulamama kararı öğretmene aittir (Harmin, 1994, s. 87).

İngilizce derslerinde, öğretmenler, dönem başında, o dönem için yaptıkları planı ya da bir derse girdiklerinde o derste yapmayı düşündüklerini dersin başlangıcında öğrencilere bildirebilirler. Ders planının tahtaya kısaca yazılması tüm öğrencilerin anlamasını sağlaması açısından yararlı olur. Ders planını açıklarken gerekli olduğu durumlarda anadilde açıklama yapılmalı ya da görsel materyallerden yararlanılmalıdır. Ders planının açıklanması öğrencilerin dersin sonunda ulaşmaları gereken amaçlara ulaşmak için çabalamalarını sağlar. Dersin sonunda varılacak amaçları anlayamayan öğrenciler amaçlara ulaşmak için çabalamazlar ve daha dersin başında dersten koparlar.

Hemen Çalışmaya Başlama: Bu stratejinin kullanım amacı, öğrencilerin derse girer girmez üretken bir şekilde derse katılımlarını sağlamaktır. Öğrencilere derse girer girmez çiftler halinde oturup birbirlerinin ödevlerini kontrol etmeleri, tahtaya yazılıp hazırlanmış bir problemi çözmeye çalışmaları, verilen çalışma kağıtlarındaki soruları çözmeleri gibi görevler verilebilir. Böylece öğretmenler yoklama yaparken ya da dersle ilgili materyalleri hazırlarken öğrenciler enerjilerini ve zamanlarını boşa harcamamış olurlar (Harmin, 1994, s. 88).

İngilizce derslerinde bu stratejinin kullanımı öğrencilerin çiftler halinde oturarak bir önceki dersten sonra verilen ödevlerin kontrolünü yapmaları, konuşma parçalarını ezberlemeleri, tahtada önceden hazırlanmış bir yazının yanlışlarını bulmaları, tahtada önceden hazırlanmış bir diyalogun eksik bölümlerini tamamlamaları, okuma parçası hakkında resim çizme ya da verilen çalışma kağıtlarındaki soruları yanıtlamaları şeklinde olabilir. Öğrenciler gruplar halinde ya da bireysel olarak gazete hazırlama, reklam hazırlama gibi etkinliklerde bulunabilirler.

Pazar Yeri: Pazar yeri stratejisinin amacı, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini öğrenmelerini, sorunlar hakkında fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamaktır. Öğretmen öğrencilerden, dağıttığı kartlara konu hakkındaki düşüncelerini, deneyimlerini, bir sorun hakkında çözüm önerilerini, konu hakkında öğrenmek istedikleri noktaları, kendileri ya da konu hakkındaki gerçekleri yazmalarını ister. Öğrenciler yazdıkları kartları üzerlerine ilişirir ve birbirlerinin üzerlerindeki kartları okuyarak sınıfta dolaşırlar. Arkadaşlarının üzerlerindeki kartlarda anlayamadıkları yerleri kartı yazan arkadaşlarına sormaları ve beğendikleri kartları birbirleriyle değiştirmeleri istenir. Öğrencilerin mümkün olduğunca fazla kart değiştirmeleri sağlanır. Kart değiştirme işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciler yerlerine oturur. Öğretmen, öğrencilerden hangi arkadaşlarıyla kart değiştirdiklerini ve kart değiştirme nedenlerini açıklamalarını ister (Açıkgöz, 2003, s. 160; Silberman, 1996, s. 35).

İngilizce derslerinde işlenecek konuya başlanmadan önce öğrenciler bu konu hakkındaki önbilgilerini, değerlerini, düşüncelerini pazar yeri stratejisini kullanarak birbirlerine aktarabilirler. Grup kurmak için kendilerinde bulunan ve grup kurmak istedikleri kişide bulunmasını istedikleri özellikleri bu kartlara yazarak gruplarını oluşturabilirler. Ayrıca verilen bir parçayı ya da konuşma parçasını tamamlama, yeni öğrenilen sözcüklerle cümleler kurma çalışmalarında da bu stratejiden yararlanılabilir.

Görüş Alışverişi: Pazar yeri stratejisine benzer. Ancak pazar yeri stratejisinde düşünceler yazırken, bu strateji düşüncelerin sözel olarak ifade edilmelerini

geliştirmeye yöneliktir. Her öğrencinin bir yaka kartı takması sağlandıktan sonra öğretmen öğrencilere dersle ilgili bir soru yöneltir ya da bir cümle söyler. Öğrenciler kısa bir müddet bu konu hakkında düşünür ve bir arkadaşıyla karşılıklı olarak birbirlerine düşüncelerini açıklarlar ve birbirleriyle yaka kartlarını değiştirirler. Daha sonra her ikisi de değişik arkadaşlarla eşleşirler. Bu kez eşleştikleri arkadaşlarına konu hakkında kendi düşüncesini değil, yaka kartını değiştirdiği arkadaşının düşüncesini anlatır. Bu strateji sayesinde öğrenciler birbirlerinin düşüncelerini dikkatli bir şekilde dinlemekte ve bu düşünceleri diğer arkadaşlarına aktarabilme yetisini kazanmaktadır (Silberman,1996, s. 63).

İngilizce derslerinde, derse başlarken öğrenciler işlenecek konu hakkındaki düşüncelerini, deneyimlerini birbirlerine bu stratejiyi kullanarak aktarabildikleri gibi bir tartışmadan sonra, konu hakkında vardıkları yargıyı ya da bir konu hakkında savundukları düşünceleri belirtebilirler. Dolaylı anlatım konusunda da bu strateji kullanılabilir.

Güdüleyici Sorular: Kullanılma amacı, öğrencilerin dikkatlerini toplamak ve onları düşünmeye yöneltmek derse karşı ilgilerini sağlamaktır. Öğrencilere, işlenecek konuyu merak etmelerini sağlayacak, ilginç, üzerinde tartışılacak, sınıfta ancak birkaç kişinin yanıtlayabileceği sorular yöneltilmekte ve öğrencilerin yanıtlamaları istenmektedir (Silberman, 1996, s. 71). Öğrenciler yanıtlarını çeşitli şekillerde verebilirler. Örneğin, “Soru-Herkes Yazsın” stratejisinin uygulanması ile tüm öğrenciler sorunun yanıtını bulma çabalayacaklardır. Sorular işlenecek konuyla ilgili olabileceği gibi daha önce işlenmiş konularla da ilgili olabilir (Harmin, 1994, s. 89). Bir okuma parçasının işlenmesine başlanmadan önce öğrencilerin işlenecek konuyla ilgili neleri bildikleri bu stratejiyle belirlenebilir ve öğrenciler yeni okuma parçasını öğrenme için güdülenebilir. Buehl (2001, s. 26), öğrencilere, işlenecek okuma parçasında geçen yeni kavramlarla daha önce öğrendikleri kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını sorarak bu bilgileri bir çizelge haline getirmenin öğrencide işlenecek konuya ilişkin bir merak uyandıracakını belirtmektedir.

İngilizce derslerinde okuma parçasının, ya da konuşma parçalarının konuları

hakkında merak uyandıracak sorular sorularak öğrencilerde öğrenme güdüsü oluşturulabilir. Örneğin, öğrencilere okuma parçasıyla ilgili resim gösterilerek onlardan okuma parçasının ne ile ilgili olduğu hakkında fikir yürütmeleri istenebilir.

Etkin Bilgi Paylaşımı: Kullanılma amacı, öğrenilecek konuya öğrencilerin dikkatini çekmektir. Öğretmenler işlenecek konuyla ilgili ilginç sorular hazırlarlar. Sorular öğrencilerin cümleler kurarak yanıt verebileceği şekilde olabileceği gibi çoktan seçmeli, boşluk tamamlama şeklinde de olabilir. Öğrencilerden yanıtlayabildikleri soruların yanıtlarını yazmaları ve sınıfta dolaşarak yanıtlayamadıkları soruları diğer arkadaşlarına sorarak öğrenmeye çalışmaları istenir. Daha sonra öğrenciler yerlerine oturur ve soruların yanıtları tekrarlanır. Hiç kimse tarafından yanıtlanamayan soruların yanıtları öğretmen tarafından verilir (Silberman, 1996, s. 57).

İngilizce derslerinde öğretmenler ders başlarında öğrencilerin işlenecek derse ilişkin önbilgilerini bu yolla saptayabilirler. İşlenecek konuyla ilgili önceki öğrenmelerini tekrarlamalarını sağlayabilirler.

Reklam/Slogan Hazırlama: Reklam/Slogan hazırlama stratejisi öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlamada ve takım ruhu oluşturmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Altı kişiden fazla olmamak kaydı ile gruplara ayrılan öğrencilerden işlenecek konuyla ilgili kısa bir televizyon ya da gazete reklamı tasarımları istenir. Öğrenciler reklamı hazırlamadan önce gazete ve TV reklamlarını incelerler. Reklamları için sloganlar bulurlar. Konunun işlenmesine geçilmeden önce öğrencilerin hazırladıkları reklamlar sınıfa sunulur (Silberman, 1996, s. 41; Açıkgöz, 2003, s. 87).

İngilizce derslerinde işlenecek konuların özelliklerine göre öğrencilerden zaman zaman reklam hazırlamaları istenebilir. Örneğin, işlenecek konunun teması tatil ise öğrenciler tatilde kalınacak yerler hakkında reklamlar hazırlayabilirler.

Risk Hatırlatıcısı: Bu stratejiyi kullanan öğretmenler, öğrencilere öğrenmenin bazı zorlu yanları olduğunu, ama bu zorlukları karşılamaya hazır olan öğrencilerin

daha fazla öğrenebileceklerini ve daha başarılı olabileceklerini belirtirler ve öğrencileri uğraştırıcı etkinliklerde görev almaları için ikna ederler. Böylece öğrencilerin kolaylıkla yapabildiklerinden çok kendilerini uğraştıracak etkinliklerde bulunmaları sağlanır (Harmin, 1994, s. 90).

İngilizce öğretmenleri yanıtı biraz zor, düşünmeyi gerektiren sorular soracağını belirterek ve “Kaçınız bu soruları yanıtlayabileceğini düşünüyor?” şeklinde sorular sorarak öğrencilerde zor işlerin üstesinden gelebilecekleri inancını yerleştirmeye çalışabilirler.

Köşelenme: Amacı, öğrencilerin ders başında konuya odaklanmalarını sağlamaktır. Bu stratejiyi kullanan öğretmenler, dersi işlemeye başlamadan önce konuda geçen sorunların değişik çözüm önerilerini sınıfın değişik köşelerine asarlar ve öğrencilerden hangi çözüm önerisini daha akılcı buluyorlarsa o çözüm önerisinin bulunduğu köşede toplanmalarını isterler. Aynı köşede toplanan öğrenciler bu seçimi neden yaptıklarını birbirlerine anlatırlar. Gruplar içinden seçilen birer sözcü seçim gerekçelerini sınıfa açıklar. Daha sonra tüm sınıf tartışması yapılabilir, değişik görüşleri savunan öğrenciler çiftler halinde tartışabilir ya da her grup savundukları çözüm önerisi doğrultusunda kısa bir oyun, reklam... hazırlayabilir (Açıkgöz, 2003, s. 128; Silberman, 1996, s. 61).

İngilizce derslerinde işlenecek konunun içeriğine göre değişik görüşler bu strateji kullanılarak tartışılabilir. Örneğin konu mevsimlerle ilgiliyse, öğrenciler sevdikleri mevsimin isminin yazılı olduğu köşede toplanarak bu mevsimi seçme nedenlerini tartışabilirler. Okuma parçalarına başlamadan önce okuma parçasındaki sorun için yazılan değişik çözümler, meslekler, kişilik özellikleri bu stratejinin uygulanmasına elverişlidir.

Tersini Yapma: Amacı, öğrencilerin derse gerginlik duymadan, eğlenerek başlamasını ve aynı zamanda konu hakkında düşüncelerini sağlamaktır. Önemli bir konuyu ele almadan önce öğrencilerden bu konu hakkında gülünç, kuralların tersinin yapıldığı durumlar tasarımları istenir Öğrenciler çalışmalarını gruplar halinde yürüterek sınıfa sunarlar. Bir başka yolda öğrencilere, seçeneklerinden birinde konuyla bağlantısı olmayan komik ya da işlenecek konuya göre tam zıt

bilgilerin yer aldığı çoktan seçmeli testler verilmesidir. Öğrencilerden seçenekler içindeki maddelerden konuyla ilgili hatalı bilgilerin yer aldığı seçenekleri işaretlemeleri istenir (Silberman, 1996, s. 62; Açıkgoz, 2003, s. 104).

İngilizce derslerinde, öğrencilere işlenilecek konu belirtildikten sonra onlardan bu konu çerçevesi içinde yapılmaması gerekenlerin yapıldığı durumlar tasarlamaları istenebilir. Örneğin, öğretilecek konu mektup yazma ise, öğrenciler bir mektupta yapılmaması gereken, mümkün olduğunca fazla hata içeren, komik mektuplar tasarlayabilirler. Konu yemek ise, öğrencilerden olabildiğince lezzetsiz ve besleyici değeri olmayan yemekler tasarlamaları istenebilir.

Tahminde Bulunma: Bu strateji de öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yöneliktir. Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrıldıktan ve her grup içlerinden bir arkadaşını seçtikten sonra öğretmenin sorduğu sorulara yanıtının ne olacağını tahmin etmeye çalışırlar. Vereceği yanıtlar tahmin edilmeye çalışılan öğrenci tahminler bittikten sonra sorulara yanıt verir. Daha sonra grup içinden başka bir öğrencinin aynı sorulara vereceği yanıtlar tahmin edilmeye çalışılır (Silberman, 1996, s. 40).

İngilizce derslerinde öğretmenler derse başlarken sorularına öğrencilerin daha önce öğrendikleri kalıpları kullanarak yanıt vermelerini isteyebilir. Böylece öğrencilerin önbilgilerini hatırlamaları sağlanmış olur.

Bağlantı Kurma: Bu strateji öğrencilerin öğrendiklerini tatillerden sonra okula tekrar başladığında hatırlatmayı amaçlamaktadır. Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilere en son ders hakkında neler hatırlayabildikleri, öğrendiklerini tatil süresince kullanıp kullanamadıkları gibi sorular sorar. Bir başka yol da, öğretmenin öğrencilerden bunlara benzer soruları grup arkadaşlarına sormalarının istemesidir (Silberman, 1996, s. 46).

İngilizce derslerinde öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda kullanım alanı diğer derslere göre daha az olduğu için öğrenciler İngilizce derslerinde öğretilenleri daha çabuk unutabilirler. Bunun için gerek tatillerden sonra gerekse her hangi bir derse başlarken bağlantı kurma stratejisinin kullanılması, öğrencilerin daha önce öğrendiklerini hatırlaması açısından yarar sağlayabilir. Aynı zamanda öğrencilerin

günlük yaşamda öğrendiklerini uygulayabildiklerini görüp İngilizce öğretiminin gerekliliğini kavramaları da sağlanabilir.

Sınıf Kuralları: Bu strateji ile bir öğretim dönemi ya da yılı başında öğrencilerle birlikte sınıfta uyulması gereken kuralları saptayarak öğrencilere sınıf kurallarını benimsetmek amaçlanmaktadır. Sınıf mevcuduna göre sayısı saptanan bir grup öğrenci on-onbeş dakika içinde sınıfta dolaşarak arkadaşlarına dersin verimli geçmesi için sınıfta yapılması ve yapılmaması gereken davranışlar hakkındaki düşüncelerini sorarlar. Öğrencilerin bulguları liste halinde yazılır ve listedeki maddeler oylanır. Listedeki maddeler in en fazla oy alan yarısı ya da sınıf tarafından belirlenen kadarı sınıf kuralları olarak saptanır (Silberman, 1996, s. 48).

İngilizce derslerinde dönem başlarında ya da dersin başlangıcında İngilizce dersinin verimli geçmesi için öğrencilerle birlikte kurallar saptanarak öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları sağlanabilir. Kurallara uymayan öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından uyarılmasını istemek hem öğrencilerin kendilerinin kurallara uymasını hem de diğer öğrencilerin kurallara uyup uymadığını denetlemesini sağlar.

Değerlendirme Araştırması: Bu strateji kullanılarak hem öğrencilerin dersin başında birbirlerini tanımaları ve birlikte çalışmalarını hem de dersin başında sınıfın değerlendirilmesi sağlanabilir. Öğretmen öğrencilerin derse karşı tutumlarını/önbilgilerini/başarılarını/dersten beklentilerini saptayabilecek birkaç soru hazırlar ve sınıfı hazırladığı soru sayısı ile aynı sayıda öğrenci içeren gruplara ayırır. Gruptaki her bir öğrenci öğretmenin hazırladığı soruların içinden farklı birini grubun diğer üyelerine sorar ve aldığı yanıtları yazar. Aynı soruyu grup arkadaşlarına soran öğrenciler bir araya gelerek elde ettikleri bilgileri özetler ve sınıfa sunarlar (Silberman, 1996, s. 51).

İngilizce derslerinde bu strateji bir öğretim dönemine başlarken uygulanabileceği gibi herhangi bir derse başlarken de uygulanabilir. Örneğin, öğrencilere ne öğrenecekleri belirtildikten sonra bu konuyla ilgili önbilgileri/beklentilerini saptayacak sorular hazırlanabilir. Öğrencilerin düşüncelerini tam olarak ifade edebilmeleri için daha önceden öğrencilerle birlikte saptanan bazı kalıpları

kullanmaları istenebilir ya da düşüncelerini Türkçe olarak yazmaları istenebilir.

Öğrenci Soruları: Bu strateji öğrencilerin çekinmeden, gereksinimlerini/ beklentilerini/ ders ya da konuyla ilgili sormak istediklerini belirtebilmelerini amaçlamaktadır. Öğrenciler kendilerine dağıtılan boş bir kağıda adını belirtmeden, konu/ders hakkında bilmek istediği herhangi bir soruyu yazarak kağıdı yanındaki arkadaşına verir. Kağıdı alan öğrenci arkadaşının yazdığı soruyu okur ve eğer kendisi de bu sorunun yanıtını almak istiyorsa sorunun yanına bir işaret koyar. Bu işlem öğrencilerin kendi yazdığı soru tekrar kendisine dönene kadar sürer. Daha sonra en fazla işaretlenen sorular öğretmen tarafından kısaca yanıtlanır (Silberman, 1996, s. 52).

İngilizce derslerinde diğer derslerde olduğu gibi öğrenciler soru sormaya çekinmektedirler. Soruların kimin tarafından sorulduğunun bilinmemesi, öğrencilerin bilmedikleri/anlamadıkları her şeyi rahatlıkla sormalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler ders başında öğrencilerinin sordukları soruları değerlendirerek onların derse karşı tutumlarını/korkularını/beklentilerini ve önbilgilerini değerlendirebilirler.

Öğrenme Sözleşmesi: Öğrenme sözleşmesi stratejisini kullanmak isteyen öğretmenler, dersin amaçlarını ve belirlenen amaçlara etkin öğrenme stratejileri kullanarak ulaşabilmeleri için öğrencilerin uyması gereken şartları belirten bir öğrenme sözleşmesini öğrencilere dağıtırlar. Öğrencilerin sözleşmeyi okuyup aralarında tartışmaları sağlanır. Öğretmen sözleşmede belirtilen şartlara uyulmadığı sürece öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtir ancak, sözleşmeyi imzalamayı öğrencilerin isteğine bırakır. Dileyen öğrenciler sözleşmeyi imzalarlar (Marzano ve diğerleri, 2001, s. 178, Silberman, 1996, s. 65).

Diğer derslerde de uygulanabileceği gibi İngilizce derslerinde de, hazırlanan öğrenme sözleşmesine ilkönce, dersin bir ünitesinin/bir döneminin/bir yılının amaçları yazılır. Daha sonra, öğrencilerin bu amaçları elde etmeleri için derse etkin bir şekilde katılacakları, kendi öğrenme sorumluluklarını taşıyacakları, başkalarının kendilerini güdülemelerini beklemeyecekleri, arkadaşlarının düşüncelerine saygı duyacakları, arkadaşlarının öğrenmelerine yardım edecekleri,

sınıf dışında öğrendiklerinin üzerinde düşünecekleri, öğrendiklerini tekrarlayacakları ve uygulayacakları konusunda maddeler eklenir. Öğrenme sözleşmesi sınıfa dağıtılır ve dileyen öğrenciler sözleşmeyi imzalarlar. Öğrenme sözleşmesi öğrencilerin konunun/dersi amaçları hakkında düşünmelerini ve etkin öğrenmeyi sağlamak için yerine getirmeleri gereken şartları yeniden gözden geçirmelerini sağlar.

1.4. Sorun

Etkin öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenmeye istek duymalarını ve öğrenmek için ne yapmaları gerektiğini bilmelerini sağlamaktadır. Harmin (1994), Silberman (1996), Oxford (1990), Açıköz (2003), Buehl (2001), Herrell ve Adrienne (2002), Marzano ve diğerleri (2001) gibi pek çok araştırmacı sınıflarda etkin öğrenmeyi gerçekleştirmek için değişik stratejiler geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu stratejilerin çeşitli öğretim düzeylerinde ve derslerde hem akademik açıdan hem de olumlu davranışlar kazandırması açısından etkili olduğunu belirtmektedirler.

İngilizce derslerinde derse başlamada uygulanacak etkin öğrenme stratejileri, öğrencilerin İngilizce'yi sevmelerini, İngilizce'yi başaramama korkusunu yenmelerini ve bunun sonucunda da İngilizce'yi yanlış yapma korkusu duymadan kullanmalarını sağlayacaktır. Yine, bu stratejiler sayesinde öğrenciler birbirlerini yakından tanıyacaklar, öğrenmelerine yardım etmeyi öğrenecekler ve olumlu ve sorumlu birey davranışları kazanacaklardır.

İlköğretim İngilizce derslerinde öğrenci merkezli öğretime yer verilmesine ve etkin öğrenme stratejilerinin öğrenci merkezli öğretimde kullanılan stratejiler içinde yer almasına karşın, ilköğretimi bitiren öğrenciler İngilizce konuşulanları ve yazılanları anlayamamakta, İngilizce konuşamamakta ve düşüncelerini İngilizce yazamamaktadırlar. Büyük bir çoğunluğu İngilizce derslerinden korkmakta, kendilerine güvenmemekte, derse katılmak istememektedirler. Bu durum ilköğretim İngilizce derslerinde derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinin yeterince uygulanmadığını düşündürmektedir.

Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında, İngilizce derslerinde, öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama

durumları saptanmaya çalışılacaktır. Araştırmada, etkin öğrenme stratejilerinin tüm sınıf içi süreç için uygulanma durumlarını ayrıntılı bir şekilde saptamanın zor olacağı düşüncesiyle yalnızca sınıf içi sürecin bir parçası olan derse başlama aşamasında etkin öğrenme stratejilerinin uygulanma durumları araştırılmıştır. Ders başlama aşamasının seçilmesinin nedeni, öğrencilerin etkin öğrenme stratejileri kullanılarak dersin başında derse katılmaya ve öğrenmeye hazır hale getirilmelerinin önemli olduğu; öğrenmeye hazır hale gelmeyen öğrencilerin sınıf içi sürecin diğer aşamalarındaki etkinliklere katılmakta sorun yaşayabilecekleri düşüncesidir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini ne sıklıkta uygulamaktadırlar?
2. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kıdeme,
 - c. Mezun olunan okul türüne,
 - d. Görev yapılan okul türüne

göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre, derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de, dil öğrenmeye küçük yaşlarda başlamanın sağladığı yararlar düşünülerek ilköğretim dördüncü sınıftan başlayarak İngilizce öğretimi verilmektedir. İngilizce

öğretimine ilköğretimde başlanarak, öğrencilerin İngilizce'yi yabancı dil olarak değil, iletişim kurabilecekleri ve başka bilgilere ulaşmak için kullanabilecekleri bir araç olarak görmeleri; İngilizce sözcükleri ve cümleleri doğru şekilde telaffuz edebilmeleri; düzeylerine uygun İngilizce yazılı metinleri okuyup anlayabilmeleri; düşüncelerini İngilizce'yi kullanarak yazılı ve sözlü rahatça açıklayabilmeleri amaçlanmaktadır. Ancak, ilköğretim öğrencileri İngilizce derslerinden korkmakta, hata yapma endişesi ile derse katılmamakta, bilgileri yalnızca geçer not alma amacıyla ezberlemektedirler. Bu durumda, İngilizce öğretimi amaçlarına ulaşmamaktadır.

İngilizce öğretiminde öğrenci merkezli öğretim uygulanarak öğrencilerin İngilizce'yi kalıcı bir şekilde öğrenmeleri ve öğrendiklerini çeşitli alanlarda kullanabilmeleri düşünülmektedir. Etkin öğrenme öğrenci merkezli öğretimde önemli bir yere sahiptir. Etkin öğrenme, öğrencilerin kendilerine ve arkadaşlarına karşı saygılı, kendi öğrenmelerini düzenleyebilen, arkadaşlarına güvenen, enerjik, olayları yorumlayıp sorunlar üzerinde çözüm yolları arayıp bulan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır.

Bu çalışmada, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Etkin öğrenme stratejilerinin ilköğretimde uygulanma durumlarının bilinmesinin Milli Eğitim Bakanlığı'nca bu konuda yapabilecek çalışmalara yol gösterebileceği, İngilizce öğretmenleri için etkin öğrenme konusunda hizmetiçi eğitim planlamasında kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Araştırma, etkin öğrenmenin sağlayacağı yararları; ilköğretim İngilizce öğretim programı çalışmalarında etkin öğrenme ile ilgili ilkelerin göz önüne alınması gerekliliğine dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır.

Ayrıca, araştırma ilköğretim İngilizce öğretimi dışındaki derslerin öğretiminde etkin öğrenme stratejisinin uygulanma durumlarının araştırılması fikrini uyandırması bakımından da önem taşımaktadır.

1.7. Sayılılar

Bu bölümde araştırmanın sayılıları yer almaktadır.

- Veri toplama aracının kapsam geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler anket maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.8. Sınırlılıklar

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları belirtilmektedir.

Araştırma;

- 2005 - 2006 öğretim yılının birinci yarısında Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında kadrolu olarak görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ile,
- Siberman'nın (1996) belirlediği, "Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri" ve Harmin'in (1994) belirlediği "Derse Başlama Stratejileri" ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada geçen kavramların tanımları verilmektedir.

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların ücretsiz eğitim-öğretim gördükleri ve öğretim süresi sekiz yıl olan devlet okulu.

Özel İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların belirli bir ücret karşılığı eğitim-öğretim gördükleri, bireylere ya da kurumlara ait, öğretim süresi sekiz yıl olan okul.

Müfredat Laboratuar İlköğretim Okulu (MLİO): Zorunlu eğitim çağındaki çocukların ücretsiz eğitim-öğretim gördükleri, öğretim programlarının, yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı, öğretim süresi sekiz yıl olan devlet okulu (MEB, 1999, s. 4) .

Etkin Öğrenme: Bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımı (Demirel, 2002, s. 201).

İngilizce Öğretmeni: İlköğretim okullarında İngilizce öğretim etkinliklerini

yürüten kadrolu eğitim personeli

Öğrenme Stratejisi: Bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih kullandığı yollar (Kolb, 1984: Aktaran: Güven, 2002, s. 19).

Öğretme Stratejisi: Öğretmenin öğrencilerin bilgiyi edinmelerine yardımcı olmak için kullandığı yollar.

Derse Başlama Stratejileri: Öğretmenin öğrencileri dersi öğrenmeye hazır hale getirmek için derse başlarken kullandığı yollar.

İngilizce Öğretimi: İlköğretim okullarında İngilizce öğrenimini sağlamak için kullanılan etkinlikler.

Tümleşik Dil Becerileri: İngilizce'de dilin dört becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri (Şahinel, 2002, s. 67).

İkinci Bölüm

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yabancı ülkelerde ve Türkiye’de yapılan; yabancı dil öğretimi ve öğreniminde etkin öğrenme stratejilerinin uygulanmasına yönelik araştırmalara, ilköğretim okullarında çeşitli derslerin öğretimi için etkin öğrenme stratejilerinin uygulanmasına yönelik araştırmalara, etkin öğrenme stratejilerini uygulamada karşılaşılan zorlukları saptama amaçlı araştırmalara ve derse başlama konusunda yapılan araştırmalara tarih sıralarına göre yer verilmiştir.

Gökçe (2004), ilköğretimde görev yapan öğretmenler ve ilköğretim öğrencilerin görüşlerine göre etkin öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki sekiz ilköğretim okulundan seçilen toplam 382 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri olan 34 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim okullarında etkin öğrenme süreci etkili bir şekilde uygulanmamakta ve öğretim etkinliklerinin planlanması sürecine öğrenciler etkin olarak katılmamaktadırlar.

Şahin (2004), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmayı Erzurum merkez ilköğretim okullarında görev yapan 350 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uyguladıkları öğretim stratejilerinin, cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve okuttukları sınıflara göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Özkaran (2003), etkin öğrenme stratejilerinin Türkçe öğretiminde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde yaptığı çalışmasını, Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip 15 okulda görev yapan 157 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Çalışmada öğretmenlerin kendi görüşlerine göre, etkin öğrenme stratejilerini Türkçe öğretiminin çeşitli aşamaları için ne sıklıkta uyguladıkları; uygulama sıklıklarının,

mezun oldukları okullara, kıdemlerine ve görev yapmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılığa göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde etkin öğrenme stratejilerini dinleme becerisinin öğretilme aşamasında; dinleme öncesinde ara sıra, dinleme anında ve sonrasında ise sıklıkla uygulandığı ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinin öğretilme aşamasında; konuşma öncesi, konuşma anı ve konuşma sonrasında etkin öğrenme stratejilerini sıklıkla uyguladıkları saptanmıştır. Okuma becerisinin öğretilme aşamasında; okuma öncesinde ve okuma anında stratejilerin sıklıkla, okuma sonrasında ise ara sıra gerçekleştirildikleri saptanmıştır. Yazma becerilerinin geliştirilmesi aşamasında ise; etkin öğrenme stratejilerinin yazma öncesi ve yazma anında ara sıra, yazma sonrasında ise sıklıkla uygulandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin tümleşik dil becerileri öğretiminde etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları incelendiğinde; etkin öğrenme stratejilerinin tümleşik dil becerilerinin öğretimi öncesinde ve sonrasında ara sıra, tümleşik dil becerilerinin öğretimi sırasında sıklıkla uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, etkin öğrenme stratejilerini resmi ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin başka okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinden daha sık uyguladıkları; 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelerde görev yapan öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini daha sık uyguladıkları belirlenmiştir.

Griffiths (2003), anadili İngilizce olmayan öğrencilerin İngilizce'yi öğrenirken kullandıklarını belirttikleri dil öğrenme stratejileri sıklığının, öğrencilerin buldukları öğretim basamaklarına, yaşlarına, cinsiyetlerine ve milliyetlerine göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma, 21 değişik ülkeden yaşları 14-64 arasında değişen 348 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılanların 214'ü Asya, diğerleri Avrupa kökenli öğrencilerdir. Araştırmada İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenler için geliştirilmiş Oxford'un "Dil Öğrenme Strateji Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma sıklığıyla öğretim basamağı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Dil öğrenme stratejileri sıklığıyla cinsiyetleri ve yaşları arasındaki ilişki ise dikkate değer bulunmamıştır. Araştırma bulguları ayrıca, Avrupalı öğrencilerin Japon ve diğer Asya ülkelerinin

vatandaşları olan öğrencilerden daha fazla sıklıkta dil öğrenme stratejilerine başvurduğunu ortaya çıkarmıştır.

Niemi (2002), öğretmen eğitiminde etkin öğrenme ve etkin öğrenmeyi zorlaştıran nedenler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Finlandiya'da yeni mezun olan 204 öğretmene etkin öğrenme ilkelerini içeren bir anket ve açık uçlu sorular bulunan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Paralel bir ölçme aracı da öğretmenlerin mezun olduğu üniversitelerde öğretmen adaylarına ders veren 63 öğretim elemanına uygulamıştır. Daha sonra araştırmaya anketle katılan yeni mezun öğretmenlerin 11'i ile görüşme yapılmıştır. Görüşme ve anketlere ek olarak araştırmaya katılan okullarda 68 derste gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitiminde etkin öğrenme ilkelerine çok az uyulduğu, bunun da yalnızca sınıf içi süreçte yer aldığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların hemen hemen hepsi etkin öğrenme stratejilerini uygulamanın öğretmene çok fazla iş yüklediğini, araç gereç eksikliği yüzünden öğretmenlerin kendi işlerine ek olarak araç-gereç geliştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca etkin öğrenmeye karşı diğer öğretmenlerin ve ailelerin olumsuz tutumu, zamanın kısıtlı olması, öğrencilerin etkin öğrenmeye hazır olmamaları, sınıf mevcudunun fazlalığı, etkin öğrenmeyi uygulayabilme enerjisine ve zamana sahip olmamaları da araştırmada saptanan zorluklar arasındadır.

Ayan (2002), etkin öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanma durumlarını araştırmıştır. Araştırmasını Ankara il merkezinde resmi ve özel ilköğretim okulları arasından rastlantısal olarak seçtiği 26 resmi ve 9 özel ilköğretim okulunda görevli 476 sınıf öğretmeni üzerinde yürütmüştür. Betimleme yöntemi kullanılan araştırmada veriler anket yoluyla toplanmış ve anket verilerini desteklemek amacıyla resmi okullarda gözlem ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak; resmi okullarda çalışan öğretmenlerin en çok, öğrencilerin sunulan kavramlara ilişkin örnek vermelerine olanak tanıma ve konuları güncel yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yönelik etkinliklere yer verdiklerini, özel okullarda görevli öğretmenlerin ise en çok öğrencileri dersin amaçlarından haberdar etme, sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermelerine olanak tanıma ve ders sonlarında öğrencilerin öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmelerini sağlama etkinliklerini kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca, özel okullarda görevli olan öğretmenlerin etkinlikleri resmi okullarda görev yapan

öğretmenlerden daha sık uyguladıkları ve mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin bu etkinlikleri 5-10 yıl ve 11-16 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sık uyguladıkları belirlenmiştir.

Şahinel (2002), Ankara Üniversitesi hazırlık sınıfları üzerinde yürüttüğü araştırmasında etkin öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin İngilizce tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmada denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular deney grubu öğrencilerine etkin öğrenmeye dayalı olarak tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamanın, kontrol grubuna geleneksel yöntemle yapılan uygulamaya göre erişim düzeyi bakımından etkili olduğunu kanıtlamıştır. Araştırma ayrıca, etkin öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, kazanılmış davranışların kalıcılığını sağlamada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu, öğrenci tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Demirci (2000), 1998-1999 öğretim yılında, Ankara ili Beytepe ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü deneysel çalışmada çoklu zeka kuramı ve işbirlikli öğrenme tabanlı etkin öğrenme stratejileri uygulanan bir öğretim yönteminin öğretmen merkezli stratejiler uygulanan öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisini ve etkin öğrenme stratejilerine ilişkin öğrenci tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zeka ve işbirlikli öğrenme tabanlı etkin öğrenme stratejileri uygulanan bir öğretim yönteminin öğretmen merkezli bir öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu; öğrencilerin kendi öğrenmelerine etkin bir biçimde katılmalarının ve ünitenin işlenmesi sırasında gerçekleştirilen kart oyunları, bilmeceler, dramalar, resimler, reklam ya da slogan hazırlama gibi etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Shorey (1999), Hindistan'da yükseköğretim öğrencisi 1261 kişi üzerinde yürüttüğü çalışmada ana dili İngilizce olan hiçbir bireyin mevcut olmadığı yoksun ortamlarda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını araştırmıştır. Çalışmada veriler İngilizce Dil Öğrenme Envanteri (ELLSI) yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları strateji kullanımında yoksun ortamlarda öğrenim gören kadın öğrencilerin de, diğer ortamlarda öğrenim gören öğrenciler gibi, erkek öğrencilere göre daha fazla dil

öğrenme stratejilerini kullanmakta olduklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda Hintli öğrencilerin bir taraftan İngilizce iletişim becerilerini geliştirecek stratejiler kullandıklarını, diğer taraftan da üniversite giriş sınavlarında onlara yardım edebilecek ezberleme stratejilerini kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Demirel ve arkadaşları (1999) Ankara ili Beytepe ilköğretim okulu 1, 2 ve 3. sınıflar üzerinde yaptıkları araştırmada Hayat Bilgisi derslerinde etkin öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemişlerdir. Araştırmacılar ilkönce deney grubunda yer alan öğretmenlere etkin öğrenme stratejileri hakkında bilgi vermişlerdir. Daha sonra deney grubunda yer alan öğretmenler araştırmacılar tarafından hazırlanan günlük planlara göre derslerini işlemiştir. Araştırmanın sonunda etkin öğrenme stratejilerini temel alan uygulamaların her üç sınıfta da öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğu, etkin öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağladığını ve bunun sonucu olarak da daha iyi notlar aldıklarını saptamışlardır. Ayrıca, etkin öğrenme stratejilerinin uygulanması öğrencilerin derse zevkle katılımlarını ve birbirleriyle işbirliği yaparak çalışmalarını sağlamıştır.

Büyükkaragöz ve Sünbül (1997), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttükleri deneysel bir araştırmada derse girişte yapılan, dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin bilgi, kavrama ve toplam erişileri üzerindeki etkilerini deneysel olarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin bilgi erişileri açısından anlamlı bir fark bulunamamış ancak derse başlamada yapılan bu etkinliklerin öğrencilerin kavrama ve toplam erişilerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Açıkgöz, Kasapsucuoğlu ve Gökdağ (1997), “Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Stratejileri” ni saptamak amacıyla; yaşları 29 - 55 ve kıdemleri 4 - 33 yıl arasında değişen oniki ilköğretim öğretmeni üzerinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılan deneklere ilkönce etkin öğrenme üzerine yirmi saatlik bir öğrenme programı uygulanmış, daha sonra bu öğretmenlerden öğrendiklerini derslerinde uygulamaları istenmiştir. Bir yarıyıl boyunca yapılan uygulama sonrası deneklerle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmede,

öğretmenlerden etkin öğrenme programı, uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar ve bu soruları nasıl aştıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenler karşılaştıkları sorunları; öğrencilerin hazır olmaması, dersin planlanması, öğretmenin tedirginliği ve kaygısı ve süre uzaması olarak belirtmişlerdir. Bu sorunlarla baş etmek için ise; meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını, eksikliklerini araştırdıklarını ve bu eksiklikleri gidermek için uğraştıklarını, etkin öğrenmenin nasıl uygulanabileceği üzerinde düşündüklerini ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını, eğitim programından sonra da etkin öğrenme konusunda bilgili olan uzmanlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, okul yönetiminin kendilerine destek olmasının ve öğrencilerin giderek etkin öğrenmeye daha iyi uyum sağlamanın da uygulamada karşılaştıkları sorunlarla baş etmede yardımcı olduğunu eklemişlerdir.

Uysal (1996), öğrenme sürecine etkin katılımın öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Türk Hava Kuvvetleri bünyesinde öğretmen olarak görev alacak olan personele verilen öğretmen eğitimi kursuna katılan 94 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırma deneysel bir çalışma olup, öntest - sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Her iki gruba da uygulanan ön-test ve son testten ayrı olarak deney grubuna öğrenme-öğretme sürecine etkin katılım düzeylerini belirlemek üzere bir “öğrenci katılım anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkin öğrenmenin temel ilkelerinden olan etkin katılımın başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Üçüncü Bölüm

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının saptanmasının amaçlandığı bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri “Geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 1995, s. 77). Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları kendi görüşlerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 öğretim yılının birinci yarısında Eskişehir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında kadrolu ve özel ilköğretim okullarında sözleşmeli olarak görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreni büyük olmadığı için ayrı bir örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma Ek-2’ de verilen ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Çizelge 3’ de araştırmanın çalışma evreni ile ilgili sayısal bilgiler verilmiştir.

Çizelge 3
Araştırmanın Çalışma Evreni

Çalışma Evrenini Oluşturan Okullar	Okul Sayısı	Çalışma Evrenine Giren Okul Sayısı	Çalışma Evrenini Oluşturan İng. Öğrt. Sayısı	Araştırmaya Katılan İng. Öğrt. Sayısı	Değerlendirme Dışı Bırakılan Öğretmen Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Öğretmen Sayısı
İlköğretim Okulu	90	77	147	108	11	97
MLİO	9	8	30	23	3	20
Özel İlköğretim Okulu	5	5	30	24	2	22
Toplam	104	90	207	155	16	139

Çalışma evrenini belirlemek için öncelikle Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının bir listesi çıkarılmıştır Çizelge 3' te görüldüğü gibi, 2005 - 2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan toplam 104 ilköğretim okulu, ilköğretim okulları, MLİO ve özel ilköğretim okulları olmak üzere üç kümeye ayrılmıştır. Ancak bu kümelerde bulunan ilköğretim okullarından 13' ünde kadrolu İngilizce öğretmeni bulunmadığı; MLİO' lardan birinde yalnızca dördüncü ve beşinci sınıflar bulunduğu ve kadrolu İngilizce öğretmeni bulunmadığı için bu okullar çalışma evreninden çıkartılmışlardır. Böylece çalışma evreni, Eskişehir il merkezindeki 77 ilköğretim okulunda görevli 147, 8 MLİO' da görevli 30 ve 5 özel ilköğretim okulunda görevli 30 sözleşmeli İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 207 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın uygulandığı tarihlerde izinli ve raporlu olan öğretmenler ve ankete yanıt vermek istemeyen öğretmenler nedeniyle çalışma evrenini oluşturan 155 öğretmenden veri sağlanabilmiştir. Bu geri dönüş % 74' e karşılık geldiği için yeterli kabul edilmiştir (Karasar,1995, s. 180). Ancak yapılan inceleme sonucunda 16 öğretmenin araştırma anketini eksik ya da yanlış doldurdukları belirlenmiştir. Bu araştırma anketleri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak; değerlendirme, ilköğretim okullarında görev yapan 97, MLİO' larda görev yapan 20 kadrolu İngilizce öğretmeninden ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 22 sözleşmeli İngilizce öğretmeninden olmak üzere, toplam 139 öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak sürdürülmüştür. Araştırmaya katılan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin % 69,8' i ilköğretim okullarında, % 14,4' ü MLİO' da ve % 15,8' i özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 139 İngilizce öğretmeninin kişisel özellikleriyle ilgili bilgiler Çizelge 4’ te verilmiştir.

Çizelge 4
Çalışma Evrenini Oluşturan İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri
(N=139)

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	21	15,1
	Kadın	118	84,9
Kıdem	5 yıldan az	40	28,8
	5-10 yıl	29	20,9
	11-15 yıl	18	12,9
	16-20 yıl	21	15,1
	20 yıldan fazla	31	22,3
Mezun Olunan Okul	Eğitim Enstitüsü	23	16,5
	Yabancı Diller Yüksek Okulu	9	6,5
	Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü	83	59,7
	Diğer	24	17,3
Görev Yapılan Okul	İlköğretim Okulu	97	69,8
	MLİO	20	14,4
	Özel İlköğretim Okulu	22	15,8

Çizelge 4’ te görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan İngilizce öğretmenlerinin % 84,9’ u kadın, % 15,1’ i ise erkektir.

Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde; % 28,8’ inin 5 yıldan az kıdeme, % 22,3’ ünün de 20 yıldan daha fazla kıdeme, % 20,9’ unun 5-10 yıl arası kıdeme, % 15,1’ inin 16-20 yıl arası kıdeme ve % 12,9’ unun 11-15 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, belirlenen beş dilim içinde, Eskişehir il merkezinde, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en fazla sayıda “5 yıldan az”, en az sayıda “11-15” yıl kıdem dilimi içinde buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumları incelendiğinde; % 59,7’ sinin eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinden, % 17,3’ ünün eğitim fakülteleri, eğitim enstitüleri ve yabancı diller yüksek okullarının dışında kalan yüksek okul ve fakültelerden, % 16,7’ sinin eğitim enstitülerinden, % 6,5’ inin yabancı diller yüksek okullarından mezun oldukları görülmektedir. Eskişehir il merkezinde bulunan

okullarda kadrolu olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim enstitüsü, yabancı diller yüksek okulu ve eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünün dışında mezun oldukları okullar, İşletme Fakültesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Fizik Öğretmenliği, Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce öğretim verilen üniversitelerin Biyoloji, Kimya, Matematik, Sosyoloji Bölümleri, Gıda Mühendisliği, Açıköğretim İngilizce Öğretmenliği ve Açıköğretim İngilizce Lisans Tamamlama programları olarak saptanmıştır. Araştırmanın bu sorusuna verilen yanıtlara göre Eskişehir il merkezindeki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun eğitim fakültelerinin İngilizce bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 69,8' i ilköğretim okullarında, % 15,8' i özel ilköğretim okullarında, % 14,4' ü ise (MLİO) müfredat laboratuvar ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin en büyük kısmını ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan veriler, “ Kişisel Bilgiler”, “ Derse Başlama Stratejileri”, ve “Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar” olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır (Ek-3).

Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgiler” bölümünde çalışma evrenini oluşturan İngilizce öğretmenlerini tanımaya yönelik ve derse başlama stratejileriyle ilişkili değişkenler olarak, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yükseköğretim kurumu ve görev yapılan okul türleriyle ilgili dört soruya yer verilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada kullandıkları etkin öğrenme stratejilerini saptayabilmek için öncelikle etkin öğrenmede uygulanan stratejiler yerli ve yabancı kaynaklardan araştırılmıştır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde denenerek yararlılıkları saptanmış bu stratejiler arasından, derse başlamada kullanılacak stratejiler listelenmiştir. Bu stratejilerden birbirleriyle binişik olanlar ve ilköğretim İngilizce derslerinde derse başlamada kullanılması uygun olmayanlar çıkarılmış ve geriye kalan stratejiler anket maddeleri haline getirilmiştir. Ancak bazı yazarların belirledikleri stratejileri ders sürecinin hangi aşamasında kullanılabileceğini belirtmemeleri göz

önüne alınarak araştırma anketinin; “Etkin Öğrenmede Derse Başlama Stratejileri” ni ayrı bir başlık altında toplayan Harmin (1994) ve “Etkin Öğrenmede Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri” ni bir başlık altında toplayan Silberman’ın (1996) belirlediği stratejilerle sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Bu seçimi yapmakta başka bir etken de etkin öğrenme stratejileri olarak alanyazında en yaygın olarak Harmin ve Silberman’ın stratejilerinin tanıtılmasıdır (Açıkgöz, 2003; Allen, 2002; Ayan, 2002; Mc Keachie, 1999; Özkaran, 2004; Saban, 2002; Şahinel, 2002). Ancak, Silberman (1996)’nın belirlediği “Etkin Öğrenmede Öğrencileri Ders Başında Etkin Hale Getirme Stratejileri”nde yer alan “Gerçek Tanışma” sınıf içi süreci kapsamaması, “Üçlü Değişimi” anket maddesi olarak ifade edilmesinde güçlük çekilmesi, Takım Çalışması ve Etkin Öğrenme Sürecinin Tanıtımı stratejilerinin yalnızca dönem başlarında uygulanabilir olması, “Grup Elemanları, Temsilci Öğrenciler ve Grup Özgeçmişi” stratejileri ise bu stratejilere ilişkin birden fazla ayırt edici özellik taşıyan madde belirlenememesi nedeniyle araştırma anketinin kapsamından çıkarılmışlardır. Bu yönde yapılan çalışmalar sonrasında 22 adet strateji ve bu stratejilere ilişkin 63 adet etkinlik belirlenmiştir. Stratejilerin kapsadığı etkinlikler ve madde sayıları Çizelge 5’ te verilmiştir.

Çizelge 5
Anketi Oluşturan Stratejilere İlişkin Etkinliklerin Dağılımı ve Sayısı

Sıra No	Stratejiler	Madde Aralığı	Madde Sayısı
1	Oylama	1-3	3
2	Güzel ya da Yeni Haberler	4-6	3
3	Pazar Yeri	7-10	4
4	Sınıfta Kim?	11-12	2
5	Tahminde Bulunma	13-14	2
6	Reklam/Slogan Hazırlama	15-17	3
7	Bağlantı Kurma	18-19	2
8	Kişiler İçin Rüzgar Esti	20-22	3
9	Sınıf Kuralları	23-25	3
10	Değerlendirme Araştırması	26-29	4
11	Öğrenci Soruları	30-32	3
12	Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma	33-35	3
13	Risk Hatırlatıcısı	36-37	2
14	Köşelenme	38-40	3
15	Etkin Bilgi Paylaşımı	41-43	3
16	Hemen Çalışmaya Başlama	44-46	3
17	Güdüleyici Sorular	47-49	3
18	Hemen Değerlendirme	50-52	3
19	Tersini Yapma	53-54	2
20	Doğru mu Yanlış mı?	55-56	2
21	Görüş Alışverişi	57-61	5
22	Öğrenme Sözleşmesi	62-63	2
Toplam			63

Her bir anket maddesinde “Hiçbir zaman”, “Çok Seyrek”, “Ara Sıra”, “Çok Sık” ve “Her Zaman” ı kapsayan beşli Likert tipi derecelendirme yapılmıştır. Öğretmenlerden stratejileri uygulama durumlarına uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Seçenekler;

Hiçbir zaman-----1 puan

Çok seyrek----- 2 puan

Ara sıra----- 3 puan

Çok Sık----- 4 puan

Her zaman ----- 5 puan

şeklinde belirlenmiştir.

Anketin üçüncü ve son bölümünde öğretmenlere derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini kullanırken karşılaşılan sorunları yazmaları için bir açık uçlu soru sorulmuştur.

Oluşturulan ilk taslak anket danışman öğretim üyesinin görüş ve önerileri çerçevesinde düzeltilmiş ve kapsam geçerliği için program geliştirme, ilköğretim ve İngilizce öğretmenliği alanında çalışan on öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanlardan görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra anket 23 İngilizce öğretmeni üzerinde denenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ön deneme uygulamasına dayalı olarak Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Anket için bulunan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .90 dır. Bu değer anketin yüksek derecede bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda uygulamaya hazır hale gelen anketin uygulanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli izin alınmıştır (Ek-1).

Anket 2005 - 2006 öğretim yılı içinde 15 Eylül - 10 Ekim tarihleri arasında çalışma evreninde bulunan tüm ilköğretim kurumlarında araştırmacı tarafından uygulanmış ve araştırma için gerekli verilerin toplanılması tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Anket ile toplanan verilerin çözümlenmesine geçmeden önce formlar teker teker incelenerek eksik ya da yanlış doldurulan formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Değerlendirmeye alınan bilgi toplama araçlarına 1'den başlanarak sıra numaraları verilmiş ve formlardan elde edilen bilgiler bilgisayarda işlenmeye hazır duruma getirilmiştir. Bilgi toplama aracının kişisel bilgiler bölümünde yer alan sorulara verilen yanıtlar kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

1. Birinci alt sorunun çözümlenmesinde verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans (f), yüzde (%) ve ortalama (\bar{X}) hesaplamaları kullanılmıştır. Elde edilen veriler çizelgeleştirilerek gösterilmiştir. Frekans yüzde ve ortalama hesaplamaları her bir stratejiye verilen yanıtlar için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu hesaplamanın amacı, öğretmenlerin her bir etkin öğrenme stratejisini uygulama durumlarını belirlemektir. Ortalamaların sözel anlatıma dönüştürülebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada;

$$5-1=4$$

$4/5= 0.80$ aralık değeri olarak bulunmuştur. Ortalamaların sözel anlatıma dönüştürülebilmesi için aralık değeri dereceleme ölçeğindeki en küçük değerden başlayarak her bir dereceye eklenmiş, böylece ortalamalar sözel ifadeye dönüştürülmüştür. Buna göre;

1.00- 1.80 Hiçbir zaman

1.81-2.60 Çok seyrek

2.61-3.40 Ara sıra

3.41-4.20 Çok sık

4.21-5.00 Her zaman

olarak ifade edilmiştir.

2. Araştırmanın ikinci alt sorununun tüm şıkları için araştırma anketinden elde edilen toplam puanlarla işlem yapılmıştır. (a) şıkkının çözümü için anketten elde edilen toplam puanlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ikili küme karşılaştırması olduğu için Bağımsız Gruplar Arası "t"

Testinden yararlanılmıştır. İkinci alt sorunun (b), (c) ve (d) şıklarının çözümünde ise ikiden çok küme karşılaştırması olduğu için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesinden (One Way Anova) yararlanılmıştır.

3. Üçüncü alt sorunun çözümü için öğretmenlerin dile getirdikleri sorunların yüzde ve frekansları hesaplanmış ve bir çizelge haline getirilmiştir.

Dördüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde araştırma sorularının çözümü için toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Bulguların ve yorumların ele alınışında, araştırmanın amacıyla ilgili soruların sırası izlenmiştir. Buna göre bulgular ve yorumlar; “İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Sıklıkları”, “Derse Başlama Stratejileri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki” ve “Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlar” ana başlıkları altında toplanmıştır.

4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Sıklıkları

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarını saptamaya yönelik bu araştırmanın amaçlarından birincisi, öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama sıklıklarını belirlemektir. Bu amaçla frekans ve yüzde ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. İstatistiksel bilgiler her bir strateji için ayrı ayrı hazırlanan çizelgelerde gösterilmiş ve çizelgelerin altında yorumlara yer verilmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin, derse başlamada kullanabilecekleri etkin öğrenme stratejilerinden “Oylama Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 6’ da verilmiştir.

Çizelge 6
İngilizce Öğretmenlerinin “Oylama Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Oylama	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Bir önceki dersle ilgili soru sormak isteyen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme.	4	2,9	11	7,9	38	27,3	50	36,0	36	25,9	3,74
2. Bir önceki derste en son yapılan etkinliği hatırlayabilen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme.	3	2,2	15	10,8	28	20,1	62	44,6	31	22,3	3,74
3. Yeni bir konuyu öğrenmeye hazır olan öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme.	20	14,5	29	21,0	46	32,6	27	19,6	17	12,3	2,94
\bar{X} Ortalama											3,47

Çizelge 6’ da görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Oylama Stratejisi” ne ilişkin üç etkinlik yer almaktadır. “Bir önceki dersle ilgili soru sormak isteyen öğrencilerin ellerini kaldırma” etkinliğini öğretmenlerin % 36’ sı “çok sık”, % 27,3’ ü “ara sıra”, % 25,9’ u “her zaman”, % 7,9’ u “çok seyrek” uyguladıklarını; % 2,9’ u ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye ait $\bar{X} = 3,74$ ’ tür. Bu aritmetik ortalama, öğretmenlerin bir önceki dersle ilgili soru sormak isteyen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını “çok sık” olarak istediklerini ortaya koymaktadır.

“Bir önceki derste en son yapılan etkinliği hatırlayabilen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme” etkinliğini öğretmenlerin % 44,6’ sı “çok sık”, % 22,3’ ü “her zaman”, % 20,1’ i “ara sıra”, % 10,8’ i “çok seyrek” uyguladıklarını; % 2,2’ si ise bu etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 3,74$ olduğu için, öğretmenlerin bir önceki derste en son yapılan etkinliği hatırlayabilen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını “çok sık” olarak istedikleri söylenilebilir.

“Yeni bir konuyu öğrenmeye hazır olan öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme” etkinliğini öğretmenlerin % 32,6’ sı “ara sıra”, % 21’ i “çok seyrek”, % 19,6’ sı “çok sık” uyguladıklarını; % 14,5’ i ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12,3’ ü yeni bir konuyu öğrenmeye hazır olan

öğrencilerin ellerini kaldırmalarını “her zaman” istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,94$ ’ tür. Buna göre, öğretmenlerin yeni bir konuyu öğrenmeye hazır olan öğrencilerin ellerini kaldırmalarını “ara sıra” istedikleri söylenebilir.

Sonuç olarak; bu üç etkinliğin aritmetik ortalamalarının ortalamalarına göre (\bar{X} ortalaması = 3,47), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada “Oylama Stratejisi” ni “çok sık” olarak uyguladıkları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin, derse başlamada kullanabilecekleri etkin öğrenme stratejilerinden “Güzel ya da İyi Haberler Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 7’ de verilmiştir.

Çizelge 7
İngilizce Öğretmenlerinin “Güzel ya da Yeni Haberler Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları (N=139)

Güzel ya da Yeni Haberler	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4. Kendini mutlu/üzgün hisseden öğrencinin duygularını sınıfla paylaşmasına fırsat verme.	7	5,0	25	18,0	54	38,8	37	26,6	16	11,5	3,21
5. Herhangi bir alanda başarı kazanan öğrencinin başarısını sınıfta açıklamasına fırsat verme.	1	0,7	10	7,2	25	18,0	43	30,9	60	43,2	4,08
6. Öğrencinin okuduğu/dinlediği/yaşadığı ilginç bir olayı sınıfta anlatmasına izin verme.	3	2,2	15	10,8	50	36,0	46	33,1	25	18,0	3,53
\bar{X} Ortalama											3,60

Çizelge 7’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde, “Güzel ya da Yeni Haberler Stratejisi” ne ilişkin üç etkinlik yer almaktadır. Bu stratejiye ilişkin ilk etkinlik olan “kendini mutlu/üzgün hisseden öğrencinin duygularını sınıfla paylaşmasına izin verme” etkinliği araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9’ u tarafından “ara sıra”, % 26,6’ sı tarafından “çok sık”, % 18’ i tarafından “çok seyrek” ve % 11,5’i tarafından “her zaman” uygulanmaktadır. Öğretmenlerin % 5’ i derse başlarken öğrencilerin

duygularını sınıfla paylaşımlarına “hiçbir zaman” izin vermediklerini belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 3,21$ olduğu için, İngilizce öğretmenlerinin, kendini mutlu/üzgün hisseden öğrencinin duygularını sınıfla paylaşmasına “ara sıra” izin verdikleri söylenebilir.

“Güzel ya da Yeni Haberler Stratejisi” ne ilişkin ikinci etkinlik olan “Herhangi bir alanda başarı kazanan öğrencinin başarısını sınıfta açıklamasına fırsat verme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin % 43,2’ si “her zaman”, % 30,9’ u “çok sık” , % 18’ i “ara sıra”, % 7,2’ si “çok seyrek” uyguladıklarını; % 0,7’ si ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya ($\bar{X} = 4,08$) göre, öğretmenlerin herhangi bir alanda başarı kazanan öğrencinin başarısını sınıfta açıklamasına “çok sık” fırsat verdikleri anlaşılmaktadır.

“Öğrencinin okuduğu/dinlediği/yaşadığı ilginç bir olayı sınıfta anlatmasına izin verme” etkinliğini ise öğretmenlerin, % 36’ sı “ara sıra”, % 33,1’ i “çok sık”, % 18’ i “her zaman”, % 10,8’ i “çok seyrek” uyguladıklarını; % 2,2’ si ise bu etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Saptanan $\bar{X} = 3,53$ olduğu için, derse başlamada bu etkinliğin de “çok sık” olarak gerçekleştirildiği düşünülebilir.

Çizelge 7’de “Güzel ya da İyi Haberler Stratejisi” ne ilişkin etkinliklerin tamamına verilen yanıtların aritmetik ortalamalarının ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. Bu durumda, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada Güzel ya da Yeni Haberler stratejisini “çok sık” uyguladıkları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin, derse başlamada kullanabilecekleri etkin öğrenme stratejilerinden “Pazar Yeri Stratejisini” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 8’ de verilmiştir.

Çizelge 8
İngilizce Öğretmenlerinin “Pazar Yeri Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Pazar Yeri	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7. Öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerini yazacakları kartlar hazırlamalarını isteme.	39	27,0	33	23,7	40	28,8	16	11,5	11	7,9	2,47
8. Öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirlerinin düşünce kartlarını okumalarını isteme.	54	38,8	38	27,3	28	20,1	13	9,4	6	4,3	2,12
9. Öğrencilerden konuyla ilgili beğendikleri düşüncelerin yazılı olduğu kartları birbirleriyle değiştirmelerini isteme.	54	38,8	35	25,2	34	24,5	10	7,2	6	4,3	2,12
10. Öğrencilerden arkadaşlarının konuyla ilgili düşüncelerini değerlendirmelerini isteme.	37	26,6	32	23,0	40	28,8	20	14,4	10	7,2	2,52
\bar{X} Ortalama											2,30

Çizelge 8’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Pazar Yeri Stratejisi” ne ilişkin dört etkinlik yer almaktadır. Çizelgede yer alan verilere göre, “öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerini yazacakları kartlar hazırlamalarını isteme” etkinliğinin öğretmenlerin % 28,8’ i tarafından “ara sıra” uygulandığı, % 27’ si tarafından ise “hiçbir zaman” uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 24’ ü bu etkinliği “çok seyrek” olarak, % 11,5’ i “çok sık” olarak, % 7,9’ u da “her zaman” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 2,47$), öğretmenlerin derse başlarken öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerini yazacakları kartlar hazırlamalarını “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

“Öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirlerinin düşünce kartlarını okumalarını isteme etkinliği” ni öğretmenlerin üçte birinden fazlası (% 38,8) “hiçbir zaman” uygulamadıklarını; dörtte birinden fazlası da (% 27,3) “çok seyrek” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliği “ara sıra” uyguladıklarını belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20,1’ini, “çok sık” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 9,4’ ünü, “her zaman” uyguladıklarını belirten öğretmenler de % 4,3’ ünü oluşturmaktadırlar. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,12$ ’ dir. Bu değere göre, öğretmenlerin

öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirlerinin düşünce kartlarını okumalarını “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

“Öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerin yazılı olduğu kartları birbirleriyle değiştirmelerini isteme” etkinliğini de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin üçte birinden fazlası (% 38,8) “hiçbir zaman” uygulamadıklarını; dörtte birinden fazlası da (% 25,2) “çok seyrek” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 24,3’ ü bu etkinliği “ara sıra”, % 7,2’ si “çok sık” ve % 4,3’ ü “her zaman” uyguladıkları biçiminde görüş belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,12$ ’ dir. Bu değer, İngilizce öğretmenlerinin derse başlarken öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerin yazılı olduğu kartları birbirleriyle değiştirmelerini “çok seyrek” olarak istediklerini göstermektedir.

“Öğrencilerden arkadaşlarının konuyla ilgili düşüncelerini değerlendirmelerini isteme” etkinliğinin de, diğer iki etkinliğe oranla biraz daha sık uygulanmasına karşın (\bar{X} ortalama = 2,52), “çok seyrek” uygulandığı söylenebilir. Bu etkinliğe ilişkin yüzde değerlerinin dağılımları , “hiçbir zaman” % 26,6, “çok seyrek” % 23, “ara sıra” % 28,8, “çok sık” % 14,4 ve “her zaman” % 7,2 biçimindedir.

“Pazar Yeri Stratejisi” nin içerdiği tüm etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına dayanarak (\bar{X} ortalama = 2,30), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada “Pazar Yeri Stratejisi” ni “çok seyrek” olarak uyguladıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmada yer alan, derse başlamada uygulanabilecek bir başka strateji de “Sınıfta Kim.....? Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Sınıfta Kim.....? Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 9’ da verilmiştir.

Çizelge 9’ da görülebileceği gibi, araştırma anketinde “Sınıfta kim...? Stratejisi” ne ilişkin iki etkinlik bulunmaktadır. Stratejinin birinci etkinliği olan, “Öğrencilere ait olabilecek bireysel özellikler listesi hazırlama” etkinliğini öğretmenlerin % 29’ u “ara sıra”, % 24,6’ sı “çok sık” uyguladıklarını belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin % 19,6’ sı bu etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıkları; % 25’ i “çok seyrek” ve

% 8,7' si de “her zaman” uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,84$ olduğu için, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere ait olabilecek bireysel özellikler listesi hazırlama etkinliğini “ara sıra” uygulamakta oldukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 9
İngilizce Öğretmenlerinin “Sınıfta Kim..? Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Sınıfta Kim..?	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
11. Öğrencilere ait olabilecek bireysel özellikler listesi hazırlama.	27	19,6	25	18,1	41	29,0	34	24,6	12	8,7	2,84
12. Öğrencilerin verilen bireysel özelliklere sahip olup olmadıklarını arkadaşlarına sormalarını isteme.	38	27,3	33	23,7	47	33,9	18	12,9	3	2,2	2,38
\bar{X} Ortalama											2,61

Çizelge 9’ da yer alan “Sınıfta Kim ? Stratejisi” ne ilişkin ikinci etkinlik ise “Öğrencilerin verilen bireysel özelliklere sahip olup olmadıklarını arkadaşlarına sormalarını isteme”dir. Bu etkinlikle ilgili öğretmenlerin yanıtlarının yüzde dağılımı da “ara sıra” % 33,8, “hiçbir zaman” % 27,3, “çok seyrek”, % 23,7 “çok sık” % 12,9 ve “her zaman” % 2,2 biçimindedir. Bu yüzde değerlerine dayanılarak hesaplanan aritmetik ortalamaya ($\bar{X} = 2,38$) göre, öğretmenlerin, öğrencilerin verilen bireysel özelliklere sahip olup olmadıklarını arkadaşlarına sormalarını “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

“Sınıfta Kim..? Stratejisi” ne ilişkin etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalaması (\bar{X} ortalama = 2,61), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığına işaret etmektedir.

Araştırmada yer alan, derse başlamada uygulanabilecek bir başka strateji de “Tahminde Bulunma Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Tahminde Bulunma Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 10’ da verilmiştir.

Çizelge 10
İngilizce Öğretmenlerinin “Tahminde Bulunma Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Tahminde Bulunma	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
13. Öğrencileri tanımaya yönelik sorular hazırlama.	6	4,3	5	3,6	36	25,8	55	39,6	37	26,7	3,82
14. Her bir öğrencinin, öğretmenin hazırladığı sorulara grubundaki diğer arkadaşlarının verebilecekleri yanıtları tahmin etmelerini isteme.	34	24,5	20	14,5	52	37,3	24	17,2	9	6,5	2,66
\bar{X} Ortalama											3,24

Çizelge 10’ da görüldüğü gibi “Tahminde Bulunma Stratejisi” kapsamında iki etkinlik yer almaktadır. Çizelgedeki verilere göre, bu etkinliklerden ilki olan “öğrencileri tanımaya yönelik sorular hazırlama” etkinliğini, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazlası (% 39,6) “çok sık”, dörtte birinden fazlası da (% 26,7) “her zaman” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliği “ara sıra” uygulayan öğretmenler de araştırmaya katılan öğretmenlerin bir diğer dörtte birini (% 25,8) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 4,3’ ü etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıkları, % 3,6’ sı ise “çok seyrek” olarak uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin öğretmen yanıtlarının $\bar{X} = 3,82$ ’ dir. Bu aritmetik ortalamaya göre, öğretmenlerin “çok sık” olarak öğrencileri tanımaya yönelik sorular hazırladıkları söylenebilir.

“Her bir öğrencinin, öğretmenin hazırladığı sorulara grubundaki diğer arkadaşlarının verebilecekleri yanıtları tahmin etmelerini isteme” etkinliği için araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama sıklığına ilişkin yanıtlarının yüzde dağılımı da “ara sıra” % 37,4, “hiçbir zaman” % 24,5, “çok sık” % 17,3, “çok seyrek” % 14,5 ve “her zaman” % 6,5 biçimindedir. Bu etkinliğin uygulanma sıklığına ilişkin öğretmen yanıtlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 2,66$), öğretmenlerin, hazırladıkları sorulara her bir öğrencinin grubundaki diğer arkadaşlarının verebilecekleri yanıtları tahmin etmelerini “ara sıra” istediklerini göstermektedir.

“Tahminde Bulunma Stratejisi” ne ilişkin etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre (\bar{X} ortalama = 3,24), stratejinin derse başlamada İngilizce öğretmenleri tarafından “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Reklam/ Slogan Hazırlama Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Reklam/ Slogan Hazırlama Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 11’ de verilmiştir.

Çizelge 11
İngilizce Öğretmenlerinin “Reklam/ Slogan Hazırlama Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Reklam/ Slogan Hazırlama	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15. Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili sloganlarla derse başlama.	49	35,2	27	19,4	45	32,4	13	9,4	5	3,6	2,26
16. Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili TV reklamlarıyla derse başlama.	49	35,3	33	23,7	40	28,8	13	9,4	4	2,9	2,20
17. Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili gazete reklamlarıyla derse başlama.	50	36,0	37	26,6	37	26,6	12	8,6	3	2,2	2,14
\bar{X} Ortalama											2,20

Çizelge 11’ de görüldüğü gibi, araştırmada “Reklam/Slogan Hazırlama Stratejisi” ne ilişkin üç etkinlik bulunmaktadır. Öğretmenlerin üçte birinden fazlası (% 35,3), bu etkinliklerden ilki olan “öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili sloganlarla derse başlama” ya ilişkin uygulama sıklığı seçeneklerinden “hiçbir zaman” ı işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 32,4’ ü etkinliği “ara sıra”, % 19,4’ ü “çok seyrek”, % 9,4’ ü “çok sık” ve % 3,6’ sı “her zaman” uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 2,26$), öğretmenlerin derse öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili sloganlarla başlamasını “çok seyrek” olarak uyguladıklarını göstermektedir.

“Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili TV reklamlarıyla derse başlama” etkinliğinin uygulanma sıklığı da bir önceki etkinliğin uygulanma sıklığına benzer özellikler taşımaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu etkinliğin uygulanma sıklığına ilişkin yanıtları “hiçbir zaman” % 35,3, “ara sıra” % 28,8, “çok seyrek” % 23,7, “çok sık” % 9,4 ve “her zaman” % 2,9 biçimindedir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}=2,20$), İngilizce öğretmenlerinin derse öğrencilerin hazırladığı TV reklamlarıyla “çok seyrek” olarak başladıklarını göstermektedir.

“Öğrencilerin hazırladıkları gazete reklamlarıyla derse başlama”nın uygulanma sıklığına ilişkin yüzde değerleri incelendiğinde, bu stratejiye ilişkin diğer iki etkinlik gibi, bu etkinliğin de öğretmenlerin üçte birinden fazlası tarafından “hiçbir zaman” uygulanmadığı (% 36) söylenebilir. Etkinliği öğretmenlerin % 26,6’sı “çok seyrek”, % 26,6’sı “ara sıra”, % 8,6 “çok sık” ve % 2,2’si ise “her zaman” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,14$ olduğu için, öğretmenlerin, öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili gazete reklamlarıyla derse başlamayı da “çok seyrek” olarak uyguladıkları anlaşılmaktadır.

“Reklam/Slogan Hazırlama Strateji” sine ilişkin etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre (\bar{X} ortalama = 2,20), stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok seyrek” olarak uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Bağlantı Kurma Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Bağlantı Kurma Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 12’ de verilmiştir.

Çizelge 12’ de görülebileceği gibi, araştırma anketinde “ Bağlantı Kurma Stratejisi” ne ilişkin iki etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden birincisi olan “öğrencilere tatillerden sonra derse başlarken kendilerini nasıl hissettiklerini sorma” etkinliğini öğretmenlerin yarısından fazlası (% 53,2) “her zaman”, yaklaşık üçte biri de “çok sık” olarak (% 30,2) uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 14,4’ ü bu etkinliği “ara sıra”, % 2,2’ si “çok seyrek” olarak uygulamaktadırlar. “Hiçbir zaman” seçeneği ise öğretmenler tarafından işaretlenmemiştir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya

göre ($\bar{X} = 4,34$), İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere tatillerden sonra derse başlarken kendilerini nasıl hissettiklerini “her zaman” sorduklarını söylenebilir.

Çizelge 12
İngilizce Öğretmenlerinin “Bağlantı Kurma Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Bağlantı Kurma	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
18. Öğrencilere tatillerden sonra derse başlarken kendilerini nasıl hissettiklerini sorma.	-	-	3	2,2	20	14,4	42	30,2	74	53,2	4,34
19. Öğrencilerin öğrendiklerini tatilde kullanıp kullanmadıklarını sorma.	1	0,7	1	0,7	15	10,8	47	33,8	75	54,0	4,39
\bar{X} Ortalama											4,36

Çizelgede bu stratejiye ilişkin yer alan “öğrencilerin öğrendiklerini tatilde kullanıp kullanmadıklarını sorma” etkinliği için öğretmenlerin uygulama sıklıklarına ilişkin yanıtlarının dağılımı da ilk etkinliğe verilen yanıtların dağılımına benzer özellikler taşımaktadır. Bu etkinliği de öğretmenlerin yarısından fazlası (% 54) “her zaman”, üçte biri kadarı da “çok sık” olarak (% 33,8) uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 10,8’ i bu etkinliği “ara sıra”, % 0,7’ si “çok seyrek” olarak uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin % 0,7’ si ise etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 4,39$ olduğu için, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin öğrendiklerini tatilde kullanıp kullanmadıklarını “her zaman” sordukları söylenebilir.

“Bağlantı Kurma Stratejisi” nin kapsamındaki etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına (\bar{X} ortalama = 4,36) göre, bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “her zaman” uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “...Kişiler İçin Rüzgar Esti Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin,

“...Kişiler İçin Rüzgar Esti Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 13’ de verilmiştir.

Çizelge 13
İngilizce Öğretmenlerinin “... Kişiler İçin Rüzgar Esti Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

...Kişiler İçin Rüzgar Esti	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
20. Öğrencilerin bir çember oluşturacak şekilde oturmasını isteme.	51	36,7	33	23,8	43	30,9	11	7,9	1	0,7	2,12
21. Çemberin içinde ayakta kalan bir öğrencinin öğrencilere ait olabilecek herhangi bir bireysel özelliği söylemesini isteme.	71	51,0	25	17,9	36	26,0	7	5,1	-	-	1,84
22. Oturan öğrencilerden belirtilen bireysel özelliğe sahip olanların yerlerinden kalkarak oturacak başka bir boş yer bulmaya çalışırken çemberin ortasında bulunan öğrencinin de boşalan yerlerden birine oturmaya çalışmasını isteme.	78	56,5	27	19,6	27	19,6	6	4,3	-	-	1,72
\bar{X} Ortalama											1,89

Çizelge 13’ te görüldüğü gibi araştırma anketinde yer alan “...Kişiler İçin Rüzgar Esti Stratejisi” kapsamında üç etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerden birincisi olan “öğrencilerin bir çember oluşturacak şekilde oturmasını isteme” ye ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların dağılımı; “hiçbir zaman” % 36,7, “ara sıra” % 30,9, “çok seyrek” % 23,8, “çok sık” % 7,9 ve “her zaman” % 0,7 biçimindedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin üçte birinden fazlası etkinliği hiç uygulamamaktadır. Etkinliği çok sık ve her zaman uygulayan öğretmenlerin toplam yüzdesi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10’una bile erişememektedir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 2,12$), öğretmenlerin derse başlarken öğrencilerin bir çember oluşturacak şekilde oturmalarını çok seyrek olarak istediklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin bu araştırmada “öğrencilerin çember biçiminde oturmalarını isteme” etkinliği için verdikleri yanıt Ayan’ın (2002), araştırmasında elde ettiği sonuçla örtüşmektedir. Ayan da araştırmasında “gerekli olduğu durumlarda sınıf oturma düzenini ne sıklıkta düzenlersiniz” sorusuna “çok seyrek” yanıtını almıştır.

“Çemberin içinde ayakta kalan bir öğrencinin öğrencilere ait olabilecek herhangi bir bireysel özelliği söylemesini isteme” etkinliğine ilişkin yüzde değerlerinin dağılımı da ilk etkinliğin yüzde dağılımına benzer özelliktedir. Bu etkinliği, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğu (% 51) “hiçbir zaman” uygulamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Aynı etkinliği araştırmaya katılan öğretmenlerin % 26’ sı “ara sıra”, % 17,9’ u “çok seyrek”, % 5,1’ i ise “çok sık” uyguladıklarını belirtmişlerdir. “Her zaman” seçeneği ise hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmemiştir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}=1,84$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada çemberin içinde kalan öğrencinin öğrencilere ait olabilecek herhangi bir bireysel özelliği söylemesini “çok seyrek” istediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 56,3) “...Kişiler İçin Rüzgar Esti Strateji” si kapsamında yer alan etkinliklerden sonuncusu olan “oturan öğrencilerden belirtilen bireysel özelliğe sahip olanların yerlerinden kalkarak oturacak başka bir yer bulmaya çalışırken, çemberin ortasında bulunan öğrencinin de boşalan yerlerden birine oturmaya çalışması” etkinliğini de “hiçbir zaman” uygulamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu etkinliği öğretmenlerin % 19,4’ ü “çok seyrek”, % 20’ si “ara sıra”, % 4,3’ ü ise “çok sık” olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlik için de her zaman seçeneğini işaretleyen öğretmen bulunmamaktadır. Stratejinin aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}=1,72$) öğretmenlerin ders başlamada, oturan öğrencilerden belirtilen bireysel özelliğe sahip olanların yerlerinden kalkarak oturacak başka bir yer bulmaya çalışırken, çemberin ortasında bulunan öğrencinin de boşalan yerlerden birine oturmaya çalışmasını “hiçbir zaman” istemediklerini ortaya çıkarmıştır.

“...Kişiler İçin Rüzgar Esti Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına (\bar{X} ortalama = 1,89) göre, bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok seyrek” olarak uygulandığı söylenebilir.

Demirci (2003, s. 45), öğrencilerin dikkatlerini toplamak için oyun, rol yapma gibi etkinliklerin uygulanmasının öğrencilerin derse katılımını sağladığını belirtmektedir. Ancak bu araştırmadan ve Gökçe’ nin (2004) araştırmasından elde edilen sonuçlar,

öğretmenlerin sınıfıçi çalışmalarda oyun etkinliklerinden yeterince yararlanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Derse, ... Kişiler İçin Rüzgar Esti ya da buna benzer oyunlarla başlamanın çok seyrek olarak uygulandığı sonucu, öğretmenlerin bu gibi stratejileri uygulamayı boşuna zaman kaybı olarak nitelendirdiklerini düşündürmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Sınıf Kuralları Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Sınıf Kuralları Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 14’ te verilmiştir.

Çizelge 14
İngilizce Öğretmenlerinin “Sınıf Kuralları Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Sınıf Kuralları	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
23. Birkaç gönüllü öğrencinin arkadaşlarına sınıfta uyulması gereken kurallar hakkında soru sormalarını isteme.	20	14,4	27	19,4	48	34,5	31	22,3	13	9,4	2,92
24. Öğrencilerin bulgularına göre sınıfta uyulması gereken kurallar listesi taslağını tahtaya yazma.	19	13,7	12	8,6	52	37,4	32	23,0	24	17,3	3,21
25. Tahtada yazılan maddeleri öğrencilerle oylayarak en önemli maddeleri “sınıfta uyulması gereken kurallar” olarak belirleme.	19	13,7	11	7,9	43	30,9	36	25,9	30	21,6	3,33
\bar{X} Ortalama											3,15

Çizelge 14’ de görüldüğü gibi, “Sınıf Kuralları Stratejisi” kapsamında üç etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerden birincisi olan “birkaç gönüllü öğrencinin arkadaşlarına sınıfta uyulması gereken kurallar hakkında soru sormalarını isteme” etkinliği için araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri; “ara sıra” % 34,5, “çok sık” % 22,3, “çok seyrek” % 19,4, “hiçbir zaman” % 14,4 ve “her zaman” % 9,4 olarak sıralanmaktadır. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,92$ dir. Bu değere göre, birkaç gönüllü öğrencinin arkadaşlarına sınıfta

uyulması gereken kurallar hakkında soru sormalarının “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

“Öğrencilerin bulgularına göre sınıfta uyulması gereken kurallar listesi taslağını tahtaya yazma” etkinliğine ilişkin öğretmenlerin yanıtlarının dağılımı, “ara sıra” % 37,4, “çok sık” % 23, “her zaman” % 17,3, “hiçbir zaman” % 13,7 ve “çok seyrek” % 8,6 olup; $\bar{X} = 3,21$ dir. Bu değere göre, öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları araştırmaya dayanarak sınıfta uyulması gereken kurallar listesi taslağını “ara sıra” tahtaya yazdıkları sonucu çıkartılabilir.

Araştırma anketinde yer alan “Sınıf Kuralları Stratejisi” kapsamında yer alan son etkinlik olan “tahtada yazılan maddeleri öğrencilerle oylayarak en önemli maddeleri sınıfta uyulması gereken kurallar olarak belirleme” etkinliğini ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30,9’ u “ara sıra”, % 25,9’ u “çok sık”, % 21,6’ sı “her zaman” uyguladıklarını belirtirken; % 13,7’ si bu etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin % 7,9’ u ise etkinliği çok seyrek olarak uyguladıklarını belirtmiştir. Bu etkinlik için saptanan aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3,33$) öğretmenlerin derse başlarken tahtada yazılı olan sınıf kuralları taslağını oylayarak en önemli maddeleri sınıfta uyulması gereken kurallar olarak belirleme uygulamasını “ara sıra” gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

“Sınıf Kuralları Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalaması, stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığını düşündürmektedir (\bar{X} ortalama = 3,15).

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Değerlendirme Araştırması Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Değerlendirme Araştırması Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 15’ te verilmiştir.

Çizelge 15
İngilizce Öğretmenlerinin “Değerlendirme Araştırması Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Değerlendirme Araştırması	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
26. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını/ önbilgilerini/ başarılarını/dersten beklentilerini saptayabilecek üç ya da dört soru hazırlama.	7	5,0	11	7,9	46	33,1	44	31,7	31	22,3	3,58
27. Hazırlanan soru sayısı ile aynı sayıda öğrenci içeren gruplar oluşturma.	38	27,3	26	18,7	37	26,6	29	21,0	9	6,4	2,60
28. Gruptaki her öğrencinin hazırlanan soruların içinden farklı bir tanesini grup arkadaşlarına sorarak yanıtlarını yazmasını isteme.	36	25,9	28	20,2	43	30,9	23	16,6	9	6,4	2,57
29. Aynı soruyu grup arkadaşlarına soran öğrencilerin bir araya gelip elde ettikleri bilgileri özetleyerek sınıfa sunmalarını isteme.	38	27,3	22	15,8	44	31,7	26	18,7	9	6,5	2,61
\bar{X} Ortalama											2,84

Çizelge 15’ te görüldüğü gibi araştırma anketinde “Değerlendirme Araştırması Stratejisi” ne ilişkin dört etkinliğin İngilizce öğretmenleri tarafından uygulanma sıklıkları araştırılmıştır. Stratejiye ilişkin ilk etkinlik olan “öğrencilerin derse karşı tutumlarını/önbilgilerini/ başarılarını/dersten beklentilerini saptayabilecek üç ya da dört soru hazırlama” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,1’ i “ara sıra”, % 31,7’ si “çok sık”, % 22,3’ ü “her zaman”, % 7,9’ u “çok seyrek” uyguladıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 5’ i ise etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğin $\bar{X} = 3,58$ olduğu için İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada öğrencilerin derse karşı tutumlarını/ önbilgilerini/ başarılarını/dersten beklentilerini saptayabilecek üç ya da dört soru hazırlama etkinliğini “çok sık” olarak uyguladıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (% 27,3) “hazırlanan soru sayısı ile aynı sayıda öğrenci içeren gruplar oluşturma” etkinliği için “hiçbir zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtların dağılımı ise; “ara

sıra” % 26,6, “çok sık” % 21, “çok seyrek” % 18,7 ve “her zaman” % 6,4 biçimindedir. $\bar{X} = 2,60$ olan bu etkinliğin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok seyrek” olarak uygulandığı söylenebilir.

“Gruptaki her öğrencinin hazırlanan soruların içinden farklı bir tanesini grup arkadaşlarına sorarak yanıtlarını yazmasını isteme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30,9’ u “ara sıra” uyguladıklarını belirtirken, % 25,9’ u “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Çizelge 15’ teki verilere göre, öğretmenlerin % 20,2’ si etkinliği “çok seyrek”, % 16,6’ sı “çok sık” ve % 6,5’ i “her zaman” uygulamaktadırlar. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,57$ dir. Bu aritmetik ortalamaya göre, “gruptaki her öğrencinin hazırlanan soruların içinden farklı bir tanesini grup arkadaşlarına sorarak yanıtlarını yazmasını isteme” nin çok seyrek olarak uygulandığı söylenebilir.

“Aynı soruyu grup arkadaşlarına soran öğrencilerin bir araya gelip elde ettikleri bilgileri özetleyerek sınıfa sunmalarını isteme” etkinliğini ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,7’ i “ara sıra” uyguladıklarını; % 27,3’ ü ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Çizelge 15’ ten anlaşılacağı gibi, etkinliği öğretmenlerin % 18,7’ si “çok sık”, %15,8’ i “çok seyrek” ve % 6,5’ i ise “her zaman” uygulamaktadırlar. Etkinlik için saptanan aritmetik ortalama ($\bar{X} = 2,61$), bu etkinliğin “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

“Değerlendirme Araştırması Stratejisi” nin kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre (\bar{X} ortalama = 2, 84), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Öğrenci Soruları Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Öğrenci Soruları Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 16’ da verilmiştir.

Çizelge 16
İngilizce Öğretmenlerinin “Öğrenci Soruları Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Öğrenci Soruları	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30. Her öğrencinin kendisine verilen kağıda/karta adını belirtmeden, ders hakkında bilmek istediği herhangi bir soruyu yazarak kağıdını yanındaki arkadaşına vermesini isteme.	45	32,4	30	21,5	31	22,3	25	18,0	8	5,8	2,42
31. Öğrencilerden arkadaşlarının ders hakkında yazdıkları soruları inceleyip kendilerinin de yanıtını öğrenmek istedikleri sorularının yanına işaret koyarak yanındaki arkadaşına vermesini isteme.	45	32,4	34	24,4	28	20,1	24	17,3	8	5,8	2,39
32. Öğrenciler tarafından en fazla işaretlenen soruların yanıtını verme.	35	25,1	21	15,1	27	19,4	31	22,5	25	17,9	2,91
\bar{X} Ortalama											2,57

Çizelge 16’ da görüldüğü gibi, “Öğrenci Soruları Stratejisi” kapsamında uygulanabilecek üç etkinlik yer almaktadır. İlk etkinlik olan “her öğrencinin kendisine verilen kağıda/karta adını belirtmeden, ders hakkında bilmek istediği herhangi bir soruyu yazarak kağıdını yanındaki arkadaşına vermesini isteme” yi öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (% 32,4) “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Hiçbir zaman seçeneğinin dışında kalan seçenekler için öğretmenlerin yanıtlarının dağılımı; “ara sıra” % 22,3, “çok seyrek” % 21,5, “çok sık” % 18 ve “her zaman” % 5,8 biçimindedir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,42$ dir. Bu değer, öğretmenlerin, her öğrencinin kendisine verilen kağıda/karta adını belirtmeden, ders hakkında bilmek istediği herhangi bir soruyu yazarak kağıdını yanındaki arkadaşına vermesini “çok seyrek” olarak istediklerini ortaya koymaktadır.

“Öğrencilerden arkadaşlarının ders hakkında yazdıkları soruları inceleyip kendilerinin de yanıtını öğrenmek istedikleri sorularının yanına işaret koyarak yanındaki arkadaşına vermesini isteme” etkinliği için verilen öğretmen yanıtlarının dağılımı da birinci etkinliğe ilişkin öğretmen yanıtlarının dağılımına benzer özelliktedir. Birinci etkinlik gibi, bu etkinliği de öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (% 32,4) hiçbir zaman

uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Çizelge 16'daki verilere göre, etkinliği öğretmenlerin % 24,6' sını "çok seyrek", % 19,6' sını "ara sıra", % 17,6' sını "çok sık" ve % 5,8'i ise "her zaman" uygulamaktadırlar. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,39$ dur. Bu aritmetik ortalama etkinliğin "çok seyrek" olarak uygulandığını düşündürmektedir.

"Öğrenci Soruları Stratejisi" kapsamında yer alan sonuncu etkinlik, "öğrenciler tarafından en fazla işaretlenen soruların yanıtını verme" dir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu etkinlik için de en fazla "hiçbir zaman" seçeneğini işaretlemişlerdir (% 25,1). Etkinliği, öğretmenlerin % 22,5' i "çok sık", % 19,4' ü "ara sıra", % 17,9' u "her zaman", % 15,1' i ise "çok seyrek" uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından "Öğrenci Soruları Stratejisi" kapsamında yer alan diğer iki etkinliğe göre daha sık uygulanan bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,91$ olarak bulunmuştur. Bu değer, öğretmenlerin öğrenciler tarafından en fazla işaretlenen soruları "ara sıra" yanıtladıklarını göstermektedir.

"Öğrenci Soruları Stratejisi" kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X} = 2,57$), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada "çok seyrek" olarak uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de "Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Stratejisi" dir. İngilizce öğretmenlerinin, "Sınıf Kuralları Stratejisi" ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 17' de verilmiştir.

Çizelge 17' de görülebileceği gibi, araştırmada "Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Stratejisi" ne ilişkin üç etkinlik için öğretmenlerin uygulama sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu strateji kapsamındaki ilk etkinlik olan "ders planını öğrencilere açıklama" etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden çoğu (% 36) "her zaman" ve üçte birine yakını da (% 31,7) "çok sık" olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 25,2' si de etkinliği "ara sıra" uyguladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders planını öğrencilere "hiçbir zaman" açıklamadığını belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 4,3' lük kesimini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 2,8' si ise etkinliği "çok seyrek" olarak uyguladıklarını

bildirmişlerdir. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 3,92$ olduğu için öğretmenlerin ders planını öğrencilere “çok sık” olarak açıkladıkları söylenebilir.

Çizelge 17
İngilizce Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları (N=139)

Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
33.Ders planını öğrencilere açıklama.	6	4,3	4	2,8	35	25,2	44	31,7	50	36,0	3,92
34.Öğrenciler tarafından öğrenilmek istenenlerin listesini yapma.	7	5,0	16	11,5	41	29,5	44	31,7	31	22,3	3,54
35.Öğrencilerin önerileri doğrultusunda günlük ders planını değiştirme.	21	15,1	22	15,8	52	37,4	29	20,9	15	10,8	2,96
\bar{X} Ortalama											3,47

Bu strateji kapsamındaki ilk etkinlik olan “ders planını öğrencilere açıklama” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden çoğu (% 36) “her zaman” ve üçte birine yakını da (% 31,7) “çok sık” olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 25,2’ si de etkinliği “ara sıra” uyguladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders planını öğrencilere “hiçbir zaman” açıklamadığını belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 4,3’ lük kesimini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 2,8’ si ise etkinliği “çok seyrek” olarak uyguladıklarını bildirmişlerdir. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 3,92$ olduğu için öğretmenlerin ders planını öğrencilere “çok sık” olarak açıkladıkları söylenebilir.

Bu strateji kapsamında yer alan ikinci etkinlik “öğrenciler tarafından öğrenilmek istenenlerin listesini yapma” dır. Öğretmenlerin bu etkinliğine ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı ve yüzde değerleri; “çok sık” % 31,7, “ara sıra” % 29,5, “her zaman” % 22,3, “çok seyrek” % 16 ve “hiçbir zaman” % 5 biçimindedir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3,54$), öğretmenlerin öğrenciler tarafından öğrenilmek istenenlerin listesinin “çok sık” olarak yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Stratejiye ilişkin son etkinlik olan “öğrencilerin önerileri doğrultusunda ders planını değiştirme” etkinliği için yüzde değerleri, bu strateji kapsamında yazılan ilk iki etkinliğe göre daha az uygulandığını (“hiçbir zaman” % 15,1, “çok seyrek” % 15,8 “ara sıra” % 37,4, “çok sık” % 20,9 ve “her zaman” % 10,8) belirtir niteliktedir. Ancak, etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 3,92$), öğretmenler bu etkinliği de stratejiye ilişkin diğer iki etkinlik gibi “çok sık” olarak uygulamaktadırlar sonucuna varılabilir.

“Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Stratejisi”nin kapsadığı etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X} = 3,47$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada öğrencilerin ders planıyla ilgili görüşlerini “çok sık” olarak aldıkları söylenebilir.

Özkan’ın (2004, s.159), araştırmasından elde edilen bulgu da araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Özkan, öğretmenlerin öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerinin tahtaya yazılmasını ara sıra sağladıkları, öğrenmek istedikleri konuları söylemelerine ise sıklıkla yer verdikleri sonucuna erişmiştir.

Ayan (2002, s.88) ise; araştırma anketinde ilköğretim sınıf öğretmenlerin çoğunun dersin planlamasını her zaman öğrencilerle birlikte yaptıklarını işaretlemiş olmalarına karşın, yaptığı gözlemler ve öğretmenlerle görüşmeleri sonrasında derste yapılacak etkinliklerin çoğu zaman öğretmenler tarafından planlandığını saptamıştır.

Gökçe’nin (2004) araştırmasında elde ettiği sonuçlar ise bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Etkin öğrenmenin temelini birlikte planlama ve karar vermeye dayandığını belirten Gökçe (2004, s. 221), yaptığı çalışmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerini planlama ve karar verme sürecine yeterince katmadıklarını saptamıştır.

Diğer araştırmaların araştırma anketlerinde öğretmenlere sorulan benzer sorulara verilen yanıtlarla bu çalışmada yer alan etkinlikler için öğretmenlerin verdikleri yanıtlar birbirine paraleldir. Ancak, araştırmalarda yapılan gözlem ve görüşmeler ve öğrencilere sorulan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda araştırmacılar ders planıyla ilgili öğrencilerin görüşlerinin pek alınmadığı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Risk Hatırlatıcısı Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Risk Hatırlatıcısı Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 18’ de verilmiştir.

Çizelge 18
İngilizce Öğretmenlerinin “Risk Hatırlatıcısı Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Risk Hatırlatıcısı	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
36. Öğrencilere hata yapmaktan korkmamalarını belirtme.	-	-	1	0,7	6	4,3	19	13,7	113	81,3	4,75
37. Öğrencileri zor soruları çözmeye çalışmalarını için cesaretlendirme.	-	-	-	-	5	3,6	30	21,6	104	74,8	4,71
\bar{X} Ortalaması											4,73

Çizelge 18’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Risk Hatırlatıcısı Stratejisi” ne ilişkin iki etkinlik yer almaktadır. Strateji kapsamındaki ilk etkinlik olan “öğrencilere hata yapmaktan korkmamalarını belirtme” yi, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 81,3) “her zaman”, % 13,7’ si “çok sık”, % 4,3’ ü “ara sıra”, % 0,7’ si “çok seyrek” uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Etkinliği hiçbir zaman uygulamadığı yönünde görüş belirten öğretmen bulunmamaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 4,75$) öğretmenlerin öğrencilere hata yapmaktan korkmamalarını “her zaman” belirttikleri söylenebilir.

“Risk Hatırlatıcısı Stratejisi”ne ilişkin ikinci etkinlik olan “öğrencileri zor soruları çözmeye çalışmalarını için ikna etme” etkinliğinin uygulanma sıklığı da birinci etkinliğin uygulanma sıklığına benzer özellikler taşımaktadır. Çizelge 18’ deki değerlere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden bu etkinliği derse başlamada “hiçbir zaman” uygulamayan ya da “çok seyrek” olarak uygulayan öğretmen bulunmamaktadır. Stratejiye ilişkin ilk etkinlik gibi, bu etkinlik de öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (% 74,8) “her zaman” uygulanmaktadır. Etkinliği “çok sık” uygulayan öğretmenler

araştırmaya katılan öğretmenlerin % 21,6' sını, "ara sıra" uygulayanlar ise % 3,6' sını oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X} = 4,71$), bu etkinliğin de birinci etkinlik gibi İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada "her zaman" uygulandığı anlaşılmaktadır.

"Risk Hatırlatıcısı Stratejisi" kapsamındaki etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre, ($\bar{X} = 4,73$) bu stratejinin derse başlamada İngilizce öğretmenleri tarafından "her zaman" uygulanmakta olduğu söylenilebilir.

"Risk Hatırlatıcısı Stratejisi" kapsamındaki etkinlikler derse başlamada hem öğrenci merkezli öğretimde hem de öğretmen merkezli öğretimde uygulanabilecek etkinliklerdir. Ergür (2004, ss. 48 - 53), yabancı dil derslerinde öğrencilerin başarılı olamama kaygısı taşımadan öğrendiklerini uygulamaya çalışmalarını için öğretmenlerin hata yapmanın doğallığını vurgulayarak öğrencilerini rahatlatmaları gerektiğini, böylece onların hedef dili daha iyi öğrendiklerini ve doğal olarak kullandıklarını belirtmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de "Köşelenme Stratejisi" dir. İngilizce öğretmenlerinin, "Köşelenme Stratejisi" ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 19' da verilmiştir.

Çizelge 19' da görülebileceği gibi, "Köşelenme Stratejisi" kapsamında üç etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerden ilki olan "bir konuyla ilgili aynı düşünceyi paylaşan öğrencilerin gruplar halinde toplanmalarını isteme" etkinliğinin uygulanma sıklığına ilişkin öğretmen yanıtlarının dağılımı "ara sıra" % 36,2, "çok sık" % 21,7, "hiçbir zaman" % 18,1, "her zaman" % 14,5 ve "çok seyrek" % 9,4 biçimindedir. Bu etkinliğin $\bar{X} = 3,05$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre, öğretmenlerin, derse başlamada bir konuyla ilgili aynı düşünceyi paylaşan öğrencilerin gruplar halinde toplanmalarını "ara sıra" istedikleri söylenebilir.

Çizelge 19
İngilizce Öğretmenlerinin “Köşelenme Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Köşelenme	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
38.Bir konuyla ilgili aynı düşünceyi paylaşan öğrencilerin gruplar halinde toplanmalarını isteme.	25	18,1	13	9,4	51	36,3	30	21,7	20	14,5	3,05
39.Aynı gruptaki öğrencilerin neden bu düşünceye sahip olduğunu grup arkadaşlarına anlatmalarını isteme.	29	20,9	10	7,2	53	38,1	33	23,8	14	10,0	2,94
40.Aynı düşünceyi paylaşan öğrenci gruplarının düşüncelerini yansıtan rol oynama/şarkı yapma/şiir yazma/ gazete hazırlama.. gibi etkinlikleri sınıfa sunmalarını isteme.	18	12,9	15	10,8	37	26,7	48	34,5	21	15,1	3,28
\bar{X} Ortalama											3,08

Araştırmada, “Köşelenme Stratejisi” kapsamında öğretmenlerin uygulama sıklıkları araştırılan ikinci etkinlik “aynı gruptaki öğrencilerin neden bu düşünceye sahip olduğunu grup arkadaşlarına anlatmalarını isteme” dir. Bu etkinliği, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37,7’ si “ara sıra”, % 23,9’ u “çok sık” uyguladıklarını; % 21’ i ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmiştir. Etkinliği “her zaman” uygulayan öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,1’ ini, “çok seyrek” uygulayan öğretmenler ise % 7,2’ sini oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya ($\bar{X} = 2,94$) göre, bu etkinliğin de İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

Çizelge 19’ da son etkinlik olarak yer alan “aynı düşünceyi paylaşan öğrenci gruplarının düşüncelerini yansıtan rol oynama/şarkı yapma/şiir yazma/gazete hazırlama ..gibi etkinlikleri sınıfa sunmalarını isteme” ye ilişkin araştırmaya katılan öğretmen yanıtlarının dağılımı ise; “çok sık” % 34,4, “ara sıra” % 26,6, “her zaman” %15,1, “hiçbir zaman” %12,9 ve “çok seyrek” % 10,8 biçimindedir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3,28$), bu etkinliğin de çizelgede yer alan diğer iki etkinlik gibi “ara sıra” uygulandığını göstermektedir.

“Köşelenme Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X} = 3,08$), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 20’ de verilmiştir.

Çizelge 20
İngilizce Öğretmenlerinin “Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Etkin Bilgi Paylaşımı	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
41.Öğrencilere konu hakkında bir soru listesi vererek yanıtlayabilecekleri soruları yanıtlamalarını isteme.	11	7,9	10	7,2	41	29,5	52	37,4	25	18,0	3,50
42.Öğrencilerin konu hakkında verilen sorulardan yanıtlayamadıklarını arkadaşlarından öğrenmelerini isteme.	14	10,1	18	12,9	45	32,4	37	26,6	25	18,0	3,29
43.Konu hakkında hiçbir öğrenci tarafından yanıtlanamayan soruları yanıtlama.	4	2,9	10	7,2	15	10,8	38	27,3	72	51,8	4,17
\bar{X} Ortalama											3,65

Çizelge 20’ de görüldüğü gibi, “Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi” kapsamında üç etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerden ilki olan “öğrencilere konu hakkında bir soru listesi vererek yanıtlayabilecekleri soruları yanıtlamalarını isteme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,4’ ü “çok sık” % 29,5’ i “ara sıra” % 18’ i ise “her zaman” gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 7,9’ u etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıkları, % 7,2’ i ise “çok seyrek” olarak uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 3,50$ olduğu için bu etkinliğin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok sık” olarak uygulandığı söylenebilir.

“Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi” kapsamında araştırmada yer alan ikinci etkinlik “öğrencilerden konu hakkında yanıtlayamadıklarını arkadaşlarından öğrenmelerini isteme” dir. Bu etkinliği araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32,4’ ü “ara sıra” % 26,6’ sı “çok sık”, % 18’ i “her zaman”, % 12,9’ u ise “çok seyrek” uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir Etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirten öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10,1’ ini oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortama değerine ($\bar{X} = 3,29$) göre, öğretmenlerin derse başlamada öğrencilerin konu hakkında verilen sorulardan yanıtlayamadıklarını arkadaşlarından öğrenmelerini “ara sıra” istedikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmada bu strateji kapsamında yer alan son etkinlik “konu hakkında hiçbir öğrenci tarafından yanıtlanamayan soruları yanıtlama” etkinliğini ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 51,8) “her zaman”, % 27,3’ ü “çok sık”, %10,8’ i “ara sıra”, % 7,2’ si “çok seyrek” uyguladıklarını; % 2,9 ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 4,17$) konu hakkında hiçbir öğrenci tarafından yanıtlanamayan soruları yanıtlanmanın İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok sık” olarak uygulandığını göstermektedir.

“Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalaması ($\bar{X} = 3,65$), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığına işaret etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 21’ de verilmiştir.

Çizelge 21
İngilizce Öğretmenlerinin “Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Hemen Çalışmaya Başlama	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
44.Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar kendilerine verilen alıştırmaları yapmalarını isteme.	14	10,1	17	12,2	37	26,6	47	33,8	24	17,3	3,35
45.Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar birbirlerinin ödevlerini kontrol etmelerini isteme.	24	17,4	27	19,6	32	23,2	34	23,9	22	15,9	3,01
46.Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar gruplar oluşturarak önceden belirlenen çalışmaları yapmalarını isteme.	17	12,2	26	18,7	47	33,9	32	23,0	17	12,2	3,04
\bar{X} Ortalama											3,13

Çizelge 21’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisi” ne ilişkin üç etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden birincisi olan “öğrencilerden derse başlayıncaya kadar kendilerine verilen alıştırmaları yapmalarını isteme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,8’ i “çok sık”, % 26,6’ sı “ara sıra”, % 17,3’ ü “her zaman”, % 12,2’ si ise “çok seyrek” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirten öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 10,1’ i kadardır. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3,35$) etkinliğin “ara sıra” uygulandığını göstermektedir.

“Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisi” kapsamında yer alan ikinci etkinlik “öğrencilerden derse başlayıncaya kadar birbirlerinin ödevlerini kontrol etmeleri” dir. Bu etkinliğe ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların yüzde dağılımları; “çok sık” % 23,9, “ara sıra” % 23,2, “çok seyrek” % 19,6, “hiçbir zaman” % 17,4 ve “her zaman” % 15,9 biçimindedir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 3,01$), öğretmenlerin öğrencilerden ders başlayıncaya kadar birbirlerinin ödevlerini kontrol etmelerini “ara sıra” istedikleri söylenebilir.

Bu strateji kapsamında yer alan son etkinlik olan “öğrencilerden ders başlayıncaya kadar gruplar oluşturarak önceden belirlenen çalışmaları yapmalarını isteme” yi

araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,9' u “ara sıra”, % 23,0'ı “çok sık”, % 18,7' si “çok seyrek” uyguladıklarını; % 12,2' si ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar gruplar oluşturarak önceden belirlenen çalışmaları yapmalarını “her zaman” isteyen öğretmenler ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12,2' sini oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 3,04$), öğretmenlerin öğrencilerden ders başlayıncaya kadar gruplar oluşturarak önceden belirlenen çalışmaları yapmalarını “ara sıra” istedikleri söylenebilir.

“Hemen Çalışmaya Başlama Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X}=3,13$), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “ara sıra” uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Güdüleyici Sorular Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Güdüleyici Sorular Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 22' de verilmiştir.

Çizelge 22
İngilizce Öğretmenlerinin “Güdüleyici Sorular Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Güdüleyici Sorular	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
47.Öğrencilerin ilgisini çekecek sorular sorarak derse başlama.	1	0,7	2	1,4	20	14,4	51	36,7	65	46,8	4,27
48.Bir önceki dersle ilgili sorular sorarak derse başlama.	1	0,7	3	2,2	15	10,8	54	38,8	66	47,5	4,30
49.Öğrencilerden verilen ipuçlarını kullanarak konuyu tahmin etmelerini isteme.	1	0,7	8	5,8	25	17,9	55	39,5	50	36,0	4,04
\bar{X} Ortalama											4,20

Çizelge 22' de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Güdüleyici Sorular Stratejisi” ne ilişkin üç etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden ilki olan “öğrencilerin ilgisini

çekecek sorularla derse başlama” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını “her zaman” (% 46,8), üçte birinden fazlası da “çok sık” (% 36,7) uyguladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkinliğe ilişkin öğretmen yanıtlarının diğer yüzde dağılımları ise “ara sıra” % 14,4, “çok seyrek” % 1,4, “hiçbir zaman” % 0,7 biçimindedir. Etkinliğin aritmetik ortalamasına göre ($\bar{X}=4,27$), İngilizce öğretmenlerinin derse “her zaman” öğrencilerin ilgisini çekecek sorularla başladıkları söylenebilir.

“Güdüleyici Sorular Stratejisi” kapsamında yer alan ikinci etkinlik “bir önceki dersle ilgili sorular sorarak derse başlama” ya ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların yüzde dağılımları da birinci etkinliğe benzer niteliktedir (% 47,5 “her zaman”, % 38,8 “çok sık”, %10,8 “ara sıra”, % 2,2 “çok seyrek” ve % 0,7 “hiçbir zaman”). Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 4,30$), İngilizce öğretmenlerinin “her zaman” bir önceki dersle ilgili sorular sorarak derse başladıkları söylenebilir.

“Güdüleyici Sorular Stratejisi”ne ilişkin son etkinlik olan “öğrencilerden verilen ipuçlarını kullanarak konuyu tahmin etmelerini isteme” için ise araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların yüzde dağılımları “çok sık” % 39,6, “her zaman” %36, “ara sıra” %18, “çok seyrek” % 5,8 ve “hiçbir zaman” % 0,7 biçimindedir. Etkinliğin, aritmetik ortalama değerine bağlı olarak ($\bar{X} =4,04$), İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerden verilen ipuçlarını kullanarak konuyu tahmin etmelerini “çok sık” olarak istedikleri düşünülebilir.

“Güdüleyici Sorular Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X}=4,20$), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok sık” olarak uygulandığı söylenebilir.

Özkararın araştırmasında elde ettiği bulgular bu araştırmada saptanan güdüleyici sorular stratejisinin uygulanma sıklığı için elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Özkarar (2004, s.189), yaptığı araştırmada bir okuma parçasının öğretiminde, öğretmenlerin derse sıklıkla metinle ilgili sorular birkaç genel soruyla başladıklarını saptamıştır. Özkararın araştırmasında saptadığı bir başka bulgu da öğretmenlerin sıklıkla

öğrencilerinden verilen başlığa, resme bakarak metnin konusunu tahmin etmelerini istemeleridir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Hemen Değerlendirme Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Hemen Değerlendirme Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 23’ te verilmiştir.

Çizelge 23
İngilizce Öğretmenlerinin “Hemen Değerlendirme Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Hemen Değerlendirme	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
50. Öğrencilerden sözlü olarak sorulan çoktan seçmeli sorulara üzerinde seçtikleri şıkkı gösteren kartı göstererek yanıt vermelerini isteme.	48	34,5	26	18,7	33	23,8	21	15,1	11	7,9	2,43
51. Öğrencilerden sözlü olarak ifade edilen bir düşünceye katılma düzeylerini gösteren kartlardan birini kaldırarak belirtmelerini isteme.	57	41,0	28	20,2	38	27,3	11	7,9	5	3,6	2,12
52. Öğrencilerden sözlü olarak belirtilen bir ifadenin doğru/yanlış olduğunu kart ya da işaretlerle belirtmelerini isteme.	47	33,8	21	15,1	29	20,9	33	23,7	9	6,5	2,53
\bar{X} Ortalama											2,36

Çizelge 23’ te görüldüğü gibi, “Hemen Değerlendirme Stratejisi” kapsamında üç etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden ilki olan “öğrencilerden sözlü olarak sorulan çoktan seçmeli sorulara üzerinde seçtikleri şıkkı gösteren kartı göstererek yanıt vermelerini isteme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazlası “hiçbir zaman” uygulamadıklarını (% 34,5) belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin öğretmen yanıtlarının diğer yüzde dağılımları ise “ara sıra” % 23,8, “çok seyrek” % 18,7, “çok sık” % 15,1 ve “her zaman” % 7,9 biçimindedir. Bu etkinlik için $\bar{X} = 2,43$ olarak bulunmuştur. Bu aritmetik ortalamaya göre, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada öğrencilerden sözlü olarak sorulan çoktan seçmeli sorulara üzerinde seçtikleri şıkkı

gösteren kartı göstererek yanıt vermelerini “çok seyrek” olarak istedikleri sonucuna varılabilir.

“Hemen Değerlendirme Stratejisi” kapsamında yer alan ikinci etkinlik “öğrencilerden sözlü olarak ifade edilen bir düşünceye katılma düzeylerini gösteren kartlardan birini kaldırarak belirtmelerini isteme” dir. Bu etkinliğe ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların yüzde dağılımları da birinci etkinliğe benzer niteliktedir. Bu etkinliği de öğretmenlerin üçte birinden fazlası “hiçbir zaman” (% 41) uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin diğer yüzde dağılımları ise “ara sıra” % 27,3, “çok seyrek” % 20,2, “çok sık” % 7,9 ve “her zaman” % 3,6 biçimindedir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,12$ olduğu için, öğretmenlerin, öğrencilerden sözlü olarak ifade edilen bir düşünceye katılma düzeylerini gösteren kartlardan birini kaldırarak belirtmelerini “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

“Hemen Değerlendirme Stratejisi” ne ilişkin üçüncü etkinlik olan “öğrencilerden sözlü olarak belirtilen bir ifadenin doğru/yanlış olduğunu kart ya da işaretlerle belirtmelerini isteme” ye ilişkin verilen yanıtların yüzde dağılımları da bu strateji kapsamında yer alan diğer iki etkinliğin yüzde dağılımlarıyla benzeşmektedir. Bu etkinliği de öğretmenlerin üçte birinden fazlası (% 33,8) “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin öğretmen yanıtlarının diğer yüzde dağılımları ise “çok seyrek” % 15,1, “ara sıra” % 20,9, “çok sık” % 23,7 ve “her zaman” % 6,5 biçimindedir. Bu etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 2,53$ tür. Bu değer, öğretmenlerin, öğrencilerden bir ifadenin doğru ya da yanlış olduğunu kart ya da işaretlerle belirtmelerini “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

“Hemen Değerlendirme Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X} = 2,36$), bu stratejinin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok seyrek” olarak uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Tersini Yapma Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Tersini Yapma Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 24’ te verilmiştir.

Çizelge 24
İngilizce Öğretmenlerinin “Tersini Yapma Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Tersini Yapma	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
53. Verilen çoktan seçmeli testte öğrencilerden soruya uygun olmayan yanıtı işaretlemelerini isteme.	50	36,0	22	15,8	31	22,3	27	19,4	9	6,5	2,44
54. Öğrencilerden işlenilecek konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla hata içeren çalışmalar yapmalarını isteme.	63	45,3	34	24,4	20	14,4	14	10,1	8	5,8	2,06
\bar{X} Ortalama											2,25

Çizelge 24’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Tersini Yapma Stratejisi” ne ilişkin iki etkinlik yer almaktadır. Çizelgeye göre, bu strateji kapsamındaki ilk etkinlik olan “verilen çoktan seçmeli testte öğrencilerden soruya uygun olmayan yanıtı işaretlemelerini isteme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazlası (% 36) “hiçbir zaman” uygulamamakta; % 22,3’ü “ara sıra”, % 19,4’ ü “çok sık”, % 15,8’ i “çok seyrek”, % 6,5’i ise “her zaman” uygulamaktadırlar. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 2,44$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada verilen çoktan seçmeli testte öğrencilerden soruya uygun olmayan yanıtı işaretlemelerini “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

“Öğrencilerden işlenilecek konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla hata içeren çalışmalar yapmalarını isteme” etkinliğini ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (% 45,3) “hiçbir zaman” uygulamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Etkinliği “çok seyrek” olarak uyguladıklarını belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 24,4’ ünü, “ara sıra” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 14,4’ ünü, “çok sık” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 10,1’ini ve “her zaman” uyguladıklarını belirten öğretmenler de % 5,8’ ini oluşturmaktadır. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 2,06$), öğretmenlerin öğrencilerden işlenilecek konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla hata içeren çalışmalar yapmalarını “çok seyrek” olarak istedikleri biçiminde yorumlanabilir.

“Tersini Yapma Stratejisi” ile ilgili görüşlerini açıklayan öğretmenler bu stratejinin öğrencinin aklında yanlış bilgiler kalmasına yol açabileceği endişesini taşıdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı (% 41) stratejiyi hiç uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Stratejinin aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 2,25$ tir. Bu değere göre, “Tersini Yapma Stratejisi” nin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok seyrek” olarak uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Doğru mu Yanlış mı Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Doğru mu Yanlış mı Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 25’ te verilmiştir.

Çizelge 25
İngilizce Öğretmenlerinin “Doğru mu Yanlış mı ? Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Doğru mu Yanlış mı?	Dereceler					\bar{X}
	Hiçbir zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman	
	f %	f %	f %	f %	f %	
55.Öğrencilerin konuyla ilgili yazılan cümlelerden doğru/yanlış olanları belirlemelerini isteme.	6 4,3	7 5,0	36 25,9	62 44,6	28 20,2	3,71
56.Öğrencilerin kendilerine yazılı olarak verilen cümlelerin hangilerinin doğru/yanlış oldukları hakkında sınıfça tartışmalarını sağlama.	8 5,8	8 5,8	41 29,5	52 37,4	30 21,5	3,63
\bar{X} Ortalama						3,67

Çizelge 25’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Doğru mu Yanlış mı Stratejisi” kapsamında ilk etkinlik olarak yer alan “öğrencilerin konuyla ilgili yazılan cümlelerden doğru/yanlış olanları belirlemelerini isteme” yi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,6’ sı “çok sık”, % 25,9’ u “ara sıra”, % 20,2’ si “her zaman”, % 5’ i “çok seyrek” olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Etkinliği “hiçbir zaman” uygulamadığını belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 4,3’ ünü oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3,71$), öğretmenlerin derse başlamada öğrencilerin konuyla ilgili yazılan cümlelerden doğru/yanlış olanları belirlemelerini “çok sık” olarak istediklerine işaret etmektedir.

Bu strateji kapsamındaki ikinci etkinlik olan “öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine yazılı olarak verilen cümlelerin hangilerinin doğru/yanlış oldukları hakkında sınıfça tartışmalarını sağlama” ya ilişkin öğretmen yanıtlarının yüzde dağılımları da birinci etkinliğin yüzde dağılımları gibi “çok sık” ve “ara sıra” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Bu etkinliğe ilişkin yüzde değerleri; “çok sık” % 37,4, “ara sıra” % 29,5, “her zaman” % 21,6, “çok seyrek” % 5,8 ve “hiçbir zaman” % 5,8 olarak sıralanmaktadır. Etkinliğe ilişkin $\bar{X} = 3,63$ olduğu için, öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerine yazılı olarak verilen cümlelerin hangilerinin doğru/yanlış oldukları hakkında sınıfça tartışmalarını “çok sık” olarak sağladıkları söylenebilir.

“Doğru mu Yanlış mı? Stratejisi”ne ilişkin etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalaması $\bar{X} = 3,67$ dir. Bu aritmetik ortalamaya göre, “Doğru mu Yanlış mı Stratejisi”nin İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “çok sık” olarak uygulandığı söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Görüş Alışverişi Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Görüş Alışverişi Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 26’ da verilmiştir.

Çizelge 26’da görülebileceği gibi, araştırma anketinde “Görüş Alışverişi Strateji” sine ilişkin beş etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden birincisi olan “öğrencilerin isimlerini yazdıkları yaka kartlarını üzerlerine takmalarını isteme” yi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,7’ si “çok sık”, % 23,7’ si “ara sıra” uyguladıklarını; % 18,7’ si ise “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliği “her zaman” uyguladıkları yönünde görüş bildiren öğretmenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 15,1’ ini, “çok seyrek” uyguladıkları yönünde görüş bildiren öğretmenler ise % 10,8’ ini oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 3,13$), İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada öğrencilerin isimlerini yazdıkları yaka kartlarını üzerlerine takmalarının ”ara sıra” istendiği söylenebilir.

Çizelge 26
İngilizce Öğretmenlerinin “Görüş Alışverişi Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Görüş Alışverişi	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
57.Öğrencilerin isimlerini yazdıkları yaka kartlarını üzerlerine takmalarını isteme.	26	18,7	15	10,8	33	23,7	44	31,7	21	15,1	3,13
58.Öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirleriyle görüşlerini paylaşmalarını isteme.	27	19,5	36	25,9	47	33,8	23	16,6	6	4,3	2,60
59.Öğrencilerin, görüşlerini beğendikleri arkadaşlarıyla taktıkları yaka kartlarını değiştirmelerini isteme.	92	66,1	24	17,3	16	11,5	3	2,2	4	2,9	1,58
60.Her öğrencinin değiştirdiği yaka kartında adı yazılı arkadaşının görüşlerini diğer bir arkadaşına aktarmasını isteme.	86	61,9	30	21,5	11	7,2	8	5,8	4	2,9	1,66
61.Öğrencilerin yaka kartını neden değiştirdiğini belirtmelerini isteme.	93	66,9	23	16,5	14	10,1	8	5,8	1	0,7	1,56
\bar{X} Ortalama											2,10

Araştırma anketinde bu stratejiye ilişkin ikinci etkinlik olarak yer alan “öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirleriyle görüşlerini paylaşmalarını isteme” etkinliğini araştırmaya katılan öğretmenlerin % 33,8’ i “ara sıra” ve % 25,9’ u “çok seyrek” uyguladıkları yönünde görüş belirtirken, % 19,5’ i “hiçbir zaman” uygulamadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Çizelge 26’ da yer alan değerlere göre, öğretmenlerin % 16,6’ sı etkinliği “çok sık” olarak % 4,3’ ü de “her zaman” uygulamaktadırlar. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama değerine göre ($\bar{X} = 2,60$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirleriyle görüşlerini paylaşmalarını “çok seyrek” olarak istedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 66,1) “Görüş Alışverişi Stratejisi” kapsamında Çizelge 26’ da yer alan “öğrencilerin, görüşlerini beğendikleri arkadaşlarıyla taktıkları yaka kartlarını değiştirmelerini isteme” etkinliğini “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliği “çok seyrek” olarak uyguladıklarını

belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 17,3' ünü, “ara sıra” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 11,5' ini, “her zaman” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 2,9' unu ve “çok sık” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 2,2' sini oluşturmaktadır. Bu etkinliğin aritmetik ortalamasına göre ($\bar{X} = 1,58$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada, öğrencilerin görüşlerini beğendikleri arkadaşlarıyla taktıkları yaka kartlarını değiştirmelerini “hiçbir zaman” istemedikleri söylenebilir.

Bu strateji kapsamında araştırma anketinde yer alan bir diğer etkinlik “her öğrencinin değiştirdiği yaka kartında adı yazılı olan arkadaşının görüşlerini diğer bir arkadaşına aktarmasını isteme” dir. Bu etkinliğini de yine araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 61,9) “hiçbir zaman” uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliği “çok seyrek” olarak uyguladıklarını belirten öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin % 21,5' ini, “ara sıra” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 7,2' ini, “çok sık” olarak uyguladıklarını belirten öğretmenler % 5,8' ini ve “her zaman” uyguladıklarını belirten öğretmenler % 2,9' unu oluşturmaktadır. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 1,66$), bu etkinliğin de İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “hiçbir zaman” uygulanmadığını göstermektedir.

Bu stratejiye ilişkin son etkinlik olan “öğrencilerin yaka kartlarını neden değiştirdiklerini belirtmelerini isteme” etkinliği de Çizelge 26' da yer alan değerlere göre “hiçbir zaman” uygulanmamaktadır ($\bar{X} = 1,56$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 66,9) bu etkinliği de “hiçbir zaman” uygulamadıklarını; % 16,5' i “çok seyrek”, % 10,1' i “ara sıra”, % 5,8' i “çok sık”, % 0,7' si de “her zaman” uyguladıkları belirtmişlerdir. Etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamaya göre ($\bar{X} = 1,56$), “öğrencilerin yaka kartlarını neden değiştirdiklerini belirtmelerini isteme” etkinliğinin de İngilizce öğretmenleri tarafından derse başlamada “hiçbir zaman” uygulanmadığı söylenebilir.

“Görüş Alışverişi Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalaması $\bar{X} = 2,10$ olarak hesaplanmıştır. Bu aritmetik ortalamaya göre, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada “Görüş Alışverişi Stratejisi”ni “çok seyrek” olarak uyguladıkları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada uygulama sıklıklarının araştırıldığı bir başka strateji de “Öğrenme Sözleşmesi Stratejisi” dir. İngilizce öğretmenlerinin, “Öğrenme Sözleşmesi Stratejisi” ni uygulama durumlarını gösteren yanıtlarına ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar Çizelge 27’ de verilmiştir.

Çizelge 27
İngilizce Öğretmenlerinin “Öğrenme Sözleşmesi Stratejisi” ni Uygulama Sıklıkları
(N=139)

Öğrenme Sözleşmesi	Dereceler										\bar{X}
	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
62.Dönem başında dersin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrencilerin dikkat etmeleri gereken noktaları liste halinde yazarak öğrencilere dağıtma.	36	25,9	23	16,6	31	22,3	32	23,0	17	12,2	2,79
63.Öğrencilerden listede yazılı olan maddeleri yerine getireceklerine dair listenin altına imza atmalarını isteme.	64	46,0	16	11,5	29	20,9	19	13,7	11	7,9	2,25
\bar{X} Ortalama											2,52

Çizelge 27’ de görüldüğü gibi, araştırma anketinde “Öğrenme Sözleşmesi Stratejisi” kapsamında iki etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden ilki olan “dönem başında dersin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrencilerin dikkat etmeleri gereken noktaları liste halinde yazarak öğrencilere dağıtma” etkinliğine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarının yüzde dağılımları “hiçbir zaman” % 25,9, “çok seyrek” % 16,6, “ara sıra” % 22,3, “çok sık” % 23 ve “her zaman” % 12,2 biçimindedir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}=2,79$), İngilizce öğretmenleri tarafından, dönem başında dersin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrencilerin dikkat etmeleri gereken noktaları liste halinde yazarak öğrencilere dağıtma uygulamasının “ara sıra” gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

“Öğrencilerden listede yazılı olan maddeleri yerine getireceklerine dair listenin altına imza atmalarını isteme” etkinliğini ise araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen yarısı (% 46) “hiçbir zaman” uygulamadıklarını; % 11,5’ i “çok seyrek”, % 20,9’ u “ara sıra”, % 13,7’ si “çok sık” ve % 7,9’ u “her zaman” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliğe ilişkin aritmetik ortalamadan ($\bar{X}=2,25$), İngilizce öğretmenlerinin derse

başlarken öğrencilerden listede yazılı olan maddeleri yerine getireceklerine dair listenin altına imza atmalarını “çok seyrek” olarak istedikleri anlaşılmaktadır.

“Öğrenme Sözleşmesi Stratejisi” kapsamında yer alan etkinliklerin aritmetik ortalamalarının ortalamasına göre ($\bar{X}=2,52$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada “Öğrenme Sözleşmesi Stratejisi”ni çok seyrek olarak uyguladıkları söylenebilir.

Araştırma anketinde yer alan, etkin öğrenme stratejilerinin tümü için İngilizce öğretmenlerinin uygulama sıklıkları ve bu stratejilere ilişkin aritmetik ortalamalar toplu olarak Çizelge 28’ de verilmiştir.

Çizelge 28
İngilizce Öğretmenlerinin Etkin Öğrenme Stratejilerini
Uygulama Sıklıkları ve Aritmetik Ortalamaları

Stratejiler	Dereceler					\bar{X}
	Hiçbir	Çok	Ara Sıra	Çok Sık	Her	
Oylama				X		3,47
Güzel ya da Yeni Haberler				X		3,60
Pazar Yeri		X				2,30
Sınıfta Kim?			X			2,61
Tahminde Bulunma			X			3,24
Reklam/Slogan Hazırlama		X				2,20
Bağlantı Kurma					X	4,36
...Kişiler İçin Rüzgar Esti		X				1,89
Sınıf Kuralları			X			3,15
Değerlendirme Araştırması			X			2,84
Öğrenci Soruları		X				2,57
Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili				X		3,47
Risk Hatırlatıcısı					X	4,73
Köşelenme			X			3,08
Etkin Bilgi Paylaşımı				X		3,65
Hemen Çalışmaya Başlama			X			3,13
Güdüleyici Sorular				X		4,20
Hemen Değerlendirme		X				2,36
Tersini Yapma		X				2,25
Doğru mu Yanlış mı?				X		3,67
Görüş Alışverişi		X				2,10
Öğrenme Sözleşmesi		X				2,52
Toplam	-	8	6	6	2	

Çizelge 28’ de görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada araştırma anketinde yer alan 22 etkin öğrenme stratejisinden sekizini çok seyrek, altısını ara sıra, altısını çok sık ve ikisini her zaman uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmenler tarafından her zaman uyguladığı belirtilen derse başlama stratejileri incelenecek olursa, bu stratejilerin öğretmen merkezli İngilizce öğretimi için de derse başlama stratejileri olarak uygulandığı görülebilir. Öğretmenler tarafından en az uygulandığı belirtilen stratejilerin hemen hemen hepsinin öğrenci merkezli öğretimin uygulanmaya başlamasından sonra denenip yararlılıkları saptanan ve uygulanmasına başlanan stratejiler olduğu saptanabilir.

4.2. Derse Başlama Stratejileri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına ve görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci amacında yanıtı aranan ilk soru, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaçla erkek ve kadın öğretmenlerin derse başlama stratejilerinin tümüne verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra da ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için t testi uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler Çizelge 29’ da verilmiştir.

Çizelge 29
Cinsiyetlere Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini
Uygulama Durumları Fark Testi
(N= 139)

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	t değeri (t)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Erkek	21	3,23	0,46	2,51	137	0,01
Kadın	118	2,92	0,52			

$\alpha = 0,05$

Çizelge 29' da görüldüğü gibi, erkek İngilizce öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini sorgulayan maddelerin tümünden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının, kadın İngilizce öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarından daha yüksektir. Erkek ve kadın öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak uygulanan t testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p = 0,01$ olarak bulunmuştur. $p < 0,05$ olduğu için ($0,01 < 0,05$), erkek ve kadın öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır denilebilir. Bu farkın hangi cinsin lehine olduğunu belirleyebilmek için aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasının (3,23) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (2,92) daha büyük olduğu görülmüştür. Bu durumda, erkek öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini kadın öğretmenlere göre daha fazla uyguladıkları sonucu çıkartılabilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, Şahin'in (2004) araştırmasında elde ettiği; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğretim stratejisinin değişmediği bulgusu ile örtüşmemektedir. Ancak, Şahin'in çalışması derse başlama stratejileriyle sınırlı değildir. Bulgular arasındaki farklılık, bu araştırmada yalnızca derse başlama stratejilerinin incelenmiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

4.2.2. Kıdem ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında yanıtı aranan ikinci soru İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu amaçla öğretmenlerin araştırma

anketinde kişisel bilgiler bölümünde yer alan kıdemleriyle ilgili soruya verdikleri yanıtlarla derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini sorgulayan maddelerin tümünden elde ettikleri puanlar karşılaştırılmıştır. Çizelge 30' da İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Çizelge 30
Kıdemlerine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Aritmetik Ortalamaları (N=139)

Kıdem	N	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
5 yıldan az	40	3,05	0,55
5-10 yıl	29	2,88	0,47
11-15 yıl	18	2,95	0,58
16-20 yıl	21	2,96	0,52
20 yıldan fazla	31	2,94	0,53

Çizelge 30' da görüldüğü gibi, 5 yıldan az, 5-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasında çok büyük bir fark görülmemektedir. Aritmetik ortalamalar arasında en büyük fark 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlere ilişkin aritmetik ortalama ile 5-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ilişkin aritmetik ortalama arasında bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar arasında az da olsa saptanan bu farklılığın anlamlı olup olmadığının sınanması amacıyla F testi yapılmıştır. Çizelge 31' de yapılan F testinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 31
Kıdemlerine Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini
Uygulama Durumları Fark Testi
(N=139)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	0,54	4	0,13	0,48	0,74
Gruplar İçi	38,03	134	0,28		
Toplam	40,89	138			

$\alpha = 0,05$

Çizelge 31' de görüldüğü gibi, uygulanan F testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p = 0,74$ olarak bulunmuştur. $p > 0,05$ olduğu için ($0,74 > 0,05$), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu Şahin' in (2004) araştırmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Şahin de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kıdemlerine göre kullandıkları öğretim stratejileri arasında bir fark bulamamıştır. Ancak, araştırmadan elde edilen bu bulgu, Ayan (2002) ve Özkaran (2004) araştırmalarında elde ettikleri bulgularla örtüşmemektedir. Ayan ve Özkaran 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin etkin öğrenme stratejilerini daha fazla uyguladıklarını bulmuşlardır.

4.2.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında yanıtı aranan diğer bir soru da İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu sorunun yanıtlanması için, öğretmenlerin araştırma anketinde derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarını sorgulayan maddelerin tümünden elde

ettikleri puanlar mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada elde edilen sayısal veriler Çizelge 32’ de verilmiştir.

Çizelge 32
Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumlarına Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları
(N=139)

Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	N	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Eğitim Enstitüsü	23	3,03	0,49
Yabancı Diller Yüksek Okulu	9	3,01	0,59
Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Böl.	83	2,89	0,54
Diğer	24	2,99	0,57

Çizelge 32’ de yer alan, eğitim enstitüsü, yabancı diller yüksek okulu, eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü ve bunların dışında kalan okullardan mezun olan öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, yabancı diller yüksek okulu, eğitim enstitüsü ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında çok fazla bir fark bulunmadığı görülmektedir. Ancak, eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlere ilişkin aritmetik ortalama diğer ortalamalara göre biraz daha farklıdır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan F testinin sonuçları Çizelge 33’ te verilmiştir.

Çizelge 33
Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumlarına Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Fark Testi
(N=139)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	0,55	3	0,18	0,65	0,58
Gruplar İçi	38	135	0,28		
Toplam	38,5	138			

$\alpha = 0,05$

Çizelge 33' te görüldüğü gibi, uygulanan F testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p= 0,58$ olarak bulunmuştur. $p>0,05$ olduğu için ($0,58>0,05$), İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Özkaran'ın (2003) bulguları araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Özkaran araştırmasında, eğitim fakültesi mezunu ilköğretim okul öğretmenlerinin etkin öğrenme stratejilerini diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha fazla uyguladıkları sonucunu elde etmiştir. Araştırmalardan elde edilen farklı bulgular, Özkaran'ın araştırmasının Türkçe dersi ile, bu araştırmanın ise İngilizce dersinin yalnızca derse başlama aşaması ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.4. Görev Yapılan Okul ile Derse Başlama Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci amacı altında yanıtı aranan dördüncü ve son soru, İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları okullara göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu soruya yanıt bulabilmek için öncelikle öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul türlerine göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Çizelge 34' de İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları okullara göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve standart sapmalar verilmiştir.

Çizelge 34
Görev Yapmakta Oldukları Okullara Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada
Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları
(N=139)

Görev Yapılan Okul	N	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
İlköğretim Okulları	97	2,99	0,52
MLİO	20	2,81	0,50
Özel İlköğretim Okulları	22	3,00	0,56

Çizelge 34 incelendiğinde, ilköğretim okulları, MLİO' lar ve özel ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarında elde edilen aritmetik ortalamalar arasında bir farklılık göze çarpmaktadır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını sınamak için F testi uygulanmıştır. Çizelge 35' de F testi ile ilgili değerler yer almaktadır.

Çizelge 35
Görev Yapmakta Oldukları Okullara Göre İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada
Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları Fark Testi
(N=139)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	0,52	2	0,26	0,94	0,39
Gruplar İçi	40,23	136	0,29		
Toplam	40,89	138			

$\alpha = 0,05$

Çizelge 35' te görüldüğü gibi, uygulanan F testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p = 0,39$ olarak bulunmuştur. $p > 0,05$ olduğu için ($0,39 > 0,05$), İngilizce öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları okullara göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Ayan (2002), belirlediği etkin öğrenme stratejilerinin tümünün özel okullarda daha sık uygulandığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma bulgularıyla Ayan'ın elde ettiği bulgular arasında görülen fark bu çalışmada yalnızca derse başlama stratejilerinin, Ayan'ın araştırmasında ise tüm süreç için seçilmiş bazı stratejilerin sorgulanmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

4.3. Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygularken karşılaştıkları sorunları saptamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere hazırlanan ankette öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygularken karşılaştıkları sorunları yazmaları istenmiştir. Ancak öğretmenlerin yalnızca 56'sı sorunlarını dile getirmiştir. Çizelge 36' da öğretmenlerin belirttikleri sorunlar ve yüzdeleri bir çizelge halinde verilmiştir.

Çizelge 36
İngilizce Öğretmenlerin Etkin Öğrenme Sürecinde Karşılaştıklarını Belirttikleri Sorunlar
(N=56)

Sorunlar	f	%
Zaman	22	69
Kalabalık Sınıflar	18	32
Grup Çalışmalarının Neden Olduğu Gürültü/Kargaşa	15	26
Sınıfların Fiziksel Şartları ve Ders Araç Gereçlerin Yetersizliği	13	23
Öğrencilerin Etkin Öğrenme Stratejilerinin Uygulanmasına Hazır Olmamaları ve Ön Bilgilerinin Yetersiz Olması	9	16
Öğrencilerinin İlgisizliği	6	10
Etkin Öğrenme Stratejileri Hakkında Bilgi Yoksunluğu	5	0,9

Çizelge 36' dan da anlaşılacağı gibi, derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamada karşılaşılan sorunlar için hazırlanan açık uçlu soruyu yanıtlayan öğretmenler en önemli sorun olarak zaman sorununu (% 69) dile getirmişlerdir. Öğretmenler, zaman sorunu ile ilgili olarak; öğretim programına göre haftalık ders

saatinin az olduğunu, ders süresinin kısa olduğunu, derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamanın çok zaman alacağı için gereksiz bulduklarını belirtmişler ve haftalık ders saatleri dağılımının ikişer ders arka arkaya gelecek şekilde ayarlanmasının derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamayı kolaylaştıracağını eklemişlerdir.

Öğretmenlerin en fazla yakındıkları sorunlar arasında ikinci önemli sorun olarak sınıfların kalabalık olması ifade edilmiştir. Etkin öğrenme uygulamasında karşılaştıkları sorunları belirten öğretmenlerin % 32'si sınıfların çok kalabalık olduğunu ve derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini bu yüzden uygulayamadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar arasında üçüncü sırayı (% 26) grup çalışmaları sırasında ortaya çıkan sorunlar almaktadır. Bu sorunlar; öğrencilerin grup çalışmalarını ciddiye almayıp oyun olarak görmeleri, öğrencilerin etkinliği bırakıp günlük konuşmalara dalmaları, grup oluşturmanın çok fazla zaman alması ve bu yüzden dersin diğer aşamaları için gereken zamanın kısılması, görev paylaşımının adil olmaması, her öğrencinin etkin olmaması, öğrencilerin süreyi iyi değerlendirememeleri ve tartışmaların değişik alanlara taşınması olarak belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenler grup çalışmalarını uygularken çıkan gürültü ve kargaşanın diğer sınıfları rahatsız ettiğini de eklemişlerdir.

Öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygularken karşılaştıklarını belirttikleri bir diğer sorun da (% 23) sınıfların fiziksel şartları ve ders araç gereçlerinin yetersizliğidir. Öğretmenler küçük hacimli sınıfların etkinlikleri uygularken öğrencilerin hareket etmelerini engellediklerini; öğrencilerin yaptıkları resimler, gazeteler, bulmacalar ...gibi çalışmalarını asacak yer bulamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler de ayrı bir yabancı dil odasının ya da dil laboratuvarının olmamasından ve etkin öğrenmeyi destekleyebilecek ders araç ve gereçlerine sahip olmadıklarından yakınmışlardır.

Etkin öğrenme stratejilerini uygularken karşılaştıkları sorunları belirten öğretmenlerin % 16' sını, öğrencilerin etkin öğrenme stratejilerinin uygulanmasına alışık olmadıklarını, bunun için edilgin olarak dersi dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin düşüncelerine göre; öğrencilerin edilgin olarak dersi dinlemeyi tercih etmelerinde, arkadaşlarına ve öğretmenlerine güvenememelerini, hata yaptıklarında öğretmenin kızacağı ve arkadaşlarının kendisiyle alay edecekleri düşüncesine sahip olmalarının rol oynamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce ön bilgilerinin çok değişik olduğunu ve bazı öğrencilerin etkin öğrenme uygulamalarını yürütecek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmadıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin belirttikleri bir diğer sorun da öğrencilerin derse karşı ilgisizliğidir (% 10). Öğretmenler, bunun nedeni olarak, öğrencilerin İngilizce'yi öğrenme nedenlerini bilmediklerini, hatta okula neden geldiklerinin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendileri için hazırlanan soruları yanıtlamadıklarını, yanıtlayamadıkları soruları da hiç kimseden öğrenme çabası içinde olmadıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamada karşılaştıkları sorunlar olarak belirttikleri son sorun (% 5) kendilerinin etkin öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmadıklarıdır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, Gökçe (2004), Niemi (2002) ve Açıkgöz, Kasapsucuoğlu ve Gökdağ'ın (1997) araştırmalarında elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Niemi'nin araştırmasında öğretmenler; zaman yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, ders araç-gereçlerinin yetersizliği ve öğrencilerin etkin öğrenmeye hazır olmamalarını; Açıkgöz, Kasapsucuoğlu ve Gökdağ'ın araştırmasında öğrencilerin etkin öğrenmeye hazır olmaması, dersin planlanması, öğretmenin tedirginliği, kaygısı ve süre uzamasını; Gökçe'nin araştırmasında ise sınıfların kalabalıklığı, fiziksel ortamın yetersizliği, araç gereç eksikliği, program içeriğinin yoğunluğu, geleneksel anlatım yöntemlerinin tercih edilmesi, sınıfıçi disiplin sorunlarının ortaya çıkması, denetim ve teftiş sistemi, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların yeterince gelişmemiş olması, öğretmenlerin etkin öğrenme konusundaki yetersizlikleri, okul yöneticilerinin gerekli desteği vermemesi, öğrenci velilerinin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmaları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması, değerlendirme ve not sisteminin etkin öğrenmeye uygun olmaması ve etkin öğrenme sürecinin etkili bir

şekilde uygulanmasını sağlayacak rehber ve kılavuz kaynakların olmamasını etkin öğrenmede karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Beşinci Bölüm

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın sorunu, yöntemi ve bulguları özetlenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuç ve yargı belirtilmiştir. Ayrıca, etkin öğrenme stratejilerinin öğretmenler tarafından daha fazla uygulanmasını sağlayabilecek ve etkin öğrenme stratejileri hakkında yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Toplumsal ve ekonomik sistemler, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olan, takım çalışması yapmaya yatkın, karşılaştığı sorunları çözmek için değişik bilgi kaynaklarına erişmesini ve onları kullanmasını bilen, sorunlarla baş edebilmek için değişik stratejiler deneyen bireylere gereksinim duymaktadır. Eğitim sisteminde etkin öğrenme stratejileri uygulaması bu nitelikte bireylerin yetiştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu araştırma ile Eskişehir il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Eskişehir il merkezinde yer alan 77 ilköğretim okulunda görev yapan 147, 8 MLİO' da görev yapan 30, ve 5 özel ilköğretim okulunda görev yapan 30 İngilizce öğretmeninden olmak üzere toplam 207 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma evreni küçük olduğu için ayrı bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma tarama modelindedir ve araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir araştırma anketi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde istatistiksel teknik olarak frekans ve yüzde dağılımından, aritmetik ortalamadan t ve F testlerinden yararlanılmıştır. Çözümlemeler SPSS 13.0 bilgisayar paket programı ile yapılmış ve tüm çözümlemelerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İngilizce öğretmenleri derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinden yalnızca Bağlantı Kurma ve Risk Hatırlatıcısı stratejilerini “her zaman” uygulamaktadırlar. Oylama Stratejisi, Güzel ya da İyi Haberler Stratejisi, Öğrencilerin Ders Planıyla İlgili Görüşlerini Alma Stratejisi, Etkin Bilgi Paylaşımı Stratejisi, Güdüleyici Sorular Stratejisi ve Doğru mu Yanlış mı? Stratejisi olmak üzere toplam altı strateji “çok sık” olarak uygulanan stratejilerdir. Derse başlamada İngilizce öğretmenleri tarafından “ara sıra” uygulanan etkin öğrenme stratejileri ise; Sınıfta Kim?, Tahminde Bulunma, Sınıf Kuralları, Değerlendirme Araştırması, Köşelenme, Hemen Çalışmaya Başlama olmak üzere toplam altı stratejidir. Pazar Yeri, Reklam/Slogan Hazırlama, ...Kişiler İçin Rüzgar Esti, Öğrenci Soruları, Hemen Değerlendirme, Tersini Yapma, Görüş Alışverişi, Öğrenme Sözleşmesi stratejileri ise “çok seyrek” olarak uygulanmaktadır.

Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları incelendiğinde;

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamalarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamalarında bir fark oluşturmadığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumlarının derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamalarında bir fark oluşturmadığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulamalarında bir fark oluşturmadığı görülmüştür.
- Öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygularken karşılaştıkları sorunlar; zaman yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, sınıfların fiziksel şartları ve ders araç-gereç yetersizliği, grup çalışmalarında yaşanan sorunlar, öğrencilerin etkin öğrenme sürecine hazır olmamaları ve ön bilgilerinin yetersiz oluşu, öğrencilerin

ilgisizliği ve öğretmenlerin etkin öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak saptanmıştır.

Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerinden yalnızca öğretmen merkezli İngilizce öğretimi için de derse başlama stratejileri olarak uygulanan stratejileri “her zaman” ya da “çok sık” olarak uyguladıkları; öğrenci merkezli öğretimin uygulanmaya başlamasından sonra belirlenen etkin öğrenme stratejilerini ise çok seyrek ya da “ara sıra” uyguladıkları ve tüm stratejiler dikkate alındığında derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini “ara sıra” uyguladıkları söylenebilir. Ayrıca, erkek İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini daha sık uyguladıkları ancak araştırmada yer alan diğer değişkenlerin öğretmenlerin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları üzerinde etkili olmadığı ve öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini uygularken bazı sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin etkin öğrenme stratejilerini daha fazla uygulamalarını sağlamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Etkin öğrenme stratejilerinin öğretmenler tarafından daha fazla uygulanmasını sağlamaya yönelik öneriler şu biçimde sıralanabilir:

- Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin etkin öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirilmeleri sağlanmalı,
- Öğretmen yetiştirme programlarında etkin öğrenme stratejilerinin öğretime daha fazla yer verilmeli,
- Öğretim programları hazırlanırken etkin öğrenme ile ilgili ilkeler dikkate alınmalı,
- Hazırlanan ders kitapları etkin öğrenme ilkelerine ve stratejilerine uygun olmalı,

- Sınıfların mevcudu etkin öğrenme stratejilerini uygulamayı zorlaştırmayacak düzeyde tutulmalı,
- Sınıfların fiziksel şartları etkin öğrenme stratejilerini uygulamayı zorlaştırmayacak şekilde tasarlanmalı,
- Okullarda etkin öğrenme stratejilerini uygulamada kullanılacak araç-gereçlerin bulunması sağlanmalı,
- Öğrencilere etkin öğrenme süreci tanıtılmalı ve
- Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme öğretilmelidir.

Etkin öğrenme stratejileri hakkında yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler de şu biçimde sıralanabilir:

- Çeşitli öğretim basamaklarında İngilizce dinleme-anlama/konuşma/okuma-anlama/yazma öğretimleri ele alınarak etkin öğrenme stratejilerinin uygulama durumlarını saptamaya yönelik betimsel ve deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Değişik dersler ve değişik öğretim basamakları için etkin öğrenme sınıflamalarının her biri ayrı ayrı ele alınarak uygulama durumları saptamaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK-1

05.09.2005 Tarih 23437 Sayılı

T.C. Eskişehir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

ÇALIŞMA EVRENİNİ OLUŞTURAN OKULLARIN LİSTESİ

1.HİBM İlköğretim Okulu	Hürriyet İlköğretim Okulu
19 Mayıs İlköğretim Okulu	İlhan Ünügür İlköğretim Okulu
100. Yıl İlköğretim Okulu	İsmet İnönü İlköğretim Okulu
23 Nisan İlköğretim Okulu	İsmetpaşa İlköğretim İlköğretim Okulu
24 Kasım İlköğretim Okulu	İstiklal İlköğretim Okulu
30 Ağustos İlköğretim Okulu	Kardeşler İlköğretim Okulu
71 Evler İlköğretim Okulu	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
75. Yıl Özel İdare İlköğretim Okulu	Kılıçarslan İlköğretim Okulu
Adalet İlköğretim Okulu	Krg. Lütfi Akdemir İlköğretim Okulu
Adnan Menderes İlköğretim Okulu	Kurtuluş İlköğretim Okulu
Ahmet Olcay İlköğretim Okulu	Kutipoglu İlköğretim Okulu
Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	Malhatun İlköğretim Okulu
Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu	M. Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu	M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu
Anadolu İlköğretim Okulu	Mehmet Ali Yasin İlköğretim Okulu
Ata İlköğretim Okulu	Mehmet Gedik İlköğretim Okulu
Atatürk İlköğretim Okulu	Mehmetçik İlköğretim Okulu
Av. Mail Büyükerman İlköğretim Okulu	Metin Sönmez İlköğretim Okulu
Av. Şahap Demirer İlköğretim Okulu	Milli Zafer İlköğretim Okulu
Aziz Bolel İlköğretim Okulu	Mimar Sinan İlköğretim Okulu
Barbaros İlköğretim Okulu	Mithatpaşa İlköğretim Okulu
Battal Gazi İlköğretim Okulu	Mualla Zeyrek İlköğretim Okulu
Cahit Kural İlköğretim Okulu	Murat Atılgan İlköğretim Okulu
Cengiz Topel İlköğretim Okulu	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	NamıkKemal İlköğretim Okulu
Çamlıca Ticaret Odası İlköğretim Okulu	Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu
Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu	Org. Halil Sözer İlköğretim Okulu
Dr. Mustafa Çamkoru İlköğretim Okulu	Orhangazi İlköğretim Okulu
Dumlupınar İlköğretim Okulu	Plt. Bnb. Ali Tekin İlköğretim Okulu
Edebali İlköğretim Okulu	Plevne Özel İdare İlköğretim Okulu
Emine Cahide Karaali İlköğretim Okulu	Reşat Benli İlköğretim Okulu
Erdal Abacı İlköğretim Okulu	Sinan Alaağaç İlköğretim Okulu
Erenköy İlköğretim Okulu	Sultandere İlköğretim Okulu
Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu	Suzan Gürcanlı Necati Bey İlköğretim Okulu
Fahri Günay İlköğretim Okulu	S. Havva Kamışlı İlköğretim Okulu
Gazi İlköğretim Okulu	Şeker İlköğretim Okulu
Halil Yasin İlköğretim Okulu	Şirintepe İlköğretim Okulu
Havacılar İlköğretim Okulu	Şht. Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu
Huzur İlköğretim Okulu	

Œht. Teğmen Subutay Alkan İlköğretim Okulu
TEI Alparslan İlköğretim Okulu
Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
Turan İlköğretim Okulu
Vali Münir Raif Güney İlköğretim Okulu
Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu
Vali Ali Fuat Güven İlköğretim Okulu
Yrb. Yaşar Gülle İlköğretim Okulu
Yavuz Selim İlköğretim Okulu
Yenikent İlköğretim Okulu
Yunusemre İlköğretim Okulu
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu

MLİO

F.Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
İ. Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu
İki Eylül İlköğretim Okulu
Melahat Ünüğür İlköğretim Okulu
Osman Gazi İlköğretim Okulu
Porsuk İlköğretim Okulu
Sami Sipahi İlköğretim Okulu
Tunalı İlköğretim Okulu
Ülkü İlköğretim Okulu

ÖZEL OKULLAR

Özel Atayurt İlköğretim Okulu
Mat-FKB. Özel Gelişim Okulları
Özel Çağ Fen İlköğretim Okulu
Özel Çağdaş İlköğretim Okulu
Özel Ümit İlköğretim Okulu

EK- 3

“İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERSE BAŞLAMADA ETKİN ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN UYGULAMA DURUMLARI”

ARAŞTIRMA ANKETİ

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

İlköğretim İngilizce derslerinde öğretmenlerin derse başlama aşamasında uyguladıkları stratejileri belirlemek amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Size sunulan anket, planlanan araştırma verilerini toplamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler gizli tutulacak, yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının İngilizce dersi program çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yanıtlamanız istenen anket 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde derse başlama stratejileriyle ilgili etkinlikleri kapsayan 63 madde bulunmaktadır. **Her ne kadar maddelerde belirtilen stratejiler dersin çeşitli aşamalarında kullanılabilir olsa da, bu anket çalışması ile yalnızca derse başlamada kullanılan stratejiler saptanmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden lütfen anket maddelerini, yalnızca derse başlama aşamasında kullandığınız stratejileri düşünerek işaretleyin.** Anketin bu bölümünde “hiçbir zaman”, “çok seyrek”, “ara sıra”, “çok sık”, “her zaman” seçeneklerinden **kendi** öğretiminize uygun olanları işaretlemeniz istenmektedir. Üçüncü bölümde ise İngilizce öğretiminde derse başlama stratejilerinin uygulanması sırasında karşılaştığınız sorunları belirtmeniz için açık uçlu bir soru bulunmaktadır.

Araştırma ile elde edilecek sonuçların geçerliliği, sizin bu anketteki sorulara içten ve gerçek yanıtlar vermenize bağlıdır. Bu nedenle, **lütfen her soruyu dikkatle okuyup sınıf içindeki öğretiminizi dikkate alarak sizce en uygun seçeneği işaretleyiniz ve yanıtız soru bırakmayınız.**

İlginiz ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Zühal DÜZTEPELİLER

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
zuhalduztepe@anadolu.edu.tr

Bölüm I

Bu bölümde kişisel bilgilerinize yer verilmektedir. Lütfen kişisel özelliklerinize uygun olan seçeneğe çarpı işareti “X” koyunuz.

Cinsiyetiniz :

Erkek Kadın

Meslekteki Kıdeminiz:

5 yıldan az 5-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20 yıldan fazla

Mezun Olduğunuz Okul Türü :

Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Yüksek Okulu
 Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Bunların Dışında (Lütfen mezun olduğunuz okul türünü yazınız) ...

Görev Yaptığınız Okul Türü :

İlköğretim Okulu MLİO Özel İlköğretim Okulu

Bölüm II

Lütfen **yalnızca derse başlama** sırasında kullandığınız stratejileri düşünerek aşağıdaki maddelerde belirtilen etkinlikleri hangi sıklıkta kullandığınızı uygun seçeneği işaretleyiniz.

Derse Başlama Stratejileri ile İlgili Etkinlikler	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çok Sık	Her zaman
1. Bir önceki dersle ilgili soru sormak isteyen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme.					
2. Bir önceki derste en son yapılan etkinliği hatırlayabilen öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme.					
3. Yeni bir konuyu öğrenmeye hazır olan öğrencilerin ellerini kaldırmalarını isteme.					

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çok Sık	Her zaman
4. Kendini mutlu/üzgün hissedenden öğrencinin duygularını sınıfla paylaşmasına fırsat verme.					
5. Herhangi bir alanda başarı kazanan öğrencinin başarısını sınıfta açıklamasına fırsat verme.					
6. Öğrencinin okuduğu/dinlediği/yaşadığı ilginç bir olayı sınıfta anlatmasına izin verme.					
7. Öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerini yazacakları kartlar hazırlamalarını isteme.					
8. Öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirlerinin düşünce kartlarını okumalarını isteme.					
9. Öğrencilerden konuyla ilgili beğendikleri düşüncelerin yazılı olduğu kartları birbirleriyle değiştirmelerini isteme.					
10. Öğrencilerden arkadaşlarının konuyla ilgili düşüncelerini değerlendirmelerini isteme.					
11. Öğrencilere ait olabilecek bireysel özellikler listesi hazırlama.					
12. Öğrencilerin verilen bireysel özelliklere sahip olup olmadıklarını arkadaşlarına sormalarını isteme.					
13. Öğrencileri tanımaya yönelik sorular hazırlama.					
14. Her bir öğrencinin, öğretmenin hazırladığı sorulara grubundaki diğer arkadaşlarının verebilecekleri yanıtları tahmin etmelerini isteme.					
15. Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili sloganlarla derse başlama.					
16. Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili TV reklamlarıyla derse başlama.					
17. Öğrencilerin hazırladığı konuyla ilgili gazete reklamlarıyla derse başlama.					
18. Öğrencilere tatillerden sonra derse başlarken/herhangi bir derse başlarken kendilerini nasıl hissettiklerini sorma.					
19. Öğrencilerin öğrendiklerini tatilde/günlük yaşamda kullanıp kullanmadıklarını sorma.					
20. Öğrencilerin çember şeklinde oturmasını isteme.					
21. Çemberin içinde ayakta kalan bir öğrencinin öğrencilere ait olabilecek herhangi bir bireysel özelliği söylemesini isteme.					

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çok Sık	Her zaman
22. Oturan öğrencilerden belirtilen bireysel özelliğe sahip olanların yerlerinden kalkarak oturacak başka bir boş yer bulmaya çalışırken dairenin ortasında bulunan öğrencinin de boşalan yerlerden birine oturmaya çalışmasını isteme.					
23. Birkaç gönüllü öğrencinin arkadaşlarına sınıfta uyulması gereken kurallar hakkında soru sormalarını isteme.					
24. Öğrencilerin bulgularına göre sınıfta uyulması gereken kurallar listesi taslağını tahtaya yazma.					
25. Tahtada yazılan maddeleri öğrencilerle oylayarak en önemli maddeleri "sınıfta uyulması gereken kurallar" olarak belirleme.					
26. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını/önbilgilerini/başarılarını/dersten beklentilerini saptayabilecek üç ya da dört soru hazırlama					
27. Hazırlanan soru sayısı ile aynı sayıda öğrenci içeren gruplar oluşturma.					
28. Gruptaki her öğrencinin hazırlanan soruların içinden farklı bir tanesini grup arkadaşlarına sorarak yanıtlarını yazmasını isteme.					
29. Aynı soruyu grup arkadaşlarına soran öğrencilerin bir araya gelip elde ettikleri bilgileri özetleyerek sınıfa sunmalarını isteme					
30. Her öğrencinin kendisine verilen kağıda/karta adını belirtmeden, ders hakkında bilmek istediği herhangi bir soruyu yazarak kağıdını yanındaki arkadaşına vermesini isteme.					
31. Öğrencilerden arkadaşlarının ders hakkında yazdıkları soruları inceleyip kendilerinin de yanıtını öğrenmek istedikleri sorularının yanına işaret koyarak yanındaki arkadaşına vermesini isteme.					
32. Öğrenciler tarafından en fazla işaretlenen soruların yanıtını verme.					
33. Ders planını öğrencilere açıklama.					
34. Öğrenciler tarafından öğrenilmek istenilenlerin listesini yapma.					
35. Öğrencilerin önerileri doğrultusunda günlük ders planını değiştirme.					
36. Öğrencilere hata yapmaktan korkmamalarını belirtme.					
37. Öğrencileri zor soruları çözmeye çalışmalarını için cesaretlendirme.					
38. Bir konuyla ilgili aynı düşünceyi paylaşan öğrencilerin gruplar halinde toplanmalarını isteme.					
38. Aynı gruptaki öğrencilerin neden bu düşünceye sahip olduğunu grup arkadaşlarına anlatmalarını isteme.					
39. Aynı düşünceyi paylaşan öğrenci gruplarının düşüncelerini yansıtan rol oynama/şarkı yapma/şiir yazma/gazete hazırlama..gibi etkinlikleri sınıfa sunmalarını isteme.					

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çok Sık	Her zaman
41. Öğrencilere konu hakkında bir soru listesi vererek yanıtlatabilecekleri soruları yanıtlamalarını isteme.					
42. Öğrencilerin konu hakkında verilen sorulardan yanıtlayamadıklarını arkadaşlarından öğrenmelerini isteme.					
43. Konu hakkında hiçbir öğrenci tarafından yanıtlanamayan soruları yanıtlama.					
44. Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar kendilerine verilen alıştırmaları yapmalarını isteme.					
45. Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar birbirlerinin ödevlerini kontrol etmelerini isteme.					
46. Öğrencilerden ders başlayıncaya kadar gruplar oluşturarak önceden belirlenen çalışmalarını yapmalarını isteme.					
47. Öğrencilerin ilgisini çekecek sorular sorarak derse başlama.					
48. Bir önceki dersle ilgili sorular sorarak derse başlama.					
49. Öğrencilerden verilen ipuçlarını kullanarak konuyu tahmin etmelerini isteme.					
50. Öğrencilerden sözlü olarak sorulan çoktan seçmeli sorulara üzerinde seçtikleri şıkkı gösteren kartı göstererek yanıt vermelerini isteme.					
51. Öğrencilerden sözlü olarak ifade edilen bir düşünceye katılma düzeylerini gösteren kartlardan birini kaldırarak belirtmelerini isteme.					
52. Öğrencilerden sözlü olarak belirtilen bir ifadenin doğru/yanlış olduğunu kart ya da işaretlerle belirtmelerini isteme.					
53. Verilen çoktan seçmeli testte öğrencilerden soruya uygun olmayan yanıtı işaretlemelerini isteme.					
54. Öğrencilerden işlenecek konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla hata içeren çalışmalar yapmalarını isteme.					
55. Öğrencilerin konuyla ilgili yazılan cümlelerden doğru/yanlış olanları belirlemelerini isteme.					
56. Öğrencilerin kendilerine yazılı olarak verilen cümlelerin hangilerinin doğru/yanlış oldukları hakkında sınıfça tartışmalarını sağlama.					
57. Öğrencilerin isimlerini yazdıkları yaka kartları üzerlerine takmalarını isteme .					
58. Öğrencilerin sınıfta dolaşarak birbirleriyle görüşlerini paylaşmalarını isteme.					

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çok Sık	Her zaman
59. Öğrencilerin, görüşlerini beğendikleri arkadaşlarıyla taktıkları yaka kartlarını değiştirmelerini isteme.					
60. Her öğrencinin değiştirdiği yaka kartında adı yazılı arkadaşının görüşlerini diğer bir arkadaşına aktarmasını isteme.					
61. Öğrencilerin yaka kartını neden değiştirdiğini belirtmelerini isteme.					
61. Dersin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğrencilerin dikkat etmeleri gereken noktaları liste halinde yazarak öğrencilere dağıtma.					
62. Öğrencilerden listede yazılı olan maddeleri yerine getireceklerine dair listenin altına imza atmalarını isteme.					

Bölüm III

İkinci Bölümde belirtilen stratejileri uygulama sırasında karşılaştığınız ya da karşılaşacağınızı düşündüğünüz sorunlar nelerdir? Lütfen yazınız.

.....
.....
.....

KAYNAKÇA

- Abdullah, Mardziah Hayati. "Self-Directed Learning.", ERIC: ED459458, 2001.
Erişim Tarihi: 05. 04. 2004.
- Açıkgöz, Kamile. **Aktif Öğrenme**. 3. Basım. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.
- Açıkgöz, Kamile, Hale Kasapsucuoğlu ve Meltem Gökdağ. " Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Başetme Stratejileri", İzmir: **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı 10: 301-311, 1999.
- Akyel, Ayşe. "Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümler ve Gelişmeler", **Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları** Ed: İrfan Erdoğan. İstanbul: Özyurt Matbaacılık. 2003, ss.97-103.
- Allen, Richard Howell. **Impact Teaching - Ideas and Strategies for Teachers to Maximize Student Learning**. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
- Alptekin, Cem. "İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğrenimi", **Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Ed: İrfan Erdoğan. İstanbul: Özyurt Matbaacılık. 2003, ss.45-49.
- Ayan, Mesude. "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Baş, Türker. **Anket Nasıl Hazırlanır - Anket Nasıl Uygulanır - Anket Nasıl Değerlendirilir**. Birinci Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2001.
- Bonwell, Charles C. ve Eison. James A. " Active Learning: Creating Excitement in the Classroom", ERIC: ED340272, Sep 1991. Erişim Tarihi: 5. 08. 2004.

Breslow, Lori. "New Research Points to the Importance of Using Active Learning in the Classroom", 1999. (http://web.mit.edu/tll/published/new_research.htm. Erişim Tarihi: 05.04.2004.)

Brown, Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1994.

Browne Neil M. ve Stuart Kelly. **Striving for Excellence in College. Tips for Active Learning**. Second Edition. New Jersey: Prentice Hall. 2001.

Bruner, Jerome S. **Bir Öğretim Kuramına Doğru**. Çevirenler: Fatma Varış, Tanju Gürkan. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991.

Buehl, Doug. **Classroom Strategies for Interactive Learning**. Second Edition. U.S.A.: International Reading Association, 2001.

Büyükkaragöz, Savaş ve Ali Murat Sümbül. "Dikkati Çekme, Güdüleme ve Hedeften Haberdar etme Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkileri" . **Eğitim ve Bilim**, 1997.

Davies, Chris. **English, Language, and Education - What is English Teaching**. Buckingham: Open University Press, 1996.

Demirci, Cavide. "Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanması", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 18: 211-218, 2000.

Demirel, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 4. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Demirel, Özcan ve diğerleri. "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi", **Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (1-3 Eylül)**. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1999.

- Dilaver, H. Hüseyin. “ Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını”, **Eğitimimize Bakışlar**. Birinci Basım. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları1 1996, ss 117-143.
- Ekmekçi, Özden. “ Yabancı Dil Eğitimi, Kavram ve Kapsamı”, **Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim**. Ed: Ayşe Kilimci. İstanbul: Papyrus Yayınevi, 1998.
- Enginarlar, Hüsnü. “Okul Öncesinden Ortaöğretime Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi”, **Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Ed: İrfan Erdoğan. İstanbul: Özyurt Matbaacılık. 2003, ss.62-65.
- Ergür, Derya Oktar. “ Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 26 : 48-53, 2004.
- Fidan, Nurettin. **Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık. 1985.
- Gökçe, Erten. “İlköğretimde Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, **XII Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, I: 213-232, 2004.
- Griffiths, Carol. “ Patterns of Language Learning Strategy Use”, **System**. 31: 367-383, 2003.
- Güven, Meral. **Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 91, 2004.
- Harmin, Merrill. **Inspiring Active Learning A handbook for Teachers**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- Haznedar, Belma. “Yabancı Dil Eğitiminde Yeni Yöntemler ve Yaklaşımlar”, **Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Ed: İrfan Erdoğan. İstanbul: Özyurt Matbaacılık. 2003, ss. 119-130.

Herrell, Adrienne ve Michael Jordan. **50 Active Learning Strategies for Improving Reading Comprehension**. Ohio: Merrill Prentice Hall, 2002.

<http://www.kokyayincilik.com.tr/colukcocuk/2003/04/tyegitim.shtml>. “Aktif Öğrenme”, Erişim Tarihi: 04 Mart 2004.

[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm) .htm. Erişim Tarihi: 12 Şubat 2005.

Kalem, Salih. “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu İle İlgili Görüşleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü - Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, 2002.

Karacaoğlu, Ömer Cem ve Burcu Çabuk. İngiltere ve Türkiye Eğitim sistemlerinin Karşılaştırılması” **Milli Eğitim Dergisi**. 155-156, 2002. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/karacaoğlu.htm>. Erişim Tarihi: 05. 03. 2003.).

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Yedinci Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1994.

Klein, Stephen B.. **Learning Principles and Applications**. USA: McGraw-Hill Book Company, 1987.

Koç, Gürcü. “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 19: 220-226, 2000.

Louisiana Department of Education. “Components of Effective Teaching Domain”, 1992. (<http://www.doe.state.la.us/doe/oqe/dom1.pdf#page=2&pagemode=bookmarks> Erişim Tarihi: 20 Ocak 2004.).

Marlowe, Bruce A. ve Marilyn L. Page. **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**. California: Corwin Pres, Inc.,1998.

Marzano, Robert J. ve diğlerleri. **A Handbook for Classroom Instruction that Works.**
USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

McKeachie, Wilbert J. **Mc Keachie's Teaching Tips.** Tenth Edition. Boston:
Houghton Mifflin Company, 1999.

MEB. 2481 Sayılı Tebliğler Dergisi, 1997.

MEB. **İlköğretim Okulu Ders Programları - İngilizce Programı 6-7-8** İstanbul; Milli
Eğitim Basımevi, 2002.

MEB. **MLO Modeli.** Ankara: Milli Eğitim Yayınevi, 1999.

Niemi, Hannele. "Active Learning - A Cultural Change Needed in Teacher Education
and Schools", **Teaching and Teacher Education** 18: 763 - 780, 2002
(www.elsevier.com/locate/tate Erişim Tarihi: 30 Aralık.2003.).

Nist, Sherrie L.ve Jodi Holschuh. **Active Learning Strategies for College Success.**
Boston: Allyn and Bacon. 2000.

Orlich, Donald, Robert J. Harder, Richard C. Callahan ve Harry W. Gibson. **Teaching
Strategies A Guide To Better Instruction.** Fifth Edition. Boston: Houghton
Mifflin Company, 1998.

Oxford. R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.**
Boston MA: Heinle And Heinle Publishers, 1990.

Özdamar, Kazım. **Paket Programlar ile İstatiksel Veri Analizi.** Beşinci Basım.
Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2004.

Özer, Bekir. "Öğrenmeyi Öğretme", **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.** Ed:
Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2001.

Özkaran Yıldız, Filiz. "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde
Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

- Özkaya,Tayfun. “Aktif Öğrenim Notları Teori ve Yöntemler”, 2000
(<http://www.agr.ege.edu.tr/~teder/br2.html>. Erişim Tarihi: 19 Ocak 2004.)
- Özyar, Aydın. “ Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi**, II, 21, 2001. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/htm>. Erişim Tarihi: 2.03.2004.).
- Paulson, Donald R.ve Jenifer L. Faust. “ Active Learning for The College Classroom”, 2002. (<http://chemistry.calstatela.edu/Chem&BioChem/active/html>. Erişim Tarihi: 05 Nisan 2004.)
- Razon, Norma. “Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**. 86-87 : 13-20,1987.
- Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci - Yeni Teori ve Yaklaşımlar-**. 2. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Sadow, Stephen A. “Speaking and Listening: Imaginative Activities for the Language Class”, **Interactive Language Teaching**. Ed: Wilga M. Rivers. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Sağlam, Mustafa. “Öğretimi Etkileyen Etmenler”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ed: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2001.
- Senemoğlu Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi. 2002.
- Senemoğlu Nuray, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ. “Öğrenmenin Oluşumu Öğretme Model Strateji ve Teknikleri”, **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı**. (<http://iogm.meb.gov.tr/Modul-1.pdf> Erişim Tarihi: 05 Ocak 2004).
- Shorey, R. “An Examination of Language Learning Strategy Use in the Setting of an Indigenized Variety of English”, **System**. 27: 173-190, 1999.

- Silberman, Mel. **Active Learning-101 Strategies- to Teach Any Subject**. Boston: Allyn & Bacon, 1996.
- Sönmez, Ahmet. “Okul Öncesinden Ortaöğretime Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi”, **Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları**. Ed: İrfan Erdoğan. İstanbul: Özyurt Matbaacılık. 2003, ss. 81-87.
- Sünbül, Murat. “Öğrenme-Öğretme Stratejisi”, 2001. (<http://ggurses2.sitemynet.com/ogretmenler1/ogretmenler15.htm>. Erişim Tarihi: 8 Mart 2004.).
- Şahin, Çavuş. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri”, **XII Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara: Gazi Eğitim Enstitüsü, 2004.
- Şahinel, Melek Gül. “Etkin Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin İngilizce Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Şimşek, Ali. “Öğrenme Biçimi”, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Ed.: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayınevi, 2004, ss. 95-134.
- Todd, Richard Watson. **Classroom Teaching Strategies**. New York: Prentice Hall, 1997.
- Uysal, Ö. F. “ Öğrenme Sürecinde Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi” Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Yaşar, Şefik. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1993.

Yüksel, Galip. “İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri:Kurumsal Bir İnceleme”, **Milli Eğitim Dergisi**. 159, 2003. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/yuksel.htm>. Erişim Tarihi: 15. 08. 2004.).