



T.C

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME
STRATEJİ KULLANIMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EZGİ AKMENÇE

Malatya-2019


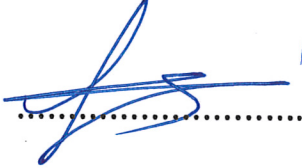
T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ezgi Akmeççe tarafından hazırlanan Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma, 25.06.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda Oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN 

Üye : Doç. Dr. Murat TUNCER


.....

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ezzam SUSAM

Üye : Unvanı, Adı, Soyadı

Üye : Unvanı, Adı, Soyadı

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Bahadır Köksalan'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Farklı 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.

Ezgi AKMENÇE

ÖNSÖZ

Günümüzde dünya genelinde iletişim dili olarak İngilizcenin kullanıldığı açık olarak görülmektedir. Ülkemizde de bu doğrultuda İngilizce öğretme ve öğrenmeye yönelik olarak önemli çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde küçük yaşlardan itibaren yabancı dil öğretimi bulunmasına rağmen yaklaşık 30 bin kişi de her yıl özel dil okullarına giderek İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır. Yabancı dil öğrenme için strateji kullanımının etkin olarak kullanılması dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan unsurlardır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi yapan devlet üniversitesindeki öğrenencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın tüm aşamalarında benden bilgi, birikim ve desteğini esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her zaman vaktini ayıran değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a, lisansüstü eğitimim boyunca ders aldığım tüm değerli hocalarıma ve ihtiyaç duyduğum her anda yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Murat TUNCER hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni yetiştiren ve dualarını eksik etmeyen annem Asuman Aslan ve aramızda olamasa da hep yanımda hissettiğim babam Ayhan Aslan'a, her zaman bana destek olan kardeşim Gizem Aslan Ak'a, tez yazma sürecinde hep yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen değerli hayat arkadaşım Egemen Akmençe'ye ve varlıklarıyla bana hayat veren oğullarım Ediz ve Deniz'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ezgi AKMENÇE

ÖZET

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AKMENÇE, Ezgi

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

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Bahadır KÖKSALAN

Haziran-2019, XI + 89 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini cinsiyet, mezun olunan lise türü, fakülte, İngilizce seviyesi (kur), ders dışında İngilizce'ye ayrılan zaman, bu zamanın nasıl değerlendirildiği ve hazırlık eğitimi alma durumu(zorunlu ya da gönüllü) değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda eğitim gören 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Man Whitney U ve Kruskall Wallis H ve Tukey testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en sık kullandığı stratejilerin üst biliş stratejileri olduğu, en az sıklıkta kullandıkları stratejilerin ise duyuşsal stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları stratejinin üstbiliş stratejileri alt boyutunda yer alan “İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm” ifadesi olduğu görülmüştür. En az sıklıkta kullandıkları stratejinin ise duyuşsal stratejiler alt boyutunda yer alan “Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım” olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında, kadın öğrenciler lehine anlamlı fark görülmüştür. Fakülte türü değişkenine göre, İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin mühendislik fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre ise, meslek lisesi öğrencilerinin diğer liselerden mezun öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip

olduğu görülmüştür. Kur düzeyi değişkeni incelendiğinde, C1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Ders dışında İngilizce'ye ayrılan süre değişkenine bakıldığında ise, ders dışında İngilizce'ye haftada 4-6 saat zaman ayıranların ortalamalarının, 1-3 saat zaman ayıranlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu süreyi nasıl değerlendirdiklerine bakıldığında ise okuma yaparak zaman geçirenlerin film izleyenlere göre daha yüksek strateji kullanım ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Hazırlık eğitimi alma durumu (zorunlu ya da gönüllü) değişkenine göre ise anlamlı bir farka rastalanmamıştır.

Anahtar Szckler: Dil ğrenme Stratejileri, Yabancı Dil ğrenimi, Hazırlık Sınıfı ğrencileri.



ABSTRACT

INVESTIGATION OF UNIVERSITY PREPARATORY CLASS STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

EZGİ AKMENÇE

Masters Degree Program., Inonu University,
Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Department

Advisor: Asst. Prof. Dr. Bahadır KÖKSALAN, 2019

June-2019, XI + 89 pages

The purpose of this study is to examine the university prep class students' usage level of language learning strategies in terms of several variables such as gender, the type of graduated high school, faculty, their English level, duration of the time spent for English outside the classroom, how this time is utilized and the status preparatory education (compulsory or voluntary). The study was carried out with 200 students studying School of Foreign Languages at Firat University. As a data collection tool, the Language Learning Strategies Inventory developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007) was used. For analysis of the Data, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Man Whitney U and Kruskall Wallis H and Tukey tests were used.

According to the results of the study, it was determined that the language strategies use of the students were at moderate level. It was determined that strategies used by students most frequently were metacognitive strategies and the least frequently used strategies were affective strategies. It has been found out that the most frequently used strategy of the students is a sub-scale of metacognitive strategies 'I evaluate how much I improve my English' and the least frequently used strategy is a sub-scale of affective strategies 'I write down my feelings while learning language'. In terms of gender, a significant difference was observed in favor of female students. According to the type faculty, English Language and Literature students have higher averages than engineering faculty students. According to the graduated high school type variable, it has been

observed that vocational high school students have higher averages than the students graduated from other type of high schools. When the level of English proficiency is examined, a significant difference has been observed in favor of students at C1 and B2 levels. When the time allocated to English is taken into consideration, it can be seen that the average of those who spend 4-6 hours per week in English have higher scores than those who spend 1-3 hours. When it comes to how they spend this period of time, it has been seen that those who spend time reading have higher strategy usage compared to those who watch movies. There was no significant difference according to the preparatory education status (mandatory or voluntary).

Key Words: Language Learning Strategies, Foreign Language Learning, Preparatory Class Students.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
LİTERATÜR.....	8
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2. Dil Öğrenme Stratejileri.....	10
2.2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	12
2.2.2 Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımını Etkileyen Değişkenler	26
2.3. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	29
2.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	29
2.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	29
BÖLÜM III.....	39
YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Yöntemi	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	43
3.4.1. Verilerin Toplanması.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.4.2. Verilerin Analizi.....	43
BÖLÜM IV.....	44
BULGULAR.....	44
4. Alt Problemlere Yönelik Bulgular.....	44
4.1. Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin En Sık Kullandığı Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular.....	44
4.2. Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin En Az Kullandığı Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular.....	45
4.3. Üniversite Hazırlık Öğrencileri Tarafından En Çok ve En Az Kullanılan Strateji Türlerine Yönelik Bulgular.....	46
4.4. Üniversite Hazırlık Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarına İlişkin Bulgular	46
4.4.1 Cinsiyete Yönelik Bulgular.....	47
4.4.2. Mezun Olunan Lise Türüne Yönelik Bulgular.....	48
4.4.3. Fakülte Türüne Yönelik Bulgular.....	51
4.4.4. Yeterlik Seviyesine (Kur) Yönelik Bulgular.....	53
4.4.5. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamana Yönelik Bulgular.....	57
4.4.6.Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamanın Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Bulgular.....	58
4.4.7. Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna (Zorunlu ya da Gönüllü) Yönelik Bulgular.....	62
BÖLÜM V	63
SONUÇ VE TARTIŞMA	63
5.1. Araştırmanın Sonuçları.....	63
BÖLÜM VI.....	70
ÖNERİLER.....	70
6.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	70
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	77

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	44
Tablo 2. Dil öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutları.....	41
Tablo 3. DÖSE Toplam ve Alt Ölçekleri İle İlgili Güvenirlilik Katsayıları.....	42
Tablo 4. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullandıkları dil öğrenme stratejileri.....	44
Tablo 5. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en az sıklıkta kullandıkları dil öğrenme stratejileri.....	45
Tablo 6. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel strateji kullanımları.....	46
Tablo 7. Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Değerleri.....	47
Tablo 8. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler.....	49
Tablo 9. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin KWH testi analiz sonuçları.....	50
Tablo 10. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler.....	51
Tablo 11. Öğrencilerin okudukları fakülteye göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin Kruskall Wallis H (K.W.H.) Testi analizi sonuçları.....	52
Tablo 12. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler	54
Tablo 13. Öğrencileri yeterli seviyelerine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	55
Tablo 14. Öğrencilerin yeterli seviyelerine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin Kruskall Wallis H (K.W.H.) Testi analizi sonuçları.....	56
Tablo 15. İngilizce'ye ayrılan süre değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri	57
Tablo 16. İngilizce Dersine Ayrılan Süre Değişkenine Göre MWU testi sonuçları.....	58
Tablo 17. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamanı Nasıl Geçirdiğine Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Verileri.....	59
Tablo 18. Öğrencilerin ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamanı nasıl geçirdiklerine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin Kruskall Wallis H (K.W.H.) Testi analizi sonuçları.....	61
Tablo 19. Hazırlık Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	62

KISALTMALAR LİSTESİ

DÖS : Dil Öğrenme Stratejileri

DÖSE : Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

LYS : Lisans Yerleştirme Sınavı

Y.L. : Yüksek Lisans

TOEFL: Test of English as a Foreign Language



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem

Günümüzde insanların en son, bilimsel, ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeleri öğrenme ve bütün bunlara ayak uydurma ihtiyaçları gitgide daha da artmaktadır. İnsanoğlu, hem yakın çevresinde hem de deniz aşırı ülkelerde meydana gelen tüm olay ve gelişmeleri yakından takip edebilmelidir. Bunu yapabilmek için ise, insanın belirli niteliklere sahip olması gerekir. Eğer kişi, dünyanın en ücra köşesindeki olaydan bile haberdar olmak, çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak istiyorsa ve çağımızın en önemli ihtiyaçlarından olan “dünya vatandaşı” olma arzusundaysa, yapması gereken işlerin en önemlisi yabancı dil öğrenmedir.

İyi bir dil öğrencisi olmak, öğrenme sürecindeki tüm sorumlulukları üstlenebilmeyi, yeni bir bilgiyi edinmek için doğru stratejiyi kullanabilmeyi ve sadece sınıf içi aktivitelerle kalmayıp sınıf dışı faaliyetlerine ayrılan zamanı artırmayı gerektirir. Dil öğrenimini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de, her öğrencinin kendine has kullandığı *yabancı dil öğrenme stratejileridir*. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin genellikle bilinçli olarak, dil öğrenme sürecine katkı sağlayan özel eylem ve tekniklerdir. Başarılı yabancı dil öğrencileri, kullandıkları stratejilerin bilincindedirler ve bu stratejileri nerde, ne zaman ve neden kullanmaları gerektiğini bilirler (Green ve Oxford, 1995: 285-291). Bu teknikler, bilgileri anlamlandırmayı ve bellekte saklamayı kolaylaştırmak, öğrenmeyi daha zevkli, daha pratik, daha etkili ve daha kalıcı bir hale getirmek için kullanılır (Bekleyen, 2006:36). Her öğrenci bireysel farklılıklara (cinsiyet, yaş, motivasyon, alt yapı, v.b.) sahip olduğu için, dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi ve kullandıkları strateji çeşitlerinin de farklı olması beklenen bir durumdur. Bu durum da öğrenme seviyelerinde ciddi farklara yol açar.

Dil öğrenme stratejileri yeni oluşturulan bir kavram değildir, binlerce yıl önce eski hikâye anlatıcıları tarafından kullanıldığı bilinir. Kelt döneminde hikâye anlatıcıların tam olarak eğitilmesinin on iki yıl sürdüğü söylenir. Bu hikâye anlatıcıları, ilk iki yılda 250

öyküyü ezberlemişlerdir. Onlar hikâyeyi hatırlamak için bellek güçlendirici araçlar kullanmıştır (Serçe,2015). Bu günlerde dil öğrencileri iletişimsel yetkinliği geliştirmek için bunları ve diğer stratejileri kullanmaktadır.

1960'ların sonlarında dil öğrenim ve öğretim metodolojisi bir değişime uğramıştır. Öğretmenlerin ve öğretim yöntemlerin üzerine vurgu yapılırken odak noktası birden bire öğrenciler ve öğrenme olarak değişmiş, bireysel farklılıklar önem kazanmıştır. Bunda, bilişsel psikolojideki gelişmelerin yanı sıra dil öğreniminde / öğretimindeki çok çeşitli seçeneğin de katkısı olmuştur (Wenden, 1987: 4). Buna göre, araştırmacılar ve eğitimciler başarılı yabancı dil öğrenenlerin hedeflerine ulaşmak için ne yaptığını araştırmaya başlamışlardır. Daha sonra, bazı dil öğrencilerinin ikinci (üçüncü veya dördüncü) bir dili diğerlerine göre daha hızlı ve daha etkili bir şekilde edindiklerini göstermişlerdir. Son olarak, zeka, motivasyon, öğrenme stilleri ve yaş gibi bir kaç faktörün bu değişimde rolü olduğu ve öğrencilerin başarısını etkileyen önemli bir faktörün de kullandıkları dil öğrenme stratejileri olduğu bulunmuştur (Mitchell ve Myles, 1998: 18-19).

Dil öğrenimi açısından, öğrenme stratejileri, öğrenenin bir dil sistemi geliştirmesine katkıda bulunan stratejilerdir (Rubin, 1987). Dil edinimi sürecini anlamak için, araştırmacılar dil kullanımıyla ilgili iletişim stratejileri veya üretim stratejileri yerine öğrenme stratejileri ile ilgilenirler (O'Malley, Chamot ve Kupper, 1995). Dil öğrenme stratejilerini tanımlamak ve sınıflandırmak için çok sayıda araştırma (Chamot, 1987; O'Malley ve Chamot, 1990; O'Malley, Chamot and Kupper, 1995; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Brown ve Palinscar, 1982; Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1978) yapılmıştır. Bazı araştırmalar, öğrenme stratejilerinin ikinci dil edinim sürecinde nasıl işlediğini ele almış, diğer araştırmacılar ise stratejilerin öğretilebilirliğiyle ilgilenmiştir (Vance, 1999: 3).

Farklı araştırmacılar dil öğrenme stratejileri için farklı tanımlamalar yapmıştır ve bu tanımlar zaman zaman örtüşmektedir. Ancak, bazen dil öğrenme stratejileri terimi altında hangi davranış ve süreçlere yer verilmesi gerektiği konusunda anlaşmazlığa varıyorlar (Wenden, 1987).

O'Malley ve Chamot, öğrenme stratejilerini “bireylerin yeni bilgileri anlamalarına, öğrenmelerine veya korumalarına yardımcı olmak için kullandıkları özel düşünceler veya davranışlar” olarak tanımlamaktadır (1990: 1). Ridley (Oxford, 1989: 235'te tanımlandığı gibi), bu stratejileri, “*bilginin edinimini, saklanmasını veya bulup çekilmesini kolaylaştırmak için bir öğrenci tarafından kullanılan işlemler veya adımlar*” olarak tanımlamaktadır. Wenden'in geniş kapsamlı tanımı ise; sadece ikinci bir dili öğrenmek ve

ya düzenlemek için öğrenenlerin ne yaptıklarını değil, aynı zamanda öğrenenlerin kullandıkları stratejiler ve ikinci bir dili öğrenmeyi kolaylaştıran faktörler hakkında ne bildiklerini açıklığa kavuşturur (Wenden, 1987). Oxford, öğrenme stratejilerini “öğrencilerin dil öğrenimini daha başarılı, öz-denetimli ve zevkli hale getirmek için kullandıkları davranışlar ve ya eylemler” olarak tanımlar. (1989: 235). Rubin’e (1987) göre ise öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından oluşturulan dil sisteminin gelişimine katkıda bulunan ve doğrudan öğrenmeyi etkileyen stratejilerdir. Dil öğrenme stratejilerini, Cohen (2003) öğrenenin bilinçli bir şekilde seçtiği “öğrenme süreçleri” olarak tanımlamıştır. Weinstein, Husman ve Dierking’ in (2000) tanımına göre dil öğrenme stratejileri, yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da farklı ortamlara aktarılmasında kolaylık sağlayacak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları içeren stratejilerdir. Özetle, dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları davranış, düşünce ve yöntemler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler, yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştıran yardımcılarıdır.

Türkiye’de İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretimi uzun yıllardır devam etmektedir. İlk başta ortaokullarda ve liselerde öğretilmeye başlanmış olan yabancı dil derslerine 1952 yılından sonra yükseköğretimde de yer verilmiştir (Demircan, 1988,127-129). Üniversitelerde İngilizce’yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler, özellikle hazırlık sınıflarında belli bir dereceye kadar yetkinlik kazanma zorluğuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Genel olarak gözlemlenen şey, bazı öğrencilerin yeni bir dil öğrenmede büyük zorluk yaşarken, diğerlerinin ise öğrenme ortamına çabuk adapte olması ve kolayca ilerleme kaydetmesidir. Doğal olarak, bazı öğrenciler diğerlerinden daha parlaktır ve bazıları diğerlerinden daha fazla çalışmaktadır. Ancak bu, durumu net bir şekilde açıklamıyor. Açıkçası, öğrencileri başarıya veya başarısızlığa götüren başka faktörler de vardır. Chamot (1993: 308), “başarılı dil öğrencilerini, daha az başarılı olanlardan ayıran birçok faktörden belki de en önemlisi, dil öğrenimini oluşturan çeşitli görevlere yaklaşımlarında stratejik olma dereceleridir” şeklinde belirtmektedir. Yabancı dil öğreniminde dil öğrenme stratejilerinin etkileri, şimdiye kadar farklı yerlerde yapılan birkaç çalışmada kanıtlanmıştır. Yapılan bir çok araştırmada dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkilere vurgu yapılmış, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırıp akademik başarılarını artırmada önem taşıdığı sonucuna varılmıştır (El-Dip, 2004; Ian, Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, Wherton, 2000). Öte yandan, Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmalar lise öğrencilerinin ve

yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören bireylerin kullandığı stratejileri belirleme düzeyinde kalmış, üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde çok fazla çalışma yapılmamıştır (Gorevanova, 2000; Güven, 2004; Karakıs, 2006; Tabanlıoğlu, 2003). Bu durumu da göz önünde bulundurarak, araştırma üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıfı'nda İngilizce eğitimi öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerini incelenmiştir. Bu araştırmanın problemini, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri, çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini araştırmaktır. Bu bağlamda çalışma, yedi bağımsız değişken (öğrencilerin cinsiyeti, okudukları fakülte, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenmeye yönelik sınıf dışı etkinliklerinin süresi, bu süreyi nasıl değerlendirdikleri, hazırlık eğitimi alma durumu (zorunlu ya da gönüllü) ve yeterlik seviyeleri, altı bağımlı değişken (bellek, bilişsel, telafi, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler) üzerindeki etkisi ve bu değişkenler arasındaki muhtemel ilişkiler üzerine kuruludur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Globalleşen dünyamızda iletişim ve kişisel etkileşim günden güne önem kazanmaktadır. Teknolojinin yardımıyla, farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurmak ve uluslararası etkinliklere katılmak artık çok daha kolaylaşmıştır. Bu nedenle, en az bir yabancı dil öğrenmek, küreselleşmiş dünyamızda hem bir kariyer gereksinimi, hem de entelektüel bir ihtiyaçtır. İngilizce, tüm dünyadaki “lingua franca” olarak kabul edildiğinden (Ushioda ve Dörnyei, 2012), Türkiye'de en çok öğrenilen yabancı dildir. Akademik çalışmalarda, eğitimde, uluslararası ticaret ve ilişkilerde, turizm vb. alanlarda ileri düzeyde İngilizce bir zorunluluktur. Bu nedenlerle, Türkiye'deki üniversitelerin çoğu, öğretimin ilk yılında, fakültelerdeki eğitim dili İngilizce olsun olmasın öğrencilerine İngilizce hazırlık sınıfları sunmuştur. Türkiye'de üniversiteler iki veya dört yıllık lisans eğitimi vermektedir. Bazı üniversiteler, öğrencilerden çalışmaların başlangıcından önce

tamamlanması gereken ek bir İngilizce hazırlık eğitimi görmelerini de talep eder. Türkiye'deki üniversite hazırlık programlarının amacı, öğrencileri İngilizce olarak verilen bir programa rahatça başlayacak şekilde hazırlamaktır. Bu hazırlık birimleri genellikle bir yıllık eğitim sağlar ve bazıları kur sistemlerine sahiptir. En az bir akademik yıl boyunca hazırlık programlarına katılıp başarılı olduktan sonra öğrenciler bölümlerine gider. Bu araştırma, hazırlık bölümlerinde öğrenim gören bireylerin kullandıkları stratejilerin belirlenmesi ve bu stratejilerin diğer öğrenenler için farkındalık oluşturması bakımından önemlidir.

Yabancı bir dil sadece sınıf içinde ders işleyerek belirli bir müfredatı ya da ders kitabını takip ederek öğrenilecek bir olgudan ziyade, ders içi ve ders dışı etkinliklerin tümünü kapsayan bir süreçtir. Öğrenciler bu süreçte kendi öğrenmelerini kontrol etmeli, organize etmeli ve bunların sonucuna göre kendi dil öğrenme stratejilerini oluşturmalıdırlar. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimciler, öğrenciler tarafından sıklıkla başvurulan stratejilerden hareketle eğitim öğretim ortamlarını organize edebilir ve az kullanılan stratejilerin kullanımını artırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilirler. Ayrıca öğretim faaliyetlerini planlayan otoritelere elde edilen verileri sunup dil öğrenme stratejilerinin önemi ve öğretmenlere dil öğrenme stratejileri konusunda eğitim verilmesi gerektiği vurgulanıp yabancı dil öğrenmenin daha çok öğrenen merkezli olması için ipuçları verilebilir. Birçok araştırmacı, çalışmalarında dil öğrenme stratejileri öğretimi ve dil başarısı arasındaki bağlantıyı kanıtlamıştır (Carrell, 1998; Chamot, 1993; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Eğitimciler, İngilizce programlarına dil öğrenme stratejilerini de dahil ederek öğrencilere dil öğrenirken bu stratejilerden nasıl faydalanacakları ve bunların dil başarılarını artırmada nasıl yardımcı olacağı konusunda destek sağlamış olurlar.

Ülkemizde İngilizce öğretiminin önemi bilinmekte ve Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler İngilizce eğitimini yeterli ve etkili düzeyde verebilmek için çeşitli politikalar üretmekte, farklı yöntem ve yaklaşımlardan yararlanmaktadırlar (Çimen, 2011). Bunun da sebebi, duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olarak farklı özelliklere sahip, hedef ve ihtiyaçları farklı olan öğrencilerine tek bir öğretim yöntemi uygulanamayacağıdır. Ancak uygulanan tüm bu yöntem ve politikalara rağmen öğrencilerin hem üniversiteye başladıklarında, hem de üniversiteden mezun olduklarında İngilizce düzeylerinin çok düşük olduğunu görülmektedir (Aydoslu, 2005; Akdoğan, 2010; Kayrak, 2010). Her ne kadar İngilizce'nin önemi hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından reddedilemezse de, her öğrencinin beklenen yeterlik seviyesine ulaşması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu noktada işin

içine bireysel farklılıklar, yaş, öğrenme stilleri, kullanılan dil öğrenme stratejileri gibi çok farklı faktörler girmektedir. Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar ve bilişsel özellikler kadar duyuşsal özelliklerin de önemi bilindiğinden bu çalışmanın yapılması önem kazanmıştır. Çalışma, Elazığ ilinde yer alan Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'ndaki hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerini incelemektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarının ve bu hedefe ulaşmak için kullandıkları stratejilerin daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesine yardımcı olur ve böylece hazırlık sınıflarında etkili bir eğitim sunmalarını sağlar. Ayrıca, bu araştırma, öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini etkileyen faktörlerin bilinmesi, yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bireysel özelliklerini daha iyi tanıyıp eğitim programını daha öğrenen merkezli hale getirilmesine katkı sağlayıp her öğrencinin kendi öğrenme stratejisine, bireysel ve bilişsel özelliklerine ve hedeflerine uygun öğrenme stratejileri seçmesi konusunda yardımcı olabilmesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın problemi, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı yabancı dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kullanımı çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullandığı dil öğrenme stratejileri nelerdir?
2. Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin en az kullandığı dil öğrenme stratejileri nelerdir?
3. Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından en çok ve en az kullanılan strateji türleri nelerdir?
4. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri;
 - a. Cinsiyete ,
 - b. Okudukları fakülteye ,
 - c. Mezun olunan lise türüne ,
 - d. Yeterlik seviyesine (kur) ,
 - e. Mezun olunan liseye ,
 - f. İngilizce öğrenmeye yönelik sınıf dışı etkinliklerinin süresine ,
 - g. İngilizce öğrenmeye yönelik yapılan sınıf dışı etkinliklerin türüne ,

- h. Hazırlık eğitimi alma durumuna göre (zorunlu ya da gönüllü) farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın temel kaynağı öğrencilerden alınan görüş beyanları olduğundan, araştırma sürecinde katılımcıların sorulara doğru yanıt verdikleri düşünülmüştür.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı ile,
- Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Birimi'nde öğrenim gören 200 öğrenci ile,
- Veri toplama aracı olan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile,
- Veri toplama aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yabancı Dil: TDK, yabancı dili insanları kendi ülkelerinde konuşulmayan ancak başka ülkelerdeki insanlarla veya tüm dünyayla iletişime geçebilmek için öğrendikleri dil olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada İngilizce olarak anılmaktadır.

Öğrenme: Senemoğlu' na (2010: 88) göre öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir.

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen öğrenme süreçleridir (Cohen, 2003). Oxford'a (1990) göre ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da tekniklerdir.

Anadil: TDK, ana dili öğrencilerin konuşmaya başladıkları andan itibaren kullandıkları, ebeveynlerinin ana iletişim aracı olarak kullandıkları ve çocuklarına ilk olarak öğrettikleri dil olarak ifade eder. Bu çalışmada Türkçe olarak varsayılmıştır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

Bu bölümde, yabancı dil öğrenme stratejileriyle ilgili alanyazından derlenen bilgiler yer almaktadır.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Mitchell ve Myles (1998), "ikinci dilleri" öğrencinin "ana dili" olmayan diğer diller olarak tanımlar. Yerel bölge veya topluluk içinde konuşulan (örneğin, işyerinde veya medyada) ve yerel kullanımı veya konuşmacısı olmayan gerçek yabancı dilleri (örneğin, Türkiye'de öğrenilen dil İngilizce dili) kapsar. Bu nedenle, ikinci dil edinimi, ilk dil ediniminden farklıdır. İlki, öğrencilerin ana dilini edindikten sonra ek bir dil öğrendikleri süreçtir. Temel öğrenme süreçleri daha yerel ve daha uzak hedef diller için aslında aynı olduğundan, ikinci dil edinimi yabancı dil edinimiyle ters düşmez.

İkinci dil ediniminin bazen ikinci dil öğreniminden farklı olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni, "edinme" teriminin ikinci bir dili "maruz kalma" yoluyla kapmak, "öğrenme" terimi ise, ikinci bir dilin bilinçli olarak çalışılması şeklinde kullanılır. Özetlemek gerekirse,

"ikinci dil edinimi" terimi, anadil dışındaki bir dilin doğal veya kontrollü bir ortamda öğrenildiği bilinçdışı veya bilinçli süreçleri ifade eder (Ellis, 1985: 6).

Yabancı dil öğrenimi, hem psikologların, hem de dilbilimcilerin merakını uyandırmıştır. 1940 ve 50'lerde, dilbilimciler (Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett, Charles Fries ve diğerleri) esas olarak insan dilleri gözlemlerinin bilimsel ilkelerinin uygulanması ile ilgilenmişlerdir. Onların görüşüne göre, dil bilimcilerin işi, insan dillerini tanımlamak ve bu dillerin yapısal özelliklerini tanımlamaktır (Mitchell ve Myles, 1998)

Yapısal dilbilimciler, sadece açıkça gözlemlenebilir verilerle uğraşmışlardır. Böyle tutumlar, B.F Skinner'in fikirlerinde, özellikle de "Sözel Davranış" ta (1957) görülmektedir. Skinner, hayvanlardaki uyaran-tepki davranışına dayanarak insanların dilsel davranışı hakkında fikir yürütmüştür. Davranış, çevreden alınan pekiştiricilerle belirlenir. Skinner, küçük çocuklarda yabancı dil öğreniminin, öğrenmenin diğer türlerindeki prensiplerin aynıysa gerçekleşeceği fikrini savunur. Skinner'in tezine göre

bu prensipler, özellikle de çocuğu çevreleyen ortamda mevcut olan davranışları kopyalayıp ezberlemek, genel olarak davranışçı öğrenme kuramının sağladığı prensiplerdir. Bu şekilde, dil sadece başkalarının konuşmasını taklit ederek öğrenilebilir (Brown, 2000: 8).

1960'larda, Noam Chomsky'nin katkısı ile üretimsel-dönüşümlü dilbilim okulu geliştirildi. Chomsky, insan dilinin sadece gözlemlenebilir uyanların veya tepkilerin yardımıyla ya da alan dilbilimcilerince elde edilen ham verilerle araştırılmayacağını, göstermeye çalışmıştır. Üretici dilbilimciler hem dili tanımlamaya çalışmış (betimleyici yeterlilik seviyesine ulaşarak), hem de dil çalışmalarında açıklayıcı bir yeterlilik seviyesine ulaşmıştır (Brown, 2000).

Chomsky'ye göre, bir çocuk dilin yapısı hakkında bir teori ile doğmuştur. Sonuç olarak bu durum, çocukların bir dilin nasıl organize edildiğini öğrenmesini sağlar. Bu genetik yatkınlık Dil Edinim Aygıtı (LAD) olarak adlandırılır. Çocuklar isim cümleleri ve şart cümlecikleri gibi dilbilgisi yapılarını LAD aracılığıyla tanır. Beynimizin bir bölümünde yer alan ve dil edinmemize yarayan LAD adlı bu alanda etrafımızda duyduğumuz dil girdi olarak işlenir ve çıktısı da konuştuğumuz dil olur. Ayrıca, Chomsky konuşulan yüzeysel yapı ve derin yapı arasında da bir ayrım yapar. Yüzeysel yapı, cümleyi oluşturan gerçek kelimeler ve ifadeleri temsil ederken, derin yapı ise cümlenin anlamını ifade eder. Dönüşümsel dilbilgisi, bu derin yapıyı yüzeysel yapıya dönüştürme kapasitesini ifade eder (Mitchell ve Myles, 1998: 7).

Chomsky (1965) aynı zamanda dil çalışmalarında ve performansı da birbirinden ayırmıştır. Yeterlilik, konuşmacının içselleştirilmiş dilbilgisini oluşturan dilbilim kurallarının zihinsel temsilleri anlamına gelir. Performans ise dilin anlaşılması ve üretimidir. Dil edinimi çalışmaları (ilki ve ikincisi), esas olarak yeterliliğin nasıl geliştirildiğiyle ilgilendir. İçselleştirilmiş kurallar açık bir şekilde gözlenemeyeceği için, öğrenenin üretim sürecinde nasıl performans sergilediğini incelemek gereklidir (Ellis, 1985: 5, 6). Benzer bir şekilde, bilişselci psikologlar psikolojik çalışmalar için anlam, anlayış ve bilmenin önemli veriler olduğunu savunmuşlardır. Bilişçiler, sadece uyan - tepki bağlantılarıyla ilgilenmek yerine organizasyon ve işleyişin psikolojik ilkelerini keşfetmeye çalışmışlardır. Üretimsel dilbilimciler gibi, bilişselci psikologlar rasyonel bir yaklaşım kullanarak insan davranışlarının altında yatan motivasyonlarını ve daha derin yapılarını keşfetmeyi denemişlerdir. Onlar, insan davranışını açıklamak için davranışçılarının tipik deneysel çalışmalarından uzaklaşıp, mantık, sebep, dış kestirim ve çıkarım araçlarından yararlanmışlardır (Brown, 2000: 10).

Yapısal dilbilimciler ve davranışçı psikologlar, tanımlarla ve insan davranışlarıyla ilgili “ne” sorularının cevaplanması gerektiği ve kontrollü şartlar altında davranışların objektif olarak ölçülmesi ile ilgilenmektedir. Aynı şekilde, üretimsel dilbilimciler ve bilişselci psikologlar da “ne” sorusuyla ilgiliydi; ama “neden” sorusuyla daha çok ilgilendiler: Altta yatan hangi nedenler, genetik ve çevresel faktörler ve şartlar belirli bir olaya neden oldu? Chomsky, anlam ve dil üretimiyle ilgili yapılar açısından dil davranışı açıklamalarında davranışçı öğrenme paradigmasını reddetmiştir. Piaget tarafından öncülük edilen çocuk gelişim çalışmaları, insan gelişimi ve büyümesinin altında yatan bilişsel yapılar ve süreçleri merkezine almıştır (Brown, 2000: 10).

Jean Piaget ve Lev Vygotsky, insanların kendi gerçekliğini kendi başlarına inşa ettiklerini iddia etmektedir, sonuç olarak, bilmenin ve tanımlamanın eşit derecede makul birçok yolu vardır. Bu, onların çoğunlukla yapılandırmacılıkla ilişkilendirilmelerinin sebebidir. Yapılandırmacı bakış açısı, bireylerin gerçeklik inşasının önemine yaptığı vurgu yönüyle davranışçı görüş ve bilişselci psikolojik görüşten ayrılmaktadır. Yapılandırıcı olarak tanımlanan Piaget ve Vygotsky, sosyal bağlamı vurguladıkları için bazı farklılıklar gösterirler. Piaget (1972), nispeten tek başına bir eylem olarak bireysel bilişsel gelişimin önemini altını çizmiştir. Biyolojik dönemler ve gelişim aşamaları hayati öneme sahiptir; sosyal etkileşimin bu gelişimleri doğru zamanda tetiklediği düşünülür. Öte yandan bazıları tarafından “sosyal” bir yapılandırmacı olarak tanımlanan Vygotsky (1978) , sosyal etkileşimin bilişsel gelişimin temeli olduğunu iddia etmekte ve önceden belirlenmiş aşamaları reddetmektedir (Chamot, 1990: 1,2).

2.2. Dil Öğrenme Stratejileri

1960'lı yılların sonlarında ve 1970'lerin başında, öğretmenler ve araştırmacılar dil öğrenme ve öğretme alanında birçok yöntem ve materyal seçenekleriyle karşılaştı. Bilişsel psikolojinin etkisi ile birlikte, öğretmenler ve öğretmeden öğrenen ve öğrenmeye doğru bir değişim gerçekleşti. Bu değişim, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu nasıl alabileceklerini tanımlamak ve öğretmenlerin, öğrencilerinin daha özerk olmalarına nasıl yardımcı olabileceklerini açıklamak şeklinde gelişti. Sonuç olarak, yeni trend, öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri özelliklerin incelenmesine yol açtı. Bu özelliklerin önemli bir grubu, öğrenme stratejilerini kapsar; başka bir deyişle, “öğrencinin bilginin edinilmesi, saklanması, geri getirilmesi ve kullanılması için kullandığı işlemler, adımlar, planlar ve rutinler” olarak tanımlanabilir (Rubin, 1987: 15)

Rubin (1987: 15), aşağıdaki sözleriyle öğrenme stratejilerinin ikinci dil ediniminde çok önemli bir rol oynadığının altını çizmiştir:

... diğer tüm şeyler eşit olsa da, bazı öğrenciler ikinci dil veya yabancı bir dil öğrenirken diğerlerinden daha başarılı olacaktır. Öğrenme stratejileri literatürü, bu başarının bir kısmının öğrencilerin ilgilendiği belirli bilişsel ve üstbilişsel davranış setlerine atfedilebileceğini varsayar.

Birçok ikinci dil edinimi modeli (Gardner ve McIntyre, 1993; McIntyre, 1994) dil öğrenim stratejilerine sahiptir. Skehan (1989) hedef dil ediniminde bireysel farklılıkların dil öğrenme stratejilerinin en önemlilerinden biri olduğundan bahseder (Green ve Oxford, 1995:262, 263). Canale ve Swain(1980), kendi iletişimsel yeterlilik modellerini dilbilgisel, sosyo-dilbilimsel ve stratejik bilgiler şeklinde formüle etmişlerdir. Bu modeldeki stratejik bileşen, strateji kullanımının amacı ile öğrenme stratejilerinden farklılaşan iletişim stratejileri anlamına gelir (O'Malley et al., 1985: 559). "Strateji" kelimesi, eski Yunanca kelime "strategia" dan türetilmiştir. Bu, "generallerin savaş kazanmak için attığı adımlar veya eylemler" anlamına gelir. Stratejinin savaş ile ilgili anlamı artık yoktur ama kontrol ve amaç yönelimi anlamı yaygın olarak kullanılmaktadır (Oxford, 2001: 361). Kavram eğitimde, bir problemi çözmeye kullanılan en genel yol anlamında kullanılmaktadır (Bilen, 1999).

Farklı araştırmacılar dil öğrenme stratejileri için farklı tanımlamalar yapmıştır ve bu tanımlar zaman zaman örtüşmektedir. Ancak, bazen dil öğrenme stratejileri terimi altında hangi davranış ve süreçlere yer verilmesi gerektiği konusunda anlaşmazlığa varıyorlar (Wenden, 1987).

O'Malley ve Chamot, öğrenme stratejilerini "öğrenenin yeni bilgileri öğrenmelerine veya bu bilgiler kalıcı hale getirmeye yardımcı olmak için kullandıkları yöntemler veya davranışlar" olarak tanımlamaktadır. (1990: 1). Ridley (Oxford, 1989: 235'te tanımlandığı gibi), bu stratejileri, "bilginin edinimini, saklanmasını veya bulup çekilmesini kolaylaştırmak için bir öğrenci tarafından kullanılan yöntemler" olarak tanımlamaktadır. Wenden'in geniş kapsamlı tanımı ise; sadece ikinci bir dili öğrenmek ve ya düzenlemek için öğrenenlerin ne yaptıklarını değil, aynı zamanda öğrenenlerin kullandıkları stratejiler ve ikinci bir dili öğrenmeyi kolaylaştıran faktörler hakkında ne bildiklerini açıklığa kavuşturur (Wenden, 1987). Oxford, öğrenme stratejilerini "öğrencilerin dil öğrenimini daha başarılı, öz-denetimli ve zevkli hale getirmek için kullandıkları davranışlar ve ya eylemler" olarak tanımlar. (1989: 235). Rubin'e (1987) göre ise öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından oluşturulan dil sisteminin gelişimine

katkıda bulunan ve doğrudan öğrenmeyi etkileyen stratejilerdir. Dil öğrenme stratejilerini, Cohen (2003) öğrenenin bilinçli bir şekilde seçtiği “öğrenme süreçleri” olarak tanımlamıştır. Weinstein, Husman ve Dierking (2000)’ in tanımına göre dil öğrenme stratejileri, yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da farklı ortamlara aktarılmasında kolaylık sağlayacak düşünce ve inançları içermektedir. Kısaca, dil öğrenme stratejileri, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanılan davranışsal ve bilişsel yöntemler olarak tanımlanabilir. Bu strateji ve yöntemler, öğrenilmek istenen yabancı dilin kavranmasını, saklanmasını, ya da kullanılmasını kolaylaştıran unsurlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlaması için öğrenme stratejilerinin belirli özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinde olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Dil öğrenmenin temel hedefi olan iletişim yeteneğine katkıda bulunur.
- Öğrenenlerin öz denetim oluşturmada katkı sağlar.
- Öğretmenlere daha kapsamlı geniş roller verir.
- Merkezinde problem yer alır.
- Öğrenenlerin sergilediği belirli eylemlerdir.
- Öğreneni çok yönlü ele alır.
- Öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı yolla etkiler.
- Her zaman gözlenemeyebilir.
- Çoğunlukla bilinçli eylemlerdir.
- Öğrenenlere başkası tarafından öğretilir.
- Esneklik
- Çeşitli etkenlerden etkilenirler.

2.2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Farklı araştırmacılar, öğrenme stratejilerini farklı tanımladıkları gibi, aynı zamanda onları farklı çerçeveler içinde organize ederler. Chamot (1987) onları üç kategoride inceler: bilişsel, üstbilişsel ve sosyal / duyuşsal, ve bazı telafi stratejilerini dahil etmez. Ellis (1994), iki tür dil öğrenme stratejisini birbirinden ayırır: Öğrencilere hedef dilin dilbilimine hakim olma konusunda yardımcı olanlar (bilişsele benzer), ve öğrenenlerin yetenekli bir konuşmacı, dinleyici, okuyucu ve yazar olmalarına yardımcı olanlar (üstbilişselle benzer). Rubin (1987: 23) stratejileri iki ana kategoriye ayırır: öğrenmeyi doğrudan etkileyen ve öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen stratejiler. Bunların altında üç çeşit strateji vardır: öğrenme stratejileri (hem bilişsel hem de üstbilişsel), iletişim stratejileri (temelde

Oxford'un telafi stratejileri olarak adlandırdığı) ve sosyal stratejiler (Rubin, 1987). Oxford (1990), stratejileri doğrudan (bellek, bilişsel ve telafi stratejileri) ve dolaylı (üstbilişsel, duygusal ve sosyal stratejiler) olarak 2'ye ayırır. Aşağıda, Oxford'un (1990), Rubin'in (1975), O'Malley and Chamot'un (1990) sınıflandırmalarına yer verilmiştir.

2.2.1.1 Oxford sınıflaması (1990)

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin amacını, bireyin iletişimsel yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlamak olarak görmüştür. Oxford, dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlığa böler ve bunları da altı alt başlığa ayırır.

Doğrudan Stratejiler

Doğrudan hedef dille bağlantılı olan stratejilere doğrudan stratejiler denir. Doğrudan stratejiler öğrenciler için oldukça faydalıdır, çünkü bilgiyi depolamaya ve geri getirmeye yardımcı olurlar. Bu stratejiler, öğrencilerin bilgi boşluğu olduğunda bile dil üretmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda yeni dili anlayıp kullanmalarına da yardımcı olur. Bütün doğrudan stratejiler, dili zihinsel olarak işlemeye ihtiyaç duyar; ama, bu işleme farklı bir şekilde farklı amaçlarla üç grup doğrudan strateji (hafıza, bilişsel ve telafi) tarafından gerçekleştirilir. Bellek stratejileri (gruplama veya görsel kullanmak gibi), önemli bir işlevi üstlenir; bu da, öğrencilere yeni bilgiyi depolama ve geri getirme konusunda yardımcı olmaktır. Bilişsel stratejiler (özetleme ya da akıl yürütme gibi), öğrencilere yeni dili anlama ve üretme araçları sağlar. Telafi stratejileri (tahmin etme veya eşanlamlıları kullanmak gibi), öğrencilerin yetersiz bilgilerine rağmen dili kullanmalarını sağlar (Oxford, 1990: 37).

Bellek Stratejileri

İnsanlar yıllardan beri bellek stratejileri kullanmaktadırlar. McCown ve Roop (1992: 240) bellek stratejilerini, korumak istediğimiz bilgilerin üzerinde durmamıza ve organize etmemize yardımcı olan teknikler olarak tanımlar. Bu teknikler iyi bilinen bilgilerin yeni öğrenilecek bilgilerle bağlantısını kurarak çalışır.

Bellek stratejileri, bir şeyleri düzene koymak, ilişki kurmak ve gözden geçirmek gibi basit prensiplere dayanır. Bu prensipler, bir öğrenci kelime öğrenmenin zorluğuyla karşı karşıya kaldığında kullanılır. Kelimeler ve ifadeler, saklanabilen ve iletişim için geri getirilebilen görsel resimlerle ilişkilendirilebilir. Birçok öğrenci görsel imgelerden yararlanırken, bazıları kelime ve ifadeleri ses, hareket veya dokunma ile birbirine bağlamayı kolay bulur.

Bellek Stratejileri dört kümeden oluşmaktadır: Zihinsel Görüntülerin Oluşturulması, Görüntü ve Seslerin Kullanılması, Gözden Geçirme ve Eyleme Geçirme. Bellek stratejileri,

öğrenci derin nefes alma yoluyla endişeyi azaltmak gibi duyuşsal stratejiler ve dikkat etmek gibi metabilişsel stratejiler kullandığı zaman daha iyi çalışır. Bellek Stratejilerinden, bir şeyleri sıraya koymak, çağrışım yapmak ve gözden geçirmek gibi çok basit ilkeler yoluyla faydalanılır. Bütün bu ilkeler anlam içerir.

Çoğu dil öğrencisi, akıcılığı sağlamak için gerekli olan kelime dağarcığınının büyük bölümünü hatırlamada bazı zorluklar yaşamaktadır. Bellek stratejileri, bu zorluklarla başa çıkabilmek için öğrencilere yardımcı olur. Öğrencilerin sözel materyali depolamasına ve daha sonra iletişim için gerekirse geri getirilmesine olanak tanır. Ek olarak, bellek stratejilerinden olan yapılandırılmış gözden geçirme, bilgileri “gerçeklik seviyesinden” “beceri seviyesine” taşımaya yardımcı olur. Beceri seviyesi, bu seviyedeki belli bir kullanım süresinden sonra bilginin daha kolay geri getirilmesi ve daha zor kaybolması açısından önemlidir (Oxford, 1990: 39).

Bellek stratejileri genellikle zihinsel eşleştirme aktivitelerini içerir. Dil öğrenenler, resimlere sözlü tanımlamalar yapabilir veya sözcüklerin imgelerini oluşturabilirler. Bu sürecin dil öğrenimine dört etkisi vardır. İlk olarak, zihnin görsel bilgi için depolama kapasitesi, sözel materyal kapasitesinin ötesine geçer. İkincisi, en etkili bir şekilde paketlenmiş bilgi parçalarının uzun süreli belleğe aktarılması görsel imgeler yoluyla olur. Üçüncüsü, görsel imgeler sözel materyali hatırlamaya yardımcı olabilecek en fazla potansiyele sahip öge olabilirler. Dördüncüsü, oldukça fazla öğrenci görsel öğrenmeyi tercih etmektedir. Birçok dil öğrencisi görsel imgelerden yararlanır; bununla birlikte, diğerleri işitsel (ses odaklı), kinestetik (hareket odaklı) ya da dokunsal (dokunma odaklı) öğrenme stili tercihleri olabilir (Oxford, 1990).

Bellek stratejileri en sık, dil öğrenimi sürecinin başlangıcında kullanılır. Öğrenciler daha yüksek yeterlilik seviyesine ilerledikçe bellek stratejilerinden çok az bahsedilir. Bu durum, kullanımın durması değil, kullanımının farkındalığının azalmasıdır. Bilginin hafızada saklanmasını kolaylaştırmak için kullanılan bu stratejiler dört başlık altında incelenmektedir (Oxford, 1990).

a) Zihinsel bağlantılar oluşturma.

- I. Gruplama: Dil materyalini anlamlı birimler halinde sınıflandırma veya yeniden sınıflandırma.
- II. Çağrışım yapma ve ayrıntılandırma: Yeni dil bilgisini halihazırda hafızada bulunan kavramlarla ilişkilendirme.

- III. Yeni bir bağlamda kullanma: Bir kelime veya ifadeyi hatırlamak için anlamlı bir cümleye, konuşmaya veya hikayeye yerleştirme.

b) Görüntü ve sesleri kullanma

- I. İmaj kullanma: Anlamlı görsel imgelerle yeni dil bilgisini bellketeki mevcut kavramlara bağlar.
- I. Sözcüklerin, ortasında veya en üstünde bir anahtar kavram bulunan ve bağlantılı kelime ve kavramların çizgilerle ve oklarla anahtar kavrama bağlandığı bir resmin içinde verilmesi.
- II. Anahtar sözcük kullanma: İşitsel ya da görsel bağlantılar kullanarak yeni bir kelimeyi hatırlama.
- III. Sesleri bellekte simgeleme: Yeni bir dil bilgisini sesine göre hatırlama

c) Gözden geçirme.

- I. Planlı gözden geçirme: Dikkatli aralıklarla gözden geçirme.

d) Eyleme geçirme.

- I. Fiziksel tepki veya duyuları kullanma: Fiziksel olarak yeni bir ifadeyi (örneğin kapıya gitme) canlandırma veya yeni bir ifadeyi, fiziksel bir hisse ya da duyuma (örneğin, sıcaklık) anlamlı bir şekilde ilişirme.
- II. Mekanik teknikler kullanma: Yeni hedef dil bilgisini hatırlamak için, özellikle somut olan bir şeyi hareket ettirme veya yerini değiştirmeyi kapsayan yaratıcı ama gerçekçi teknikleri kullanma.

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, dil öğrenenler tarafından kullanılan en popüler stratejilerdir. Bunlar, öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmak için kullandıkları stratejilerdir. Hedef dil tekrarlayarak, analiz ederek veya özetleyerek işlenir ya da aktarılır.

Bu grupta en önemli şey, tekrarlayarak, seslerle çalışarak ve yazarak ve kalıpları kullanarak gerçekleştirilebilen pratik yapmadır. Mesaj alma ve gönderme araçları, öğrencilerin ana fikri göz atma ve tarama yoluyla bulmaya çalıştıklarında kullanılır. Her kelimeyi kontrol etmek gerekli değildir. Yetişkin öğrenciler genellikle analiz ve muhakeme stratejilerini kullanırlar. Bunlar, hedef dilin anlamını ve ifadesini anlamak için kullanılır. Bunlar ayrıca yeni deyimler oluşturmak için de kullanılır. Bilişsel stratejiler şu şekilde özetlenebilir (Oxford, 1990):

a) Uygulama yapma

- I) Tekrar etme: Bir şeyi üst üste söyleme veya yapma.

- II) Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma: Seslerin uygulanması veya hedef dilin yeni yazı sisteminin uygulanması.
- III) Formül ve kalıp sözleri fark edip kullanma: Rutin formüllerin (“Hello, how are you?” gibi) ve değiştirilmemiş kalıpların (“It’s time -----.” gibi) farkında olmak ve / veya kullanma.
- IV) Yeniden birleştirme: Bilineni daha uzun bir yapı üretmek için yeni yollarla birleştirme.
- V) Doğal bir şekilde uygulama: Yeni dili doğal ve gerçekçi ortamlarda uygulama

b) İleti alma ve gönderme

- I. Fikri çabukça bulma: Ana fikirleri bulmak için göz atma veya belirli ayrıntıları bulmak için tarama yöntemini kullanma.
- II. İleti alma ve göndermek için kaynakları kullanma: Basılı ya da basılı olmayan kaynakları kullanma.

c) Çözümleme ve akıl yürütme

- I. Tümdengelim yöntemini kullanma: Genel kuralları kullanmak ve bunları yeni hedef dil durumlarına uygulama.
- II. İfadeleri çözümleme: Yeni bir ifadenin anlamına parçalara ayırarak karar verme.
- III. Diller arasında karşılaştırmalı çözümleme: Yeni dilin unsurlarını kendi dilininkiyle karşılaştırma.
- IV. Çeviri yapma: Bir hedef dil ifadesini ana dile dönüştürme.
- V. Aktarma: Kelimeleri, kavramları veya yapıları bir dilden diğerine doğrudan uygulama.

d) Girdi ve çıktı için yapı oluşturma

- I. Not alma: Ana fikri ya da belirli hususları yazma.
- II. Özetleme: Daha uzun bir pasajın özetini yapma.
- III. Önemi belirtme: Bir pasajda önemli bilgilere odaklanmak için çeşitli vurgu teknikleri kullanma.

Telafi Stratejileri

Telafi stratejileri öğrencilerin iletişimi zora sokan güç durumlarla başa çıkmalarını sağlar. Öğrenciler, hedef dildeki bilgileri yetersiz olduğunda hedef dilin anlaşılması için telafi stratejilerini kullanırlar. Bu stratejiler, gramer ve kelime bilgisi eksikliğini telafi etmektedir. Öğrenciler yeni kelimeleri ve ifadeleri bilmedikleri zaman anlamını tahmin

ederler. Bir öğrenci, tahmin ederek verileri yorumlamak için kendi yaşam deneyimini kullanmaktadır. İki grup telafi stratejisi vardır: Dinleme ve okumada akıllıca tahmin etme ve konuşma ve yazmadaki kısıtlamaları aşma.

Tahmin stratejileri (bazen “çıkarım yapma” olarak adlandırılır), öğrenciler tüm kelimeleri bilmediği zaman, anlamı tahmin etmek için dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan ipuçları kullanmayı içerir. İyi dil öğrencileri bilinmeyen ifadelerle karşı karşıya geldiğinde gerçeğe yakın tahminler yaparlar. Aksine, zayıf dil öğrencileri, çoğu zaman panik yapar ve bir sözlük alıp her yabancı kelimeyi arar.

Dilbilgisi bilgisinin eksik olduğu durumlarda üretimde de telafi stratejileri kullanılmaktadır. Bir öğrenci fiilin dilek kipi formunu bilmediği zaman, mesajı iletmek için farklı bir form kullanılabilir. Tahmin, sadece yeni başlayanlar tarafından değil, aynı zamanda ileri düzeydeki öğrenciler, hatta ana dil kullanıcıları tarafından da kullanılır. Onlar, bir kelimeyi bilmedikleri zaman, bir şeyi yeterince iyi duymadıklarında ya da anlam satırlar arasında gizli olduğunda bu stratejileri kullanmaktadırlar.

Hedef dilin kısmi bilgisine dayanan bir tahmin örneği şu şekildedir: Bir öğrenci, bir konuşmada kürek, çim, çim biçme makinesi ve çayır kelimelerini fark ettiğinde, bunun bahçecilikle ilgili olduğunu anlayabilir.

Telafi stratejiler ikiye ayrılmaktadır:

a) Akıllıca tahminde bulunma

- I. Dilsel ipuçlarını kullanma: Hedef dilde duyulan veya okunan şeyin anlamını tahmin etmek için dil tabanlı ipuçları arama ve kullanma.
- II. Diğer ipuçlarını kullanma: Hedef dilde duyulan veya okunan şeyin anlamını tahmin etmek için dil tabanlı olmayan ipuçları arama ve kullanma

b) Konuşma yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme

- I. Ana dil kullanımına geçme: Bir ifadeyi hedef dile çevirmeksizin anadilde kullanma.
- II. Yardım alma: Birinden yardım isteme.
- III. Jest ve mimik kullanma: Fiziksel hareket kullanma.
- IV. Bir süre veya tamamen iletişimi kesme: Zorluk beklendiğinde kısmen veya tamamen iletişimden kaçınma.
- V. Konuyu seçme: İletişimi yönlendirmek için konuşma konusunu seçme.

- VI. İletiyi düzeltme veya benzer şekilde söyleme: Bazı bilgi maddelerini ihmal ederek mesajın değiştirilmesi.
- VII. Kelime türetme: İstenen fikri iletme için yeni kelimeler oluşturma.
- VIII. Dolaylı şekilde söyleme veya eş anlamlı sözcük kullanma: Anlamı, kavramı tanımlayarak (dolaylı şekilde söyleme) ya da aynı şeyi ifade eden bir kelimeyi (eş anlamlı) kullanarak açıklama (Oxford, 1990).

DOLAYLI STRATEJİLER

Dolaylı olarak hedef dille bağlantılı olan stratejilere dolaylı stratejiler denir. Dolaylı stratejiler üç kategoriye ayrılır; üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal. Üst bilişsel stratejiler, öğrencilerin düzenleme, planlama ve değerlendirme gibi işlevler yoluyla öğrenmelerini koordine ederek kendi biliş kontrollerini yapmalarına izin verir. Duyuşsal stratejiler, duyguları, motivasyonları ve tutumları düzenlemeye yarar. Sosyal stratejiler, öğrencilerin diğerleri ile etkileşim yoluyla öğrenmesine yardımcı olur. Tüm bu stratejiler, doğrudan hedef dile dahil olmadan dil öğrenimini yönetip desteklediği için “dolaylı” olarak adlandırılır. Dolaylı stratejiler hemen hemen tüm dil öğrenme durumlarında faydalıdır ve dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi tüm dil becerilerine uygulanabilir (Oxford, 1990). Kullanılan dolaylı stratejiler kişinin dil öğrenmesine, duyguları kontrol etmesine ya da diğerleriyle iletişim kurmasına katkı sağlar. Oxford, dolaylı stratejileri öğrenmenin yönetilmesinden sorumlu olan stratejiler olarak tanımlamıştır. Bu gruptaki stratejiler üç alt gruba ayrılmaktadır:

Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel stratejiler, bilişsel mekanizmanın ötesine geçer ve öğrencilerin, 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. Bunlar; öğrenmeyi merkezileştirmek, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak ve öğrenmeyi değerlendirmektir. Öğrenmeyi merkezileştirmenin amacı, öğrenciye bir odak noktası sağlamaktır, böylelikle dikkat belirli dil faaliyetlerine veya becerilerine yöneltilebilir. Öğrenmenin düzenlenmesi ve planlanması, öğrencilerin organize olarak enerjiden ve çabadan en fazla faydayı sağlayabilmelerine yardımcı olur. Öğrenmeyi değerlendirme, öğrenenlere hataları izleme

ve gelişimin değerlendirilmesi gibi problemlerde yardımcı olur. Araştırmalar, üstbilişsel stratejilerle karşılaştırıldığında, bilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından daha tutarlı bir şekilde kullanıldığını saptamıştır.

Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak için şöyle bir örnek verilebilir: Hedef dilde haberleri dinlemek isteyen bir öğrenci için, öncelikle programda hangi konuların ele alınabileceği planlanabilir. Çoğu haber programında politika ve ekonomi bölümleri vardır. Haber dinlemeden önce öğrenciler bu konularla ilgili kelimelere göz atabilirler. Bu, öğrenciyi daha iyi bir şekilde hazırlar.

Öğrencilerin öğrenme sürecini düzenlemesinden sorumlu olan üstbilişsel stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır (Oxford, 1990):

a) Öğrenmeyi merkeze alma

- I. Gözden geçirme ve bilinenlerle ilişkilendirme: Yaklaşan bir dil etkinliğinde anahtar kavram, ilke veya materyal setini kapsamlı bir şekilde ele almak ve onu zaten bilinenlerle ilişkilendirme.
- II. Dikkatini verme: Genel olarak bir dil öğrenme görevine dikkat etmeye önceden karar verme.
- III. Dinlemeye odaklanma amacıyla konuşmayı erteleme: Yeni dilde konuşma üretimini geciktirmeye önceden karar verme.

b) Öğrenmeyi düzenleme ve planlama

- I. Dil öğrenimi ile ilgili araştırma yapma: Dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini öğrenmek için çaba sarfetme.
- II. Düzenleme: Yeni dilin en iyi şekilde öğrenimi ile ilgili koşulları anlama ve kullanma.
- III. Amaç ve hedefleri belirleme: Dil öğrenimi için amaç belirleme.
- IV. Dilsel bir görevin amacını belirleme: Dinleme, okuma, konuşma veya yazmayı içeren belirli bir dil görevlerinin amacına karar verme.
- V. Dilsel bir görev için plan yapma: Beklenen dil görevi veya durumu için gerekli olan dil unsurlarını ve fonksiyonlarını planlama.
- VI. Uygulama fırsatları arayışında olma: Doğal ortamlarda yeni dili uygulamaya yönelik fırsatlar aratma veya yaratma.

c) Öğrenmeyi değerlendirme

- I. Öz-denetim: Yeni dili anlama veya üretme konusundaki hataları belirleme, hangisinin önemli olduğunu belirleme.

- II. Öz-değerlendirme: Kişinin yeni dilde kendi ilerlemesini değerlendirmesi.

Duyuşsal Stratejiler

Duygu, tutum, motivasyon ve değerler gibi duyuşsal faktörler öğrenmeyi önemli bir şekilde etkilemektedir. Bu gruba üç grup strateji dahil edilmiştir: Anksiyetenizi azaltma, kendinizi teşvik etme ve duygusal sıcaklığınızı alma.

İyi dil öğrencileri, öğrenme konusundaki tutum ve duygularını kontrol ederler ve olumsuz duyguların öğrenmeyi geciktirdiğinin farkındadırlar. Öğretmenler, öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek, doğal iletişimin miktarını arttırarak ve duygusal stratejileri öğreterek, sınıfta olumlu bir his yaratmaya yardımcı olabilirler.

Anksiyete hem yararlı hem de zararlı olabilir. Belli bir kaygı düzeyinin, öğrenciler için en iyi performans düzeylerini elde etmelerine yardımcı olduğu için yararlı olduğu düşünülür. Çok fazla kaygı, dil öğrenimini engelleyen zıt bir etkiye sahiptir. Anksiyete, genellikle endişe, hayal kırıklığı, güvensizlik, korku ve kendinden şüphe biçimlerini alır. Öğrencilerin geneli için en fazla kaygı yaratan durumlardan biri, hazırlıklı olmadıklarında akranlarının ve öğretmenlerinin önünde performans sergilemektir.

Öğrencilerin duygusal özellikleri ile ilgili stratejiler üç grupta ele alınmaktadır:

a) Kaygıyı azaltma

- I. İlerlemeli gevşeme, derin nefes alma ve meditasyon kullanımı: Vücuttaki tüm büyük kas gruplarının dönüşümlü olarak gerilmesi ve gevşetilmesi tekniğini kullanma.
- II. Müzik kullanımı: Dinlenme aracı olarak, bir klasik müzik konseri gibi yatıştırıcı müzik dinleme.
- III. Gülme: Rahatlamak için kahkahayı kullanma (ör. komik bir film izleyerek).

b) Kendini cesaretlendirme.

- I. Olumlu ifadelerde bulunma: Yeni dili öğrenirken kendinden daha emin olmak için kendine olumlu ifadeler yazma veya söyleme.
- II. Akılcı bir şekilde risk alma: Dil öğreniminde risk almak için kendini zorlama.
- III. Kendini ödüllendirme: Kendine iyi bir performans karşılığında değerli bir ödül verme.

c) Duygusal durumunu ölçme

- I. Bedenini dinleme: Vücutun verdiği sinyallere dikkat etme.
- II. Kontrol listesi kullanma: Dil öğrenimi ile ilgili duyguları, tutumları ve motivasyonları keşfetmek için bir kontrol listesi kullanma.
- III. Dil öğrenme günlüğü tutma: Dil öğrenme sürecinde olayları ve duyguları takip etmek için bir günlük yazma.
- IV. Başka birisiyle duygularınla ilgili konuşma: Dil öğrenimi ile ilgili duyguları keşfetmek ve ifade etmek için başka biriyle konuşma (Oxford, 1990).

Sosyal Stratejiler

Bir dil öğrenirken sosyal stratejiler çok önemlidir, çünkü dil iletişimde kullanılır ve iletişim de insanlar arasında gerçekleşir. Bu gruba üç takım strateji dahil edilmiştir: Sorular sormak, başkalarıyla işbirliği yapmak ve başkaları ile empati kurmak.

Bu üçü arasında, soru sormak en yararlı ve anlamı benimsemek için en yakın olanıdır. Ayrıca, iletişim kurulan kişiden yanıt üreterek diyaloga yardımcı olur ve ilgi ve katılım gösterir. Başkalarıyla işbirliği yapmak, rekabeti ortadan kaldırır ve onun yerine grup ruhunu getirir. Çalışmalar, işbirlikli öğrenmenin daha yüksek benlik saygısı, artan güven ve hızlı başarı ile sonuçlandığını göstermektedir. Eğitim kurumları tarafından rekabete verilen güçlü vurgu nedeniyle, öğrenciler doğal olarak iş birliği stratejilerini uygulamamaktadır. Bazen rekabet, diğerlerinden daha iyi performans göstermek için güçlü bir isteği getirir, ancak genellikle kaygı ve başarısızlık korkusuyla sonuçlanır. Öğrencilerin çatışma ve rekabet tutumlarını işbirliğine dönüştürmelerine yardımcı olmak önemlidir.

Empati iletişimde çok önemlidir. Empati, kişinin bakış açısını anlayabilmek için kendini onun yerine koymayı ifade eder. Öğrenciler, kültürel anlayış geliştirmek ve başkalarının düşüncelerini ve duygularını fark etmek için sosyal stratejileri kullanabilirler. Öğrenciler, başkaları ile işbirliği yapma stratejisini öğrendikleri dilde birlikte bir şeyler yaparak uygulayabilirler. Bir arkadaşınızla hedef dilde günlük telefon görüşmesi yapmak, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için bir örnektir.

Bu stratejiler, öğreneni hedef dili konuşanlarla iletişime teşvik eder. Diğer kişilerle birlikte öğrenmeden sorumlu olan bu stratejiler 3 gruba ayrılmaktadır:

a) Soru sorma

- I. Açıklama ve doğrulama isteme: Konuşmacının tekrar etmesini, açıklamasını, yavaşlamasını veya örnek vermesini isteme, belirli bir ifadenin doğru olup olmadığını sorma.
- II. Düzeltme isteme: Bir diyalogta birinden düzeltme isteme.

b) Diğerleriyle işbirliği yapma

- I. Akranlarla işbirliği yapma: Dil becerilerini geliştirmek için diğer dil öğrencileri ile çalışma.
- II. Yeni dilde yeterli seviyedeki kişilerle işbirliği yapma: Genellikle dil sınıfının dışındaki, ana dili konuşan kişiler veya yeni dilin diğer yeterli kullanıcıları ile çalışma.

c) Diğerlerini anlama

- I. Kültürel anlayış geliştirme: Kültürü öğrenerek başka bir insanla empati kurmaya çalışma.
- II. Diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin farkında olma: Başkalarının davranışlarını, düşüncelerinin ve duygularının olası bir ifadesi olarak gözleme (Oxford, 1990).

2.2.1.2 Rubin'in Sınıflandırması (1987)

Dil öğrenme stratejileri araştırması, Rubin'in (1975) iyi bir dil öğrencisinin özellikleri listesiyle başladı. Çalışması, iyi öğrencilerin stratejilerinin daha vasat öğrencilere öğretilebileceği ve böylece onların başarılarının artırılacağı iddiasına dayanmaktadır. Rubin (1975) çalışmasında, iyi dil öğrencilerinin kullandığı yedi stratejiyi belirlemiştir;

İyi bir dil öğrencisi;

- 1) istekli ve doğru bir tahmincidir.
- 2) iletişim kurmaya veya öğrenmeye güçlü bir istek duyar.
- 3) çekingen değildir.
- 4) yapıyla ilgilenmeye hazırdır.
- 5) pratik yapar.
- 6) kendinin ve diğerlerinin konuşmasını gözlemler.
- 7) anlamla ilgilidir.

Daha sonra, 1981 and 1987 yılları arasında daha detaylı bir sınıflandırma hazırlar. Üç tür strateji tanımlar. Bunlar; öğrenme stratejileri (bilişsel ve meta-bilişsel stratejiler dahil), iletişim stratejileri ve sosyal stratejilerdir. Öğrenme stratejileri doğrudan dil öğrenimine katkıda bulunurken, iletişim ve sosyal stratejiler öğrenmede dolaylı bir role sahiptir.

Öğrenme Stratejileri

Rubin'e (1987) göre, öğrenme stratejileri, öğrencinin kurduğu dil sisteminin gelişmesine doğrudan katkıda bulunur. Ayrıca bilişsel ve meta-bilişsel olarak iki temel öğrenme stratejisi olduğunu belirtir. “Bilişsel stratejiler, öğrenme materyalinin analizini veya sentezini gerektiren, öğrenme veya problem çözmede kullanılan adımlar veya işlemlerdir” (Rubin, 1987). Altı bilişsel strateji öne sürer. Bunlar:

- 1) Açıklık getirme
- 2) Tahminde bulunma / Tümevarım
- 3) Tümdengelimsel sorgulama
- 4) Pratik yapma
- 5) Ezberleme
- 6) Gözlem yapma

Fakat Rubin, gözlem yapmanın bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kombinasyonu olduğunu belirtmektedir. Dil öğrenimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olan diğer ana öğrenme stratejisi, meta-bilişsel stratejilerdir ve Rubin'e (1987) göre, öğrenenler, öğrenmeyi denetlemek, düzenlemek ve kendi kendine yönlendirmek için meta-bilişsel stratejileri kullanırlar.

İletişim Stratejileri

Öğrenme stratejilerinin odak noktası, yeni bilgileri elde etmek, saklamak ve geri almak veya bu süreçleri düzenlemek gibi bilişsel süreçler yoluyla öğrenmek üzerineyken, iletişim stratejileri, sohbete katılmak, anlamı karşı tarafa iletme ve kastedilenleri netleştirmek için kullanılır. Bu durumda, iletişim stratejileri dolaylı olarak dil öğrenimi ile ilgilidir; başka bir deyişle, iletişim stratejilerinin kullanımının ana amacı daha iyi bir iletişim olsa da, bunlar öğrenmeyi de sağlayabilir. Rubin'in (1987) belirttiği gibi, iletişim stratejileri, öğrencilerin diyalogu sürdürmelerine izin vererek, öğrendiklerini pratik yapmalarına ve yeni hipotezlerini test etmelerine fırsat vererek dil öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Sosyal Stratejiler

İletişim stratejileri gibi, sosyal stratejiler de dil öğrenmeyle dolaylı olarak ilişkilidir. Rubin (1987) 'in belirttiği gibi, bunlar öğrenciler tarafından, faydalanacak fırsatlar sağlanması ve bilgilerini pratiğe dökmeleri için kullanılırlar. Yani, bu stratejilerin amacı öğrenmenin mümkün olduğu bir ortam sağlamaktır. Rubin (1981), “uygulama için fırsatlar yarat” kategorisinde sosyal stratejiler üzerinde çalışmış ve bir liste vermiştir. Listede, dil laboratuvarında fazladan zaman geçirme, samimi öğrenci / öğretmen / anadil konuşanlarla

konuşma başlatma, kendi kendine cevap verme ve diğer öğrencilere soru sorma, TV / radyo dinleme, filmlere veya partilere katılma gibi etkinlikler yer almaktadır.

2.2.1.3 O'Malley and Chamot'un (1990) Sınıflandırması

O'Malley ve Chamot (1990), Rubin'in taksonomisinin teorileri içinde bir dayanağı olmadığı için eleştirmişler ve dil öğrenme stratejilerini bilişsel bilim disiplini altında ele almışlardır, çünkü onlar, ikinci yabancı dil ediniminin en iyi, karmaşık bir bilişsel beceri olarak anlaşılabilirliğini iddia ederler. Onların sınıflandırmalarına göre, dil öğrenme stratejileri bilişsel, meta-bilişsel ve sosyo / duyuşsal olmak üzere üç ana kategoriye ayrılır.

Brown vd. (1983), meta-bilişsel stratejileri, öğrenme sürecini planlamak, izlemek veya değerlendirmek için kullanılan üst düzey yönetici beceriler olarak tanımlamaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990). O'Malley ve Chamot'a (1990) göre, bilişsel stratejiler, doğrudan gelen bilgiler üzerinde çalışır ve bunları, öğrenmeyi güçlendirecek şekilde manipüle eder. Son olarak, sosyo / duyuşsal stratejileri, insanlarla etkileşimleri içeren ve duygular ve hisler üzerinde kontrol sağlayan geniş bir kategori olarak tanımlarlar.

2.2.1.4 Bialystok'un (1977, 1981) Sınıflandırması

Bialystok (1977, 1981) iki işlevsel stratejinin (çıkarım yapma ve işlevsel pratik yapma) ve iki resmi strateji (izleme ve resmi pratik yapma) etkisinden bahsetmektedir. Bialystok, işlevsel pratik yapma stratejilerinin odak noktasının dil kullanımı olduğunu belirtir. Diğer taraftan, resmi uygulama stratejileri dilin formu ile ilgilidir. Sonuçlar, bu dört stratejinin kullanımının bazı testlerde pozitif başarı sağladığını ve işlevsel stratejilerin bütün görevlerdeki performansı büyük oranda etkilediğini gösterdi (Rubin, 1987: 21). O, öğrenme stratejilerini "ikinci bir dilde yeterliliği geliştirmek amacıyla mevcut bilgiden faydalanmak için isteğe bağlı araçlar" olarak tanımlamıştır. Öğrencinin kullandığı strateji türü, verilen bir görev için gerekli bilgi türüne bağlıdır. Bialystok'a göre, üç tür bilgi vardır: açık dilbilimsel bilgi, örtük dilbilimsel bilgi ve genel kültür bilgisi. O, çıkarım yapmanın örtük dilbilimsel bilgiyle ve genel kültür bilgisiyle birlikte kullanılabilirliğini varsayar. İzleme, resmi pratik yapma (ikinci dil sınıfında sözlü alıştırmalar gibi) ve işlevsel pratik yapma (bir mağazada bir alışverişin tamamlanması gibi) hem açık hem bilgiye katkı sağlar. Yani, eğer stratejiler resmi bir ortamda dolaylı olarak verilirse, öğrencilerin spontane dil üretimini ve anlamlandırmasını sağlayarak örtük dilbilimsel bilgiye katkıda bulunabilirler (O'Malley et al.,1985: 559).

2.2.1.5 Naiman vd.'nin Sınıflandırması

Stern'in (1975), çalışmalarına dayanarak, Naiman, Fröhlich, Todesco ve Stern (1978), bir grup başarılı ve başarısız dil öğrencisiyle, dil öğrenirken kullandıkları stratejiler hakkında bilgi edinmek için röportaj yapmayı planlamışlardır. Ancak, çalışmalarını sadece iyi dil öğrencileriyle sınırlandırmışlardır. Aşağıdakiler, çalışma sonunda belirledikleri stratejilerdir:

Strateji 1: Aktif Görev Yaklaşımı: İyi dil öğrencileri, kendilerini dil öğrenme görevine aktif olarak dahil ederler.

Strateji 2: Dilin Bir Sistem Olarak Gerçekleştirilmesi: İyi dil öğrencileri, sistem olarak bir dil farkındalığı geliştirirler.

Strateji 3: Dilin Bir İletişim ve Etkileşim Aracı Olarak Algılanması: İyi dil öğrencileri, bir iletişim(mesajların iletilmesi ve alınması)ve etkileşim (örneğin kültürel olarak uygun bir şekilde davranmak) aracı olarak bir dil bilincini geliştirir ve kullanır.

Strateji 4: Duyuşsal Taleplerin Yönetimi: İyi dil öğrencileri, dil öğrenimi yoluyla kendilerinden beklenen duyuşsal taleplerle başa çıkmaları gerektiğini er ya da geç farkederler ve bunu başarırlar.

Strateji 5: İkinci Dil Performansının İzlenmesi: İyi dil öğrencileri,kendi yabancı dil sistemlerini sürekli gözden geçirirler. Kendi çıkarımlarını (tahminlerini) test ederek, yeni materyaller öğrendikçe gerekli düzeltmeleri arayarak ya da düzeltmelerin gerekli olduğunu düşündüklerinde yerli muhbirlere sorarak, edindikleri dili izlerler (Rubin, 1987: 20-21; Skehan, 1989: 76-77).

2.2.1.6. Wong-Fillmore'un Sınıflandırması

Lily Wong-Fillmore (1976, 1979) çocukların İngilizce iletişimsel yeterliliklerinin nasıl arttığını araştırdı. Denekler, Kaliforniya'da İngilizce konuşulan bir okula giden beş Meksikalı çocuktan (5,7 ila 7,3 yaş arası). Her çocuk yerli bir Amerikalı çocukla partner oldu ve konuşmaları her hafta bir okul oyun odasında bir saat süreyle kaydedildi. İlk olarak, dokuz aylık çalışma boyunca İngilizce yeterlilikte çok fazla değişimin olmayacağı varsayılmıştı. Fakat, sonuçlar tam tersiydi. Sonunda, çok büyük farklılıklar vardı ve asıl sorun bunların yeterli bir şekilde nasıl açıklanacağıydı. Wong-Fillmore, varyasyon için bir temel olarak yetenekleri görmezden geldi. Aksine, çocukların kullandıkları, dil öğrenmede

yardımcı olan bilişsel ve sosyal stratejilere odaklandı (Skehan, 1989: 72-73). Çalışmalarının sonucunda üç sosyal ve beş bilişsel strateji belirlemiştir:

Sosyal Stratejiler

- 1- Bir gruba katılın ve neler olup bittiğini anlamasanız bile anlıyormuş gibi davranın.
- 2- İyi seçilmiş birkaç sözle, dili konuştuğunuz izlenimi verin
- 3- Yardım için arkadaşlarınıza güvenin.

Bilişsel Stratejiler

- 1- İnsanların söylediklerinin eldeki duruma uygun olduğunu varsayın. Üst-strateji: Tahmin edin.
- 2- Anladığınız bazı ifadeleri kapın ve konuşmaya başlayın.
- 3- Tanıdığınız formüllerdeki yinelenen parçalara bakın.
- 4- Sahip olduklarınızdan en iyi şekilde yararlanın.
- 5-Önce büyük şeyler üzerinde çalışın, detayları daha sonra saklayın.

Wong-Fillmore'un görüşüne göre, üç sosyal strateji daha önemlidir. Çocukların ilgi alanlarının temel olarak, dili öğrenmeden ziyade sosyal ilişkiler kurmak olduğunu, ancak bu ilişkileri kurmak için İngilizce öğrenmek zorunda kaldıklarını gözlemlemiştir. İlk sosyal strateji, öğrencilerin gruplara katılmaları ve neler olup bittiğini anlıyor gibi davranmaları gerektiğini ima eder.

2.2.2 Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımını Etkileyen Değişkenler

Dil öğrenme stratejileri üzerine bir çok araştırma (Politzer ve Mc Groarty, 1985; Oxford ve Nyikos, 1989; Ehrman ve Oxford, 1989), strateji kullanımı ile dil yeterliliği, seviye, cinsiyet, motivasyon, öğrenme stilleri, kültür ve yaş gibi öğrenci değişkenleri arasındaki bağlantıları araştırmıştır. Bütün olarak bakıldığında, tüm bu değişkenlerin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri seçimini etkilediği bulunmuştur (Al-Otaibi, 2004: 42).

2.2.2.1. Dil Yeterlilik Seviyesi

Çeşitli çalışmalar (Green ve Oxford, 1995; Oxford ve Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000) strateji kullanımı ve dil yeterlilik seviyesi arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çoğunlukla, kullanılan stratejilerin sıklığı ve kullanılan strateji sayısı ile dil yeterliliği arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. (Al-Otaibi, 2004: 43). Park (1997), Kore bağlamında öğrenme stratejisi kullanımı ve dil yeterliliği arasındaki ilişkiler üzerine araştırma yapmıştır. Öğrenme stratejilerini ve testlerini ölçmek için İngilizce'yi hedef dil

olarak öğrenen 332 Koreli üniversite öğrencisine dil öğrenme stratejileri envanterini uygulamış ve TOEFL sınavı ile de dil yeterliliklerini incelemiştir. Sonuçlar, Koreli öğrencilerin en sık üstbilişsel stratejiler ve telafi stratejilerini kullandığını ve “öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ne kadar fazla kullanırsa, TOEFL puanlarının da o kadar yüksek olduğunu” göstermiştir (Song, 2004: 25).

2.2.2.2. Cinsiyet

Araştırmalar, (Politzer, 1985; Oxford ve Nyikos, 1989; Ehrman ve Oxford, 2003) dil öğrenme stratejileri kullanımında erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (Al-Otaibi, 2004: 49). Ehrman ve Oxford (1989), ABD'de okuyan farklı kültürlerden gelen kadınların erkeklere göre daha sezgisel olduğunu bildirmişlerdir. Kadınlar, aynı zamanda daha fazla duygu odaklıydı. Ayrıca, duygu ve sezgiye yönelik öğrencilerin, dil öğrenme stratejisi kullanımı konusunda üstünlük gösterdiklerini fark etmişlerdir. Bu durum, öğrenme stratejilerinin kullanımındaki kadın üstünlüğünü açıklayabilir. Bacon'a (1993) göre, kadınlar erkeklerden daha fazla üstbilişsel ve bilişsel stratejiler kullanmaktadır ve kadın ve erkeklerin anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Saleh,1997:61).

2.2.2.3. Motivasyon

Motivasyon, başarılı dil edinimi için en önemli faktörlerden biridir. (Gardner ve Lambert, 1972). Gardner (1985), dil öğreniminde ana belirleyici faktörün motivasyon olduğunu öne sürmektedir. Öğrenciler aktif olarak dil öğreniminiyle ilgilenirken , tutum ile birlikte motivasyon önemli bir rol oynar. (Al-Otaibi, 2004: 55).

2.2.2.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri, küresel, analitik, işitsel veya görsel gibi genel yaklaşımlar olarak tanımlanır. Öğrenciler yeni bir dil edinmede veya başka bir konu öğrenirken bunları kullanır. Cornett (1983, 9), stillerin “öğrenme davranışına genel yön veren genel örüntüler” olduğunu belirtmektedir. Ehrman ve Oxford (1990), ikinci yabancı dil öğrenimiyle ilgili dokuz ana stil boyutundan bahsetmiştir. Duyusal tercihler, kişilik tipleri, istenen genellik

derecesi ve biyolojik farklılıklar ikinci yabancı dil öğreniminde büyük önem taşımaktadır (Oxford, 2001: 359).

Duyusal Tercihler: Duyusal tercihler dört tip halinde incelenbilir: Görsel, işitsel, kinestetik (hareket odaklı) ve dokunsal (dokunma odaklı). Görsel öğrenciler, görsel uyarım yoluyla okumak ve çok şey almak isterler. Diğer yandan, işitsel öğrenciler görsel girdi olmadan öğrenirler. Rol oyunları ve benzer faaliyetlerde sınıf etkileşimlerini severler. Kinestetik ve dokunsal öğrenciler hareketi daha fazla tercih eder ve somut nesnelere, kolajlar ve flash kartlarla çalışmayı çok severler (Oxford, 2001: 360).

Kişilik Tipleri: Kişilik tipi ikinci yabancı dil öğreniminde önemli olan başka bir özelliktir. Dört farklı türden oluşur: dışa dönüğe karşı içe dönük; sezgisel- rastgeleye karşı gerçekçi-sıralı; düşünene karşı hassas, sorgulayana karşı algıları açık. Ehrman ve Oxford (1989, 1990) kişilik tipi ve dil yeterliliği arasında önemli bağlantılar gözlemlemiştir (Oxford, 2001: 360).

İstenen Genellik Derecesi: Bu özellik, temel olarak, detaylar üzerinde yoğunlaşan öğrencilerden temel düşünceye ya da büyük resme odaklanan olan öğrencileri ayırt eder. Küresel veya bütünsel öğrenciler sosyal olarak etkileşimli, iletişimsel olayları tercih ederler. Ancak, analitik öğrenciler dilbilgisel ayrıntılar ile uğraşmayı ve serbest akışlı iletişimsel aktivitelerden kaçınmayı severler (Oxford, 2001: 361).

Biyolojik Farklılıklar: İkinci yabancı dil öğrenimiyle biyoriyim, beslenme ve konum gibi biyolojik faktörler arasında da bir ilişki vardır. Biyoriyim, öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri ve öğrenmeye hazır oldukları zamanları belirler. Beslenme, öğrencilerin öğrenme sırasında yeme ve içme ihtiyacı ile ilgilidir. Bazı öğrenciler, bir şeker çubuğu, bir fincan kahve ya da elinde bir soda ile öğrenmeyi gerçekleştirecek kadar rahatken diğerleri öyle değildir. Konum, çevresel faktörleri ifade eder: sıcaklık, aydınlatma, ses ve hatta sandalyelerin rahatlığı. İkinci yabancı dil öğrencileri bu konularda büyük farklılıklar gösterir (Oxford, 2001: 361).

2.2.2.5. Kültür

Rubin, 1975; A.D. Cohen, 1987; Chamot ve O'Malley, 1984; ve Oxford ve Nyikos, 1989) "kültür"den strateji kullanımında önemli bir faktör olarak bahsetmiştir. Bunun sebebi, bir öğrencinin kültürünün kısmen önceki resmi ve gayri resmi eğitim deneyimlerinden oluşmasıdır. O'Malley ve Chamot (1990), eğitim sistemi ezber odaklı bir kültüre ait olan öğrenciler hakkında rapor vermektedir. Gözlemlerine göre, başarılı öğrencilerin çok gelişmiş bellek stratejileri vardır; bununla birlikte, bu geçmişten gelen

çoğu öğrenci daha az gelişmiş problem çözme ve anlama stratejilerine sahiptir. Ayrıca, dil öğrenme stratejileri ölçeğinin sonuçları dünyanın farklı bölgelerinde kültürler arasında büyük farklılıklar göstermiştir (Kaylani, 1996: 79).

2.2.2.6. Yaş

Scarcella ve Oxford (1992), yaşın dil öğrenme başarısı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Johnson ve Newport (1989), erken yaştaki (3 ila 7) dil öğrencilerinin ikinci dili, yaşı daha büyük öğrencilerden daha iyi edindiğini ortaya koymuştur, çünkü erken öğrenenlerin akıcılık, orijinale yakın telaffuz ve çok basit dilbilgisel kurallara ulaşma olasılıkları daha yüksektir (Ehrman ve Oxford, 1995: 68). Küçük yaştaki dil öğrencilerinde ikinci bir dili öğrenirken daha az yabancı dil kaygısı vardır. Bir dizi çalışma (Burt ve Krashen, 1982; Oyama, 1976; Snow ve Hoefnagel-Hohle, 1978) bu bağlantıyı kanıtladı. Aynı zamanda diğer bazı çok bilinen araştırmalar (Schmidt, 1983; Schumann, 1975), yetişkinlerin yeni bir dil geliştirmekte zorlandığını göstermektedir (Griffiths, 2003: 48). Aksine, yetişkin öğrencilerin gramer yapısını ve kalıplarını anlamada avantajları vardır ve bilgilerini dil öğrenme içeriğine kolayca aktarırlar (Chang, 2003: 36). Bialystok (1981) da öğrencilerin dil öğrenme stratejisi seçimleri ve yaşları arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Sonuçlar, yetişkin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini yaşı küçük öğrencilerden daha fazla kullandıklarını ve bunun başarılarında bir fark yarattığını göstermiştir (Tamada, 1997: 11).

2.3. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Demirel'in (2012), Erciyes Üniversitesinde 702 yabancı diller yüksekokulu öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında, üniversitede öğrenim gören bireylerin dil öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemek ve strateji kullanımının cinsiyet ve akademik başarı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet açısından bakıldığında kadın katılımcıların dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere kıyasla daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Sonuçlar, dil öğrenme stratejilerini daha sık kullananların daha az sıklıkla kullanan öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Erarslan ve Höl'ün (2014) “Bir devlet üniversitesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri” adlı, dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyen değişkenleri araştırmayı amaçlayan çalışmasının bulgularına göre, yetişkin dil öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini ılımlı bir şekilde kullandığını ve en fazla kullanılan stratejilerin meta-bilişsel stratejiler olduğunu belirtirken, katılımcıların kullandığı en düşük stratejinin de duyuşsal stratejiler olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğrencilerin yeterlik düzeyi yükseldikçe, strateji kullanımlarının da arttığıdır. Kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, mezun olunan lisenin sonuçlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

İpek'in (2012) “Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarıları” isimli çalışması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin ne sıklıkla kullandıkları, bu stratejilerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olup olmadığını ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarındaki farkları araştırmak için gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin sosyal strateji kullanımlarının yüksek, hafıza stratejilerini ise az kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, başarılı öğrencilerin en sık üst bilişsel ve telafi stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Altan (2003), İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim gören 21 İngilizce Öğretmenliği öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirdi ve daha yetkin öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımlarının oldukça sık olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, sonuçlar, sadece telafi stratejilerinin kullanımının öğrencilerin başarı puanlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Cephe ve Yeşilbursa (2006), 187 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi ile bir çalışma yapmış ve öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ve bunların alt kategorilerini orta frekansta kullandıklarını bulmuştur. Sonuçlar ayrıca dil öğrenme stratejileri kullanımının genel olarak yeterlilik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur; bununla birlikte, daha az yetkin öğrencilerin, bellek ve üstbilişsel stratejileri daha sık kullandıkları ve daha yetkin öğrencilerin az bir farkla, telafi stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır. Özmen ve Gülleroğlu (2013), 531 Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencisi ile yürütmüş oldukları çalışmanın sonuçlarına göre, dil öğrenme stratejilerinin orta düzeyde benimsendiği ve dil öğrenme stratejileri kullanımı ile başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya konmuştur. Yani, daha başarılı öğrenciler dil öğrenme stratejilerini daha az başarılı olan arkadaşlarından daha sık kullanmışlardır. Ayrıca, farklı lise türü açısından bakıldığında öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu ortaya konmuştur.

Çakır (2012),“Türk Üniversiteleri Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, Türkiye’deki üniversitelerin hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı ve bunların kullanımı ile İngilizce dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile İngilizce öğrenimindeki başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, farklı İngilizce yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin çok yakın oranlarda dil öğrenme stratejileri kullandığı görülmüştür.

Ada (2011)’nın “Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışması, Edirne şehrindeki özel ilköğretim okullarında okuyan 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada cinsiyet ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ve kadın öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini daha sık kullandıkları ortaya koyulmuştur. Bunun yanında, başarılı ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Padem’in (2012) üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 461 öğrenci dahil edilmiş ve öğrencilerin orta düzey strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Sosyal stratejilerin, öğrenciler tarafından en sık, duyuşsal stratejilerin ise en az ise tercih ettikleri tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörünün öğrencilerin genel strateji kullanımları ile arasında anlamlı bir farka rastlanamazken, bellek stratejileri kullanımında kadın öğrenciler, telafi stratejilerinin ise erkek öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği gözlemlenmiştir.

Günak (2010), “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ikinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları ve Öğrenme Stratejileri: Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Almancanın Yöntem ve Öğretimi Alanına Bir Katkı” adlı çalışmasında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ve öğrenme motivasyonlarının araştırılması amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenme motivasyonu ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Bu iki etkenin öğrenci başarısında doğrudan katkısının olduğu, ilk öğrenilen yabancı dil olan İngilizcenin ikinci yabancı dil öğrenimini pozitif yönde etkilediği, her öğrencinin öğrenme stratejisinin kendine has olduğu ve her öğrencinin farklı motivasyon kaynakları olduğu ortaya çıkmıştır.

Tercanlıoğlu (2004), araştırmasında cinsiyet ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Ölçme aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin kullanıldığı araştırmaya İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 184 üniversite 3.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin, zihinsel süreçleri, yabancı dil öğrenimini organize etme ve değerlendirme stratejilerini kız öğrencilere göre daha sık kullandığını, fakat genel olarak, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini çok sık kullanmadığını ortaya koymuştur.

Türk öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerine odaklanan bir çalışmada, Çelik ve Toptaş (2010), öğrencilerin kelime öğrenme stratejisi kullanımı tercihlerinin dil düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Dülger (2012) tarafından yapılan yakın tarihli bir çalışma, Çelik ve Topbaş'ınla benzer sonuçları ortaya çıkarmıştır. Her iki çalışmada da, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin strateji kullanımı ile dil yeterliliği ilişkili görülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmalarda katılımcıların kullandıkları stratejiler farklıdır. Dülger (2012)'e göre bilişsel stratejiler en fazla kullanılan, Çelik ve Toptaş (2010)'ın çalışmasına göre ise en az kullanılan stratejiler olarak tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada, Sabuncuoğlu (2011), öğrencilerin çoğunun üstbilişsel stratejilerden yararlanmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda ortak olan, sosyal stratejilerin öğrenciler tarafından tercih edilmemesidir. Diğer bazı çalışmalarda (Deneme, 2008; Arslan, Rata, Yavuz ve Dragoescu, 2012; Özmen ve Gülleroğlu, 2013) kullanılan stratejilerin türleri üzerinde zıt sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, bu farklılıklar cinsiyetin, dil öğrenme deneyiminin, yaşın ve yeterlilik düzeyinin sonucu olarak açıklanabilir.

2.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Dil öğrenme stratejileri üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmalar, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitimindeki önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırmalarda, genel olarak kadın öğrencilerin dil stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Strateji kullanım düzeyi arttıkça yabancı dil başarısında da artış gözlemlendiği için yabancı dil öğrencilerine strateji öğretimi yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Naeeni, Maarof ve Salehi (2011) Malezyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini, cinsiyet ve çalışma yılı farklılığının dil öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediğini inceledikleri araştırmalarında, çalışma yılıyla öğrencilerin kullandıkları dil

öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, cinsiyet ve strateji kullanımı arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır.

Wong (2011), 60 İngilizce öğretmeni adayının dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Rebecca Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile katılımcıların strateji kullanımlarını ölçmüştür. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların orta seviyede strateji kullanım düzeylerinin olduğu ve en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin sırasıyla sosyal, üstbilişsel, telafi, bilişsel, hafıza ve duyuşsal stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, cinsiyetin İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımına bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Liyanage ve Barlett (2011), Sri Lanka'daki 6 devlet lisesinde 886 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, cinsiyet değişkeninin dil öğrenme stratejileri tercihindeki etkisini incelemiştirlerdir. Araştırma bulgularına göre, genel strateji kullanımında kız ve erkek öğrenciler arasında önemli farklar olduğu ortaya koyulmuştur. Bu farkın daha da iyi anlaşılması amacıyla araştırmacılar, konuşma, sınıf içinde dinleme, sınıf dışında dinleme ve konuşma, sınıf içinde okuma ve sınıf içinde yazma olarak beş ayrı öğrenme ortamındaki dil öğrenme stratejileri kullanımını gözlemlemiştirlerdir. Araştırmada, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler gibi genel stratejiler bazında anlamlı fark bulunmamasına rağmen, özellikle değişik öğrenme ortamlarında erkek ve kız öğrenciler tarafından farklı stratejiler seçilmesi araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir.

Sung (2011) 'un, çalışmasının hedefinde ABD'deki üniversitelerde Çince öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, anadil/kültür değişkenlerine göre ve bildikleri diğer yabancı dillere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmak vardır. Aynı veri toplama aracının kullanıldığı araştırmaya 134 öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyetin strateji kullanımını etkilemediğini göstermektedir. Ancak araştırmada, anadil/kültür ve öğrenilen diğer yabancı diller faktörlerinin strateji kullanımında kayda değer farklar yarattığı görülmüştür. Çin dil ve kültürüne hakim olan öğrencilerin, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri akranlarına göre daha sık kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, araştırma Çince öğrenen öğrencilerden önce iki ya da daha fazla yabancı dil öğrenen öğrencilerin, sadece bir tane yabancı dil öğrenen öğrencilere göre bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur.

Magno (2010), formal dil eğitiminin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve dil seviyesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasında 14-18 yaş aralığındaki 302 Koreli öğrenciye Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini uygulamıştır

ve bunun yanında bir de İngilizce yetenek testi kullanmıştır. Araştırma sonucunda “eksik bilgiyi telafi etme” stratejisinin öğrencilerin dil başarısını yordamada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmada aylarca devam eden formal dil eğitiminin de öğrenci başarısını yordamada yardımcı olduğu saptanmıştır.

Shumaker (2010) çalışmasında, Oklahoma’daki Yoğunlaştırılmış İngilizce Enstitüsü’nde öğrenim gören öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya, eğitim hayatları boyunca İngilizce öğrenmeye ihtiyacı olan 13 farklı ülkeden gelen toplam 36 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, günlükler, gözlemler ve mülakatlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dil öğrenme strateji grupları arasında eşit bir dağılım gözlenmiştir. Araştırmanın başka bir bulgusu da, öğrencilerin öz yönlendirme stratejilerini sıklıkla kullanmaları ve öğrenci merkezli öğrenme olanaklarından faydalanmalarıdır.

Nemati ve diğerleri (2010), çalışmalarında farklı yetkinlik düzeyindeki tıp fakültesi mensuplarının dil öğrenme stratejileri kullanımlarındaki muhtemel farkları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını Azad Tıp Üniversitesi’nden 60 tıp öğrencisi ve 60 profesör olmak üzere 120 kişi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, her yetkinlik grubundaki kadın ve erkek katılımcıların aynı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ancak envanterin alt kategorilerine bakıldığında, kadınların telafi stratejilerini erkeklere oranla daha sıklıkla kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca, yetkinlik düzeyi yüksek olan katılımcılara bakıldığında, erkek katılımcıların duyuşsal stratejileri kadınlara oranla daha sık kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Murray (2010), Kore’deki bir yabancı dil sınıfında, öğrencilerin dil yeterlilikleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflediği çalışmasında 66 tane anadili Korece olan öğrenciyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, envanterin altı alt grubunun birbirleriyle çok düşük bir korelasyonu olduğunu ancak bu alt grupların her birinin envanterin tamamıyla yüksek korelasyon gösterdiğini saptamıştır. Araştırmada ayrıca dil başarısı ile strateji kullanımı arasında çok anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Araştırmada, dil öğrenme stratejileri kullanımının dil yeterliliğini belirleyici bir unsur olmadığı, ancak dil öğrenme sürecinde vurgulanması gereken bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Yabukoshi ve Takeuchi (2009), çalışmalarında Japon ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin dil seviyesi ve cinsiyetle olan ilişkilerini araştırmışlardır. 315 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak

araştırmacılar tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Ancak araştırmada, dil seviyesi ile strateji kullanımı arasında herhangi bir ilişki olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Khalil (2005), Filistin'deki üniversite ve lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. 194 lise ve 184 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin katıldığı araştırmada dil yeterliği ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmış ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Thu (2005), İngilizceyi yabancı dil (foreign language) ve ikinci dil (second language) olarak öğrenen ve ana dilleri Mandarin olan iki başarılı dil öğrencisinin dil öğrenme stratejileri kullanımları üzerine bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerle görüşme yapılmış, sonrasında da öğrencilerden bir envanter ve öz değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden birinin İngilizce öğrenme motivasyonu İngilizceyi anadili gibi konuşma arzusu iken diğeri günlük konuşma becerilerini geliştirmek ve eğitim yaşantısını Amerika'da sürdürmek için İngilizce öğrenmek istemektedir. Araştırma sonucuna göre, bu öğrenciler dilin tüm beceri alanlarında çok farklı stratejilerden faydalandığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğrencilerin dil alanı olarak kelime öğrenme stratejilerini ve strateji çeşidi olarak da sosyal stratejileri daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır.

El-Dip (2004), Kuveytli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle olan ilişki değişkenleri açısından inceleyerek belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada, dil öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırma bulgusu da, dil yeterliliği düşük öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandığıdır. Bunun sebebini de, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme stresini ve kaygısını azaltmak amacıyla duyuşsal stratejileri daha sık kullandığı olarak göstermiştir. Ayrıca strateji kullanımının kültürel ortamdaki etkilendiği gözlenmiştir.

Huang (2003), yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileri eğitimi ve dil öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. 47 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada katılımcılar deney ve kontrol grupları olarak ayrılmıştır. Deney grubuna strateji eğitimi ile yabancı dil eğitimi verilirken kontrol grubu normal dil öğrenimi almayı sürdürmüştür. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında dil öğrenme başarıları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunun dil

öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin ve buna paralel olarak da dil yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Bu verilere bağlı olarak da araştırmacı, dil öğrenme stratejileri öğretiminin dil öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve yabancı dil başarısını artıracığını vurgulamıştır.

Ian ve Oxford (2003), Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı profilini çıkarmışlar ve öğrencilerin strateji kullanımı ile dil yeterlilik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ile strateji kullanımı arasında da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık dil öğrenme stratejisi kullandığı ortaya çıkmıştır. İngilizceyi sevme durumu ile strateji kullanılması arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Shmais (2003) ise, çalışmasında Filistin’de Arapça konuşan öğrencilerin İngilizce öğrenme strateji kullanımları ve özyeterlik algılarının okul başarıları ve dil performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Örneklem 99 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlara göre, öğrencilerin %76 sı yürütücü bilişsel dayalı stratejiler kullanmaktadır. Okul başarısı ve cinsiyet, strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Riazi ve Rahimi (2003) araştırmalarında İran’daki üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, İranlı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini “orta” düzeyde kullandığını; en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin üst bilişsel stratejiler olduğunu; bunu bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin takip ettiğini; en az sıklıkta kullanılan stratejilerin ise bellek ve sosyal stratejiler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Chamot ve El-Dinary (2000), çalışmalarında başarılı ve başarısız öğrencilerin İngilizce yazma ve okuma aktivitelerinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 5 Fransızca, 3 İspanyolca ve 6 Japonca sınıfında eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerle “sesli düşünme” teknikleri kullanılmış ve birebir görüşme uygulanmıştır. Araştırma sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin toplam strateji kullanımlarında büyük bir fark bulunmazken, öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında kullandıkları stratejilerde bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Başarısız öğrencilerin daha çok fonetik çözümlene stratejileri kullandıkları, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise çıkarım yapma, tahminde bulunma ve detaylandırma gibi arka plan bilgi stratejilerini daha sık kullandıkları ortaya koyulmuştur. Araştırmada sonucunda, başarılı öğrencilerin

kullandıkları stratejilerin daha çok farkında olup farklı durumlara daha kolay uyarlayıp kullandıkları gözlenmiştir.

Park (1997), Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve öğrencilerin TOEFL puanlarını kullanarak Kore'de 332 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar doğrusal bir ilişki ortaya koymuştur: Daha yetkin öğrenciler dil öğrenme stratejileri daha sık kullanmaktadır. Benzer şekilde, Griffiths (2003), Yeni Zelanda'da özel bir okulda okuyan 348 öğrencinin ders seviyeleri ile dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İleri seviyedeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini başlangıç düzeyindeki öğrencilere göre daha sık kullandıklarını öğrendi. Buna ek olarak, Magogwe ve Oliver'ın (2007) Botswana'daki farklı eğitim seviyelerinden 480 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışması, daha yetkin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Halbach (2000), yaptığı vaka çalışmasında da benzer sonuçları bulmuştur. Öğrencilerin günlüklerine dayanarak, daha başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını fark etmiştir. Bu bulgular, daha önce Oxford ve Nyikos (1989) ve Green ve Oxford (1995) tarafından yapılan diğer çalışmalara paraleldir. Bu bulguların aksine, farklı sonuçlar veren bazı çalışmalar da vardır. Örneğin, Hong-Nam ve Leawell (2006), farklı kültürlerden 55 dil öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiş ve bulgular orta derecede dil öğrenme stratejileri kullanımını ortaya koymuştur. Ayrıca dil öğrenme stratejileri kullanımı ve yabancı dil yeterliliği arasında eğrisel bir ilişki bulmuşlardır; yani, orta düzeydeki öğrenciler, hem başlangıç hem de ileri seviyedeki öğrencilerden daha sık strateji kullanmaktadır. Buna ek olarak, Vann ve Abraham (1990), yaptıkları vaka çalışmasında, başarısız olan öğrencilerin de aktif strateji kullanıcıları olduğunu, ancak stratejileri uygun olmayan şekilde kullandıklarını ve repertuarlarında üst bilişsel stratejilerden yoksun olduklarını fark etmişlerdir. Oxford ve Ehrman (1995) tarafından yürütülen çalışma, sadece bilişsel stratejilerin yabancı dil yeterliliği ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalar, ilişkinin yönünü göstermemektedir; yani dil öğrenme stratejileri kullanımının yüksek yetkinliğin nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu bilinmemektedir (Gan, 2004).

Grainger (1997), değişik dil seviyesi ve değişik etnik kökene (Avustralya, Kore, Tayland, Tayvan, Hong Kong, Almanya, ABD ve Malezya) sahip Japonca öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki farkı araştırmıştır. Araştırmaya birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki üniversite öğrencileri katılmıştır. Araştırmada yine Dil öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, genel strateji kullanımı açısından, Asya, Avrupa ve İngiliz kökenli katılımcılar arasında çok küçük farklar ortaya

çıkıştır. Ancak, bireysel strateji kullanımlarına bakıldığında, dil öğrenme stratejilerinin alt kategorilerinde önemli farklar gözlenmiştir.

Green ve Oxford (1995), Porto Riko Üniversitesi öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihlerini ve bu stratejilerin dil seviyesi ve cinsiyet faktörleriyle ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Aynı veri toplama aracının kullanıldığı araştırmaya beş bölümde okuyan ve başlangıç, temel ve orta düzey İngilizce seviyesine sahip toplam 374 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil seviyesi ile strateji kullanım sıklığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kadınların erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları stratejilerin diğerlerine göre daha çeşitli olduğu sonucuna varılmıştır.

Chamot ve diğerleri'nin (1988) uzun soluklu çalışmalarının hedefi, başarılı ve başarısız üniversite ve lise öğrencilerinin zaman içerisinde strateji kullanımlarındaki farklılıkları ölçmektir. Araştırma, ikinci ve üçüncü yıllarında İspanyolca dersini alan 55 lise öğrencisi ve Rusça dersini alan 25 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine göre, başarılı ve başarısız Rusça ve İspanyolca öğrencilerinin aynı stratejileri kullanmaya meyilli oldukları ancak başarılı öğrencilerin stratejileri hem daha fazla sayıda hem de daha sık kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmada, başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji kullanımlarında niteliksel farklar gözlenmiştir. Başarılı öğrencilerin strateji seçimlerini hedef aktiviteye göre belirledikleri ve daha çok hedef odaklı strateji kullandıkları ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği, anketlerin uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almıştır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel araştırma tarama yöntemine dayanmaktadır. Genel tarama yöntemleri, büyük bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü veya seçilen örnek veya örnekleme üzerinde gerçekleştirilen taramadır (Creswell, 2013; Karasar, 2014; Punch, 2013). Tarama modeli için ana veri toplama araçları anketler ve ölçeklerdir. Bu araçlar yoluyla elde edilen veriler objektif olarak istatistiksel veri analizi ile analiz edilebilir (Park, 1997). Ek olarak, anketlerin büyük gruplara uygulanması kolaydır ve araştırmacıların zamandan ve emekten tasarruf etmelerini sağlarlar (Dörnyei, 2010). Bu çalışmada, Oxford'un (1990) dil öğrenimi için strateji ölçeğinin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Üniverste hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı ve çeşitli değişkenler arasındaki olası ilişkileri inceleyen ölçeğin verileri istatistik veri analiz programlarıyla analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 250 Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubu oluşturulmuş olup, evren örnekleme aynı kabul edilmiştir. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşturulan örnekleme ilişkin bazı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Özellikleri	n	%
Cinsiyet	Kadın	82	41.0
	Erkek	118	59.0
	Toplam	200	100.0
Mezun Olunan Lise	Genel Lise	54	27.0
	Anadolu Lisesi	134	67.0
	Meslek Lisesi	12	6.0

	Toplam	200	100.0
Bölüm	Makina Müh.	68	34.0
	İng. Dili ve Ed.	88	44.0
	Bilgisayar Müh.	18	9.0
	Yazılım Müh.	26	13.0
	Toplam	200	100.0
Yeterlik Seviyesi	A2	39	19.5
	B1	92	46.0
	B2	39	19.5
	C1	29	14.5
	Toplam	200	100.0
Ders Dışında İngilizceye Ayrılan Zaman	1-3 saat	180	90.0
	4-6 saat	20	10.0
	Toplam	200	100.0
Bu Süreyi Değerlendirme	Film İzleyerek	66	33.0
	Grammer Çalışarak	34	17.0
	Dinleme Yaparak	30	15.0
	Kelime Çalışarak	51	25.5
	Okuma Yaparak	17	8.5
	Yazarak	2	1.0
	Toplam	200	100.0
Hazırlık Okuma Durumu	Zorunlu	179	89.5
	Gönüllü	21	10.5
	Toplam	200	100.0

Tablo 1’de de görülebileceği gibi araştırma örnekleminin 82’sini (%41.0) kadın, 118’ini (%59.0) ise erkek öğrenciler oluşturmuştur. Grubun 54’ünü Genel (%27.0), 134’ünü Anadolu (%67.0), ve 12’si Meslek (%6.0) liseleri kaynağından gelen mezunlar oluşturmuştur. Okudukları bölümlere göre, Makina Mühendisliğinden 68 (%34.0), İngiliz Dili ve Edebiyatından 88 (% 44.0), Bilgisayar Mühendisliğinden 18 (% 9.0), Yazılım Mühendisliğinden 26 (%13.0) öğrenci oluşturmuştur. İngilizce yeterlilik düzeylerine göre, A1 kurundan 1 (% 0.5), A2 kurundan 39 (%19.5) ve B1 kurundan ise 92 (%46.0), B2 kurundan 39 (% 19.5), C1 kurundan ise 29 (% 14.5) öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Ders dışında, öğrencilerin 180’i (%90.0) 1-3 saat, 20’si (%10.0) 3-6 saat İngilizce’ye zaman ayırmaktadır. Ders dışında İngilizce’ye ayırdıkları zamanı öğrencilerin 66’sı (%33.0) film izleyerek, 34’ü (%17.0) gramer çalışarak, 30’u (%15.0) dinleme yaparak, 51’i (%25.5) kelime çalışarak, 17’si (%8.5) okuma yaparak, 2’si (%1.0) yazarak değerlendirdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 179’u (%89.5) zorunlu, 21’i ise (%10.5) gönüllü olarak hazırlık bölümünde okumaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ (DÖSE) uygulanmıştır.

Bireyin dil öğrenme sürecinde çok sık başvurduğu stratejileri belirlemeyi hedefleyen DÖSE, doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki temel boyut ve altındaki bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi 50 maddeden oluşmaktadır. Cesur tarafından ölçeğin Türkçe’ye çevirilmesi ve akabinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda toplam 47 maddeden oluşan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçek Cesur (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonudur. Oxford, ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalamaların 2,4 ve altındakileri düşük, 2,5 ve 3,4 arasındakileri orta, 3,5 ve üstünde olanların ise yüksek seviyede strateji kullanımını gösterdiği saptanmıştır. Envanterin temel ve alt boyutları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Dil öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutları

Temel Boyutlar		Alt Boyutlar	Madde No	Toplam Madde
		Bellek Stratejileri	1-9	9
		1-Zihinsel bağ kurmak		
		2-Resim ve ses tatbik etmek		
		3-Yeterince tekrar etmek		
Doğrudan Stratejiler		Bilişsel Stratejiler	10-23	14
		1-Pratik yapmak		
		2- Mesajı alıp göndermek		
		3- Analiz etmek ve anlamak		
		Telafi Stratejileri	24-29	5
		1-Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak		
		2-Yazarken ve konuşurken zorlukları aşmak		
		Üstbiliş Stratejileri	30-38	8
		1-Öğrenmeyi merkezileştirmek		
		2-Öğrenmeyi düzenleme ve planlama ,		
		3-Öğrenmeyi değerlendirmek		

Dolaylı Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	39-44	5
	1-Endişeyi azaltmak		
	2- Kendini cesaretlendirmek		
	3- Duygulara hakim olmak ve kontrol etmek		
	Sosyal Stratejiler	45-50	6
	1-Sorular sormak ve istekte bulunmak		
	2-İş birliği yapmak		
	3-Empati kurmak		

Cesur'un (2008) ölçeğin geçerlik çalışması için yaptığı temel bileşenler analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin ,93 olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise bu değer 0,90 olarak tespit edilmiş ve envanterin ortak varyansının ,39 ile ,66 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte envanter orijinal özdeğeri 1'den büyük olan 6 boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın %42'sini açıklamaktadır. Envanterin bütününe iç tutarlık güvenirlik katsayısı ,93 olarak belirtilmiştir. Ayrıca alt ölçek güvenirlik katsayıları orijinal uyarlama çalışmasında 0,69 ile 0,89 arasında değer almakta iken bu çalışmada 0,61 ile 0,85 arasındadır. Elde edilen bulgular DÖSE'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Cesur, 2008). Bu araştırmada DÖSE'nin toplam ve alt ölçeklerinin güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1.2 de gösterilmiştir.

Tablo 3. DÖSE Toplam ve Alt Ölçekleri İle İlgili Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Alpha Değeri
Bellek Stratejileri	.85
Bilişsel Stratejiler	.75
Telafi Stratejileri	.61
Üstbilişsel Stratejiler	.81
Duyuşsal Stratejiler	.74
Sosyal Stratejiler	.81
Bütün	.93

Bir ölçek ve onun alt boyutları en az 0,60 güvenirlik katsayısına sahip olmalıdır (Cohen ve diğerleri, 2007; Dörnyei, 2010). Tablo 1.3 'de gösterildiği gibi, DÖSE'nin Cronbach alfa katsayıları ve alt boyutları .60'ın üzerindedir. DÖSE'nin Cronbach alfa katsayısının .93 olması DÖSE'nin çok güvenilir olduğu anlamına geliyor. Telafi stratejileri ($\alpha = .61$) hariç, tüm alt kategoriler için güvenirlik katsayıları .70 ve üstüdür. Bununla birlikte, duyuşsal ve sosyal stratejilerin nispeten düşük Cronbach alfa katsayılarına sahip

olması, Dörnyei'nin (2010) de belirttiği gibi, sınırlı sayıda maddeden kaynaklanıyor olabilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Veriler 2018-2019 akademik yılında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Okulu'nda toplanmıştır. Güz dönemi başında DÖSE'nin Türkçe versiyonu (Cesur ve Fer, 2007) demografik bilgi formu ile birlikte sorumlu öğretim görevlileri tarafından normal ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Öğrencilere gönüllüğün esas olduğunu açıklanarak çalışmaya katılmaları istenmiştir. Uygulama günündeki devamsız öğrenciler hariç bütün öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Öğrenciler ölçekleri doldurmaya başlamadan önce, doğru ya da yanlış cevap olmadığı; Bu nedenle, kendileri için en uygun seçenekleri seçmelerinin beklendiği açıklanmıştır. Öğrenciler, katılımcılarla ilgili tüm kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve cevaplarının mevcut ve gelecekteki okul yaşamını etkilemeyeceği konusunda bilgilendirilmiştir. Ölçeği cevaplama süresi yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

3.4.2. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin genel strateji kullanımlarını tespit etmek için yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Problem ve alt problemler göz önüne alınarak bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H. ve Tukey testleri kullanılmıştır. Oxford (1990), Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'ne verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre dil öğrenme stratejileri kullanımını “Yüksek Düzeyde Strateji Kullanımı (3,50 -5,00), “Orta Düzeyde Strateji Kullanımı (2,50 -3,49) ve “Düşük Düzeyde Strateji Kullanımı (1,00 – 2,49)” olarak üç bölümde ele alınmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin puan ortalamalarının yorumlanmasında Oxford (1990) tarafından belirlenen bu referans aralıkları kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon katsayısının, 0,00 ile 0,30 arasında olması düşük düzeyde, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta düzeyde ve 0,70 ile 1,00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2003; Borg ve Gall, 1996). Etki büyüklüğü ise örneklemden elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994; Vacha-Haasse ve Thompson, 2004). Cohen'e (1988) göre 0.01 küçük, 0.059 orta, 0.138 ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek verilmiştir.

4. Alt Problemlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

4.1. Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin En Sık Kullandığı Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular

Birinci alt problemimiz olan “*Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullandığı dil öğrenme stratejilerini nelerdir?*” sorusuna yanıt aramak için üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Envanterin tamamına vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve en sık kullandıkları beş stratejiye ait bulgular aşağıda Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullandıkları dil öğrenme stratejileri

	N	x	SS
38 İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm. (Üstbilis St.)	200	3,92	1,107
45 Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim. (Sosyal St.)	200	3,86	1,211
32 İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm. (Üstbilis St.)	200	3,80	1,107
29 Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım. (Telafi St.)	200	3,66	1,195
42 İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım. (Duyuşsal St.)	200	3,63	1,228

Tablo 4 incelendiğinde üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullanmış oldukları dil öğrenme stratejisinin üstbilis stratejileri alt boyutunda yer alan 38 numaralı, “İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm” ifadesi olduğu görülmüştür ($x=3,92$). Diğer en sık kullanılan stratejilerin ise, sosyal stratejiler alt boyutunda yer alan 45 numaralı madde ($x=3,86$) olan ‘herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim’, üstbilis stratejiler alt

boyutunda yer alan 32 numaralı madde ($x=3,80$) olan ‘İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm’, telafi stratejileri alt boyutunda yer alan 29 numaralı madde ($x=3,66$) ve duyuşsal stratejiler boyutunda yer alan “İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım” ($x=3,63$) maddeleri olduğu görülmektedir. Bu üç stratejiye ait puanların 3,4’den yüksek olması, öğrencilerin ilgili stratejileri yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir.

4.2. Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin En Az Kullandığı Dil Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular

İkinci alt problemimiz olan “nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ölçeğin tamamına vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve en az kullandıkları dört stratejiye ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en az sıklıkta kullandıkları dil öğrenme stratejileri

		N	x	ss
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım. (Bellek Stratejileri)	200	2,56	1,473
23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım. (Bilişsel Stratejiler)	200	2,66	1,230
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım. (Bellek Stratejileri)	200	2,79	1,337
17	İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım. (Bilişsel Stratejiler)	200	2,80	1,340

Tablo 5. incelendiğinde üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları stratejinin duyuşsal stratejiler alt boyutunda yer alan 6 numaralı madde ‘Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.’ ($x=2,56$) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla, bilişsel stratejilerin alt boyutunda yer alan 23 numaralı madde “Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.” ($x=2,66$), bellek stratejileri alt boyutunda yer alan 7 numaralı madde “Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.” ($x=2,79$) ve bilişsel stratejiler alt boyutunda yer alan 17 numaralı madde “İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım” ($x=2,80$) takip etmektedir.

4.3. Üniversite Hazırlık Öğrencileri Tarafından En Çok ve En Az Kullanılan Strateji Türlerine Yönelik Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan “Üniversite hazırlık öğrencileri tarafından en çok ve en az kullanılan strateji türleri hangisidir?” sorusuna yanıt aramak için Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin alt boyutlarına verdikleri cevaplara ait ortalamalar ve envanterinin tamamından elde edilen ortalama Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel strateji kullanımları

Maddeler	N	X	ss
1-9 Bellek Stratejileri	200	3,16	,88
10-23 Bilişsel Stratejiler	200	3,23	,90
24-29 Telafi Stratejileri	200	3,38	,96
30-38 Üstbilişsel Stratejiler	200	3,45	,95
39-44 Duyuşsal Stratejiler	200	3,01	,84
45-50 Sosyal Stratejiler	200	3,29	,91
1-50 Genel Ortalama	200	3,25	,75

Tablo 6. incelendiğinde üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel strateji kullanım ortalamasının 3,25 görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına verilen cevaplardan elde edilen ortalamalarda ise üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en yüksek ortalama üstbilişsel stratejiler alt boyutunda ($x=3,38$) ulaştıkları belirlenmiştir. En düşük ortalama ise duyuşsal stratejiler alt boyutunda gözlemlenmiştir ($x=3,01$). Bu da en az tercih edilen alt boyutun duyuşsal stratejiler olduğunu göstermektedir.

4.4. Üniversite Hazırlık Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarına İlişkin Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinde;

- Cinsiyete,
- Mezun olunan lise türüne,

- c. Okudukları fakülteye,
- d. Yeterlik seviyesine (kur),
- e. İngilizce öğrenmeye yönelik sınıf dışı etkinlerinin süresine,
- f. İngilizce öğrenmeye yönelik yapılan sınıf dışı etkinliklerin türüne,
- g. Hazırlık eğitimi alma durumuna göre (zorunlu ya da gönüllü) anlamlı fark var mıdır?

Üçüncü alt problemimize cevap verebilmek için hem parametrik hem de parametrik olmayan istatistiksel testler kullanılmıştır. Üçüncü alt problemimizin alt boyutlarına ait bulgular aşağıdaki gibidir.

4.4.1 Cinsiyete Yönelik Bulgular

Üçüncü alt problemimizin birinci alt kategorisindeki “Dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Değerleri

	Levene			T testi		Ss	t	p	η^2
	F	P		N	X				
Bellek St.	2,476	,117	Kadın	82	3,52	,76	5,256	,000*	,122
			Erkek	118	2,90	,86			
Bilişsel St.	,139	,710	Kadın	82	3,61	,88	5,285	,000*	,124
			Erkek	118	2,96	,81			
Telafi St.	,080	,777	Kadın	82	3,67	,92	3,706	,000*	,065
			Erkek	118	3,18	,93			
Üstbiliş St.	1,320	,252	Kadın	82	3,73	,80	3,598	,000*	,061
			Erkek	118	3,25	1,02			
Duyuşsal St.	1,542	,216	Kadın	82	3,21	,78	2,827	,005*	,039
			Erkek	118	2,87	,86			
Sosyal St.	1,275	,260	Kadın	82	3,49	,85	2,596	,010*	,033
			Erkek	118	3,18	,93			

			Erkek	118	3,15	,93			
Ölçeğin Tümü	2,476	,117	Kadın	82	3,56	,66	5,056	,000*	,114
			Erkek	118	3,04	,75			

* $p \leq 0,05$

Tablo 7.'ye bakıldığında cinsiyet değişkenine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ölçeğine vermiş oldukları cevaplara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre DÖSE'nin tüm alt boyutları ve geneli açısından ise kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Kadın öğrencilerin bellek stratejileri kullanım düzeylerinin ($x = 3,52$) erkek öğrencilerin bellek stratejileri kullanım düzeylerinden ($x = 2,90$) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu görülmüştür ($t = 5,25$, $p < 0,05$). Kadın ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerine bakıldığında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmektedir (x kadın = 3,61, x erkek = 2,96, $t = 5,25$). Telafi stratejilerine bakıldığında, kız öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri ($x = 3,67$), erkek öğrencilerin telafi stratejileri kullanım düzeylerinden ($x = 3,18$) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu görülmüştür ($t = 3,70$, $p < 0,05$). Üstbiliş stratejileri değerlerine bakıldığında, erkek öğrenciler 3,25, kızlar ise 3,73 puan almışlardır. Bu strateji grubunda da kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla oranda üstbiliş stratejilerini kullandıkları saptanmıştır ($t = 3,59$, $p < 0,05$). Duyuşsal stratejilerde ise erkekler 2,87, kızlar ise 3,21 puan almışlardır ($t = 2,82$, $p < 0,05$) Bu strateji grubunda da kız öğrencilerin erkeklerden daha sık strateji kullandığı belirlenmiştir. Son olarak sosyal stratejilerin kullanımında yine kız öğrenciler lehine farklılık görülmektedir. Erkekler 3,15 puan alırken, kızlar ise 3,49 puan almışlardır ($t = 2,59$, $p < 0,05$). Yukarıda sıralanan değerler kız öğrencilerin ($x = 3,56$) erkeklere göre ($x = 3,04$) dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermiştir ($t = 5,05$, $p < 0,05$). Eta kare değerlerine bakıldığında bu farkın etkisinin küçük, bellek, telafi, üstbiliş stratejilerinde ve ölçeğin tamamında büyük olduğu gözlenmiştir.

4.4.2. Mezun Olunan Lise Türüne Yönelik Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve mezun oldukları lise arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için, örneklem dağılımında meslek lisesi grubuna düşen öğrenci sayısının az olması sebebi ile non-parametrik test olan KWH kullanılmıştır. Mezun olunan lise türüne ilişkin betimsel veriler tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler

		n	X	Ss
Bellek Stratejileri	Genel Lise	54	2,92	1,000
	Anadolu Lisesi	134	3,20	,823
	Meslek Lisesi	12	3,65	,808
	Toplam	200	3,16	,881
Bilişsel Stratejiler	Genel Lise	54	3,02	,777
	Anadolu Lisesi	134	3,27	,739
	Meslek Lisesi	12	3,72	,985
	Toplam	200	2,23	,955
Telafi Stratejileri	Genel Lise	54	3,05	,642
	Anadolu Lisesi	134	3,49	,728
	Meslek Lisesi	12	3,53	1,053
	Toplam	200	3,38	,805
Üstbiliş Stratejileri	Genel Lise	54	3,17	,844
	Anadolu Lisesi	134	3,52	,777
	Meslek Lisesi	12	3,06	1,246
	Toplam	200	3,45	,964
Duyuşsal Stratejiler	Genel Lise	54	2,84	,717
	Anadolu Lisesi	134	3,05	,743
	Meslek Lisesi	12	3,43	1,079
	Toplam	200	3,01	,877
Sosyal Stratejiler	Genel Lise	54	2,97	,771
	Anadolu Lisesi	134	3,39	,664
	Meslek Lisesi	12	3,71	1,294
	Toplam	200	3,29	1,119
Ölçeğin Tümü	Genel Lise	54	3,01	1,612
	Anadolu Lisesi	134	3,32	,882
	Meslek Lisesi	12	3,71	,596
	Toplam	200	3,25	,817

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi öncesinde mezun olunan lise türlerine göre ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bellek stratejisi boyutunda en yüksek ortalamaya meslek lisesi mezunlarının ($\bar{x}=3,65$, $ss=,808$), en düşük ortalamaya ise genel lise mezunlarının ($\bar{x}=3,20$, $ss=,235$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bilişsel stratejiler boyutunda meslek lisesi mezunları ($\bar{x}=3,72$, $ss=,739$) diğer lise mezunlarına göre daha yüksek ortalamaya sahipken Anadolu genel lise mezunlarının ($\bar{x}=3,02$, $ss=,955$) ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Telafi stratejileri boyutunda, en yüksek ortalamaya meslek lisesi mezunlarının ($\bar{x}=3,53$,

ss=1,702), en düşük ortalamaya ise genel lise mezunlarının ($\bar{x}=3,05$, ss=,642) sahip olduğu tespit edilmiştir. Üstbiliş stratejilerinde ise en yüksek ortalamaya meslek lisesi mezunlarının ($\bar{x}=4,06$, ss=1,246), en düşük ortalamaya ise genel lise mezunlarının ($\bar{x}=3,17$, ss=,865) sahip olduğu görülmektedir. Duyuşsal stratejiler boyutunda en yüksek ortalamaya meslek lisesi mezunlarının ($\bar{x}=3,43$, ss=1,079), en düşük ortalamaya ise genel lise mezunlarının ($\bar{x}=2,84$, ss=,949) sahip olduğu görülmektedir. Sosyal stratejiler boyutunda ise en yüksek ortalamaya meslek lisesi mezunlarının ($\bar{x}=3,71$, ss=,915), en düşük ortalamaya ise genel lise mezunlarının ($\bar{x}=2,97$, ss=,771) sahip olduğu belirlenmiştir. Genel strateji kullanımına bakıldığında meslek lisesi ($\bar{x}=3,71$, ss=,596) mezunlarının diğer liselerden mezun öğrencilere göre daha yüksek düzeyde strateji kullanımı gösterdikleri tespit edilmiştir. En az strateji kullanan grup ise genel lise mezunları olmuştur.

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve mezun oldukları lise arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için, yapılan KWH testi sonuçları Tablo 9.'daki gibidir.

Tablo 9. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin KWH testi analiz sonuçları

		Kruskall Wallis H					
	Lise Türü	N	X ²	df	p	fark	η^2
Bellek St.	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	5,114	2	,078	-	-
	Meslek Lisesi	12					
Bilişsel St.	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	8,678	2	,013	2 > 1	,032
	Meslek Lisesi	12					
Telafi St.	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	9,713	2	,008	2 > 1	,049
	Meslek Lisesi	12					
Üstbiliş St.	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	6,217	2	,045	4 > 1	,048
	Meslek Lisesi	12					
Duyuşsal St.	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	5,438	2	,066	-	-
	Meslek Lisesi	12					
Sosyal St.	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	7,752	2	,021	4 > 1	,052
	Meslek Lisesi	12					
Toplam	Genel Lise	54					
	Anadolu Lisesi	134	9,137	2	,010	4 > 1	,036
	Meslek Lisesi	12					

Buna göre bellek stratejileri ($p=,078$) ve duyuşsal stratejiler ($p=,066$) boyutunda boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bilişsel stratejiler ($p=,032$) , telafi stratejileri ($p=,049$), üstbiliş stratejileri ($p=,048$), ve sosyal stratejiler ($p=,052$) alt boyutlarında ise ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bu farkın, , bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri alt boyutunda anadolu lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre; üstbiliş stratejileri, sosyal stratejiler alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ise meslek lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eta kare değerlerine bakıldığında ise bütün boyutlarda etki büyüklüğünün düşük olduğu gözlenmiştir.

4.4.3. Fakülte Türüne Yönelik Bulgular

Üniverisite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve okudukları fakülte arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemimize yanıt aramak için, örneklem dağılımında meslek lisesi grubuna düşen öğrenci sayısının az olması sebebi ile non-parametrik test olan KWH kullanılmıştır. Öğrencilerin okudukları fakülteye ilişkin betimsel veriler tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler

		n	X	Ss
Bellek Stratejileri	Makina Müh.	68	2,91	1,00
	İng. Dili ve Ed.	88	3,60	,823
	Bilgisayar Müh.	18	2,74	,235
	Yazılım Müh.	26	2,58	,808
	Toplam	200	3,16	,881
Bilişsel Stratejiler	Makina Müh.	68	2,99	,777
	İng. Dili ve Ed.	88	3,66	,739
	Bilgisayar Müh.	18	2,86	,868
	Yazılım Müh.	26	2,63	,985
	Toplam	200	3,23	,955
Telafi Stratejileri	Makina Müh.	68	3,20	,642
	İng. Dili ve Ed.	88	3,75	,728
	Bilgisayar Müh.	18	3,09	1,70
	Yazılım Müh.	26	2,82	1,05
	Toplam	200	3,38	,805

Üstbiliş Stratejileri	Makina Müh.	68	3,17	,844
	İng. Dili ve Ed.	88	3,82	,777
	Bilgisayar Müh.	18	3,09	,865
	Yazılım Müh.	26	3,81	1,24
	Toplam	200	3,45	,964
Duyuşsal Stratejiler	Makina Müh.	68	2,84	,717
	İng. Dili ve Ed.	88	3,28	,743
	Bilgisayar Müh.	18	3,02	,949
	Yazılım Müh.	26	2,56	1,07
	Toplam	200	3,01	,877
Sosyal Stratejiler	Makina Müh.	68	3,22	,771
	İng. Dili ve Ed.	88	3,54	,664
	Bilgisayar Müh.	18	3,03	,915
	Yazılım Müh.	26	2,81	1,29
	Toplam	200	3,29	1,11
Toplam	Makina Müh.	68	3,07	1,61
	İng. Dili ve Ed.	88	3,63	,882
	Bilgisayar Müh.	18	2,95	,587
	Yazılım Müh.	26	2,69	,596
	Toplam	200	3,25	,817

Betimsel verilere bakıldığında, bütün alt boyutlarda en çok strateji kullanan grubun İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri olduğu görülmektedir (Toplam $X = 3,63$). Alt boyutların hepsinde İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin ortalamalarının 3,24'ten daha yüksek olması "yüksek düzeyde" strateji kullanımına işaret etmektedir. Yine bütün alt boyutlarda en düşük düzeyde dil öğrenme strateji kullanan grubun ise Yazılım Mühendisliği olduğu görülmektedir (Toplam $X = 2,69$).

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve mezun oldukları lise arasında anlamlı bir fark var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için, yapılan KWH testi sonuçları Tablo 11. 'deki gibidir.

Tablo 11. Öğrencilerin okudukları fakülteye göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin Kruskall Wallis H (K.W.H.) Testi analizi sonuçları

		Kruskall Wallis H					
	Sınıf	N	X^2	df	p	fark	Eta-Kare
Bellek St.	Makine Müh.	68	38,480	3	,000	2 > 1-3-4	,213
	İng. Dili ve Ed.	88					
	Bilgisayar Müh.	18					
	Yazılım Müh.	26					
Bilişsel St.	Makine Müh.	68	37,558	3	,000	2 > 1-3-4	,198
	İng. Dili ve Ed.	88					
	Bilgisayar Müh.	18					
	Yazılım Müh.	26					

Telafi St.	Makine Müh.	68	29,477	3	,000	2 >1-3-4	,213
	İng. Dili ve Ed.	88					
	Bilgisayar Müh.	18					
	Yazılım Müh.	26					
Üstbiliş St.	Makine Müh.	68	29,864	3	,000	2 >1-3-4	,142
	İng. Dili ve Ed.	88					
	Bilgisayar Müh.	18					
	Yazılım Müh.	26					
Duyuşsal St.	Makine Müh.	68	15,813	3	,001	2 >1-3-4	,096
	İng. Dili ve Ed.	88					
	Bilgisayar Müh.	18					
	Yazılım Müh.	26					
Sosyal St.	Makine Müh.	54	11,285	3	,010	2 >1-3-4	,079
	İng. Dili ve Ed.	134					
	Bilgisayar Müh.	2					
	Yazılım Müh.	200					
Toplam	Makine Müh.	68	39,087	3	,000	2 >1-3-4	,215
	İng. Dili ve Ed.	88					
	Bilgisayar Müh.	18					
	Yazılım Müh.	26					

Buna göre, fakülte değişkenine göre bellek ($p=,000$), bilişsel ($p=,000$), telafi stratejileri ($p=,000$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir üstbiliş ($p=,000$), duyuşsal ($p=,001$), ve sosyal stratejiler ($p=,010$) boyutlarında ve ölçeğin tamamında ($p=,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan Tukey testine göre bu fark, bütün boyutlarda İngiliz Dili ve Edebiyatı'nda okuyan öğrencilerinin lehinedir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğüne bakıldığında; bölüm değişkeni, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üstbiliş stratejileri, ve ölçeğin tamamı açısından güçlü, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler açısından zayıf bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.4.4. Yeterlik Seviyesine (Kur) Yönelik Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve yeterlik seviyeleri (kur) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için, öncelikle varyansların homojen olup olmadığını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Daha sonra, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinde öğrencilerin yeterlik seviyelerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için varyansların eşit olduğu boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların eşit olmadığı boyutlarda Kruskal Wallis H. yapılmış ve farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri

		n	\bar{x}	Ss
Bellek Stratejileri	A2	40	2,56	,835
	B1	92	3,10	,842
	B2	39	3,54	,637
	C1	29	3,64	,727
	Toplam	200	3,16	,803
Bilişsel Stratejiler	A2	40	2,65	,799
	B1	92	3,20	,812
	B2	39	3,53	,611
	C1	29	3,70	,588
	Toplam	200	3,23	,786
Telafi Stratejileri	A2	40	2,83	,765
	B1	92	3,43	,756
	B2	39	3,69	,702
	C1	29	3,57	,573
	Toplam	200	3,38	,751
Üstbiliş Stratejileri	A2	40	2,73	,897
	B1	92	3,52	,828
	B2	39	3,79	,718
	C1	29	3,77	,518
	Toplam	200	3,45	,827
Duyuşsal Stratejiler	A2	40	2,45	,779
	B1	92	3,07	,806
	B2	39	3,20	,660
	C1	29	3,36	,805
	Toplam	200	3,01	,771
Sosyal Stratejiler	A2	40	2,59	,770
	B1	92	3,40	,755
	B2	39	3,68	,609
	C1	29	3,39	,673
	Toplam	200	3,29	,731
Toplam	A2	40	2,64	,653
	B1	92	3,27	,666
	B2	39	3,57	,502
	C1	29	3,61	,483
	Toplam	200	3,25	,637

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kur düzeylerine göre farklılıklarını incelemek için öncelikle öğrencilerin buldukları kur düzeylerine göre ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Tablo incelendiğinde hem dil öğrenme strateji ölçeğinin tamamında hem de alt boyutlarında çoğunlukla katılımcıların strateji kullanım ortalamalarıyla kur düzeylerinin birbirleriyle doğru orantılı olduğu görülmüştür.

En az strateji kullanımına A2 kurundaki öğrenciler, en yüksek ortalamaya ise C1 ve B2 kurundaki öğrenciler sahiptir.

Tablodaki verilere bakıldığında bellek ($X=3,64$), bilişsel ($X=3,70$), duyuşsal stratejiler ($X= 3,36$) ve ölçeğin tamamında ($X=3,61$) C1 kurunda olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerin kullanım ortalamaları daha yüksekken, telafi ($X=3,69$), üstbiliş ($X=3,79$), ve sosyal stratejilerde ($X=3,68$), en yüksek ortalamanın B2 seviyesi öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Ölçeğin değerlendirme referans aralığına gidildiğinde B2 ve C1 kurunda yer alan öğrencilerin yüksek düzey strateji kullanımını işaret eden 3.4 ve üzeri ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Varyansların eşitliğini test eden Levene testi sonuçlarına bakıldığında yeterli seviyesine göre yalnızca bellek, telafi ve duyuşsal stratejiler boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, bilişsel, üstbiliş, sosyal stratejilerde ve ölçeğin tamamında homojenliğin sağlanamadığı görülmüştür. Homojenlik gösteren stratejilerde, kullanılan stratejilerin öğrencilerin yeterli seviyelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin yeterli seviyelerine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Ort. kare	F	P	fark	η^2
	Gruplar arası	26,912	3	1,570		,000*	4>2-1	.142
Bellek St.	Grup içi	127,871	196	,766	13,750	,174		
	Toplam	154,783	199					
	Gruplar arası	17,162	3	3,000		,000	4-3-2>1	.152
Telafi St.	Grup içi	165,769	196	,887	6,764	,094		
	Toplam	182,931	199					
	Gruplar arası	18,068	3	2,958		,000*	4-3-2>1	.143
Duyuşsal St.	Grup içi	125,176	196	,907	9,430	,126		
	Toplam	143,244	199					

* $p \leq .05$

Tablo 13.’e bakıldığında yeterli düzeyi değişkenine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü

varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre bellek stratejileri ($F=13,750$, $p=,000$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buna göre, bellek stratejilerinde C1 seviyesindekilerin A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilere göre, telafi stratejileri ve duyuşsal stratejilerde, C1, B2 ve B1 seviyesindekilerin A2 seviyesine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Tespit edilen farkın etki büyüklüğüne bakıldığında ise bütün alt boyutlarda güçlü etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Levene testine bakılarak varyansın homojen dağılmadığı görülen bilişsel, üstbiliş, sosyal stratejiler ve ölçeğin tamamına Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin yeterlik seviyelerine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin Kruskal Wallis H (K.W.H.) Testi analizi sonuçları

		Kruskall Wallis H					
	Sınıf	N	X ²	df	p	fark	η^2
Bilişsel St.	A2	40	37,558	3	,000	2-3-4>1	,144
	B1	92					
	B2	39					
	C1	29					
Üstbiliş St.	A2	40	29,864	3	,000	2-3-4>1	,155
	B1	92					
	B2	39					
	C1	29					
Sosyal St.	A2	40	11,285	3	,010	2-3-4>1	,160
	B1	92					
	B2	39					
	C1	29					
Toplam	A2	40	39,087	3	,000	2-3-4>1	,199
	B1	92					
	B2	39					
	C1	29					

Buna göre, yeterlik seviyeleri (kur) değişkenine göre bilişsel ($p=,000$), üstbiliş ($p=,000$), sosyal stratejiler ($p=,010$) boyutlarında ve ölçeğin tamamında ($p=,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre, bilişsel, üstbiliş, sosyal stratejilerde ve ölçeğin tamamında B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin A2 seviyesindeki öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Tespit edilen farkın etki büyüklüğüne bakıldığında ise bütün alt boyutlarda güçlü etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.4.5. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamana Yönelik Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için öncelikle varyansların homojen olup olmadığını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Daha sonra, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinde ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamana göre farklılık olup olmadığını belirlemek için varyansların eşit olduğu boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların eşit olmadığı boyutlarda Kruskal Wallis H. yapılmış ve farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. İngilizce'ye ayrılan süre Değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 15. İngilizce'ye ayrılan süre değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri

		n	\bar{x}	Ss
Bellek Stratejileri	1-3 saat	180	3,08	,725
	4-6 saat	20	3,85	,842
	Toplam	200	3,16	,881
Bilişsel Stratejiler	1-3 saat	180	3,14	,799
	4-6 saat	20	3,98	,812
	Toplam	200	3,23	,611
Telafi Stratejileri	1-3 saat	180	3,32	,765
	4-6 saat	20	3,97	,756
	Toplam	200	3,38	,702
Üstbiliş Stratejileri	1-3 saat	180	3,38	,897
	4-6 saat	20	4,07	,828
	Toplam	200	3,45	,718
Duyuşsal Stratejiler	1-3 saat	180	2,97	,779
	4-6 saat	20	3,44	,806
	Toplam	200	3,01	,660
Sosyal Stratejiler	1-3 saat	180	3,21	,770
	4-6 saat	20	4,02	,755
	Toplam	200	3,29	,609
Toplam	1-3 saat	180	3,18	,653
	4-6 saat	20	3,91	,666
	Toplam	200	3,25	,502

Tablo 15 incelendiğinde, bütün alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ders dışında İngilizce'ye 4-6 saat zaman ayıranların ortalamalarının ($X=3,91$) 1-3 saat zaman ayıranlara ($X=3,18$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre ders dışında İngilizce'ye 4-

6 saat zaman ayıranların ortalamaları 3,40'ın üstünde olduğundan “yüksek düzeyde” strateji kullandıkları sonucuna varabiliriz. İngilizce dersine ayrılan süre değişkenine göre öğrencilerin strateji kullanımlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16.'da verilmiştir.

Tablo 16. İngilizce Dersine Ayrılan Süre Değişkenine Göre MWU testi sonuçları

	Süre	N	K.O	K.T.	Mann Whitney U		η^2
					U	p	
Bellek St.	1-3 saat	180	314,15	93615,50	920,500	.000*	.069
	4-6 saat	20	280,74	83099,50			
	Toplam	200					
Bilişsel St	1-3 saat	180	318,50	94912,00	746,000	.000*	.077
	4-6 saat	20	276,36	81803,00			
	Toplam	200					
Telafi St.	1-3 saat	180	314,15	93615,50	1150,500	.008*	.042
	4-6 saat	20	280,74	82245,50			
	Toplam	200					
Üstbilişsel St.	1-3 saat	180	316,15	98720,50	1014,000	.001*	.047
	4-6 saat	20	280,74	73099,50			
	Toplam	200					
Duyuşsal St.	1-3 saat	180	356,45	90245,50	1227,000	.019*	.028
	4-6 saat	20	280,74	82485,50			
	Toplam	200					
Sosyal St.	1-3 saat	180	384,15	92855,50	863,500	.000*	.071
	4-6 saat	20	280,74	83099,50			
	Toplam	200					
Ölçeğin Tümü	1-3 saat	180	310,71	94091,50	761,000	.000*	.083
	4-6 saat	20	279,13	82623,50			
	Toplam	200					

Yapılan MWU testi sonucunda bütün alt boyutlarda anlamlı fark gözlenmiştir ($p < .05$). Bu fark, bütün boyutlarda İngilizce'ye 4-6 saat zaman ayıranların lehinedir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğüne bakıldığında ise, ders dışında İngilizce dersine ayrılan sürenin, bellek, telafi, üstbilişsel ve duyuşsal stratejilerde zayıf; bilişsel, sosyal ve ölçeğin tamamı üzerinde ise orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.4.6. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamanın Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Bulgular

İngilizce'ye ayrılan süre değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 17. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamanı Nasıl Geçirdiğine Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Verileri

		n	\bar{x}	Ss
Bellek Stratejileri	Film İzleyerek	66	2,93	,835
	Grammar Çalışarak	34	3,14	,842
	Dinleme Yaparak	30	3,15	,637
	Kelime Çalışarak	41	3,24	,727
	Okuma Yaparak	17	3,71	,803
	Yazarak	12	3,94	,549
	Toplam	200	3,16	,881
Bilişsel Stratejiler	Film İzleyerek	66	3,08	,799
	Grammar Çalışarak	34	3,28	,812
	Dinleme Yaparak	30	3,29	,611
	Kelime Çalışarak	41	3,08	,588
	Okuma Yaparak	17	4,01	,786
	Yazarak	12	3,57	,404
	Toplam	200	3,23	,902
Telafi Stratejileri	Film İzleyerek	66	3,19	,765
	Grammar Çalışarak	34	3,44	,756
	Dinleme Yaparak	30	3,74	,702
	Kelime Çalışarak	41	3,23	,573
	Okuma Yaparak	17	3,86	,751
	Yazarak	12	3,25	,824
	Toplam	200	3,38	,958
Üstbiliş Stratejileri	Film İzleyerek	66	3,19	,897
	Grammar Çalışarak	34	3,52	,828
	Dinleme Yaparak	30	3,48	,718
	Kelime Çalışarak	41	3,53	,518
	Okuma Yaparak	17	3,91	,827
	Yazarak	12	4,44	,000
	Toplam	200	3,45	,968
Duyuşsal Stratejiler	Film İzleyerek	66	2,89	,779
	Grammar Çalışarak	30	2,96	,660
	Dinleme Yaparak	41	3,07	,805
	Kelime Çalışarak	17	3,41	,771
	Okuma Yaparak	12	4,25	,117
	Yazarak	200	3,01	,848
	Sosyal Stratejiler	Film İzleyerek	66	3,13
Grammar Çalışarak	34	3,09	,755	
Dinleme Yaparak	30	3,33	,609	
Kelime Çalışarak	41	3,37	,673	

	Okuma Yaparak	17	3,85	,731
	Yazarak	12	4,58	,589
	Toplam	200	3,29	,916
Toplam	Film İzleyerek	66	3,07	,653
	Grammar Çalışarak	34	3,25	,666
	Dinleme Yaparak	30	3,32	,502
	Kelime Çalışarak	41	3,24	,483
	Okuma Yaparak	17	3,83	,637
	Yazarak	12	3,96	,226
	Toplam	200	3,25	,759

Betimsel veriler tablosu incelendiğinde, öğrencilerin sınıf dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamanı en çok “film izleyerek” (n=66), en az ise “yazarak”(n=12) geçirdikleri sonucuna varılmıştır. Dil öğrenme stratejileri kullanımına bakıldığında ise, bellek stratejileri alt boyutunda bununla ters orantılı bir sonuç ortaya çıkmıştır. En yüksek strateji kullanım ortalaması “yazarak” (X=3,94) vakit geçirenlerde gözlenirken en düşük ortalama “film izleyerek” (X=2,93) zaman geçirenlerde görülmüştür. Bilişsel stratejilerde, en yüksek strateji kullanım ortalaması “okuma yaparak” (X=4,01) vakit geçirenlerde gözlenirken en düşük ortalama “film izleyerek” ve “kelime çalışarak” (X=3,08) zaman geçirenlerde görülmüştür. Telafi stratejilerinde ise “okuma yaparak” (X=3,86) vakit geçirenler en yüksek strateji kullanımına sahipken, “film izleyerek” (X=3,19) zaman geçirenler en düşük ortalamayı almıştır. Üstbiliş stratejilerinde “yazarak” (X=4,44) vakit geçirenler en yüksek strateji kullanımına sahipken, “film izleyerek” (X=3,19) zaman geçirenler en düşük ortalamayı almıştır. Duyuşsal stratejiler alt boyutunda ise en yüksek strateji kullanım ortalaması “yazarak” (X=4,25) vakit geçirenlerde gözlenirken, en düşük ortalama “film izleyerek” (X=2,89) zaman geçirenlerde görülmüştür. Sosyal stratejiler alt boyutunda ise en yüksek strateji kullanım ortalaması “yazarak” (X=4,58) vakit geçirenlerde gözlenirken en düşük ortalama “film izleyerek” (X=2,93) zaman geçirenlerde görülmüştür. Ölçeğin tamamına bakıldığında “yazarak” (X=4,44) vakit geçirenler en yüksek strateji kullanımına sahipken, “film izleyerek” (X=3,19) zaman geçirenler en düşük ortalamayı almıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamanı nasıl değerlendirdikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemimize yanıt aramak için yapılan K.W.H. test sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 18. Öğrencilerin ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamanı nasıl geçirdiklerine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin Kruskal Wallis H (K.W.H.) Testi analizi sonuçları

		Kruskall Wallis H					
	Sınıf	N	X ²	df	p	<i>fark</i>	η^2
Bellek St.	Film İzleyerek	66	12,479	5	,029	5>1	,152
	Gramer Çalışarak	34					
	Dinleme Yapararak	30					
	Kelime Çalışarak	41					
	Okuma Yapararak	17					
	Yazarak	12					
	Toplam	200					
Bilişsel St.	Film İzleyerek	66	16,883	5	,005	5>1	,084
	Gramer Çalışarak	34					
	Dinleme Yapararak	30					
	Kelime Çalışarak	41					
	Okuma Yapararak	17					
	Yazarak	12					
	Toplam	200					
Telafi St.	Film İzleyerek	66	11,241	5	,047	5>1	,063
	Gramer Çalışarak	34					
	Dinleme Yapararak	30					
	Kelime Çalışarak	41					
	Okuma Yapararak	17					
	Yazarak	12					
	Toplam	200					
Üstbilişsel St.	Film İzleyerek	66	10,686	5	,058	-	-
	Gramer Çalışarak	34					
	Dinleme Yapararak	30					
	Kelime Çalışarak	41					
	Okuma Yapararak	17					
	Yazarak	12					
	Toplam	200					
Duyuşsal St.	Film İzleyerek	66	7,677	5	,175	-	-
	Gramer Çalışarak	34					
	Dinleme Yapararak	30					
	Kelime Çalışarak	41					
	Okuma Yapararak	17					
	Yazarak	12					
	Toplam	200					
Sosyal St.	Film İzleyerek	66	13,632	5	,018	5>1	,073
	Grammar Çalışarak	34					
	Dinleme Yapararak	30					
	Kelime Çalışarak	41					
	Okuma Yapararak	17					
	Yazarak	12					
	Toplam	200					
	Film İzleyerek	66	15,770	5	,008	5>1	,078

Ölçeğin tümü	Grammar Çalışarak	34
	Dinleme Yaparak	30
	Kelime Çalışarak	41
	Okuma Yaparak	17
	Yazarak	12
	Toplam	200

Bu tabloya göre, İngilizce'ye ayrılan zamanı nasıl değerlendirdikleri değişkenine göre üstbiliş ($p=,058$), duyuşsal ($p=,175$) stratejiler boyutunda anlamlı bir farka rastlanmazken; bellek stratejileri ($p=,029$), bilişsel stratejiler ($p=,005$), telafi stratejileri ($p=,047$), sosyal stratejiler ($p=,018$) boyutlarında ve ölçeğin tamamında ($p=,008$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, okuma yaparak çalışanların film izleyerek çalışanlara göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Tespit edilen farkın etki büyüklüğüne bakıldığında ise, bellek stratejilerinde güçlü, bilişsel ve telafi stratejilerinde orta, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal stratejilerde ve ölçeğin tamamı üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.4.7. Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna (Zorunlu ya da Gönüllü) Yönelik Bulgular

Üniverisite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemimize yanıt aramak için, öncelikle varyansların homojen olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Levene testi ve varyansların eşit olması sonucu yapılan t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. Hazırlık Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Levene		T testi		Fark	η ²
	F	p	t	p		
Bellek	.073	.797	1.351	.178	-	-
Bilişsel	3.404	.067	-.263	.793	-	-
Telafi	1.603	.207	-.780	.436	-	-
Üstbiliş	1.364	.547	.216	.829	-	-
Duyuşsal	1.795	.182	.640	.523	-	-
Sosyal	.684	.409	.516	.606	-	-
Tamamı	1.007	.317	.285	.776	-	-

1: zorunlu (N=179), 2: gönüllü(N=21), * $p<.05$

Yapılan Levene testi sonucuna göre ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutlarının homojen olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak yapılan t-testi sonucunda alt boyutların hiçbirinde anlamlı farka rastlanmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlar bölümünde literatürde bulunan ilgili çalışmalar ışığında hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımları çeşitli değişkenlere göre tartışılmıştır. Ayrıca öneriler kısmında bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Öğrencilerin En Sık Kullandığı Stratejilere Yönelik Sonuçlar

Birinci alt problemimiz olan “Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin en sık kullandığı dil öğrenme stratejilerini nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin tamamına vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve en sık kullandıkları stratejinin üstbilgi stratejileri alt boyutunda yer alan 38 numaralı, “İngilizceyi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm” ifadesi olduğu görülmüştür ($x=3,92$). Diğer en sık kullanılan stratejilerin ise, sosyal stratejiler alt boyutunda yer alan 45 numaralı madde ($x=3,86$) ‘herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim’ ve üstbilgi stratejiler alt boyutunda yer alan 32 numaralı madde ‘İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm’ ($x=3,80$) olduğu görülmüştür.

5.2. Öğrencilerin En Az Kullandığı Stratejilere Yönelik Sonuçlar

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları stratejinin ise duyuşsal stratejiler alt boyutunda yer alan 43 numaralı madde “Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım” ($x=2,06$) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla, bellek stratejileri alt boyutunda yer alan 6 numaralı madde “Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım” ($x=2,56$), bilişsel stratejiler alt boyutunda yer alan 23 numaralı madde “Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım” ($x=2,66$) stratejileri izlemiştir.

5.3. Öğrencilerin En Çok ve En Az Kullandığı Strateji Türlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmamızın üçüncü alt problemi olan “Üniversite hazırlık öğrencileri tarafından en çok ve en az kullanılan strateji türleri hangisidir?” sorusuna yanıt aramak için üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin tamamına vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel strateji kullanım

ortalamasının 3,25 olduğu görülmüştür, bu da “orta” sıklıkta kullanıma işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuç literatürde yer alan bazı araştırmalarla paralel niteliktedir (Altan, 2004; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Chang, 2011; Hiçyılmaz, 2006; Padem, 2012; Tang ve Tian, 2015; Wong, 2011). Ölçeğin alt boyutlarına verilen cevaplardan elde edilen ortalamalarda ise üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin en yüksek ortalamaya üstbilişsel stratejiler alt boyutunda ($x=3,45$) ulaştıkları belirlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda, aynı şekilde üstbilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından en çok tercih edilen strateji türü olduğu belirtilmiştir (Ada, 2011; Park, 2006). Bazı araştırmalarda ise öğrenenlerin kullanmayı en çok tercih ettikleri stratejinin sosyal stratejiler olduğu ortaya konmuştur (Padem, 2012; Rao, 2016; Wong, 2011). Üstbilişsel stratejileri sırasıyla telafi, sosyal, bilişsel, bellek, ve duyuşsal stratejiler takip etmektedir. Duyuşsal stratejilerin üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından en az tercih edilen strateji olması ($x=3,01$), literatürdeki bazı araştırmaları doğrular niteliktedir (Hong-Nam ve Leavell, 2006; Padem, 2012; Razak et al., 2012; Ünal vd., 2011; Wong, 2011).

5.4. Cinsiyete Yönelik Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin altı strateji alt boyutunda ve ölçeğin tamamında erkek öğrencilerden daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir (Kadın $x=3,56$, Erkek $x=3,06$). Bu bulgu literatürdeki birçok araştırmanın sonuçlarıyla (Cesur, 2008; Özdemir, 2004; Öztürkmen, 2006; Yalçın, 2006) paralellik göstermektedir. Yine Ian ve Oxford (2003) kızların erkek çocuklardan daha sık strateji kullandığını; Khalil (2005) araştırma sonucunda dil yeterliliği ve cinsiyetin strateji kullanımına etkisi olduğunu belirtmişlerdir. El-Dip (2004) kız öğrencilerin bazı stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandığını belirtmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmüştür. Bununla birlikte, Tercanlıoğlu (2004) erkek öğrencilerin zihinsel süreçleri, organizasyon ve değerlendirme stratejilerini kız öğrencilere göre daha sık kullandığını; Phakiti ise (2003) erkeklerin üst biliş stratejileri kullanma düzeylerinin kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu bulmuşlar; Wherton (2000) ise erkeklerin daha çok ve daha sık dil öğrenme stratejisi kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ise araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Diğer yandan, Karamanoğlu (2005), Ertekin (2006), Tabanlıoğlu (2003), Ay (2006), Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır. Ancak, bu çalışmada kız öğrenciler lehine bir farklılık görülmektedir, bu da kız öğrencilerin dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olmaları ve

erkekler göre yabancı dildeki akademik başarılarının daha yüksek olmasından kaynaklı olabilir.

5.5. Mezun Olunan Lise Türüne Yönelik Sonuçlar

Mezun olunan lise değişkenine bakıldığında, bellek stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında lise türüne göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmaları destekler niteliktedir (Açık, 2012; Bekleyen, 2006). Okullarda İngilizce ders saatlerinin çoğu lise türünde aynı olmasının ve aynı öğretim programının işlenmesinin bu benzerliğin sebebi olabileceği düşünülmektedir. Telafi stratejileri ve sosyal stratejiler alt boyutlarında anadolu lisesi mezunlarının, genel lise mezunlarına göre, üstbilis stratejileri alt boyutunda meslek lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre, bilişsel stratejilerde ve ölçeğin tamamında ise meslek lisesi öğrencilerinin diğer liselerden mezun öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Özmen ve Gülleroğlu (2013) da benzer bir şekilde meslek ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin, bellek stratejileri haricinde bütün stratejileri diğerlerine göre daha fazla kullandığı sonucuna varmıştır. Baş (2012) ise, Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Akıllılar and Uslu (2011) ise, Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin sosyal ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandığını belirtmiştir. Bu sonuç, araştırmaya kısmen benzerlik göstermektedir. Bu durumda, üstbilis, telafi, bilişsel, sosyal stratejilerde ve ölçeğin tümünde en az dil öğrenme stratejisi kullanan grup genel lise mezunları olmuştur. Bunun sebebi, genel liselerde İngilizce ders saatlerinin çok az olması ve dolayısıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce'ye çok fazla zaman ayıramamaları olabilir.

5.6. Öğrenim Görülen Fakülteye Yönelik Sonuçlar

Fakülte değişkenine bakıldığında, İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin makine mühendisliği, bilgisayar mühendisliği ve yazılım mühendisliği bölümlerinde okuyan diğer öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutların hepsinde İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin ortalamalarının 3,24'ten daha yüksek olması "yüksek düzeyde" strateji kullanımına işaret etmektedir. Yine bütün alt boyutlarda en düşük düzeyde dil öğrenme strateji kullanan grubun ise Yazılım Mühendisliği öğrencileri olduğu görülmektedir. Fakülte değişkenine göre, telafi ,bellek, bilişsel, üstbilis, duyuşsal ve sosyal stratejiler boyutlarında ve ölçeğin tamamında İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Betimsel verilere bakıldığında, bütün alt boyutlarda en çok strateji kullanan grubun İngiliz Dili ve Edebiyatı

öğrencileri olduğu görülmektedir (Toplam $X=3,63$). Alt boyutların hepsinde İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin ortalamalarının 3,24'ten daha yüksek olması "yüksek düzeyde" strateji kullanımına işaret etmektedir. Yine bütün alt boyutlarda en düşük düzeyde dil öğrenme strateji kullanan grubun ise Yazılım Mühendisliği olduğu görülmektedir (Toplam $X=2,69$). Ünal, Ayırır ve Arıoğlu (2012), da araştırmalarında benzer bir şekilde alanı yabancı dil olan öğrencilerin olmayanlara göre bütün strateji türlerinde daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıkları sonucuna varmıştır. İngiliz ve Edebiyatında okuyan öğrencilerin gelecekteki mesleklerinin doğrudan yabancı dille alakalı olması ve mesleklerini iyi icra edebilmenin ancak yabancı dildeki hakimiyetle mümkün olabilmesi, bu bölümde okuyan öğrencilerin yabancı dili öğrenmek için daha fazla çaba göstermelerine yol açabilmektedir. Mesleki kaygının yanında, yabancı dile olan ilgi ve yatkınlığın da bu bölümde okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığını artırıp bilinçli bir şekilde çabalamalarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Makine, Yazılım, Bilgisayar mühendisliği gibi bölümlerde okuyan öğrenciler içinse yabancı dil ikinci planda kalmaktadır ve yabancı dille alakalı mesleki kaygı yaşamamalarının sonucu olarak güdülenme eksikliği yaşamaları strateji kullanımını minimuma indirmektedir. Diğer yandan Peacock ve Ho (2003) araştırmalarında üniversitede sekiz farklı bölümden (inşaat, işletme, bilgisayar, mühendislik, İngiliz Dili, matematik, ilköğretim öğretmenliği ve fen bilimleri) İngilizce dersi alan öğrencilerin kullandıkları elli yaygın dil öğrenme stratejisinin bölümlere göre farklılaşmasını incelemişler ve araştırma sonucunda strateji kullanımında bölümler arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Araştırma bulgusu yukarıdaki araştırma bulgusuyla örtüşmemiştir. Bunun sebebi ise bölüm değişkeninin çok sayıda alt boyutu olması olabilir.

5.7. Yeterlik Seviyelerine Yönelik Sonuçlar

Hazırlık sınıfı ve öğrencilerinin kur düzeylerine göre dil öğrenme stratejileri kullanımlarına bakıldığında, elde edilen bulgulara göre en az strateji kullanımına A2 kurundaki öğrenciler sahipken en yüksek ortalamaya ise C1 ve B2 kurundaki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre İngilizce düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları; bunun yanında, dil öğrenme stratejisi kullanımının İngilizce düzeyinin gelişmesine de faydası olduğu sonucu çıkarılabilir. Alt boyutlara bakıldığında ise bellek stratejilerinde C1 seviyesindekilerin A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilere göre, telafi stratejileri ve duyuşsal stratejilerde, C1, B2 ve B1 seviyesindekilerin A2 seviyesine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, bilişsel, üstbiliş, sosyal stratejilerde ve ölçeğin tamamında ise B1, B2 ve C1

seviyesindeki öğrencilerin A2 seviyesindeki öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonucuyla paralellik taşıyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Bremner, 1999; Chien ve Wei, 1998; Oxford ve Nyikos, 1989; Wharton, 2000). Gholami, Abdorrahimzadeh ve Behjat (2014) İranlı öğrencilerle yaptıkları çalışmalarının sonucunda üst seviyedeki öğrencilerin alt seviyedeki öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları sonucuna varmışlardır. Salahshour ve Sharifi (2013) ise lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini Oxford'un (1990), dil öğrenme stratejileri envanterini kullanarak inceldikleri çalışmalarında daseviyeleri yüksek öğrencilerin hem ölçeğin tamamında hem de tüm alt boyutlarda daha düşük seviyeli öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir. Jawid ve arkadaşları (2013) bu sorunun çözümü için alt kurlardaki öğrencilere dil öğrenme stratejileri eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Mori (2007) de, öğrencilerin yeterlilik seviyesi arttıkça özerklik ve aktif öğrenen özellikleri ile örtüşen öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna varmışlardır. Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Porte (1988) ve Vann and Abraham (1990) ise düşük seviyedeki öğrencilerle seviyesi yüksek öğrencilerin benzer stratejileri kullandığı sonucuna varmıştır.

5.8. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamana Yönelik Sonuçlar

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve ders dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, bütün alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ders dışında İngilizce'ye haftada 4-6 saat zaman ayıranların ortalamalarının ($X= 3,91$) 1-3 saat zaman ayıranlara ($X= 3,18$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre ders dışında İngilizce'ye 4-6 saat zaman ayıranların ortalamaları 3,40'ın üstünde olduğundan "yüksek düzeyde" strateji kullandıkları sonucuna varabiliriz. Yapılan t-testi sonucunda ise bütün alt boyutlardaki bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p<.05$). Bu fark, bütün boyutlarda İngilizce'ye 4-6 saat zaman ayıranların lehinedir. Benzer şekilde Çetinkaya (2017), çalışmasında İngilizce'ye bir saatten daha az zaman ayıran öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ve alt boyutlarını en az kullanan öğrenciler olduğunu tespit etmiştir. İngilizce'ye 5 saatten daha fazla zaman ayıran öğrencilerin ise dil öğrenme stratejilerini, bir saat zaman ayıranlardan daha fazla kullandığı sonucuna varmıştır. Dil öğrenme stratejileriyle doğrudan ilişkili görülmesi de alanyazın incelendiğinde hedef dilin kullanım sıklığının artması öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini de arttırdığına yönelik çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir (Belcher, 2006; Harmer, 1991; Liu et al., 2004).

5.9. Ders Dışında İngilizce'ye Ayrılan Zamanı Nasıl Değerlendirdiklerine Yönelik Sonuçlar

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve sınıf dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamanı nasıl geçirdikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemine yanıt aramak için yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin İngilizce'ye ayırdıkları zamanı en çok "film izleyerek" (n=66), en az ise "yazarak"(n=12) geçirdikleri sonucuna varılmıştır. Strateji kullanım ortalamalarına bakıldığında ise frekansla ters orantılı bir sonuç görülmektedir. Ölçeğin tamamında, "yazarak" (X=4,44) vakit geçirenler en yüksek strateji kullanımına sahipken, "film izleyerek" (X=3,19) zaman geçirenler en düşük ortalamayı almıştır. İngilizce'ye ayrılan zamanı nasıl geçirdikleri değişkenine göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın, bellek, telafi ve bilişsel stratejiler alt boyutlarında, okuma yaparak zaman geçirenlerin film izleyenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Üstbiliş ve duyuşsal stratejiler boyutunda anlamlı bir farka rastlanmazken; sosyal stratejiler boyutunda ve ölçeğin tamamında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, sosyal stratejiler boyutunda ve ölçeğin tamamında okuma yaparak zaman geçirenlerin film izleyenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf dışında İngilizce düzeyini geliştirmek için yabancı dilde film veya dizi izleyen katılımcıların çoğunlukta olması diğer farklı çalışmalarla da desteklenen bir bulgudur (Aydın, 2007; Ding, 2007; Kobayashi, 2002). Hyland (2004), Hong Kong'daki öğretmen adaylarıyla yaptığı sınıf dışı etkinliklerle ilgili çalışmasında, bu çalışmanın bulgularına paralellik gösteren sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmada altyazılı film ve dizi izlemenin yanı sıra öğrencilerin, yabancı dilde şarkı dinleme, online konuşma pratiği yapma, cep telefonu uygulamaları kullanma, oyun oynama, yabancı dilde yayın takip etme ve sosyal medya vasıtasıyla yabancılarla iletişime geçme gibi etkinlikleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Özellikle gelişen teknolojiyle birlikte sık kullanılmaya başlanan mobil uygulamaların İngilizce öğrenmede büyük yarar sağladığı görülmektedir (Domancic et al., 2015; Godwin-Jones, 2011; Sandberg et al., 2011). Yeni nesil akıllı telefon ve tabletlerinin gelişip yaygınlaşmasıyla günümüzde ilkokul ve okul öncesi öğrencileri dahil olmak üzere bütün yaş gruplarındaki öğrencilerin bir çoğunda internet bağımlılığının ortaya çıktığı görülmektedir (Koçer, 2012). Teknolojinin bu zararlı yönünün yanı sıra, eğitim ortamında faydalı bir şekilde kullanmanın da mümkün olduğu ve öğrencilerin

sevdikleri bir şeyle vakit geçirirken öğrenmenin daha iyi gerçekleşeceği belirtilmektedir (Gikas ve Grant, 2013). Ancak bu çalışmada, teknolojinin dil öğrenmeye çok fazla katkısının olmadığı görülmüş, geleneksel yöntemlerden olan yazarak çalışma ve okuma yapma öğrencilerin strateji kullanım ortalamalarını artıran iki faktör olmuştur.

5.10. Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Yönelik Sonuçlar

“Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ve hazırlık eğitimi alma durumu(zorunlu ya da gönüllü) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine yanıt aramak için yapılan analizler sonucunda alt boyutların hiçbirinde anlamlı farka rastlanmamıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen ya da çürüten herhangi bir sonuca rastlanmamıştır.



BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ışığında öğretmenlere, eğitim programcılarına ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Çalışmanın sonuçları yakından incelendiğinde, Fırat Üniversitesi Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini “orta” sıklıkta kullandıkları, diğer bir deyişle istenen düzeyde kullanmadıkları sonucuna varılabilir. Bunun bir nedeni, öğrenme stratejileriyle ilgili herhangi bir eğitimin verilmemesi olabilir. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi ile birlikte, dil öğrenme stratejisi öğretimi de sağlanmalıdır. Bu düzeyin artırılması için öğretmenler derslerinde öğrencilere strateji kullanımı hakkında bilgi vermeli ve onları strateji kullanmaya teşvik etmeleri ve bunu yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmaları büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi iki soruya dayanır; birincisi, eğer iyi dil öğrencileri stratejileri diğerlerinden daha etkili kullanıyorsa, öğretmenler öğrenme stratejileri öğretimi yardımı ile daha yetersiz olan dil öğrenenlerinin gelişmesine yardımcı olabilir mi? İkinci soru ise, eğer öyleyse, stratejilerin öğretimi nasıl uygulanmalıdır (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, ve Robbins, 1996: 179-180) Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin telafi ve üstbiliş stratejilerini sık kullandığı; diğer yandan bellek, bilişsel, sosyal ve özellikle de duyuşsal stratejileri az sıklıkta kullandıkları sonucuna varılmıştır. Eğitimcilerin, öğrencilere İngilizce’deki ilerlemelerini değerlendirme, kendi hatalarından ders çıkararak daha ileri nasıl gidebileceklerinin yanıtını aramaya çalışmaları sağlanarak üstbiliş stratejileri kullanımı arttırılabilir. Öğrencilerin bir kelimeyi anımsayamadıklarında aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifadeyi kullanma becerisi geliştirmelerini sağlamalı, öğrencilere okurken ya da dinlerken karşılaştıkları yeni kelimenin anlamını tahmin etme becerisi; öğrencilerin karşılaştığı her kelimenin anlamına sözlükten bakmadan okumayı devam ettirip anlama becerisini kazandırmalıdır. İngilizce konuşurken bir kelimeyi hatırlayamadıklarında vücut dilinden faydalanarak konuşmaya devam etme becerisi kazandırmalıdır. Ayrıca öğrencilerin en az kullandıkları dil öğrenme stratejisi boyutunun duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı ön yargı oluşturmalarını engellemek ve onların duyuşsal engellerini ortadan kaldırmak için

öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmeleri ve onların hata yapmaktan korkmamaları konusunda cesaretlendirmeleri önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, dil öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Buna göre eğitimci ve öğretmenler kızlar kadar erkek öğrencilerin de dil öğrenme stratejileri kullanmaya teşvik etmeli ve onları bu konuda cesaretlendirmelidir. Mezun olunan lise değişkenine bakıldığında, genel olarak Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi mezunu öğrencilere göre, Anadolu lisesi öğrencilerin de genel lise mezunu öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, genel liselerde ders saati dezavantajına rağmen, dil öğrenme strateji kullanımının geliştirilmesi için öğretmenlerin çaba harcaması gerekmektedir. Dil öğrenme stratejileri lise eğitim programına dahil edilip bütün bir eğitim yılına yayılmalıdır. Son düzenlemelerle, düz liseler anadolu lisesi haline dönüşürken, aslında anadolu liseleri düz liseleşmiş, dolayısıyla buralarda verilen yabancı dil eğitimi de niteliksizleşmiştir. Bu da, araştırmanın bazı bulgularına yansımış bulunmaktadır. Özellikle genel liselerde ve anadolu liselerindeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalıklarını artırabilecek tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Fakülte değişkenine bakıldığında, İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin makine mühendisliği, bilgisayar mühendisliği ve yazılım mühendisliği bölümlerinde okuyan diğer öğrencilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin bu dile hakim olmak gibi bir mesleki hedeflerinin olmasının bu sonucu etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle, mühendislik öğrencilerinin somut bir başarı hedefine sahip olmaları gerekmektedir. Daha sonra öğretmenlerin yapması gereken, diğer fakültelerden gelen öğrencilere motivasyon seviyelerini yükseltmek için daha güçlü ve spesifik talimatlar sunarak, başarılarını daha akıllı bir şekilde artırmak için dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmalarını sağlamaktır. Öğretmenler ayrıca İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin tarafından kullanılan DÖS'ü gözlemleyebilir ve diğer fakültelerden gelen öğrencilerin bunları kendi özel öğrenme hedeflerine göre uyarlamalarına ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerini bulmalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerinin kur düzeylerine göre strateji kullanımına bakıldığında, en az strateji kullanımına A2 kurundaki öğrencilerin, en yüksek ortalamaya ise C1 ve B2 kurundaki öğrencilerin sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre, C1 ve B2 kurundaki öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin A2 seviyesindeki öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla etkileşimli sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteleri yapılabilir, yetersiz öğrencileri geliştirmek, iyi düzeydeki öğrencilerin daha bilinçli bir şekilde strateji

kullanımlarını artırmak için dil öğrenme stratejileri eğitimi verilmelidir. Özellikle yetkinlik düzeyi daha düşük olan bireylerin strateji kullanımlarının düşük olduğu görülmüştür, bu yüzden alt kurlardaki öğrencileri dil öğrenme stratejilerini kullanmaları doğrultusunda bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidirler.

Çalışmanın sonuçlarına göre, haftada dört ila altı saat zaman ayırmanın dil öğrenme stratejileri kullanımı için güçlü bir motivasyon kaynağı olduğu ve bir saatten az çalışmanın yeterli olmadığı açıktır. Bu nedenle öğretmenler düzenli sınıf dışı aktivitelerinin önemini öğrencilere açıklamalıdır. Öğrenciler ayrıca, sınıf dışında İngilizce öğrenmek için harcadıkları zamanı, hem ilerlemelerini gözlemek, hem de kendi öğrenmelerinden sorumlu hissetmek için bir monitör olarak kullanabilirler. Sonuç olarak, öğrenciler bu zamanı sadece öğretmenler tarafından verilen ev ödevlerini yapmakla kalmayıp, aynı zamanda daha özerk bir öğrenmeyi sağlayan İngilizce film izlemek, günlük tutmak vb. uygulamalar da yapabilirler. Öğretmenlerin bunu sağlayacak ödevler vermeleri oldukça önemlidir.

Eğitimci ve öğretmenler tarafından geliştirilen hazırlık sınıfı programlarına DÖS eğitimi dahil edilmeli ve DÖS eğitimi tüm ders yılına yayılmalıdır. Bu eğitimde bilişsel, bellek ve telafi stratejileri kullanılarak farklı dil becerilerinde İngilizce ders görevleri yaptırılması önerilmektedir.

Strateji öğretiminin amacı, dil öğrenim stratejilerinin kullanımındaki gelişmelerle tüm öğrencilerin daha oto-kontrollü, daha özerk ve daha iyi birer öğrenen olmalarına yardımcı olmaktır. Strateji eğitimi, öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için beş ana adımdan oluşur. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Şu anda birey tarafından kullanılan stratejileri belirlemek ve geliştirmek;
2. Bireyin kullanmadığı, ancak eldeki bir görev için yardımcı olabilecek stratejileri belirlemek ve bu stratejileri öğretmek;
3. Öğrencilerin, dil görevleri hatta konu alanları arasında stratejileri aktarmalarını öğrenmelerine yardımcı olmak;
4. Öğrencilere, belirli görevlerde uyguladıkları belirli stratejilerin kullanımlarının başarısını değerlendirmede yardımcı olmak
5. Öğrencilere içgüdüsel olarak diğer öğrenme stillerine sahip öğrenciler tarafından kullanılan stratejileri öğretmek öğrenme stili esnekliği kazanmaları konusunda yardımcı olmak,

Strateji öğretimi, tüm öğrencilerin aynı stratejileri kullanmasına yardımcı olmayı amaçlamaz. Öğrencilerin kendileri hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olmayı kapsar. Bu şekilde, dil öğrenme sürecinde kendileri için en yararlı olan stratejileri kullanmaya çalışabilir, test edebilir ve bu konuda uzman olabilirler.

Birçok araştırma, başarılı dil öğrenenlerinin daha fazla strateji kullanma eğiliminde olduklarını ve daha az başarılı öğrencilere göre daha doğru bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Buna göre, birçok araştırmacı (Nyikos, 1991; Oxford, 1990b, 1993b; Rodgers, 1978; Wenden ve Rubin, 1987; Wenden, 1991), strateji öğretiminin, artan motivasyon, gelişmiş dil performansı, daha fazla özerklik, kendine güven ve dil dersi bittikten sonra öğrenmeye devam etme isteği gibi faydalarından bahsetmiştir (Oxford ve Leaver, 1996: 227-229).

Strateji öğretiminin ikinci dil öğreniminde olumlu etkileri olduğuna dair kanıtlar vardır. Örneğin, okuma stratejileri öğretimi, zayıf okurların okuduğunu anlama becerisini büyük ölçüde geliştirmiştir ve problem çözme stratejileri öğretimi, öğrencilerin matematikteki başarısını önemli ölçüde etkilemiştir. Aynı şekilde, yazma performansı ile ilgili strateji öğretiminin, öğrenme engelli öğrencilere yazmalarını planlama, oluşturma ve gözden geçirme stratejilerinin öğretildiği çalışmalarda yararlı olduğu kanıtlanmıştır (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1996: 179-180).

Cohen ve Apek (1980), İbranice öğrencilerini yeni kelimeleri eşleştirilen birlikteliklerle (anımsatıcı olarak da bilinir) hatırlamaları için eğitmiştir. İlk olarak, öğrencilere kelime hatırlamada yardımcı olmak için anımsatıcıları nasıl kullanacaklarına dair talimat verildi. Daha sonra okuma metninden kendi sözcüklerini seçtiler ve onlar için kendi anımsatıcı bağlantılarını kurdular. Öğrenciler yeni kelimeleri birkaç hafta boyunca farklı cloze testi aktivitelerinde uyguladılar. Son olarak, son testte, öğrencilerin daha önce kurdukları bağlantıları daha sık kullandıklarını ve öğrencilerin daha iyi performans göstermelerini sağladığını göstermiştir (O'Malley ve Chamot, 1990: 166).

Araştırmacılar strateji eğitimi için farklı çerçeveler geliştirdiler. İlki Pearson ve Dole (1987) tarafından savunulmuştur. Sistem aşağıdaki özellikleri içerir:

1. Stratejinin kullanımı ve öneminin doğrudan açıklanarak ilk kez öğretmen tarafından modellenmesi,
2. Stratejinin rehberli uygulaması,
3. Öğretmenlerin öğrencilerin stratejiyi belirlemelerine ve ne zaman kullanılacağına karar vermelerine yardımcı olup rehberlik etmesi,
4. Stratejinin bağımsız uygulanması,

5. Stratejinin yeni görevlere uygulanması (Cohen, 2003: 3).

Oxford ve diğ. (1990) ise strateji öğretim sisteminin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Strateji bilincini vurgulayan stratejilerin tanıtılması,
2. Strateji kullanımının yararlarının tartışılması,
3. Stratejilerle işlevsel ve bağlamsallaştırılmış uygulama,
4. Dil performansının öz değerlendirmesi ve izlenmesi,
5. Stratejilerin yeni görevlere aktarılabilirliğine ilişkin öneriler veya gösterimler

(Cohen, 2003: 4).

Eğitici ve öğretmenlerin dil öğrenme strateji eğitiminde aşağıdaki ilke ve hususlara dikkat etmeleri önerilmektedir:

- Dil öğrenme stratejileri eğitimi, öğrencilerin tutum ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılmalıdır.
- Yabancı dil derslerinde öğrenciler stratejileri uygulamaları için cesaretlendirmelidir.
- Seçilen stratejiler birbirini destekleyecek şekilde, öğrenme etkinliklerine entegre edilmelidir.
- Dil öğrenme stratejileri eğitimi sadece sınıf içi aktiviteleri kapsamamalı, sınıf içinde öğrencilerin öğrendiklerini farklı alanlarda kullanmalarını sağlamayı hedeflemelidir.
- Dil öğrenme stratejileri eğitimi bireyselleştirilip öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemeleri, öz değerlendirmelerini yapma yetisi kazandırılmalıdır. Anket yazdırma yöntemiyle strateji belirleme yapılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyabilecekleri tüm dil becerilerini öğretemeyebileceğinden, strateji öğretimi çok önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini tanımasını ve bunları içselleştirmelerini sağlamak, öğretmenler için çok önemli bir görev olmalıdır. Öğretmenler, benzer dil görevleri için stratejileri nasıl kullandıklarına dair örnekler sunarak strateji öğretimi sağlayabilir. Bir stratejinin nasıl işe yaradığını, ne zaman kullanılabileceğini ve neden ihtiyaç duyduklarını açıkça tartışabilirler. Stratejilerin açık bir şekilde anlatımı, öğrencilerin stratejileri daha sık ve daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayabilir, daha iyi dil öğrenenleri olmalarına yardımcı olabilir ve belirli görevler için hangi stratejilerin en etkili olduğuna karar vermelerini teşvik edebilir (Chamot , Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999).

Sonuç olarak, DÖS, dil öğrenme sürecinin gözardı edilmemesi gereken bir parçasıdır. Ancak, öğrencilerin strateji seçimini ve yabancı dil performanslarını etkileyen

birçok farklı faktör vardır. Green ve Oxford (1995, s. 292) bu faktörlerin önemine vurgu yapmış ve şu ifadeyi kullanmışlardır:

Öğretmenler bu faktörler hakkında ne kadar fazla şey bilirlerse, o kadar kolay bir şekilde sınıftaki bireysel farklılıkların doğası ile başa çıkabilir. Böyle bilgiler güçtür. Bu bilgiyi kullanarak dersin planlanması farklı özellikteki öğrencilerin ihtiyacı olanı elde etmesine imkân tanıyacaktır.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın bazı ana sınırlamaları vardır. Her şeyden önce, çalışma yalnızca bir anket aracılığıyla elde edilen nicel verilere dayanmaktadır; ancak, görüşmeler vb. yoluyla elde edilen nitel veriler, katılımcıların anketlerdeki ifadelerine verdikleri yanıtları daha derinlemesine analiz edebilmek için faydalı olabilir. Karışık yöntemlerin kullanılması da araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Mülakatlar, açık uçlu anketler, portfolyo, öğrenci günlükleri yoluyla, öğrencilerin motivasyonlarının daha karmaşık kalıpları da ayrıntılı olarak oluşturulabilir. Ayrıca, çalışma, öğrencilerin DÖS kullanım seviyelerini anlamak için haftada iki veya dört saat İngilizce dersi alan bölümlerde de yapılabilir.

Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırlı kalmıştır. Diğer üniversite öğrencilerini de kapsayan başka çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha net bir portresini verebilir. Bu araştırmalar ışığında daha uygun programlar ve müfredatlar hazırlanabilir.

Bu araştırma sadece üniversite hazırlık sınıfları öğrencileriyle yapıldığı için araştırma sonuçlarının değişik sınıf düzeylerinde de geçerli olup olmadığının araştırılması önerilmektedir. Aynı zamanda, bu çalışmada, veriler yalnızca İngilizce öğrenen öğrencilerden toplanmış olup, dil öğretmenlerinden veri toplama yoluyla özerk öğrenmeyi geliştirmek için yeni programlar tasarlarlarken eğitim programından sorumlu üyelere daha iyi fikir verebilecek olan başka bir çalışma yapılabilir.

Dil öğretmenlerinin özerk öğrenmeye hazır olup olmadıklarını araştırmak için bir betimsel tarama çalışması yapılabilir. Bu tür bir araştırma, öğretmen eğitimi müfredatına metodoloji ve özerk öğrenme ortamlarında öğretmenin rolüyle ilgili yeni çıkarımlar sağlayabilir.

Tüm katılımcılar genç yetişkinler olduğu için yaş faktörü bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Bundan sonraki çalışmalarda, diğer yaş grupları mevcut çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılmalıdır.

Araştırmacıların, dil öğrenenleri stratejiler konusunda daha uzun süre eğitebilecekleri başka bir araştırma yapılabilir. Ayrıca, araştırmacılar, öğrencilerle görüşme, strateji öğretiminin kayıtları ve stratejilerin sınıf uygulamaları gibi çeşitli kaynaklardan veri toplayabilir.

Öğrencilerin DÖS kullanımının zaman içinde nasıl geliştiğini ve bunun sonunda elde edilen başarı ile nasıl ilişkili olduğunu anlamak için uzun soluklu deneysel bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- A. L. Wenden ve J. Rubin, (Ed.), *Learner Strategies in Language Learning*.
- Ada, S. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akıllılar, T., ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Al-Otaibi, G. N. (2004). Language Learning Strategy Use Among Saudi EFL an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3), 389-411.
- Altan, M. Z. (2003). Language Learning Strategies and Foreign Language Achievement.
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal*, 6(2), 1-11.
- Arslan, H., Rata, G., Yavuz, A., ve Dragoescu, A. (2012). Comparative Study Of Language Learning Strategies Of Romanian And Turkish Students. *European Scientific Journal*, 8(28), 136-154.
- Ay, Ayşe. (2006). The Vocabulary Learning Strategies Employed By Ninth Graders And Relations With Their Personal Characteristics. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, S. (2007). *İngilizce Öğrenenlerin Öğrenme Ortamı Olarak İnterneti Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz*. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi’nde Sunulan Bildiri. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, 22-23 Kasım.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (b.e.f. örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Baş, G. (2012). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 156 , 23-25.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and

- Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL quarterly*, 133-156.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65, 24- 35
- Bialystok, E. (1990). Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use. UK: Basil Blackwell Ltd.
- Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bremner, S. (1999). Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning ve Teaching*. (4th ed.). New York: Longman. (pp. 49-58)
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs,
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey:
- Burt, M. K., ve Krashen, S. (1982). Language two. New York: Oxford University Press. Cambridge: Prentice Hall International.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics.
- Cephe, P. T. ve Yeşilbursa, A. A. (2006). Language learning strategies of Turkish EFL
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Cesur, M. O., ve Fer, S. (2007). “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chamot, A. U., ve O'Malley, J. M. (1987). *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream*. TESOL Quarterly, 21(2), 227-249.
- Chamot, A. U., ve O'Malley, J. M. (1996). Implementing the Cognitive Academic Approach. In R. L. Oxford, (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: The World Cross-Cultural Perspectives*. USA: University of Hawaii.
- Chamot, A.U. ve diğerleri. (1988). *A Study Of Learning Strateghies In Foreign Language Instruction: Findings Of The Longitudinal Study*. (Rossylyn, VA. : Interstate Research Associates, Inc.

- Chamot, A.U. ve El-Dinary, P. B. (2000). Children's Learning Strategies In Language Immersion Classrooms (Rapor No:ED445518). Washington D.C. : National Capital Language Resource Center.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., ve Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chang, D. Y. (2003). English language learning strategies and style preferences of traditional and nontraditional students in Taiwan. *Dissertation Abstracts International*, 64(08), 2742, (UMI No. 3100592).
- Chang, Y. F. (2011). Refusing in a foreign language: An investigation of problems encountered by Chinese learners of English.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.L.T Press Massachusetts Institute of Technology.
- Cohen, A. D. (1987). *Studying Learner Strategies: How We Get the Information*.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Cook, V. (1996) *Second Language Learning and Language Teaching* (2nd edition). Bristol: Arnold.
- Cornett, C.E. (1983). *What you should know about teaching and Learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Çakır, Y. (2012). *Türk üniversiteleri hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. and Topbaş, V. (2010). Vocabulary Learning Strategy Use of Turkish EFL Learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1840-1875.
- Çetinkaya, G. (2017). *The Relationship Among Language Learning Strategies, Motivation And Academic Achivement Of University Preparatory School Students*. Yüksek Lisans Tezi. Curriculum Development and Instruction Institute, Abant İzzet Baysal University.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirel, M. (2012). Language Learning Strategies of Undergraduate Students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43,141-153.

- Deneme, S. (2008). Language Learning Strategy Preferences of Turkish Students. *Journal of Language and Linguistic Studies (JLLS)*, 4(2) pp. 83-93.
- Ding, Y. (2007). Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English. *System*, 35(2), 271-280. DOI: 0346-251X(95)00023-2.
- Domancic, M., Baksa, J., Jagust, T., Boticki, I., Seow, P., ve Looi, C. K. (2015). A tale of two mobile learning journeys with smartphones and tablets: the interplay of technology and implementation change. In *Frontiers in Education Conference (FIE), 2015. 32614 2015. IEEE* (pp. 1-7). IEEE.
- Dülger, O. (2012). Brain Dominance and Language Learning Strategy Usage of Turkish EFL Learners. *Cognitive Philology, No 5 Education and Science*, 28 (129), 25-31.
- Ehrman, M. E., Leaver, B.L. ve Oxford, R. L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning System, Vol.31, No.3, 313-330.
- El-Dip, Mervat Abou Baker. (2004). Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level, and Culture in a Hybrid Context. *Foreign Language Annals*. c.7.s.1: 85-95.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erarslan, A, ve Höl, D. (2014). A Study on Language Learning Strategies of Turkish EFL Learners at a State University. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition – JSMULA* Vol: 2 Issue: 2 1-10.
- Ertekin, Sezin Z. (2006). *A Study on Correlation Between the Learning Strategies of the 4th and 5th Graders and Those in the Textbook*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gan, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self- directed language learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 389-411.
- Gardner, R. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261–297, DOI: 10.2307/3587625.
- Gholami, M., Abdorrahimzadeh, S.J., Behjat, F. (2014). L2 literacy proficiency and language learning strategy use. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(4), 77-90.

- Gikas, J., ve Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones ve social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning ve Technology*, 15(2), 2-11.
- Gorevanova, A. (2000). The Relationship Between Students' Perceptual Learning Style Preferences, Language Learning Strategies And English Language Vocabulary Size. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grainger, P.R. (1997). Language-Learning Strategies for Learners of Japanese: Investigating Ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 378-385.
- Green, J. M. Ve Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29, (2), 261-297
<http://www.jstor.org/stable/3587625> adresinden 05 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.
- Green, J. M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Günak, D. B. (2010). *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileri Türkiye' de ikinci yabancı dil almanca' nın yöntem ve öğretimi alanına bir katkı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güven, Meral. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System*, 28, 85-96.
- Harmer, J. (1991). The practice of English language teaching. *London/New York*.
- Hiçyılmaz, A. (2006). Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması. Unpublished Master's Thesis. Yıldız Teknik University: İstanbul.
- Hong-Nam, K. ve Leawell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students
- Huang, S.(2003). Training of foreign language learning strategies: effects on learning process. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 24-59.

- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language Awareness, 13*(3), 180-202.
- Ian, Rae, Rebecca Oxford. (2003). Language Learning Strategy Profiles Of Elementary School Students In Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. c. 41. s. 4: 331-372.
- Intensive Foreign Language Program in the United States. *System, 23* (3), 359-386, in an intensive English learning context. *System, 34*, 399-415, DOI:
- İpek, Ö. F. (2012). *Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Javid, C. Z., Al-thubaiti, T. S., ve Uthman, A. (2013). Effects of English Language Proficiency on the Choice of Language Learning Strategies by Saudi English-Major Undergraduates. *English Language Teaching, 6*(1), 35.
- Johnson, J. S., ve Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects İn Second Language Learning: The İnfluence Of Maturational State On The Acquisition Of English As A Second Language. *Cognitive Psychology, 21*, 60-99.
- Karakıs, Ö. (2006). Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karamanoğlu, Şadi. (2005). Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. (Technical Report #13) Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kayrak, Z. E. (2010). *İstanbul üniversitesi öğrencilerinin yabancı dil öğretimine bakışları, sorunlar ve beklentiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals, 38*(1), 108-119.
- Kobayashi, Y. (2002). The Role Of Gender İn Foreign Language Learning Attitudes:

- Japanese Female Students' Attitudes Towards English Learning. *Gender And Education*, 14(2), 181-197.
- Koçer, M. (2012). Erciyes Üniversitesi Öğrencilerinin İnternet Ve Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları. *Akdeniz İletişim*, (18).
- Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 42, 451-461.
- Liyanağe, I. ve Bartlett, B. J. (2011). Gender And Language Learning Strategies: Looking Beyond The Categories. *The Language Learning Journal*, 1-17
<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.574818> adresinden 10 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- Magno, C. (2010). Korean Students' Language Learning Strategies and Years of Studying English As Predictors of Proficiency in English. *TESOL Journal*, 2. 39-61
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1638492 adresinden 10 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Magogwe, J. M. ve Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352. DOI: 10.1016/j.system.2007.01.003.
- Mitchell R., ve Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. New York: Oxford University Press.
- Mori, S. (2007). Language learning strategy use for learners of Japanese in different levels. Online Submission, Retrieved March 6, 2008, from eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED496989
- Murray, B. (2010). Students' Language Learning Strategy Use and Achievement in the Korean as a Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 43(4), 624-634.
- Naeeni, K.S., Maarof, N and Salehi, H. (2011). Malaysian esl learners' use of language learning strategies. *International Conference on Humanities, Society and Culture IPEDR (20) IACSIT Press, Singapore*.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., ve Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Nemati, M.; Nodoushan, M. A.S. ve Ashrafzhade, A. (2010). Learning Strategies In Proficient And Less Proficient Readers In Medicine. *Manager's Journal on Educational Psychology*, 41 (21), 19-32. New York: Prentice Hall.
- Nisbet, Deanna, Evie V. Tindall, Arroya Alan Arrova. (2005). Language Learning Strategies And English Proficiency Of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*. c. 38. s. 1: 100-107.
- Nyikos, M. (1990). Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. *The Modern Language Journal*, 74(3), 273-287.
- O'Malley, J. M. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. USA: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., et al. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Oxford, R. L. ve Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, v23 n1 p1-23 Feb 1995.
- Oxford, R. L. ve Ehrman, M. E. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an
- Oxford, R. L. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73 (3), 291-300.
- Oxford, R. L. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning
- Oxford, R. L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System*, 17, 235-247.
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What every teacher should know. USA: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (2002). Language Learning Styles and Strategies. In M. Cellce-Murcia, (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. USA: Heinle ve Heinle.
- Oxford, R. L., ve Leaver, B. L. (1996). A Synthesis of Strategy Instruction for Language Learners. In R. L. Oxford, (Ed.), Language Learning Strategies around the World: The Cross-Cultural Perspectives. USA: University of Hawaii.
- Oxford, R., ve Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice Of Language Learning Strategies By University Students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Özdemir, Ö. (2004). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Özmen ve Gülleroğlu (2013). Determining Language Learning Strategies Used by The Students at Faculty of Educational Sciences Based on Some Variable. *Education and Science*, 38 (169), 35-36.
- Özmen, T. D. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining Langage Learning Strategies Used by the Students at Faculty of Educational Sciences Based on Some Variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 30-40.
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Padem, S. (2012). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce
- Park, G. P., ve Lee, H. W. (2006). The Characteristics Of Effective English Teachers As Perceived By High School Teachers And Students In Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211–221
- Pearson, P.D., and J.A. Doyle. (1987). "Explicit Comprehension Instruction: A Review of the Research and a New Conceptualization of Instruction." *Elementary School Journal* 18: 151-166.
- Phakiti, A. (2003). A Closer Look At Gender And Strategy Use In L2 Reading. *Language Learning*. 53(4), 649-702
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Politzer, R. L. ve McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviors and Prentice Hall International. *Quarterly*, 19 (1), 103-123. *Quarterly*, 24 (2), 223-234.
- Rao, Z. (2016). Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory. *The Language Learning Journal*, 44(1), 90-106. DOI: 10.1080/09571736.2012.733886.
- Razak, N. Z. A., Ismail, F., Aziz, A. A., ve Babikkoi, M. A. (2012). Assessing The Use Of English Language Learning Strategies Among Secondary School Students In Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 240246.

- Riazi, A. and Rahimi, M. (2003). Iranian Efl Learners' Pattern Of Language Learning Strategy Use. *The Journal of Asia TEFL*. 2(1), 103- 129.
- Ridley, J. (1997). Reflection and Strategies in Foreign Language Learning. Germany: Die Deutsche Bibliotek.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. L. Wenden ve J. Rubin, (Ed.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Rubin, J. (1996). Using Multimedia for Learner Strategy Instruction. In R L. Oxford, (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: The Cross-Cultural Perspectives*. USA: University of Hawaii.
- Sabuncuoğlu, O. (2011). Effects of Learning Strategies on Students Studying Language. retrieved from <http://fsmsem.fatihsultan.edu.tr/fsmsem/effects-of-learning-strategies-on-students-studying-languages-makale-29.html> October, 2018.
- Salahshour, F., Sharifi, M., ve Salahshour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.103>
- Saleh, A. (1997). *The Nexus of Brain Hemispherity, Personality Types, Temperaments, Learning Styles, Learning Strategies, Gender, Majors, and Cultures*. [On-Line] . Available: www.lib.umi.com/dissertations/
- Sandberg, J., Maris, M., ve Geus, K. (2011). Mobile English learning: An Evidence-Based Study With Fifth Graders. *Computers ve Education*, 57(1), 1334-1347.
- Scarcella, R. C., ve Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry Of Language Learning: The Individual In The Communicative Classroom* (p. 63). Boston, MA: Heinle ve Heinle.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, Acculturation And The Acquisition Of Communicative Competence. In N. Wolfson ve E. Judd, (Eds.), *Sociolinguistics And Language Acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1975). Affective Factors And The Problem Of Age In Second Language Acquisition.
- Senemoglu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

- Serçe, H. ve Sünbül, A. M. (2015). *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shmais, W.A. (2003). Language Learning Strategy Use In Palestine. An-Najah National University, Palestine, 7(2).
- Shumaker, M.G. (2010). Learning Strategy Preferences In An Intensive English Program. 1-5 .<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED514361.pdf> adresinden 10 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. NY: Routledge, Chapman, and Hall Inc.
- Snow, C., ve Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period For Language Acquisition: Evidence From Second Language Learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.
- Song, X. (2004). *Language Learning Strategy Use and Language Performance for Chinese Learners of English*. [On-Line]. Available: www.lib.umi.com/dissertations/
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261–285.
- Students and Its Relationship to Language Proficiency Level, Gender and students*. *Education and Science*, 31 (39), 80-85.
- Sung, K. (2011): Factors Influencing Chinese Language Learners' Strategy Use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2010.532555> adresinden 10 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). The Relationship Between Learning Styles And Language Learning Strategies Of Pre-intermediate EAP Students. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamada, Y. (1997). *The Review of Studies Related to Language Learning Strategies*. Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Strategies By University Students. *Modern Language Journal*, 73 (3), 291-300.
- Tang, M., ve Tian, J. (2015). Associations Between Chinese EFL Graduate Students' Beliefs And Language Learning Strategies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 131-152

- Tercanlioğlu, L. (2004). Exploring Gender Effect On Adult Foreign Language Learning Strategies. *Issues In Educational Research*. [Online] <http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/tercanlioglu.html> 26.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- Thu, T. H.(2005). Learning Strategies Used by Successful Language Learners. 1-60 <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED514361.pdf> adresinden 26.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ushioda, E., ve Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In S. Gass ve A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook Of Second Language Acquisition* (pp. 396-409). New York: Routledge.
- Ünal, Ayırır ve Arıoğlu (2012). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41:473-484.
- Ünal, F. (2016). Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İle Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Vann, R. J. ve Abraham, R. G. (1990). Strategies Of Unsuccessful Language Learners. *TESOL*.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wenden, A. L. (1987). How to Be a Successful Language Learner. Insights and Prescriptions from L2 Learners. In A. L. Wenden ve J. Rubin, (Ed.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Wherton, G. (2000). Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Language Learners In Singapore. *Language Learning*. c. 50. s. 2: 203-243.
- Wong Fillmore, L. (1976). The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University.
- Wong Fillmore, L. (1979). "Individual Differences in Second Language Acquisition." In *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Edited by C. J. Fillmore, W. S. Y. Wang, ve D. K. Kempler. New York: Academic Press.
- Wong, S-L. M. (2011). Language Learning Strategy Use: A study of Pre-Service Teachers in Malaysia, 1-21. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED521415.pdf> adresinden 10 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.

- Yabukoshi, T. ve Takeuchi, O. (2009). Language Learning Strategies Used By Lower Secondary School Learners In A Japanese EFL Context. *International Journal of Applied Linguistics*.19 (2), 136-172.
- Yalçın, M. (2006). Differences In The Perceptions On Language Learning Strategies Of Preparatory Class Students Studying At Gazi University. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

