



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN METABİLİŞSEL FARKINDALIKLARI  
İLE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ  
KULLANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÜLŞAH GÜNEŞ**

**Tez Danışmanı**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ AKAN DENİZ YAZGAN**

**ÇANAKKALE – 2023**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN METABİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE  
İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLŞAH GÜNEŞ

Tez Danışmanı

DR. ÖĞR. ÜYESİ AKAN DENİZ YAZGAN

ÇANAKKALE – 2023



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Gülşah GÜNEŞ tarafından Dr. Öğr. Üyesi Akan Deniz Yazgan yönetiminde hazırlanan ve ..01/2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Lise Öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalıkları İle İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Dr. Öğr. Üyesi Akan Deniz YAZGAN (Danışman)

.....

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

.....

Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ

.....

Tez No : 10321957

Tez Savunma Tarihi : 25/01/2023

.....  
Doç. Dr. Yener PAZARCIK  
Enstitü Müdürü

25/01/2023

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Gülşah GÜNEŞ

25/01/2023

## TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalıŐmam boyunca yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Akan Deniz YAZGAN ve Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'a, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen Asya Nur ÖZKUL ve Sedef BEĒER'e, hayatımın her evresinde bana destek olan annem Kevser GÜNEŞ, babam etin GÜNEŞ ve kardeŐim Cem GÜNEŞ'e, sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Gülşah GÜNEŞ

anakkale, Ocak 2023



## ÖZET

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN METABİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gülşah GÜNEŞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Akan Deniz YAZGAN

25/01/2023, 74

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin metabilişsel farkındalıkları ile İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda çalışmanın alt amaçları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından öğrencilerin metabilişsel farkındalıkları ve kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışmanın örneklemini Çorlu ilçesinde bulunan farklı okul türlerindeki 408 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Schraw ve Dennison (1994) tarafından gerçekleştirilen Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Metabilişsel Farkındalık Ölçeği” araçları ile toplanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri ve metabilişsel farkındalıklarında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılıkları tespit etmek için *t*-Testi ve Tek-Yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Okul türü değişkenine göre farklılıkları tespit edebilmek için Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır. İngilizce kelime öğrenme stratejileri ile metabilişsel farkındalık arasındaki anlamlı ilişkiler incelenirken, Pearson Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada lise ğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımlarının ve metabilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri ile ğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet ve okul türü ile öğrencilerin metabilişsel farkındalıkları arasında çeşitli alt boyutlarda anlamlı farklılaşmalar bulunmakta iken, metabilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan ğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları ile metabilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimler:** Kelime ğrenme stratejileri, Lise, Metabiliş, Metabilişsel farkındalık





## ABSTRACT

### THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS AND VOCABULARY LEARNING STRATEGIES USE

Gülşah GÜNEŞ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Animal Science

Advisor: Asst. Prof. Dr. Akan Deniz YAZGAN

25/01/2023, 74

The study aims to investigate of the relationship between metacognitive awareness and English vocabulary learning strategies of high school students. In addition, the study aims to investigate whether there exists any significant difference in high school students' metacognitive awareness and vocabulary learning strategies based on their gender, grade and the type of school. The sample of this study consists of 408 high school students from various schools of Çorlu district in Tekirdağ.

The tools used were “Vocabulary Learning Strategies” prepared and standardized by Kocaman and Kızılkaya Cumaoğlu (2014) and “Metacognitive Awareness Inventory” prepared by Schraw and Dennison (1994) and standardized by Akın, Abacı and Çetin (2007). This research is a quantative study and follows a correlational design. T-Test and one-way ANOVA were used to determine the differences according to gender and grade and also Kruskal-Wallis test was used to determine the difference according to school types in high school students' vocabulary learning strategies and metacognitive awareness. Pearson Correlation technique was used to determine the correlation between students' metacognitive awareness and vocabulary learning strategies use.

It was found that levels of students' vocabulary learning strategies and metacognitive awareness were moderate. It was concluded that there was significant difference in vocabulary learning strategies use according to variables such as gender,

grade and types of school. Besides, it was concluded that there was significant difference in metacognitive awareness' various sub-dimensions according to school types and gender. On the other hand, according to grade it was concluded that there was no significant difference in students' metacognitive awareness. The results of the study showed that there was moderate positive significant relation between high school students' vocabulary learning strategies use and their metacognitive awareness.

**Keywords:** High School, Metacognition, Metacognitive awareness, Vocabulary learning strategies



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıltı.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kelime Öğrenme Stratejileri.....	7
2.1.1. Gu'nun Kelime Öğrenme Stratejileri .....	7
2.1.2. Stoffer'ın Kelime Öğrenme Stratejileri .....	8
2.1.3. Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejileri .....	8
2.1.4. Hatch ve Brown'ın Kelime Öğrenme Stratejileri .....	11
2.1.5. Nation'ın Kelime Öğrenme Stratejileri .....	12
2.2. Metabiliş .....	13
2.2.1. Metabiliş Modelleri .....	15

Flavell'in Metabiliş Modeli.....	16
Brown'in Metabiliş Modeli.....	21
Schraw ve Moshman'ın Metabiliş Modeli.....	22
2.2.2. Metabilişin Bileşenleri .....	23
Metabilişsel Bilgi.....	23
Metabilişsel Düzenleme.....	25

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli .....	28
3.2. Evren ve Örneklem.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1 Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği .....	30
3.3.2. Metabilişsel Farkındalık Ölçeği.....	31
3.4. Verilerin Toplanması .....	33
3.5. Verilerin Analizi.....	33

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin Kullandıkları İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri.....	35
4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	38
4.2.1. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	38
4.2.2. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	39
4.2.3. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	41
4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin Metabilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi.....	43
4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular: Öğrencilerin Metabilişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	47
4.4.1. Lise Öğrencilerinin Metabilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	47

4.4.2. Lise Öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	48
4.4.3. Lise öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri ile Metabilşsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki.....	52

**BEŞİNCİ BÖLÜM**  
**SONUÇ ve ÖNERİLER**

5.1. Sonuç.....	55
5.1.1. Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri ve Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	55
5.1.2. Lise Öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalık Düzeyleri ve Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	59
5.1.3. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Metabilşsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	63
5.2. Öneriler.....	64
KAYNAKÇA .....	65
EKLER .....	I
EK 1. TEKİRDAĞ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ .....	I
EK 2. ETİK KURUL İZİNİ.....	II
EK 3. ÖLÇME ARAÇLARI KULLANIM İZİNLERİ .....	III
EK 4. ÖLÇME ARAÇLARI.....	IV
EK 5. BİLGİLERNDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ.....	VIII
EK 6. VELİ ONAM METNİ.....	IX

## SİMGELER VE KISALTMALAR

FL	Fen Lisesi
AL	Anadolu Lisesi
AİHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
SL	Spor Lisesi
MTAL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
%	Yüzde oranı
Str.	Strateji / Stratejiler
KÖS	Kelime Öğrenme Stratejileri
MF	Metabolişsel Farkındalık

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Örnekleme ilişkin bilgiler	29
<b>Tablo 2</b>	Kelime öğrenme stratejileri ölçeği maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı	31
<b>Tablo 3</b>	Kelime öğrenme stratejileri ölçeğine ait cronbach alpha ( $\alpha$ ) değerleri	31
<b>Tablo 4</b>	Metabilişsel farkındalık ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımı	32
<b>Tablo 5</b>	Metabilişsel farkındalık ölçeğine ait cronbach alpha ( $\alpha$ ) değerleri	32
<b>Tablo 6</b>	Lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular	36
<b>Tablo 7</b>	Kelime öğrenme stratejileri - cinsiyet değişkenine ilişkin istatistikler	39
<b>Tablo 8</b>	Kelime öğrenme stratejileri - sınıf düzeyi değişkenine ilişkin istatistikler	40
<b>Tablo 9</b>	Kelime öğrenme stratejileri - okul türü değişkenine ilişkin istatistikler	42
<b>Tablo 10</b>	Lise öğrencilerinin metabilişsel farkındalıklarına ilişkin bulgular	44
<b>Tablo 11</b>	Metabilişsel farkındalık - cinsiyet değişkenine ilişkin istatistikler	47
<b>Tablo 12</b>	Metabilişsel farkındalık - sınıf düzeyi değişkenine ilişkin istatistikler	49
<b>Tablo 13</b>	Metabilişsel farkındalık - okul türü değişkenine ilişkin istatistikler	51
<b>Tablo 14</b>	Kelime öğrenme stratejileri ile metabilişsel farkındalık arasındaki ilişkiye dair bulgular	53

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Schmitt'in kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması	9
Şekil 2	5R modeli	11
Şekil 3	Nation'ın kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması	12
Şekil 4	Kelime öğreniminde kullanılabilecek stratejiler	13
Şekil 5	Flavell'in metabilis model	16
Şekil 6	Metabilis sel bilgiyi etkileyen değişkenler	17
Şekil 7	Brown'ın metabilis model	21
Şekil 8	Schraw'ın metabilis model	22
Şekil 9	Kelime öğrenme stratejileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular	37
Şekil 10	Metabilis sel farkındalık ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular	46



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu; araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, sınırlıklar ve sayıltılar ile tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

21. yüzyılda İngilizce öğrenimi, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm kademelerde yer almaktadır. Fakat Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi her zaman önem taşıdığı vurgulanmasına rağmen istenilen başarıya ulaşamamıştır. Bu durumun bir göstergesi olarak 2019, 2020 ve 2021 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav sonuçlarına ilişkin istatistikler ve 2015 ve 2022 yılları arası İngilizce Yeterlilik Endeksi sonuçları incelenmiştir.

2019, 2020 ve 2021 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu sonuçlarına göre, İngilizce ortalamalarının sırasıyla 4,65; 6,87 ve 4,93 olduğu görülmektedir (*T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2019; 2020; 2021*). Ortaöğretim kurumları merkezi sınavları alt testlerine yönelik doğru cevap sayısı ortalamalarına ilişkin istatistikler en düşük ortalamanın İngilizce dersine ait olduğunu göstermektedir. Aynı raporda belirtildiğine göre, 2019 Merkezi Sınavda, Yabancı Dil testinde yer alan soruların ortalama boş bırakılma oranı %22,76’dır. Bu oran ile 10 soruluk alt testler içerisinde boş bırakılma oranı en yüksek olan ders İngilizce olmuştur ve bir önceki yıla göre boş bırakılma oranının artmış olduğu görülmektedir. İngilizce sorularının boş bırakılma oranının %22 olması öğrencilerin soruyu bilmediğinden kaynaklanıyor olabileceği gibi soruda bilmediği bir kelime olduğundan da kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle öğrencilerin kelime öğreniminin geliştirilmesi için kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça yaşamsal bir ihtiyaç olarak belirmektedir.

İngilizce Yeterlilik Endeksi raporu verilerine göre, Türkiye 2020 yılında raporda yer alan 99 ülke içerisinde 69. sırada, 2021 yılında 112 ülke içerisinde 70. sırada, 2022 yılında ise 111 ülke içerisinde 64. sırada yer almaktadır. İngilizce Yeterlilik Endeksi raporunda “çok iyi, iyi, orta, düşük ve çok düşük” olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Bu

doğrulta yıllara ait raporlar incelendiğinde 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Türkiye yeterlik seviyesi çok düşük ülkeler arasında yer almaktadır iken 2020, 2021 ve 2022 yıllarında yeterlilik seviyesi düşük ülkeler içerisinde yer aldığı görülmektedir. (EF, 2022)

Şerabatır (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6. ve 7. sınıf öğrencileri tarafından kullanılan kelime stratejileri belirlenmiş ve bu stratejiler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma öğrencilerin kelime stratejileri kullandıklarını ve en çok kullandıkları stratejinin sosyal stratejiler, en az kullandıkları stratejinin ise yürütücü biliş stratejileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları İngilizce dersine yönelik tutumlarına göre farklılık göstermektedir. Derse yönelik tutumları yüksek olan öğrenciler tarafından örgütleme, yürütücü biliş, sosyal, tekrar, not alma stratejilerinin daha fazla kullanıldığı ve yalnızca derse yönelik tutumları orta düzeyde olan öğrenciler tarafından ise sosyal stratejilerin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çevik, Orakcı, Aktan, Toraman, Ayçiçek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucu, kelime öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi başarısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, cinsiyete göre ise sadece bilişsel stratejilerin kullanımında bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Hişmanoğlu ve Turan (2019) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla üniversite İngilizce hazırlık eğitimi öğrencileri ile çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmış ve duyuşsal stratejilerin en sık kullanılan stratejiler, sosyal stratejilerin ise en az kullanılan stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucu kelime öğrenme stratejileri kullanımının cinsiyet, İngilizce yeterlilik düzeyi ve başarı değişkenleri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Baş (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Dil

öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dersindeki akademik başarının yaklaşık %27'sini açıkladığı ortaya konmuştur.

Büyükhıska ve Çebi Kozallık (2018) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil programlarında öğrenim gören öğrencilerin kelime öğrenme strateji kullanımları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarının cinsiyet değişkenine göre sadece bilişsel boyutta farklılaştığı, sınıf düzeyleri değişkenine göre ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları program açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile Almanca öğretmenliği öğrencileri arasında bellek ve telafi stratejileri kullanımları açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Okullarda verilen İngilizce eğitiminin içerisinde dört temel dil becerisi yer almaktadır. Bu beceriler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Öncelikle öğrencilerin İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için gerekli olan temel etkenlerden biri de kelime bilgisidir. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanarak bu becerilerde kendini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi konusunda birçok yaklaşım, yöntem ve teknik olmasına rağmen, özellikle Türkiye'deki öğrencilerin çoğu iletişimdeki yetersizliklerinden şikayet etmektedir. İngilizce evrensel bir dil olması nedeniyle farklı uluslardan insanlar ile iletişim kurabilmek adına bu dile hakim olmak yaşamsal önemdedir. Herhangi bir dilde iletişim kurabilmenin temel düzeyde kelime bilgisi ile mümkün olduğu söylenebilir (Hişmanoğlu ve Turan, 2019). Bu noktada, yabancı bir dil öğrenimi ve bu dili kullanabilme adına yabancı dilde iletişimi mümkün kılan unsurlardan biri de kelime hazinesidir. Kelime öğrenimi yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin karşılaştıkları en önemli zorluklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, yabancı dilde kelime öğrenimi için öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini bilmesi gerektiği söylenebilir (Asgari ve Mustapha, 2011; Hişmanoğlu ve Turan, 2019).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımları ile öğrencilerin metabilşsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca yönelik alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir.

- Lise öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanma durumları nedir?
- Lise öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeyleri nedir?
- Lise öğrencilerin metabilşsel farkındalıkları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları ile metabilşsel farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bir çok çalışmanın akademik başarıya, İngilizce dersine yönelik tutuma odaklandığı görülmektedir. Bu çalışma ise, öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarını ortaya koyma yönüyle kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır.

Öğrenenlerinin kendilerinin farkında varmaları ve bilişsel süreçlerini kontrol edebilmeleri öğrenme açısından oldukça önemlidir. Bilişsel anlamda birbirinden farklı olan öğrenenlerin metabilşsel farkındalık geliştirmeleri öğrenme sürecinde özyeterlik algılarının gelişmesinde ve motivasyonun artmasında rol oynar (Jaleel ve Premachandran, 2016). Öğrenenlerin öğrenme ortamlarında bağımsız olmaları, kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve değerlendirmeleri yapılandırmacı eğitim anlayışının özelliklerinden olması sebebiyle öğrenenlerin metabilşsel farkındalık kazanmaları üzerinde durulması gereken bir konudur. Ayrıca öğretmenler için de öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini ne kadar iyi anladıklarını fark edebilmek oldukça önemlidir. Öğrenme sürecinde metabilşsel etkinliklerin öğrenenin aktif olarak rol almasına ve sürecin öğrenci merkezli olmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenme süreçlerindeki rolü göz önünde

bulundurulduğunda metabilişin önemi dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin metabilişsel farkındalıklarının okul türü değişkenine göre ele alınması da çalışmanın önemini göstermektedir.

1970’li yıllarda ortaya çıkan metabiliş ile ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan ilk çalışmaların 2000’li yıllara dayandığını görülmektedir. Konu ile ilgili yerli kaynakların sayısı artmasına rağmen alanyazında terimsel karşılık olarak görüş birliğine varılamamış olması da yapılan çalışmalarda ağırlık verilmesi gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

#### **1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu çalışma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı, Tekirdağ ili, Çorlu ilçesinde bulunan farklı lise türlerinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Araştırmaya 415 öğrenci katılmıştır. Ancak 7 katılımcının ölçme aracı ölçme aracına sağlıklı cevap vermedikleri için çalışmaya dahil edilmemiştir.

#### **1.5. Sayıltı**

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Metabilişsel Farkındalık Ölçeği” ne verdikleri cevapların gerçek fikirlerini ifade ettiği varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Kelime Öğrenme Stratejileri:** Öğrenenlerin kelime bilgisi edinmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olabilecek yöntem ve davranışlardır (Schmitt, 1997).

**Metabiliş:** “Nasıl öğrendiğinin farkında olmayı, öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmeyi, bu ihtiyaçları karşılamak için stratejiler üretmeyi ve daha sonra bu stratejileri uygulamayı içerir.” (Hacker, 2009)

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde kelime öğrenme stratejileri ve metabilîşsel farkındalık ile ilgili kuramsal çerçeveye ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler şeklinde iki kategori halinde incelemiştir. Doğrudan öğrenme stratejileri, sınıf içerisindeki görevlerde, etkinliklerde ve alıştırmalarda kullanılması gereken stratejiler ve aynı zamanda bunları düzenlemeye yarayan stratejilerdir. Dolaylı öğrenme stratejileri ise sınıf içerisinde olduğu kadar sınıf dışında da kullanılabilen stratejilerdir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020). Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini bilişsel, metabilîşsel, hafıza, telafi edici, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere 6 tür strateji olarak belirlemiştir. Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve tamamlayıcı stratejileri doğrudan, üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejileri de dolaylı stratejiler olarak kategorilere ayırmıştır. Ayrıca dil öğrenme stratejilerinin kullanım amaçlarını da açıklamıştır. Bellek stratejileri bilgiyi hatırlamak ve depolamak için, bilişsel stratejiler dili anlamak ve kullanmak için, tamamlayıcı stratejiler ise dil öğrenme sınırlılıklarının üstesinden gelmek için kullanılan stratejilerdir. Üst-bilişsel stratejiler öğrenmeyi planlamak ve izlemek için, duyuşsal stratejiler duygularu ve motivasyonu kontrol edebilmek için, sosyal stratejiler ise dil öğrenme sürecinde başkalarıyla çalışmak için kullanılan stratejilerdir.

Oxford dil öğrenme stratejileri şu şekilde açıklanmaktadır: (Çelik ve Topbaş, 2010).

- Sosyal stratejiler, dil öğrenimini geliştirmek için kişiler arası etkileşimde kullanılır.
- Hafıza stratejileri, mevcut bilgileri yeni bilgiler ile ilişkilendirir.
- Bilişsel stratejiler, hedefe dilin öğrenen tarafından kullanılması ve dönüştürülmesinin ortak işlevini açıklar.
- Üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecindeki bilinçli bakış açısını ifade eder. Çalışmanın en iyi yollarının planlanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi hakkında karar verme sürecinden söz eder.

- Duyuşsal stratejiler, dil öğrenme sürecinde kişinin duygularının nasıl yöneteceğini ifade eder.
- Telafi stratejileri, eksik bilgiyi telafi etmenin farklı yollarını içermektedir.

Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji sistemi daha sonra öğrenenlerin dili nasıl öğreneceklerini değerlendirmek için Dil Öğrenme Strateji Ölçeğini geliştirmek için kullanılmıştır.

## **2.1. Kelime Öğrenme Stratejileri**

Catalan (2003), kelime öğrenme stratejisi tanımını “bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmak, kelimeleri uzun süreli bellekte tutmak, istediklerinde hatırlamak ve sözlü ya da yazılı olarak kelimeleri kullanmak için öğrencinin attığı adım ya da davranışların yanı sıra kelime öğrenim süreci ve stratejileri gibi mekanizmalar” şeklinde yapmıştır. İkinci dil üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre dil öğreniminde kelime öğrenme stratejilerinin önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Kelime öğrenme stratejileri kelime bilgisi ve İngilizce dil kazanımını kolaylaştırmaktadır. Öğrenenlerin bu stratejilerin kullanışlı ve işlevsel olduğunu anlamaları durumunda kelime bilgisi edinmek adına farklı stratejileri kullanabildikleri ve stratejiyi öğrenme bağlamına göre uyarlayabildikleri ortaya konmuştur (Nation, 2001; Thiendathong ve Sukying, 2021).

Dil öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde kelime öğrenme stratejileriyle ilgili farklı araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada Gu ve Johnson (1996), Stoffer (1995), Schmitt (1997), Hatch ve Brown (2000) ve Nation (2001) tarafından yapılan sınıflandırmalara yer verilecektir.

### **2.1.1. Gu'nun Kelime Öğrenme Stratejileri**

Gu (1994), kelime öğrenme sürecini; öğrenenin yeni kelime ile karşılaştığında bu kelimeyi tanımladıktan sonra kelimeyi ilk ele alışı, öğrenenin kelimeyi kontrol ettiği sırada ortaya çıkan sözlük stratejileri ve öğrenenin kelimeyi uzun süreli belleğine yerleştirmek için kullandığı pekiştirme stratejileri olarak üç aşamada ele almıştır. Gu ve Johnson (1996)

tarafından ikinci dilde kelime öğrenme stratejileri, “üstbilişsel, bilişsel, hafıza ve aktivasyon stratejileri” olarak sınıflandırılmıştır.

### **2.1.2. Stoffer’ın Kelime Öğrenme Stratejileri**

Stoffer, kelime öğrenme stratejilerini belirlemek için geliştirilen 53 maddelik ölçeğe göre kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması yapmıştır. (Stoffer, 1995; Aydemir, 2007; Şerabatır, 2008; Serçe, 2013.) Stoffer tarafından yapılan kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması şu şekilde belirtilmektedir:

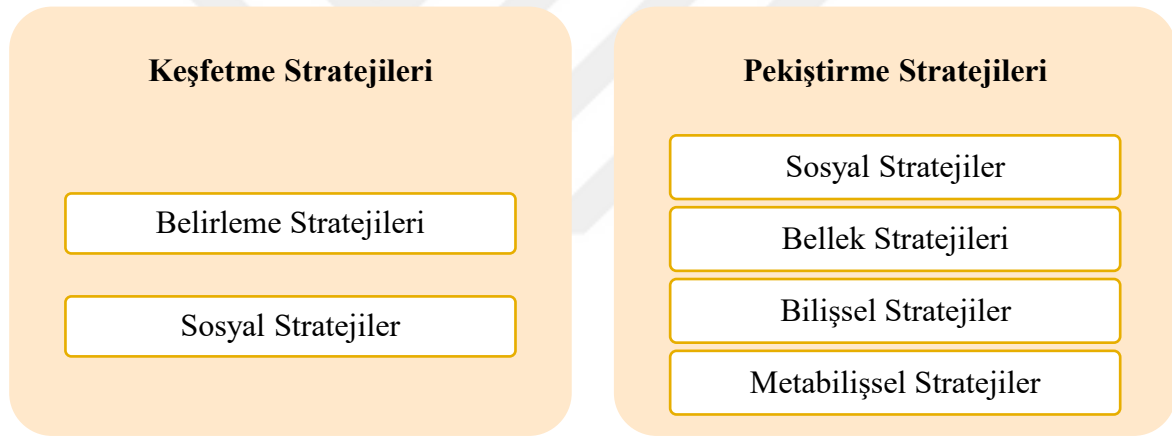
- Otantik dil kullanımı içeren stratejiler
- Yaratıcı faaliyetler içeren stratejiler
- Kendini güdülemede kullanılan stratejiler
- Zihinsel bağ oluşturmada kullanılan stratejiler
- Bellek stratejileri
- Görsel/işitsel stratejiler
- Fiziksel eylem içeren stratejiler
- Kaygı ile başa çıkmada kullanılan stratejiler
- Kelimeleri düzenleme stratejileri

### **2.1.3. Schmitt’in Kelime Öğrenme Stratejileri**

Schmitt’e göre kelime öğrenme stratejileri alanında kapsamlı bir sınıflandırma eksikliği ve kapsamlı sınıflandırmalara dayalı geniş çapta çalışmaların eksikliği bulunmaktadır. Bu nedenle, Schmitt (1997), Oxford’un sınıflandırmasında yeni bir kelimenin anlamını keşfetmeye yönelik bir kategori bulunmadığını ve bazı stratejilerin birden fazla gruba uygun olduğunu bu nedenle de kelime öğrenme stratejilerini sınıflandırmada Oxford’un sınıflandırmasının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Schmitt kendi sınıflandırmasını oluştururken bunun gibi problem gördüğü kısımları düzeltmeye çalışmıştır (Little ve Kobayashi, 2015).



Kelime öğrenme stratejilerini, öğrenenlerin kelime bilgisi edinmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olabilecek yöntem ve davranışlar olarak tanımlayan Schmitt (1997) tarafından, temel olarak Oxford (1990) ve ayrıca Cook ve Mayer (1983) ve Nation (1990) tarafından yapılan sınıflandırmalara dayanan kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması geliştirilmiştir. Schmitt (1997), kelime öğrenme stratejileri sınıflandırmasında Oxford dil öğrenme stratejilerinden yalnızca sosyal, bellek, bilişsel ve metabilşsel stratejileri kabul etmiştir. Oxford sınıflandırmasında öğrenenin yeni bir kelime ile karşılaştığında başka birine başvurmadan kendisi keşfettiğinde kullandığı stratejileri tanımlayan bir kategori olmaması nedeniyle belirleme stratejilerini öne sürmüştür (Çelik ve Topbaş, 2010). Schmitt'in sınıflandırmasında kelime öğrenme stratejileri, keşfetme ve pekiştirme stratejileri olarak iki kategori olarak ele alınmıştır.



(Schmitt, 1997)

Şekil 1. Schmitt'in kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması

Keşfetme stratejileri, ilk kez karşılaşılan kelimenin anlamını keşfetmeye yönelik kullanılır. Bu stratejiler, öğrenenin yeni bir kelime ile karşılaştığı zaman başvurduğu ilk stratejiyi, kelimelerin anlamlarını tanımlamak için kullandıkları stratejiyi belirtmektedir. Keşfetme stratejileri, belirleme ve sosyal stratejiler olmak üzere iki kategori halinde ele alınmıştır. Belirleme stratejileri öğrenenin kelimenin anlamını kendisinin keşfetmesini ifade ederken sosyal stratejiler ise öğrenin kelimenin anlamını bir başkası yardımı ile öğrenerek keşfetmesini ifade etmektedir (Çelik ve Topbaş, 2010; Schmitt, 1997; Serçe, 2013; Şerabatır; 2008; Tok ve Yığın, 2014). Belirleme stratejileri, yeni kelimenin formu ile ilgili çeşitli bilgileri belirlemeye çalışırken aynı zamanda kelimenin bağlamı ve sözlük

anlamını da ortaya çıkarır. Sosyal stratejiler ise yeni kelimenin keşfedilme sürecini toplumun diğer bireyleri ile ilişkilendirerek tanımlar. Bu stratejiler başkaları ile etkileşim kurma yolu ile yeni bir kelime öğrenmeyi ifade etmektedir. Kelimenin anadilde çevirisini, hedef dilde anlamının açıklanmasını ve cümle içerisinde kullanımını sağlamaları açısından öğretmenler sosyal stratejilerde önemli bir rol oynamaktadır (Thiendathong ve Sukying, 2021; Behforouz ve Ghaithi, 2022).

İkinci kategori ise keşfedilen kelimenin kalıcılığını sağlamak için anlamı pekiştirmeye yönelik kullanılan pekiştirme stratejileridir (Schmitt, 1997). Pekiştirme stratejileri; sosyal stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve metabilşsel stratejiler olmak üzere gruplandırılmıştır. Pekiştirme stratejileri kategorisinde yer alan sosyal stratejiler, temel amacının uygulama ve pekiştirme olması yönüyle keşfetme stratejilerinde yer alan sosyal stratejilerden ayrılmaktadır. Bellek stratejilerinin amacı, yeni kelimelerin bellek çağrışımları ile daha iyi öğrenilmesi ve öğrenenin zihninde yer etmesini sağlamaktır (Behforouz ve Ghaithi,2022. Bilişsel stratejiler, tekrarlama ve kelime öğrenimi için mekanik yollar kullanmayı ifade etmektedir ve bu stratejiler bellek stratejilerine benzer ve bellek stratejilerinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Daha çok sözlü ya da yazılı tekrara, not almaya, etiketlemeye ve dinlemeye dayalıdır. Üstbilişsel stratejiler ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine kendilerini değerlendirmelerine ve test etmelerine yardımcı olan stratejiler ile ilgilidir (Miroğlu, 2020) . Bu stratejiler öğrenme süreci hakkında bilinçli karar vermeyi içerir (Çelik ve Topbaş, 2010). Üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecinde kullanılan bilinci gerekli kılmakla birlikte, öğrenenlerin en iyi çalışma yöntemlerini kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Thiendathong ve Sukying, 2021).

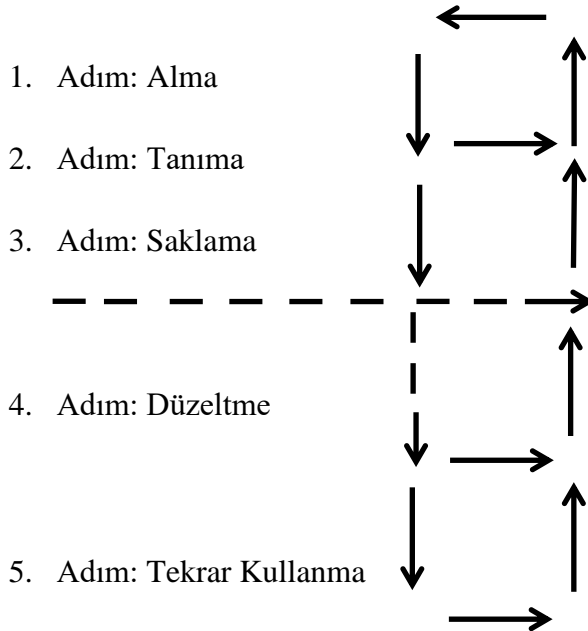
Catalan (2003), Schmitt'in sınıflandırmasının diğer sınıflandırmalara göre çeşitli avantajlarının olması nedeniyle farklı çalışmalarda yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Bu sınıflandırmanın avantajları; değerlendirme hedefleri için uygun hale getirilebilmesi, öğrencilerden kolay bir şekilde cevap toplamak için kullanılabilmesi, öğrenme stratejileri kuramı kadar hafıza kuramlarına dayanıyor olması, teknolojik anlamda basit olması, farklı eğitim durumları ve hedef dillerine sahip öğrenenler için uygulanabilir olması, ilgili stratejilere karşı duyarlı olması ve diğer çalışmalarla karşılaştırma olanağı tanınması olarak özetlenebilir (Catalan, 2003). Ayrıca Schmitt'in sınıflandırması referans kitaplar, öğrenci öz bildirimleri, öğretmen görüşleri ve uygulamaları gibi çeşitli kaynaklara

başvurması ve dönütlerle stratejilerin tekrar gözden geçirilmesinin yapılması nedeniyle en kapsamlı sınıflandırma olarak kabul edilmektedir (Miroğlu, 2020).

#### 2.1.4. Hatch ve Brown'ın Kelime Öğrenme Stratejileri

Hatch ve Brown (1995) tarafından kelime öğrenme stratejileri 5 adımda ele alınmıştır. Bu adımlar; yeni kelimelerle karşılaşma, zihinsel bir resim oluşturma, kelimelerin anlamını öğrenme, bellekte kelime formu ile anlamı arasında güçlü bir bağ oluşturma ve kelimeleri kullanma olarak ifade edilmiştir (Khatib, Hassanzadeh ve Rezaei, 2011; Göçen, 2020). Bu beş adım, en az düzeyde kullanılsa bile kelime öğrenme sürecinin vazgeçilmez unsurlarıdır. Ayrıca öğrenenin her bir adımı ne derecede kullandığı ise öğrenme amacına bağlıdır denebilir.

Shen (2003), bu adımları dört dil becerisinde alma, tanıma, saklama, düzeltme ve tekrar kullanma olarak yeniden adlandırılarak 5R modelini önermiştir. Shen 5R modelinde süreci dinamik döngüsel bir sistem olarak tanımlamaktadır. Modeldeki adımların her biri ileri ya da geri döngüler içerebilir.



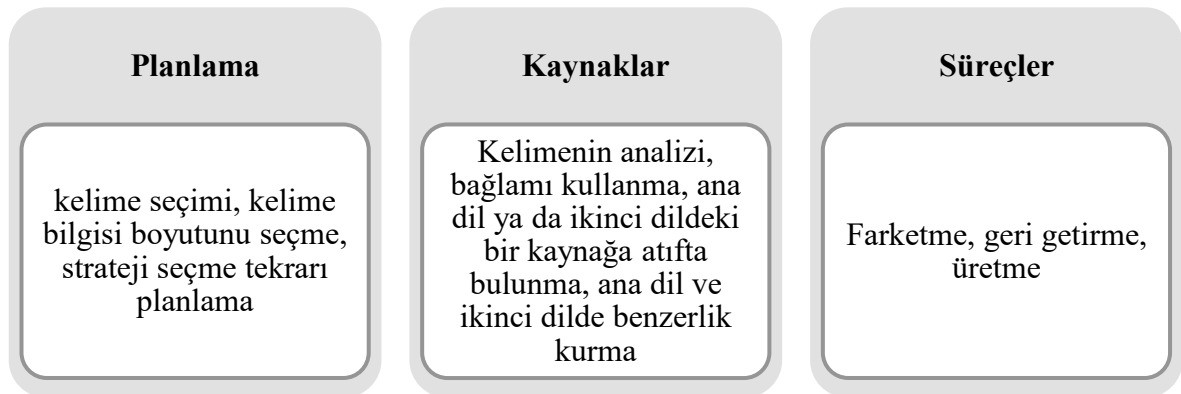
(Shen, 2003)

Şekil 2. 5R modeli

Modelde 1.adım için öğrenenler yeni kelime ile karşılaşma adına birkaç seçeceği vardır. Yeni kelimelerle karşılaştıktan ve tanımladıktan sonra öğrenenler, bilinçli ya da bilinçsiz olarak 2.adımda kelimelerin biçim ya da anlamlarını genel olarak tanımlamak için çaba gösterirler. Öğrenenler kelimelerin anlamlarını tahmin ya da analiz edebilir. Öğrenenler kelimelerin anlamını zihinsel çabaları dışında sözlük ya da başka birinin yardımı ile arayabilirler. Fakat öğrenenlerin kelimeyi unutması ya da kelime ile sık sık karşı karşıya kalmaması durumlarında kelime öğrenme sürecinin 3.ve 4.adımları gerçekleşmeyebilmektedir. 3-4 arasındaki çizgi bunu ifade etmektedir. Aktif kullanım çizgisi öğrenenlerin alımlayıcı ve üretici bilgilerini bölmek için kullanılabilir. 1.adımdan bazı kelimeler öğrenilebilir ve ardından doğrudan 5.adıma geçilebilir.

### 2.1.5. Nation'ın Kelime Öğrenme Stratejileri

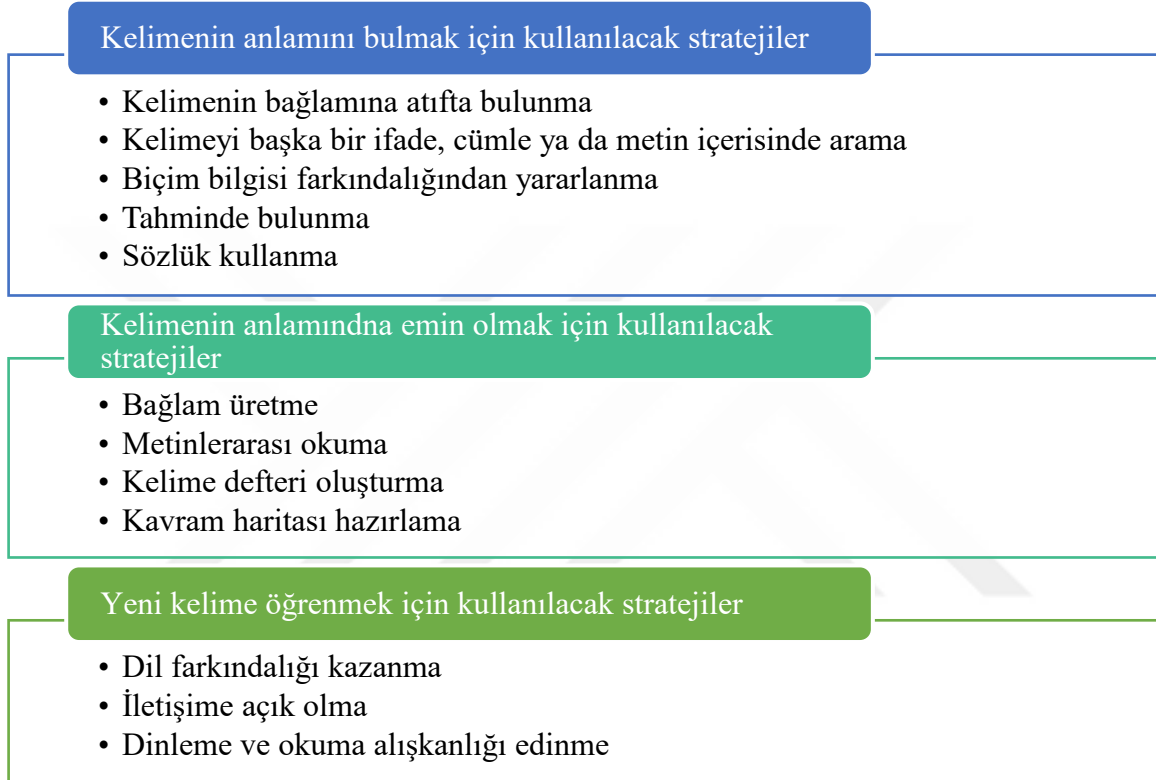
Nation (2001), kelime öğrenme stratejileri sınıflandırmasında dil öğreniminin özelliklerini kullanmıştır ve sınıflandırmasında kelime bilgisi boyutları, kelime bilgisinin kaynakları ve öğrenme süreçlerinin ayrımını yapmıştır. Bu sınıflandırmada kelime öğrenme stratejilerini planlama, kaynaklar ve süreç olmak üzere üç grupta ele almıştır (Çelik ve Toptaş, 2010). Planlama odaklanılacak şeylere ve bunlara ne zaman odaklanılacağına karar verme; kaynaklar kelime hakkında bilgi bulma ve süreçler de bilgi oluşturma şeklinde tanımlanmaktadır. Nation kelime öğreniminde stratejiler ve türlerini Şekil 3'te olduğu gibi açıklamıştır:



(Nation, 2001)

Şekil 3. Nation'ın kelime öğrenme stratejileri sınıflandırması

Karadağ (2013), kelime öğreniminde kullanılacak stratejileri, bilinmeyen kelimenin anlamını bulmak için kullanılacak stratejiler, kelimenin anlamından emin olmak ve kelime dağarcığını genişletmek için kullanılacak stratejiler, yeni kelime ya da kavram öğreniminde kullanılacak stratejiler olmak üzere olmak üzere üç ana kategoriye ve bu kategorileri kendi içerisinde alt kategorilere ayırmıştır.



(Göçen, 2020)

Şekil 4. Kelime öğreniminde kullanılacak stratejiler

## 2.2. Metabiliş

İngilizce “metacognition” kavramı için alanyazında “üstbilis”, “bilisötesi”, “bilisüstü”, “metabilis”, “yürütücü bilis”, ve “bilisel farkındalık” gibi farklı terimler kullanılmaktadır (Akpınar, 2011). Flavell (1976) tarafından yapılan ve çocukların hafıza süreçlerinin bilgisi ve kontrolüne odaklanan araştırmada ilk kez metabellek kavramı ortaya çıkmıştır. Flavell (1979), çalışmalarını geliştirmiş ve kısaca düşünmeyi düşünmek olarak tanımlanan metabilis kavramını da alanyazına kazandırmıştır. Metabilis kavramını bireyin ne zaman anladığı ya da anlamadığı, mevcut bilgilerini nasıl kullanacağı bilgisi,

stratejilerin hangi amaçlara yönelik kullanılacağı bilgisi ve bireyin öğrenme sürecinde kendi ilerlemesini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Kısaca kişinin düşünme sürecinin farkında olması ve süreci kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir (Flavell; 1979; Huitt; 1997; Gourgey, 2001).

Farklı araştırmacılar tarafından metabilişin tanımlamaları yapılmıştır. Kişinin öğrenmesinin farkındalığı ve kontrolü (Baker ve Brown, 1984), öğrenmeyi düzenleme bilgisi (Huitt, 1997) bireyin öğrenme ile ilgili kendisi ile iletişim kurması (Demirel, 2015) olarak metabiliş kavramı farklı şekillerde ele alınmıştır. Metabiliş, bireyin zihinsel etkinliklerine yönelik tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerilerini de kapsamaktadır (Brown, 1980).

Bereiter ve Scardamalia (1987) tarafından geliştirilen bilişsel yazma modelinde, metabilişel farkındalığın 'bilgiyi anlatmaktan bilgiyi dönüştürmeye geçiş için bir temel' olduğunu belirtmektedir. Metabiliş, öğrenenlerin neyi, neden yaptıkları ve öğrendikleri konusunda daha dikkatli olmalarını sağlar. Metabiliş kişinin kendi performansını anlamasına ve kontrol etmesine yardımcı olan düzenleyici bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Jaleel ve Premachandran, 2016). Metabiliş, öğrenenin öğrenme kaynaklarını planlamasını ve ayırmasını, kendi bilgi ve beceri düzeyini izlemesini ve öğrenme edimini esnasında kendi öğrenme düzeyini değerlendirmesini sağlar (Tzohar-Rozen ve Karamarski, 2014).

Metabilişsel yeteneklere sahip olan öğrenenin göstermesi beklenen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenenin öğrenme sürecine, belleğine ve hangi öğrenme görevlerini tamamlanması gerektiğine dair farkındalığı,
- Hangi öğrenme yönteminin verimli ya da daha verimsiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir göreve ilişkin başarılı olmayı beklediği bir yöntem planlaması,
- Öğrenme stratejilerini aktif bir şekilde kullanması,
- Öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,

- Önceden depolanmış olan bilginin geri çağırılmasına yönelik etkili yöntemleri bilmesi (Ormord, 1990'dan akt. Özsoy, 2008).

### 2.2.1. Metabilîş Modelleri

Alanyazında metabilîş farklı boyutlarda ele alınmıştır (O'Neill ve Abedi, 1996; Baird, 2001; Wilson, 2001). Flavell (1985), metabilîşsel bilgi, metabilîşsel deneyim, hedefler/görevler ve işlemler/stratejiler olarak metabilîş ve biliş kontrolünü dört boyutta ele almıştır. Metabilîşsel bilgi, kişinin bilişsel faaliyetlerini etkileyen unsurlara dair bilgi ve inançlarını içermektedir. Metabilîşsel deneyimler kişinin metabilîşsel bilgi, amaçlar ve stratejilerine dair kendi tepkilerini içermektedir. Aynı zamanda metabilîşsel deneyim görevlere yönelik duyuşsal tepkileri de kapsar. Üstbilişsel amaç ve görevler, bilişsel bir girişime yönelik beklendik sonuçları ya da bu girişimin amaçlarını ifade etmektedir. Bir amaca başarıyla ulaşılma konusunda metabilîşsel bilgi ve metabilîşsel deneyim birlikte rol oynar. Metabilîşsel stratejiler kişinin bilişsel faaliyetlerini denetlemek için kullandığı stratejiler ve bilişsel bir amaca ulaşıp ulaşılmadığını belirleme amacı ile kullanılan stratejileri ifade etmektedir (Flavell, 1979).

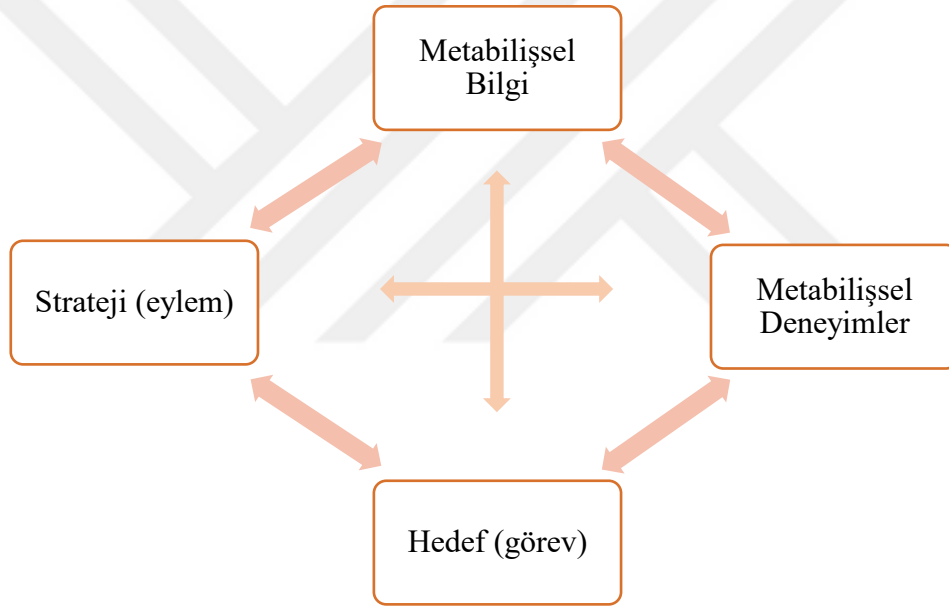
Metabilîşin iki bileşeni, Brown (1982) tarafından bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi, Kluwe (1987) tarafından kişinin kendisi ve başkalarının düşünmelerine dair bilgisi ile kişinin kendi düşünmesini izleyip düzenlemesi, Schneider ve Lockl (2002) tarafından açıklayıcı ve yöntemsel bilgi olarak ele alınırken Pintrich, Wolters ve Baxter (2000) tarafından metabilîşsel bilgi, metabilîşsel kararlar ve öz düzenleme olmak üzere üç bileşen olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte metabilîşsel bilgi ve metabilîşsel düzenleme olarak iki bileşenden oluşan sınıflandırma en çok kabul gören sınıflandırma olmuştur (Manav, 2011).

Bu iki boyutta araştırmacıların görüş birliğine vardığını söylemek mümkündür. Metabilîşsel bilgi, kişisel bilişsel yetenekler ve süreçlerin bilgisi ve metabilîşsel düzenleme ise bu bilişsel aktiviteleri kontrol etme ve değiştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Baker, 1991; Mazzoni ve Nelson, 1998; Metcalfe ve Shimmura, 1994; Nelson ve Narens, 1990). Schraw ve Moshman (1995), bireylerin farklı türdeki metabilîşsel bilgileri ve düzenleme becerilerini metabilîşsel stratejiler olarak adlandırılan bilişsel çerçevelerde nasıl

pekiştirdiklerini ele aldıkları çalışmalarında, metabilışsel bilgi ve metabilışsel düzenlemenin ayrımını yapmak gerektiğini belirtmiştir.

### Flavell'in Metabilış Modeli

Flavell (1979) metabilış modelinde metabilışsel bilgi, metabilışsel deneyim, hedefler ya da görevler ve eylemler ya da stratejiler olarak metabilış ve biliş kontrolünü dört boyutta ele almıştır. Flavell (1987) metabilış kavramı ve unsurları ile ilgili yapmış olduğu çalışmanın tatmin edici olmadığını belirterek, metabilışsel bilgi ve deneyimler kavramının önemi vurgulamış ve tanımlarını genişletmiştir.



(Flavell, 1981)

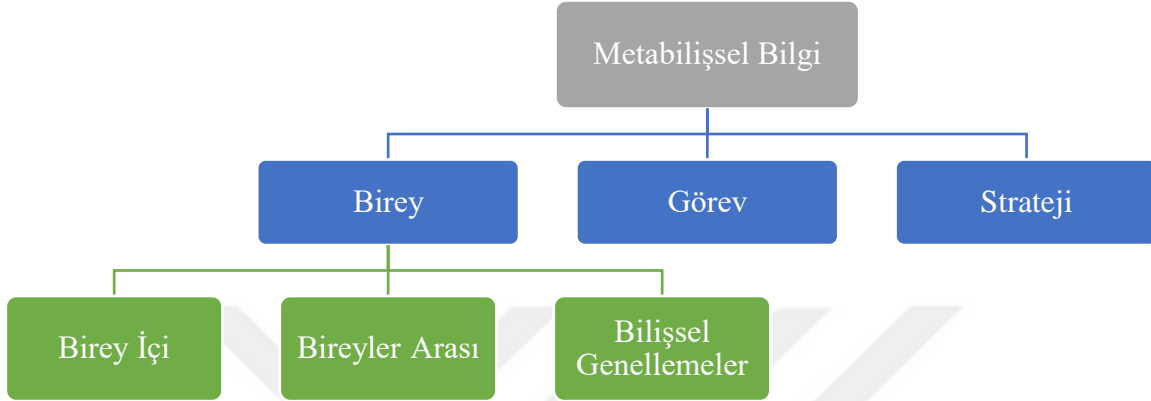
Şekil 5. Flavell'in metabilış modeli

Flavell, metabilışsel deneyimi, bireyin biliş ya da duygu düzeyindeki tüm bilişsel süreçlerle ilişkilendirmiştir ve metabilışsel bilgiyi de bu süreçlere dair bilgiler olarak tanımlamıştır. Eylemler ya da stratejiler ise hedefe ulaşmada ve bilişsel süreçlerin tamamlanmasında gerekli olan davranışları ifade etmektedir (Aydın, 2020).

Metabilışsel bilgi, bireyin bilişsel yaratıklar olarak insanlarla ve onların çeşitli bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve deneyimleriyle ilgili dünya bilgisinin bir parçasıdır (Flavell, 1979). Öğrenenlerin öğrenmelerine dair bildiklerini ifade eden



metabilişsel bilgiyi etkileyen faktörleri birey, görev ve strateji değişkenleri olmak üzere üç ana kategori ve alt kategorilerde ele almış (Özsoy, 2008). Şekil 6'da bu değişkenler ve alt kategoriler gösterilmiştir.



(Flavel, 1979)

Şekil 6. Metabilişsel bilgiyi etkileyen değişkenler

Flavell (1979), metabilişsel bilgi, bilişsel girişimlerin seyri ve sonucunu etkilemek için esas olarak hangi faktör ya da değişkenlerin, hangi yollarla etkileşime girdiğine yönelik bilgi ve inançlardan oluştuğunu belirtmiştir. Öğrenenlerin öğrenmeleri ile ilgili bildiklerini ifade eden bilişsel bilginin alt boyutları kısaca öğrenenin kendi bilişsel yeteneklerine dair bilgisi, belirli görevlere dair bilgisi ve çeşitli stratejilere ve bu stratejilerin ne zaman kullanılacağına dair bilgisi olarak tanımlanabilir. Kişinin tarihleri hatırlamakta güçlük çektiğine ya da hafızasının zayıf olduğuna dair bilgisi öğrenenin kendi bilişsel yeteneklerine dair bilgisini ifade etmektedir. Kişinin bir bölümde okuyacaklarının karmaşık olduğuna ya da kategorize edilmiş öğelerin daha kolay olacağına dair inancı öğrenenin belirli görevlere dair bilgisini göstermektedir. Kişinin önce metni taramanın, genel anlamı anlamasına yardımcı olacağına ya da bir telefon numarasını hatırlamak için tekrar etmesi gerektiğine dair inancı ise öğrenenin çeşitli stratejilere ve bu stratejilerin ne zaman kullanılacağına dair bilgisini ifade etmektedir. Önemli bilgileri hatırlama ihtimalinin az olduğunun fark edilmesi sebebiyle unutmamak için farklı yollar denemeyi içerir (Fernandez-Duque, Baird ve Posner, 2000).

Birey kategorisi, kişinin nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl işlediği hakkındaki genel bilginin yanı sıra kişinin kendi öğrenme süreçlerine dair bireysel bilgisini ifade eder (Livingston, 2003). Öğrenenin kendine dair farkındalığı ile başkalarına dair farkındalığını içermektedir. “Bilişsel organizma” olarak kabul edilen bireyin ve diğer insanların doğası hakkında inanılabilecek her şeyi kapsamaktadır. Birey değişkeni birey içi ya da bireyler arası farklılıklara ve bilişsel genellemelere dair inançlar olarak alt kategorilere ayrılmıştır (Flavell, 1979; Özsoy, 2008; Anderson, 2012). Bu kategoriler maddeler halinde açıklanmış ve örneklenmiştir.

- Birey içi, bireylerin kendilerine dair bilgisini ifade etmektedir. Kişinin okumak yerine dinleyerek çoğu şeyi daha iyi öğrenebileceğine dair bilgisi ya da hatırlama konusunda kişinin başkalarından daha yetenekli olduğuna dair inancı örnek verilebilir.
- Bireyler arası, bireyin başkalarının becerilerine dair sahip olduğu bilgiyi ifade etmektedir. Kişinin bir arkadaşının sosyal anlamda diğer arkadaşlarına göre daha duyarlı olduğuna dair inancı ya da bir arkadaşının diğerlerine göre matematiğe daha yatkın olduğuna dair inancı örnek verilebilir.
- Bilişsel genellemeler ise tüm insanların bilişsel özelliklerine dair bilgisini ifade etmektedir. Kişinin bir insanın bilişsel kapasite sınırlarına dair fikir yürütebilmesi ya da insanların kısa süreli belleğinin sınırını anlaması örnek verilebilir.

Görev kategorisi kişinin belirli bir görevin doğasına dair ve görevi gerçekleştirme gereksinimlerine dair bildiklerini ifade etmektedir. Görev değişkeni, görevin zorluğu ya da kolaylığına ilişkin farkındalığı da içermektedir. Bilimsel bir metnin okunup anlaşılmasının bir romanın okunup anlaşılmasından daha uzun sürecinin ve daha fazla çaba gerektireceğinin farkında olmak, görev kategorisi için örnek verilebilir (Livingston, 2003; Özsoy, 2008; Anderson, 2012; Metacognition: An Overview, 2017). Ayrıca görevin doğası; bilginin nitelik ve niceliği ile kişinin bir bilgiyi işleme becerisine dair sahip olduğu bilgiyi kapsamaktadır. Bu duruma, karmaşık ya da uzun cümleleri hatırlamanın zor olduğunu bilmek örnek gösterilebilir. Görev değişkenleri ise belirli bir işin zorluğuna ya da işin gerektirdiği şeylere dair bilgiyi içerir. Kişinin farklı görevlerin farklı zihinsel işlemler gerektirebileceğinin farkındalığını ifade etmektedir (Özsoy, 2008).

Görev kategorisi, bilişsel bir girişim sırasında size sunulan bilgilerle ilgilidir. Bol ya da yetersiz, tanıdık ya da alışılmadık, iyi ya da kötü düzenlenmiş, şu ya da bu hızda sunulabilir, ilginç ya da sıkıcı, güvenilir ya da güvenilmez olabilir. Bu alt kategorideki metabilişsel bilgi, bilişsel bir girişimin en iyi nasıl yönetileceğine ve hedefe ulaşmada ne derece başarılı olunabileceğine dair bu gibi varyasyonların ne anlama geldiğinin anlaşılması olarak tanımlanabilir. Görev kategorisi aynı zamanda görev talepleri veya hedefleri hakkında metabilişsel bilgiyi de içerir (Flavell, 1979).

Strateji kategorisi ise kişinin, problemi çözme ya da görevi tamamlama için kullanabileceği stratejilere dair bilgisini içermektedir. Başka bir deyişle ne tür bilişsel girişimde, hangi alt amaçlara ulaşmada, hangi strateji ya da stratejilerin etkili olabileceğine dair bilgileri kapsamaktadır. Kişinin bir telefon numarasını ezberleyebilmek için yazıp tekrar etmesi ya da hatırlamayı kolaylaştırmak adına daha küçük parçalara bölmeye gibi stratejiler kullanması bu duruma örnek verilebilir (Flavell, 1979; Özsoy, 2008). Kişinin strateji bilgisi üstbiliş yeteneğinde önemli bir rol oynar. Bir öğrenme zorluğunun üstesinden gelmek için mevcut olan çeşitli stratejiler bilgisi olmadan, öğrenciler öğrenme amaçlarını ve görevlerini gerçekleştirmek için kendilerine uygun stratejik davranışlara sahip olamazlar (Anderson,2012).

Livingston (2003), strateji değişkenlerine dair bilgiyi, hem bilişsel hem de metabilişsel stratejilere dair bilgiyi ve bu tür stratejileri ne zaman ve nerede kullanmanın uygun olduğuna dair duruma dayalı bilgiyi içerdiğini belirtmiştir. Flavell (1979), çoğu metabilişsel bilginin aslında birey, göreve ve strateji değişkenlerinden iki ya da üçü arasındaki etkileşim ya da kombinasyonlar ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Kardeşinizin aksine siz, belirli bir görevin aksine başka bir görevde, belirli bir strateji yerine başka bir strateji kullanmanız gerektiğine olan inancınız birey, görev ve strateji değişkenlerinin tümünü kapsayan bir örnektir. Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere tüm bu değişkenler birbiri ile ilişkilidir ve üçünün birlikte kombinasyonu mümkündür.

Özetle biliş hakkında bilgi, kişi değişkenleri veya kendisi ve başkalarının düşüncelerine dair bilgi; görev değişkenleri ya da farklı görevlerin farklı bilişsel talepler uyguladığı bilgi ve strateji değişkenleri veya öğrenmeyi ve performansı geliştirmeye

yönelik bilişsel ve metabilişsel stratejilere dair bilgilerden oluşmaktadır (Thenmozi 2019). Tüm bu değişkenleri tek bir örnek ile açıklamak gerekirse, bir öğrencinin matematik sınavına yaklaşımı Livingston (2003), tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “Ben (birey değişkeni) kelime problemlerinde (görev değişkeni) zorluk çektiğimi biliyorum, bu yüzden önce hesaplama problemlerini cevaplayacağım ve kelime problemlerini sona saklayacağım (strateji değişkeni).”(Livingston, 2003, 4).

Metabilişsel deneyimler, zihinsel bir girişime ait bilinçli herhangi bilişsel ya da duygusal deneyimlerdir. Metabilişsel deneyimler kısa süreli ya da uzun süreli olabileceği gibi içerik yönünden de basit veya karmaşık olabilmekle birlikte herhangi bir bilişsel eylemden önce, sonra ya da bilişsel eylem esnasında gerçekleşebilir. Bu deneyimlerin çok dikkatli, bilinçli düşünmeyi teşvik eden durumlarda ortaya çıkma ihtimali yüksektir. (Flavell, 1979). Aşağıda metabilişsel deneyimlere sebep olan ya da bu deneyimleri harekete geçiren bazı durumlara şu şekilde örnek verilebilir:

- Yeni, zor ya da stres altında gerçekleştirilen görevler,
- Yeni ve alışmamış durum ve beklentiler,
- Önemli sonuçlara yol açan durumlar,
- Çatışmalar,
- Tutarsızlığa ve karşıt örneklere dair farkındalık,
- Fiziksel ya da duygusal acı gibi kişisel deneyimler (Juliebö ve diğerleri, 1998 akt. Akın, 2006).

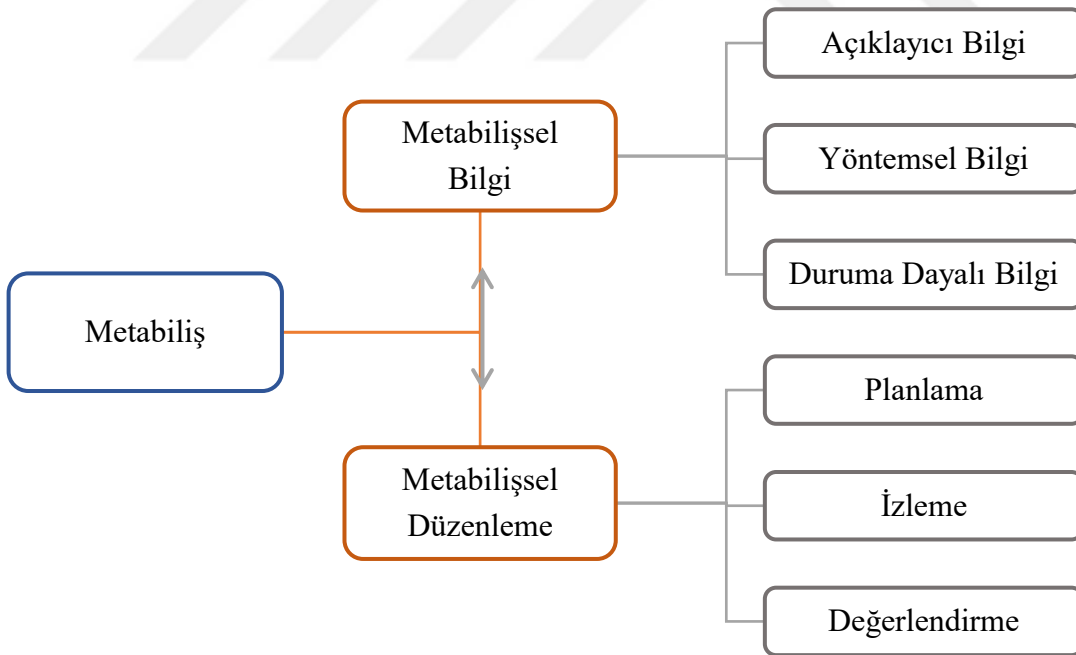
Flavell (1979) metabilişsel deneyimlerin, metabilişsel bilgi, bilişsel hedef ya da görevler ve bilişsel strateji ya da eylemler için çok önemli olabileceğini belirtmiştir. Bu deneyimlerin yeni hedef belirleme ya da önceki hedefleri kontrol etmeye yönlendirmesi açısından önemini vurgulamıştır.

Flavell (1979) hedef ya da görevler unsurunu “bilişsel girişimin hedefleri”; stratejiler unsurunu ise “hedeflere ulaşmada kullanılan biliş ya da davranışlar” olarak tanımlamıştır. Kısaca Flavell’in metabilis modelinde, bilişsel bir girişimin izlenme sürecinin metabilişsel bilgi ve deneyimler, hedef ya da görevler ve strateji ya da eylemler

arasındaki etkileşimler yoluyla ilerlediği görülmektedir. Şekil 5’de bu süreç döngüsel olarak gösterilmiştir.

### Brown’ın Metabiliş Modeli

Brown (1987), Flavell’in modelinde bulunan metabilişsel deneyimleri metabilişsel düzenleme olarak adlandırmış ve modelinde metabilişsel bilgiyi metabilişsel düzenlemeden ayırdı. Brown (1980), metabilişin, bireyin zihinsel etkinliklerine yönelik tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerilerini de kapsadığını belirtmiştir ve öğrenme esnasında öğrenenin planlama, izlemenin denetlemenin birleştirilmesi gerektiren yürütücü kontrol mekanizmasını ortaya koymuştur (Aktürk ve Şahin, 2011). Brown, metabilışı birkaç temel özellikten oluştuğunu iddia ettiği verimli düşünme çerçevesinde, "tahmin etme, kontrol etme, izleme, gerçeklik testi ve sorunları öğrenmeye veya çözmeye yönelik kasıtlı girişimlerin koordinasyonu ve kontrolü gibi temel özellikleri içeren verimli düşünme çerçevesinde tanımladı (Marulis,2014)



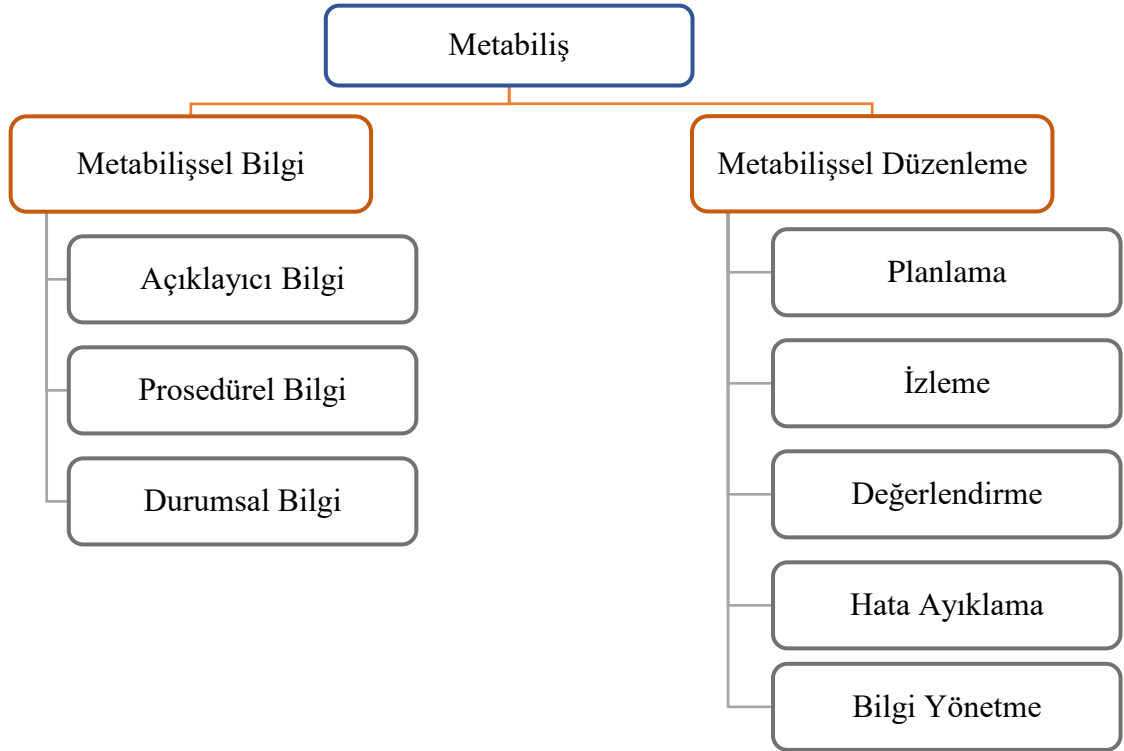
(Karaoğlan-Yılmaz, Yılmaz, Üstün ve Keser, 2019)

Şekil 7. Brown’ın metabiliş modeli

Metabilişsel bilgi “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu, sabit, açıklanabilir, yanılabilen ve geç gelişen bilgi” olarak tanımlanmıştır (Brown, 1987 akt. Akın, 2006). Metabilişsel düzenleme ise durumdan duruma farklılık göstererek yaşa bağlıdır ve durağan değildir. Brown'ın ayrımı, öz-düzenlemenin yaştan çok bağlamsal olduğunu ifade eder. Ayrıca düzenlemenin korku, endişe, ilgi gibi uyarılma kalıplarından ve öz yeterlilik, benlik saygısı gibi benlik kavramından etkilenebildiğini belirtmiştir (Thenmozhi, 2019). Planlama, izleme ve değerlendirmeyi içeren yönetici kontrol süreçleri, biliş düzenlemek adına metabilişsel bilginin nasıl kullanılacağını yönlendirir (Çam, 2019).

### Schraw ve Moshman'ın Metabiliş Modeli

Schraw (1998), tarafından geliştirilen modelde de metabiliş, metabilişsel bilgi ve düzenleme olarak iki temel unsurda ele alınmıştır. Schraw ve Moshman (1995), tarafından Brown'un modeli detaylandırılmıştır. Bu model alt unsurlarıyla şekil 8’ de gösterilmiştir.



(Akın, 2006)

Şekil 8. Schraw'ın metabiliş modeli

Metabilişsel bilgi, bilişsel yetenek ve eylemlerin yansımını içerir. Bir görevin yerine getirilmesi esnasında kişinin bilişsel aktivitelerinin bilinçli yansımını içerir. Metabilişsel düzenlenme ise, bir öğrenme ya da problem çözme girişimi sırasında kullanılan öz düzenleme mekanizmalarıyla ilgilidir (Aydın, 2020).

## **2.2.2. Metabilişin Bileşenleri**

### **Metabilişsel Bilgi**

Metabilişsel bilgi için alanyazında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Campbell (2001) bilişsel bilgiyi, bilişsel yetenekler ve süreçler hakkındaki bilgi veya farkındalık, bilişsel düzenleme ise bilişsel yetenekler ve süreçleri kontrol etme veya düzenleme olarak tanımlanmıştır. Anderson (2012) metabilişsel bilginin, bilişsel süreçler hakkında edinilen bilgileri, düşünme süreçlerini kontrol etmek için kullanılabilir bilgiyi ifade ettiğini belirtmiştir. Metabilişsel bilgi, öğrenen olarak bireyin kendisi, performansını etkileyebilecek unsurlar, stratejiler hakkındaki bilgisi olarak tanımlanmaktadır. (Lia, 2011; Bedel ve Çakır, 2013). Bilişsel bilgi, kişinin biliş hakkında bilgisini ve kendi bilişine dair farkındalığını ve bilgisini içermektedir. Metabilişsel bilgi, farklı görevlerde kullanılabilir genel strateji bilgisini, bu stratejilerin kullanılabilir olduğu koşulların bilgisini, stratejilerin ne ölçüde etkili olduğunu ve benlik bilgisini de içermektedir. (Pintrich, 2002).

Kişinin kendi bilişi ya da genel olarak biliş hakkında bildikleri anlamına gelen metabilişsel bilgi açıklayıcı, yöntemsel ve koşullu bilgi olmak üzere üç farklı metabilişsel farkındalık türü içerir. Açıklayıcı bilgi, bir şey hakkında bilmeyi ifade etmektedir. Ayrıca öğrenen olarak nasıl öğrendiğimize dair bildiklerimizi ve nasıl öğrendiğimizi neyin etkilediği hakkındaki bilgilerimizi de içerir. Yöntemsel bilgi, bir şeyin “nasıl” yapılacağını bilmek anlamına gelmektedir. Öğrenen olarak kendimize en uygun olan farklı öğrenme ve hafıza stratejileri/ prosedürleri hakkındaki bilgimizdir. Koşullu bilgi, bilişin “neden” ve “ne zaman” yönlerini bilmeyi ifade etmektedir. Koşullu bilgi, çeşitli bilişsel stratejileri uygulayabileceğimiz durumlar hakkında sahip olduğumuz bilgi anlamına gelir. Genel olarak biliş bilgimiz, nasıl öğrendiğimiz hakkında bildiklerimizi, bizim için etkili olan yöntem ve stratejiler hakkında bildiklerimizi ve çeşitli bilişsel etkinliklerin etkili olduğu

koşullar hakkında bildiklerimizi ifade eder (Brown, 1987; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998).

Flavell (1979) tarafından metabilişsel bilgi açıklayıcı, yöntemsel ve her ikisinin dahil olduğu üç kategoriye ayrılmıştır. Brown (1987) tarafından Flavell'in her ikisi olarak adlandırıldığı üçüncü boyut duruma dayalı bilgi olarak adlandırmıştır. Ayrıca Brown (1987), bildirimsel bilgiyi şeyler "hakkında" bilmek, işlemsel bilgi, bir şeyin "nasıl" yapılacağını bilmek ve koşullu bilgiyi de bilişin "neden" ve "ne zaman" yönlerini bilmek olarak tanımlamıştır.

Metabilişsel bilgi, bireyin bilişsel yaratıklar olarak insanlarla ve onların çeşitli bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve deneyimleriyle ilgili dünya bilgisinin bir parçasıdır (Flavell, 1979). Bir amaca ulaşabilmek için stratejik bir şekilde aktif olarak kullanılan bilgi metabilişsel olarak kabul edilir (Livingston, 2003). Bilişe dair her türlü öz değerlendirme, açıklayıcı, yöntemsel ya da duruma dayalı bilgi olarak sınıflandırılabilir (Jacobs ve Paris, 1987)

İngilizce “declarative knowledge” terimi alanyazında bildirimsel bilgi ya da açıklayıcı bilgi olarak ele alınmaktadır. Açıklayıcı bilgi, bir öğrenen olarak kişinin kendisine dair ve kendi performansına dair bilgileri içerir. Ayrıca açıklayıcı bilgi, kişinin performansını hangi faktörlerin etkilediğine dair bilgisini de içermektedir (Jacobs ve Paris, 1987; Nazarieh, 2016; Schraw ve Moshman, 1995). Öğrenenin önceki bilgilerinin okuma hızını ve anlamayı etkilediğini bilmesi açıklayıcı bilgi boyutunda örnek verilebilir (Jacobs ve Paris, 1987). Kısaca açıklayıcı bilgi, nasıl öğrendiğimize dair bildiklerimizi ifade etmektedir.

İngilizce “procedural knowledge” terimi alanyazında yöntemsel bilgi, yordam bilgisi ya da işlemsel bilgi olarak karşılık bulmuştur. Yöntemsel bilgi, düşünme süreçlerinin farkındalığı anlamına gelmektedir. Metabilişin temel bir yönlerden biri olan ve düşünmeye dahil olan bilişsel süreçlerin farkındalığı anlamına gelen yöntemsel bilgi boyutuna öğrenenin okuma sürecinde nasıl gözden geçireceğini, nasıl özetleyeceğini ya da ana fikri nasıl çıkaracağını bilmesi örnek verilebilir (Jacobs ve Paris, 1987). Örnek



durumdan da anlaşılacağı üzere, yöntemsel bilgi kişinin kendisi için en iyi öğrenme ve hafıza stratejilerine dair bilgisini ifade etmektedir (Young ve Fry, 2008).

Brown tarafından İngilizce “conditional knowledge” olarak adlandırılan bu terim alanyazında duruma dayalı bilgi ya da koşullu bilgi olarak adlandırılmıştır. Duruma dayalı bilgi, öğrenmeyi etkileyen koşulların farkındalığı anlamına gelmektedir. Bu koşullara dair bilgiyi içermektedir. Başka bir deyişle bilişsel eylemlerin ne zaman ve neden uygulanacağını bilmek anlamına gelir. Stratejilerin neden etkili olduğu, ne zaman uygun oldukları ve uygulanmaları gerektiğini ifade etmektedir (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995). Flavell (1979) duruma dayalı bilgi boyutunu hem açıklayıcı bilgi hem de yöntemsel bilgi olarak tanımlamıştır. Bireyin açıklayıcı ve yöntemsel bilginin her ikisine birden sahip olması hem işin nasıl yapılacağını bilmesi hem de bu işi yapıp yapamayacağını bilmesi anlamına gelmektedir. Duruma dayalı bilgi boyutunda da bireyin hangi durumda ne yapacağını bilmesi anlamına gelmektedir.

### **Metabilişsel Düzenleme**

Metabilişin bu boyutu alanyazında metabilişsel stratejiler, metabilişsel kontrol ya da metabilişsel düzenleme olarak ele alınmaktadır. Metabilişsel kontrol ve öz düzenleme süreçleri, öğrenenlerin kendi bilişlerini ve öğrenmelerini izlemek, kontrol etmek ve düzenlemek için kullandıkları bilişsel süreçleri ifade etmektedir (Pintrich, 2002). Devam eden bir problem çözme girişimi esnasında kullandığı öz düzenleme mekanizmalarından oluşan bilişsel düzenleme, sorunu çözmeye yönelik girişimin sonucunu kontrol etmeyi, kişinin bir sonraki girişimini planlamayı, girişim etkinliğini izlemeyi, öğrenme stratejilerini gözden geçirmeyi ve değerlendirmeyi içerir. Metabilişsel bilginin aksine, bilişsel düzenleme, öğrenme ve hafızayı kolaylaştırmak adına uğraşılan gerçek etkinlikler olarak düşünülebilir (Schraw ve Moshman, 1995).

Metabilişsel düzenleme, bilişi koordine eden süreçleri ifade eder. Bunlar, hem hata tespiti gibi bilişsel izleme adı verilen aşağıdan yukarıya süreçleri hem de çatışma çözümü, hata düzeltme ve planlama gibi bilişsel kontrol adı verilen yukarıdan aşağıya süreçleri (örneğin, kaynak tahsisi) içerir. (Fernandez-Duque, Baird ve Posner, 2000). Livingston (2003) tarafından metabilişsel stratejiler, kişinin bilişsel etkinlikleri kontrol etmesi ve

bilişsel bir hedefe ulaşılabilmek için kullandığı sıralı süreçler olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeyi düzenlemeye ve denetlemeye yardımcı olan bu süreçler ve bilişsel etkinliklerin planlanması ve izlenmesi dışında bu etkinliklerin sonuçlarının kontrol edilmesini de kapsamaktadır. Metabilişsel düzenleme, öğrenenlerin öğrenmeye dair ne yaptıklarını, bilişsel süreçlerini nasıl izledikelerini ve kontrol ettiklerini açıklamaktadır. Öğrenenin belirli bir stratejinin beklediği sonuçlara ulaşmadığını fark etmesi ve farklı bir strateji denemeye karar verebilmesi bilişin düzenlemesi için örnek olarak verilebilir (Brown, 1987; Flavell, 1979). Kısaca, metabilişsel düzenleme ise bireyin stratejilerine yönelik farkındalığı şeklinde tanımlanmıştır (Lai, 2011; Bedel ve Çakır, 2013).

Metabilişsel düzenleme; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarını kapsamaktadır. Metabilişsel stratejiler, kişinin bilişsel etkinlikleri kontrol etmek ve bir metni anlamak gibi bilişsel bir hedefe ulaşılmasını sağlamak için kullandığı sıralı süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenmeyi düzenleme ve denetleme için yardımcı olur ve bilişsel etkinliklerin planlanması ve izlenmesinin yanı sıra bu etkinliklerin sonuçlarının kontrol edilmesinden oluşur (Livingston, 2003).

Planlama, kısaca uygun stratejilerin seçimini içerir. Okumadan önce tahminlerde bulunmak, strateji belirleyip sıralamak ve bir göreve başlamadan görev için zaman ayırmayı içerir (Miller, 1985). Metabilişsel düzenleme becerilerinden biri olan tahmin, öğrenme süreci hedefleri, bu sürecin süresi ve sonuçlarına dair öğreneni düşünmeye yönlendirir ve öğrenen tarafından karşılaşılan durumun zorluk derecesi tahmin edilebilir ve beklentiler düzenlenebilir (Özsoy, 2008). Kısacası tahmin eylemleri bireyin durumu önceden fark edebilmesi, karşılaştırmalar yapabilmesi ve çıkarımda bulunabilmesini içermektedir (Hıdıroğlu, 2018).

İzleme eylemleri, bilişsel ve metabilişsel eylemlerin etkilerinin süreç içerisinde gözlenerek takip edilmesini ifade etmektedir. İzleme süreç içerisinde adımların izlenmesi, yapılanlara dair yargıya varılması ve sorgulanması gibi süreçleri kapsar. İzleme sonucunda alınan kararlar da bilişsel ve metabilişsel eylemlerde değişiklik olanağı sağlar (Hıdıroğlu, 2018). Değerlendirme, kişinin hedeflerini ve sonuçlarını yeniden değerlendirmesini içerir (Schraw ve Moshman, 1995). Özetle planlama uygun olan strateji ya da stratejileri ve bilişsel kaynakları seçip bilişsel bir görevi planlamak anlamına gelmektedir. İzleme,

bilişsel bir görev ile süreç içerisindeki ilerlemenin farkındalığını ve performansı belirleme yeteneğini içermektedir. Değerlendirme ise sonucu gözden geçirmeyi, öğrenme çıktılarının öğrenme amaçları ile uyumlu olup olmadığını ve kullanılan düzenleme süreçlerinin etkililiğini belirlemeyi içermektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Brown (1987) den aktaran Schraw ve Moshman (1995), planlama, izleme ve değerlendirme gibi düzenleyici süreçlerin öğrenme durumlarında bilinçli veya sabit olmayabileceğini belirtmiştir. Bunun sebeplerinin de süreçlerin çoğunun, en azından yetişkinler arasında, otomatik olması ve bu süreçlerin bazılarının bilinçli bir yansıma olmadan gelişmesi ve bu nedenle başkalarına rapor edilmesinin zor olmasıdır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın; modeli, yöntemi, evren-örnekleme, veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve veri analizlerine yönelik bilgiler bulunkatadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki, değişimin varlığını ve/veya değişim derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2008).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma, 2022- 2023 Eğitim-Öğretim Yılı birinci dönemi Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bulunan farklı lise türlerinde gerçekleştirilecektir. Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Spor Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere toplamda 5 okul küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin değişkenlere ait düzeylerini karşılaştırabilmek amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi ile araştırma yapılacak okullardan 9., 10., 11., ve 12. sınıf düzeylerinde sadece A şubeleri araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 408 öğrencidir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1

Örnekleme ilişkin bilgiler

Değişken		Katılımcı Dağılımı	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	264	64,7
	Erkek	144	35,3
Sınıf	9	130	31,9
	10	84	20,6
	11	90	22,1
	12	104	25,5
Okul Türü	FL	81	19,9
	AL	59	14,5
	AİHL	88	21,6
	SL	99	24,3
	MTAL	81	19,9

\*N=408

Tablo 1'deki değerlere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde 264 (%64,7) kadın ve 144 (%35,3) erkek öğrencinin araştırmaya dahil olduğu görülmektedir. Örneklem bilgilerinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde 9. sınıfta öğrenim gören 130 (%31,9), 10. sınıfta öğrenim gören 84 (%20,6), 11. sınıfta öğrenim gören 90 (%22,1), 12. sınıfta öğrenim gören 104 (%25,5) öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından, katılımcıların dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilmektedir.

Örneklem bilgileri okul türü değişkeni açısından incelendiğinde okul türüne göre fen lisesinde öğrenim gören 81(%19,9) öğrenci, Anadolu lisesinde öğrenim gören 59 (%14,5) öğrenci, Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören 88 (%21,6) öğrenci, spor lisesinde öğrenim gören 99 (%24,3) öğrenci, mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 81 (%19,9) öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya en çok Spor Lisesi öğrencilerinden katılım sağlandığı görülmekle birlikte, örneklem grubu içerisindeki okul türlerinden katılımın birbirine yakın oranlarda olduğunu söylemek mümkündür. Bütün

bunlardan hareketle, örneklemin demografik dağılımın açısından farklı grupları içeren bir çeşitlilik barındırdığı ve gruplar arası dağılımın dengeli olduğu söylenebilir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada, iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları olarak kullanılan bu iki ölçme aracına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği**

Lise öğrencilerinin kullandıkları İngilizce kelime öğrenme stratejilerini belirleyebilmek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen “The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)” (Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği) temel alınarak Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) tarafından geliştirilen ve “Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur (Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014). Ölçek direkt ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu iki alt boyut hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere toplamda 6 boyutu kapsamaktadır. 5’li likert tipi ölçek olan ölçme aracı toplamda 32 maddeden oluşmaktadır.

Kelime öğrenme stratejileri ölçeği ölçeğinin alt boyutlarının ölçeğin maddelerine göre dağılımı Tablo 2’de, ölçeğe ait cronbach alpha ( $\alpha$ ) değerleri ise Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 2

Kelime öğrenme stratejileri ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımları

<b>Kelime Öğrenme Stratejileri Alt Boyutları</b>	<b>Madde No.</b>
<b>Direkt Str.</b>	Bellek Str. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9
	Bilişsel Str. 10, 11, 13, 14, 16
	Telafi Str. 12, 20, 21, 22
<b>Dolaylı Str.</b>	Üstbilişsel Str. 18, 26, 28, 29
	Duyuşsal Str. 36, 38, 40, 41, 42, 43
	Sosyal Str. 44, 45, 46, 47, 49, 50

*(Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014)*

Tablo 3

Kelime öğrenme stratejileri ölçeğine ait cronbach alpha ( $\alpha$ ) değerleri

<b>Alt boyutlar</b>	<b>Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>
Hafıza	0,843
Bilişsel	0,821
Telafi	0,787
Üstbilişsel	0,752
Duyuşsal	0,773
Sosyal	0,823
Ölçek Genel	0,943

### 3.3.2. Metabilişsel Farkındalık Ölçeği

Katılımcıların metabilişsel farkındalıklarını inceleme amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından gerçekleştirilen ve Türkçe'ye Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından uyarlanan ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Metabilişsel Farkındalık Envanteri (BFE)" kullanılmıştır. Ölçek bireyin bilişsel yetenek ve eylemleri hakkında bilinçli olarak düşünmesini ifade eden metabilişsel bilgi ve öğrenme ya da problem çözme sürecindeki öz-düzenleyici sistemler ile ilgili aktiviteleri ifade eden metabilişsel düzenlenme olarak iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu iki temel boyut altında açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olarak 8 alt boyutu kapsamaktadır (Akın, Abacı ve Çetin 2007; Sezgin,

Bakır Ayğar ve Gündoğdu, 2019). Bu çalışmada bilişötesi kavramı yerine metabiliş kavramı kullanılmıştır

Metabilişel farkındalık ölçeğindeki maddelerin bu alt boyutları göre dağılımı Tablo 4'te ve metabilişel farkındalık ölçeğine ait cronbach alpha ( $\alpha$ ) değerleri ise Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 4

Metabilişel farkındalık ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımları

<b>Metabilişel Farkındalık Alt Boyutları</b>		<b>Madde No.</b>
<b>Bilişsel Bilgi</b>	Açıklayıcı	5, 10, 12, 17, 16, 32, 20, 46
	Prosedürel	33, 14, 27, 3
	Durumsal	26, 29, 35, 15, 18
<b>Bilişsel Düzenleme</b>	Planlama	42, 6, 4, 45, 8, 23, 22
	İzleme	49, 11, 1, 2, 21, 28, 34, 41
	Değerlendirme	36, 24, 19, 7, 50, 38
	Hata ayıklama	25, 51, 40, 44, 52
	Bilgi Yönetme	37, 31, 47, 9, 43, 13, 39, 30, 48

(Akın, Abacı ve Çetin (2007)

Tablo 5

Metabilişel farkındalık ölçeğine ait cronbach alpha ( $\alpha$ ) değerleri

<b>Alt boyutlar</b>	<b>Cronbach Alpha (<math>\alpha</math>)</b>
Açıklayıcı B.	0,809
Prosedürel B.	0,703
Durumsal B.	0,711
Planlama	0,782
İzleme	0,797
Değerlendirme	0,723
Hata Ayıklama	0,696
Bilgi Yönetme	0,820
Metabilişel Farkındalık (Genel)	0,963



### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler belirlenmesinden sonra her iki ölçme aracı için ölçme aracını geliştiren kişilerden mail yoluyla uygulama izinleri alınmıştır. Ölçeklere ait uygulama izinleri Ek 3'te yer almaktadır. Veri toplama araçları bilgilendirilmiş gönüllü onam metni, veli onam metni ile birlikte katılımcılara ait kişisel bilgi formu ve araştırmacı bilgilerini içermektedir. Veriler Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinden veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Veriler 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı Kasım ayı içerisinde araştırmacı tarafından öğrencilerden yüz yüze okulda toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilere ait Kişisel Bilgi Formu, Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Metabilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilmiş olan veriler veri analiz programına girilmiş ve verilerin analiz için hazır hale getirilmesi için verilerin taraması ve değer kontrolü yapılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle betimsel ve çıkarımsal teknikler kullanılmıştır. Betimsel analizlerde, örneklem dağılımı ile birlikte ölçek maddelerine ve alt boyutlara katılım için frekans ve yüzde değerleri ile birlikte aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeklerde madde bazında aritmetik ortalamalar hesaplanırken kayıp veriler olduğu gibi bırakılmış, alt boyut bazında aritmetik ortalamaların hesaplanmasında ise kayıp veriler, ilgili maddenin aritmetik ortalaması ile doldurulmuştur. Bulgular yorumlanırken yüksek aritmetik ortalama değerleri ilgili madde ya da alt boyuta daha fazla ya da daha yüksek düzeyde katılım sağlandığı, ilgili stratejinin daha fazla kullanıldığı ya da belirtilen alandaki farkındalığın daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeklerde düzey belirleme ile ilgili analizlerde ölçek ortalamalarının minimum ve maksimum değer aralığı (1,00-5,00) beş eşit aralığa ayrılmıştır. 1,00 ve 1,79 aralığı çok düşük, 1,80 ve 2,59 aralığı düşük, 2,60 ve 3,39 aralığı orta, 3,40 ve 4,19 aralığı yüksek, 4,20 ve 5,00 aralığı çok yüksek olmak üzere verilerin yorumlaması yapılmıştır.

Çıkarımsal analizler için, İngilizce kelime öğrenme stratejileri ve metabilişsel farkındalık ölçeklerinde çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların

incelenmiştir. Bu analizlerde öncelikle aranacak katılımcı sayısının 30'dan büyük olması varsayımı sağlandığından, normal dağılım varsayımı sorgulanarak, her bir bağımlı değişkenin ilgili bağımsız değişken gruplarındaki dağılımında Basıklık ve Çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olması koşulu aranmıştır (George ve Mallery, 2010). Normal dağılımın sağlandığı değişkenler için Bağımsız Örneklerde *t*-Testi (ikili gruplar) ve Tek-Yönlü ANOVA (üç ve daha fazla grup) testleri kullanılmıştır. Normal dağılımın gözlenmediği durumlarda ise parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi (üç ve daha fazla grup) ile analiz yapılmıştır. Tek-Yönlü ANOVA testlerinde, farkın kaynağı araştırılırken varyansların homojenliği gözleniyorsa Tukey, gözlenmiyorsa Games-Howell post-hoc testi sonuçları dikkate alınmıştır. Ayrıca, varyansların homojenliğinin gözlenmediği Tek-Yönlü ANOVA sonuçları Welch düzeltmesi ile rapor edilmiştir (Moder, 2010). Anlamlı fark bulunan Kruskal-Wallis testlerinin ardından hangi gruplar arasında farkın kaynağının olduğunu belirleyebilmek için ikili gruplarda Mann-Whitney U testi ayrı ayrı yapılarak bulgularda gösterilmiştir.

İngilizce kelime öğrenme stratejileri ile metabilşsel farkındalık arasındaki anlamlı ilişkiler incelenirken, Pearson Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı değerlerinin yorumlanmasında, 0,00 ve 0,30 aralığı düşük, 0,30 ve 0,70 aralığı orta ve 0,70 ve üzeri katsayılar yüksek olmak üzere ölçüt belirlenmiştir. Bunun dışında kullanılan her iki ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirlik değerleri hesaplanmış ve ölçeklerin güvenilirliği kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Taber, 2018). Analizlerde anlamlılık düzeyi çıkarımsal testler için (0,05), ilişki testleri için ise (0,05) ve (0,01) düzeylerinde gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **ARAŞTIRMA BULGULARI**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçlarına yönelik yapılan analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

#### **4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin Kullandıkları İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri**

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından kullanılan İngilizce kelime öğrenme stratejilerini belirlemek için uygulanan yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeği madde ve alt boyut bazında tek tek incelenmiştir. Lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarına ilişkin bulgular tablo 9'da gösterilmiştir.

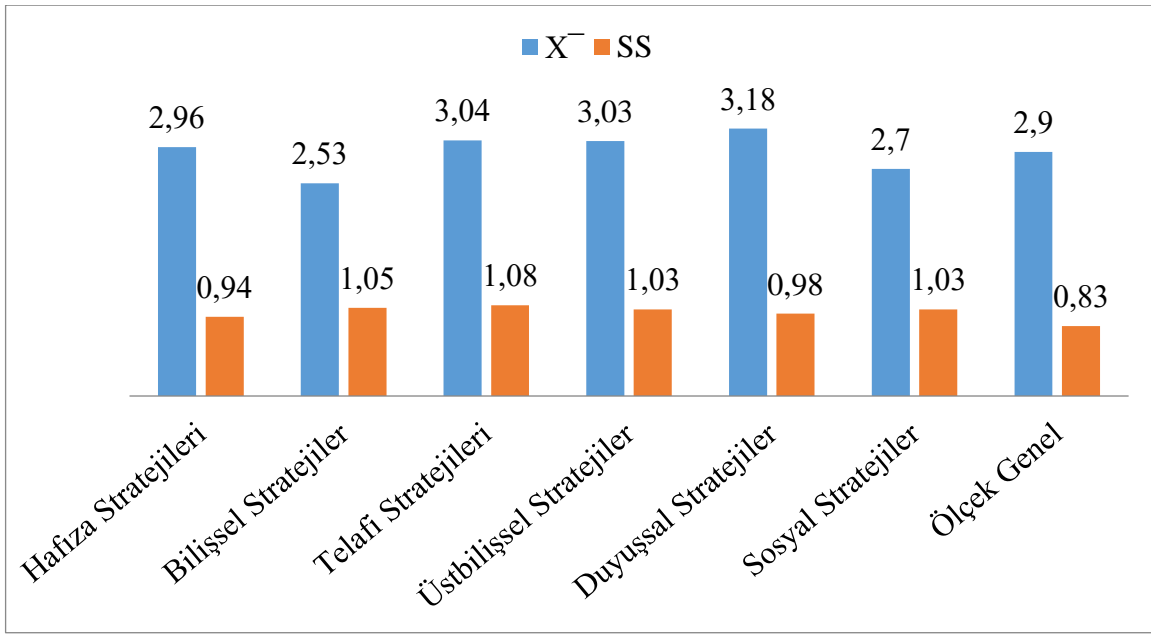
Tablo 6

## Lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular

Madde/Boyut	N	$\bar{X}$	SS
<i>Hafıza Stratejileri</i>	408	2,96	0,94
İngilizce bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.	408	3,32	1,34
Daha önce öğrenmiş olduğum İngilizce kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.	407	3,14	1,27
İngilizce bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.	408	3,12	1,31
Yeni öğrendiğim İngilizce bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir İngilizce kelimenin söylenişine eşleştiririm.	408	3,06	1,33
Öğrendiğim İngilizce kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.	408	2,83	1,30
İngilizce bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.	408	2,73	1,35
İngilizce kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.	408	2,54	1,31
<i>Bilişsel Stratejiler</i>	408	2,53	1,05
Öğrenmek istediğim İngilizce kelimeleri not alarak çalışırım.	407	3,02	1,37
İngilizce kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.	408	2,88	1,45
İngilizce kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.	406	2,57	1,36
İngilizce kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım	406	2,17	1,38
İngilizce kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.	407	2,01	1,36
<i>Telaflı Stratejileri</i>	408	3,04	1,08
Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	407	3,15	1,42
İngilizce bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.	408	3,08	1,36
Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	408	3,00	1,35
Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	408	2,93	1,40
<i>Üstbilişsel Stratejiler</i>	408	3,03	1,03
İngilizce kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.	408	3,52	1,38
İngilizce kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.	408	3,18	1,42
İngilizce kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.	408	2,74	1,29
İngilizce kelime öğrenirken, çeşitli İngilizce kelime testleri çözerim.	408	2,66	1,36
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	408	3,18	0,98
İngilizce bir video veya film izlerken bildiğim İngilizce kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.	408	3,66	1,39
İngilizce kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissederim.	408	3,61	1,42
İngilizce kelimeler öğrendiğimde mutlu hissederim.	407	3,46	1,40
Öğretmenimiz ders dışında da İngilizce kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.	407	3,07	1,48
İngilizce kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.	408	2,84	1,51
İngilizce kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.	407	2,43	1,42
<i>Sosyal Stratejiler</i>	408	2,70	1,03
Öğrendiğim İngilizce kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım	408	2,85	1,398
İngilizce kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.	408	2,84	1,380
Öğrendiğim İngilizce kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.	408	2,78	1,397
İngilizce kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim	408	2,71	1,433
İngilizce kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.	408	2,63	1,501
İngilizce kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.	408	2,39	1,367
İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri (Ölçek Genel)	408	2,90	0,83

Tablo 6’da yer alan maddeler alt boyut bazında detaylı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin hafıza stratejileri içerisinde en çok İngilizce bir kelimeyi zihinlerinde canlandırarak hatırlamaya ( $\bar{X}=3,32$ ), en az ise İngilizce kelimeleri türlerine göre (isim,

sıfat, fiil vb.) öğrenmeye çalıştıkları ( $\bar{X}=2,54$ ) görülmektedir. Bilişsel stratejiler altında en çok uygulanan strateji, öğrenilmek istenen İngilizce kelimenin not alınması ( $\bar{X}=3,02$ ), en az uygulanan ise kelimeleri kartlara yazıp cepte taşıyarak öğrenmedir ( $\bar{X}=2,01$ ). Öğrencilerin telafi stratejileri arasında en fazla uyguladıkları strateji, ders için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeye çalışmak ( $\bar{X}=3,15$ ) olmuşken, en az uyguladıkları strateji de gerekli kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmektir ( $\bar{X}=2,93$ ).



Şekil 9. Kelime öğrenme stratejileri ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular

Şekil 9'daki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce kelime öğrenmede en çoktan en aza doğru sırasıyla duyuşsal ( $\bar{X}=3,18$ ), telafi ( $\bar{X}=3,04$ ), üstbilişsel ( $\bar{X}=3,03$ ), hafıza ( $\bar{X}=2,96$ ), sosyal ( $\bar{X}=2,70$ ) ve bilişsel ( $\bar{X}=2,53$ ) stratejileri kullanmaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce kelimeleri öğrenme süreçlerinde en fazla kullanılan strateji duyuşsal, en az kullanılan strateji ise bilişsel stratejiler olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin (ölçek geneli) orta düzeyde kullandığı ( $\bar{X}=[2.60-3.39]$ ), ölçekte yer alan stratejiler arasında da bilişsel stratejilerin düşük ( $\bar{X}=[1.80-2.59]$ ), hafıza, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin ise yine orta ( $\bar{X}=[2.60-3.39]$ ) düzeyde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Şekil 9'daki alt boyutlardan üstbilişsel stratejiler alt boyutunda öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji, kelimeleri öğrenirken anlamları ile birlikte

söylenişlerini de öğrenmeye çalışmaktır ( $\bar{X}=3,52$ ). Bu boyutta en az uygulanan strateji ise kelime öğrenmede kelime testleri çözmek olarak bulunmuştur ( $\bar{X}=2,66$ ). Duyuşsal stratejilerde en çok başvurulan strateji İngilizce bir video ya da film izlenirken bilinen kelimelerin kullanımının dikkat çekmesi ( $\bar{X}=3,66$ ) olmuşken, en az başvurulan duyuşsal strateji ise İngilizce kelimelerin öğrenilmesinde sonra kendini ödüllendirme ( $\bar{X}=2,43$ ) olmuştur. Son olarak sosyal stratejiler içerisinde öğrenciler tarafından en çok kullanılan öğrenilen kelimenin doğru kullanılıp kullanılmadığını arkadaşlara sormak ( $\bar{X}=2,85$ ), en az kullanılan ise kelime öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih etmek ( $\bar{X}=2,39$ ) olduğu görülmektedir.

## **4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları İngilizce kelime öğrenme stratejilerinde cinsiyet değişkeni, sınıf değişkeni ve okul türü değişkenine göre farklılıklar incelenmiştir.

### **4.2.1. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi**

Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Kelime öğrenme stratejileri - cinsiyet değişkenine ait istatistikler (bağımsız örneklemelerde *t*-testi)

Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p*
Hafıza	Kadın	144	3,03	0,84	340,06	1,160	,271
	Erkek	264	2,92	1,00			
Bilişsel	Kadın	144	2,62	0,97	406	1,218	,224
	Erkek	264	2,48	1,10			
Telafi	Kadın	144	3,18	1,00	406	1,915	,056
	Erkek	264	2,97	1,12			
Üstbilişsel	Kadın	144	3,23	0,94	406	3,092	,003*
	Erkek	264	2,92	1,07			
Duyuşsal	Kadın	144	3,43	0,82	353,53	4,114	,000*
	Erkek	264	3,04	1,04			
Sosyal	Kadın	144	2,87	0,88	350,10	2,722	,007*
	Erkek	264	2,60	1,09			
KÖS (Genel)	Kadın	144	3,06	0,67	367,27	2,980	,003*
	Erkek	264	2,82	0,89			

\*p<,05

Ölçek alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanımı yüksek düzeyde, hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel ve sosyal strateji kullanımlarının orta düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Erkek öğrencilerin ise hafıza, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda strateji kullanımları ise orta düzeyde iken bilişsel strateji kullanımları düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmek için kullandıkları hafıza, bilişsel ve telafi stratejileri iel cinsiyete arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ( $p>0,05$ ), üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Bu durumda, kız öğrencilerin üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.2. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Hafıza alt boyutu için

varyansların homojenliği gözlenmediğinden bu alt boyuttaki bulgular Welch düzeltmesi ile rapor edilmiştir.

Tablo 8

Kelime öğrenme stratejileri - sınıf değişkenine ait istatistikler (Tek-Yönlü ANOVA)

Alt boyut	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p*	Fark
Hafıza	9.	130	3,13	,86	3 213,24	7,981	0,000*	11<9
	10.	84	2,94	,87				11<10
	11.	90	2,58	,86				11<12
	12.	104	3,10	1,07				
Bilişsel	9.	130	2,62	1,00	3 404	4,459	0,004*	11<9
	10.	84	2,66	1,04				11<10
	11.	90	2,18	,93				11<12
	12.	104	2,62	1,18				
Telafi	9.	130	3,13	1,02	3 404	2,546	0,056	
	10.	84	3,11	1,11				
	11.	90	2,77	1,07				
	12.	104	3,12	1,12				
Üstbilişsel	9.	130	3,37	,97	3 404	9,207	0,000*	10<9
	10.	84	2,98	1,04				11<9
	11.	90	2,68	,91				12<9
	12.	104	2,94	1,09				
Duyuşsal	9.	130	3,26	,93	3 404	2,100	0,100	
	10.	84	3,24	1,02				
	11.	90	2,95	,94				
	12.	104	3,22	1,03				
Sosyal	9.	130	2,76	1,00	3 404	4,017	0,008*	11<9
	10.	84	2,73	1,02				11<12
	11.	90	2,38	,95				
	12.	104	2,87	1,10				
KÖS (Genel)	9.	130	3,04	0,77	3 404	6,142	0,000*	11<9
	10.	84	2,94	0,84				11<10
	11.	90	2,59	0,70				11<12
	12.	104	2,90	0,93				

\*p<,05

9., 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda strateji kullanımları orta düzeyde olduğu görülmektedir. 11.sınıf öğrencilerinin ise hafıza, telafi, üstbilişsel ve duyuşsal strateji kullanımlarının orta düzeyde olduğu, bilişsel ve sosyal strateji kullanımlarının düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmede kullandıkları stratejilerin çeşitli alt boyutlarda sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (p<,05). Anlamlı fark bulunan alt boyutlarda farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey veya Games Howell post-hoc



testlerinin sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin hafıza stratejilerini ve bilişsel stratejileri diğer bütün sınıf düzeylerindeki, sosyal stratejileri de 9. ve 12. sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha az kullandığı görülmektedir. Tablodaki bulgulardan ayrıca, üstbilişsel stratejilerin 9. sınıf öğrencileri tarafından diğer bütün sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

#### **4.2.3. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi**

Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Spor Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere okul türü değişkenine göre öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9

Kelime öğrenme stratejileri - okul türü değişkenine ait istatistikler (Kruskal-Wallis)

Alt boyut	Okul türü	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p*	Fark
Hafıza	FL	81	221,87	4	16,782	0,002*	MTAL<FL MTAL<AL AİHL<AL SL<AL
	AL	59	246,69				
	AİHL	88	189,05				
	SL	99	204,94				
	MTAL	81	172,64				
Bilişsel	FL	81	211,64	4	19,188	0,001*	MTAL<SL AİHL<AL AİHL<SL
	AL	59	217,69				
	AİHL	88	172,06				
	SL	99	238,61				
	MTAL	81	181,30				
Telafi	FL	81	219,24	4	12,352	0,015*	MTAL<FL MTAL<AL
	AL	59	237,94				
	AİHL	88	197,82				
	SL	99	204,70				
	MTAL	81	172,41				
Üstbilişsel	FL	81	213,83	4	10,908	0,028*	MTAL<FL MTAL<AL AİHL<AL
	AL	59	239,92				
	AİHL	88	201,62				
	SL	99	202,10				
	MTAL	81	175,44				
Duyuşsal	FL	81	222,51	4	20,348	0,000*	MTAL<FL MTAL<AL MTAL<AİHL MTAL<SL
	AL	59	238,15				
	AİHL	88	212,84				
	SL	99	201,05				
	MTAL	81	157,14				
Sosyal	FL	81	187,65	4	11,446	0,022*	MTAL<AL MTAL<SL
	AL	59	229,24				
	AİHL	88	198,69				
	SL	99	227,66				
	MTAL	81	181,35				
KÖS (Genel)	FL	81	208,09	4	17,791	0,001*	AİHL<AL MTAL<FL MTAL<AL MTAL<SL
	AL	59	244,84				
	AİHL	88	193,13				
	SL	99	218,91				
	MTAL	81	166,28				

\*p&lt;,05

Tablo 9'daki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmede hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanmaları okul türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (p<,05). Farkın kaynağını belirlemek adına gruplar arasında yapılmış olan Mann-Whitney U testine ait sonuçlar hafıza stratejilerinin Anadolu Lisesindeki öğrenciler tarafından Anadolu İmam-Hatip, Spor ve Mesleki ve Teknik Anadolu liselerindeki öğrencilere göre, Fen Lisesi'ndeki öğrenciler tarafından da Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrencilere göre daha fazla kullanıldığı göstermektedir. Bilişsel stratejiler ise Spor Liselerindeki öğrenciler tarafından Anadolu İmam-Hatip Liselerindeki ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrencilere göre, Anadolu Lisesi'ndeki öğrenciler tarafından da Anadolu İmam-Hatip

Lisesi'ndeki öğrencilere göre daha fazla kullanılmaktadır. Bunun yanında, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrenciler Fen ve Anadolu Liselerindeki öğrencilere kıyasla telafi stratejilerini ve üstbilişsel stratejileri daha az kullanmaktadır. Ayrıca, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler duyuşsal stratejileri diğer bütün okul türlerindeki öğrencilerden, sosyal stratejileri de Anadolu Lisesi ve Spor Lisesi'ndeki öğrencilerden daha az kullanmaktadır.

### **4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi**

Bu bölümde öğrencilerin metabilşsel farkındalık düzeyleri madde bazında tek tek betimlenmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin metabilşsel farkındalık düzeylerini belirlemek için uygulanan metabilşsel farkındalık ölçeğine ait madde ve alt boyut bazında elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 10

## Lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalıklarına ilişkin bulgular

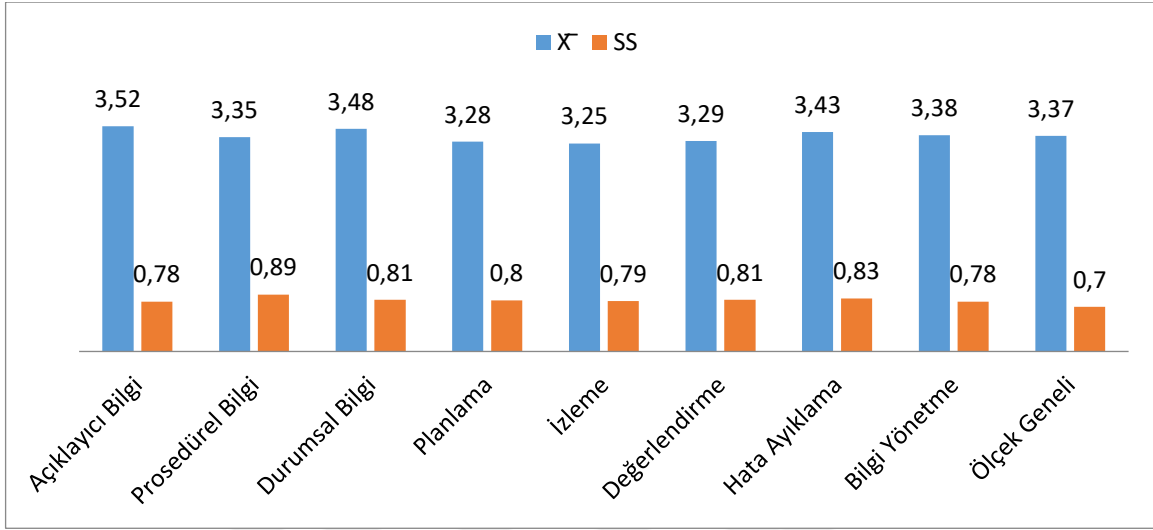
Madde/Boyut	N	$\bar{X}$	SS
<i>Açıklayıcı Bilgi</i>	408	3,52	0,78
İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	405	3,99	1,24
Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	407	3,69	1,24
Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	408	3,49	1,20
Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	407	3,47	1,14
Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	407	3,42	1,14
Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	407	3,42	1,25
Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	408	3,33	1,22
Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	408	3,32	1,20
<i>Prosedürel Bilgi</i>	408	3,35	0,89
Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	407	3,52	1,17
Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	406	3,37	1,19
Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	407	3,28	1,33
Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	407	3,22	1,23
<i>Durumsal Bilgi</i>	408	3,48	0,81
Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	407	4,03	1,14
Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	408	3,44	1,19
İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	408	3,40	1,21
Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	408	3,31	1,14
Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	408	3,23	1,24
<i>Planlama</i>	408	3,28	0,80
Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	407	3,62	1,10
Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	407	3,50	1,22
Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	408	3,28	1,21
Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	408	3,27	1,30
Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	407	3,21	1,25
Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	407	3,14	1,17
Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	407	2,93	1,28
<i>İzleme</i>	408	3,25	0,79
Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	407	3,52	1,12
Amaçlarıma ulaşır ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	407	3,35	1,19
Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	408	3,28	1,22
Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	408	3,23	1,19
Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	406	3,21	1,23
Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	408	3,15	1,27
Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	407	3,12	1,20
Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	408	3,12	1,23
<i>Değerlendirme</i>	408	3,29	0,81
Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	407	3,57	1,22
Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	408	3,33	1,18
Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	406	3,31	1,36
Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	407	3,30	1,24
Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	408	3,12	1,27
Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığimi kendime sorarım.	407	3,08	1,28
<i>Hata Ayıklama</i>	408	3,43	0,83
Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	407	3,77	1,28
Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	408	3,51	1,18
Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	406	3,44	1,24
Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	408	3,38	1,19
Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	408	3,03	1,30
<i>Bilgi Yönetme</i>	408	3,38	0,78
Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	408	3,79	1,16

Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	402	3,54	1,19
Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	406	3,54	1,22
Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	408	3,50	1,13
Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	408	3,46	1,22
Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	407	3,32	1,26
Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	408	3,30	1,16
Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	407	3,20	1,26
Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	407	2,75	1,38
Metabilişsel Farkındalık (Ölçek Geneli)	408	3,37	0,70

Tablo 10'daki yer alan maddeler alt boyut bazında detaylı incelendiğinde, açıklayıcı bilgi boyutunda farkındalığın en yüksek olduğu maddenin ilgi duyulan konuların daha iyi öğrenilmesi ( $\bar{X}=3,99$ ), en düşük olduğu maddenin ise ne kadar iyi öğrenildiğinin kontrol edilebilmesi ( $\bar{X}=3,32$ ) olduğu görülmektedir. Prosedürel bilgi alt boyutunda öğrencilerin en yüksek farkındalığı, gerektiğinde önceden kullandıkları stratejileri tekrar denemeleri ( $\bar{X}=3,52$ ), en düşük ise kullandıkları her öğrenme stratejisi için özel bir amaçlarının var olması ( $\bar{X}=3,22$ ) ile ilgili bulunmuştur. Durumsal bilgi alt boyutunda ise en yüksek öğrenci farkındalığı durumla ilgili önceden bir şey bilindiğinde daha iyi öğrenilmesi ( $\bar{X}=4,03$ ), en düşük farkındalık da hangi stratejilerin daha yararlı olacağına bilinmesi ( $\bar{X}=3,23$ ) konusundadır. Planlama alt boyutunda metabilişsel farkındalığın en fazla olduğu madde, bir göreve başlamadan önce onun ne ile ilgili olduğu hakkında düşünmek ( $\bar{X}=3,62$ ), en az olduğu ise çalışmaya başlamadan önce öğrenilecek materyal hakkında kendine sorular yönelmektir ( $\bar{X}=2,93$ ).

Tablo 10'a göre izleme boyutunda öğrencilerin metabilişsel farkındalıkları ile ilgili en fazla katıldıkları madde, bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünmek ( $\bar{X}=3,52$ ), en az katıldıkları ise önemli ilişkileri anlayabilmek için yapılan işleri düzenli olarak gözden geçirmek ( $\bar{X}=3,12$ ) olmuştur. Değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin en yüksek metabilişsel farkındalığı en çok bir sınavdan çıktıklarında hangi notun alınacağını tahmin etme ( $\bar{X}=3,57$ ), en düşüğü ise bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğini kendine sorma ( $\bar{X}=3,08$ ) ile ilgilidir. Hata ayıklama ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğrenciler en çok kafaları karıştırdığında başa dönerek tekrar okumayı ( $\bar{X}=3,77$ ), en az ise yeni bilgiyi anlamadıklarında çalışmayı bırakıp başa dönmeyi uygulamaktadır ( $\bar{X}=3,03$ ). Son olarak, bilgiyi yönetme ile ilgili olarak öğrencilerin metabilişsel farkındalıkları ile ilgili en yüksek düzeyde katılım sağladıkları maddenin

kullandıkları her öğrenme stratejisinin özel bir amacı olması ( $\bar{X}=3,79$ ), en az katılım sağlanan maddenin de öğrenmeyi kolaylaştırmak için resim ve diyagramlar çizmek olduğu ( $\bar{X}=2,75$ ) tespit edilmiştir.



Şekil 10. Metabilişsel farkındalık ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular

Şekil 10'daki bulgularda, araştırmaya katılan öğrencilerin metabilişsel farkındalıklarının en yüksek olduğu alanların sırasıyla açıklayıcı bilgi ( $\bar{X}=3,52$ ), durumsal bilgi ( $\bar{X}=3,48$ ) ve hata ayıklama ( $\bar{X}=3,43$ ) boyutlarında olduğu görülmektedir. Bunların ardından ise sırasıyla bilgi yönetme ( $\bar{X}=3,38$ ), prosedürel bilgi ( $\bar{X}=3,35$ ), değerlendirme ( $\bar{X}=3,29$ ) alt boyutlarındaki farkındalık gelmektedir. Grafik 2'ye göre metabilişsel farkındalıklarının en düşük boyutlar ise planlama ( $\bar{X}=3,28$ ) ve izleme ( $\bar{X}=3,25$ ) alt boyutlarındadır. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğrenciler için en yüksek metabilişsel farkındalıklarının açıklayıcı bilgi boyutunda olduğu, en düşük metabilişsel farkındalığın ise izleme boyutunda gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak metabilişsel farkındalığının (ölçek geneli) orta ( $\bar{X}=[2.60-3.39]$ ) düzeyde olduğu, belirtilen alt boyutlar arasında da açıklayıcı ve durumsal bilgi boyutları ile hata ayıklama boyutunda metabilişsel farkındalığın yüksek ( $\bar{X}=[3.40-4.19]$ ), prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgi yönetme boyutlarında yine orta ( $\bar{X}=[2.60-3.39]$ ) düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.4.Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular: Öğrencilerin Metabolişsel Farkındalıklarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, katılımcıların metabolişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

##### 4.4.1.Lise Öğrencilerinin Metabolişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre lise öğrencilerinin metabolişsel farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11

Metabolişsel farkındalık - cinsiyet değişkenine ait istatistikler (bağımsız örneklemelerde *t*-testi)

Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p*
Açıklayıcı Bilgi	Kadın	144	3.61	.68	348,67	1,792	,074
	Erkek	264	3.47	.83			
Prosedürel Bilgi	Kadın	144	3.37	.83	406	0,415	,678
	Erkek	264	3.33	.92			
Durumsal Bilgi	Kadın	144	3.54	.75	406	0,953	,341
	Erkek	264	3.46	.84			
Planlama	Kadın	144	3.28	.75	406	0,051	,960
	Erkek	264	3.28	.83			
İzleme	Kadın	144	3.25	.71	406	0,121	,904
	Erkek	264	3.24	.83			
Değerlendirme	Kadın	144	3.38	.73	335,51	1,882	,061
	Erkek	264	3.23	.86			
Hata Ayıklama	Kadın	144	3.62	.76	406	3,429	,001*
	Erkek	264	3.33	.85			
Bilgi Yönetme	Kadın	144	3.51	.70	406	2,446	,015*
	Erkek	264	3.31	.82			
Metabolişsel Farkındalık(Genel)	Kadın	144	3,44	,60	350,91	1,642	,102
	Erkek	264	3,33	,75			

\*p<,05

Alt boyutlar açısından öğrencilere ait ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin metabolişsel farkındalık düzeylerinin prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme boyutlarında orta düzeyde; açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarında

metabilişsel farkındalık düzeylerinin orta; açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi boyutlarında ise metabilişsel farkındalık düzeylerinin ise yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 11'deki bulgulara göre, araştırmada yer alan öğrencilerin metabilişsel farkındalıkları açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmazken ( $p>0,05$ ), hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili metabilişsel farkındalıklar cinsiyete göre anlamlı farklılaşmalar bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu bulgulara göre, kız öğrencilerin hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili metabilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.4.2. Lise Öğrencilerinin Metabilişsel Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi**

Sınıf değişkenine göre 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinde lise öğrencilerinin metabilişsel farkındalıklarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Hata ayıklama alt boyutu için homojen varyanslar gözlenmediğinden bu alt boyuta ait bulgular Welch düzeltmesi ile rapor edilmiştir.



Tablo 12

Metabilşsel farkındalık – sınıf düzeyi değişkenine ilişkin istatistikler (Tek-Yönlü ANOVA)

Alt boyutlar	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p*	Fark
Açıklayıcı Bilgi	9.	130	3,47	0,75	3 404	0.667	0,573	-
	10.	84	3,62	0,77				
	11.	90	3,53	0,71				
	12.	104	3,49	0,90				
Prosedürel Bilgi	9.	130	3,32	0,89	3 404	0.402	0,751	-
	10.	84	3,37	0,88				
	11.	90	3,28	0,80				
	12.	104	3,41	0,99				
Durumsal Bilgi	9.	130	3,41	0,77	3 404	0.671	0,570	-
	10.	84	3,53	0,79				
	11.	90	3,49	0,71				
	12.	104	3,54	0,93				
Planlama	9.	130	3,26	0,78	3 404	1.218	0,303	-
	10.	84	3,34	0,69				
	11.	90	3,16	0,81				
	12.	104	3,35	0,88				
İzleme	9.	130	3,20	0,74	3 404	2.086	0,102	-
	10.	84	3,23	0,77				
	11.	90	3,14	0,73				
	12.	104	3,40	0,90				
Değerlendirme	9.	130	3,25	0,78	3 404	0.872	0,456	-
	10.	84	3,33	0,77				
	11.	90	3,20	0,74				
	12.	104	3,37	0,94				
Hata Ayıklama	9.	130	3,48	0,72	3 209,184	0.998	0,395	-
	10.	84	3,41	0,84				
	11.	90	3,31	0,82				
	12.	104	3,49	0,95				
Bilgi Yönetme	9.	130	3,36	0,72	3 404	2.613	0,051	-
	10.	84	3,42	0,79				
	11.	90	3,20	0,70				
	12.	104	3,51	0,88				
Metabilşsel Farkındalık (Genel)	9.	130	3,34	0,64	3 212,430	0,999	0,394	-
	10.	84	3,41	0,68				
	11.	90	3,28	0,62				
	12.	104	3,45	0,85				

\*p<,05

9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerinin metabilşsel farkındalıklarının açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve hata ayıklama boyutlarında yüksek düzeyde; prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme ve bilgi yönetme boyutlarında ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11.sınıf öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeylerinin açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi boyutlarında yüksek düzeyde prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarında ise orta olduğu görülmektedir. 12.sınıf öğrencilerinin metabilşsel farkındalıklarına bakıldığında ise açıklayıcı bilgi,

prosedürel bilgi, durumsal bilgi, izleme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarına yüksek düzeyde iken planlama ve değerlendirme alt boyutlarında metabilşsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12'deki bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin metabilşsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, araştırmada yer alan öğrencilerin açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarındaki metabilşsel farkındalıkları dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri için anlamlı biçimde değişmediği söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.4.3.Lise öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi**

Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Spor Lisesi olmak üzere okul türü değişkenine göre lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalıklarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13

Metabilişsel farkındalık – okul türü değişkenine ilişkin istatistikler (Kruskal-Wallis)

Alt boyutlar	Okul türü	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p*	Fark
Açıklayıcı Bilgi	FL	81	222,63	4	27,237	0,000*	MTAL<AİHL MTAL<FL AL<AİHL SL<AİHL
	AL	59	198,20				
	AİHL	88	251,13				
	SL	99	181,31				
	MTAL	81	168,64				
Prosedürel Bilgi	FL	81	225,79	4	13,833	0,008*	MTAL <AİHL MTAL <AL MTAL<FL
	AL	59	211,86				
	AİHL	88	224,69				
	SL	99	194,13				
	MTAL	81	168,59				
Durumsal Bilgi	FL	81	223,48	4	17,483	0,002*	MTAL <AİHL MTAL <FL SL<AİHL
	AL	59	207,76				
	AİHL	88	237,08				
	SL	99	181,02				
	MTAL	81	176,45				
Planlama	FL	81	200,85	4	4,033	0,402	-
	AL	59	215,28				
	AİHL	88	221,85				
	SL	99	197,22				
	MTAL	81	190,36				
İzleme	FL	81	221,29	4	9,444	0,051	-
	AL	59	221,36				
	AİHL	88	207,75				
	SL	99	205,16				
	MTAL	81	171,09				
Değerlendirme	FL	81	218,61	4	12,327	0,015*	MTAL <AİHL MTAL <AL MTAL <FL SL<AİHL
	AL	59	213,46				
	AİHL	88	229,60				
	SL	99	189,89				
	MTAL	81	174,44				
Hata Ayıklama	FL	81	231,61	4	18,437	0,001*	MTAL <AİHL MTAL <AL MTAL <FL SL<AL SL<AİHL
	AL	59	227,92				
	AİHL	88	219,48				
	SL	99	184,07				
	MTAL	81	169,04				
Bilgi Yönetme	FL	81	223,06	4	18,008	0,001*	MTAL <AL MTAL <FL SL<AL SL<AİHL
	AL	59	227,70				
	AİHL	88	226,78				
	SL	99	186,37				
	MTAL	81	166,99				
Metabilişsel Farkındalık (Genel)	FL	81	221,21	4	18,410	0,001*	MTAL <FL MTAL <AL MTAL <AİHL
	AL	59	216,57				
	AİHL	88	235,05				
	SL	99	186,91				
	MTAL	81	167,31				

\*p&lt;,05

Tablo 13'teki bulgulardan, araştırmaya katılan öğrencilerin metabilişsel farkındalıklarını okul türüne göre planlama ve izleme alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ( $p>,05$ ), ancak açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi,

değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili metabilşsel farkındalıklarda okul türüne göre anlamlı farklılıkların olduğu ( $p<,05$ ) anlaşılmaktadır. Farkın kaynağına yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin prosedürel bilgi, değerlendirme ve hata ayıklama ile ilgili metabilşsel farkındalıkları Spor Lisesi haricindeki diğer bütün türdeki okulların öğrencilerden, açıklayıcı ve durumsal bilgi alt boyutlarındaki farkındalıklarının da Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Fen Lisesi'nde eğitim-öğretim gören öğrencilerin farkındalıklarından düşük olduğu görülmektedir. Bunun dışında Spor Lisesi'nde okuyan öğrencilerin açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili metabilşsel farkındalıkları Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinden, hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili farkındalıkları da Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

Okul türü değişkenine göre lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeyleri arasında açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular: Lise Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri ile Metabilşsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejileri alt boyutları ile metabilşsel farkındalık alt boyutları arasındaki anlamlı ilişkiler araştırılmıştır. İlgili bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Kelime öğrenme stratejileri ile metabilşsel farkındalık arasındaki ilişkiye dair bulgular  
(Pearson Korelasyon)

		KÖS Hafıza Str.	KÖS Bilissel Str.	KÖS Telafi Str.	KÖS Üstbilşsel Str.	KÖS Duyussal Str.	KÖS Sosyal Str.	KÖS Genel
MF	Pearson Correlation	.424**	.311**	.356**	.439**	.451**	.304**	.465**
Açıklayıcı	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bilgi	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.419**	.247**	.356**	.395**	.381**	.274**	.421**
Prosedürel	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bilgi	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.419**	.287**	.328**	.380**	.407**	.296**	.434**
Durumsal	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bilgi	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.461**	.391**	.345**	.390**	.378**	.444**	.497**
Planlama	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.458**	.387**	.348**	.414**	.392**	.395**	.491**
İzleme	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.433**	.386**	.357**	.410**	.416**	.400**	.493**
Değerlendi	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
rme	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.433**	.335**	.351**	.406**	.420**	.386**	.479**
Hata	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Ayıklama	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.487**	.404**	.387**	.425**	.462**	.404**	.528**
Bilgi	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Yönetme	N	408	408	408	408	408	408	408
MF	Pearson Correlation	.510**	.403**	.407**	.470**	.477**	.422**	.551**
Genel	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	408	408	408	408	408	408	408

Tablo 14'te yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme stratejileri (ölçek geneli) ile metabilşsel farkındalıkları (ölçek geneli)

arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,551$ ). İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin alt boyutları ile metabilşsel farkındalık (genel) arasındaki ilişkiler incelendiğinde metabilşsel farkındalık ile hafıza stratejileri ( $r=,510$ ), bilişsel stratejiler ( $r=,403$ ), telafi stratejileri ( $r=,407$ ), üstbilişsel stratejiler ( $r=,470$ ), duyuşsal stratejiler ( $r=,477$ ) ve sosyal stratejiler ( $r=,422$ ) arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Metabilşsel farkındalık alt boyutları ile İngilizce kelime öğrenme stratejileri (genel) arasındaki ilişkiler incelendiğinde kelime öğrenme stratejileri ile açıklayıcı bilgi ( $r=465$ ), prosedürel bilgi ( $r=,421$ ), durumsal bilgi ( $r=,434$ ), planlama ( $r=,497$ ), izleme ( $r=,491$ ), değerlendirme ( $r=,493$ ), hata ayıklama ( $r=,479$ ) ve bilgi yönetme ( $r=,528$ ) arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.

Bunların dışında İngilizce kelime öğrenme stratejileri ile metabilşsel farkındalık arasındaki ilişkiler alt boyut bazında incelendiğinde hafıza stratejileri, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler ile tüm metabilşsel farkındalık alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişkilerin varlığı söz konusudur. Bilişsel stratejiler ile metabilşsel farkındalığın prosedürel ve durumsal bilgi alt boyutlarında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmakta iken açıklayıcı bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutların orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, sosyal stratejilerin kullanımı ile metabilşsel farkındalığın prosedürel bilgi ve durumsal bilgi alt boyutları arasında düşük, diğer alt boyutları arasında ise orta düzeyde olumlu ilişkilerin var olduğu görülmektedir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalıkları ile İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu amaca yönelik lise öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin ve metabilşsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesini; kelime öğrenme strateji kullanımlarının ve metabilşsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde Tekirdağ ili, Çorlu ilçesinde farklı lise türlerinde öğrenim gören 408 lise öğrencisinden elde edilen verilerle ortaya çıkan bulguların ayrıntılı şekilde incelenmesine, elde edilen bulguların daha önce yapılmış olan çalışmalar ile karşılaştırılmasına ve araştırmacının önerilerine yer verilmiştir.

#### **5.1.Sonuç**

Lise öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme strateji kullanımları ile metabilşsel farkındalıkları ayrı ayrı incelenmiştir. Kelime öğrenme stratejileri ve metabilşsel farkındalık ölçekleri genel olarak değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

##### **5.1.1. Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri ve Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeği genel olarak incelendiğinde öğrencilerin orta düzeyde strateji kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde Hişmanoğlu ve Turan (2019) , Göçen (2020) ve Okyar (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da yabancı dil öğrenenlerin kelime öğrenme stratejilerini orta sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde ise en çok duyuşsal stratejileri en az ise bilişsel stratejileri kullandıkları görülmektedir. (Hişmanoğlu ve Turan (2019) tarafından yapılan çalışma en çok kullanılan stratejinin duyuşsal stratejiler olması açısından bu bulguyu destekler nitelikte olup en az kullanılan stratejilerin ise sosyal stratejiler olması yönü ile ayrılmaktadır. Şerabatır (2008), tarafından yapılan çalışmada ise en fazla kullanılan stratejilerin sosyal stratejiler, en az kullanılan stratejilerin yürütücü biliş stratejileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Strateji kullanım düzeyleri açısından incelendiğinde ise lise eöğrencilerinin hafıza, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt boyutlarında strateji kullanımları orta düzeyde, bilişsel strateji kullanımları düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Kelime öğrenme stratejileri alt boyutları incelendiğinde telafi stratejileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin öğrencilerin ders için gerekli kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih etmeleri olmuştur. Bunun dışında teknoloji yardımıyla kelimeleri dinleme ve teknolojik programlar yardımıyla kelimeleri öğrenme ile ilgili maddelerin de orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenme süreçlerinde teknolojinin kullanımı erişim kolaylığı ve bireysel çalışmaya olanak sağlaması açısından önemlidir. Öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının artması da öğrencilerin bu tercihlerini açıklar niteliktedir.

İngilizce bir video ya da film izlerken bilinen kelimelerin kullanılmasının dikkat çekmesi ( $\bar{X}=3,66$ ), kelime bilgisinin arttıkça derste kendilerini daha rahat hissetmeleri ( $\bar{X}=3,61$ ), ve yeni kelimeler öğrendiklerinde kendilerini mutlu hissetmeleri ( $\bar{X}=3,46$ ) duyuşsal stratejiler alt boyutunda da ölçek genelinde de en yüksek ortalamalara sahip maddelerdir. Öğrencilerin kelime bilgisi arttıkça derste kendini ifade edebilmeleri ve derse aktif katılım sağlamaları kolaylaşmaktadır. Öğrencilerin kelime bilgisinin artması ile kendini rahat hissettiklerini ifade etmeleri özgüvenin arttıkça derse ilgi, motivasyon ve katılımı da artmakta olduğunu desteklemektedir.

Kelime öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Gu (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre, kadınların erkeklerden daha fazla strateji kullandığı ve Catalan (2003) tarafından yapılan çalışmaya göre kızların toplam strateji kullanım yüzdelerinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alt boyutlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kız öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanımı yüksek düzeyde, hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel ve sosyal strateji kullanımlarının orta düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Erkek öğrencilerin ise hafıza, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda strateji kullanımları ise orta düzeyde iken



bilişsel strateji kullanımları düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2020) tarafında yapılan çalışma sonuçları bazı stratejilerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Catalan (2003), tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin prova ve planlama stratejilerini, erkek öğrencilerin ise daha çok görsel kelime dağarcığı stratejilerini tercih ettiğini sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerin farklı kelime stratejileri tercihlerinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca hafıza, bilişsel ve telafi stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, kadın öğrenciler üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır. Yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre bilişsel stratejilerin kullanımında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat Çevik, Orakcı, Aktan, Toraman ve Ayçiçek (2018) tarafından ortaokul öğrencileri ile, Büyükhıska ve Çebi Kozallık (2018) tarafından İngilizce öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda cinsiyet değişkenine göre bilişsel stratejiler boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından bu bulguya benzer şekilde yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Gu, 2002; Catalan, 2003; Şerabatır, 2008; Seffar, 2014; Göçen, 2020). Kelime öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Yaprak, Hayta ve Yaprak (2013) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında kelime öğrenme stratejileri kullanımı açısından farklılık edilmemiştir.

Kelime öğrenme stratejileri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 9.sınıf, 10. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda strateji kullanımları orta düzeyde olduğu görülmektedir. 11.sınıf öğrencilerinin ise hafıza, telafi, üstbilişsel ve duyuşsal strateji kullanımlarının orta düzeyde olduğu, bilişsel ve sosyal strateji kullanımlarının düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

11. sınıf öğrencilerinin hafıza stratejilerini ve bilişsel stratejileri diğer bütün sınıf düzeylerindeki, sosyal stratejileri de 9. ve 12. sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha az kullandığı görülmektedir. Tablodaki bulgulardan, üstbilişsel stratejilerin 9. sınıf öğrencileri tarafından diğer bütün sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Seffar (2014) üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin telafi ve hafıza stratejilerini daha sık kullanırken birinci sınıf öğrencileri üstbilişsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri daha sık kullanmakta olduğunu tespit etmiştir. Büyükhıskı ve Çebi Kozallık (2018) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin kelime öğrenme strateji kullanımları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı fakat Almanca öğretmenliği öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kelime öğrenme stratejileri okul türü değişkenine göre incelendiğinde Fen Lisesi öğrencilerinin hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel ve duyuşsal strateji kullanımları orta düzeyde iken sosyal stratejileri kullanma düzeylerinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel ve sosyal stratejileri kullanma düzeyleri orta, duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmektedir. Anadolu İmam Hatip Lisesi hafıza, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanma düzeyleri orta, bilişsel strateji kullanımlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Spor Lisesi öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri tüm alt boyutlarında strateji kullanımları orta düzeydedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin hafıza, telafi, üstbilişsel ve duyuşsal stratejileri kullanımları orta düzeyde iken bilişsel ve sosyal stratejileri kullanımlarının ise düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca hafıza, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanma ortamlarının en yüksek olduğu okul türünün Anadolu Lisesi olduğu ve duyuşsal stratejilerin kullanma düzeyinin yüksek olduğu tek okulun yine Anadolu Lisesi olduğu dikkat çekmektedir.

### 5.1.2. Lise Öğrencilerinin Metabilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Değişkenler Açısından İncelenmesi

Metabilişsel farkındalık ölçeği genel olarak incelendiğinde lise öğrencilerinin metabilişsel farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Liliana ve Laviana (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin öğrenmede genel anlamda metabilişsel becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlar açısından incelendiğinde ise lise öğrencilerinin metabilişsel farkındalık düzeyleri prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgi yönetme boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve hata ayıklama boyutlarında ise metabilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Metabilişsel farkındalık ölçeği ve durumsal bilgi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin konu ile ilgili önceden bilinen şeyler olduğunda daha iyi öğrenildiğidir ( $\bar{X}=4,03$ ). Bununla birlikte bilgi yönetme alt boyutunda okunan şeylerin önceden bilinenler ile ilgili olup olmadığının sorulması maddesi de yüksek ortlamaya sahip maddelerden biridir. Eski ve yeni öğrenmeler arasında anlamlı bağ kurulması öğrenmenin gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Bu doğrultuda bu maddenin ön öğrenmelerin yeni konunun öğrenilmesinde önemini gösterdiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Öğrenme için istekli olma öğrenme sürecinde ön koşullardan biridir. İlgi duyulan konuya karşı motivasyon ve dikkatin de yüksek olacağı söylenebilir. Bu nedenle ilgi ve motivasyon öğrenmenin kalıcılığının sağlanması açısından önemlidir. İlgi duyulan konuların daha iyi öğrenilmesinin açıklayıcı bilgi alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan madde olması bunu desteklemektedir.

Metabilişsel farkındalık ölçeği cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Kaya ve Kırbaç (2018) tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişüstü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise kız öğrencilerin metabilişsel farkındalık düzeyleri prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme boyutlarında orta düzeyde iken

açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarında metabilşsel farkındalıklarının orta düzeyde ; açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi boyutlarında ise metabilşsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Ayrıca araştırmada yer alan öğrencilerin metabilşsel farkındalıkları açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili metabilşsel farkındalıkları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Liliana ve Laviana (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda da benzer şekilde farklı alt boyutlarda kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıklar olduğu, Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) tarafından yapılan çalışmada ise izleme dışındaki alt boyutların cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2009) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışma sonucu da metabilşsel farkındalık ve alt boyutların cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Metabilşsel farkındalık ve cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da mevcuttur. Saracaloğlu ve Çengel (2013), Yenice, Hiğde ve Özden (2017) ve Garzón, Bustos ve Lizarazo (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarının kız ve erkek arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Ayrıca katılımcı sayısının dengeli bir dağılım göstermediği göz önünde bulundurularak Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmada da metabilşsel farkındalık açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırma ve önceki çalışmaların sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin metabilşsel farkındalığı alt boyutlarda olsa da etkilediği görülmektedir. Farklı yaş grupları ile yapılan çalışmalar eğitim hayatı boyunca boyuca kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmaların genel olarak kız öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir. Bunu destekler nitelikte bu çalışmada da hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Metabilşsel farkındalık ölçeği sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde 9. sınıf ve 10. sınıf ğrencilerinin metabilşsel farkındalıklarının açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve hata ayıklama boyutlarında yüksek düzeyde; prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme ve bilgi yönetme boyutlarında ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yazıcı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada biliş bilgisi boyutunda 9. Sınıflarda en çok tercih edilen boyutun açıklayıcı bilgi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11.sınıf ğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeylerinin açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi boyutlarında yüksek düzeyde prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarında ise orta olduğu görölmektedir. 12.sınıf ğrencilerinin metabilşsel farkındalıklarına bakıldığında ise açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, izleme, hata ayıklama ve bilgi yönetme boyutlarına yüksek düzeyde iken planlama ve değerlendirme alt boyutlarında metabilşsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görölmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna göre, araştırmada yer alan öğrencilerin açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi; planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarındaki metabilşsel farkındalıkları dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıf öğrencileri için anlamlı biçimde değişmediği ortaya konmuştur. Bu nedenle sınıf düzeyi değişkeni ile lise ğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer olarak Seçkin Kapucu ve Öksüz (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma da, sınıf düzeyinin, metabilşsel farkındalığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda metabilşsel farkındalığın belirli alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yavuz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, genel olarak metabilşsel farkındalık ve açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, değerlendirme, planlama, izleme ve bilgiyi yönetme alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmazken prosedürel bilgi ve hata ayıklama alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin, Ayđar, Gündoğdu (2019) tarafından yapılan çalışmada, bilişin bilgisi alt boyutu açısından üniversite ğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yokken, bilişin düzenlemesi alt boyutu açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları sınıf düzeyi ile metabilşsel farkındalık arasında anlamlı farklılıklar göstermiyor olmasına rağmen 12.sınıf öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeylerinin az da olsa diğer sınıf düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Metabilşsel farkındalık ölçeğine dair ölçek geneli ortamlar incelendiğinde Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeylerinin yüksek Spor Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin ise metabilşsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara dair ortalamalara göre Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin tüm alt boyutlardaki farkındalığının yüksek, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerinin ise orta düzey farkındalığa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarının okul türüne göre planlama ve izleme alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ancak açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi ile bilgi yönetme, hata ayıklama ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili metabilşsel farkındalıklarda okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişin bilgisi boyutunda okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu söylemek mümkündür. Farklı çalışmalarda farklı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yavuz (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının metabilşsel farkındalıklarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin, Ayğar, Gündoğdu (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin bölümleri ile metabilşsel farkındalıklarının bilişin düzenlenmesi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamış fakat bilişin bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak, Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin metabilşsel farkındalıkları ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin prosedürel bilgi, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutlarındaki metabilşsel farkındalıklarının Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden; açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi alt boyutlarındaki metabilşsel farkındalıklarının Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin farkındalıklarından düşük olduğu görülmektedir. Spor Lisesi

öğrencilerinin açıklayıcı ve durumsal bilgi ile bilgi yönetme, hata ayıklama ve değerlendirme ile ilgili metabilşsel farkındalıklarının Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinden, hata ayıklama ve bilgi yönetme ile ilgili farkındalıklarının da Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalık düzeyleri arasında açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi ile bilgi yönetme, hata ayıklama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.3. Lise Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Metabilşsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek geneline bakıldığında İngilizce kelime öğrenme stratejileri ile metabilşsel farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,551$ ). Buna göre daha fazla İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin metabilşsel farkındalıklarının artması yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımlarını da arttıracığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Kelime öğrenme stratejileri kelime öğrenme sürecinde öğrencilerin sıklıkla kullandıkları ya da kullanmadıkları stratejilerin farkında olmaları, etkili stratejileri seçebilmeleri aktif öğrenmeyi desteklemektedir.

Kelime öğrenme stratejileri ve metabilşsel farkındalık ölçeklerinin her ikisi de ölçek geneli ile diğer ölçek alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin varlığı söz konusudur. İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin alt boyutları ile metabilşsel farkındalık (genel) arasındaki ilişkiler incelendiğinde kelime öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutları ile metabilşsel farkındalık arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.

Bunların dışında İngilizce kelime öğrenme stratejileri ile metabilşsel farkındalık arasındaki ilişkiler alt boyut bazında incelendiğinde hafıza stratejileri, telafi stratejileri, üstbilşsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler ile tüm metabilşsel farkındalık alt boyutlarında orta düzeyde pozitif ilişkilerin varlığı söz konusudur. Ayrıca, bilişsel stratejiler ile açıklayıcı bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında orta, prosedürel ve durumsal bilgi alt boyutunda ise düşük

düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde, sosyal stratejiler ile metabilşsel farkındalığın prosedürel bilgi ve durumsal bilgi alt boyutları arasında düşük, diğer alt boyutları arasında ise orta düzeyde pozitif ilişkilerin var olduğu görülmektedir.

## 5.2.Öneriler

- İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımı ve metabilşsel farkındalık farklı değişkenler (akademik başarı, öğrenme stilleri) açısından incelenebilir.
- İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımının dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Metabilşsel becerilerin aynı okul türü ve sınıf düzeyinde öğrenciler arasında farklı okul kademelerinde yaş ile birlikte bir artış gösterip göstermediği incelenebilir.
- Metabilşsel becerileri yüksek olan öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımları da yüksek olduğu sonucundan hareketle, akademik başarıyı arttırmak için metabilşsel becerileri destekleyici nitelikte eğitim öğretim faaliyetleri, ders içi etkinlikler düzenlenebilir.



## KAYNAKÇA

- Akın, A. , Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). “The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 671-678.
- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). “Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını etkileyen faktörler”. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 91-103.
- Akpunar, B. (2011). “Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). “Metacognition and computer teaching”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Al-Shuwairekh, S. (2001). Vocabulary Learning Strategies Used by AFL (Arabic as a Foreign Language) Learners in Saudi Arabia. (Doktora Tezi) The University of Leeds, School of Education, Leeds.
- Anderson, N. J. (2012).”Metacognition: Awareness of Language Learning”. S.Mercer, S.Ryan ve M.Williams (ed.). içinde *Psychology for Language Learning*. (s.169-187). Palgrave Macmillan: United Kingdom.
- Asgari, A. ve Mustapha, G. B. (2011). “The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in University Pudra Malaysia”. *English Language Teaching*, 4(2), 84-90.
- Aydemir, U. V. (2007). İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bursa.
- Ayvaz, A. (2013). “Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(37), 68-82.

- Bağçeci, B., Döş, B., ve Sarıca, R. (2011). “İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baird, S. E. (2001). “Strain-specific variation in the pattern of caudal papillae in *Caenorhabditis briggsae* (Nematoda: Rhabditidae); implications for species identification”. *Nematology*, 3(4), 373-376.
- Baker, L (1991). Metacognition, Reading, And Science Education. C.Santa, ve D.Alvarmann, (ed.). içinde *Science Learning: Processes and Applications*. (s.2-13)International Reading Association, Newark: Delaware.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. P. D. Pearson (ed.). içinde *Handbook of Reading Research*.(s.353-394). Longman: New York.
- Baş, G. (2014). “Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 166-179.
- Bedel, E. F. ve Çakır, M. (2013). “Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi”. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 84-98.
- Behforouz, B. ve Ghaithi A. A. (2022). “Omani EFL learners’ vocabulary learning strategies”. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 13(1), 285-299.
- Brown, A. L. (1980). “Metacognitive development and reading”. R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (ed.), içinde *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (s.453-482). Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- Brown, A. L. (1987). “Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms”. F.E.Weinert ve R.H.Kluwe (ed.). içinde *Metacognition, Motivation and Understanding*.(s.65-116). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, New Jersey.
- Büyükhıska, D. ve Çebi Kozallık, R. H. (2018). “Yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları”. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(19), 307-326.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, E. (2019). The role of metacognitive knowledge and strategies in Turkish EFL learners' writing achievement. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Campbell, B. D. (2001). An evaluation between confidence judgments and differences in monitoring ability (Yüksek lisans tezi). University of Nevada Master of Arts Degree Department of Educational Psychology, Las Vegas.
- Catalan, R. M. J. (2003). “Sex Differences in L2 vocabulary learning strategies”. *International Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 54-77.
- Çelik, S. ve Toptaş, V. (2010). “Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Ayçiçek, B. (2018). “Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 796-814.
- Cook, L. K., ve Mayer, E. R. (1983). “Reading Strategies Training For Meaningful Learning From Prose”. M. Pressley ve J. Levin (ed.). içinde *Cognitive Strategy Research*. Springer Verlag: New York.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- EF English Proficiency Index (2022, 27 Aralık). Erişim adresi: <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A. ve Posner, M. I. (2000). “Executive attention and metacognitive regulation”. *Consciousness and Cognition*, 9, 288-307.
- Flavell, J. H. (1976). “Metacognitive Aspects of Problem Solving”. L. Resnick (ed.), içinde *The Nature of Intelligence*. (ss. 231-236). Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey.
- Flavell, J. H. (1979). “Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry”. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New York.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Seventh ed.). McGraw-Hill, New York.
- Garzón, D. F. M., Bustos A. P. H. ve Lizarazo, J. O. U. (2020). "Relationship between metacognitive skills, gender, and level of schooling in high school students". *Suma Psicológica*, 27(1), 9-17.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference* (10th ed). Pearson Education Inc., Boston, MA.
- Göçen, G. (2020). "Turkish as a foreign language learners' use of vocabulary learning strategies". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 316-332.
- Gourgey, F. A. (2001). "Metacognition in basic skills instruction". H.J. Hartman (ed.). içinde *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. (s.17-32). Kluwer Academic Publishers: Boston.
- Gu, Y. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Baltimore, MD. ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 411.
- Gu, Y. ve Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Hatch, E. M. ve Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). "Üstbiliş kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-103.
- Hişmanoğlu, M. ve Turan, Y. Z. (2019). "A study on vocabulary learning strategies of Turkish EFL students". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 857-875.

- Huitt, W. (1997). Metacognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Erişim: 20 Kasım 2022, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/metacogn.html>
- Jaaleel, S. ve Premachandran, P. (2016). "A Study on the metacognitive awareness of secondary school students". *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172.
- Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). "Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction". *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Kriter Publications, İstanbul.
- Karasar, N., (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karlı, T. A. (2019). "Lise öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin yaş ve ebeveyn eğitim durumu bağlamında incelenmesi". *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77),347-362.
- Kaya, F. ve Kırbaç M. (2018). "Lise öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 12(XXXVIII), 143-173.
- Khatib, M., Hassanzadeh, M. ve Rezaei, S. (2011). "Vocabulary Learning strategies of Iranian upper-intermediate EFL learners". *International Education Studies*, 4(2), 144-152.
- Kluwe, R. H. (1987). "Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior", F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (ed.), içinde *Metacognition, Motivation, and Understanding*. (s.31-64), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey.
- Kocaman, O. ve Kızılkaya Cumaoglu, G. (2014). "yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi". *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303.
- Kuhn, D. ve Dean, D. (2004). "A bridge between cognitive psychology and educational practice". *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.

- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A Literature Review. Pearson Assessments Research Reports.
- Liliana ve Laviana (2011). "Gender differences in metacognitive skills. A study of the 8<sup>th</sup> grade pupils in Romania". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401.
- Little, A. ve Kobayashi, K. (2015). Vocabulary Learning Strategies of Japanese Life Science Students. *TESOL Journal*, 6(1), 81-111.
- Livingston, J. A. (2003). "Metacognition: an overview". *Psychology*, 13, 259-266.
- Manav, F. (2011). "Metabiliş kavramı". *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 103-116.
- Martinez, M. E. (2006). "What is metacognition?" *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696–699.
- Mazzoni, G., ve Nelson, T. O. (Eds.). (1998). *Metacognition and cognitive neuropsychology: monitoring and control processes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.
- Metcalf, J., ve Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge.
- Miller, P. H. (1985). Metacognition and Attention. D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon ve T. E. Waller (Eds.), içinde *Metacognition, Cognition, and Human Performance: Vol. 2: Instructional Practices* (ss.181-221). Academic Press: Orlando.
- Miroğlu, M. (2020). "Investigating the importance level and utilization of vocabulary learning strategies among Turkish EFL learners". *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 16(1), 32-45.
- Moder, K. (2010). "Alternatives to F-test in one way ANOVA in case of heterogeneity of variances". *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52, 343–353.
- Monkevičienė, O., Vildžiūnienė, J., ve Valinčienė, G. (2020). "The impact of teacher-initiated activities on identifying and verbalizing ways of metacognitive monitoring and control in six-year-old children". *RESSAT (Research in Social Sciences and Technology)*, 5(2), 72-92.

- Mutlu, M. E. (2016). “Öğrenme deneyimlerinin yönetiminde üstbilişsel düzenleme”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 265-288.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, New York.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nazarieh, M. (2016). “A brief history of metacognition and principles of metacognitive instruction in learning”. *BEST: Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences (BEST: JHAMS)*, 2(2), 61-64.
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1990). “Metamemory: a theoretical framework and new findings”. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173.
- Okyar, H. (2021). “Vocabulary learning strategies of turkish efl learners: a focus on gender”. *Journal of English Teaching*, 7(1), 43-54.
- O’Neil, H. F., Jr., ve Abedi, J. (1996). “Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment”. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234–245
- Ormrod, J. E. (1990). *Human Learning: Therios, Principles and Educational Applications*. Merril Publishing Company, Columbus.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
- Özsoy G. ve Günindi, Y. (2011). “Prospective preeschool teachers’ metacognitive awareness”. *Elementary Education Online*, 10(2),430-440.
- Özsoy, G. (2006). *Problem Çözme ve Üstbiliş, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). “Üstbiliş”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pintrich, P. R. (2002). “The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, assessing”. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A. ve Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and selfregulated learning. G. Schraw ve J. C. Impara (eds.). içinde *Issues in the*

*Measurement of Metacognition*.(s.43-99). Buros Institute of Mental Measurements: Lincoln.

Saracaloğlu, A. S. ve engel, M. (2013). “Predictiveness of gender, age and need for cognition on metacognitive awareness”. *Inonü University Journal of The Faculty of Education*, 14(1), 01-13.

Schmitt , N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge,England.

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. D. N. Schmitt, ve M. McCarthy (Eds.), içinde *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (s.199-227). Cambridge University Press: Cambridge.

Schneider, W. ve Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. T. J. Perfect, ve B. L. Schwartz, (Eds.). içinde *Applied Metacognition*.(224-257). Cambridge University Press: Cambridge.

Schraw, G. (1998). “Promoting general metacognitive awareness”. *Instructional Science*. 26(1-2). 113-125.

Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). “Assesing metacognitive awareeness”. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). “Metacognitive theories”. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.

Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2015). “Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının İncelenmesi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(12), 5-28.

Seffar, S. (2014). “An exploratory study of vocabulary learning strategies of moroccan university students”. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(2), 38-45.

Şerabatır, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



- Serçe, H. (2013). Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Kelime Öğrenme ve Strateji Kullanma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Sezgin, M., Bakır Ayğar, B. ve Gündoğdu, M. (2019). “Üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık ve epistemolojik inancın incelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 276-289.
- Shen, W. W. (2003). “Current trends of vocabulary teaching and learning strategies for EFL settings”. *Feng China Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 187-224.
- Stoffer, I. (1995). University Foreign Language Students’ Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables. (Doktora Tezi) University of Alabama, Alabama.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2019). 2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. (Yayın No. 7). Erişim adresi: <https://www.memurlar.net/common/news/documents/837830/dosya.pdf>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020). 2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. (Yayın No. 13). Erişim adresi: [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/10084528\\_No14\\_LGS\\_2020\\_Merkezi\\_Sinavla\\_Yerlesen\\_Ogrencilerin\\_Performansi.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2021). 2021 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. (Yayın No. 16). Erişim adresi: [https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/06/rapor/2021\\_Ortaogretim\\_Kurumlarina\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/06/rapor/2021_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf)
- Taber, K.S. (2018). “The use of cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education”. *Res Sci Educ* 48, 1273–1296.
- Thenmozhi, C. (2019). “Models of Metacognition.” *Shanlax International Journal of Education*, 7(2),1-4.
- Thiendathong, P. ve Sukying A. (2021). “Vocabulary learning strategies used by Thai high school students in science, language and English programs”. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 12(2), 306-317.

- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). “Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.
- Tzohar-Rozen, M. ve Kramarski, B. (2014). “Metacognition, motivation and emotions: contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems”. *Global Education Review*, 1(4), 76-95.
- Wellington Learning and Research Centre. (2017, 22 Eylül). Metacognition: An Overview. Erişim adresi: <https://learning.wellingtoncollege.org.uk/resources/metacognition-an-overview/>
- Yaprak, Z., Hayta, F., Yaprak, I. H. (2013). “A contrast analysis of language learning and vocabulary learning strategies used by german language and english language learners”. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 349- 362.
- Yavuz, D. (2009). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Yenice, N., Hiğde, E., ve Özden, B. (2017). “Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Farkındalıklarının ve Bilimin Doğasına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi”. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-18.
- Yılmaz, E. (2020). Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Learners in The School of Foreign Languages: Necmettin Erbakan University Sample. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. AKDENİZ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi, Antalya.
- Young, A. ve Fry, J. D. (2008). “Metacognitive awareness and academic achievement in collage students”. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.

## EKLER

### Ek1: Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma Uygulama İzni



T.C.  
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43996270-44-64156249  
Konu : Araştırma İzni (Gülşah GÜNEŞ)

24/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün 08.11.2022 tarih ve 2200266310 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim 18290201004 numaralı Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülşah GÜNEŞ'in Doç.Dr.Akan Deniz YAZGAN danışmanlığında hazırladığı "Lise Öğrencilerinin Metabolişsel Farkındalıkları İle İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları Arasındaki İlişki" konulu anket uygulamasının, İlimiz Çorlu İlçesine bağlı bulunan ekli listede belirtilen Resmi Liselerdeki öğrencilere uygulama isteği, yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Süleymanpaşa İlçesi Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 15.11.2022 tarih ve 63601625 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllü öğrencilere yönelik **Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine** göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Gürcan AYVAZ  
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ersan ULUSAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
Asalet KARABULUT  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## Ek2: Etik Kurul İzni



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200098493  
Konu : Başvuru İncelenmesi

16.05.2022

Sayın Gülşah GÜNEŞ


Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0407 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 12.05.2022 tarih ve 10/32 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 32-** Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Gülşah GÜNEŞ** tarafından gerçekleştirilen "Lise Öğrencilerinin Metabolişsel Farkındalıkları ile İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.


Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Kurul Başkanı


## Ek3: Ölçme Araçları Kullanım İzinleri

 Siz 13 Nis

Merhaba,  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalıkları ile İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim tezimde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Konuyla ilgili geri dönüşünüzü bekliyorum, teşekkürler.

---

 Orhan KOCAMAN 15 Nis  
Siz kişisine

 ölçek  
ZIP - 26 KB


Kolay gelsin Gülşah hanım

Assoc.Prof. Dr. Orhan KOCAMAN  
İstanbul [29 Mayıs](#) University-Faculty of Education  
Department of Foreign Language Education  
English Language Teaching Program

Ümraniye-34764/İstanbul/Turkey


...


Re: Bilişötesi Farkındalık Ölçeği

 Siz 13 Nis

Merhaba,  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalıkları ile İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim tezimde bilişötesi farkındalık ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Konuyla ilgili geri dönüşünüzü bekliyorum, teşekkürler.

---

 Prof. Dr. Ahmet Akın 13 Nis  
Siz kişisine

 4. BFE araştırmacılar için  
DOC - 107 KB

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Prof Dr Ahmet Akın  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık  
Anabilim Dalı

13 Nis 2022 Çar [14:33](#) tarihinde gülşah güneş



## Ek4: Ölçme Araçları

### Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; Hiç bir zaman, Nadiren, Ara sıra, Sık sık ve Her zaman seçeneklerinden sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz. Her bir ifadeye sadece bir yanıt veriniz ve ifadeleri boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Hiç bir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Hatıza Stratejileri	1	İngilizce bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.					
	2	Daha önce öğrenmiş olduğum İngilizce kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.					
	3	İngilizce bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.					
	4	Yeni öğrendiğim İngilizce bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir İngilizce kelimenin söylenişiyile eşleştiririm.					
	5	Öğrendiğim İngilizce kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.					
	6	İngilizce bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.					
	7	İngilizce kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.					
Bilişsel Stratejiler	8	İngilizce kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.					
	9	İngilizce kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım.					
	10	İngilizce kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.					
	11	Öğrenmek istediğim İngilizce kelimeleri not alarak çalışırım.					
	12	İngilizce kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.					
Telaflı Stratejileri	13	İngilizce bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.					
	14	Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
	15	Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
	16	Dersim için gerekli İngilizce kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
Üstbilişsel Stratejiler	17	İngilizce kelime öğrenirken, çeşitli İngilizce kelime testleri çözerim.					
	18	İngilizce kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.					



	19	İngilizce kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
	20	İngilizce kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.					
Duyuşsal Stratejiler	21	İngilizce kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.					
	22	İngilizce kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.					
	23	İngilizce kelimeler öğrendiğimde mutlu hissedirim.					
	24	İngilizce kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissedirim.					
	25	Öğretmenimiz ders dışında da İngilizce kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.					
	26	İngilizce bir video veya film izlerken bildiğim İngilizce kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.					
Sosyal Stratejiler	27	Öğrendiğim İngilizce kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.					
	28	Öğrendiğim İngilizce kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
	29	İngilizce kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.					
	30	İngilizce kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.					
	31	İngilizce kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim.					
	32	İngilizce kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.					



### Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin (BFE)

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtı vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Madde No	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5



27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışmaya yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedigimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeye yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5



## Ek4: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni

### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ

Sizi Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN danışmanlığında Gülşah Güneş tarafından yürütülen “Lise Öğrencilerinin Metabolişsel Farkındalıkları ile İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanımları ile öğrencilerin metabolişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen 25 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 400 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Gülşah GÜNES

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Araştırmacının E- Posta Adresi: [glsh.gnes@gmail.com](mailto:glsh.gnes@gmail.com)

- Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.  
 Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız Soyadınız (lütfen yazınız) : .....
2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
3. Yaşınız (lütfen yazınız) : .....
4. Okulunuz (lütfen yazınız) : .....
5. Sınıfınız: ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12



## Ek5: Veli Onam Metni

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Lise Öğrencilerinin Metabilşsel Farkındalıkları ile İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları Arasındaki İlişki" adıyla, Ekim - Kasım tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Lise öğrencilerinin metabilşsel farkındalıkları ile İngilizce kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Gülşah GÜNEŞ

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... Lisesi

..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... 'in yukarıda

açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

