

İKİNCİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ALGILAMA FARKLILIKLARI

SECOND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND PERCEPTUAL DIFFERENCES

Buğra ZENGİN*
Mehmet Ali SEVEN **

ÖZET

Bu çalışmada öğrenme stratejilerinin ikinci dil öğrenme başarısına etkisi tartışılmış, strateji kullanımında çeşitliliğin bilincine varmanın öğrenci özerkliği üzerinde olumlu katkısı olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki algı farklılıklarının stratejiyle ilgili boyutu irdelenmiş ve öğrencilerin sınıf-dışı veya sınıf-içi kullandıkları stratejileri birbirleriyle paylaşmasında stratejilerle ilgili sınıflandırma ve tanımların daha sağlıklı bir iletişim içinde yapılması için tedbirler alınması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stratejileri, Strateji kullanımında çeşitlilikler, Stratejilerin sınıflandırılması, Algısal farklılıklar

ABSTRACT

In this study, we discussed the effect of learning strategies on the second language learning and underlined that the variety in strategy use has a positive influence on the student autonomy. The perceptual differences between students and teachers have been studied and it has been emphasized that some measures should be taken in order to enhance the communication related to the classifications and definitions of strategies for the sharing of strategies used in and out of class among students and teachers.

Key words: Learning strategies, Varieties in Strategy Use, Classification of Strategies, Perceptual differences

GİRİŞ

Öğrenme stratejileri, “öğrencilerin kodlama işlemi etkileme niyetiyle öğrenme esnasında meşgul olduğu davranışlar ya da düşüncelerdir” (Weinstein ve Mayer, 1986, s.315; Ellis, 1995, s.531). Weinstein ve Mayer (1986; Ellis, 1995:531’den alıntı), öğrenme stratejilerinin hem zihinle hem de

* Dr., Atatürk Üniversitesi, Dilmer, Erzurum. (e-mail: bzengin@rocketmail.com)

** Dr., Atatürk Üniversitesi, Dilmer, Erzurum. (e-mail: mseven@atauni.edu.tr)

davranışla ilgili olduğunu savunurken, stratejilerin davranışsal özellik taşıdığını ifade eden Oxford'un (1989; Ellis, 1995:531'den alıntı) daha özellikli tanımına göre öğrenme stratejileri, bilginin edinimi, belleğe yüklenmesi, yüklenen bilginin geri alınması ya da bu bilgiye erişimine ve bu bilginin kullanımına yardım etmesi için öğrenci tarafından yürütülen edimlerdir (Oxford, 1990, s.8).

Öğrenme stratejileri, özellikli faaliyet, davranış, adım ve tekniklerdir. Örneğin, hedef dili ikinci ya da ana dili olarak konuşan birini aramak, zorluk çekilen dille ilgili bir görevi başarmak için öğrencinin kendi kendisini cesaretlendirmesi bir stratejidir (Scarcella ve Oxford, 1992, s.63; Hsiao ve Oxford, 2002, s.369). Strateji teriminde bir amaca yönelik bilinçli hareket iması vardır. Stratejiler, kontrol edilebilirler (Pressley ve McCormick, 1995, s.23; Hsiao ve Oxford 2002, s.369). Zira bunlar öğrencilerin öğrenimlerini yönetmek ve arzuladıkları amaçlara ulaşmak için attığı adımlardır. Dil öğrenme stratejileri arasında yabancı dil stratejileri önemli bir yer tutar. İkinci dille ilgili stratejilerin de kullanılması bilinçli bir niyet gerektirir (Bialystok, 1978; Cohen, 1990, 1998; MacLntyre, 1994; Oxford ve Cohen, 1992; Hsiao ve Oxford, 2002, s.369). Bir strateji öğrencinin o stratejiyi kullandığının bilincinde ve farkında gerçekleşmediğini ya da kontrolü altında olmadığını söyleyebilecek derecede alışkanlığa dönüşmüşse o strateji, sürece dönüşmüştür (Cohen, 1998).

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KURAMSAL BOYUTU

Öğrenme stratejilerinin ardında iki kuramsal sayıltı vardır. Dil öğrenimlerindeki her şeyin eşit olduğunu farz edersek bazı öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olmasının nedeni, en azından kısmen de olsa, farklı stratejiler kullanmalarıdır. Bu gerçek bize McLaughlin'in (1978) öğrencilerin kendi öğrenmelerini bilinçli bir şekilde etkiyebildikleri ve dil öğrenmenin bilişsel bir işleme dönüştüğü şeklindeki görüşünü işaret etmektedir (Griffiths ve Parr, 2001, s.249).

İkinci sayıltı, stratejilerin belli birtakım öğrencilerle sınırlı kalmayabileceği, diğerlerine göre daha başarılı öğrencilerin kullandığı çözüm yollarını, bunları kullanmayanların da öğrenebileceği ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirme ve teşvik etme rolünü üstlenebilecekleridir.

Stratejiyle yakından ilişkili olan, bağımsız öğrenmenin temelindeki bilişsel psikolojiye göre bilgi kişisellik çerçevesi içinde içselleşir (Bruner, 1966 ve Gagne, 1974; Broady ve Kenning, 1996, s.1). Öte yandan

hümanistik psikolojiye göre öğrencinin bilginin kişisel, özel sahibi olması öz-saygısını artırır.

1.1. Stratejilerin Öğretilebilirliği

Öğrenme stratejileri, ikinci dil öğrencilerine öğretilebilir (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999; Cohen, 1998; Feyten, Flaitz ve LaRocca, 1999; Oxford, 1990, 1996; Wenden, 1987; Hsiao ve Oxford, 2002, s.369). Böyle bir öğretimde başarının en yüksek seviyeye ulaşması, öğrencilerden normalde başarılarının beklendiği öğrenim görevleri için stratejilerin doğrudan, dolaysız olarak açık, seçik ve net bir şekilde öğretildiği zaman gerçekleşir. Strateji öğretimi, ikinci dil öğretimi bütününe bir parçası olabilir (Oxford ve Leaver, 1996).

1.2. Stratejilerin Algılanmasında Öğretmen ve Öğrenciler Arasındaki Algısal Farklılıklar

Süreci anlamanın yanında değiştirebilme potansiyeli olduğundan öğretmenler, stratejilerin öğretilebilirlik özelliğini bireylerin kendi dil öğrenme süreçlerini geliştirmek için kullanmalarında her geçen gün daha istekli olmuşlardır (Griffiths ve Parr, 2001, s. 249). Bununla birlikte iyi niyetli uygulamalara rağmen sınıfta iletişimsel bir kopukluk olabilmektedir. Bu konuda birtakım araştırmalar yapılmıştır. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo'nun (1985) Amerika'daki bir lisenin öğrencileri ve öğretmenleriyle yaptığı mülakatlar sonucunda öğrencilerin birbirinden farklı çok sayıda öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüş, ancak öğretmenlerin kendi öğrencilerinin kullandığı stratejileri bilmediği ortaya çıkmıştır (Griffiths ve Parr, 2001).

Nunan'ın (1978) araştırmasında ise öğretmenlere ve öğrencilere bir strateji listesi verilerek önem sırasına göre puanlamaları söylenmiştir (Griffiths ve Parr 2001, s.252). Öğrencinin önemlinin ne olduğuyla ilgili algılamalarının öğretmeninkiyle farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Paralellikler sergileyen benzer bir çalışma Griffiths ve Parr (2001) tarafından yürütülmüş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Ayrıca, Oxford ve Crookall (1989) öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını bilmedikleri için getirdiği avantajlardan tam manasıyla yararlanmadıklarını belirtir ve resmî ya da resmî olmayan araştırmalar yürütmedikleri takdirde öğrencilerinin kullandıkları bilgiden öğretmenlerinin haberdar olmayacaklarını iddia etmiştir (Ehrman ve Oxford, 1990).

Örneğin; cinsiyet, strateji kavramının değerlendirilmesinde önemli bir strateji olabilir. Bu konu üzerine çalışan Oxford ve Nyikos (1989) öğrencinin cinsiyetinin de strateji seçiminde derin etkisi olduğunu ve bu konudaki çalışmalarıyla önceki araştırmalardaki benzer sonuçlara ulaşıldığını ifade etmiştir (Ellis, 1994).

1.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Diğer Kuram, Yöntem ve Yaklaşımlarla Uyumu

Dil öğrenme stratejileri kuramı, diğer dil öğrenimi-öğretimi kuramlarının çoğuyla, çok çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla uyum içinde olduğundan hangi kuram, yöntem ve yaklaşımdan etkilenirse etkilensin pek çok öğretim-öğrenim durumuyla bütünleştirilebilme özelliğine sahiptir. Örneğin audio-lingual yöntemde birtakım kalıplaşmış ifadeler, soru ve cevapları ezberlemede, hatalardan öğrenme olgusunun çıktığı ara-dil (interlanguage) kuramıyla uyum sağlayan stratejiler, bellek ve bilişsel stratejilerdir. Ayrıca, iletişimsel edinçlik kuramı ve iletişimsel dil-öğretimi yaklaşımına asimile edilebilen telafi etme stratejileri ve sosyal stratejiler de bu çeşitliliğe başka bir örnektir. *Telkin yöntemi* (suggestedopedia) da duyuşsal tutumların değerlendirildiği duyuşsal stratejilerdir. Anlamsal yöntemler ve anahtar sözcük yönteminin birleşimi olan anlamsal-anahtar sözcük yöntemi, kavram derinliğini zihinsel imgeler ve dilsel formlar aracılığıyla yansıtmada stratejik imkânlar sağlar (Brown ve Perry, 1991; Gu, 2003; Campos, Gonzales ve Amor, 2003).

Öğretim, doğası çok karmaşık olan (Borg, 2001) yöntem, teknik ve yaklaşımlardan dengeli bir şekilde yararlanılması gereken bir uygulamadır (Nation, Asian EFL journal's interview, Kasım, 2006). Çağdaş öğretim uygulamalarında pek çok kuram, yöntem ve yaklaşımların çeşitli birleşimlerinin görülmesi öğretimin karmaşık bir doğası olmasındandır. Stratejinin özelliği de buna uygundur ve çağdaş öğretime katkısı önemli katkıda bulunabilir.

1.4. Strateji ve Öğrenmede Bağımsızlık

Strateji, öğrenme özerkliğinin ileri düzeye çıkmasına neden olur. Gerçek iletişimde karşıdakinin ne söyleyeceğinin belli olmaması, öğrencinin olabildiğince kısa zamanda öğrenme bağımsızlığını kazanmasını gerektirir. Etkili dil gelişimi, sonuçta öğrencilerin bağımsız bir şekilde hedef dil ile etkileşime girmesiyle doğru orantılıdır (Broady ve Kenning, 1996). Öğrencinin bağımsızlığı kendine güvenen bir öğretmeni gerektir (Griffiths ve Parr, 2001). Grundy'e göre (1999), strateji konusunda donanımlı olmayan öğretmenler davranışçı öğrenme kuramı ve yapısalcı dil kuramı arasında rahat

rahat ders anlattığı günlerin özlemini çekecektir (Griffiths ve Parr, 2001, s.247).

İkinci dil öğrenme stratejileri, öğrenci özerkliğini inşa etmeye yardım eder. Öğrencinin özerkliğe ulaşması, öğrenmenin ileriye gitmesi açısından son derece önemlidir. Ancak bu, bazı sorumlulukları beraberinde getirir; çünkü özerklik, öğrencinin kendi öğrenme süreçlerinde bilinçli bir kontrol kalitesini gerektirir (Holec, 1981; Dickinson 1987, Alwright 1990 ve Littlewood, 1996; Hsiao ve Oxford 2002:369). Bu sorumluluklar arasında dille ilgili bir görevi çok az yardım alarak veya hiç yardım almayarak yapmak, öğrenme görevinde duruma göre esneklik göstermek ve bu görevi diğer bağlamlara aktarılabilir özellikte yerine getirmeye istekli olmak vardır. Öğrencinin görevi tamamlamada uygun ikinci dil stratejilerini kullanması da bu sorumluluklardan biridir.

İkinci dil alanındaki özerklik kavramı, Psikoloji sahasındaki özdenetim kavramıyla yakından ilgilidir (Vygotsky, 1978; Oxford, 1992; Hsiao ve Oxford 2002, s.369). Vygotsky'nin bu kuramına göre, insanın kendi çalışmasını planlaması ve denetlemesi gibi bazı meta-bilişsel faaliyetler, analiz ve sentez gibi daha yüksek seviyedeki bilişsel işlevlerle birlikte, öğrencinin yanında ona bir *yapı iskelesi* (scaffolding) gibi destek olan daha yeterli yetişkinlerle veya sınıf arkadaşlarıyla girilen sosyal etkileşimler yoluyla içselleştirilir. Öğrencinin bağımsızlığı arttıkça ve kendi kendini daha iyi düzenler hâle geldikçe bu yardım azalır. Sosyal etkileşim, üstü kapalı olarak öğrencilerin öğretilenle ilgili net olduğunu düşünmedikleri bir sorun varsa açıklama istemeleri ya da öğrenilenin doğru olup olmadığıyla ilgili doğrulamaların istenmesi, öğrencinin yardım istemesi ve dili kullanarak diğer bireylerle iş birliğine girmesi anlamına gelir. Vygotsky'ye (1978) göre, sosyal konuşma (diğerleriyle konuşma) öğrenme faaliyetinde rehberlik edecek şekilde içselleşir.

Başarılı dil öğrencileri üzerine yapılan ilk araştırmalara göre, ikinci dilde strateji kullanma, yeterlik veya başarıyla ilişkilidir; bir başka deyişle, aralarında bağ vardır (Naiman, Frohiich, Todesco, 1975; Rubin. 1975: Stern, 1975; Hsiao ve Oxford, 2002, s.369). Birçok nicel araştırma, bu yönde olumlu sonuçlar sergilemiştir (Bedell ve Oxford, 1996; Chamot, Barnhart, El-Dinary ve Robbins, 1999; Cohen, 1998; Dreyer ve Oxford, 1996; O'Mailey ve Chamot, 1990; Takeuchi, 1993; Hsiao ve Oxford 2002, s.369).

İkinci dil öğreniminin ilk zamanlarında kullanılan stratejiler, ileri seviyelerde kullanılanlardan farklıdır. Daha etkin öğrenciler farklı yeterlik düzeylerindeki öğrenme görevlerine ve öğrenme stillerindeki tercihlere göre stratejileri rastlantısallıktan uzak niyetlerle, sistematik bir şekilde seçerler ve bu stratejilerden birleşimler oluştururlar (Ehrman ve Oxford, 1990, 1995;

Hsiao ve Oxford 2002, s.369). Daha az başarılı ikinci dil öğrencileri ise stratejinin söz konusu öğrenme görevine uygun olup olmamasına yeterli dikkati göstermezler ve strateji seçiminde çaresiz ve rastlantısal hareket ederler (Abraham ve Vann, 1987; Vann ve Abraham, 1990; Hsiao ve Oxford, 2002, s.369).

2. STRATEJİ SINIFLAMALARI

Stratejilerin bilincine varmak için sınıflamalarının da özenli yapılması gerekir. Örneğin Oxford'un (1990) öğretim uygulamalarına en dolaysız katkıyı sağlayacak derecede detaylı sınıflandırmaları vardır. O, stratejileri sınıflarken bilişsel kategoriye bellek boyutunu da eklemiştir: bellek, bilişsel, telafi etme, meta-bilişsel, duyuşsal ve sosyal kategoriler. Sınıflandırmalarda detaylar çok önemlidir, zira basit ve aşırı genellemelerle sınıftaki en önemli değişken kaynaklarından biri olan bireysel farklılıklara hitap edilemez.

1970'lerden beri, ikinci dil öğrencilerindeki bireysel farklarla ilgili hatırı sayılır sayıda araştırma yapılmıştır. Bireysel farklılıkları ilgilendiren boyutlardan biri de yabancı dil öğrenme stratejileridir. Dillerin nasıl öğrenildiğini anlamakla ilgilenen araştırmacılar ve öğretmenler arasında popülerliği gittikçe artan stratejiler, yabancı dil öğrenme stratejileridir (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1996; Cohen, 1998; Hsiao, 2001; MacIntyre ve Noels, 1996; Oxford ve Cohen, 2001; Hsiao ve Oxford 2002, s.368). İkinci dil öğrencilerinin strateji kullanımıyla ilgili önemli ilerlemeler kaydedilmesine rağmen, bu stratejilerin sayısının ne olduğu ve nasıl sınıflandırılacağı hususunda önem arz eden sorular vardır (Hsiao ve Oxford, 2002).

Strateji sınıflandırmaları, birbiriyle ilişkili detayların sistematik bir şekilde gerçekleşmesiyle gelişmiştir. Sınıflamalardaki özen, öğretime olumlu yansımaktır. Oxford'a (1990) göre, stratejileri sınıflandırmada bazı stratejiler birden çok kategoriye dahil edilebilir ve aralarında etkileşimin olmadığı şekilde bir strateji sınıflandırması gerçekçi değildir. Dil öğrenimi ve dil kullanımı stratejileri (Ellis, 1994; Cohen, 1998) ve yabancı dil/ikinci dil şeklindeki ayrımlar araştırma/çalışmadaki analizlerin daha ayrıntılı yapılabilmesi, strateji alanının daha dikkatli araştırılması açısından sağlıklıdır; fakat bu iki kategori arasında da yine etkileşimler vardır. Örneğin Cohen (1998), pratikte dil öğrenimiyle dil kullanımının ayrılmasının zorluğundan bahseder.

Hsiao ve Oxford'un (2002) istatistiksel değerlendirmelerinden çıkan sonuçlara göre, strateji sınıflandırmasının sistematik olması gerekir. O'Malley ve Chamot'un (1990) ve Oxford'un (1990) strateji çalışmaları, sınıflandırma kuramları gibi çalışmalara kanıt oluşturmuştur (Hsiao ve Oxford, 2002). Green ve Oxford (1995) (deneysel çalışmalarına dayanarak

İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler arasında strateji kullanımında farklılıklar olabileceğini vurgulamışlardır (Hsiao ve Oxford 2002, s.379).

Dolaysız ve dolaylı stratejilerin birbirini olumlu etkilemesi, farklı stratejilerin birbirlerini desteklediği 'karşılıklı destek ağı kavramına' uyar. Brown ve Palincsar'ın (1982) kuramında da bilişsel stratejiler ve meta-bilişsel stratejilerin birbirlerini destekleyecek şekilde kullanıldıklarında daha çok başarı elde edildiği fikri vardır (Hsiao ve Oxford 2002, s.377). O'Malley ve Chamot (1990), bilişsel stratejileri bellek, bilişsel ve telafi gibi bileşenlere ayırmış, sosyo-duyuşsalı da sosyal ve duyuşsal diye ikiye ayırmıştır (Hsiao ve Oxford 2002, s.371). O'Malley ve arkadaşları (1985), çalışmalarını bilişsel psikoloji kuramı olan bilgi işlem teorisine dayanarak yaptıkları için çalışmada kanıtlanan bir başka hipotez ise ikinci dil stratejilerinin matematik ve fen alanındaki stratejilerden farklı olduğudur (Brown ve Palincsar, 1982; Hsiao ve Oxford 2002, s.371). Dil öğrencilerinin altı faktörlü (bellek, bilişsel, telafi, meta-bilişsel, duyuşsal ve sosyal) modeli üç faktörlü modele tercih etmelerinin nedeni, kullanılan stratejilerde daha çok çeşitlilik olmasıdır (Hsiao ve Oxford 2002, s.371).

2.1. Strateji Kullanımı ve Öğrenci Başarısı

Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin ikinci dili öğrenirken kullandıkları zihinsel ve iletişimsel işlemlerdir. Başarılı öğrencilerin daha çok ve daha çeşitli stratejiyi, öğrenme durumunun ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde kullanabilen öğrenciler oldukları saptanmıştır (O'Malley ve Chamot, 1990; Nunan, 2000, s.57). Form, anlam ve kullanımla ilgili ilişkileri araştırmaya teşvik edilen öğrenciler, formların kullanım şartlarına göre ve verilmek istenen mesaja, kastedilen anlam veya sergilenen tutuma göre farklı kullanımlarının olacağını daha kolay anlarlar. Strateji kullanımı öğretilir. Ancak daha önceden bu konuda öğretim almamış öğrencilerin de strateji kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak sergilediği genel eğilimler olan öğrenme stillerini incelemek, önerilecek ya da kullanımları için geliştirilecek stratejilerin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır. Öğrenciler, strateji kullandıklarında öğrenme etkinlikleri üzerine daha çok kafa yorurlar. Bu, öğrenme sorumluluğunu almak anlamına gelir. Nunan'a (1991; 2000, s.57) göre, iyi öğrencilerin bir özelliği de, kendi öğrenmelerinin derinliğindeki süreçler üzerine derinlemesine düşünceleri ve değerlendirmelerde bulunmalarıdır. Böylece, bu öğrenciler için geliştirilecek stratejilerin ya da bu öğrencilerin diğer bireylerle beraber kullanacağı stratejilerin nitelikleri de geliştirilebilir.

Stratejilerde en az incelenen alanın çocukların strateji kullanımı olduğunu belirten Ellis'e (1994) göre, çocuklarla ilgili veriler gözlemlerle toplanmış, yetişkinler ise kullandıkları stratejileri kendileri rapor etmişlerdir. İki dili konuşan öğrencilerin olduğu sınıflarda ilk defa kullanılan stratejiler görüp tanıma ağırlıklıdır ve tekrar, ezberleme ve formüsel ifadeler vardır. Daha sonraki stratejiler kişiler arası etkileşime dayanırken (yardım isteme ve açıklama isteme), bir sonraki aşama, örneğin denetleme denilen ve dili nasıl kullanıldığının kontrol edildiği, meta-bilişsel bilginin ortaya çıktığı ileri seviyedir. Bu izlekler, daha sık kullanılan stratejilerde kendini gösterir. Çocuklarda sosyal ve söylem stratejileri ağırlıktayken, yetişkinlerdeki strateji kullanımı bilişsel ve meta-bilişsel ağırlıklıdır. Ellis (1994, s.555), kullanılan stratejilerde yetişkin – çocuk farkının mı olduğu, yoksa sonuçlarda araştırmada kullanılan yöntem biliminin mi yansımalarının görüldüğü sorusuna dikkati çeker ve bu konuda netliğin olmadığını vurgular.

Öğrenme stratejilerinde ikinci dil gelişimiyle ilgili sonuç çıkarmada bir takım farklılıklar vardır: Çalışmaya katılan öğrencilerdeki farklılıklar, strateji kullanımıyla ilgili bilginin ortaya çıkarılmasında kullanılan izleklerdeki farklılıklar ve farklı ölçüm şekilleridir. Değerlendirmelerde bu noktaların hesaba katılması gerekir.

Stratejiler, öğrencilerin genel ikinci dil gelişimi seviyesini gösterir. Örneğin dilin işlevsel kullanımı ve birden çok sözcüklü kalıplarla oluşturulan stratejiler, sözcüklerin tek tek düşünülmesi ve formlara dikkat gösterildiği stratejilerden önce gelir. Meta-bilişsel stratejilerin ileri seviyedeki öğrenciler arasında daha çok kullanıldığının kanıtları vardır. Başarılı öğrenciler, daha sık ve daha çeşitli stratejiler kullanır. Bunlar hem biçime hem de anlama önem verirler. Odaklanmalarında değişikliğe gidebilirler. Başlangıç seviyesinde olsalar bile, odaklanmalarını kontrol edebilirler.

Farklı türdeki öğrenme stratejileri, ikinci dil yeterliğinin farklı yönlerine hitap eder. Form ağırlıklı stratejiler dilsel edinç, işlevsel ağırlıklılar iletişimsel edinç yardım eder. Öğrencilerin esneklik gösterip öğrenme faaliyetlerine ve durumlarına uygun stratejileri kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, amaçların belirlenmesi, planlama, denetleme ve değerlendirmeyi kapsayan meta-bilişsel stratejiler – en azından yetişkinler için – önem arz eder. Daha başarılı yetişkin öğrencilerin kullandıkları stratejiler hakkındaki konuşmaları daha niteliklidir ve hangi stratejileri nasıl kullandıklarıyla ilgili daha çok bilgi verirler. Çocukların ve yetişkinlerin kullandıkları öğrenme stratejileri farklı olabilir; sosyal ve etkileşimsel stratejiler genç öğrenciler için daha önemli olabilir - çalışmamızda da desteklenen yabancı dil öğreni-

minde ana dilinin öğrenime yapabileceği katkı olanakları sosyal stratejiyi de geliştirebilir (Ellis, 1994, s. 555–556).

Bu genel hususlardan başka, Ellis (1994), özelde hangi birleşimlerin en iyi sonucu verdiği konusunda yeterli bilgi olmadığını, ancak bunun strateji eğitimi vermeye engel teşkil etmediğini ifade eder. Ancak şunu belirtmek gerekir: Öğrenciler strateji kullandıklarında dil kullanım pratiğinin yapıldığı iletişimlerini daha iyi değerlendirirler ve bu iletişimlere önceden daha iyi hazırlanmış olurlar. Ortaya çıkabilecek hataların iletişimlerinin akıcılığını engellemesine izin vermezler (telafi stratejileri). Stratejiyle beraber gelen özerklik ya da özerkliğin beraberinde gelen stratejiler, bireysel farklılıklar açısından daha nitelikli esnekliklerin ortaya çıkması anlamına gelir. Stratejiler sınıf içiyle sınırlı olmadıklarından bireyin gerek kendi başına, gerekse arkadaşlarıyla birlikte girdiği öğrenme etkinlikleri artar. Dilin aktif kullanımı ve pratik arttığından dil performansı gelişir (Nunan, 2000).

3. SONUÇ

Sonuç olarak, araştırmacılar ve öğretmenler için strateji araştırmasını yürütmenin, öğrenme stratejileri aracılığıyla öğrenci özerkliğini arttırmanın ve öğrencilerin strateji öğrenimine ilgisini çekmenin veya strateji programlarının dahil edildiği eğitim programları ve materyalleri geliştirmenin arttığı ve karmaşık hâle geldiği görülmüştür.

Stratejiyle ilgili tanımlamaların netliği, bir başka deyişle açık, anlaşılır ve belirsizliğe neden olmayacak şekilde üzerinde anlaşılabilir tanımların olması, strateji konusundaki öğretim ve öğrenim etkinliklerindeki iletişimin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte Oxford'un (1990)'da belirttiği gibi birden çok kategoriye giren stratejiler vardır.

Öğrencilerin; başarılarında ilerlemelei işlevsel rol oynayan çözüm yollarının bilincinde olmadığı durumlar ortaya çıkabilir. Bu konuda öğrencilerin bilinçlendirilmesinde öğretmenlerin önemli rolü olması gerekir. Öğrencilerle stratejik boyutu olan beyin fırtınası çalışmaları yapılabilir. Her öğrenci, kendilerinin kullandığı/geliştirdiği stratejileri sınıf içinde diğer öğrenciler ve öğretmenle paylaşabilir. Salmani-Nodoushan'a (2006) göre, sınıf merkezli araştırmanın iki kolundan biri sınıftaki öğretim ve öğrenimi, sınıfta öğrenciler ve öğretmenin etkileşimleriyle gerçekleşen sosyalleşmenin yapılandırması gerektiğini belirtir. Ancak aynı araştırmacı, öğretimde doğru olanın bu görüşle ikinci kol olan ve öğretmenin girdi kaynağı olarak görüldüğü görüşün birbirlerini tamamlaması gerektiği fikrini savunur. Nitekim bazen bazı

öğrenciler aslında yararlandıkları yolların strateji olduğunun farkında değildir.

Algı hatalarımızın insan tabiatımızdan kaynaklandığını kabul edersek, bilmemiz gereken algısal hatalar yapabileceğimizi kabul ederek iletişimlerimizde yanlış payları bulundurmamak, hata olasılığına karşı iletişimsel tedbirler almaktır. Öğretmen ve öğrencileri arasında olduğu kadar öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimle ilgili becerilerin öğrenilmesi dilin beceri kazanma boyutuna da olumlu yansıyacaktır. Öğrencilerin meta-bilişsel açıdan aralarında ya da öğretmenle kendileri arasındaki sağlıklı iletişimi sağlaması, meta-bilişsel stratejiler konusundaki tartışmalarına da olumlu yansıyacak ve bu yolda kendini geliştiren öğrenciler kendi öğrenimlerini kendi istek, ihtiyaç ve önceliklerine göre planlayabilecek ve amaçlarına giden süreçte ilerleyebilecektir.

KAYNAKLAR

- Borg, S. (2001). The Best Way to Teach Grammar. The 5th International INGED – ANADOLU ELT CONFERENCE: Teaching and Learning English: Meeting Challenges (ss. 46-54). Istanbul: Pearson Yayıncılık Ltd. Şti.
- Broady, E., Kenning, M. (1996). Learner Autonomy: An Introduction to the Issues: Coleman, J. ve Gabrielle: P. (editörler), Current Issues in University Teaching.
- Campos, A., Gonzales, M.A., Amor, A. (2003). Limitations of the mnemonic-keyword method. Journal of General Psychology 130/4, 399–413. <http://www.findarticles.com/p/articles> (erişim tarihi: 13 Aralık 2005)
- Cohen, A.D. (1987). The use of verbal imagery mnemonics in second-language vocabulary learning. Studies in Second Language Acquisition 9, 43–61.
- Ehrman, M., Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. The Modern Language Journal, 74/3, 311–326.
- Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N.C. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. The Language Teacher, 19/2, 12–16.
- Griffiths, C., Parr, J. M. (2001). Language-learning Strategies: theory and perception. ELT Journal 55/3, 247–254.
- Gu, P.Y (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. TESL-EJ7:2, September [Online]. <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26> (erişim tarihi: 10 Aralık 2005)

-
- Nation (2006). Asian EFL Journal, Interview, Kasım 2006.
<http://www.asian-efl-journal.com/interviews-11-2006-paul-nation.php> (erişim tarihi: 7 Ocak 2007)
- Nunan, D. (2000). Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts: Heinle ve Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. NY: Harper ve Row/Newbury House. (now Boston: Heinle ve Heinle / Thomson International).
- Oxford, R.L., Leaver, B.L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners: R. Oxford (Ed.), Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives. Manoa: University of Hawaii Press, ss. 227–246.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Research in the Language Classroom: State of the Art, Journal of Language and Linguistic Studies, 2/2, 147–165.
<http://www.jlls.org/current.htm> (erişim tarihi: Mart 2007)
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society, Cambridge, MA: Harvard University Press.

* * * *