

Öğrenme Nesnelere Dayalı Tasarlanmış Öğretim Materyalinin Farklı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanan Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi¹

Selim Soner Sütçü² & Hafize Keser³

Özet: Yabancı dil öğretimi, teknolojinin eğitimde kullanılmasına hep öncülük etmiş, ilk denemelerin gerçekleştiği alan olmuştur. Gelişen teknolojik imkanlardan faydalanmada dil öğretiminin öncü rol üstlenmesi şüphesiz boşuna değildir. Yeni teknolojilerin sunduğu farklı öğretim imkanları işbirlikli öğrenmeyi desteklediği, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin araştırarak öğrenmelerini teşvik ettiği, dil becerilerini gerçek yaşamdakine benzer şekilde geliştirme imkanı sunduğu sıklıkla araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Yapılan araştırmalarda dile getirilen diğere önemli bir konu da dil öğrenmede özellikle öğrencileri başarıya götüren bireysel farklılıkların neler olduğu ve bunların başarıyı ne ölçüde etkilediğidir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada, öğrenme nesnelere kullanılarak tasarlanan öğretim materyalinin, farklı dil öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin akademik başarılarındaki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. İngilizce hazırlık programına devam eden ve İngilizce seviyesi orta düzeyde olan toplam 96 öğrencinin verilerinin analiz edilip yorumlandığı çalışmada hazırlanan öğretim materyali, deney grubuna 3 hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubunda herhangi bir düzenleme yapılmamış ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma gurubunda elde edilen öntest-sontest puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için t-testi ile çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeler doğrultusunda elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonuçları, öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış olan öğretim materyalinin, deney grubu öğrencilerinin başarılarını, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin bellek stratejilerini kullanımları arttıkça başarılarının da arttığı ve başarının, bellek stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında bilişsel stratejilerin kullanımı arttıkça, başarının da arttığı görülmüştür. Üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin ise öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş öğretim materyalleri ile birlikte kullanımlarının başarının artmasında çok fazla katkı sağlamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme nesnelere, dil öğrenme stratejileri, yabancı dil eğitimi, materyal tasarımı.

DOI: 10.29329/mjer.2018.147.4

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Programında tamamlanan “Öğrenme Nesnelere Dayalı Tasarlanmış Öğretim Materyalinin Farklı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanan Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye.

İrtibat Yazarı: ssoner@baskent.edu.tr

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Teknolojisi Bölümü, Ankara, Türkiye.

Effects of Instructional Material Based on Learning Objects on Academic Achievement of Students Using Different Language Learning Strategies

Abstract: Foreign language education has always pioneered in the use of technologies in education and has been the field of initial practices. It is often referred in literature that the possibilities offered by the new technologies support collaborative learning, make learning enjoyable, encourage learners to explore and provide situations like in real life for the practice of language skills. Another frequently referred topic is what individual differences lead the learners to success and how much they effect their success. Accordingly, the purpose of this study was to determine the effects of instructional material based on learning objects on academic achievement of students using different language learning strategies. The study was designed as pretest-posttest quasi-experimental study. 96 learners that study at English preparatory class participated in the study. The experimental group followed the instructional material prepared by the researcher during 3 weeks while the control group had no treatment. Independent samples t-test was utilized to see if there was significant difference between the scores of pretest and posttest. The results showed that the instructional material based on learning objects contributed to the success of the learners in the experimental group significantly when compared with the control group. It was observed that the more the learners in the experimental group used memory strategies, the more their success increased and the learners who used memory strategies at high level were more successful. The success of the learners in both experimental and control group increased in parallel with the increase in the use of cognitive strategies. However, it was found that the use of instructional material based on learning objects didn't contribute to the success of the learners much when used with metacognitive, affective and social strategies.

Keywords: Learning objects, Language learning strategies, Foreign language education, Material design.

GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinin ve küreselleşmenin hızla gelişmesi hem dünyayı küçük kılmış hem de iletişimin temel aracı olan dilin önemini artırmıştır. Artık insanlara sadece kendi ana dilleri yeterli gelmemeye başlamış, ana dillerinden başka, en az bir yabancı dili öğrenmeleri zorunlu hale gelmiştir. Ekonomik ve siyasi yakınlaşmalar, gelişen iletişim ve ulaşım imkânları ile birlikte toplumların birçok alanda birbirleri ile etkileşime girmesi, giderek ülkeleri bir arada hareket etmeye, ortak politikalar belirlemeye mecbur bırakmaktadır. Gelişmelerin yerelden küresele kayması, '*dünya toplumu*' kavramını gündeme getirmiş, insanların artık birçok konuda işbirliği yapmalarını kaçınılmaz kılmıştır. Demirel'in (1990) de belirttiği üzere gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, artık bir amaç olmaktan öte bir araç haline gelen yabancı dil insanların birbirleriyle iletişim kurmalarında oldukça önemlidir ve bu yabancı diller arasında da özellikle İngilizce ön plana çıkmaktadır. Günümüzde 50'den fazla ülkenin resmi dili haline gelen İngilizce, sosyal, siyasal, ekonomik, bilimsel, askeri birçok alanda dünya genelinde ortak dil, '*lingua franca*' haline gelmiş bulunmaktadır ve ikinci ya da yabancı dil olarak pek çok insan tarafından

konuşulmaktadır. Alptekin (2002) sosyal ve ekonomik küreselleşmenin İngilizce'yi uluslararası iletişim aracı olarak kullanmayı gerektirdiğini ve İngilizce'nin bu statüsünün 21. yüzyılda da devam etmesinin muhtemel olduğunu belirtmektedir. Graddol (1997) İngilizce'nin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlığına dikkat çekerek, İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin sayısının çok da uzak olmayan bir gelecekte ana dili İngilizce olan bireylerin sayısını geçeceğini ileri sürmektedir (aktaran McKay, 2003).

Türkiye'de Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminin Durumu

Türkiye'de yabancı dil eğitimine, ilköğretim düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar, eğitim-öğretimin her kademesinde yer verilmektedir. Ancak, dil öğretiminde hedeflenen düzeye ulaşamadığı (Demirel, 1999; Çelebi, 2006; Arslan, 2009; Bayraktaroğlu, 2012) sıklıkla ifade edilmektedir. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun (BTYK, 2012) toplantısında, Türkiye'de dördüncü sınıftan başlayarak okullarda yabancı dilin zorunlu ders olarak okutulduğu, (*Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] yabancı dil öğretimini 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere ilköğretim 2.sınıfta başlatma kararı almıştır*) üniversiteyi bitiren bir bireyin 10 yılı aşkın bir süre yabancı dil eğitimi aldığı, ancak bireylerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dilde iletişim kurmakta zorlandığı ifade edilmiştir. Lise öğrenimini bitiren genç, çeşitli yabancı dil programlarından geçtiği halde, mezuniyet sonrasında yabancı dil formasyonu açısından kendisini son derece yetersiz hissetmesinin yanında, üniversiteyi bitirdiğinde de aynı durumla karşı karşıya kalmaktadır (Topses, 2003). İsveç'te 1965 yılında kurulan ve günümüzde 400'den fazla ülkede okul ve ofisi bulunan özel eğitim kurumu English First'ün (EF, 2013) yayınladığı İngilizce yeterlilik indeksinde Türkiye 60 ülke arasında 41. sırada ve düşük yeterlilik seviyesinde yer almıştır. Aynı kurumun 2014'de yayınlanan raporunda Türkiye 63 ülke arasında 47. sırada, 24 Avrupa ülkesi arasında sonuncu olduğu ve Türkiye'de genel olarak İngilizce düzeyinin, İngilizce yeterlilik düzeyini ifade etmek için belirlenen beş düzeyin en alt düzeyi olan çok düşük yeterlilik olarak ifade edilmiştir. İngilizce eğitimindeki bu yetersizlik uzmanlarca farklı nedenlere dayandırılmaktadır. Çoğu zaman dil bilgisine gereğinden fazla önem verilip, dil öğretiminin olmazsa olmazları olan temel beceriler bir kenara atılmakta (Demirel, 2007) ve kısır bir çerçeveye hapsedilmektedir. Diğer taraftan gerek okullarda öğretmenlerce, gerekse de ulusal düzeyde dilde başarıyı ölçmek için yapılan sınavların çoğunlukla öğrencilerin uygulamadaki başarılarını ortaya koyabildikleri üretimleri ölçmek yerine, ezber bilgiyi ölçen sınavlar olmasından dolayı doğru ölçme ve dolayısıyla değerlendirmede yapılamamaktadır. Bu noktada dil öğretimindeki mevcut durum sağlıklı bir şekilde belirlenememekte ve dolayısıyla da dil eğitimine yönelik alternatif yöntem ve tekniklerde geliştirilememektedir. Çoğunlukla çoktan seçmeli test tekniği ile yapılan bu sınavların hazırlanmaları ve değerlendirilmelerinin kolay olmaları eğitimcilerin kolayına gelmektedir (Anıl ve Acar, 2008). Bütün bunların yanı sıra özellikle lise yıllarında öğrencileri yaklaştan üniversite sınavı gibi geleceği

şekillendirmeye yönelik sınavlar ve bunların telaşı, yabancı dil dersleri ihmal edilmesinde önemli etkenlerdendir.

Yukarıda özetlenen sebeplerle yükseköğretime kadar belli bir düzeyde yabancı dilde yeterliliğe ulaşmış olmaları beklenen öğrencilerin tam aksine dil eğitiminden iyice uzaklaştıklarını, dil öğrenmeye karşı birçok olumsuz düşünce ve tutum geliştirerek motivasyonlarının azaldığı görülmektedir. Çoğunlukla bu olumsuz deneyimlerin sonucunda yabancı dil öğrenmek bir yana, bu konuda istekleri azalmış ve hatta yılgınlığa kapılmış bir vaziyette üniversitelere, bugün ülke genelinde birçok üniversitede bulunan yabancı dil hazırlık sınıflarına başlamaktadırlar. YÖK'ün üniversite öğrencilerinin yabancı dil bilgisiyle donatılması konusunda stratejik önerisi, bu kurula ait Şubat 2007 Yükseköğretim Strateji Raporu'nda şöyle dile getirilmektedir (aktaran Bayraktaroğlu, 2012):

“Genel olarak küreselleşen dünyada yarışabilirliğini arttırmak ve AB’de yer almak isteyen Türkiye’de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmasını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerinden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir” (YÖK, 2007, Yabancı dil eğitiminde, para. 1).

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

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

- İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamakta.

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

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

Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Öğrenme Nesnesi Yaklaşımı

Yabancı dil öğretimi, teknolojinin eğitimde kullanılmasına hep öncülük etmiş, ilk denemelerin gerçekleştiği alan olmuştur. Hatta 1960'larda, dil öğretiminde ilk defa bilgisayar kullanılmaya başlanmış (Warschauer ve Healey, 1998) ve genel anlamda dil öğretiminde teknoloji kullanımını ifade eden Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDÖ) kavramı ortaya çıkmıştır. Gelişen teknolojik imkanlardan faydalanmada dil öğretiminin öncü rol üstlenmesi şüphesiz boşuna değildir. Warschauer ve Healey (1998), dil öğretiminde bilgisayar kullanmanın farklı öğretim imkanları sunduğunu, bireysel, eşli ya da ekip çalışması yaparak işbirlikli öğrenmeyi desteklediğini, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, sunduğu kaynakların çeşitliliği ile farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini, dile yönelik bol miktardaki kaynaklarla öğrencilerin araştırarak öğrenmelerini teşvik ettiğini ve dil becerilerini gerçek yaşamdakine benzer şekilde geliştirme imkanı sunduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Warschauer ve Meskill (2000), internet sayesinde öğrencilerin özgün materyallere erişebildiklerini ve çevrimiçi olarak yabancı dil pratiği yapma imkanı bulduklarını belirtmektedirler. Chappelle (2003), değişen teknoloji ile yakından ilişki içerisinde olan İngilizce'nin rolünün dil öğretimini de etkileyecek şekilde değiştiğini, internet ve bol miktardaki elektronik kaynaklarla birlikte uluslararası düzeyde İngilizce'nin öneminin de arttığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Warschauer ve Kern (2000) son yıllarda bilgisayar ağlarının dil öğrenenlere sağladığı çoklu ortam materyalleri ve yeni iletişim imkânları ile gerek sınıf içinde gerekse de sınıf dışında eş görülmedik imkânlar sunduğunu ifade etmektedirler. İnternetin eğitimde kullanımındaki artış ile birlikte çevrimiçi kaynakların sayısı da artmaktadır. Ancak, kaynakların artması oldukça olumlu bir gelişme olmakla birlikte, bazı sorunları da gündeme getirmiştir. Bu sorunların en başında bu çevrimiçi kaynakların birbirinden habersiz ve

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

Kay ve Knaack’ın (2008) da belirttiği üzere öğrenme nesneleri ile ilgili araştırmalar öğrenme nesnelерinin tasarımları (MacDonald ve diğerleri, 2005), geliştirilmeleri (Kay ve Knaack, 2005), paketlenmeleri (Bradley ve Boyle, 2004), üstverilerinin oluşturulması (Downes, 2003), tekrar kullanımları (Collis ve Strijker, 2004), nesne havuzları (Cafolla, 2006), teknik standartları (Duval ve Hodgins, 2006), öğrenme potansiyelleri (Gadanidis, Sedig ve Liang, 2004), değerlendirilmeleri (Kay ve Knaack, 2007) ve kullanımları (Nurmi ve Jaakkola, 2006) üzerine odaklanmış bulunmakta, öğrenme nesnelерinin bireysel farklılıklara göre etkileri konusunda çok az bilgi bulunmaktadır. Teknolojinin hızla gelişip dünya geneline yine aynı hızla yayılmasına rağmen çevrimiçi kaynaklar ve kullanılan yabancı dil öğrenme stratejileri konusuna çok fazla ilgi gösterilmemiştir (Meurant, 2007). Türkiye’deki uygulamalar, teknolojideki gelişmelerin yabancı dil öğretimindeki sorunlara özgün bir çözüm getirmekten çok, varolan uygulamalarla teknoloji destekli ortamların karşılaştırmalarını içermektedir (Bayır, 2009). Bu noktada, yabancı dil öğrenmede büyük rol oynadığı düşünülen dil öğrenme stratejilerinin (DÖS), öğrenme nesneleri ile gerçekleştirilen dil öğreniminde etkilerinin beraber incelenmesinin hem bu eksikliğin giderilmesine hem de öğrenme nesnelерinin etkili şekilde tasarlanmaları ve kullanılmalarına yönelik büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmanın amacı öğrenme nesnelерine dayalı olarak hazırlanmış öğretim materyalinin farklı dil öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

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

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Bu modelde seçkisiz atama ile oluşturulmuş iki grup, deney ve kontrol grubu bulunur. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesini ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2001; Fraenkel ve Wallen, 2003; Karasar, 2004). Araştırma modelinin simgesel görünümü Çizelge 1’deki gibidir.

Çizelge 1. Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü

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

İEBT: İngilizce edat başarı testi, **ÖM:** Öğretim materyali, **DÖS:** Dil öğrenme stratejileri

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

Çalışma Grubu

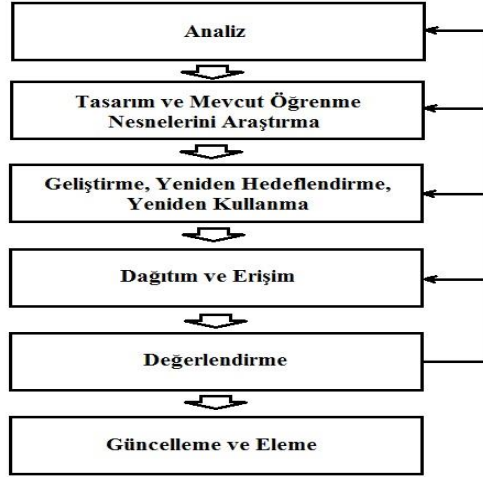
Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında özel bir üniversitenin, İngilizce hazırlık programına devam eden ve İngilizce seviyesi Avrupa Ortak Dil Kriterleri’ne (CEFR) göre ‘A2’ olan, çalışma tüm sürecinde katılım sağlayan 96 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Deney (N=48) ve kontrol (N=48) olmak üzere 2 guruba ayrılan öğrencilerden, deney grubunda yer alan öğrencilere normal eğitim süreçlerinin yanında 3 hafta boyunca hazırlanan öğretim materyalleriyle eğitim verilmiş, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir şekilde müdahalede bulunulmayıp normal eğitim süreçlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri aynı konuları ders kitaplarından normal ders saatlerinde işlemeye devam etmişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler aynı okuldan fakat farklı şubelerden seçilmiştir. Çalışma öncesi belirlenen iki şubenin ön bilgilerinin belirlenmesi ve dağılımın homojenliğini kontrol etmek için öğrencilere öntest uygulanmıştır. Uygulanan öntest sonrasında, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıflar arasında homojenlik (Levene's Testi $F=.002$, $P>.05$) söz konusu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, deneysel işlem öncesi her iki grubu oluşturan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı ve grupların homojen dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ($t(94) =.57$, $p > .05$). Bu bulguyla birlikte, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce' de, yer, yön ve zaman belirtme edatlarının kullanımına ilişkin ön öğrenmeleri açısından bir farklılık taşımadığı görülmüştür.

Uygulama Aşaması

Öğrenme Nesnelere Dayalı Öğretimin Materyalinin Tasarım Süreci: Öğrenme nesnelere tasarımında Barritt ve Alderman'ın (2004), web tabanlı öğretim ortamları için yapılan öğretim tasarımlarında sıklıkla temel alınan Kenny, Zhang, Schwier ve Campbell, (2005) "ADDIE" (Analyze-Analiz, Design-Tasarım, Develop-Geliştirme, Implement-Uygulama, Evaluate-Değerlendirme) modelini öğrenme nesnelere oluşturmak için uyarladıkları tasarım modeli temel alınmıştır. Bu modelin seçilmesinde öğrenme nesnelere en önemli özelliği olan yeniden kullanmaya verdiği önem ve yönlendirmeli mimariye (directive architecture) uygunluğu etkili olmuştur. Barritt ve Alderman'a (2004) göre bu mimari günümüzde özellikle de web üzerinden yapılan e-öğrenme uygulamalarında en çok tercih edilendir. Geleneksel tasarım modelinin tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelere yönelik olarak düzenlenmesi bu durumu değiştirmeyecektir, çünkü tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelere bu mimariyi tamamen desteklemektedir. Bu noktada öğrenme nesnelere kullanılarak yapılacak ve webden öğrencilerin kullanımına sunulacak olan öğretim tasarımına bu modelin uygun olduğu düşünülmektedir. Modele ADDIE modelindeki 5 ayrı aşamanın yanı sıra mevcut öğrenme nesnelere yönetimi için ayrı bir aşama eklenmiştir. Mevcut aşamalar ise araştırma, seçme, yeniden hedeflendirme ve mevcut öğrenme nesnelere yeniden kullanılmasını içerecek şekilde genişletilmiştir.

Modelin aşamaları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Tekrar kullanılabilen öğrenme nesnelere dayalı tasarım modeli (Barritt ve Alderman, 2004).

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

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

Araştırmanın hedef kitlesinde yer alan öğrencilerin tamamı aynı üniversitenin hazırlık bölümündendir. Yabancı dil düzeyleri dönem başında yapılan düzey belirleme sınavı ile belirlenmiş olup, hepsi aynı kurda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Okuldaki öğrencilerin hepsinin okul tarafından sağlanan dizüstü bilgisayarları vardır. Okul genelinde geniş bant kablosuz ağ

imkânı mevcuttur. Öğrencilerin hepsi temel düzeyde bilgisayar kullanma becerilerine sahiptirler ve dolayısıyla bu imkânları derslerinde yoğun bir şekilde kullanabilmektedirler.

Görev analizi yapılarak öğrencilerin söz konusu edatlar hakkındaki ön bilgi ve becerileri ile sıklıkla yaptıkları hatalar ve kazanmaları gereken bilgi ve beceriler belirlenerek oluşturulacak olan tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelerinin hedefleri belirlenmiştir. Sonrasında, öğrenme nesnelerini oluşturmada kullanılacak olan bilgi nesnelerinin tiplerinin belirlenmesine geçilmiştir. Bilgi nesneleri Cisco Systems tarafından önerilen ve öğrenme nesnelerini oluşturmada kullanılacak olan uygulama ve değerlendirmeler için de bir kılavuz sunan CFP3 modeli doğrultusunda; kavram (concept), gerçek (fact), ilke (principle), süreç (process) ve işlem (procedure) (Barritt ve Alderman, 2004) ayrıştırılmıştır.

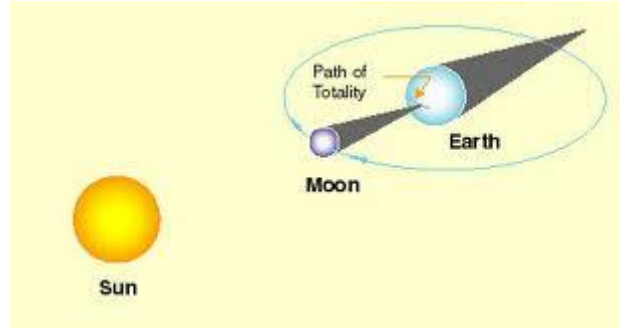
Tasarım ve Mevcut Öğrenme Nesnelerini Araştırma: Analiz aşamasında belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde 3'ü yer, yön ve zaman belirtmede kullanılan edatların öğretimine ilişkin olmak üzere 1 adet de edatlarla ilgili tanım ve genel açıklamalar içeren öğrenme nesneleri üzerine odaklanılmıştır. Öğrenme nesnelere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

Öğrenme nesnelerini tasarlamak için gerekli olacak ham içerik tiplerinin (metin, grafik, ses, video, vb.) tespiti yapılmıştır. Öğrenme nesnelerinin geliştirilmesine geçmeden, gereksiz kaynak israfını engellemek amacıyla önce web üzerinde, farklı öğrenme nesneleri havuzlarında belirlenen öğrenme hedeflerine uygun öğrenme nesneleri, geliştirilecek öğrenme nesnelerinin parçaları olabilecek, tekrar kullanılabilir bilgi nesnelerini oluşturmada kullanılacak ve telif kısıtlaması olmayan içerikler araştırılmıştır. Temin edilen içeriklerin bir kısmında düzeltmeler yapılarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenme nesnelerinin alt parçalarını (içerik, uygulama, değerlendirme) oluşturmada kullanılacak olan aktivite türleri (animasyonlar, oyunlar, etkileşimli uygulamalar, çoktan-seçmeli / sürükle-bırak sorular) tasarlanmış ve bu aktiviteleri oluşturmak için kullanılacak olan resim, grafik, ses dosyaları vb. belirlenmiştir. Oluşturulacak öğretim tasarımında kullanmak üzere 4 adet tekrar kullanılabilir öğrenme nesnesi planlanmıştır. Öğrenme nesnelerinin oluşturulmasında 7±2 kuralına uyularak her bir nesne için en fazla 8 adet tekrar kullanılabilir bilgi nesnesi planlanmıştır. Yapılan bu planlamalarda öğrenme nesnelerinin farklı ortamlarda da

gerektiğinde tekrar kullanılabilirlikleri düşünülmüş ancak öncelik hazırlanacak olan tasarımın etkili olması yönünde kullanılmıştır.

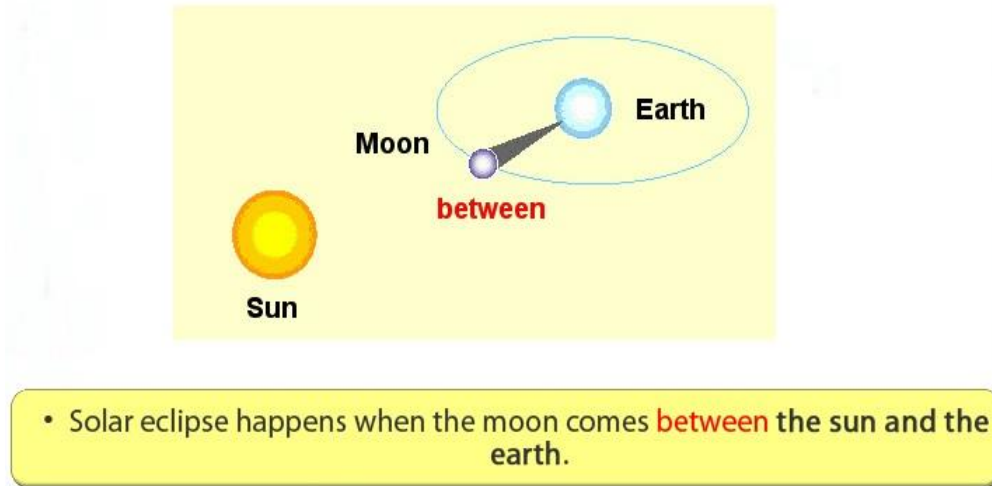
Geliştirme, yeniden hedeflendirme, yeniden kullanma: Bu aşamada tasarım aşamasında derlenen ve oluşturulan içerikler kullanılarak yazarlık aracı ile tekrar kullanılabilir bilgi nesnelerinin oluşturulmasına başlanmıştır. Webden temin edilen nesnelere bir kısmı yeniden hedeflendirilerek kullanılmıştır. Örneğin, Şekil 2’deki animasyon fen dersinde güneş tutulmasını açıklamak için hazırlanmıştır. Aynı animasyon üzerinde çok az düzeltmeler yapılarak “between” edatının kullanımını örneklendirmek için tutulmayı açıklayan bir örnek cümle ile beraber kullanılmıştır.

Şekil 2’de fen dersi için hazırlanmış güneş tutulmasını gösteren animasyon görülmektedir.



Şekil 2. Fen dersi için tasarlanmış güneş tutulmasını gösteren animasyon

Şekil 3’de fen dersi için tasarlanmış animasyonun yeniden hedeflendirilmiş hali görülmektedir.



Şekil 3. Animasyonun dil (edat) öğretimi için yeniden hedeflendirilmiş hali

Bilgi nesnelerinin yanı sıra daha önce planlanan ve Cisco Systems’in (2003) sürüm 4.0’da yayınlamış olduğu tekrar kullanılabilir öğrenme nesnesi stratejisi raporunda belirttiği öğrenme nesnesi hiyerarşisine göre tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelerini oluşturan diğer parçaların oluşturulmasına da başlanmıştır. Bu hiyerarşi yönlendirmeli (directive) mimariye göre olup, iki

düzeyle sahiptir ve tekrar kullanılabilen bilgi nesnelere ve onların birleştirilmesi ile oluşturulmuş bir öğrenme nesnesinden oluşmaktadır.

Dağıtım ve erişim: Hazırlanan nesnelere öğrencilere sunumundan önce, Clark'ın (1999) tanımladığı mimarilerden biri olan ve e-öğrenme ortamlarında sıkça kullanılan yönlendirmeli (directive) mimariye göre hazırlanarak web ortamına aktarılmış, tekrar kullanılabilen öğrenme nesnelere dayalı öğretim tasarımı konu uzmanlarının ve öğretmenlerin değerlendirmesine sunulmuş, görüşleri alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamanın yapılacağı üniversitede yine uygulamanın yapılacağı deney grubu ile benzer özelliklere sahip (aynı kurda) öğrencilere tasarımcının eşliğinde pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden gelen sorular cevaplanmış, tesbit edilen sorun ve öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmış, tedbirler alınmıştır.

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

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, uygulama öncesi ve sonrası uygulanan İngiliz Dilinde Edatların Kullanımına İlişkin Başarı Testi (İEBT) ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) aracılığıyla toplanmıştır. Öğretim materyali uygulamasına geçilmeden önce Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanarak katılımcıların Dil Öğrenme Stratejileri belirlenmiş ve öntest uygulanmış, 3 hafta süren öğretim materyali uygulama sürecinden sonra ise sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları 2 öğretmen ve araştırmacı gözetiminde sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Çalışmada uygulanan testlere ilişkin bilgiler aşağıda detaylandırılmıştır.

İngiliz Dilinde Edatların Kullanımına İlişkin Başarı Testi (İEBT): Araştırmaya katılan öğrenciler, Avrupa Ortak Dil Kriterleri'ne (CEFR) göre hazırlanmış ders kitaplarını takip etmektedirler. Bu ölçütler Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş olup, dil öğrenim seviyelerini net, anlaşılır standartlarla belirlemeye çalışmakta ve dili öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklamaktadır. Şu anda birçok Avrupa Birliğine üye, Avrupa Birliği aday ve Avrupa Birliği dışındaki ülkeler tarafından uygulanmaktadır. Bu ölçütlere göre yabancı dil bilgisi seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklinde 6 seviyeden oluşmaktadır. Her bir seviyede ve CEFR'in beş ana grupta topladığı becerilerde (dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, diyalog, sözlü anlatım, yazılı anlatım) öğrencilerin neler yapabiliyor olacağına dair ölçütler vardır. CEFR'e göre araştırmanın

katılımcılarının da bulunduğu seviye olan A2 seviyesinde bir öğrenciden dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlaması (örneğin kişinin kendisiyle, ailesiyle, alışverişle, iş ve yakın çevreyle ilgili bilgiler) beklenir. Basit ve rutin durumlarda anlaşılabilir, bilindik ve alışıldık konuların basit ve doğrudan aktarımını yapabilmesi, basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilmesi beklenmektedir (Council of Europe, 2001).

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

54 çoktan seçmeli sorudan oluşan İEBT' nin ön deneme uygulaması yapılmadan önce, soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve ders kazanımlarına uygunluğu İngiliz dili eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarından 5 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri dikkatlice incelenmiş ve İEBT soruları gözden geçirilmiştir. Uygun görülen değişiklikler yapıldıktan sonra testin ön uygulaması, deney grubunun özelliklerine benzer özelliklere sahip, Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümünde öğrenim görmekte olan 351 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme uygulamasından elde edilen verilere dayanarak Microsoft Excel' de madde analizleri yapılmıştır.

Madde güçlük düzeyleri istenen düzeyde olan sorular seçilmiş, her edat için yazılmış olan üç sorudan madde güçlük düzeyi ve ayrıcalık düzeyi beklenen düzeyin 0.30 ve üzeri olan maddeler düzeltme gerekmeksizin testin nihai formuna alınmıştır. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçüğe alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise ölçüğe alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2003). Testin ortalama güçlüğü 0.45 dir. Test orta güçlüktedir. KR-20 güvenilirliği 0.95 olarak hesaplanmıştır. Testteki maddeler doğrulara 1, yanlışlara 0 verilerek puanlandığından ve testteki soruların güçlük düzeyleri birbirinden farklı olduğundan KR-20 güvenilirliği hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirliği testin iç tutarlılık katsayısını verir yani testte yer alan soruların testin bütünüyle olan tutarlılığının bir ölçüsüdür (Baykul, 2000).

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE): Araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (ver.7,0) kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejileri envanteri bugüne kadar dünya genelinde

birçok dile uyarlanmış ve uygulanmıştır. Tüm dünya çapında geçerliliği ve güvenilirliği olduğu kabul edilmektedir.

DÖSE iki temel boyut altında yer alan altı alt boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Katılımcılardan herbir madde için (hiç / neredeyse hiçbir zaman - her zaman / neredeyse her zaman) arasında değişiklik gösteren 5 seçenekten birini işaretlemeleri istenmektedir. Elli maddelik DÖSE Oxford (1990) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Envanter birçok araştırmada (Ehrman ve Oxford, 1990; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Wherton, 2000; Altan, 2004) kullanılmıştır. DÖSE'nin güvenilirlik ve geçerliliğine yönelik yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinde yüksek güvenilirlik (.90'ın üzerinde) bildirilmiştir. Yapılan bu araştırmalardan biri Hsiao ve Oxford'un (2002) DÖSE sınıflandırmalarını karşılaştırdığı araştırmadır. Hsiao ve Oxford (2002) DÖSE sınıflandırmaları faktör analizi ile karşılaştırmıştır. DÖSE'nin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi, 6 faktörlü 50 maddeli yapı ortaya koymuştur. DÖSE'nin bütünü için tutarlılık güvenilirlik katsayısı .92 olarak ifade edilmiştir. Altan (2004) yabancı dil bölümünde okuyan farklı milletlerden öğrencilerin dil öğrenme strateji seçimine "milliyetin" etkisi konulu araştırmasında DÖSE'nin güvenilirliğini .94 olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Oxford (1990) tarafından yapılan çalışmada verilerin çözümlenmesi aşamasında 2,4 ve altındaki ortalamanın düşük, 2,5 ve 3,4 arasındaki ortalamanın orta, 3,5 ve üstündeki ortalamanın ise yüksek seviyede strateji kullanımını gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

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

- "Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin öntest-sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" araştırma problemini kontrol etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İEBT'den aldıkları ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için ilişkili ölçümlerde ortalama puanların

karşılaştırılmasını sağlayan t-testi kullanılmıştır. İlişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına olanak sağlayan t-testi, Büyüköztürk'e (2003) göre iki örneklem arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır.

- “Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma problemini kontrol etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İEBT’ den aldıkları sıntest başarı puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklerde t-testi ile incelenmiştir.
- “Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sıntest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma problemini kontrol etmek amacıyla, farklı dil öğrenme stratejilerine sahip deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “dil öğrenme stratejileri envanterinden (DÖSE)” aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis tekniği ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılır (Büyüköztürk, 2003). Bu noktada gruplar arasında homojenlik ve normallik söz konusu olduğundan t-testi kullanılmış, grupların kendi içinde strateji kullanım düzeylerinde ise bu şartlar karşılanmadığından Kruskal Wallis testi ile çözümleme yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest-Sıntest Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest-sıntest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmişti. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İEBT’nden aldıkları öntest ve sıntest puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sıntest puanlarının t-testi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Deney ve kontrol Grubu Öğrencilerinin İEBT’nden Aldıkları Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının t-testi Sonuçları

Guruplar	Ölçüm (İEBT)	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Deney	Ön test	48	23.5	4.5	47	15.6	0.000*
	Son test	48	33.3	6.1			
Kontrol	Ön test	48	23.4	9.1	47	0.472	0.639
	Son test	48	24.1	6.2			

*p<.05

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

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

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

Araştırmanın ikinci alt amacı “Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İEBT’nden aldıkları sontest puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının t-testi sonuçları Çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İEBT’nden Aldıkları Son Test Başarı Puanlarının t-testi Sonuçları

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

*p<.05

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

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

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sınav başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmişti. Bu doğrultuda farklı dil öğrenme stratejilerine sahip deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden (DÖSE)” aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar her bir strateji grubu için aşağıda Çizelge 4’de verilmiştir.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bellek Stratejilerini Kullanımlarına İlişkin t-testi Sonuçları

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

*p<.05

Çizelge 4’deki deney ve kontrol gruplarının bellek stratejisi kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir

[$t_{(94)}=3.717, p<.05$]. Bu nedenle grupların bellek stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık söz konusudur.

Çizelge 5. Bellek Stratejilerini Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

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

* $p<.05$

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT'nden aldıkları puanların stratejileri kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=38.3, p<.05$]. Deney grubunda bulunan öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve yine deney grubunda bellek stratejilerinin kullanımını arttıkça, başarının da arttığı görülmektedir. Bu durumda öğretim materyallerinin öğrencileri bellek stratejilerini kullanmaya yönlendirdiğini ve beraberinde öğrenme performansını artırdığı söylenebilir. Bellek stratejileri, bilginin belleğe girişi ve de geri çağrılmasında kullanılan stratejilerdir (Oxford, 1990). Bu işlemleri yerine getirilirken ilgili materyal anlamlı birimler oluşturmak üzere sınıflandırılır (gruplandırma), yeni bilgiler anlamlı imgeler ve sesler kullanılarak bellekteki kavramlarla ilişkilendirilir (imge ve ses kullanma). Bellek stratejileri öğrenme araç gereçleri ile uğraşırken zihinsel bağlantılar yaratmak, bunlara görüntü ve sesler bağlamak, sonrasında da iyice gözden geçirme ve zihne yerleştirmek için eylemden yararlanma stratejileridir. Oxford (1990) sözel ifadeleri görsellerle ilişkilendirmenin dil öğreniminde dört sebepten dolayı faydalı olduğu ifade etmektedir: İlk olarak zihnin görsel bilgileri depolama kapasitesi sözlü materyal için olan kapasitesinden daha fazladır. İkinci olarak bilgi paçası paketleri uzun süreli belleğe görsel imgeler vasıtasıyla aktarılırlar. Üçüncü olarak, görsel imgeler, sözel materyalin geri çağrılmasında en etkili araç olabilirler. Son olarak öğrenenlerin büyük bir çoğunluğu görsel öğrenme eğilimindedirler. Bu noktada öğretim materyalinin yer, yön ve zaman belirten edatlar olarak gruplandırılmış olmaları, basitten karmaşığa doğru bir sıra içinde verilmeleri ve bolca görsel ve işitsel unsurlar barındırmaları bellek stratejilerinin kullanımında etkili olduğunu ve öğrencilerin başarılarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

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

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

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

Çizelge 6'daki deney ve kontrol gruplarının bilişsel stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [(t(94)=1.703, p>.05)]. Bu nedenle grupların bilişsel stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık söz konusu değildir.

Bilişsel stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Bilişsel Stratejileri Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

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

*p<.05

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

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

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

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Telafi Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

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

*p<.05

Çizelge 8’deki deney ve kontrol gruplarının telafi stratejilerini kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(94)}=2.859$, $p<.05$]. Bu nedenle grupların telafi stratejilerini kullanım düzeyleri arasında farklılık söz konusudur.

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

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

Grup		n	Sıra Ort.	sd	X²	p
Deney	Yüksek	21	68.00	4	36.9	.000*
	Orta	3	67.33			
	Düşük	24	63.12			
Kontrol	Yüksek	27	32.41	4	36.9	.000*
	Orta	19	31.79			
	Düşük	2	16.00			

*p<.05

Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin İEBT’den aldıkları puanların telafi stratejilerini kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(4)=36.9$, $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin başarıları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Her iki grupta da telafi stratejilerinin kullanımı arttıkça başarı da artmaktadır. Telafi stratejileri, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik çalışmalarda en sık kullandıklarını ifade ettikleri stratejilerin başında gelmektedir (Cesur, 2008; Ünal, Ayırır, Arıoğlu, 2011; Demirel, 2012). Öğrenciler bu stratejileri dilbilgisi ve kelimelerdeki eksikliklerini gidermede kullanırlar. Telafi stratejileri her iki grubun da başarısına katkı sağlamakla birlikte, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olmasının nedeni dil

bilgisi konusu olan edatların öğrenimi için hazırlanmış öğretim materyali ile birlikte bu stratejiyi daha etkili kullanabilmeleri de olabilir. Benzer şekilde, Bremner (1999) Hong Kong’da bir üniversitede 149 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin bilişsel ve telafi stratejilerini kullanımlarındaki artışla beraber başarılarının da arttığını bulmuştur.

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

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

Çizelge 10. Deney ve Kontrol Grupların Üstbilişsel Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

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

Çizelge 10’deki deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(94)}=2.004$, $p>.05$]. Bu nedenle grupların üstbilişsel stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

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

Çizelge 11. Üstbilişsel Stratejilerini Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	Sd	X²	p
Deney	Yüksek	23	64.83	5	38.2	.000*
	Orta	23	65.67			
	Düşük	2	71.75			
Kontrol	Yüksek	23	35.22	5	38.2	.000*
	Orta	17	23.56			
	Düşük	8	37.56			

* $p<.05$

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

öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanımlarından fazla etkilenmediği, öğretim materyalinden kaynaklandığı söylenebilir.

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

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t-test sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

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

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

Çizelge 12’deki deney ve kontrol gruplarının duyuşsal stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(94)}=3.288, p>.05$]. Bu nedenle grupların duyuşsal stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Duyuşsal stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 13’de verilmiştir.

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

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

*p<.05

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

Duyuşsal stratejileri kullanım düzeylerine göre gruplar kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin üç düzeyde de sıra ortalamalarının kontrol grubuna göre çok daha yüksek olduğu ancak,

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

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

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

Çizelge 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Stratejileri Kullanım Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

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

Çizelge 14'deki deney ve kontrol gruplarının sosyal stratejileri kullanım puanı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(94)}=1.275, p>.05$]. Bu nedenle grupların sosyal stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Sosyal stratejileri farklı düzeyde kullanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15. Sosyal Stratejileri Farklı Düzeyde Kullanan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Grup		n	Sıra Ort.	sd	X²	p
Deney	Yüksek	29	64.07			
	Orta	16	65.03			
	Düşük	3	82.17			
Kontrol	Yüksek	19	28.24	5	38.2	.000*
	Orta	23	35.87			
	Düşük	6	24.92			

* $p<.05$

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

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

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

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme nesnelere dayalı oluşturulmuş öğretim materyali deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyalinin öğrencilerin başarılarında olumlu bir etkiye neden olduğu görülmüştür.

2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin bellek stratejilerini kullanımları arttıkça başarılarının da arttığı ve başarının, bellek stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyalinin, öğrencileri bellek stratejilerini kullanmaya yönlendirdiği ve bir arada başarıyı artırdıkları sonucuna varılabilir.
3. Deney ve kontrol gruplarında bilişsel stratejilerin kullanımı arttıkça, başarının da arttığı görülmüştür. Bu artış kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksektir. Bu durum bilişsel stratejilerin öğrencilerin başarılarında etkili olduğunu ve bu etkinin öğrenme nesnelere kullanılarak oluşturulacak materyallerle daha da artabileceği sonucuna varılabilir.
4. Telafi stratejileri her iki grubun da başarısına katkı sağlamakla birlikte, deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Öğrencilerin öğrenme nesnelere dayalı hazırlanmış öğretim materyali ile birlikte bu stratejiyi daha etkili kullanabildikleri görülmüştür.
5. Öğrencilerin dolaysız dil öğrenme stratejilerini (bellek, bilişsel ve telafi stratejileri) kullanımları arttıkça her iki grupta da başarının arttığı, dolaylı stratejilerin (üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler) başarının artmasına katkı sağlamadıkları görülmüştür.

Öneriler

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

KAYNAKÇA

- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *English Language Teaching Journal*, 56(1), 57–64. Doi:10.1093/elt/56.1.57
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal*. Web: <http://asian-efl-journal.com/quarterly-journal/2004/06/30/nationality-language-learning-strategies-of-elt-major-university-students/> adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Anıl, D. ve ACAR, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44 - 61.
- Arslan, M. (2009). *Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe*. First International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Barritt, C. ve Alderman, F.L. (2004). *Creating a Reusable Learning Objects Strategy*. San Francisco, CA.:John Wiley & Sons.
- Bayır, Ş. (2009). *Ayrıntılama Kuramına Göre Hazırlanan Materyallerin Yabancı Dil Öğreniminde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Bayraktaroğlu, S. (Temmuz 2012). Yabancı dil eğitiminde neden başarısız? Erişim adresi: http://www.radikal.com.tr/yorum/yabanci_dil_egitiminde_neden_basarisiz-1094961 adresinden 22 Kasım 2012’de alınmıştır.
- Bedir, H. (1998). *Türk Öğrencilerinin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bradley, C., ve Boyle, T. (2004). The Design, Development, and Use of Multimedia Learning Objects. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(4), 371–389.
- Bremner, S. (1999). Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1(2), 490-514.
- BTYK. (2012). *Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun 24. Toplantısı*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/haber/bilim-ve-teknoloji-yuksekkurulunun-24-toplantisi-yapildi> adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*, (1.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafolla, R. (2006). Project MERLOT: Bringing Peer Review to Web-Based Educational Resources. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(2), 313–323.
- Cesur, M.O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihleri ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Chapelle, C.A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cisco Systems. (2003). *Reusable Learning Object Strategy: Designing and Developing for Multiple Learning Approaches*. <https://pdfs.semanticscholar.org/275f/e64659161314b1d796c5ffa67b2b809ba9bc.pdf> adresinden alındı.
- Clark, S. D. (1999). *Second Language Acquisition and Non-traditional Students: A Case Study of Strategies and Achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of North Carolinei, Greensboro.
- Collis, B., ve Strijker, A. (2004). Technology and Human Issues in Reusing Learning Objects. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1–32.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de Ana Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, (285-307).
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. (1. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dili Öğrenemiyoruz. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp> adresinden 25 Mayıs 2013’de alınmıştır.
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 141-153.
- Downes, S. (2003). Designing Learning Objects. *Learnscope* Web: http://www.ibritt.com/resources/dc_objects.htm adresinden 29 Kasım 2012’de alınmıştır.
- Duval, E., ve Hodgins, W. (2006). Standardized Uniqueness: Oxymoron or Vision of the Future? *Innovative Technology for Computer Professionals*, 39(3), 96–98.
- Ehrman, M., ve Oxford, R. L. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 311-327.
- English First. (2013). *EF English Proficiency Index*. English First: <https://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden alındı
- English First. (2014). *EF English Proficiency Index*. English First: <https://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden alındı
- Farha, N.,W. (2009). An Exploratory Study into the Efficacy of Learning Objects. *The Journal of Educators Online*, 6(2).
- Firsten, R., ve Killian, P. (1994). *Troublesome English*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw-Hill, NewYork, USA.
- Frodesen, J., ve Eyring, J. (1997). *Grammar dimensions book 4* (2nd ed.) Boston: Heinle & Heinle.

- Gadanidis, G., Sedig, K., ve Liang, H. (2004). Designing online mathematical investigation. *Journal of Computers in Mathematics and Science Technology*, 23(3), 275–298.
- Gan, Z., Humpreys, G. ve Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*. 88(4), 229-244.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *T.C.Atatürk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 6/2, 251-258.
- Grunwald, S., ve Reddy, K. R. (2007). *Concept Guide on Reusable Learning Objects with Application to Soil, Water and Environmental Sciences*. oerasia: <http://oerasia.org/OERResources/4.pdf>. adresinden alındı
- Harman, K., ve Koohang A. (2005). Discussion board: A learning object. *Interdisciplinary Journal of Knowledge & Learning Object*, 1, 67-77. <http://www.ijello.org/Volume1/v1p067-077Harman.pdf> adresinden 6 Eylül 2011’de alınmıştır.
- Hsiao, T. Y., ve Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Ian, R., ve Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (13. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kay, R. H., ve Knaack, L. (2005). Developing learning objects for secondary school students: A multi-component model. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 1, 229–254. http://www.ijello.org/Volume1/v1p229-254Kay_Knaack.pdf adresinden 16 Ocak 2012’de alınmıştır.
- Kay, R. H., ve Knaack, L. (2007). Evaluating the use of learning objects for secondary school science. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(4), 261–289. <http://www.editlib.org.uproxy.library.dc-uoit.ca/p/23577> adresinden 29 Aralık 2011’de alınmıştır.
- Kay, R. H., ve Knaack, L. (2008). An examination of the impact of learning objects in secondary school. *Journal of Computer Assisted Learning*.24(6), 447-461.
- Kenny, R. F., Zhang, Z., Schwier, R. A., ve Campbell, K. (2005). A review of what instructional designers do: Questions answered and questions not asked. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(1), 9–16. <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26504> adresinden 22 Mayıs 2013’de alınmıştır.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 201-225. doi:10.1017/S0272263104262039
- Lindstromberg, S. (1996). Prepositions: meaning and method. *ELT Journal* 50: 225-236.
- Lorincz, K. ve Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions. *Linguistic Portfolios*,1(14), 1-5.
- Lu, M.T., Wu, C.Y., Martin, E. ve Shah, R. (2009). *The Effects of Computer- Assisted Language Learning (CALL) in Grammar Classrooms*. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (pp.2217-2236). Chesapeake, VA: AACE. <http://www.editlib.org/p/31787> adresinden 21 Ağustos 2013’de alınmıştır.

- MacDonald, C. J., Stodel, E., Thompson, T. L., Muirhead, B., Hinton, C.,
Carson, B., Banit, E. (2005). Addressing the e-learning contradiction: A collaborative approach for developing a conceptual framework learning object. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1, 79-98. Doi:10.28945/412
- Marianne, C. M., ve Diane, L., F. (1999). *The grammar book: An ESL Teachers' Course* (2nd ed.). Boston, Heinle & Heinle.
- McDonough, J., Shaw, C. (1998). *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide. Applied Language Studies*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- McEnery T., Barker A., ve Wilson A. (1995). A Statistical Analysis of Corpus Based Computer versus Traditional Human Teaching Methods of Part of Speech Analysis. *Computer Journal Assisted Language Learning*, 8(2), 259-274.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: The Chilean Context. *ELT Journal* 57(2), Oxford University Press. 139-148.
- Meurant R.C., (2007). *A Research Proposal to Address the Learning Strategies Used by Second Language Students in Accessing Online Resources*. 2007 International Conference on Multimedia and Ubiquitous Engineering. [http://rmeurant.com/its/liet-all_files/ Online LearningJECS.pdf](http://rmeurant.com/its/liet-all_files/Online LearningJECS.pdf) adresinden 22 Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Mullins, P. (1992). *Successful English language strategies of students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok Thailand*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) United States International University, USA.
- Nurmi, S., ve Jaakkola, T. (2006). Effectiveness of learning objects in various instructional settings. *Learning, Media, and Technology*, 31(3), 233–247.
- Nutta J. (2001). Is Computer Based Grammar Instruction as Effective as Teacher Directed Grammar Instruction for Teaching L2 Structures, *Calico Journal*, 16(1).
- O'Malley ve Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989). The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm> Adresinden 20 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., ve Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-47.
- PearsonLongman (2013). *Teacher's Guide To The Common European Framework*. <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf> Adresinden 22 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. ve Russo, R.P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*. 25, 21-46.
- Topses, G. (2003). *Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar*. L. Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Uysal, İ. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, D., Onursal-Ayırır, İ., ve Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Warschauer, M. ve Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, M., ve Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series.
- Warschauer, M. and Meskill, C. (2000). Technology and Second Language Teaching and Learning. *Rosenthal (Yay. Haz.) Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: <http://www.albany.edu/etap/faculty/CarlaMeskill/publication/mark.pdf> adresinden alındı.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Zimmermann, B., Bergsträsser, S., Rensing, C., and Steinmetz, R. (2006). A Requirements Analysis of Adaptations of Re-Usable (E-Learning) Content. *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia Hypermedia and Communications (EDMEDIA)*.