



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILMAZ KILAVUZ

MALATYA-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YILMAZ KILAVUZ


Danışman: Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ


Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yılmaz KILAVUZ tarafından hazırlanan **Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** başlıklı bu çalışma, 25.05.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ *(Baskan)* 

Üye : Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN 

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERSOY 

ONAY

25.06.2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Yılmaz KILAVUZ

ÖNSÖZ

Uzun yıllardır, geleneksel öğretim genellikle öğretmen odaklı bir öğretim programına bağımlı olmuştur. Uzmanlar bu programı hazırlar; derslerin sayısını ve dil dersi öğretim programında belirtilen politikaya göre düzenlendiğini belirlerler. Programın uygulanmasına ilişkin yeni yönelimler ortaya çıkmıştır ve öğrencinin bireyselliği hakkında yeni bir görüş oluşmuştur. Modern teorilerde ise öğrenciler farklı öğrenme seviyelerine sahip insanlardır. Öğrenciler artık homojen bir grup olarak kabul edilmezler, farklı kişiliğe, geçmişe, zekâyâ ve nihayet öğrenme tarzına sahip farklı bir insan olarak görülmektedirler. Son birkaç yılda, yabancı / ikinci dil eğitimi alanında öğretimden öğrenmeye odaklanmada belirgin bir değişim olmuştur. Bu alanda bugüne kadar yapılan birçok çalışma öğrencilerin bireysel farklılıklarının yabancı veya ikinci dil öğreniminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini, öğrenme yeteneğini, yaşını, cinsiyetini, kültürünü ve duygusal alanını (motivasyon, kaygı, öz-yeterlilik, belirsizlik, vb.) içermektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, bireysel öğrenme stiline ve dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenmede büyük önem kazandığını göstermiştir. İngilizce öğretirken, bu yeni bulgular geleneksel öğrenme ve öğretme stratejileri yerine öğrenciye uygulanır.

Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları; ikinci bölümde, kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, verilerin toplanması ve analizi; dördüncü bölümde, bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde ise, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Yüksek lisans eğitim sürecimin her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle araştırmanın doğru bir şekilde yürütmesini sağlayan, yapıcı eleştirileriyle yol gösteren ve beni motive eden danışman hocam Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle tezime katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERSOY'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım hocalarım Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN'a, Prof. Dr. Ahmet KARA'ya, Doç. Dr. Eyüp

İZCİ'ye teşekkürü borç bilirim. Akademik konularda desteklerini aldığım, eleştirileriyle ve yardımlarıyla araştırmamın biçimlenmesinde katkısı olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM'a, Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin YEŞİLÇINAR'a ve Araş. Gör. Cemal TATLI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca her zaman yanımda olarak bana destek olan değerli dostum Cemal TATLI'ya, değerli arkadaşlarım Kenan ALPARSLAN'a, Mustafa YILDIRIM'a, Ömer IŞIK'a ve Necattin SARCAN'a ve çalışmama katılan İngilizce öğretmenleri Derman ALBUZ, Ertuğrul EROL, Salih KALPAK ve Sinem TUĞAL'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman bana güvenen ve inanan değerli aileme ve her zaman vaktini ayıran Yahya ADANIR hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yılmaz KILAVUZ

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KILAVUZ, Yılmaz
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ
Mayıs-2019, XII+89 sayfa

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada bulunduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda karma yöntem araştırma desenlerinden olan gömülü (grounded) desen, nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Muş merkezdeki Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, TOBB Sosyal Bilimler Lisesi, İmam-Hatip Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler ile bu öğrencilerin İngilizce dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplamda 352 öğrenci ile öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 10 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Çalışmanın nicel boyutunu oluşturan veri analizleri, istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerini belirleme amacıyla veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri (ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma) kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel kısmı için her bir okulda İngilizce dersine giren öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yabancı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencilerin yabancı dil akademik başarı algı düzeyi, lise türü, anne-babanın İngilizce bilme durumu, öğrencinin özel ders/kurs alma durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere betimsel istatistikler, yüzde ve ortalama

kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılım durumlarına göre parametrik ya da non-parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Nicel araştırmanın demografik değişkenleri göre DÖSE'nin alt boyutları olan bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, yürütücü biliş stratejileri, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler ve DÖSE'nin genel toplam puan ortalamaları arasındaki farklılıklar incelenmiş ve bunların anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile telafi stratejileri ve duyuşsal stratejiler boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, yabancı dil akademik başarı algı düzeyleri ile ölçeğin altı boyutu ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim gördükleri lise türü ile sosyal stratejiler boyutu hariç diğer bütün boyutlar ve genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anne veya babalarının İngilizce bilme durumu ile telafi stratejileri boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve yürütücü biliş stratejileri alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile sosyal stratejiler boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre genelde öğrenciler birden fazla strateji kullanmaktadırlar. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stratejilerin sırasıyla bilişsel stratejiler (n=10), duyuşsal stratejiler (n=9), yürütücü biliş stratejileri (n=7) ve en az tercih edilen stratejinin de telafi stratejileri (n=1) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha çok bilişsel stratejilerini tercih etme nedenleri okullardaki teknolojik alt yapının yetersizliği, eğitim sisteminin yapısından dolayı öğrencilerin sürekli ezber ve tekrar yapmaları ve öğrencilerin stratejiler hakkında bilgi sahibi olmamaları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Yabancı Dil, Başarı

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

KILAVUZ, Yılmaz.
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Mustafa AKDAĞ
April, 2019, XII+89 pages

In this research, it was aimed to investigate foreign language learning strategies of secondary school students in terms of various variables. For this purpose, mixed method with both quantitative and qualitative research methods has been used. In the quantitative dimension of the research, embedded pattern which is one of the mixed method research patterns and maximum diversity sampling technique which is one of the purposive sampling methods were used. The universe of the study consisted of the students studying at Anatolian High School, Science High School, Vocational and Technical Anatolian High School, Social Sciences High School and Imam Hatip Anatolian High School and teachers who attend English classes of these students. A total of 352 students and 10 teachers who were selected on a voluntary basis from this universe with stratified random sampling method constitute the sample group.

Data analysis, which constitutes the quantitative dimension of the study, has been done by using a statistical package program. The Language Learning Strategies Inventory (LLSI), was used for determining the students' opinions. Data were analyzed using descriptive statistical techniques (mean, frequency, percentage and standard deviation). In addition, the qualitative study group was determined by using the maximum diversity sampling technique which is one of the purposeful sampling methods. Within this scope, semi-structured interviews were conducted with teachers who attended English classes in each school. The collected data were analyzed by content analysis technique.

In order to determine whether there was a significant difference between foreign language learning strategies used by secondary school students and the variables such as gender, age, class level, students' foreign language academic achievement perception level, high school type, parents' knowledge of English, the student's private course / course taking status, parents' education level, the family's socioeconomic level or not, the

independent samples (Independent Samples T Test) and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. In addition, Kruskal Wallis Test was used for groups of three or more and Mann Whitney U tests were used for paired groups in cases where normal distribution was not exhibited.

The relationship between the total score averages demographic variables of quantitative research and Memory Strategies, Cognitive Strategies, Compensation Strategies, Metacognitive Cognitive Strategies, Affective Strategies, Social Strategies and total score averages for Foreign Language Learning Strategies Inventory (LLSI) were analyzed and their significance levels were examined. A significant difference was found between the gender of the students and the dimensions of compensatory strategies and affective strategies. A statistically significant difference was found between the students' ages, class levels, foreign language perception levels and six dimensions of the scale and item general scores. It was found to be statistically significant between the high school type and social strategies dimension and all other dimensions and item general scores. Significant difference was found between the level of knowledge of English of the parents and their compensatory strategies dimension. A significant difference was found between the mother education level and memory strategies, cognitive strategies, compensatory strategies and executive cognitive strategies. A significant difference was found between the father education level of students and social strategies dimension.

A semi-structured interview form was used to get teachers' opinions. According to the results obtained in the qualitative findings, students usually use more than one strategy. The most preferred strategies were cognitive strategies (n = 10), affective strategies (n = 9), metacognitive strategies (n = 7) and the least preferred strategy was the compensation strategies (n = 1). The reasons for the students to prefer their cognitive strategies are the inadequacy of the technological infrastructure in the schools, the continuous memorization and repetition of the students due to the structure of the education system and the lack of knowledge of the students about the strategies.

Keywords: Foreign Language Learning Strategies, Foreign Language, Success

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	6
2.1.1. Bilişsel Dil Öğrenme Kuramı	7
2.1.2. Dil Öğrenme stratejileri.....	8
2.1.3. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	13
2.1.4. Rubin'in Taksonomisi.....	13
2.1.5. O'Malley'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	14
2.1.6. Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	14
2.1.6.1. Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri.....	16
2.1.6.1.1. Bellek Stratejileri	17
2.1.6.1.2. Bilişsel Stratejiler	17
2.1.6.1.3. Telafi Stratejileri	18
2.1.6.2. Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri.....	18
2.1.6.2.1. Yürütücü biliş Stratejileri.....	18

2.1.6.2.2. Duyuşsal Stratejiler	18
2.1.6.2.3. Sosyal Stratejiler	19
2.1.7. Dil Öğrenme Stratejilerine Gelişen İlgi.....	19
2.2. İlgili Araştırmalar	20
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	20
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	24

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri.....	33
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	35
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	35
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Analizi	36
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	36
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	37

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini tercih etme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar	39
4.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu.....	41
4.2.1. Öğrencilerin Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	41
4.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.2.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47

4.2.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Algı Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.2.6. Öğrencilerin Anne veya Babalarının İngilizce Bilme Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.2.7. Öğrencilerin Özel Kurs Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.2.8. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.2.9. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.2.10. Öğrencilerin Aile Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.3. Öğrencilerin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Olarak;.....	64
a. En Çok Tercih Edilen Tercih Edilen Stratejiler Hakkında Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular	64
b. Tek Bir Strateji Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular	66
c. Öğrencilerin Stratejiler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular	67
d. Öğrencilerin Kullandıkları Stratejilere Uygun Öğretim Yapma ve Etkinlik Hazırlamaya İlişkin Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular	69

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	73
5.1.1. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar.....	73
5.1.2. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar	74
5.2.Öneriler	75
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	76
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	76
KAYNAKÇA	78
EKLER	85
EK 1: İzin Belgesi.....	85
EK 2: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	86
EK 3: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri.....	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Öğrenme Stratejilerinin Tanımlarını ve Amaçları.....	12
Tablo 2: Oxford'un Strateji Sınıflandırma Sisteminin Şeması	15
Tablo 3: Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	33
Tablo 4: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Alt Envanterleri ile İlgili Güvenirlik Katsayıları	34
Tablo 5: Öğrencilerin Genel Strateji Kullanımı.....	39
Tablo 6: Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 7: Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 8: Sınıf Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları	47
Tablo 9: Yabancı Dil Algı Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 10: Anne veya Babalarının İngilizce Bilme Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 11: Özel Kurs Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 12: Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 13: Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	60
Tablo 14: Aile Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 15: Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler.....	64
Tablo 16: Öğrencilerin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri.....	65

KISALTMALAR LİSTESİ

B1: Boyut 1

B2: Boyut 2

B3: Boyut 3

B4: Boyut 4

B5: Boyut 5

B6: Boyut 6

DÖSE: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

EFL: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)

LLSI: The Language Learning Strategies Inventory

TOBB: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları ile çeşitli tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Her ülke her geçen gün hızla değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarına adapte olmayı amaçlamaktadır. Bunun için öğrencilerin hayat boyu öğrenen bireyler olmalarını, daha iyi bir eğitim almalarını ve değişik alanlarda donanımlı olmalarını sağlamak gerekir. Her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de her geçen yıl yeni öğretim stratejileri denenmektedir. Dil eğitimi yıllardır en önemli konuların başında gelmektedir. “İnsan var olmasıyla öncelikle çevresindeki insanlarla iletişim kurmak için ana dilini öğrenmek zorunda kalmış ve sonrasında ise milleti farklı olan insanlarla tanışmak ve iletişim kurmak için farklı dilleri öğrenme ihtiyacı duymuştur” (Özer ve Korkmaz, 2016, s. 60).

Günümüzde, İngilizcenin sosyal, eğitimsel ve iletişimsel işlevler de dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda çok önemli olduğu kabul edildiğinden önemli bir talep vardır. Dolayısıyla ülkemizde İngilizce eğitimi neredeyse okul öncesi eğitime kadar indirgenmiş durumdadır. Birçok okulda ve üniversitede yabancı dil eğitimi verilmektedir. Yapılan birçok araştırma ve sınavların neticesinde yabancı dil eğitimi, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamadığı görülmektedir. Bu durumun temel nedenleri olarak, yıllardır devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimindeki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir.

İkinci dil öğretme ve öğrenme, geçen yüzyıl boyunca yaklaşımlar, metodolojiler ve teknikler açısından birçok değişiklik görmüştür. Her birkaç yılda sahneye yeni bir dil öğretme yöntemleri ortaya çıkıyor. Genellikle ortaya çıkan bu yeni yöntemlerin eski yöntemlerden daha etkili olduğu söylenmektedir. Ayrıca, bireysel dil öğrenme farklılıklarını çevreleyen karmaşıklık, bir takım olası etkili faktörlere atfedilen kaynak ve önem konusunda akademik tartışmaya ilham vermeye devam etmektedir. Fewell (2010) dil öğrenme stratejileri ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır:

İkinci dil ediniminde yaygın olarak kabul edilen iç ve dış etkenler arasında, birçok uygulayıcı ve akademisyen dil öğrenme stratejilerini, dil öğrenme sürecinin etkili ve uygulanabilir bir bileşeni olarak benimsemiştir. Geliştirilmiş dil öğrenme etkinliği için bu öğeyi doğrudan manipüle etme ve yönetme yeteneği onu dil öğrenme sürecini etkileyen diğer kontrol edilemeyen değişkenlerden ayırır. (s.159)

Alanında önde gelen uzmanların (Cohen, 2011; Oxford, 2011) son dönemdeki çabalarına rağmen dil öğrenme stratejileri araştırmalarına olan ilgide bir düşüş olmuştur. Bu düşüşün bir kısmı “öğrenme stratejileri” kavramını netleştirme konusundaki tekrarlanan ve henüz başarısız olan girişimlerden kaynaklanmıştır. Öyle ki bazı bilim adamları (Dörnyei, 2005) bu kavramın terk edilmesini ve “kendi kendini düzenleme” ile değiştirilmesini istemişlerdir. Bunun sağlıklı bir işaret olmadığı görülmektedir. Çünkü kelime oyunu kavramsal sınırların tanımlanmasında bilginin ilerlemesinin önüne geçmektedir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler bu alandaki uzmanlardan gerekli pratik rehberliği alamamaktadırlar.

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılması gereken bazı stratejiler bulunmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde bu stratejileri doğru bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Dil öğrenimini geliştirmek için çok büyük potansiyeli olan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin (DÖSE) fonksiyonel rolünü anlamak, dil eğitiminde yer alan herkes için çok önemlidir. Çünkü (Allwright, 1990) öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin daha bağımsız, özerk ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Weinstein ve Mayer'e (1986, s. 315) göre strateji kullanımının amacı, "öğrencinin motivasyonel veya duygusal durumunu veya öğrencinin yeni bilgileri seçme, edinme, organize etme veya etkileşim kurma şeklini etkilemektir." Bu açıdan bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine gerek duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme strateji tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrenciler yabancı dil öğrenme stratejilerini ne düzeyde tercih etmektedirler?
2. Öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri;
 - a. Lise türü
 - b. Cinsiyet

- c. Sınıf düzeyi
 - d. Anne-babalarının İngilizce bilme durumu
 - e. Özel ders/kurs alma durumu
 - f. Anne-babalarının eğitim düzeyi
 - g. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi
 - h. Yabancı dil akademik başarı algı düzeyi
- değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak;
- a. En çok tercih edilen stratejiler,
 - b. Tek bir strateji kullanım durumu,
 - c. Stratejiler hakkında bilgi sahibi olma,
 - d. Stratejilere uygun öğretim yapma konularında düşünceleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizceyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretmek, son yirmi yılda büyük ölçüde değişmiştir. Birçok ülkede İngilizce öğretimi yerini öğretmen merkezli sınıf ortamından, öğrenci merkezli sınıf ortamlarına bırakmıştır. Bu nedenle, Yabancı Dil Olarak İngilizce (English as Foreign Language-EFL) ve İkinci Dil Olarak İngilizce (English as a Second Language-ESL) ile ilgili yapılan önemli çalışmalar; özerk ve bağımsız dil öğrenimi nasıl olmalı ve özellikle de diller öğrenciler tarafından bireysel olarak farklı şekillerde nasıl öğrenilir gibi sorulara yöneliktir (Chang, 2011; Cohen, 1998; Oxford, 1990; Stern, 1975; Wenden, 1991).

İngiliz dili eğitiminin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim programları, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Küreselleşen dünya ve insanların çeşitli alanlarda birbirleriyle olan münasebetlerinin artması ile birlikte tüm dünyada yabancı dil öğrenimi ve dolayısı ile dil öğrenme stratejilerinin önemi git gide artmaktadır. Uzun bir süredir Türkiye'deki öğrencilerin dil bilgisini çok iyi hatırlayabildikleri ancak İngilizceyi düzgün kullanamadıkları söylenmektedir. Bu problem bir dereceye kadar, öğrencilerin yabancı dil öğrenme strateji seçimleri, yabancı dili öğrenme ortamları ve Türkiye'deki okullarda kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Kang (Aktaran: Lessard-Clouston 1997) birçok

İngilizce Öğretmenliği eğitim programının hala doğrusal veya sistematik olduğunu ve öğretimin bireyselleştirilmesine fazla yer bırakmadığını vurgulamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinin en önemli paydaşları olarak kabul edilen öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinden ne denli haberdar oldukları ve dil edinimi sürecinde bu stratejileri ne kadar etkili kullandıklarını bilmek açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Altan (2017) yapılan büyük hatalardan birinin çocuklara dil öğretiminde uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması olarak ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarının ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde karar vericilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, uygulayıcı konumunda olan İngilizce dersi öğretmenlerine, öğretim süreçlerini planlamalarında ve daha verimli kullanmalarında yardımcı olacağı beklenmektedir. Öğrencilere de yabancı dil öğrenme stillerini tanıma ve böylece ders kazanımlarına yüksek oranda ulaşmalarında ışık tutacağı umulmaktadır. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenme stratejileri ile yabancı dili öğrenme arasında bir ilişkinin olabileceği konusunda tüm ilgililerde (öğretmen, öğrenci, veli vs.) bir farkındalık oluşturacağı söylenebilir. Öğrenci özellikleri ve öğrenme stratejileri konusunda yapılan araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle buna benzer çalışmaların artırılması, bu sayede eğitim programlarının veya ders planlarının öğrencilerin kullandıkları stratejilere göre düzenlenmesi ve derslerin bu stratejiler ışığında işlenmesi son derece faydalı olacağı tahmin edilmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Muş ili merkez ilçe sınırlarında bulunan Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi, TOBB Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi ile,
- 2018-2019 öğretim yılında 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 352 öğrenci ve bu öğrencilerin dersine giren 10 İngilizce öğretmeni ile,
- Araştırmada verilerin toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve İngilizce öğretmenleri için görüşme formundaki 5 soru ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Her öğrencinin kendine özgü bir yabancı dil öğrenme stratejisi vardır.

1.6. Tanımlar

Başarı: Program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş 2002, s. 15).

Akademik Başarı: Bu araştırma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil yeterliliklerini algılama düzeyleridir.

Strateji: “Bir şeyi başarmanın ya da belirli bir alanda başarılı olmanın en iyi yolunu planlama sanatı” (Steel, 2000, s. 652).

Öğrenme Stratejisi: “Bilgi ve becerinin edinimini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü” (Derry ve Murphy, 1986, s. 2).

Dil öğrenme stratejileri: “Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin dil öğrenme becerilerinin gelişimini iyileştirmek için kullandıkları eylemlerdir” (Cohen, 1999, s. 4).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri” ile ilgili bilgilere ve araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan elde edilen çeşitli bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Yabancı dil öğrenme dünyadaki birçok okulda en önemli eğitim konularından biridir. Son otuz yıl boyunca, Türkiye'de yabancı dil öğrenme ihtiyacı hızla artmıştır. Ayrıca, iş dünyasında yabancı dil öğreniminin, özellikle İngiliz Dilinin büyük gereksinimi nedeniyle, okullarda en çok odaklanan konu olmuştur. Buna bağlı olarak dil eğitimi alanında, öğretmenlere ve öğretime değil, öğrencilere ve öğrenmeye daha fazla önem verilmesiyle önemli bir değişim olmuştur. Günümüzün küresel toplumunda birçok öğrenci, öğrenim hayatlarında anadillerinden başka bir dili, özellikle de uluslararası olarak kullanılan yabancı dili, öğrenme zorunluluğu ile karşı karşıyadırlar. Gencel (2005) yabancı dilin önemini şu şekilde açıklamaktadır:

Bilimsel ve teknolojik gelişme ile uluslararası iletişimin artması dilin önemini daha da artırmıştır. Dünyadan yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek ve yaşanan gelişmelerden fayda sağlayabilmek için yabancı ülkelerle iyi iletişimlerin kurulması gerekmektedir. İletişimlerin etkin kurulabilmesi o ulusların dilinin iyi bilinmesine bağlıdır. Bu açıdan yabancı dil öğrenmenin önemi giderek artmaktadır (s.50).

Öğrencilerin okul yaşamının hem akademik hem de sosyal yönlerine tam olarak katılmalarını sağlamak için, eğitimcilerin bu dili öğrenme zorunluluğunun öğretim ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve yabancı dil öğretme yollarını bilmeleri gerekir.

Işık (2008) yaptığı bir çalışmada, akademik yeterliliğe sahip bir kurulun yönlendirmesi ile ortam ve gereksinim çözümlenmeleri yapılarak, yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplanması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konmasını önermektedir.

Ana dillerinden farklı bir dilde öğrenen öğrenciler, genellikle sınıfın dışındaki bir dil ile de zengin bir bilgi birikimine sahip olacaklardır. Yalnız ülkemizde öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili okul dışında öğrenmeleri mümkün olamamaktadır. Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında haftanın belirli gün ve saatlerde İngilizce dersi okutulmaktadır. On iki yıllık, bazı okullarda verilen hazırlık sınıfını da eklediğimizde, on üç yıllık bir eğitim süresi boyunca her öğrenci her hafta ortalama 2 veya 4 saat yabancı dil dersi almaktadır. Öğrencilerin yabancı dile maruz kaldıkları tek ortam sınıf ortamı ile sınırlı kalmaktadır. Bu durumda öğrenciler sınıf içerisinde öğrendikleri kavramları sınıf dışında kullanma olanağı bulamamaktadırlar. Bunun sonucunda öğrenciler genellikle içeriği kavramak için gerekli olan yeni dilin kelime ve kavramlarını yeterince kullanamamaktadırlar. Bu da yabancı dili en iyi öğrenme stratejilerini işe koşmayı zorunlu kılmaktadır.

2.1.1. Bilişsel Dil Öğrenme Kuramı

Bilişsel dil öğrenme kuramı, dil öğreniminin temel teorilerinden biridir. Bilişsel kuram üzerinde çalışan farklı bilim insanları konuya farklı şekillerde yaklaşmaktadırlar. Bunlardan ikisi bilişsel kuramın iki temel ilkeye dayanabileceğini belirtirler:

a) “davranış, bireylerin deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını referans alarak en iyi şekilde açıklanabilir,”

b) “bireylerin düşünce ve akıl yürütme biçimleri, bilgisayarların oluşum sürecinde işleyiş biçimleri ile paralellik göstermektedir. (Wenden ve Rubin, 1987, s.1-2).”

Oxford'a (1990, s.168-169) göre bilişsel kuramda, “Öğrenciler ortamdan bilgi seçer, bilgileri düzenler, bildikleri ile ilişkilendirir, önemli olduğunu düşündüklerini saklar, bilgileri uygun bağlamlarda kullanır ve öğrenme çabalarının başarısını yansıtır”. Bu şekilde, öğrenciler en az iki tür bilgiyi hafızasında tutabilirler; bildirimsel bilgi ya da “ne” bildiğimiz (örneğin, tarih ya da bilimdeki gerçek ya da kavramsal bilgiler), ve işlemsel bilgi, gerçekleştirme yeteneğimiz olan bir beceri veya eylem (örneğin, problem çözme prosedürleri ve okuma stratejileri).

Aynı şekilde, Wenden ve Rubin (1987, s.1) dilin karmaşık bir bilişsel beceri olduğunu iddia ediyorlar. Bu noktadan hareketle, bireylerden bilgileri “işlemeleri” istenir ve bu bilişsel aktiviteye dâhil olan düşüncelere “zihinsel süreçler” denir. Dil öğrenme

stratejileri, bilgilerin işlenmesinde kullanılabilir ve bu stratejilerle bilgilerin kavranması, öğrenilmesi veya saklanması geliştirilebilir.

2.1.2. Dil Öğrenme stratejileri

Son yirmi yıl boyunca, öğretim yöntemleri üzerine çalışmak yerine, dil eğitimi alanındaki uzmanlar, öğrenme stratejileri üzerinde çalışmayı amaçlamıştır. Lessard-Clouston (1997) öğrencilerin kişisel özellikleri detaylı bir şekilde araştırıldığında, öğrenmenin kişisel olduğunu ve öğrencilerin kullandığı stratejilerin öğrencilerin bireyselliğine bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Bir strateji tek başına ne iyi ne de kötüdür. Çünkü stratejinin kullanımı ve bağlamı iyice düşünülme kadar esasen tarafsızdır. Öyle ise bir stratejiyi belirli bir öğrenci için olumlu ve yararlı kılan nedir? Oxford (1990, s. 8) aşağıdaki koşullar sağlandığında bir stratejinin yararlı olduğunu ve bu şartları yerine getiren stratejiler “öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha çok kendi kendini yöneten, daha etkili ve daha çok yeni durumlara aktarılabilir hale getirildiğini belirtmektedir. Bu şartlar sırası ile:

- a) Strateji eldeki ikinci dil görevi ile yakından ilgilidir.
- b) Strateji, öğrencinin öğrenme stili tercihlerine bir dereceye kadar uygundur.
- c) Öğrenci stratejiyi etkin bir şekilde kullanır ve diğer ilgili stratejilerle ilişkilendirir.

Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerimizin ikinci veya yabancı bir dili nasıl ve ne kadar iyi öğrendiklerini belirlemeye yardımcı olan temel faktörler arasındadır. İkinci dil, bu dilin günlük iletişimin ana aracı olduğu ve bu dilde bol miktarda girdinin bulunduğu bir ortamda çalışılan bir dildir. Yabancı dil, günlük etkileşim için birincil araç olmadığı ve bu dilde girdinin kısıtlandığı bir ortamda çalışılan bir dildir. Daha önce görüldüğü gibi, ikinci dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi ikinci dil öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları özel davranışlar veya düşünce süreçleridir.

Strateji kelimesi, eski Yunanca’daki “strategia” kelimesinden gelir; bu kelime, savaş kazanmak için atılan adımlar veya eylemler anlamına gelir. Kelimenin savaşa dair anlamı neyse ki ortadan kayboldu, ancak kelimenin modern versiyonunda “kontrol ve hedefe yönlülük” anlamları kalıyor (Oxford, 1990).

Tarone (1983, s.67) stratejiyi, “Hedef dilde, dilsel ve sosyo-dilbilimsel beceriyi geliştirme ve bunu birinin diller arası yeterliliğine dâhil etme çabası” olarak tanımlamaktadır. Rubin (1987, s. 22) öğrenme stratejilerini, “öğrencinin kurduğu ve

öğrenmeyi doğrudan etkileyen dil sisteminin gelişmesine katkıda bulunan stratejilerdir” şeklinde tanımlamaktadır.

Wenden ve Rubin'in (1987, s. 7) belirttiği gibi, “literatürde dil öğrenme stratejilerinin tarif edilmesi veya tanımlanması ile ilgili çok az fikir birliği vardır.” Genel olarak bilişsel bilime veya özel olarak dil öğrenmeye ilişkin literatürde strateji terimi; teknik, taktik ve beceriler gibi küçük eşanlımlılar dizisi olarak adlandırılır. Dil öğrenme stratejilerinin davranışsal (gözlemlenebilir), zihinsel (gözlemlenemez) veya her ikisi de olup olmadığı tartışmasını tetikleyen bazı görüşler vardır. Örneğin, bu terimi Ellis (1994, s.531) “davranışlar veya eylemler” olarak tanımlarken, Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme davranışlarının hem davranışları hem de düşünceleri içerdiğini iddia ederler. Ayrıca, iyi bir öğretimin, öğrenene nasıl öğreneceğini, öğrendiklerinin nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl motive edeceğini ve kendi öğrenmesini tesirli bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi de kapsadığını belirtmektedirler. Buradaki anlaşmazlık davranışların niteliği ile ilgilidir, ön varsayımda, dil öğrenme stratejileri davranışlardır.

Ellis (1994) stratejiyi “dil öğrenen” tarafından kullanılan yaklaşımın genel eğilimleri veya genel özellikler, teknikleri ise gözlemlenebilir öğrenme davranışının belirli biçimlerini ifade etmek için kullanılan terimler olarak tanımlamaktadır. Stern (1987) stratejilerin doğasını genel ve bir bütün olarak tanımlarken, Wenden (1987) özel eylemler veya teknikler olarak 'stratejilere' atıfta bulunarak bu ikisi arasındaki farkı bulanıklaştırıp, yansıtma ve risk alma gibi öğrencilerin genel yaklaşımlarıyla ilgili olmadıklarını eklemektedir.

Kapsamlı araştırmalar (Altan ve Chamot, 2003; Kupper 1993; Wharton, 2000) öğrenme stratejilerinin dil öğrenimini daha verimli hale getirmede ve öğrencilerin dil kullanımı üzerinde olumlu bir etki yaratmada önemini göstermiştir. Öğrenme stratejileri, dil öğrenme ortamında iletişimsel yeterliliğin sağlanabilmesinde önemli rol oynayan öğrenme sürecine aktif, özerk bir şekilde katılımın sağlanması açısından özellikle önem taşımaktadır (Oxford 1990). Chamot (2004, s. 14) öğrenme stratejilerini şu şekilde tanımlamaktadır: “Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bir öğrenme hedefine ulaşmak için aldıkları bilinçli düşünceler ve eylemlerdir”. Chamot (2004) ayrıca stratejik öğrenenlerin kendi düşünceleri hakkında biliş üstü bilgilerinin olduğunu ve öğrenme yaklaşımları, bir görevin gerektirdiği şeylerin iyi anlaşılması ve hem görev taleplerini hem de kendi

öğrenme güçlerini en iyi karşılayan stratejileri düzenleme becerisine sahip olduklarını ifade etmektedir.

O'Malley ve Chamot (1990, s.1) dil öğrenme stratejilerini, “ bireylerin yeni bilgileri anlamalarına, öğrenmelerine veya elde tutmalarına yardımcı olmak için kullandıkları özel düşünce ve davranışlar” olarak tanımlamaktadırlar.

Yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı dili yakalama, içselleştirme ve kullanma konusundaki ilerlemelerini geliştirmek için bilinçli olarak sıklıkla kullandıkları belirli eylemler, davranışlar, adımlar veya tekniklerdir (Oxford, 1994). Ayrıca Cohen (1998, s. 4) dil öğrenimini ve dil öğrenme stratejilerini şu şekilde açıklamaktadır: “Dil öğrenimi ve dil öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından bilinçli olarak seçilen ve depolama, saklama, geri çağırma ve uygulama yoluyla, ikinci veya yabancı bir dilin öğrenimini veya kullanımını geliştirmek için eyleme geçilmesiyle sonuçlanabilecek süreçler ve bu dil hakkındaki bilgilerdir.”

Chamot (2005, s. 112) stratejiler ile ilgili şunları belirtmektedir: “Özellikle bilinmeyen bir dil göreviyle başa çıkmanın başlangıç aşamalarında stratejiler çoğunlukla bilinçli ve amaca yöneliktir. Bir öğrenme stratejisi tekrar tekrar kullanımla aşına olduğunda, bir miktar otomatikleşerek kullanılabilir”. Yukarıdaki tanımlardan açıkça anlaşılabilir, öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştırmak ve daha sorumlu ve özerk öğrenenler olmak için en azından öğrenmenin ilk aşamalarında bilinçli olarak aldıkları girişimlere atıfta bulunmalarıdır. Bu tanımların özünde, öğretmenlerin öğrenim görevlerine en iyi şekilde nasıl yaklaşacaklarını öğretmek bu türden öğrenim çabalarına katkıda bulunabilecekleri varsayımı da vardır. Oxford (1990, s. 9) dil öğrenme stratejilerinin genel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Aynı ortak hedef olan iletişimsel yetinin oluşturulmasına hizmet ederler.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha özerk olmalarına olanak sağlarlar.
- Öğretmenlerin rolünü geliştirirler.
- Probleme yöneliktirler.
- Spesifik öğrenen eylemleridirler.
- Öğrenenin sadece bilişsel değil birçok yönünü kapsarlar.
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem dolaylı olarak desteklerler.

- Her zaman gözlenebilir deęillerdir.
- Genelde bilinçli eylemlerdir.
- Öğretilebilirler.
- Esnekler.
- Birçok faktörden etkilenirler.

Lessard ve Clousten (1997) de dil öğrenme stratejilerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Dil öğrenme stratejileri öğrenci merkezlidir ve öğrenci tarafından atılan adımlardır.
- Dil öğrenme stratejileri dil öğrenimini ve dil becerisini geliştirir.
- Dil öğrenme stratejileri gözlemlenebilir (davranışlar, adımlar, yöntemler gibi) ya da gözlemlenemezler (düşünceler, zihin süreci gibi).
- Dil öğrenme stratejileri bilgi ve belleği içerirler (kelime, bilgi, dil bilgisi kuralları gibi).

Bu tanımlardan zaman içinde bir değişiklik görülebilir: dilsel veya sosyo-dilbilimsel yeterliliğin ürününe ilk odaklanmasından itibaren, dil öğrenme stratejilerinin süreçlerine ve özelliklerine daha fazla vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda, dil öğrenme stratejilerinin, öğrenenlerin (Reid, 1995, s.8) "daha yeni, bilgi edinme ve becerilere sahip olma, işleme koyma ve ellerinde tutmanın" doğal, alışılmış ve tercih edilen yöntem (ler) ini daha çok ifade eden öğrenme stillerinden farklı olduğu söylenebilir.

Gu (2005) öğrenme Stratejilerinin tanımlarını ve amaçlarını çeşitli araştırmacılara göre şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 1

Öğrenme Stratejilerinin Tanımlarını ve Amaçları

Yazarlar	Öğrenme Stratejileri Nelerdir?	Öğrenme Stratejilerinin Amaçları Nelerdir?
Brown, Bransford, Ferrara, ve Campione (1983)	Etkinliklerin, planların veya rutin işlerin sistematik bir şekilde uygulanması	Öğrenmeyi geliştirmek için
Derry ve Murphy (1986)	Belirli bir öğrenme durumunda birey tarafından geliştirilen zihinsel taktiklerin toplamı	Bilgi ya da becerinin elde edilmesini kolaylaştırmak için
Kirby (1988)	Bilişsel eylemlerin seçilmesi birleştirilmesi ve bir araya getirilmesi için kullanılan araçlar	Belirli görevleri yerine getirmek için
Mayer (1988)	Öğrenenin amaçladığı davranışlar	Öğrenenin bilgiyi nasıl işlediğini etkilemek için
Nisbet ve Shucksmith (1986)	Yöntem sonuçlarının bir araya gelmesi ve uygun olanının seçimi	Belirli bir öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak için
Rigney (1978)	Genel işlemler ya da yöntemler	Bilgiyi akılda tutmaya yardımcı olmak ya da bilgiyi geri getirebilmek için
Schmek (1988)	Yöntemleri sıralanması	Öğrenmeyi başarmak için
Wade, Trathen ve Schraw (1990)	Kasıtlıca seçilen ve dikkatlice izlenmiş farklı taktiklerin yapılandırılması	Belirli bir amaç için Etkililik için
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrenenin öğrenme boyunca birbiriyle ilişkilendirdiği kasıtlı davranış ve düşünceler	Öğrenme sürecinde kodlama yapmasını sağlamak

Yukarıda verilen tablo 1’ de de görüldüğü gibi çoğu bilim adamı öğrenme stratejilerini, genel olarak öğrenmeyi başarmak için öğrenciler tarafından kullanılan yöntemler şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca, öğrenme stratejilerinin zihinsel süreçte bilişsel eylemlerle gerçekleşen bilinçli ve kasıtlı yöntemler olarak belirten araştırmacılar, bilginin sürekliliğini sağlama, öğrenmeyi gerçekleştirme, hatırlama ve bilgiyi geri getirmeyi kolaylaştırmayı öğrenme stratejilerinin ortak amaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Oxford (1990, s.201) strateji öğretiminin amaçlarını şu şekilde belirtmektedir: “Strateji öğretiminin amaçları, dil öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek, öğrenci ve öğretmen arasındaki ortak ruhu desteklemek, kelime öğrenebilmenin seçenekleri hakkında bilgi edinmek ve kendine güveni getiren stratejileri öğrenmeyi ve uygulamayı sağlamaktır.”

2.1.3. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Rubin (1987) O’Malley ve Oxford (1990) gibi bu alanda uzman birçok bilim adamı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmışlardır. Ancak, Dil Öğrenme Stratejilerini sınıflandırma girişimlerinin çoğu, ciddi bir değişiklik olmadan aşağı yukarı aynı kategorizasyonu yansıtmaktadır. Aşağıda, Rubin’in (1987), O’Malley’in (1990) ve Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri taksonomileri ele alınacaktır.

2.1.4. Rubin'in Taksonomisi

Dil öğrenme stratejisi alanında öncü olan Rubin, öğrenmeye doğrudan katkıda bulunan stratejiler ile dolaylı olarak katkıda bulunan stratejiler arasında bir ayırım yapmaktadır. Rubin'e göre (1987) öğrencilerin kullandığı üç tür strateji vardır ve bu stratejiler dil öğrenimine doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunurlar.

İlk kategori olan Öğrenme Stratejileri, iki ana tip bilişsel ve metabilişsel öğrenme stratejisinden oluşur. Bilişsel ve metabilişsel öğrenme stratejisi öğrenen tarafından oluşturulan dil sistemine doğrudan katkıda bulunan stratejiler olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel öğrenme stratejileri, doğrudan analiz, dönüştürme veya öğrenme materyallerinin sentezi gerektiren öğrenme veya problem çözme görevlerinde kullanılan adımları veya süreçleri ifade eder. Rubin (1987) doğrudan dil öğrenimine katkıda bulunan altı ana Bilişsel Öğrenme Stratejisini belirlemiştir: Açıklama / Doğrulama, Tahmin Etme / Tümevarımsal Çıkarım, Tümdengelim, Muhakeme, Uygulama, Ezberleme ve İzleme.

Metabilişsel Öğrenme Stratejileri, dil öğrenimini denetlemek, kontrol etmek veya kendi kendine yönlendirmek için kullanılır. Bu stratejiler, planlama, önceliklendirme, hedef belirleme ve özyönetim gibi çeşitli süreçleri içerirler.

İkinci kategori, dil öğrenimiyle daha az doğrudan bağlantılı olan İletişim Stratejilerinden oluşur, çünkü bir konuşmaya katılma ve konuşmacının ne istediğini

anlama ya da açıklığa kavuşturma sürecine odaklanırlar. Bu stratejiler, konuşmacıların başka bir konuşmacı tarafından yanlış anlaşılmalara ile karşı karşıya kaldıklarında kullanılır.

Sosyal Stratejiler, öğrenenlerin maruz kaldıkları ve bilgilerini uygulamaları için kendilerine fırsat sağlayan görevlerle uğraştıklarında manipüle edilen son kategoriye oluşturmaktadır. Bu stratejiler hedef dile maruz kalmayı sağlasa da, dilin elde edilmesine, saklanmasına, alınmasına ve kullanılmasına dolaylı olarak katkıda bulunurlar (Wenden ve Rubin, 1987, s. 23-27).

2.1.5. O'Malley'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985, s. 582-584) dil öğrenme stratejilerini üç ana alt kategoriye ayırırlar: Yürütücü biliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyal/duyuşsal stratejiler.

Yürütücü biliş stratejilerinin yürütme becerilerini, öğrenmeyi planlamayı gerektiren stratejileri, gerçekleşmekte olan öğrenme süreçlerini düşünmeyi, birinin üretimini veya algılamasını izlemeyi ve bir aktivite tamamlandıktan sonra öğrenmeyi değerlendirmeyi ifade eden bir terim olduğu söylenebilir. Buna göre yürütücü biliş stratejileri: Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, öz-yönetim, işlevsel planlama, öz-izleme, konuşarak üretimi erteleme ve öz-değerlendirme stratejileridir.

Yürütücü biliş stratejileri ile karşılaştırıldığında, Bilişsel Stratejilerin sadece belirli öğrenme görevleriyle daha sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrenme materyalinin kendisinin daha doğrudan manipülasyonunu içerdiği de söylenebilir. Buna göre bilişsel stratejiler; tekrar, kaynakları kullanma, tercüme etme, gruplama, not alma, sonuç çıkarma, tekrar birleştirme, imge oluşturma, işitsel temsilini oluşturma, anahtar kelime yöntemi, cümle/bağlam içinde kullanma, anlamlandırma, transfer etme ve tahmin etme stratejileridir.

Sosyal/duyuşsal stratejiler; başka bir kişiyle etkileşimi içerir, işbirliği yapma ve açığa kavuşturmak için soru sorma stratejileridir.

2.1.6. Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Oxford, dil öğrenme stratejilerini daha öncekilerden farklı olarak çok daha kapsamlı, detaylı, sistematik ve daha az teknik terminoloji kullanarak sınıflamıştır.

Oxford'un taksonomisi iki ana dil öğrenme stratejisinden oluşur. Bu stratejiler doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayrılmıştır. Bu sınıflama aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Oxford, 1990, s. 18-21):

Tablo 2

Oxford'un Strateji Sınıflandırma Sisteminin Şeması

DOĞRUDAN STRATEJİLER	Belek Stratejileri	Zihinsel bağ oluşturma	Gruplama İlişkilendirme / detaylandırmak Bir bağlam içine yeni kelimeler yerleştirme
		İmge ve ses kullanma	Kullanma Anlamsal haritalama Anahtar kelimeleri kullanmak Bellekteki sesleri temsil etme
		Yeterince tekrar yapma	Yapısal inceleme
		Hareket kullanma	Fiziksel tepki ya da duyu kullanmak Mekanik teknikleri kullanmak
	Bilişsel Stratejiler	Pratik yapma	Tekrarlamak Biçimsel olarak sesler ve yazı sistemleriyle pratik yapmak Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma Yeniden birleştirmek Doğal olarak pratik yapmak
		Mesaj alma ve gönderme	Hızlı bir şekilde fikir edinmek Mesaj almak ve göndermek için kaynakları kullanma
		Analiz etme ve mantık yürütme	Tümdengelimli akıl yürütme İfadeleri analiz etme Kontrast analizi (diller arasında) Tercüme etmek Aktarma yapma
		Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma	Not alma Özetleme Önemini vurgulama
	Telafi Stratejileri	Akıllica Tahmin Etmek	Dilbilimsel ipuçlarını kullanma Diğer ipuçlarını kullanmak
		Yazma ve konuşmadaki engellerin üstesinde gelme	Yabancı dili konuşurken ana dile geçiş Yardım almak Jest veya mimik kullanma Kısmen veya tamamen iletişim kurmaktan kaçınma Konuyu seçmek Mesajı tahmin etmek ya da düzeltmek Kelime uydurmak Dolambaçlı söz veya eşanlamlı kelime kullanmak

Tablo 2'nin devamı

DOLAYLI STRATEJİLER	Yürütücü Bilgi Stratejileri	Öğrenmeye odaklanma	Bilinen materyallere genel bakış ve bağlantı kurma Dikkatini vermek Dinlemeye odaklanmak için konuşma üretimini geciktirmek
		Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	Dil öğrenmeyi öğrenmek Düzenleme Hedeflerin ve amaçların belirlenmesi Dilin görevlerinin amacını belirleme (amaçlı dinleme / okuma / konuşma / yazma) Dil görevlerini planlama Uygulama fırsatları aramak
		Öğrenmeyi değerlendirme	Kendini izleme Kendini değerlendirme
	Duyuşsal Stratejiler	Kaygıyı azaltma	Aşamalı gevşeme, derin nefes alma veya meditasyon kullanma Müziği kullanma Kahkahayı kullanmak
		Kendini cesaretlendirme	Olumlu ifadeler yapmak Akılcıca risk almak Kendini ödüllendirmek
		Duygulara hâkim olma	Vücudunu dinlemek Bir kontrol listesi kullanmak Dil öğrenme günlüğü yazma Duygularını başkasıyla tartışmak
	Sosyal Stratejiler	Soru sorma	Açıklama ve doğrulama için soru sormak Düzeltilme için soru sormak
		İş birliği yapma	Başkalarıyla işbirliği yapmak Yeni dilin uzman kullanıcılarıyla işbirliği yapmak
		Empati kurma	Kültürel anlayışın geliştirilmesi Başkalarının düşünceleri ve hislerinin farkında olma

Yeni bir dil ile baş etmede kullanılan stratejiler doğrudan stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Doğrudan stratejiler bellek destekleyiciler, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olarak üç gruba ayrılmaktadır. Bu stratejiler kendi içinde şu şekilde sınıflandırılmaktadır.

2.1.6.1. Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri

Doğrudan stratejiler, hedef dilin kullanımını doğrudan içeren ve doğrudan dil öğrenimini kolaylaştıran davranışlardır. Oxford (1990) doğrudan stratejileri sahne oyunundaki oyunculara benzetirken, dolaylı stratejileri ise aynı oyunun yönetmeni olarak tanımlamaktadır. Doğrudan stratejiler öğrencilere faydalıdır çünkü bilgi depolamaya ve

kurtarmaya yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin bilgi boşluğu olduğunda bile dil üretmelerine yardımcı olur. Ayrıca yeni dili anlamaya ve kullanmaya da yardımcı olmaktadır. Doğrudan stratejiler üç alt kategoriye ayrılır: Bellek destekleyiciler, Bilişsel Stratejiler ve Telafi Stratejileri.

2.1.6.1.1. Bellek Stratejileri

Bellek stratejileri, düzeni sıraya koymak, ilişki kurmak ve gözden geçirmek gibi basit prensiplere dayanır. Bir öğrenci, kelime öğrenmenin zorluğuyla karşı karşıya kaldığında bu prensipler kullanılır. Kelimeler ve ifadeler görsel iletişim için saklanabilen ve alınabilen görsel imgelerle ilişkilendirilebilir. Birçok öğrenci görsel imgelerden yararlanırken, bazıları ses, hareket veya dokunma ile kelime ve ifadeleri birbiri ile ilişkilendirmeyi kolay bulur. Oxford ve Crookall (1989, s.404) bunları “öğrencinin hafızada yeni bilgiler depolamak ve daha sonra bunları almak için özel olarak tasarlanmış teknikler” olarak tanımlamaktadır. Bellek stratejileri genellikle sözlü dili görsel ile ilişkilendirmek için kullanılır ki bu dört nedenden dolayı faydalıdır:

1. Aklın görsel bilgilerin depolanması kapasitesi sözel materyal depolama kapasitesini aşıyor.
2. En etkin şekilde paketlenmiş bilgi parçaları görsel görüntüler yoluyla uzun süreli belleğe aktarılır.
3. Görsel görüntüler sözlü materyali hatırlamakta en etkili yöntem olabilir.
4. Görsel öğrenme, büyük miktarda öğrenci tarafından tercih edilir (Oxford, 1990, s. 40).

2.1.6.1.2. Bilişsel Stratejiler

Doğrudan Stratejilerin ikincisi Bilişsel Stratejilerdir. Bunlar dil öğrenmede belki de en popüler stratejilerdir. Hedef dil tekrarlanarak, analiz edilerek veya özetlenerek manipüle edilir veya dönüştürülür. Dilin bir şekilde doğrudan manipülasyonu ve dönüşümünü içeren beceriler; akıl yürütme, analiz, not alma, doğal ortamlarda işlevsel uygulamalar, yapılar ve seslerle biçimsel uygulamalar vb. olarak tanımlanmaktadır (Oxford ve Crookall, 1989, s. 404) Bu gruptaki dört set: mesajları uygulama, alma ve gönderme, analiz etme ve akıl yürütme, giriş ve çıkış için yapı oluşturmaktır. Bilişsel stratejiler sadece mesaj almak ve göndermek için dili zihinsel olarak işlemek için kullanılmamakta, aynı zamanda analiz ve muhakeme için de kullanılmaktadır.

2.1.6.1.3. Telafi Stratejileri

Öğrenciler, hedef dil hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları zaman, hedef dilin anlaşılması için telafi stratejilerini kullanırlar. Bu stratejiler dilbilgisi ve kelime dağarcığındaki eksiklikleri telafi eder. Öğrenciler yeni kelimeler ve ifadeler bilmedikleri zaman anlamını tahmin ederler. Bir öğrenci, tahmin ederek verileri yorumlamak için kendi yaşam deneyimini sunar. Dilbilgisi bilgisinin eksik olduğu durumlarda üretimde de telafi stratejileri kullanılmaktadır. Bir öğrenci fiilin subjektif biçimini bilmediği zaman, mesajı iletmek için farklı bir form kullanılabilir.

2.1.6.2. Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri

Dolaylı dil öğrenme stratejileri, doğrudan stratejilerle birlikte çalışır. Öğrencilerin öğrenme sürecini düzenlemelerine yardımcı olurlar. Bu stratejiler, doğrudan katılım olmadan dil öğrenimini destekler ve yönetir ve dolaylı stratejiler olarak adlandırılır.

2.1.6.2.1. Yürütücü biliş Stratejileri

Bu “ ‘bilişsel ötesi’ stratejiler, öğrenme süreci üzerinde yönetici kontrolü sağlamak için kullanılır ve öğrenmenin merkezlenmesi, düzenlenmesi, planlanması ve değerlendirilmesi için kullanılan davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Oxford ve Crookall, 1989, s. 404). Yürütücü biliş stratejileri bilişsel mekanizmanın ötesine geçer ve öğrencilere öğrenmelerini koordine etmelerini sağlar. Bu onların dil öğrenimini verimli bir şekilde planlamalarına yardımcı olur. Yeni kelime bilgisi, kurallar ve yazma sistemi öğrencinin kafasını karıştırdığında, bu stratejiler başarılı dil öğrenimi için hayati önem taşır. Üç grup strateji bu gruba aittir ve bunlar: öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak ve öğrenmeyi değerlendirme.

2.1.6.2.2. Duyuşsal Stratejiler

Oxford ve Crookall (1989, s. 404) duyuşsal stratejileri, “öğrencilerin duygularını, tutumlarını ve dil öğrenimi ile ilgili motivasyonlarını daha iyi kontrol etmelerine yardımcı olan kendi kendini pekiştirme ve pozitif kendi kendine konuşma gibi teknikler” olarak tanımlamaktadır. Duygu, tutum, motivasyon ve değerler gibi duyuşsal faktörler öğrenmeyi önemli bir şekilde etkilemektedir. Bu gruba üç grup strateji dâhil edilmiştir: kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme ve duygulara hâkim olma.

2.1.6.2.3. Sosyal Stratejiler

Dil bir sosyal davranış biçimi olduğundan, insanlar içindeki ve insanlar arasındaki iletişimi içerir. Bir dil öğrenirken sosyal stratejiler çok önemlidir, çünkü dil iletişimde kullanılır ve iletişim insanlar arasında gerçekleşir. Soru sorma, başkalarıyla işbirliği yapma ve başkalarıyla empati kurma gibi stratejileri kullanarak dil öğrenenlerin başkalarıyla öğrenmelerini sağlar. Yine de, öğrenme bağlamında iletişimin doğasını belirlediklerinden uygun kullanımları son derece önemlidir. Bu gruba üç takım strateji dâhil edilmiştir: soru sorma, işbirliği yapma ve empati kurma.

Mevcut tüm öğrenme stratejisi taksonomileri arasında Oxford (1990) şimdiye dek geliştirilen dil öğrenme stratejilerinin en kapsamlı sınıflandırmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, analiz edildiğinde, sınıflandırması daha önce tartışılanlardan tamamen farklı bir şey değildir. Aksine, Oxford'un taksonomisi O'Malley'in (1985) taksonomisi ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, bilişsel stratejiler kategorisindeki O'Malley'in sınıflandırması Oxford'un taksonomisinde hem Bilişsel hem de bellek stratejilerini kapsamaktadır. Ayrıca, O'Malley sosyal/duyuşsal stratejileri bir kategoriye yerleştirirken, Oxford onlarla iki ayrı kategori (duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler) olarak ilgilenmektedir.

2.1.7. Dil Öğrenme Stratejilerine Gelişen İlgi

Geleneksel eğitimde öğretmenler, öğrenci hatalarını düzelten ve öğrenciye ne zaman ne yapacağını tam olarak söyleyen ve öğrenciye düşünme araştırma fırsatı vermeyen öğretmenlerdir. Günümüzde ise birçok ülkede, öğretmenlerin işlevleri bir ölçüde daha az yönlendirici hale gelmiş işleri daha kolaylaşmıştır ve öğrenciler öğrenmeyi kendileri için daha fazla yapar hale gelmiştir. 1970'li yılların ortalarından bu yana, ikinci dil ediniminde oldukça yoğun olarak çalışılan çok sayıda bireysel dil öğrencisi değişkeni arasında, dil öğrenme stratejisinin etkisinin anlaşılmasına katkıda bulunan araştırmalar, etkili dil öğrenme stratejisinin dil yeterliliği ile belirlenmesi ve ilişkilendirilmesindeki başarı nedeniyle dil öğrenme stratejilerine ilgi artmaya devam etmiştir. Uygulayıcıların belirttiği ve uzmanların bireysel farklılıkları belgelemesi ve genellemelere bağlı teorilerin artık fazla rağbet görmemesinden dolayı, araştırmacılar bireysel dil öğrencisinin çeşitliliğine ve farklılığına odaklanmaya başladılar. Önceleri sadece ikinci dil edinim araştırmalarını bir dil ve metodoloji incelemesiyle tekelleştiren

araştırmacılar, son dönemlerde öğrenci özelliklerini de araştırmaya yöneldiler. Rubin ve Stern'in (1975) çalışmalarında "iyi dil öğrenenlerin" özelliklerine odaklanmaya öncelik vermeleri ile birlikte, yabancı dil edinimine yeni bir ilgi alanı ortaya çıkmaya başladı.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olarak ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışında yapılmış çeşitli araştırmalar ve bulguları aşağıda özetlenmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ceylan (2017) Kocaeli Üniversitesi'nde 4 başlangıç ve 4 orta seviyesindeki İngilizce öğrenen dil öğrencileriyle yürüttüğü bir çalışmada, öğrencilerin öğrenci özerklikleri seviyelerini ve dil öğrenme stratejileri kullanımını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenci özerkliği ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır ve öğrencilerin ne kadar özerk olurlarsa dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etmek için o kadar dil öğrenme stratejisi kullandıklarını saptamıştır.

Ocak ve Baysal (2016) Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejilerine göre öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yürüttükleri bir araştırmada, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi öz yeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .823$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin strateji kullanımı ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin strateji kullanımı ile yabancı dil başarı algı düzeyleri arasında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yabancı dil algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Aydınbeğ (2015) Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan Fransızca öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacı ile yaptığı bir çalışmada, cinsiyet ve sınıf seviyesinin dil öğrenme stratejileri tercihlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının strateji kullanımı ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının dil düzeyi arttıkça öğrenme stratejilerini etkili kullanma becerilerinin de gelişmediği

tespit edilmiştir. Hazırlıkta öğrenim gören öğrenciler %72.3, 1. sınıfta öğrenim gören %56.5, 2. sınıfta öğrenim gören %71.4, 3. sınıfta öğrenim gören %70.0, 4. sınıfta öğrenim gören %66.7 ve lisansüstü eğitim alan öğrenciler %66.7 oranında, en yüksek orta düzeyde bellek stratejisini tercih etikleri görülmüştür. Katılımcıların strateji kullanımı ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Üzülmez (2015) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile annelerinin eğitim düzeyi arasında, annesinin eğitim seviyesi yüksek olanların lehine istatistiksel olarak farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Fakat öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile babalarının eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Kılıç ve Pagem (2014) Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören toplamda 461 öğrenci ile yürüttükleri bir çalışmada öğrencilerin yürütücü biliş, duyuşsal ve sosyal strateji alt boyutları kullanımı ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Fakat öğrencilerin bellek stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında kadın öğrencilerin lehine ve telafi stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında erkek öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan analizlerde, dil başarısı ile öğrencilerin genel strateji kullanım ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit edilmiştir.

Yeşilçınar (2014) öğrenciler tarafından en çok tercih edilen dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve tercih edilen bu stratejilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulgularında öğrenciler tarafından kullanılan yabancı dil öğrenme stratejilerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yürütücü biliş stratejilerinin öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji olduğu ve en az kullanılan stratejilerin de bilişsel stratejiler olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadınların ve birinci sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür.

Baş (2012) yürüttüğü bir çalışmada, lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen lise türü, anne ve baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin adı geçen bütün değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin genel olarak “orta” düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Harmancı (2012) Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi’nde öğrenim gören seçkisiz seçim yöntemiyle seçilmiş toplamda 60 olmak üzere üç hazırlık sınıfı öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejiler Duygusal Stratejiler dışında tüm alt başlıklarda üst düzeyde olduğunu belirtmiştir. Duygusal Strateji kullanımının diğer tüm başlıkların aksine orta seviyede görüldüğünü ifade etmiştir. Elde ettiği veriler doğrultusunda, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt bölümlerinde öğrencilerin cevaplarında en yüksek ve en düşük ortalamaları alan ifadelerin irdelenmesi ve buradan elde edilen bilgiler doğrultusunda dil öğretimi faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesinin önem arz ettiğini belirtmiştir.

Ünal, Ayırır ve Arıoğul (2011) Hacettepe Üniversitesi’nde farklı yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil stratejileri kullanım durumlarını belirlemek, altı strateji çeşidi arasındaki bağlantıyı belirlemek ve dolaylı-dolaysız strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın bulgularında İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenimi gören öğrencilerin farklı dil öğrenme stratejilerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. “Duyuşsal Stratejiler”in, “Bellek Stratejileri”nin ve “Bilişsel Stratejiler”in kullanımının, diğer stratejilerin kullanım düzeylerinden daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, her üç dile yönelik yapılan analiz sonucunda, Telafi Stratejileri hariç diğer tüm strateji çeşitlerinin kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Yılmaz’ın (2010) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde yürüttüğü çalışmasının sonuçları, öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri tarafından ölçülen dil öğrenme stratejisi kullanımının, yüksek (3.97) ila orta (3.19) arasında değiştiğini ve Telafi Stratejilerinin daha sık kullanıldığını (3.97) ortaya koymuştur. Araştırmanın Dil Öğrenme Stratejileri

Sınıflaması kısmında da açıklandığı gibi Telafi Stratejileri, tahmin etme, jestleri kullanma, tekrarlama ve not alma yoluyla dil bilgisindeki boşlukları doldurmayı içermektedir. En düşük sırada bulunan Duyuşsal Stratejiler (3.19), duygu, tutum ve motivasyonlarla başa çıkmak için kullanılan stratejilerdir. Bununla birlikte, katılımcıların ezici çoğunluğu, örneğin, Duyuşsal Stratejileri kullanmakta isteksiz oldukları ve İngiliz Dili Eğitimi eğitimleri boyunca zorlu bir işle uğraşmak zorunda kaldıklarında kendilerini bilgi saklamaya ve almaya teşvik etmedikleri görülmüştür. Tüm alt boyutlarda öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile sadece duyuşsal stratejilerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencilerin not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir.

Bekleyen (2006) Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 142 tane 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada kadın ve erkek öğrenciler tarafından kullanılan stratejilerin kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğrencilerin lehinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir.

Bekleyen (2005) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 73 öğrenci ile yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin Yürütücü biliş, Telafi ve Sosyal stratejileri daha fazla kullandıklarını, dil öğrenme stratejilerinin kullanımını açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Kadın öğrencilerin Telafi Stratejileri dışında bütün dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, konuşma, yazma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptamıştır. Bellek Stratejileri, Yürütücü Biliş ve Duyuşsal stratejilerin kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil başarıları arasında tüm gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş ve başarı düzeyi arttıkça bu stratejilerin kullanım oranının da arttığı görülmüştür.

Öztürk (2004) dil öğrenme stratejileri ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için 355 öğrenciye envanter uygulamıştır. Çalışmasının bulgularında öğrenciler için uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağladığını belirtmiştir. Bir dil öğretmenin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini teşhis etmesi ve öğrencilerin bu stratejilerin farkına varmalarını sağlamanın temel katkısı, öğrencilerin öğrenme stillerine göre strateji seçmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu anlayışın öğrencilerin başarısını arttırdığını ifade etmiştir.

Tunç (2003) öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri ile öğrenci başarıları, cinsiyetleri, İngilizce öğrenme süreleri, öğrenim gördükleri lise türü ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için 153 öğrenciye envanter uygulamıştır. Çalışmasının sonunda dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında kadın öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri Anadolu Lisesi, düz lise, özel lise ve süper lise türüne göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Fakat yapılan analizlerde, dil başarısı ile öğrencilerin genel strateji kullanım ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Vertongen (2015) öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemek, daha spesifik olarak, başarılı dil öğrenenlerinin genel olarak başarısız dil öğrenenlerden daha fazla çeşitlilikte dil öğrenme stratejileri kullandıkları konusunda çeşitli araştırmacıların iddiası incelenecek amacıyla 242 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasının bulgularında dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenimini daha keyifli ve başarılı kıldığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin altı strateji kategorisini kullanmalarında önemli bir fark olduğunu görülmüştür. Bilişsel stratejilerin en çok kullanılan strateji grubu olduğu, duyuşsal stratejilerin ise en az tercih edilen grup olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular yürütücü biliş ve telafi stratejilerinin sıklıkla kullanılan ve en popüler stratejiler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenme stratejileri kullanımı ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Belirli strateji gruplarının kullanımı yüksek olan öğrencilerin test puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Sepasdar (2014) farklı yaş gruplarındaki ve farklı sınıf düzeyindeki 94 lise ve üniversite öğrencisi ile farklı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada Dil Öğrenme Strateji Envanteri bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularından ilköğretim, hazırlık, lise ve üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada farklı yaş gruplarının farklı dil öğrenme stratejileri kullandığını ortaya koyduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin yaş grupları ve kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, diğer öğrenme stratejileriyle karşılaştırıldığında, telafi stratejilerinin hazırlık, lise ve üniversite öğrencileri tarafından daha fazla kullanıldığını göstermiştir. Farklı öğrenme stratejileri arasında sosyal ve duygusal stratejiler üniversite öğrencileri tarafından daha sık kullanılmıştır. Bu nedenle öğretmenler dil öğrenme stratejilerini kullanmak için yaş grubu tercihlerini dikkate almalıdır ve öğretilerini, öğrencilerin ikinci veya yabancı bir dil öğrenmedeki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlamaları gerektiğini ifade etmiştir.

Salahshour, Sharifi ve Salahshour (2013) Tebriz’de lise öğrencileri ile yürüttükleri bir çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejileri seçimi ile kullanım sıklığı ve öğrencilerin cinsiyeti ve İngilizce ‘deki yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yeterlilik düzeyi düşük öğrencilere göre her çeşit stratejiyi daha sık kullandıkları görülmüştür. T-testi sonuçları, yüksek yeterlilik ve düşük yeterlilikli öğrenci grupları arasında genel strateji kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu farklılık daha çok Bilişsel ve Sosyal stratejilerin kullanımı arasında görülmüştür. Yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yeterlilik düzeyi düşük öğrencilere göre bu iki stratejiyi daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından incelendiğinde test sonuçları kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Sadeghia ve Attarb’ın (2012) farklı yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlayan İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımını araştırdığı bir çalışmada, dil öğrenmeye yeni başlayanların İngilizce’yi daha ileri çalışmalar ve çalışmalar için ihtiyaç duydukları bir araç olarak kabul etmesine karşın, dil öğrenmeye genç başlayanların İngilizce’yi iletişim için bir araç olarak gördükleri tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmanın sonucunda küçük yaştaki öğrencilerin dil stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Zeynali (2012) İran, Tebriz Enstitüsünde toplam 149 öğrenci ile yürüttüğü dil öğrenme stratejilerinin kullanımında kadın ve erkek İranlı öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Veriler Dil Öğrenme stratejileri Envanterinden uyarlanmış ve değiştirilmiş bir envanter kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında, bütün dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca değişkenlerin ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın sosyal stratejilerin kullanımında kadın öğrencilerde (M=22.00) erkek öğrencilere (M=19.54) oranla anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Khamkhien (2012) Tayland'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 1,405 öğrenci ile öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin öğrencilerin başarısına ve motivasyonlarına nasıl bir katkı sağladığını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada Dil Öğrenme Strateji Envanteri bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, genelde bellek stratejilerinin en yaygın kullanılan öğrenme stratejileri olduğunu, sosyal stratejilerin ise en az kullanılan öğrenme stratejileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca yabancı dil yeterlilikleri yüksek seviyesinde olan öğrencilerin ortalama strateji kullanım puanlarının, tüm strateji kategorilerinde yabancı dil yeterlilikleri düşük seviyesinde olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, yabancı dil yeterlilikleri yüksek seviyede olan öğrencilerin tüm öğrenme stratejisi kategorilerini, İngilizce öğrenirken yabancı dil yeterlilikleri düşük seviyede olan öğrencilerden daha geniş bir yelpazede kullandıklarını göstermektedir.

Božinović ve Sindik (2011) öğrenme stratejilerinin kullanımındaki cinsiyet farklılıklarının ve belirli öğrenme stratejileri türlerinin uygulanmasındaki farklılıkların belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarının sonucu, öğrenme stratejisinin kullanım sıklığındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bellek stratejilerinin en sık, bilişsel stratejiler ise en az kullanılan strateji olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çalışmalarının sonuçları istatistiksel olarak öğrenme stratejilerinin kullanımında cinsiyet farklılıklarının olduğu ve kadınların sosyal stratejiler dışında her tür öğrenme stratejisini daha sık kullandıklarını göstermiştir.

Ismail ve Jabar (2010) Malezya'da İngilizce dilini iyi bir şekilde kullandıkları kabul edilen 1412 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri, grup çalışması görevlerini tamamlarken kullanılan dil öğrenme

stratejileri ve öğrencilerin dil öğreniminde en çok tercih ettikleri stratejileri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmacılar çalışmalarının bulgularında çıkan sonuçlarda öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin sırasıyla yürütücü biliş stratejileri, bilişsel stratejiler, sosyal stratejiler olduğunu ve en az kullanılan stratejilerin ise telafi stratejileri olduğunu belirtmişlerdir. Grup çalışması görevlerini yerine getirmede öğrenciler tarafından genel olarak çeşitli stratejiler kullanılsa da en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin sosyal stratejiler olduğunu ifade etmişlerdir.

Griffiths (2007) yürüttüğü farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri önemi ile ilgili algılarını ve öğrencilerin strateji kullanım sıklığını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında farklı dil seviyesindeki 131 öğrenciye envanter uygulamış ve uyguladığı ölçeğin sonucunda genel olarak bütün öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Fakat dil seviyesi düşük olan öğrencilerin yüksek dil seviyesindeki öğrencilere kıyasla daha az düzeyde strateji kullandıkları görülmüştür.

Magogwe ve Oliver (2007) 2002-2005 yılları arasında Botswana'da gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğrencilerin mevcut dil bilgileri, tercih ettikleri dil stratejileri, yaş, yeterlilik ve öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, Botswana öğrencilerinin bir dizi dil öğrenme stratejisini kullandıklarını, ancak belirli stratejiler için farklı tercihler sunduklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca dil öğrenme stratejileri ile yeterlilik, okullaşma düzeyi (yaş farklılıklarını temsil eden) ve öz-yeterlilik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Daha genç yaşta öğrencilerin yaş büyük olan öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Genel olarak başarılı öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin birçoğunu kullandıklarını belirtmişlerdir.

Arroyo, Nisbet ve Tindall (2005) Çin'deki çeşitli üniversitelerin çeşitli bölümlerinin üçüncü sınıflarında okuyan 168 öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada, bilişsel stratejilerin sınavlarda elde ettikleri dereceler ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, birçok regresyon analizinde iki değişkenin (bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler) kombinasyonu, İngilizce yeterlilik ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dongyue (2004) dil yeterliliği, cinsiyet ve strateji kullanımı arasındaki korelasyon konusunda yürüttüğü araştırma bulguları cinsiyet ile Bellek Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılığın

kadınların lehine olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, kadınların duygularını yönetme ve kontrol etmede erkek emsallerinden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Rahimi, Riazi ve Saif (2004) öğrencilerin strateji seçimini etkileyen değişkenleri ve varsa, bu değişkenlerle öğrencilerin strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi analiz etmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırmaya yabancı dil seviyesi orta, iyi ve yüksek seviyesine sahip 196 Fars öğrencisinden oluşan bir grup örnek olarak seçilmiştir. Strateji kullanımı ile ilgili olarak, öğrencilerin ortalamaları metabilşsel stratejiler dışında tüm strateji kategorilerinde yüksek bulunmuştur. Katılımcıların genel olarak tüm kategorilerde daha fazla strateji kullananların dil seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin farklı İngilizce düzeyine sahip oldukları ve farklı strateji kullanımına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ek olarak, farklı yaşlardaki öğrencilerin farklı stratejiler kullanma eğiliminde olmaları eğitmenlere uygun öğrenme materyalleri geliştirme yolunda çok yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

Huang (2003) Tayvan'daki Ulusal Changhua Eğitim Üniversitesi İngilizce bölümünde öğrenim gören kırk yedi birinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü deneysel bir çalışmada, yabancı dil öğrenme stratejilerinin eğitimi verildiği takdirde dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve bunu yabancı dil eğitimine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yabancı dil eğitiminin uzun vadede dil eğitimi üzerinde etkili olacağını ve dil başarısını arttıracığını belirtmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında öğrencilerin strateji kullanımının ve dil başarılarının deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır. Çalışma, dil öğrenme stratejisi eğitiminin, öğrencilerin öğrenme sürecinde, duyuşsal alanda ve dil yeterliliklerinde öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı dil programlarında dil öğrenme stratejilerinin eğitimi gerekli olduğunu ayrıca, öğretilen stratejiler eğitim kursundan sonra da öğrenciler tarafından kullanıldığını ifade etmiştir. Hangi formatta olursa olsun, öğrencilerin hedef dili etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için dil öğrenme stratejilerinin eğitimi önermektedir.

Griffiths (2003) Yeni Zelanda'da, Auckland'da özel bir dil okulunda gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma dil öğrenme stratejileri ve yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, o okuldaki farklı milliyetlere göre strateji kullanımında da önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. En

çok ilerleme kaydeden öğrencilerin, dil öğrenme stratejisi kullanım sıklıklarının en fazla arttıranlar olduğu bulunmuştur.

Tamada (1996) yoğun İngilizce dil kursuna katılmış 24 Japon Japon öğrencisinin önceki çalışmalarda araştırılan diğer öğrencilerle aynı dil öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını ve yurt dışında öğrenim görenin yabancı dil öğrenme strateji kullanımını etkileyip etkilemediğini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal stratejileri kullanmayı tercih etmelerine karşın duygusal stratejileri kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca, araştırmanın bulguları başarılı EFL (Yabancı Dil olarak İngilizce) öğrencilerinin daha geniş bir öğrenme stratejisi yelpazesi kullandıklarını göstermiştir ve başarılı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin başarısız öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinden farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca genel olarak öğrencilerin çoğunluğunun sosyal stratejileri kullanırken duyuşsal stratejileri kullanmada isteksiz oldukları görülmüştür. Ayrıca yurtdışında öğrenim gören öğrencilerin daha fazla strateji kullandıklarını ifade etmiştir.

Oxford ve Nyikos (1989) dil seçimi stratejilerinin seçimini etkileyen değişkenleri belirlemek için 1.200 yabancı dil öğrencisi yaptıkları çalışmada, kadınların erkeklerle tezat oluşturduğunu ve kadınların, dil öğrenme stratejilerini beş strateji faktörünün üçünde anlamlı olarak daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların bilişsel stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve sosyal stratejiler olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacılar yabancı dili çalışmak için harcanan yılların yabancı dil öğrenme strateji kullanımını üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu ve genel anlamda en az dört ya da beş yıl boyunca dil eğitimi alan öğrenciler, burada daha az deneyimli dil öğrenenlerden çok daha fazla strateji kullandıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı okul türlerinde farklı strateji çeşitlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu stratejilerin aynı değişkenlere göre kimi öğrenci gruplarında istatistiksel olarak farklılık gösterirken kimilerinde farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca farklı okul türlerinde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, mesleki lise, İmam Hatip Liseleri gibi), farklı sınıf düzeylerinde (9.10.11.12. sınıf) ve farklı ülkelerde öğrenciler tarafından en çok tercih edilen strateji çeşidinde ve sayısında da farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bu da strateji kullanımının kişiden kişiye, okulların türüne, sahip olunan imkânlarla ve strateji eğitimine

bağlı olarak değişiklik gösterdiği söylenebilir. Stratejilere aşına olan ve strateji kullanımı için eğitim alan öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, geçerlik ve güvenilirlik, verilerin toplanması, verilerin analizi ve tablolarda kullanılan sembollerin anlamları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada ele alındığı karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü (grounded) desen kullanılmıştır. Gömülü desende araştırmanın büyük ölçüde nitel ya da nicel olduğunu fakat elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemle elde edilen verilere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel araştırma, sayısal değerler kullanılarak genelleştirilebilir sonuçların üretildiği, değişkenler arasındaki ilişkilerin kanıtlanmaya çalışıldığı ve farklı gruplar arasında karşılaştırmaların yapılabildiği yöntem olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 12). Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli deseni olan nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012, s. 77).

Çalışmanın nitel kısmı için gönüllülük esasına göre öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması modeli kullanılmıştır. “Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır” (Creswell, 2007, s. 46). Bu çalışmada da var olan durum bütün olarak incelenmiş ve kapsamlı bir şekilde taranması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel kısmının evrenini, 2018-1019 öğretim yılında Muş merkez ilçe sınırlarının farklı ortaöğretim kurumlarında (Anadolu Lisesi, İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Nitel kısmının evrenini de bu okullarda görev yapan İngilizce dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda evrende 2462 öğrenci ve 56 İngilizce dersi öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırmanın nicel kısmı için küme örnekleme (Karasar, 2012, s. 115) yöntemiyle evrende yer alan ortaöğretim kurumlarının 9. 10. 11. ve 12. sınıflarından birer şube rastgele seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur.

Evren büyüklüğü bilindiğinden, örneklem sayısını hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmış ve örneklem büyüklüğü 333 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada 352 öğrenciden veri elde edilmiştir.

$$n = \frac{t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}$$

n = Örneklem büyüklüğü

N = Evren büyüklüğü

d = Tolerans düzeyi

t = Güven düzeyi

p = Olayın görülme sıklığı (q=1-p)

Tanrıoğen (2009)

Araştırmanın nitel bölümü için örneklem belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın nicel örneklem kümesinde yer alan farklı ortaöğretim kurumunun 10 İngilizce Dersi öğretmenleri örneklem grubunu oluşturmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2016, s.119-120) maksimum çeşitlilik örneklemesini şu şekilde tanımlamaktadır:

Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı zamanda farklılıkların) var olduğunu bulmaktır.

Aşağıda evren ve örneklem grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Öğrenci		Öğretmen		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Kadın	270	76.7	4	40
	Erkek	82	23.3	6	60
Lise Türü	Şehit Davut Karacam Kız İmam Hatip Lisesi	76	21.6	2	20
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi	63	17.9	2	20
	Anadolu Lisesi	75	21.3	2	20
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	75	21.3	2	20
	Fen Lisesi	63	17.9	2	20
Genel Toplam	352	100	10	100	

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan 352 öğrenciden 270'i (%76.7) kadın, 82'si (%23.3) erkektir. Araştırmaya katılan bu öğrenciler 76'sı (%21.6) Şehit Davut Karacam Kız İmam Hatip Lisesi'nin, 63'ü (%17.9) TOBB Sosyal Bilimler Lisesi'nin, 75'i (%21.3) Anadolu Lisesi'nin ve 75'i (%21.3) Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin ve 63'ü (%17.9) Fen Lisesi'nin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarının birer şubelerindeki öğrencilerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) kullanılmıştır. DÖSE'nin farklı formlarının güvenilirlik puanlarının, envanterin öğrenenlerin birinci veya ikinci dilde uygulanmış olmasına bağlı olarak .93 ile .98 arasında olduğu bildirilmiştir (Oxford & Burry, 1995). Bu envanterin Türkçe uyarlama çalışması ise Yıldız Teknik Üniversitesi, İTÜ, Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İ. Bilgi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin aralarında bulunduğu toplam yedi üniversitenin hazırlık sınıfı programına devam eden 768 öğrenci üzerinde yapılmıştır (Cesur ve Fer, 2007). DÖSE'nin İngilizce

ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 5., 12. ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yaptıkları faktör analizi altı temel boyut altında 47 maddeli yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütününe iç tutarlık güvenilirliği .92 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt envanter maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin .27- .62 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt boyutların dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise .67- .82 arasında korelasyon değeri almıştır. Uyarılama çalışması sonucunda, orjinal envanterden boyut sayılarında veya madde sayılarında herhangi bir farklılaşma olmamıştır. Bu çalışmada da yapılan güvenilirlik analizleri aşağıdaki tablo 4'te de görüldüğü üzere orijinal çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada envanterin tüm maddelerinin güvenilirliği için Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Alt Boyutları ile İlgili Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Alpha Değeri (α)
Bellek Stratejileri (B1)	.834
Bilişsel Stratejiler (B2)	.853
Telafi Stratejileri (B3)	.736
Yürütücü Biliş Stratejileri (B4)	.909
Duyuşsal Stratejiler (B5)	.730
Sosyal Stratejiler (B6)	.743
Envanterin Geneli İçin	.953

Tablo 4'te de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan envantere ait güvenilirlik katsayısı .953 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, envanterin bütününe ait geçerliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Envanterin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise, güvenilirlik katsayılarının en düşük .730 ile en yüksek .909 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, Cesur ve Fer (2007) 'in bulgularından (.59-.84) oldukça yüksek çıkmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İngilizce öğretmenleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 sorudan oluşmuştur. Bu soruların uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir; İngiliz Dili Eğitimi alanından iki ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi'nden iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularında herhangi bir yanlışlık ve eksiklik görülmemiştir. Öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formları deneme amacıyla örneklemin seçildiği liselerin dışındaki liselerde çalışan 6 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından soruların anlaşılmasında herhangi bir sorun olmadığı ifade edilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

“Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270). Bu araştırmanın nitel kısmının geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yoluyla bilgiler toplanmış, bu öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

“Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmada en kullanışlı yöntem üye kontroldür. Bu yöntemle, araştırmacılar notlarını katılımcılara verirler ve katılımcılar da kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunu doğrular” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 245). Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma sırasında tutulan notlar görüşme sonunda katılımcı öğretmenlere okutulmuş, eklemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir ifade olup olmadığı sorulmuş ve istenilen düzeltmeler yapılarak, alınan notların yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu başlık nicel verilerin toplanması ve nitel verilerin toplanması şeklinde iki kısımda incelenmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izi alındıktan sonra, veri toplama araçları 2018-2019 eğitim öğretim yılında bizzat araştırmacı tarafından haftanın farklı günlerinde Muş Anadolu Lisesi, Selcen Hatun Kız Meslek Lisesi, TOBB Sosyal Bilimler Lisesi, Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi, Alparslan Sağlık meslek Lisesi ve Fen Lisesi'ne gidilerek ayrı ayrı her bir lisenin 9. 10. 11. ve 12. sınıflarındaki birer

şubesindeki öğrencilere envanterler dağıtılıp gerekli açıklamalar yapılmıştır. Envanterler öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra toplanmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırma için izin alınan okulların idarecileriyle birebir görüşülmüş, kendilerinden onayı alındıktan sonra envanterler, sınıflar dolaşarak o saatte derste bulunan öğretmenler eşliğinde uygulanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Görüşmeler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi, Muş Anadolu Lisesi, Selcen Hatun Kız Meslek Lisesi, TOBB Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta olan gönüllü ikişer öğretmen ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılmadan önce öğretmenlere bilgi verilmiş ve ses kaydı yapılması not alınması için izin alınmıştır. Sorular sırayla yöneltilmiş, bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve kişisel bilgilere dair (isim, soy isim vb.) herhangi bir soru sorulmadığı için öğretmenlerin derslerinde uyguladığı stratejileri ve öğrenciler ile ders işleyiş durumunu olduğu gibi yansıması önemle ifade edilmiştir.

Araştırmacı tarafından yöneltilen görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar ses kaydı alınarak ve not tutularak kaydedilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırmacı alt sorular kullanarak daha detaylı bilgilere ulaşmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler en fazla 20-25 dakika sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve analizler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan envanterin 23 tanesi kişisel bilgiler kısmındaki eksiklikler ya da maddeler kısmındaki rastgele işaretlemelerden dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu nedenle sadece 352 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Veri analizleri, istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencilerin yabancı dil akademik başarı algı düzeyi, lise türü, anne-babanın İngilizce bilme durumu, öğrencinin özel ders/kurs alma durumu, anne-babanın eğitim

düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Normallik analizleri için basıklık ve çarpıklık değerleri (-1 ile +1), betimleyici istatistikler(Ortalama- medyan değerlerine), histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Bu bağlamda normal dağılım gösteren grup verileri için iki gruplu demografik değişkenler için parametrik olan tekniklerden bağımsız grup T-testi (Independent Samples T Test) ve üç ve üzeri gruplar için de tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Grupların ikili karşılaştırılmalarında ise Levene testine göre varyansların homojen çıktığı durumlarda Tukey testi, Levene, homojen çıkmadığı durumlarda Dunnett's C testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Normal dağılım sergilenmeyen durumlarda ise üç ve üzeri gruplar için Kruskal Wallis Testi ve ikili gruplar için Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada DÖSE kullanım düzeyleri düşük orta ve yüksek olarak üç düzey şeklinde değerlendirilmiştir. Bu düzeylerin sınırları DÖSE beşli likert olduğu için: $(5-1)/3=1.33$ aralık genişliği olarak belirlenmiştir. Buna göre değerlendirme sınırları:

Düşük: 1.00-2.33

Orta: 2.34-3.67

Yüksek: 3.68-5.00

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 242) betimsel analizini şu şekilde tanımlamaktadırlar: “Betimsel analizde amaç, araştırma sonucunda elde edilen bilgileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde ayrıca, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.”

Görüşme formundan elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çözümlemelerden elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümlere göre temalar oluşturulmuştur. Çözümleme sonucu elde edilen bu temalar ve ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiş ve bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini gizli tutmak amacı ile her biri: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6....şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca son olarak yapılan analiz

iki uzman tarafından incelenmiştir ve araştırmacı ile uzmanın yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır, yapılan farklı kodlamalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Kodlamaları karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (*Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı*) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda tematik çerçevenin güvenilirliği % 95 bulunmuştur. Nitel çalışmalarında, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımlarına, ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin demografik değişkenler ile altı alt boyut ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) madde toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkilere ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler bu çalışmanın konusuyla doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı olan yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır.

4.1. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini tercih etme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu başlık altında, ortaöğretim öğrencileri yabancı dil öğrenme stratejilerini her bir alt boyutunu ne düzeyde tercih ettiklerine dair analizlerin dağılımı yer almaktadır. Bu analizlerin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Genel Strateji Kullanımı

ALT BOYUTLAR	ORTALAMA
Bellek Stratejileri (B1)	3.09
Bilişsel Stratejiler (B2)	3.32
Telafi Stratejileri (B3)	2.99
Yürütücü Biliş Stratejileri (B4)	3.10
Duyuşsal Stratejiler (B5)	3.27
Sosyal Stratejiler (B6)	3.07
Ortalama	3.14

Bu bağlamda tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin genel strateji kullanım ortalaması 3,14 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değer 2.34 ile 3.67 aralığında olduğundan, öğrencilerin strateji kullanımının “orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt

boyutlarında görüldüğü üzere, aritmetik ortalaması en yüksek alt boyutun (3,32) bilişsel stratejiler (B2) olduğu görülmektedir. Oxford'a (1990) göre bu stratejiler bünyesinde pratik yapma, mesaj alma ve gönderme ve analiz etme ve mantık yürütme gibi stratejileri barındırmaktadır. Bahsedilen bu stratejilerin öğrenciler tarafından yüksek strateji kullanımına yakın bir değerde kullanıldığı görülmektedir. Aritmetik ortalaması en düşük (2,99) alt envanter grubu ise telafi stratejileri (B3) olarak göze çarpmaktadır. Oxford (1990), bu strateji grubunun içerisinde yabancı dili konuşurken ana dile geçiş, yardım almak, jest veya mimik kullanma, kısmen veya tamamen iletişim kurmaktan kaçınma, konuyu seçmek, mesajı tahmin etmek ya da düzeltmek ve kelime uydurmak eylemlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu veriler incelendiğinde, öğrencilerin telafi stratejilerini dil öğrenme süreçleriyle yeterli düzeyde ilişkilendirmedikleri söylenebilir.

Benzer çalışmalarda Khamkien (2012) yürüttüğü çalışmanın bulgularında genelde bellek stratejilerinin en yaygın kullanılan öğrenme stratejileri olduğunu, sosyal stratejilerin ise en az kullanılan öğrenme stratejileri olduğunu belirtmiştir. Kılıç ve Pagem (2014) çalışmalarının bulgularında öğrencilerin strateji kullanımının orta düzeyde (3.06) olduğunu, sosyal stratejilerin en çok kullanılan strateji olduğunu (3.33) ve en az tercih edilen strateji grubunun da duyuşsal stratejiler olduğunu belirtmişlerdir. Yeşilçınar (2014) öğrenciler tarafından kullanılan yabancı dil öğrenme stratejilerinin orta seviyede olduğunu, yürütücü biliş stratejilerinin öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji olduğunu ve en az kullanılan stratejilerin de bilişsel stratejiler olduğunu tespit etmiştir. Ünal, Ayırır ve Arıoğul (2011) duyuşsal stratejilerin, bellek stratejilerinin ve bilişsel stratejilerin kullanımının, diğer stratejilerin kullanım düzeylerinden daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (2010) öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri tarafından ölçülen dil öğrenme stratejisi kullanımının, telafi stratejilerinde yüksek (3.97), duyuşsal stratejilerinde orta (3.19) arasında değiştiğini ve telafi stratejilerinin daha sık kullanıldığını (3.97) ortaya koymuştur. Bekleyen (2005) öğrencilerin yürütücü biliş, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Vertongen (2015) çalışmasının bulgularında bilişsel stratejilerin en çok kullanılan strateji grubu olduğu, duyuşsal stratejilerin ise en az tercih edilen grup olduğu bildirilmiştir. Božinović ve Sindik (2011) belirli öğrenme stratejileri türlerinin uygulanmasındaki farklılıkların belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarının sonucu, öğrenme stratejisinin kullanım sıklığındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bellek stratejilerinin en sık, bilişsel stratejiler ise en az kullanılan strateji olduğunu göstermiştir. Rahimi, Riazi ve

Saif (2004) strateji kullanımı ile ilgili olarak, öğrencilerin ortalamaları metabilşsel stratejiler dışında tüm strateji kategorilerinde yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmada öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri kullanım düzeyleri değişkeni ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Örneklemden elde edilen cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrencilerin yabancı dil akademik başarı algı düzeyi, lise türü, anne-babanın İngilizce bilme durumu, öğrencinin özel ders/kurs alma durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi durumu değişkenlerine ait analizlere yer verilmiştir. Öncelikle veri dağılımlarının normallik durumlarına bakılmış, duruma göre parametrik ya da non-parametrik testler kullanılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin lise türü ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 6

Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Lise türü	n	\bar{x}	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
BELLEK STRATEJİLERİ	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.2982	.83271	11.717	.000*	1 ile 2 ve 5 arasında
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	2.8095	.74038			2 ile 3 ve 4 arasında
	Anadolu Lisesi (3)	75	3.2237	.89739			3 ile 2 ve 5 arasında
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.4059	.89627			4-5 arasında
	Fen Lisesi(5)	63	2.5961	.75314			
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.4455	.74986	4.086	.003*	4-5 arasında
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	3.1667	.75875			
	Anadolu Lisesi (3)	75	3.3048	.85387			
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.5514	.82981			
	Fen Lisesi(5)	63	3.0760	.79683			

Tablo 6'nın devamı

	Lise türü	n	\bar{x}	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
TELAFİ STRATEJİLERİ	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.2478	.85915	7.215	.000*	4 ile 5 ve 2 arasında
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	2.8148	.71348			
	Anadolu Lisesi (3)	75	2.9556	1.01761			
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.2844	1.03315			
	Fen Lisesi(5)	63	2.5820	.86699			
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.1330	1.12875	5.044	.001*	4 ile 5 arasında
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	3.0123	1.08557			
	Anadolu Lisesi (3)	75	3.1689	.99839			
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.4593	1.00952			
	Fen Lisesi(5)	63	2.6631	1.07207			
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.3925	.94466	3.333	.011*	1 ile 5 arasında
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	3.2037	.92721			3 ile 5 arasında
	Anadolu Lisesi (3)	75	3.3733	.84888			4 ile 5 arasında
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.4200	1.00985			
	Fen Lisesi(5)	63	2.9206	.92013			
SOSYAL STRATEJİLER	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.1360	.96675	1.496	.203	
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	3.1058	.98068			
	Anadolu Lisesi (3)	75	3.0933	.97846			
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.1733	1.01396			
	Fen Lisesi(5)	63	2.8069	.88860			
Genel Toplam	Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi (1)	76	3.2955	.73381	6.851	.000*	1 ile 5 arasında
	TOBB Sosyal Bilimler Lisesi (2)	63	3.0295	.71437			2 ile 4 arasında
	Anadolu Lisesi (3)	75	3.2067	.77821			3 ile 5 arasında
	Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (4)	75	3.4155	.79278			4 ile 5 arasında
	Fen Lisesi (5)	63	2.8051	.72124			

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin öğrendikleri lise türleri ile sosyal stratejiler (B6) alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal

stratejiler (B5) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan post-hoc istatistiğinin Tukey testi sonucunda, DÖSE toplam puan ölçeğinde Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında, Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. TOBB Sosyal Bilimler Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, TOBB Sosyal Bilimler Lisesi'nde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında, Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında, Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bellek stratejileri (B1) alt boyutunda Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile TOBB Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında, Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. TOBB Sosyal Bilimler Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Anadolu Lisesi ve Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. TOBB Sosyal Bilimler Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları, Anadolu Lisesi ve Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile TOBB Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları TOBB Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel stratejiler (B2) alt boyutunda Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Telafi stratejileri (B3) alt boyutunda Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi ve TOBB Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları Fen Lisesi ve TOBB Sosyal Bilimler Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yürütücü biliş stratejileri (B4) boyutunda Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Duyuşsal stratejiler (B5) boyutunda Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler ile Fen Lisesi öğrencileri arasında farklılık bulunmuştur. Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamaları Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizlerde Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (DÖSE) ve sosyal stratejiler (B6) hariç diğer alt boyutlarda öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile mezun oldukları lise türü arasındaki bu farkların, farklı liselerde uygulanan yabancı dil programlarından, öğrencilerin ileride tercih edecekleri bölümlerden, bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin bireysel farklılıklarından ve haftalık aldıkları yabancı dil ders saatlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları Baş'ın (2012) sonuçları ile örtüşmektedir. Meslek Lisesi, Anadolu lisesi ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülen çalışmanın bulguları, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ile dil öğrenme stratejilerinin bütün alt boyutlarında farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehinde olduğu saptanmıştır. Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin diğer iki lisede okuyan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Meslek Lisesinde okuyan öğrencilerden yüksek

olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Tunç (2003) çalışmasında da öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri Anadolu Lisesi, düz lise, özel lise ve süper lise türüne göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, Bekleyen (2006) çalışmasının bulgularında öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile mezun oldukları lisenin türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla T-testi yapılmıştır.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S.s.	t	p																																																															
BELLEK STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.1173	.90971	1.053	.294																																																															
	Erkek	82	3.0095	.78007			BİLİŞSEL STRATEJİLER	Kadın	270	3.3452	.82318	.970	.333	Erkek	82	3.2456	.78327	TELAFİ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0506	.97485	2.142	.034*	Erkek	82	2.8191	.81784	YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.1333	1.10890	.962	.338	Erkek	82	3.0095	.99338	DUYUŞSAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.3364	.94056	2.188	.029*	Erkek	82	3.0772	.93558	SOSYAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0840	.99873	.502	.616	Erkek	82	3.0264	.87976	Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130	Erkek
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Kadın	270	3.3452	.82318	.970	.333																																																															
	Erkek	82	3.2456	.78327			TELAFİ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0506	.97485	2.142	.034*	Erkek	82	2.8191	.81784	YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.1333	1.10890	.962	.338	Erkek	82	3.0095	.99338	DUYUŞSAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.3364	.94056	2.188	.029*	Erkek	82	3.0772	.93558	SOSYAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0840	.99873	.502	.616	Erkek	82	3.0264	.87976	Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130	Erkek	82	3.0629	.67447								
TELAFİ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0506	.97485	2.142	.034*																																																															
	Erkek	82	2.8191	.81784			YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.1333	1.10890	.962	.338	Erkek	82	3.0095	.99338	DUYUŞSAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.3364	.94056	2.188	.029*	Erkek	82	3.0772	.93558	SOSYAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0840	.99873	.502	.616	Erkek	82	3.0264	.87976	Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130	Erkek	82	3.0629	.67447																			
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.1333	1.10890	.962	.338																																																															
	Erkek	82	3.0095	.99338			DUYUŞSAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.3364	.94056	2.188	.029*	Erkek	82	3.0772	.93558	SOSYAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0840	.99873	.502	.616	Erkek	82	3.0264	.87976	Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130	Erkek	82	3.0629	.67447																														
DUYUŞSAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.3364	.94056	2.188	.029*																																																															
	Erkek	82	3.0772	.93558			SOSYAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0840	.99873	.502	.616	Erkek	82	3.0264	.87976	Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130	Erkek	82	3.0629	.67447																																									
SOSYAL STRATEJİLERİ	Kadın	270	3.0840	.99873	.502	.616																																																															
	Erkek	82	3.0264	.87976			Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130	Erkek	82	3.0629	.67447																																																				
Genel Toplam	Kadın	270	3.1983	.80206	1.520	.130																																																															
	Erkek	82	3.0629	.67447																																																																	

*p≤.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyetleri ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2, yürütücü biliş stratejileri (B4), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları

ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, telafi stratejileri (B3) ve duyuşsal stratejiler (B5) alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin telafi stratejileri (B3) boyutu kadın öğrencilerin madde toplam puan ortalamaları erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin duyuşsal stratejiler (B5) boyutu kadın öğrencilerin madde toplam puan ortalamaları, erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen bulgular Baş'ın (2012) bulguları ile örtüşmektedir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin; sosyal, yürütücü biliş ve telafi stratejileri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Ayrıca, Ocak ve Baysal (2016) ile Yılmaz'ın (2010) çalışmasında duyuşsal stratejilerde cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Böyle bir sonuç açıkça, kadınların erkeklerden daha sık duyuşsal duygusal stratejiler kullandıklarını göstermiştir. Yeşilçınar (2014) öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğrencilerinin lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, Sharifi ve Salahshour (2013), Salahshour, Zeynali (2012), Božinović ve Sindik (2011), Bekleyen (2005), Dongyue (2004), Tunç (2003), Ehrman ve Oxford (1988) Oxford ve Nyikos'un (1989) çalışmalarının bulgularında çıkan kadınların erkeklere kıyasla stratejileri daha sık kullandıkları sonuçlar ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Aydınbek (2015) çalışmasında öğrencilerin strateji kullanımı ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kılıç ve Pagem'in (2014) bulgularında ise öğrencilerin yürütücü biliş, duyuşsal ve sosyal strateji alt boyutları kullanımı ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin bellek stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında kadın öğrencilerin lehine ve telafi stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında erkek öğrencilerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmamızda elde edilen bulgulardan hareketle kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden Telafi Stratejilerini (B3) ve duyuşsal stratejilerini (B5) erkeklere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerinin, Bellek Stratejileri (B1), Bilişsel Stratejiler (B2), yürütücü biliş stratejileri (B4), sosyal

stratejiler (B6) ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerin (DÖSE) kullanımında herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

4.2.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sınıf düzeyi ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
BELLEK STRATEJİLERİ	9	83	2.7644	.73034	19.245	.000*	11. ve 12. sınıf ile 9. sınıf arasında 11. ve 12. sınıfla ile 10. Sınıf arasında
	10	93	2.8088	.79084			
	11	98	3.2302	.89221			
	12	78	3.6054	.84783			
BİLİŞSEL STRATEJİLERİ	9	83	3.0422	.74281	13.712	.000*	12. sınıf ile 9.10 ve 11. sınıflar arasında
	10	93	3.1889	.68070			
	11	98	3.3200	.83320			
	12	78	3.7811	.82807			
TELAFİ STRATEJİLERİ	9	83	2.7952	.85275	12.819	.000*	12. sınıf ile 9.10. ve 11. sınıflar arasında
	10	93	2.7724	.82415			
	11	98	2.9490	.93286			
	12	78	3.5385	.99018			
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	9	83	2.7095	.92032	12.279		11. ve 12. sınıf ile 9. Sınıf arasında 11. ve 12. sınıf ile 10. Sınıf arasında
	10	93	2.9008	1.03293			
	11	98	3.2154	1.10857			
	12	78	3.6282	1.05346			
DUYUŞSAL STRATEJİLER	9	83	2.9357	.84737	10.054	.000*	11. ve 12. sınıf ile 9. Sınıf arasında 11. ve 12. sınıf ile 10. Sınıf arasında
	10	93	3.1004	.82830			
	11	98	3.4558	.97640			
	12	78	3.6218	.97799			

Tablo 8'in Devamı

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
SOSYAL STRATEJİLER	9	83	2.7751	.84321	7.280	.000*	12.sınıf ile 9.10. ve 11. sınıflar arasında
	10	93	2.9552	.96845			
	11	98	3.1361	.91329			
	12	78	3.4402	1.05784			
Genel Toplam	9	83	2.8578	.64280	18.154	.000*	12.sınıf ile 9.10. ve 11. sınıflar arasında
	10	93	2.9800	.70573			
	11	98	3.2347	.74568			
	12	78	3.6328	.79649			

*p≤.05

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan post-hoc istatistiğinin Tukey testi sonucunda, B1, B4 ve B5 alt boyutları grubundaki öğrencilerin 11. ve 12. sınıf düzeyindeki ortalamaları 9. ve 10. sınıf düzeyindeki gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. B2, B3 ve B6 alt boyutlarında ise 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamaları 9., 10. ve 11. sınıf düzeyindeki gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DÖSE toplamında ise 12. sınıf düzeyindeki ortalamaları 9., 10. ve 11. sınıf düzeyindeki gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin bütün alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları kullanımının da arttığı gözlemlenmektedir. Yani öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini kullanım düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları Aydınbek'in (2015) hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıftaki öğrencilere göre daha az strateji kullandıkları ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. Sınıftaki öğrencilere göre yine bu stratejileri daha az kullandıkları sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca, Bekleyen (2006) öğrencilerin okudukları sınıf düzeyleri ile strateji kullanımı arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucunda hem stratejilerin toplam kullanımı hem de hafıza stratejileri ile sosyal stratejilerin kullanım düzeylerinde 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık

olduğu ve bu farklılığın 4. sınıf öğrencilerinin lehinde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Baş (2012) öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından olan sosyal, bilişsel, telafi ve bellek stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu saptamıştır. Bu farklılığın da 10. ve 11. sınıfların lehine olduğu görülmüştür. Yeşilçınar (2014) öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın birinci sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirtmiştir.

4.2.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Algı Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin yabancı dil algı düzeyleri ile Bellek Stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiye ANOVA testi ile bakılmıştır.

Tablo 9

Yabancı Dil Algı Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Yabancı dil algı düzeyi	n	\bar{x}	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
BELLEK STRATEJİLERİ	Çok iyi (1)	57	3.7797	.83689	28.032	.000*	1 ile 2, 3 ve 4 arasında
	İyi (2)	160	3.1986	.78502			2 ile 3 ve 4 arasında
	Orta (3)	98	2.7256	.74325			
	Zayıf (4)	37	2.5435	.89419			
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Çok iyi (1)	57	3.9010	.71285	25.390	.000*	1 ile 2, 3 ve 4 arasında
	İyi (2)	160	3.4210	.70654			2 ile 3 ve 4 arasında
	Orta (3)	98	3.0583	.73357			
	Zayıf (4)	37	2.7008	.92503			

*p≤.05

Tablo 9'un Devamı

	Yabancı dil algı düzeyi	n	\bar{x}	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
TELAFİ STRATEJİLERİ	Çok iyi (1)	57	3.3947	.87493	14.135	.000*	1 ile 3 ve 4 arasında
	İyi (2)	160	3.1438	.90586			2 ile 3 ve 4 arasında
	Orta (3)	98	2.7806	.92428			3 ile 4 arasında
	Zayıf (4)	37	2.3198	.79870			
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Çok iyi (1)	57	3.7329	.93715	23.727	.000*	1 ile 3ve 4 arasında
	İyi (2)	160	3.3000	.99676			2 ile 3ve 4 arasında
	Orta (3)	98	2.7562	1.00396			3 ile 4 arasında
	Zayıf (4)	37	2.2132	1.01172			
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Çok iyi (1)	57	3.7865	.86874	13.820	.000*	1 ile 2, 3 ve 4 arasında
	İyi (2)	160	3.3292	.87034			2 ile 4 arasında
	Orta (3)	98	3.1429	.93335			3 ile 4 arasında
	Zayıf (4)	37	2.6126	.95100			
SOSYAL STRATEJİLER	Çok iyi (1)	57	3.4708	.90310	11.858	.000*	1 ile 3 ve4 arasında
	İyi (2)	160	3.2135	.96771			2 ile 3 ve 4 arasında
	Orta (3)	98	2.8214	.89521			
	Zayıf (4)	37	2.4955	.88496			
Genel Toplam	Çok iyi (1)	57	3.7228	.66289	30.283	.000*	1 ile 2, 3 ve 4 arasında.
	İyi (2)	160	3.2900	.70140			2 ile 3 ve 4 arasında
	Orta (3)	98	2.8924	.69477			3 ile 4 arasında
	Zayıf	37	2.5038	.70130			

*p≤.05

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin yabancı dil algı düzeyleri ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan post-hoc istatistiğinin Tukey testi sonucunda, tüm alt boyutlarda ve envanterin genel toplam puan ortalamalarında yabancı dil algı düzeyleri ortalamaları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. DÖSE toplam puan ölçeğinde yabancı dil algı düzeyleri çok iyi ile iyi, orta ve zayıf olanlar arasında, iyi ile orta ve zayıf olanlar arasında ve orta ile zayıf olanlar arasında farklılık bulunmuştur. Yabancı dil algı düzeyleri çok iyi olanların ortalamaları iyi, orta ve zayıf olanlara göre, iyi olanların ortalamaları orta ve

zayıf olanlara göre, orta olanların ortalamaları zayıf olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

B1 ve B2 alt boyutlarında yabancı dil algı düzeyleri çok iyi ile iyi, orta ve zayıf olanlar arasında ve iyi ile orta ve zayıf olanlar arasında farklılık bulunmuştur. B1 ve B2 alt boyutlarında yabancı dil algı düzeyleri çok iyi olanların ortalamaları iyi, orta ve zayıf olanlara göre ve iyi olanların ortalamaları orta ve zayıf olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

B3 ve B4 alt boyutlarında yabancı dil algı düzeyleri çok iyi ile orta ve zayıf olanlar arasında, iyi ile orta ve zayıf olanlar arasında ve orta ile zayıf olanlar arasında farklılık bulunmuştur. B3 ve B4 alt boyutlarında yabancı dil algı düzeyleri çok iyi olanların ortalamaları orta ve zayıf olanlara göre, iyi olanların ortalamaları orta ve zayıf olanlara göre, orta olanların ortalamaları zayıf olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

B5 alt boyutunda yabancı dil algı düzeyleri çok iyi ile iyi, orta ve zayıf olanlar arasında, iyi ile zayıf olanlar arasında ve orta ile zayıf olanlar arasında farklılık bulunmuştur. Yabancı dil algı düzeyleri çok iyi olanların ortalamaları iyi, orta ve zayıf olanlara göre, iyi olanların ortalamaları zayıf olanlara göre, orta olanların ortalamaları zayıf olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

B6 alt boyutunda yabancı dil algı düzeyleri çok iyi ile orta ve zayıf olanlar arasında ve iyi ile orta ve zayıf olanlar arasında farklılık bulunmuştur. B6 alt boyutunda yabancı dil algı düzeyleri çok iyi olanların ortalamaları orta ve zayıf olanlara göre ve iyi olanların ortalamaları orta ve zayıf olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak öğrencilerin Yabancı dil algı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bütün alt boyutlar ve envanterin genel toplam puan ortalamalarında yabancı dil öğretim stratejileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, yabancı dil yeterlilikleri yüksek seviyede olan öğrencilerin tüm öğrenme stratejisi kategorilerini, İngilizce öğrenirken yabancı dil yeterlilikleri düşük seviyede olan öğrencilerden daha geniş bir yelpazede kullandıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular Bekleyen'in (2005) bulguları ile örtüşmektedir. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil başarıları arasında tüm gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş ve başarı düzeyi arttıkça bu stratejilerin kullanım oranının da arttığı görülmüştür. Ocak ve Baysal'ın (2016) çalışmalarının bulgularında öğrencilerin strateji kullanımı ile yabancı

dil başarı algı düzeyleri arasında tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yabancı dil algı yüzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Khamkhien'in (2012) bulguları yabancı dil yeterlilikleri yüksek seviyesinde olan öğrencilerin ortalama strateji kullanım puanlarının, tüm strateji kategorilerinde yabancı dil yeterlilikleri düşük seviyesinde olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Jie ve Xiaoqing (2006) çalışmasının sonucunda yabancı dil stratejilerin öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Magogwe ve Oliver'ın (2007) çalışmalarının bulgularında öğrencilerin strateji kullanımı ile yabancı dil başarı algı düzeyleri arasında lise öğrencilerinde dersleri orta ile kötü olanların arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmazken dersleri iyi ile orta ve kötü olanlar arasında dersleri iyi olanların lehine istatistiksel olarak farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Rahimi, Riazi ve Saif (2004) öğrencilerin genel olarak tüm kategorilerde daha fazla strateji kullananların dil seviyelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Tunç (2003) dil başarısı ile öğrencilerin genel strateji kullanım ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Aynı şekilde Yılmaz (2010) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencilerin not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Pagem (2014) öğrencilerin dil başarısı ile öğrencilerin genel strateji kullanım ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

4.2.6. Öğrencilerin Anne veya Babalarının İngilizce Bilme Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Anne veya babalarının İngilizce bilme durumu ile Bellek Stratejileri (B1), Bilişsel Stratejiler (B2), Telafi Stratejileri (B3), Yürütücü Biliş Stratejileri (B4), Duyuşsal Stratejiler (B5), Sosyal Stratejiler (B6) Alt Boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını bulmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 10

Anne veya Babalarının İngilizce Bilme Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Anne baba İngilizce bilgisi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
BELLEK STRATEJİLERİ	Evet	16	127.94	2047.00	1911.00	.051*
	Hayır	336	178.81	60081.00		
	Toplam	352				
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Evet	16	149.38	2390.00	2254.00	.275
	Hayır	336	177.79	59738.00		
	Toplam	352				
TELAFİ STRATEJİLERİ	Evet	16	111.31	1781.00	1645.00	.009*
	Hayır	336	179.60	60347.00		
	Toplam	352				
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Evet	16	153.13	2450.00	2314.00	.347
	Hayır	336	177.61	59678.00		
	Toplam	352				
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Evet	16	134.47	2151.50	2015.50	.090
	Hayır	336	178.50	59976.50		
	Toplam	352				
SOSYAL STRATEJİLER	Evet	16	126.19	2019.00	1883.00	.043*
	Hayır	336	178.90	60109.00		
	Toplam	352				
Genel Toplam	Evet	16	128.25	2052.00	1916.000	.052*
	Hayır	336	178.80	60076.00		
	Toplam	352				

*p≤.05

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin anne veya babalarının İngilizce bilme durumu ile bilişsel stratejiler (B2), yürütücü biliş stratejileri (B4) ve duyuşsal stratejiler (B5) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin anne veya babalarının İngilizce bilme durumu ile bellek stratejileri (B1), telafi stratejileri (B3) ve sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, anne veya babalarının İngilizce bilme durumuna hayır diyen öğrencilerin bellek stratejileri (B1), telafi stratejileri (B3) ve sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları evet diyen öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak anne veya babalarının İngilizce bilme durumuna hayır diyen öğrencilerin bellek stratejileri (B1), telafi stratejileri (B3) ve sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamalarında evet diyenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Buna göre öğrencilerin anne veya babalarının İngilizce bilme durumunun bilişsel stratejiler (B2), yürütücü biliş stratejileri (B4) ve duyuşsal stratejiler (B5) alt boyutları üzerine bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin anne veya babalarının yabancı dil bilmeleri, bellek stratejileri (B1), telafi stratejileri (B3) ve sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları hariç, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.7. Öğrencilerin Özel Kurs Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin özel kurs alma durumu ile Bellek Stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasındaki arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 11

Özel Kurs Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Özel kurs alma durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
BELLEK STRATEJİLERİ	Evet	10	136.70	1367.00	1565.50	.648
	Hayır	342	177.66	60761.00		
	Toplam	352				
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Evet	10	162.05	1620.50	1447.50	.408
	Hayır	342	176.92	60507.50		
	Toplam	352				
TELAFİ STRATEJİLERİ	Evet	10	150.25	1502.50	1410.00	.343
	Hayır	342	177.27	60625.50		
	Toplam	352				
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Evet	10	146.50	1465.00	1285.00	.180
	Hayır	342	177.38	60663.00		
	Toplam	352				
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Evet	10	134.00	1340.00	1502.50	.512
	Hayır	342	177.74	60788.00		
	Toplam	352				
SOSYAL STRATEJİLER	Evet	10	155.75	1557.50	1290.00	.185
	Hayır	342	177.11	60570.50		
	Toplam	352				
Genel Toplam	Evet	10	134.50	1345.00	1312.00	.210
	Hayır	342	177.73	60783.00		
	Toplam	352				

*p≤.05

Tablo 11’de görüldüğü üzere özel kurs alma durumu ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna göre öğrencilerin özel kurs alma durumunun, yabancı dil öğrenme stratejileri alt boyutlarında ve DÖSE’de bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin özel kurs alma durumunun bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) ve envanterin genel toplam puan ortalamalarını etkilemediği söylenebilir.

4.2.8. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Yabancı Dil

Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Anne eğitim düzeyi ile yabancı dil öğrenme stratejileri alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiye Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır.

Tablo 12’de görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi ile duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), ve yürütücü biliş stratejileri (B4) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 12

Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz
Sonuçları

	Anne eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sd	p	Anlamlı Fark
BELLEK STRATEJİLERİ	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	198.01	3	.018*	1-3
	İlköğretim (2)	143	168.93			
	Ortaöğretim (3)	63	149.42			
	Yükseköğretim (4)	8	154.00			
	Toplam	352				
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	194.43	3	.008*	1-4
	İlköğretim (2)	143	170.38			
	Ortaöğretim (3)	63	155.03			
	Yükseköğretim (4)	8	145.63			
	Toplam	352				
TELAFİ STRATEJİLERİ	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	202.81	3	.039*	1-4
	İlköğretim (2)	143	163.52			
	Ortaöğretim (3)	63	156.82			
	Yükseköğretim (4)	8	109.75			
	Toplam	352				
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	185.78	3	.001*	1-4
	İlköğretim (2)	143	170.21			
	Ortaöğretim (3)	63	176.38			
	Yükseköğretim (4)	8	129.81			
	Toplam	352				

*p≤.05

Tablo 12'nin Devamı

	Anne eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sd	p	Anlamlı Fark
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	188.39	3	.336	
	İlköğretim (2)	143	172.95			
	Ortaöğretim (3)	63	161.80			
	Yükseköğretim (4)	8	150.56			
	Toplam	352				
SOSYAL STRATEJİLER	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	187.25	3	.272	
	İlköğretim (2)	143	174.16			
	Ortaöğretim (3)	63	161.48			
	Yükseköğretim (4)	8	151.19			
	Toplam	352				
Genel Toplam	Okuma yazma bilmiyor (1)	138	196.45	3	.322	
	İlköğretim (2)	143	168.29			
	Ortaöğretim (3)	63	157.00			
	Yükseköğretim (4)	8	132.75			
	Toplam	352				

*p≤.05

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile B5, B6 alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda anne eğitim düzeyinin, B5, B6 alt boyutları ve DÖSE üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak B1, B2, B3 ve B4 alt boyutlarında öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda B2 ve B4 alt boyutlarında anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor ile ortaöğretim olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor olan öğrencilerin puanları daha yüksek bulunmuştur. B3 alt boyutunda anne eğitim düzeyi

okuma yazma bilmiyor ile yükseköğretim olanlar arasında ve anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor ile ortaöğretim olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Her iki durumda da Anne eğitim düzeyi ilköğretim olanların puanları daha yüksek olduğu görülmüştür. B6 alt boyutunda ise anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlar ile okuma yazma bilmiyor olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilköğretim olanların puanları daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri B5 ve B6 alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamalarında öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini kullanım düzeylerine etki etmediği söylenebilir. Fakat annelerinin eğitim düzeyleri B1, B2, B3 ve B4 alt boyutlarında öğrencilerin strateji kullanımına etki ettiği söylenebilir.

Dolayısıyla, öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerinin yüksek olması dil öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde etkiye sahip olmadığı sonucuna varılabilir. Baş'ın (2012) sonuçlarında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil stratejilerinin kullanım düzeyinin de arttığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonuçları diğer çalışmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları Baş'ın (2012) sonuçları ile sadece B5, B6 stratejileri alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları kullanım düzeyleri ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi arttıkça B1, B2, B3 ve B4 stratejileri alt boyutları kullanım düzeylerinin de azaldığı görülmüştür. Üzülmez (2015) öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile anne eğitim düzeyi toplam puanları arasında ve sosyal stratejiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulmuştur. Anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil stratejilerinin kullanım düzeyinin de arttığı görülmüştür.

4.2.9. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Durumuna Göre Yabancı Dil

Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Baba eğitim durumu ile Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiye Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır.

Tablo 13'te görüldüğü üzere baba eğitim durumu ile B1, B3, B5 alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile B2, B4 ve B6 boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 13

Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz
Sonuçları

	Baba eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sd	p	Anlamlı Fark
BELLEK STRATEJİLERİ	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	205.48			
	İlköğretim(2)	123	194.53			
	Ortaöğretim(3)	153	162.05	3	.071	
	Yükseköğretim(4)	55	165.32			
	Toplam	352				
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	206.10			
	İlköğretim(2)	123	188.78			
	Ortaöğretim(3)	153	163.68	3	.025*	1-3
	Yükseköğretim(4)	55	173.40			
	Toplam	352				
TELAFİ STRATEJİLERİ	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	193.26	3		
	İlköğretim(2)	123	196.19			
	Ortaöğretim(3)	153	161.00		.109	
	Yükseköğretim(4)	55	169.19			
	Toplam	352				

*p≤.05

Tablo 13'ün Devamı

	Baba eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	Sd	p	Anlamlı Fark
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	184.24	3		
	İlköğretim(2)	123	189.38			
	Ortaöğretim(3)	153	165.69		.029*	1-3
	Yükseköğretim(4)	55	174.83			
	Toplam	352				
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	206.50	3		
	İlköğretim(2)	123	196.07			
	Ortaöğretim(3)	153	166.89		.279	
	Yükseköğretim(4)	55	148.03			
	Toplam	352				
SOSYAL STRATEJİLER	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	139.02	3		
	İlköğretim(2)	123	191.50			
	Ortaöğretim(3)	153	174.92		.007*	2-1
	Yükseköğretim(4)	55	161.67			
	Toplam	352				
Genel Toplam	Okuma yazma bilmiyor(1)	21	191.24		.081	
	İlköğretim(2)	123	195.20			
	Ortaöğretim(3)	153	163.23			
	Yükseköğretim(4)	55	165.99			
	Toplam	352				

* $p \leq .05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ile B1, B3 ve B5 alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda baba eğitim düzeyinin, B1, B3 ve B5 alt boyutları ve DÖSE üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak, B2, B4 ve B6 alt boyutlarında öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ortalamaları arasında istatistiksel

olarak farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda B2 ve B4 alt boyutlarında baba eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor ile ortaöğretim olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Baba eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor olan öğrencilerin puanları daha yüksek bulunmuştur. B6 alt boyutunda ise baba eğitim düzeyi ilköğretim olanlar ile okuma yazma bilmiyor olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilköğretim olanların puanları daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri B1, B3 ve B5 alt boyutlarında ve DÖSE madde toplam puan ortalamalarında öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini kullanım düzeylerine etki etmediği söylenebilir. Fakat babalarının eğitim düzeyleri B2, B4 ve B6 alt boyutlarında öğrencilerin strateji kullanımına etki ettiği söylenebilir.

Dolayısıyla, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olması dil öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde etkiye sahip olmadığı sonucuna varılabilir. Baş'ın (2012) sonuçlarında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre bilişsel stratejiler hariç tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Baba eğitim seviyesi arttıkça bilişsel stratejiler hariç tüm alt boyutlarında öğrencilerin yabancı dil stratejilerinin kullanım düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonuçları diğer çalışmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi arttıkça B2, B4 ve B6 stratejileri alt boyutları kullanım düzeylerinin de azaldığı görülmüştür. Üzülmez (2015) öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile baba eğitim düzeyi toplam puanları arasında ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları Üzülmez'in (2015) sonuçları ile sadece (B1), (B3) ve (B5) alt boyutları ve DÖSE toplam puan ortalamalarında kullanım düzeyleri ile örtüşmektedir.

4.2.10. Öğrencilerin Aile Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin aile sosyo-ekonomik durumu ile bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiye yapılan normallik testi sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -

1 ile +1 arasında olduğu, ortalama ve medyanın birbirine yakın değerlerde olduğu ve grafiklerinde ANOVA testi ile bakılmıştır.

Tablo 14

Aile Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

	Aile Sosyo-ekonomik Durumu	n	\bar{x}	S.s.	F	p
BELLEK STRATEJİLERİ	Alt	131	3,1145	,89453	,095	,909
	Orta	187	3,0850	,89609		
	Üst	34	3,0458	,76106		
BİLİŞSEL STRATEJİLER	Alt	131	3,3353	,78686	,108	,898
	Orta	187	3,3235	,83281		
	Üst	34	3,2626	,83424		
TELAFİ STRATEJİLERİ	Alt	131	3,0992	,91212	1,275	,281
	Orta	187	2,9439	,95491		
	Üst	34	2,8922	1,00242		
YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİLERİ	Alt	131	3,1009	1,08047	,045	,956
	Orta	187	3,1159	1,10949		
	Üst	34	3,0556	,96681		
DUYUŞSAL STRATEJİLER	Alt	131	3,2634	,95047	1,535	,217
	Orta	187	3,3307	,94035		
	Üst	34	3,0245	,92853		
SOSYAL STRATEJİLER	Alt	131	3,0305	1,00507	,207	,813
	Orta	187	3,0873	,97295		
	Üst	34	3,1324	,84265		
Genel Toplam	Alt	131	3,1798	,77400	,155	,857
	Orta	187	3,1702	,79276		
	Üst	34	3,0976	,69817		

*p≤.05

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin aile sosyo-ekonomik durumları ile Bellek Stratejileri (B1) boyutu p=.909 (p>.05), Bilişsel Stratejiler (B2) boyutu p=.898 (p>.05), Telafi Stratejileri (B3) boyutu p=.281 (p>.05), Yürütücü Biliş Stratejileri (B4) boyutu p=.956 (p>.05), Duyuşsal Stratejiler (B5) boyutu p=.217 (p>.05), Sosyal Stratejiler (B6)

boyutu $p=.813$ ($p>.05$) ve envanterin genel toplam puan ortalamaları $p=.857$ ($p>.05$) düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri B1, B2, B3, B4, B5, B6 ve envanterin genel toplam puan ortalamalarında bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde diğer çalışmaların sonuçlarının aksine, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) alt boyutları ve envanterin genel toplam puan ortalamaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Baş'ın (2012) sonuçlarında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni bakımından dil öğrenme stratejilerinin, bilişsel dil öğrenme stratejisi hariç tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Öğrencilerin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Olarak;

a. En Çok Tercih Edilen Tercih Edilen Stratejiler Hakkında Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular

Bu araştırma sorusu ile öğretmenlerin kendi öğrencilerinin kullanmış oldukları yabancı dil öğrenme stratejileri hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır.

Tablo 15

Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Görev Yapılan Okul Türü	n	Öğretmenler
Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi	2	Ö1 - Ö2
TOBB Sosyal Bilimler Lisesi	2	Ö3 - Ö4
Anadolu Lisesi	2	Ö5 - Ö6
Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2	Ö7 - Ö8
Fen Lisesi	2	Ö9 - Ö10

Tablo 15'te görüldüğü gibi farklı beş ortaöğretim kurumundan toplam 10 İngilizce öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Hakkında Öğretmenlerin Düşünceleri

Yabancı dil Öğrenme Stratejileri	n	Katılımcılar
Bilişsel Stratejiler	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Duyuş Stratejiler	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, , Ö9, Ö10
Yürütücü Biliş Stratejileri	5	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9,
Bellek Stratejileri	4	Ö2,Ö3, Ö8, Ö9
Sosyal Stratejiler	3	Ö4,Ö5, Ö7
Telafi Stratejiler	1	Ö10

Tablo 16’da ortaöğretim öğrencileri tarafından en çok kullanıldığı söylenen yabancı dil stratejilerinin sıralaması frekansa göre verilmiştir. Elde edilen nitel veriler nicel verileri doğrulamaktadır (bkz. Tablo 1). Görüşme yapılan öğretmenler gözlemledikleri kadarıyla genelde öğrencilerin birden fazla strateji kullandıklarını ancak öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stratejilerin sırasıyla Bilişsel Stratejiler (n=10), Duyuşsal Stratejiler (n=9), Yürütücü Biliş stratejileri (n=7) ve en az tercih edilen stratejinin de Telafi Stratejileri (n=1) olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: “Eğitim sistemimizin yapısından dolayı okullarda genellikle gramer ağırlıklı ve sınav endeksli dersler işlenmektedir. Bu durum derslerde daha çok tekrara ezbere başvurmamıza sebep olmaktadır.”

Ö3: “...Ancak okullarımızda daha çok sınav endeksli dersler işlenmektedir. Öğrencileri konuşturmaya ve etkileşimli dersler işlemeye vakit ayıramamaktayız. Özellikle de (fiziki alt yapı ve kalabalık sınıflar) bu tür çalışmaların yapılmasını engellemektedir.”

Ö7: “Sonuç odaklı sınavların yerini süreç odaklı sınavlara bırakması ve sınav endeksli eğitimin ortadan kaldırılması öğrencileri birden çok strateji kullanmaya sevk edecektir.”

Ö9: “Öğrenciler tercüme ve dilbilgisi yöntemi kullanmaktadır. Fakat bu yöntemler yeterli değildir. Mutlaka diğer stratejilerin de kullanılması gerekmektedir. Fakat mevcut eğitim sistemi bunu engellemektedir. Çünkü hem okullarda hem de merkezi olarak yapılan sınavlar ezber gerektiren bilgiye dayalıdır.”

Bilişsel stratejiler (bkz. Tablo 2) daha çok tekrar yapma, doğal olarak pratik yapmak, tercüme etmek, not alma ve özetleme gibi stratejileri içermektedir. Öğrencilerin daha çok bilişsel stratejilerini tercih etme nedenleri katılımcılara sorulduğunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğu özellikle okullardaki teknolojik alt yapının yetersizliği ve eğitim sisteminin yapısından dolayı öğrencilerin ezbere ve tekrar yapmaya yöneldiğini, dolayısıyla çoğunlukla bilişsel stratejilere başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular alan yazında ulaşılabilen çeşitli çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Vertongen'in (2015) yaptığı çalışmanın sonucunda Bilişsel stratejilerin en çok kullanılan strateji gurubu olduğunu, duyuşsal stratejilerin ise en az tercih edilen grup olduğunu ifade etmiştir. Ismail ve Jabar (2010) yürüttükleri çalışmalarının sonucunda öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin sırasıyla Yürütücü Biliş Stratejileri, Bilişsel Stratejiler, Sosyal Stratejiler olduğunu ve en az kullanılan stratejilerin ise Telafi Stratejileri olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Ünal, Ayırır ve Arıoğul (2011) çalışmalarının bulgularında, duyuşsal stratejilerin, bellek stratejilerinin ve bilişsel stratejilerin kullanımının, diğer stratejilerin kullanım düzeylerinden daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz'ın (2010) çalışmasının bulguları da telafi stratejilerinin daha sık kullanıldığını ortaya koymuştur. Bekleyen'nin (2005) çalışmasının bulgularında öğrencilerin yürütücü biliş, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Božinović ve Sindik (2011) çalışmalarını buğularında bellek stratejilerinin en sık, bilişsel stratejiler ise en az kullanılan strateji olduğunu belirtmişlerdir. Sepasdar (2014) farklı öğrenme stratejileri arasında sosyal ve duyuşsal stratejiler üniversite öğrencileri tarafından daha sık kullanıldığını tespit etmiştir. Yeşilçınar (2014) çalışmasının bulgularında yürütücü biliş stratejilerinin öğrenciler tarafından en çok kullanılan strateji olduğu ve en az kullanılan stratejilerin de bilişsel stratejiler olduğunu tespit etmiştir.

b. Tek Bir Strateji Kullanımı Hakkında Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait

Bulgular

Araştırmada Yabancı dil öğretiminde tek bir stratejinin kullanımı yeterli olup olmadığı sorulmuş ve katılımcılardan bazıları öğrencilerin diğer dil öğrenme stratejilerinin de aktif olarak işe koşulmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö6: *“Dil öğretiminde çoğunlukla bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri kullanıyorum. Bilişsel stratejilerden Çeviri, not alma, sonuç çıkarma, analiz etme ve mantık yürütme görsel öğeler kullanma kelimeyi (bireysel farklılıklar) cümlede kullanabilme tekniklerini kullanıyorum. Bu sayede öğrenciyi işe koşup aktif rol almasını sağlıyorum. Bunları yaparken hatalarına anında düzeltme yapmadan motivasyonlarını yüksek tutmaya çalışıyorum.”*

Ö2: *“...imkanlar dahilinde kullanabildiğimiz zengin içerikli kitap ve materyaller, ses sistemi, projeksiyon vs. gibi teknolojik altyapı yeterlilikleri bizim farklı stratejileri öğrencilerimize kazandırmaya yardımcı olacaktır. Bu vesile ile öğrenciler tekdüze ve*

sıkıcı bir eğitimden sıyrılacak ve dilin daha kolay öğrenilebildiği interaktif ortamlar bulabilecektir. Yenilenen bu kaynaklar öğrencilerin öğrenme stratejilerine uygun eğitim ortamı bulabilmelerini ve dili daha kolay öğrenmelerini sağlayabilmektedir.”

Katılımcıların görüşlerinden hareketle, genel olarak yabancı dil öğretiminde iyi bir başarının elde edilmesi için daha fazla stratejinin işe koşulması gerekmektedir. Bunun için de gerek eğitim sisteminde gerekse okul alt yapısında köklü değişikliklerin yapılmalıdır. Aynı zamanda öğrenciyi pasif durumdan kurtarmak için motivasyon artırıcı etkinlikler, dil öğrenme farkındalığı ve bireysel farklılıklar gibi öğrencinin dil öğrenme sürecinde başarılı olmasına katkı sağlayacak etmenleri göz önünde bulundurmalarıdır. Bu tür adımlar atılmadığı sürece öğrencilerin yabancı dil öğrenmede sadece tekrarlama ve ezberlemeden başka eylemlerde bulunmayacaklardır.

Bu bulgular farklı çalışmaların bulgularını destekler niteliğindedir. Tamada'nın (1996) yürüttüğü araştırmanın bulguları başarılı EFL (Yabancı Dil olarak İngilizce) öğrencilerinin daha geniş bir öğrenme stratejisi yelpazesi kullandıklarını göstermiştir. Magogwe ve Oliver (2007) çalışmalarının bulgularından hareketle başarılı dil öğrenenlerin genel olarak yabancı dil öğrenme stratejilerinin birçoğunu kullandıklarını ifade etmişlerdir. Rahimi, Riazi ve Saif (2004) öğrencilerin genel olarak tüm kategorilerde daha fazla strateji kullananların dil seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin farklı İngilizce düzeyine sahip oldukları ve farklı strateji kullanımına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ek olarak, farklı yaşlardaki öğrencilerin farklı stratejiler kullanma eğiliminde olmaları öğretmenlere uygun öğrenme materyalleri geliştirme yolunda çok yardımcı olacağını ifade etmişlerdir.

c. Öğrencilerin Stratejiler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular

Araştırmada katılımcılara derslerine girdikleri öğrencilerin dil öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları sorulmuş ve bazı katılımcılar öğrencilerin dil öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bunun da dil öğrenmede başarısızlığın nedenlerinden bir tane olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Bana göre İngilizce öğretmenleri olarak ilk görevimiz, öğrencilere stratejiler hakkında bilgi vermek ve onlar için en yararlı öğrenme stratejilerini seçmelerine yardımcı olmaktır. Başarılı dil öğretmenleri, öğrencilere en yararlı öğrenme stillerini ve stratejilerini bulmalarında yardımcı olanlardır. Öğrenciler için en faydalı stratejileri*

bulduktan sonra öğretmenler, müfredatı tasarlayabilir, farklı materyaller getirebilir ve dersin içeriğini düzenleyebilir.”

Ö5: *“Öğrencilerin büyük çoğunluğu kullandığı stratejinin farkında değil. Bu nedenle öğrencilere dil öğrenme stratejileri hakkında bilgi vermek ve buna bağlı olarak öğrencilerin dil öğreniminde kullanabilecekleri stratejileri belirleyip öğretim sürecini düzenlemek gerekir ve gramer bazlı eğitimden vazgeçmek sürecin daha verimli ve etkili olmasına katkı sağlar. Öğrencilere kendi öğrenme stratejilerinin ne olduğu ile ilgili bilgi verilmesi gerekir. Bu tür çalışmaların yapılması ve dil öğrenme stratejilerinin göz önünde bulundurulması öğrencilerin başarısında önemli katkılar sağlayacaktır.”*

Katılımcıların bu görüşlerinden hareketle öğretmenlerin öğrencilerini dil öğrenme stratejilerinden haberdar edip ve bu konuda bilgilendirmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencinin kendine özgü öğrenme stratejisinin olduğunun farkında olması dil öğrenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular alan yazında ulaşılabilen çeşitli çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Öztürk (2004) çalışmasının bulgularında öğrenciler için uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağladığını belirtmiştir. Bir dil öğretmenin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini teşhis etmesi ve öğrencilerin bu stratejilerin farkına varmalarını sağlamasının temel katkısı, öğrencilerin öğrenme stillerine göre strateji seçmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu anlayışın öğrencilerin başarısını arttırdığını ifade etmiştir. Huang (2003) yabancı dil öğrenme stratejilerinin eğitimi verildiği takdirde dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve bunu yabancı dil eğitimine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yabancı dil eğitiminin uzun vadede dil eğitimi üzerinde etkili olacağını ve dil başarısını arttıracığını belirtmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında öğrencilerin strateji kullanımının ve dil başarılarının deney grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmıştır. Çalışma, dil öğrenme stratejisi eğitiminin, öğrencilerin öğrenme sürecinde, duyuşsal alanda ve dil yeterliliklerinde öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı dil programlarında dil öğrenme stratejilerinin eğitimi gerekli olduğunu ayrıca, öğretilen stratejiler eğitim kursundan sonra da öğrenciler tarafından kullanıldığını ifade etmiştir. Hangi formatta olursa olsun, öğrencilerin hedef dili etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için dil öğrenme stratejilerinin eğitimi önermektedir.

d. Öğrencilerin Kullandıkları Stratejilere Uygun Öğretim Yapma ve Etkinlik Hazırlamaya İlişkin Öğretmenlerin Düşüncelerine Ait Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu dil öğrenme stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisine; öğretmenlerin öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine uygun eğitim yapip yapamadıklarına; dil öğrenme stratejileri bağlamında etkinlikler hazırlamayı kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenleri araştırmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö3: *“Bütün stratejileri kullanmak mümkün değildir. Özellikle sınıfın yapısına sınıf mevcuduna uygun strateji seçimi yapmak zorunda kalıyoruz. Bu da bizi öğrenci özelliklerine ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamızı engelliyor.”*

Ö5: *“Gereken bütün stratejileri kullanmak elbette zordur. Sahip olduğumuz imkânlar buna elverişli değildir. Özellikle yaparak yaşayarak yaklaşımı en sık kullanılması stratejiler arasındadır. Bu grupta analiz etme ve mantık yürütme pratik yapma en çok kullanılanlardır öğrenci merkezli stratejileri kullanmak gerekiyor.”*

Katılımcıların bu görüşlerinden hareketle dil öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin önemini altını çizerek mümkün olduğunca farklı araçlar ve farklı yöntemlerin kullanılmasının gerektiğini söylenebilir. Bu şekilde öğrencilerinin dil öğrenmeye yatkın olup olmadıklarını dolayısıyla bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ders içeriklerinin hazırlanması gerektiğini vurgulanabilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular alan yazında ulaşılabilen çeşitli çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Chamot (2004), Oxford (1990) ve Wenden (1987) strateji öğretim tasarımı için, ilkeler arasında amaç ve içeriğin açıklığı, öğrencilerin duygusal faktörleri dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Birbirlerine destek olmak için seçilen stratejiler, belirli bir süre boyunca hedef dil etkinliklerine entegre edilmesini, rahat ve sıcak bir atmosfer sağlanır öğrenme için, birçok uygulama yapılması, öğrencilerin kullandıkları stratejiler üzerine strateji eğitimi verilmesi, öğrencilerin stratejilerden haberdar olmaları, öğrencileri stratejilerin işlevlerinden haberdar etme ve sürekli strateji öğretimi planlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dil öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalarının dil öğrenme üzerinde muazzam bir etki yarattığını ve öğrenmenin daha kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile öğrencilerde kalıcı bir

öğrenmeyi gerçekleştirmek için dil öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurulması gerektiğini ısrarla vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö8: *“Dil öğrenme de öğrenme stratejilerinin önemli hayati denecek kadar çoktur. Öğrencinin hazır hale gelmesi hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenmeye odaklanıp düzenleme yapması ve daha sonra kalıcı öğrenmenin olabilmesi için bu stratejileri kullanması gerekmektedir.”*

Ö9: *“Öğrenme stratejilerinin dil öğrenme üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu söyleyebilirim. Özellikle öğrencilerin öğrenme esnasında başvurduğu bilgiyi kullanma ve bilişsel stratejilerin öğrenimi kalıcı ve kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, öğrenciler öğrenme esnasında birinin konuşmasını telaffuz gramer ya da kelime yönünden yaptığı herhangi bir hatayı mevcut durum açısından düzeltebilmektedir, benzer şekilde konuşma esnasında öncelikle dinleyerek öğrenmeyi geliştirme amaçlı konuşmayı erteleyebilmektedirler.”*

Ö10: *“Öğrencilerin bilgiyi planlı bir şekilde getirebilmesi için yol gösterir. Öğrenilen bilginin bellekte kalıcılığını artırır. Öğrenmeye planlı ve kolay bir hale getirir.”*

Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle dil öğrenmenin önemini farkında olan ve çok çeşitli stratejiler kullanabilen öğrenciler, dil pratiği yapmak ve yetkinliklerini geliştirmek için yeni yollar ve fırsatlar bulabilirler. Kendi öğrenme özelliklerine göre farklı stratejiler kullanıp daha fazla başarı elde edebilirler.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular alan yazında ulaşılabilen çeşitli çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Habók ve Magyar (2018) öğretmenlerin, öğrencilerin kişiliklerine ve özelliklerine en uygun ve öğrenme stratejilerini geliştirmeye teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Çocukları, yabancı dillerini uygulamak için çeşitli yollar bulmaları ve başkalarıyla konuşmaları için okuma ve katılım fırsatları bulma konusunda motive etmek gerekli olacağını belirtmişlerdir. Hong (2008) öğrenciler stratejiler hakkında bilgi sahibi olduklarında kendi acil ihtiyaçlarını en iyi karşılayan stratejileri belirleyebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler sınıf içi uygulamalarda bu stratejileri uygulayıp öğrencilere ikinci dil edinimindeki dil öğrenme stratejilerinin gerçekten işe yaradığını göstermeleri gerektiğini ifade etmektedir. Huang (2003) çalışmasının bulgularında dil öğrenme strateji eğitimi alan öğrencilerin başarılarında artış olduğunu ifade etmektedir. Oxford (1990) strateji eğitiminin, öğrenenlerin öğrenme stratejisi kullanımının korunmasına ve geliştirilmesine yardımcı olduğunu ve dil öğrenme başarılarına katkı sunduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada katılımcılara dil öğrenme stratejileri bağlamında etkinlikler hazırlamayı kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenler neler olduğu sorulmuş ve dil öğrenme

stratejilerinin olumlu yönlerine rağmen dil öğrenme stratejilerinin ülkemizde bazı nedenlerden dolayı (ör. Sınav odaklı eğitim) etkili bir şekilde kullanılmadığı bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö2: “Ülkemizdeki sınav odaklı eğitim anlayışından dolayı öğrenciler bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenmek yerine anlamsız bir şekilde ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Sınav odaklı eğitim anlayışından dolayı bunu etkili bir biçimde sağlamamız mümkün olmuyor. Ayrıca öğrencilerin çoğunun yabancı dil dersine karşı ilgisi yok.”

Ö5: “Her öğrenci, öğretim ortamında öğrenmeyi düzenleyici ve planlayıcı olmayı istemektedir. Haklı olarak yalnız bunu gerçekleştirebilecek ortamı bulmak zor oluyor çoğu zaman. Çünkü dil öğrenmek için oluşturulan alanın farklı olması ve sınıflarda belli sayının üzerinde öğrenci olmaması gerekirken kırk ve üstü kişilik sınıflarda öğrencilerin her biriyle ayrı ilgilenmek imkânsız hale geliyor.”

Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle sınav odaklı eğitimden vaz geçilmesi ve yabancı dil sınıflarının dil eğitimine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Dil eğitiminde değerlendirmelerin sürece yayılması, sınıf mevcutlarının az olması ve daha etkileşimli ortamların oluşması dil başarısını arttıracacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular alan yazında ulaşılabilen çeşitli çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Villamizar (2014) yürüttüğü bir nitel çalışmada öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin farklı öğrenen özelliklerine göre farklılık gösterdiği. Öğrenci özerkliği, süreç odaklı eğitim ile farklı zamanda farklı dil öğrenme stratejilerini işe koştüğünü ifade etmektedir. Ayrıca dil seviyesi çok iyi ve orta derece olan öğrencilerin daha çok yürütücü biliş ve sosyal stratejileri kullandıklarını ifade etmiştir. Göçer (2010) yürüttüğü nitel bir çalışmanın bulgularında yabancı dil eğitimi dersleri çoğunlukla normal sınıflarda yapıldığı, çok az öğretmen, veri gösterileri, ışın cihazları ve akıllı tahtalar gibi teknolojik araçlarla tasarlanmış dil derslerinde ders verebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde özel hazırlanmış ders kitapları, temel materyal olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarını kullanan öğretmenler, kitapların yetersiz ve dikkatsizce hazırlandığını ve kitapla birlikte verilen CD'nin, öğretmen ders kitabı ile uyumlu olmadığını ve öğretilen dersler için videoların sunulmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin düşük ilgi ve algı düzeyleri gibi faktörler, müfredat içindeki gereksiz ve zor dilbilgisi konuları ve düşük ders saati sayısı yabancı dil eğitimini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlere göre, öğrencilerin düşük ilgi ve algı düzeyleri gibi faktörler, müfredat içindeki gereksiz ve zor dilbilgisi konuları ve düşük ders saati sayısı

yabancı dil eğitimini zorlaştırmaktadır. Sınıfın fiziksel özellikleri, öğrencilerin oturma düzeni, sınıf ortamının sosyal yönü, öğretmenlerin öğrencilerle iletişimini engellemektedir. Çetinavcı ve Kartal (2014) çalışmalarının bulgularında:

...diğer taraftan, öğrenciler sözlükleri okumak ve / veya kelime kartlarını kullanmak gibi belirli geleneksel yöntemleri daha çok tercih ettiklerinden öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerini yeterince işe koşamadıklarını ifade etmişlerdir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu başlık altında nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

- Öğrencilerin genel strateji kullanım ortalaması 3,14 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaya göre, öğrencilerin strateji kullanımının orta düzeydedir. Öğrenciler tarafından en fazla kullanılan strateji bilişsel stratejidir. Bunu sırasıyla duyuşsal stratejiler, yürütücü biliş stratejileri, bellek stratejileri, sosyal stratejiler ve telafi stratejileri izlemektedir.
- Kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden telafi stratejilerini (B3) ve duyuşsal stratejilerini (B5) erkeklere göre daha fazla kullanmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerinin, bellek stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), yürütücü biliş stratejileri (B4), sosyal stratejiler (B6) ve yabancı dil öğrenme stratejileri (DÖSE) toplam puan kullanımında herhangi bir etkisi olmamıştır.
- B1, B4 ve B5 alt boyutları grubundaki öğrencilerin 11. ve 12. sınıf düzeyindeki ortalamaları 9. ve 10. sınıf düzeyindeki gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. B2, B3 ve B6 alt boyutlarında ise 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamaları 9., 10. ve 11. sınıf düzeyindeki gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. DÖSE toplamında ise 12. sınıf düzeyindeki ortalamaları 9., 10. ve 11. sınıf düzeyindeki gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin bütün alt boyutları ve DÖSE madde toplam puan ortalamaları kullanımının da arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri de artmıştır.
- Yabancı dil algı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bütün alt boyutlar ve DÖSE toplam puan ölçeğinde yabancı dil öğretim stratejileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Yabancı dil algı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğretim stratejileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

- DÖSE toplam puan ölçeğinde ve Sosyal Stratejiler (B6) hariç diğer bütün alt boyutlarda öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile mezun oldukları lisenin türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık nitel çalışmada elde edilen verilere göre yabancı dilin daha çok önem verildiği ve ders saatlerinin çok olduğu liselerin lehine olmuştur.

- Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin anne veya babalarının yabancı dil bilgilerinin Telafi Stratejileri (B3) alt boyutu hariç diğer bütün alt boyutlarda ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (DÖSE) madde toplam puan ortalamalarında öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımına bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

- Öğrencilerin özel kurs alma durumunun Bellek Stratejileri (B1), bilişsel stratejiler (B2), telafi stratejileri (B3), yürütücü biliş stratejileri (B4), duyuşsal stratejiler (B5), sosyal stratejiler (B6) ve yabancı dil öğrenme stratejileri (DÖSE) madde toplam puan ortalamalarını etkilememiştir.

- Bellek Stratejileri (B1 alt boyutunda annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalamaları, annesi ortaöğretim mezunu olan göre daha yüksek çıkmıştır

- Yine aynı şekilde Telafi Stratejileri (B3), alt boyutunda annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin Bellek Stratejileri (B1) ortalamaları, annesi ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Telafi Stratejileri (B3) alt boyutunda babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamaları, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir.

- Duyuşsal Stratejiler (B5) alt boyutunda babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalamaları, babası yükseköğretim mezunu olan göre daha yüksektir.

- Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri B1, B2, B3, B4, B5, B6 ve DÖSE madde toplam puan ortalamalarında bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre;

- Genelde öğrencilerin birden fazla strateji kullandıklarını ancak öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stratejilerin sırasıyla bilişsel stratejiler (f=10), duyuşsal stratejiler (f=9), yürütücü biliş stratejileri (f=7) ve en az tercih edilen stratejinin de telafi stratejileri (f=1) olduğu;

- Öğrencilerin daha çok Bilişsel Stratejilerini tercih etme nedenleri katılımcılara sorulduğunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğu özellikle okullardaki teknolojik alt yapının yetersizliği ve eğitim sisteminin yapısından dolayı öğrencilerin ezbere ve tekrar yapmaya yöneldiğini, dolayısıyla çoğunlukla bilişsel stratejilere başvurdukları;
- Genel olarak yabancı dil öğretiminde iyi bir başarının elde edilmesi için daha fazla stratejinin işe koşulması gerektiği;
- Bunun için de gerek eğitim sisteminde gerekse okul alt yapısında köklü değişikliklerin yapılması, öğrenciyi pasif durumdan kurtarmak için motivasyon artırıcı etkinlikler, dil öğrenme farkındalığı ve bireysel farklılıklar gibi öğrencinin dil öğrenme sürecinde başarılı olmasına katkı sağlayacak etmenleri göz önünde bulundurulması gerektiği;
- Bu tür adımlar atılmadığı sürece öğrencilerin yabancı dil öğrenmede sadece tekrarlama ve ezberlemeden başka eylemlerde bulunmayacağı;
- Öğretmenlerin öğrencilerini dil öğrenme stratejilerinden haberdar edip ve bu konuda bilgilendirmeleri gerektiği ve öğrencinin kendine özgü öğrenme stratejisinin olduğunun farkında olması dil öğrenmesine katkı sağlayacağı;
- Dil öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin önemini altını çizerek mümkün olduğunca farklı araçlar ve farklı yöntemlerin kullanılmasının gerektiğini;
- Öğrencilerinin dil öğrenmeye yatkın olup olmadıklarını dolayısıyla bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ders içeriklerinin hazırlanması gerektiğini;
- Dil öğrenmenin önemini farkında olan ve çok çeşitli stratejiler kullanabilen öğrencilerin, dil pratiği yapmak ve yetkinliklerini geliştirmek için yeni yollar ve fırsatlar bulabildiklerini;
- Sınav odaklı eğitimden vaz geçilmesi ve yabancı dil sınıflarının dil eğitimine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği;
- Dil eğitiminde değerlendirmelerin sürece yayılması, sınıf mevcutlarının az olması ve daha etkileşimli ortamların oluşması dil başarısını arttıracacağı, sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Yabancı dil dersleri müfredata göre değil öğrenci özelliklerine göre işlenmelidir. Bunun için öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup öğrencilerin en faydalı öğrenme stillerini ve stratejilerini bulmalarına yardımcı olabilirler.
- Yabancı dil öğrenme strateji eğitimi hem öğretmenlere hem de öğrencilere verilmelidir. Bu hem ders işlerken öğretmenin hem de dersi öğrenirken öğrencinin işini kolaylaştıracaktır.
- Öğrencilere, yabancı dili öğrenmenin avantajları hakkında bilgi verilmeli ve yabancı dili sadece dersi geçmeyi değil, günlük yaşamlarında kullanmaları için öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Yabancı dil derslerinin özel olarak organize edilmiş ve teknolojik olarak bilgisayarlar, elektronik cihazlar, akıllı tahtalar, vb. ile donatılmış dil laboratuvarlarında işlenmesi için şartlar sağlanmalıdır.
- Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde özel hazırlanmış ders kitaplarının izlenmesine ek olarak, videolar, CD'ler, öğretmen kitabı, öğrenci çalışma kitapları gibi yardımcı materyaller işlevsel olarak kullanılmalıdır.
- Yabancı dili bir zorunluluk olarak görmeleri sağlanmalı ve İngilizce öğrenme ilgi ve istekleri artırılmalıdır. Bu amaçla haftalık yabancı dil ders saati sayısı artırılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin dil becerilerine ilişkin öğrencilere uygun yabancı dil stratejilerini belirleyip buna göre onları gerekli çalışmalara yönlendirmelidirler.
- Yabancı dil öğretiminde değerlendirmeler sonuç odaklı değil süreç odaklı yapılmalıdır.
- İngilizce öğretmenleri öğrencilerin kendine uygun stratejileri en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaları için, onların strateji farkındalıklarını arttıracak sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri ders programlarına dâhil etmeleri büyük önem arz etmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışma bütün eğitim kademelerinde hem nicel hem nitel olarak hem öğrenciler hem öğretmenler ile farklı evren ve örneklem grubunda uygulanabilir.
- Araştırmacılar bu çalışmada kullanılan değişkenleri farklı bir evrende verilecek strateji eğitimi ve başarıya etkisini araştırabilir, bu değişkenlerin strateji eğitimi etkileyen faktörler arasında yer alıp almadığını inceleyebilirler.

- Şartları ve imkânları eşit iki okuldan öğretmenler ve öğrenciler seçilip, bir okuldaki hem öğrencilere hem de öğretmenlere yabancı dil öğrenme stratejileri eğitimi verilebilir. Bir dönem sonunda her iki okuldaki öğrencilerin yabancı dil başarıları karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Center for Research in Education, University of Lancaster, Lancaster, U.K.
- Altan, M. Z. (2017). *Yabancı Dil: Neden Öğretmiyoruz? Neden Öğrenemiyoruz? Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*. Ocak / Şubat / Mart / Nisan 2017 Yıl: 13 / Sayı: 39.
- Altan, M. Z. (2004). *Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students*. *Asian EFL Journal*. 03.02. 2019 tarihinde <https://www.asian-efl-journal.com/search-results/?q=altan%20> adresinden alınmıştır.
- Altan, M. Z. (2003). *Language Learning Strategies and Foreign Language Achievement*. *Education and Science* 2003, Vol. 28, No 129, s.25-31
- Aydınbeğ, C. (2015). *Language Learning Strategy Usages of French Teacher Candidates*. *International Journal of Language Academy* Volume 3/4 Winter 2015 p. 233/250.
- Baş, G. (2012). *Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Dil Dergisi* • Sayı: 156 • Nisan-Mayıs-Haziran 2012.
- Bekleyen, N. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. 03.04.2019 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/757/9634.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bekleyen, N. (2005). *Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri*. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, Sayı 2, 2005, s.113-122.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara.
- Božinović, N. & Sindik, J. (2011). *Gender Differences in The Use of Learning Strategies in Adult Foreign Language Learners*. *Metodički obzori* 6(2011)1 Original scientific article UDK: 371.3:811]:316.62-055.1/2 Received: 17. 6. 2010.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). *Learning, remembering, and understanding*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive Development* (pp. 77–166). New York, NY: Wiley.
- Cesur, M. O. & Fer S. (2007). *Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Nedir? Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2007. Cilt:IV, Sayı:II, 49-74.
- Ceylan, N. O. (2017). *Öğrenci Özerkliği ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5 (2017) 114-125.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1993). *Learning strategies in foreign language instruction*. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A. U. (2004). *“Issues in language learning strategy research and teaching”*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.

- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 112-130.
- Chang, C. (2011). Language Learning Strategy Profile of University Foreign Language Majors in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2011, Vol. 8, No. 2, pp. 201–215.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman
- Cohen, A. D. (1999). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2. Baskı). New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman.
- Çetinavcı, U. R. & Kartal, E. “Autonomous Language Learning Strategies of Turkish Foreign Language Teacher Trainees in View of Receptive and Productive Skills Development”, (Ed. Halina Chodkiewich and Magdalena Trepczynska), *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Cambridge Schools Publishing., Newcatle 2014, p. 472-488.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derry, S. J. & Murphy D. A. (1986). “Designing Systems That Train Learning Ability: From theory to Practice” *Review of Educational Research*, 56, (1): 1-39
- Dongyue, L. (2004), EFL Proficiency, Gender and Language Learning Strategy Use Among a Group of Chinese Technological Institute English Majors. *Arecls E-Journal*, 1 (A5).
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1988). Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. 3 (Autumn, 1988), pp. 253-265.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press.
- Gencel, U. (2005). “Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme ve Yabancı Dil Yogun Eğitimlerin Ekonomik ve Sosyal Maliyetleri”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2. 2005.
- Göçer, A. (2010). *A Qualitative Research on the Teaching Strategies and Class Applications of the High School Teachers Who Teach English in Turkey as a Foreign Language*. 06.04.2019 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/234600824> adresinden alınmıştır.
- Gu, Y. (2012). Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356.

- Griffiths, C. (2003). The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation. Library Te tumu Herenga The University of Auckland. 30.10.2018. tarihinde <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf> adresinden alınmıştır.
- Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: Srudents' and Teachers' Perceptions. Oxford Journals, ELT Journal, No:61, Sayfa:91-99.
- Habók, A. & Magyar, A. (2018). The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement. *Frontiers in Psychology* | January 2018. Vol. 8, Article 2358.
- Harmancı, Z. (2012). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Journal of Research in Education and Teaching. Ağustos 2012 Cilt 1 Sayı 3 ISSN: 2146-9199.
- Hong, Y. (2008). On teaching strategies in second language acquisition. *US-China Education Review*, ISSN1548-6613, USA. Jan. 2008, Volume 5, No.1 (Serial No.38).
- Huang, S (2003). Training Of Foreign Language Learning Strategies: Effects On Learning Process. *Asia Pacific Education Review*. c. 3. s. 1: 24-59.
- Ismail, N. & Jabar, N. L. B. (2010). A Study On The Language Learning Strategies Used Among UHB 1412 Students. (English For Academic Communication). 15.03.2019 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/49910745> adresinden alınmıştır.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.2, October 2008.
- Jie, L. & Xiaoqing, Q. (2006). Language Learning Styles And Learning Strategies Of Tertiary-level English Learners In China. *RELC Journal*. 37. p. 1: 67-70.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Khamkhien, A. (2012). Effects of Proficiency and Motivation on the Choices of Language Learning Strategies. *Journal of English Teaching*. Vol. 2, No. 3, October 2012: 179-194.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 229–274). New York, NY: Plenum Press.
- Kılıç, A. & Pagem, S. (2014). The Examination of the Language Learning Strategies of University Preparatory Class Students With Respect To Various Variables. *Elementary Education Online*, 13(2), 660- 673, 2014. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Koç, N. (1981). Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 104.

- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: an overview for L2 teachers. 28.03.2017.tarihinde
<http://itesl.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>.adresinden alınmıştır.
- Loranger, A. L. (1994). "The study strategies of successful and unsuccessful high school students", *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System* 35 (2007) 338–352.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 11–22). New York, NY: Academic Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nisbet, D. L., Tindall, R.E., & Arroyo, A.A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*. Vol. 38, No. 1.
- Nisbet, J. D., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge education books. Boston, MA: Routledge & K. Paul.
- Ocak, G. ve Baysal, A.E. (2016). Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences* Yıl: Haziran 2016 • Cilt-Sayı 44 • ISSN: 1300-8889 • ss. 91-110
- O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & L. Küpper. (1985) Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Longman.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73, 404-419.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.

- Öztürk, M.S. (2004). The Effects of Foreign Language Learning Strategies and Cognitive Behaviours of Students on Their Success in Foreign Language Learning. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2004.
- Rahimi, M., Riazi, A. & Saif, S. (2004). An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners. 24.04.2019 tarihinde <http://ravansanji.ir/files/ravansanjiir/51886957Persian%20EFL%20learners%20-rahimi-riazi-saif.pdf> adresinden alınmıştır.
- Reid, J. (1996). The learning-centered classroom. TESOL matters, February–March (pp. 3).
- Reid, J. (Ed.). (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. Boston: Heinle & Heinle.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O’Neil (Ed.), Learning strategies (pp. 165–205). New York, NY: Academic Press.
- Rubin, J. (1975). What ‘good language learners’ can tell us? TESOL Quarterly, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), Learner strategies and language learning. (pp. 15-29). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sadeghia & Attarb (2012). The relationship between learning strategy use and starting age of learning EFL. Procedia - Social and Behavioral Sciences 70 (2013) 387 – 396.
- Salahshour, F., Sharifi, M. & Salahshour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. Procedia - Social and Behavioral Sciences 70 (2013) 634 – 643.
- Sepasdar, M. (2014). The Impact of Age on Using Language Learning Strategies. International Journal of Education & Literacy Studies. ISSN 2202-9478. Vol. 2 No. 3; July 2014.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles (pp. 3–19). New York, NY: Plenum Press.
- Steel, M. (Ed.). (2000). Oxford Wordpower dictionary of learners of English. (Special price ed. p. 652) Oxford University. London: Oxford.
- Stern, H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching Oxford: Oxford University Press.
- Stern, P. (1975). What we can learn from good language learners? Canadian Modern Language Review, 31, 304-318.
- Tanrıoğen, A. (Ed.) (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tamada, Y. (1996). The relationship between Japanese learners' personal factors and their choices of language learning strategies. *Modern Language Journal*, 80, pp. 120–131.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Tunç, S. Ö. (2003). Başkent Üniversitesi'nde Öğrenci Özelliklerine İlişkin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
- Ünal, D. Ç., Ayırır, İ.O., ve Arıoğul, S. (2011). “İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Üzülmez, Y. K. (2015). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Karşı Tutumlarının ve İngilizce Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin, 2015.
- Vertongen, N. (2015). The relationship between the use of language learning strategies and English language proficiency. Masterproef voorgelegd tot het bekomen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde: Engels en Spaans. Ghent University, Belgium.
- Villiamizar, D. R. (2014). Language Learning Strategies and English Proficiency: Case Study. *Opening Writing Doors. J. ISSN 2322-9187 • July-December 2014. Vol. 11 • Number 1 • Pamplona, Colombia.*
- Wade, S. E., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147–166. doi:10.2307/747599.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies In: Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) New York: Macmillan.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International.
- Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), (1987). *Learner strategies and language learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice-Hall.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- Yeşişçınar, S. (2014). Identifying Learner Strategies Of University Students In An Efl Context. *Anemon MŞÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2) 2014.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 682–687.

Zeynali, S. (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies. *ISSN 1799-2591 Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 8, pp. 1614-1620, August 2012 © 2012 Academy Publisher Manufactured in Finland. doi:10.4304/tpls.2.8.1614-1620.



EKLER

EK 1: İzin Belgesi



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-355.01-E.8897328
Konu : Araştırma İzni Yılmaz KILAVUZ

06/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muş Alparslan Üniversitesi Genel Sekreterliği 08/04/2019 tarih E.1189 sayılı yazısı.

Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Biriminde görev yapan Öğr. Gör. Yılmaz KILAVUZ un Müdürlüğümüze bağlı okullarda gerçekleştirmek istediği "Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " konulu araştırma Anket ve Araştırma İzni komisyonunca incelenmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı okullarda Dersleri aksatılmamak Şartıyla uygulamaları yapmaları veya uygulamalara katılmaları uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin İLÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/05/2019

Alper ÇİFCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirlemek İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Değerli Meslektaşım;

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu bir araştırma yapmaktayım. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Elde edilecek sonuçların, okullarda verilen yabancı dil derslerinin daha faydalı ve verimli olacağına dair katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmada kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı için isminizi yazmanız gerekmemektedir.

Bütün soruları içtenlikle yanıtlamanızı diliyorum, ilgi ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Yılmaz KILAVUZ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Çalıştığınız okul: Şehit Davut Karaçam Kız İmam Hatip Lisesi ()
 Muş Anadolu Lisesi ()
 Selcen Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()
 TOBB Sosyal Bilimler Lisesi ()
 Fen Lisesi ()

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yabancı dil öğreniminde öğrencileriniz genel olarak ne tür öğrenme stratejileri kullanıyorlar?
2. İngilizce derslerinde öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Öğrenme stratejilerinin, eğitim sürecinde dil öğrenmeleri üzerinde ne tür etkileri var?
4. Öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme stratejilerine uygun eğitim-öğretim yapabiliyor musunuz?
5. Dil öğretme sürecinde öğrencinde ders esnasında dil öğrenme stratejilerini kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

EK 3: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Değerli Öğrenciler;

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizce'yi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar anlattığını işaretleyiniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Envanteri cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dk. alır.

Yılmaz KILAVUZ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Yaş Aralığınız : () 13 () 14 () 15 () 16 ve üzeri

Sınıf Düzeyiniz : () 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf

Yabancı Dil Başarı Algı Düzeyiniz : () Zayıf () Orta () İyi () Yüksek

Lise Türü : () Anadolu İmam Hatip Lisesi () TOBB Sosyal Bilimler Lisesi

() Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi () Fen Lisesi

Anne veya babanız İngilizce Biliyor mu? () Evet () Hayır

Dil öğrenmek için özel ders/kurs alıyor musunuz? () Evet () Hayır

Annelerinizin Eğitim Durumu : () Okuma yazma bilmiyor () İlköğretim

() Ortaöğretim () Yükseköğretim

Babanızın Eğitim Durumu : () Okuma yazma bilmiyor () İlköğretim

() Ortaöğretim () Yükseköğretim

Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi : () Alt () Orta () Üst

ENVANTER MADDELERİ

	5. Her zaman doğru	4. Sık sık doğru	3. Bazen doğru	2. Nadiren doğru	1. Hiçbir zaman doğru değil
--	--------------------	------------------	----------------	------------------	-----------------------------

Boyut 1. Bellek Stratejileri

1. İngilizce’de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.					
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.					
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.					
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.					
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.					
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.					
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.					
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.					
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.					

Boyut 2. Bilişsel Stratejiler

10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.					
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.					
12. Anadilimde bulunmayan İngilizce’deki “ th / 0 / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmayı yaparım.					
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.					
14. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.					
15. T.V.’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.					
16. İngilizce okumaktan hoşlanırım.					
17. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.					
18. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.					
19. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe’de ararım.					
20. İngilizce’de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.					
21. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.					
22. Kelimesi kelimesine çeviri <u>yapmamaya</u> çalışırım.					
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.					

Boyut 3. Telafi Stratejileri

24. Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.					
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.					
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum					
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.					
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.					
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.					

Boyut 4. Yürütücü Biliş Stratejileri

30. İngilizce’mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.					
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.					
32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.					
33. “İngilizce’yi daha iyi nasıl öğrenirim? “ sorusunun yanıtını araştırırım.					
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.					
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.					
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.					
37. İngilizce’de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.					
38. İngilizce’mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.					

Boyut 5. Duyuşsal Stratejiler

39. İngilizce’mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.					
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.					
41. İngilizce’de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.					
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.					
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.					
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.					

Boyut 6. Sosyal Stratejiler

45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.					
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.					
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.					
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.					
49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.					
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.					