

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA
ÖĞRENİMLERİ SIRASINDA KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Dicle Üniversitesi Örneği

Hazırlayan

Tevhide AKILLILAR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Zeki USLU

DİYARBAKIR

2010

T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA
ÖĞRENİMLERİ SIRASINDA KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Dicle Üniversitesi Örneği

Hazırlayan

Tevhide AKILLILAR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Zeki USLU

DIYARBAKIR

2010

ÖZET

Bu çalışmada Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Almanca öğrenimleri sürecinde, İngilizce önbilgilerinden nasıl yararlandıkları ve hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 199 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından O'Malley ve Chamot'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasından yararlanılarak geliştirilen 22 maddelik "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, dil öğrenme stratejilerinin oluşumunda etkileri olan çeşitli öğrenme kuramlarına değinildikten sonra, yabancı dil öğrenme stratejileri tanımlamaları ve sınıflandırılmalarına odaklanılmıştır. İngilizceden sonra ikinci yabancı dil öğreniminde kullanılan dil öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilip, ülkemizde ve yurt dışında yapılmış olan ilgili araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

İkinci bölümde, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit etmek üzere uygulanmış olan, 3 alt boyutlu "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi" nin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenlerinden elde edilen betimsel istatistikleri ve bu istatistiklere ait yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, önceki bölümlerden elde edilen bulgular ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak, araştırmanın sonuçları ve buna bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin Almanca öğrenirken, birinci yabancı dil İngilizce öğrenimlerinde uyguladıkları stratejilerden yararlandıkları görülmüştür. Dil öğrenim stratejileri bağlamında, cinsiyet değişkenine göre stratejilerin kullanım sıklığında anlamlı bir fark bulunamamış olup, her iki cinsiyetin üst düzeyde kullandığı stratejilerin sosyo-duyuşsal stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan okul

türüne göre, Anadolu liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin sosyo-duyuşsal stratejileri üst düzeyde kullandıkları, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin ise tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin sadece sosyo-duyuşsal stratejilerde yüksek, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bütün stratejilerde yüksek; buna karşın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en az strateji kullanım oranlarına sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Öğretimi, İkinci Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Bilişsel Stratejiler, Üstbilişsel Stratejiler, Sosyo-duyuşsal Stratejiler, İngilizceden Sonra Almanca

ABSTRACT

The purpose of this study to determine the second foreign language learning strategies of teacher candidates who were attending German Language Teaching Department in Education Faculty and how they benefit from their first foreign language English's basic principles.

This study was carried on totally 199 students, at Ziya Gökalp Education Faculty, German Language Teaching Department of Dicle University. The data of this survey were collected through "The Inventory of Foreign Language Learning Strategies" which includes 22 items and which was utilized from O'Malley's and Chamot's learning strategy classification and developed by the researcher. In this, data coming from the research was achieved via the SPSS 16.00 package computer program.

The study comprises of three parts. In the first part of this study, after mentioning the various Learning Theories which have got a great effect on the language learning strategies, the definitions of foreign language learning strategies and classifications are concentrated on. After clarifying the language learning strategies which are used after English in the second foreign language learning phase, some related researches, both in our country and in abroad, have been presented.

In the second part, there have been descriptive statistics and interpretations that students use in second foreign language learning phase and which has been obtained from the "The Inventory of Foreign Language Learning Strategies" with three dimensions and examine the relationship between the variables such as the students' gender, class, the types of high schools from which they graduated.

In the third part, there have been the conclusion of the research and the suggestions which are related to the finding of the research and the interpretations.

The results of the study indicate that the students whose first foreign language is English, utilize from the first language learning strategies as they are learning "Second Foreign Language German". Within language learning strategies context, the results showed no significant difference between gender groups in terms of strategy use. Both gender groups mostly prefer to use social-affective strategies. According to the high

schools, it is found that Anatolia High Schools and Foreign Language Orientated High Schools graduates use social-affective strategies at the highest level. Cognitive and metacognitive strategies are used at medium level by all of the high schools graduates. According to the classes, it is observed that the students at Prep. Classes use just only social-affective strategies at the highest level. The first and second grade students use all learning strategies at the highest level. But the third and fourth grade students use all learning strategies at the lowest level.

Key Words: Foreign Language Teaching, Second Foreign Language Learning Strategies, Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies, Social-affective Strategies, German after English

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie die StudentInnen der Abteilung "Lehramt Für Deutsch" der pädagogischen Fakultät ihre Englisch-Vorkenntnisse beim Erlernen der zweiten Fremdsprache Deutsch einsetzen und welche Sprachlernstrategien sie dabei anwenden.

Die Untersuchung wurde im Studienjahr 2008-2009 mit 199 StudentInnen, die an der deutschen Abteilung der Fremdsprachenabteilung der Ziya Gökalp Pädagogischen Fakultät der Universität Dicle studieren, durchgeführt. Die Daten, wurden anhand einer "Umfrage zu Lernstrategien der Fremdsprache", die 22 Elemente enthält, gesammelt. In der Umfrage, die von mir entwickelt worden ist, wurde die Lernstrategie-Klassifikation von O'Malley's and Chamot's angewendet.

Die Untersuchung hat drei Teile. Im ersten Teil werden die Lerntheorien definiert, die beim Entstehen von Sprachlernstrategien Einfluss haben. Dann fokussiert man sich auf Definitionen und Klassifikationen der Fremdsprachlernstrategien. Über die Sprachlernstrategien, die beim Lernen der zweiten Fremdsprache zu Hilfe genommen werden, wurde informiert. Ausserdem wurden die Untersuchungen bezüglich der Fremdsprachlernstrategien, die in der Türkei und im Ausland durchgeführt worden sind, vorgestellt.

Im zweiten Teil der Untersuchung gibt es statistische Daten, die der Umfrage zur Feststellung der Fremdsprachlernstrategien entnommen wurden. In diesem Teil finden sich auch Interpretationen dieser Daten.

Im dritten Teil der Untersuchung finden sich Ergebnisse der Untersuchung und Vorschläge, die dementsprechend entwickelt wurden.

Nach der Analyse der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass die StudentInnen beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache Lernstrategien anwenden, die sie auch beim Lernen des Englischen angewandt haben. Bei der Datenerhebung stellte man fest, dass männliche und weibliche StudentInnen bei der Häufigkeit der Anwendung von Fremdsprachlernstrategien keinen relevanten Unterschied zeigen. Beide Geschlechtsarten haben dieselben sozio-affektiven Strategien

im hohen Mass angewandt. Bei Ergebnissen, die nach den absolvierten Schularten unterscheiden, bemerkte man, dass von Anadolu Gymnasien und fremdsprachenzentrierten Gymnasien absolvierende StudentInnen die sozio-affektiven Lernstrategien im hohen Mass gebraucht haben. Kognitive und metakognitive Sprachlernstrategien wurden dagegen von Absolventen aller Schultypen im Mittelmass angewandt. Unterteilt man nach Klassen, stellt man fest, dass nur die StudentInnen in den Vorbereitungsklassen die sozio-affektive Strategien im hohen Mass angewandt haben. Die StudentInnen in der ersten und zweiten Klassen haben alle Arten von Fremdsprachlernstrategien im hohen Mass angewandt. Dagegen gebrauchen die StudentInnen in den dritten und vierten Klassen alle Arten von Fremdsprachlernstrategien noch weniger im Vergleich zu den anderen Klassen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlehren, Tertiärsprache Lernstrategien, kognitive Strategien, metakognitive Strategien, sozio-affektive Strategien, Deutsch nach Englisch.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeki USLU

(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

.....

Akademik Unvan, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

Mühür

ÖNSÖZ

Bilim, teknoloji ve ekonomideki hızlı değişimler, beraberinde toplumsal yaşamın değişimini tetiklemiş ve toplumlararası iletişimde en az bir yabancı dil biliyor olmak gereksinimden öte bir zorunluluk haline gelmiştir. Avrupa Birliği kapsamında uygulamaya konulan “çokdillilik” kavramıyla da, ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi büyük bir önem kazanmıştır. Öğrenme sorumluluğunun öğrencide bulunduğu ikinci yabancı dil öğreniminde, dil öğrenme stratejilerinin uygulanmasının önemli bir yeri vardır. Birinci yabancı dil öğreniminde, kendi dil öğrenimini tanıyan ve tanımlayan dil öğrencileri, ikinci yabancı dil öğrenimlerinde bilinçli bir dil öğrenim süreci içerisine girerler. Bu süreçte öğrencilerden beklenen, dil öğrenimlerini kolaylaştıracak ve kalıcı hale getirecek dil öğrenme stratejilerini kendilerinden daha emin bir şekilde kullanmalarıdır. Bu araştırmayla, Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenimleri sırasında kullandıkları dil öğrenme stratejileri incelenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok değerli kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle yüksek lisans ders aşamasında ve tez çalışmam süresince, yapıcı eleştirileri ve önerileriyle beni yönlendiren ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zeki USLU’ya en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca düşünceleriyle çalışmama katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU’na, araştırma süresince yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen meslektaşım Adnan OFLAZ’a ve araştırmada yer alan anketin uygulanmasında emeği geçen öğrencilere ve bölüm hocalarımıza teşekkür ederim.

Son olarak tüm eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak yanımda olan aileme; annem Meryem AKILLILAR’a ve tez süresince desteği ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan sevgili abim H.Erhan AKILLILAR’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tevhide AKILLILAR

Diyarbakır - 2010

TABLOLAR VE KISALTMALAR LİSTESİ

Tablolar Listesi

- | | |
|-----------|--|
| Tablo 1. | Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Bimmel) |
| Tablo 2. | Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Oxford) |
| Tablo 3. | Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Oxford) |
| Tablo 4. | Türk Okullarında Çokdillilik |
| Tablo 5. | Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler |
| Tablo 6. | Öğrenciler Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri |
| Tablo 7. | Bilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 8. | Üstbilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 9. | Sosyo-Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 10. | Mezun Olunan Okul Türüne Göre Bilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 11. | Mezun Olunan Okul Türüne Göre Üstbilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 12. | Mezun Olunan Okul Türüne Göre Sosyo-Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 13. | Sınıflarına Göre Bilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 14. | Sınıflarına Göre Üstbilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları |
| Tablo 15. | Sınıflarına Göre Sosyo-Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranları |

Kısaltmalar Listesi

- Akt. :** Aktaran
- Bkz. :** Bakınız
- YÖK. :** Yüksek Öğretim Kurulu
- ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- YDS:** Yabancı Dil Sınavı
- Vd. :** Ve devamı/diğerleri
- SPSS:** Statistical Package For the Social Science
- M.E.B. :** Milli Eğitim Bakanlığı
- T.C. :** Türkiye Cumhuriyeti

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

SILL: Strategy Inventory for Language Learning

L1: Anadil

L2: İlk Öğrenilen Yabancı Dil

L3: İkinci Yabancı Dil

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ZUSAMMENFASSUNG.....	V
ONAY	VII
ÖNSÖZ	VIII
TABLolar VE KISALTMALAR LİSTESİ	IX
İÇİNDEKİLER.....	XI
GİRİŞ	1
Konunun Sunumu	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
Yöntem.....	8
Araştırmanın Modeli.....	8
Evren ve Örneklem.....	9
Verilerin Toplanması	9
Verilerin Analizi.....	9
1. ALAN YAZINI TARAMASI	11
1.1 Yabancı Dil Öğrenme Kuramları.....	11
1.1.1 Davranışçı Kuram	11
1.1.2 Bilişsel Kuram	14
1.2 Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması	16
1.3 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	21
1.4 İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Kullanımı.....	30
1.5 İlgili Araştırmalardan Örnekler	41
2. BULGULAR VE YORUMLAR	52

2. 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler	52
2.2 Öğrenciler Tarafından Kullanılan Öğrenme Stratejileri	53
2.2.1 Cinsiyete Göre Kullanılan Öğrenme Stratejileri.....	54
2.2.2 Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kullanılan Öğrenme Stratejileri	57
2.2.3 Öğrenim Görülen Sınıflara Göre Kullanılan Öğrenme Stratejileri.....	60
3. SONUÇ VE ÖNERİLER	66
3.1 Sonuç.....	66
3.2 Öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	81
ÖZGEÇMİŞ.....	85

GİRİŞ

Konunun Sunumu

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin hedeflerine ulaşamadığı yönünde yaygın bir görüş birliği vardır (Balcı 1991; Uslu 2006; Aydın&Kınsız 2008; İlkhan 2008; Özbay 2008). Bu sorun üzerinde sürekli çalışılmakta ve yeni çözüm yolları aranmaktadır. Hem eğitim sisteminin aksaklıklarından kaynaklanan sıkıntılar hem de uygulanan bazı öğretim yöntemlerinin yetersizliği, yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olmaktadır. İlköğretimden üniversiteye kadar uzunca bir zaman dilimini kapsayan yabancı dil öğretimi yeterince etkili olmamakta, öğrenilenler kısa süre sonra unutulmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında da, öğretmenlerin; ne öğreteceklerinden çok, neyi nasıl öğretecekleri konusunda bilgi ve deneyim kazanmış olmaları gelmektedir.

Geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretimi çeşitli öğrenme kuram ve yaklaşımlarına dayandırılmaya çalışılmıştır. Bunlardan başlıcaları; davranışçı öğrenme, bilişsel öğrenme ve günümüzde de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olarak sıralanabilir. Yabancı dil öğretiminde sıklıkla başvurulan dil öğrenme stratejileri bu temel öğrenme kuramlarının içerisinde yer almaktadır. Dilin anlam boyutunu göz ardı ederek sadece gözlenebilen davranışlar üzerine odaklanan davranışçı öğrenme kuramı, öğretmen merkezli yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu kuramda gelenekselleşmiş bir eğitim anlayışı söz konusudur. Öğrenene öğrenim süreci içerisinde etkin bir rol verilmez. Davranışçı öğrenme-öğretme yaklaşımlarında pekiştirici, ceza, genelleme, ayırt etme, davranışı biçimlendirme gibi kavramlar ağırlık taşır. Öğrenmeyi uyaran tepki bağının pekiştirilmesi olarak açıklayan bu akım, davranışçılara yöneltilen eleştirilerle birlikte, etkinliğini çok geçmeden yitirmiştir (Açıkgöz, 2007: 78 vd).

Bilişsel kuramcılar davranışçıların aksine öğrenenin, yaşantılarına zihinsel olarak anlam yükleyerek öğrendiğini iddia etmektedirler. Dolayısıyla onlara göre

öğrenme zihinsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Bu kurama göre öğrenmeyi, öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde nasıl kodladıkları, depoladıkları, bu bilgileri nasıl geri çağırdıkları, bilginin nasıl sunulduğu gibi faktörler etkilemektedir (Ataman, 2005: 299). Bilişsel öğrenme kuramında öğrenciler, zihinsel süreçlerini aktif bir şekilde kullanarak, sahip oldukları önceki bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirirler. Böylece öğrenci, etkili bir öğrenme gerçekleştirerek, strateji kullanmış olur.

Öğreticiden ziyade öğrenen üzerine odaklanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise, geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemeye aktif rol alarak, onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturabilmesidir (Özden, 2008: 56).

Eğitim öğretim alanında son yıllarda yapılan çalışmalar, bir yandan öğretmenlerin diğer yandan da öğrencilerin rollerinde yeni düzenlemeler yapılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Günümüzde öğretmen her şeyi bilen, otoriter rolünü bırakarak, öğrencilere yol gösteren ve rehberlik eden bir rol üstlenmek zorundadır. Öğrenciler de her şeyi öğretmenden hazır bekleyen edilgen rollerini bırakıp, eğitim öğretim etkinliklerine daha aktif katılmak durumundadır. Dolayısıyla, bu yeni rollerinin onlara kazandırılması gerekmektedir. Bu rollerin gereği, ancak öğrenme stratejileri konusunda bilgi ve deneyim kazanmakla yerine getirilebilir.

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, yabancı dil öğreniminde de izlenmesi gereken stratejiler vardır. Öğrencilerimize bu öğrenme stratejilerini kazandırabildiğimiz ölçüde yabancı dil öğretiminden başarılı sonuçlar elde edebiliriz.

Yabancı dil öğrenimi alanında sıklıkla başvuru alan dil öğrenme stratejileri, öğrenciye sadece birinci yabancı dilde değil, daha sonra öğrenmeye çalışacağı yabancı dillerde de yol gösterici olmakta ve kolaylık sağlamaktadır.

Türkiye’de 1997-1998 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan eğitim reformu ile yabancı dil öğretimine büyük önem verildiği görülmüştür. Bu yeni düzenlemeyle, ilköğretimin 4. sınıflarından itibaren yabancı dil olarak İngilizce’nin öğretilmesi, 6. sınıftan itibaren ise, seçmeli olarak başka bir yabancı dilin öğretilmesi benimsenmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunluğunun öncelikle zorunlu İngilizce dersini almaları, seçmeli yabancı dile ise yeterli ilgiyi göstermemeleri nedeniyle, ilköğretimde eğitimin, yine tek yabancı dil ile yürütülmesi sonucunu doğmuştur. Oysa günümüzün

küreselleşen dünyasında, özellikle Avrupa için, sadece bir yabancı dil bilmek yeterli değildir. Her ne kadar İngilizce dünyada genel kabul görse de, Avrupa’da çok dilli bir anlayışı benimsenmektedir (T.C. MEB, 2004: 9). Bu anlayışa göre kültürlerarası iletişim ancak birden fazla Avrupa dilinin öğrenilmesiyle gerçekleşebilmektedir. Avrupa Konseyi de, Avrupa Konseyi ortak kriterlerini temel alan çok dillilik konseptini bu nedene dayandırmaktadır.

Avrupa’nın bir parçası olan ülkemizde de birden fazla yabancı dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi benimsenmektedir. Tüm bu gelişmeler, bir yandan birden fazla yabancı dil öğrenmenin önemini ortaya koyarken diğer yandan ikinci yabancı dil eğitiminin yöntembilimsel açıdan da irdelenmesini gerektirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların değişkenlik göstermesiyle, dil öğretiminde davranışçı ve bilişsel yaklaşımların yerini, yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım almaya başlamıştır. Bu nedenle günümüzde eğitim anlayışında ve uygulamalarında temel bir değişiklik olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretimini de kapsayan bu değerler dizisi değişimi “öğretmek”ten çok “öğrenme”yi ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla eğitimde yeni bazı kavramların önem kazandığı görülmektedir. Bunlar aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme vb. öğrenme stratejilerine ilişkin kavramlardır. Görüldüğü gibi yeni kavramların dayandığı düşünce, öğrencilerin eğitim öğretim sürecine daha aktif katılımları sayılıştından hareket etmektedir. Açık göz’e göre (2007: 64) aktif öğrenme olarak adlandırılan bu değişimin kuramsal temellerini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımda, bilgi öğrenen tarafından oluşturulmaktadır. Öğrenen bilgiyi yapılandırırken önbilgilerinden önemli ölçüde yararlanmaktadır. Bu bağlamda, ilköğretim ve ortaöğretimde Almanca’nın ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi sırasında, daha önce İngilizcede kazanılan bilgi ve deneyimler önbilgileri oluşturmaktadır.

Aynı durum Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programında okuyan öğrenciler için de geçerlidir. Eğitim Fakültelerinin Almanca Öğretmenliği Bölümlerini incelediğimizde son yıllarda öğrenci kaynağında önemli ölçüde değişimler olduğunu görüyoruz. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ortaöğretimde yabancı dil olarak İngilizce okuyup, üniversite yerleştirme sınavına da İngilizceden girmektedir. Bu öğrenciler İngilizcede bir başarı elde ettiği halde tercihlerine göre, Almanca Öğretmenliği

Programlarına yerleştirilmektedir. Bu durumda Almancadan önce başka bir yabancı dili öğrenen, yani İngilizce önbilgileri olan bir öğrenci grubu ile karşı karşıyayız. Bu öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışları, hiç yabancı dil önbilgisi olmayan öğrencilerden farklı olmaktadır. Bu durumda yeni öğrenci grubunun dil öğrenmede izlediği stratejilerin incelenmesi önem kazanmaktadır. Neuner ve Hufeisen'e göre (2000: 35), yeni bir yabancı dil öğrenmede, önceden öğrenilen yabancı dil engel oluşturmamakta, tam tersine olumlu katkı sağlamaktadır (akt: Hanbay, 2007: 1).

Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencileri Almanca öğrenirken birinci yabancı dil olan İngilizce önbilgilerini de kullanmaktadırlar. Bu süreçte öğrenciler bir yandan daha önce öğrendikleri yabancı dilin benzer yapılarından yararlanırken, diğer yandan birinci yabancı dildeki deneyimlerini Almanca öğrenmede uygulayacakları öğrenme stratejilerine yansıtacaklardır. Çünkü birinci yabancı dil öğreniminde, dil öğrenimlerini hangi yöntemlerin güçlendirdiğini ya da aksattığını en iyi bilen yine öğrencinin kendisidir. Bu yüzden, öğrenciler ikinci yabancı dil öğreniminde, hiçbir yabancı dil bilgisine sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha avantajlı durumdadırlar. Öğrenciler, birinci yabancı dil öğreniminde kazanmış oldukları kendilerine özel dil öğrenme stratejilerini, aynı şekilde, hatta daha da deneyimli olarak ikinci yabancı dil öğreniminde uygulayabilirler. Genel olarak dil öğrenme deneyimi ve öğrenme stratejileri diğer bütün dillerin öğrenimini olumlu yönde etkilerken, bu olumlu etkileşim özellikle Almanca ve İngilizce gibi akraba dillerin öğrenilmesinde/öğretilmesinde kendini daha çok göstermektedir. Bu yüzden öğretilmesi-öğrenilmesi düşünülen Almanca (L3) için birinci yabancı dil İngilizcenin (L2) öğretiminde-öğreniminde edinilen deneyimler ve bilgiler, kuram ve uygulama açısından önem taşımaktadır (Serindağ, 2004: 53). Fakat öğrencilerin tümünün ikinci yabancı dil öğreniminde bilinçli olduklarını ya da dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını söylemek mümkün değildir. Bu noktada Almanca öğretiminde, öğrenciye kendi dil öğrenme sürecinin öğretmeni olabileceği hatırlatılmalıdır. Çünkü yabancı dil öğreniminin odak noktasında öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci sınıf ortamında kendini yalnızca bilgi alan rolünde görse de, aslında yabancı dil öğrenimi açısından ele alındığında, bir yabancı dil öğretiminin sadece öğretmenin vermiş olduğu bilgilerle sınırlı kalamayacağı gerçeği vardır. Öğrenciye, tıpkı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında olduğu gibi, kendisine sunulan

bilgilerin olduğu gibi alıcısı olmaması gerektiği öğretilmelidir. Ön bilgi sahibi olduğu konularla, var olan bilgilerini şekillendirmede öğrenciye rehberlik yapılmalıdır. Böylelikle öğrenci yabancı dil öğretim sürecinin etkin bir katılımcısı olarak, ikinci yabancı dil öğrenimini, sahip olduğu tecrübelerle şekillendirip, gerçek anlamda kendi dil öğrenme sürecinin lideri olması sağlanmalıdır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın hipotezini Almanca Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin, Almanca bilgi ve becerilerini geliştirirken, daha önce birinci yabancı dil olarak öğrendikleri İngilizce öğrenme stratejilerinden yararlandıkları düşüncesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (OSYM) 2000/2001 eğitim-öğretim yılından itibaren Yabancı Dil Sınavına (YDS) getirdiği uygulama ile ilk ve ortaöğretimde yabancı dil olarak yeterince görülmeyen branşların üniversitelerdeki bölümlerine, İngilizce puanıyla öğrenci alınmasına karar verilmiştir. Bu uygulamanın dışında kalan “İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi”, yabancı diller bölümlerinde eğitim almak isteyen öğrencilere, Yabancı Dil Sınavında, eğitim alınmak istenilen Anabilim dalına ait dilden sınava girmelerini zorunlu tutmuştur.

Bu araştırmanın amacı da, Almanca Öğretmenliği Bölümüne, ÖSYM tarafından yapılan Yabancı Dil Sınavında, İngilizceden elde ettikleri başarı ile gelen öğrencilerin, Almanca öğrenimleri sırasında hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını tespit etmektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- 1- Araştırmaya katılan Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Almanca öğrenimleri sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerden yararlanma oranları nelerdir?
- 2- Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dil öğrenme stratejilerinden yararlanma oranları arasında ayırt edici bir fark var mıdır?

- 3- Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin mezun olunan okul türlerine göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerinden yararlanma oranları arasında ayırt edici bir fark var mıdır?
- 4- Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören Hazırlık sınıfı, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin, öğrenim gördükleri sınıflara göre, dil öğrenme stratejilerinden yararlanma oranları arasında ayırt edici bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğu, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin, öğrenci başarısında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ehrman vd., 2003; Chamot, 2004; O'Malley&Chamot, 1990;). Öğrenmeyi kolaylaştıran, çabuklaştıran, zevkli hale getiren, güdüleyen, etkili kılan ve yeni durumlara uyarlanabilir olan öğrenme stratejileri (Oxford, 1990: 8), davranışsal (yeni kelimeleri hatırlamak için sesli olarak tekrarlama) ve zihinsel (yeni bir kelimenin anlamını çıkarmak için dilbilimsel ve durumsal bağlantıları kullanma) olabilir (Ellis, 1997: 77). İkinci yabancı dil öğreniminde de, öğrencilerden beklenen birinci yabancı dilden kazandıkları davranışsal ve zihinsel yetilerini ön plana çıkararak, dil öğrenimlerini kuvvetlendirmeleridir. Birinci yabancı dilden gelen önbilgilerin dil öğrenme stratejileri ile desteklendirilerek kullanılması, ikinci yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlar. Öğrenen ve öğretici açısından bu süreç iyi değerlendirildiğinde üst düzeyde bir öğrenme/öğretme gerçekleştirilebilir. Bu araştırmanın dil öğreticilerinin, öğrencilerin sahip oldukları birinci yabancı dil bilgileri doğrultusunda, daha etkili ve verimli bir Almanca öğretimi sağlamalarına; öğrencilerin ise dil öğrenme stratejilerini kullanarak, birinci yabancı dil bilgilerinden daha bilinçli yararlanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmada;

1. Kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Örneklemeye alınan tüm öğrencilerin anket sorularını doğru olarak anladığı ve samimi olarak cevapladığı,
3. Almanca Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve ankete katılan öğrenciler arasında, anket sonuçlarını etkileyebilecek önemli farklılıkların bulunmadığı,
4. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalında 2008-2009 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Toplanan veriler, araştırmacının uyguladığı ölçme aracından elde ettiği bilgiler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın sonuçları, Dicle Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Programında okuyan öğrencilerin görüşlerini belirleme ile sınırlıdır. Yorumlar ve genellemeler de Dicle Üniversitesi örneği ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Öğrenme: Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2005: 88).

Öğrenme Stratejileri: Bağımsız öğrenmenin amaç olduğu (zihinsel) eylem planlarıdır (Bimmel, 1993: 6).

Bilişsel Stratejiler: Öğrenme malzemelerinin doğrudan çözümlenmesi, dönüşümü ya da sentezini gerektiren basamaklar ya da işlemlerdir (Rubin&Wenden, 1987: 23).

Üstbilişsel Stratejiler: Öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, göreve dayalı aktiviteyi kontrol etmeyi ve kişinin ne kadar iyi öğrendiğinin değerlendirilmesini içerir (O'Malley&Chamot, 1990: 8).

Sosyo-duyuşsal Stratejiler: Öğrencinin öğrenmeye yardımcı olması için akranlarıyla birlikte çalışarak veya soru sorup açıklama isteyerek etkileşime girdiği ya da bir öğrenme görevini desteklemek için duygusal kontrolleri kullandığı stratejilerdir (O'Malley&Chamot, 1990: 197).

Yabancı Dil Eğitimi: Anadilin dışında başka bir dilin sınıf ortamında öğretilmesi ve öğrenilmesi.

İkinci Yabancı Dil (Tertiaersprache): İkinci dil tanımı, ilk öğrenilen yabancı dilden sonra 2., 3., 4. vs. herhangi yabancı bir dilin öğrenilmiş olmasıdır (Hufeisen, 1991). Türkiye'de birinci yabancı dil olan İngilizceden sonra, ikinci yabancı dil olarak genellikle Almanca öğrenilir.

İngilizce'den Sonra Almanca (Deutsch nach Englisch): Birinci yabancı dil İngilizcenin ardından öğrenilen Almanca. Bu durumda Almanca öğreniminde, mevcut İngilizce bilgisinden, dil öğrenim yöntemlerinden ve öğrenme stratejilerinden yararlanma.

Çokdillilik: Birinci dilden sonra öğrenilen ikinci, üçüncü ve diğer dilleri kapsayan bir üst kavramdır (Hufeisen, 2003: 11).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, İngilizceden sonra Almanca öğrenimleri sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, "tarama modeli" kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya, hazırlık sınıfı, 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 230 öğrenci arasından 199 öğrenci katılmıştır. Örneklem 139'u kız, 60'ı erkektir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır: Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi.

Kişisel Bilgi Formu, öğrenciler hakkında genel bilgi sahibi olmak ve birinci yabancı dil bilgilerinin kaynağının araştırılması, cinsiyet, okul türü, öğrenim görülen sınıfların tespiti amacıyla uygulanmıştır. Yanı sıra, bu formla edinilen bilgiler, uygulanmış olan Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi' ne yansıtılmıştır.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi araştırmacı tarafından, O'Malley ve Chamot'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasından yararlanılarak geliştirilen ve Almancayı İngilizceden sonra öğrenenler için hazırlanmış, *bilişsel*, *üstbilişsel* ve *sosyo-duyuşsal* stratejileri kapsayan 3 alt boyut ve 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ankette sırasıyla *bilişsel* stratejiler için *yedi*, *üstbilişsel* stratejiler için *yedi* ve *sosyo-duyuşsal* stratejiler için *sekiz* madde bulunmaktadır.

Hazırlanan anketin Cronbach- alfa güvenirliği hesaplanmış ve 0.89 bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayısının, anket için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak kullanılan Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi'nde yer alan tüm ifadeler için; “Tamamen Katılıyorum (%100)”, “Oldukça Katılıyorum (%75)”, “Katılıyorum (%50)”, “Kısmen Katılıyorum (%25)”, “Hiç Katılmıyorum (%0)” derecelendirmeleri kullanılmıştır. Veri çözümlenmeleri ve strateji kullanım düzeyi belirleme aşamasında Oxford'un (1990:300) uyguladığı “Strategy Inventory For Language Learning” (Version 7. 0) adlı araştırmada kullanılmış olan derecelendirme dikkate alınmıştır. Strateji kullanımları “1,0- 2,4” arası düşük

seviyede, “2,5- 3,4” arası orta seviyede, “3,5- 5,0” arası oluşan değerler ise yüksek seviyede strateji kullanımını gösterdiği belirlenmiştir.

Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak, istatistiksel veri çözümlenmesiyle değerlendirilmiştir.

1. BÖLÜM: ALAN YAZINI TARAMASI

Bu bölümde ilk olarak, öğrenme stratejilerinin oluşumunda etkili olan, çeşitli öğrenme kuramlarına değinilecektir. Çalışmanın odak noktasını oluşturan yabancı dil öğrenme stratejileri tanımlamaları ve sınıflandırmaları ile İngilizceden sonra ikinci yabancı dil öğreniminde kullanılan dil öğrenme stratejileri hakkında ayrıntılı şekilde bilgi verilmeye çalışılacaktır. Ülkemizde ve yurt dışında yapılmış olan ilgili araştırmalardan örnekleri kapsayan çalışmalarla literatür taraması yapılarak, bu bölüm tamamlanacaktır.

1.1 Yabancı Dil Öğrenme Kuramları

Söz konusu olan yabancı dil öğrenme stratejilerinin hangi süreçlerden geçerek bugünkü haline geldiğini anlayabilmek için, stratejilerin asıl kaynağı olan Yabancı Dil Öğrenme Kuramlarının ele alınması gerekir. Neuner ve Hufeisen'e göre (2003: 83) yabancı dil dersinde yeni yaklaşımların oluşmasını belirleyen etmenler o dönemin toplumsal, politik, kuramsal ve bilimsel özellikleridir (akt: Hanbay, 2007: 11). Yani; bilimsel açıdan farklı bakış açılarını ön plana çıkaran her bir yaklaşım, dil öğretimine yansımaktadır.

Öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde bazı psikolog ve eğitimciler öğrenme kuramlarını farklı gruplarda toplamışlardır. Bunlar, öğrenme ve davranış arasındaki ilişkiyi neden-sonuç ilişkisi olarak ele alan davranışçı kuramlar ve insan davranışlarının altındaki yapıları tanıma ve analizi ile ilgilenen bilişsel kuramlardır.

1.1.1 Davranışçı Kuram

20.Yüzyılın başlarında öğrenme kuramı olarak etkili olan “davranışçılık” yabancı dil öğretim yöntemlerini de etkilemiştir (Neuner& Hunfeld, 1996:60). Öğrenmenin davranışçı yorumunu benimseyen Bloomfield, yabancı dil öğrenmenin uyaran-tepki ilişkisi bağlamında gerçekleştiğini savunmaktadır. Aynı şekilde Nelson Brooks'a (1964) göre de, dil öğrenmenin özü, “düşünmeye gerek duymaksızın, tepki gösterme becerisinin edinilmesidir” (Demircan, 2005: 183). Eğitim alanındaki

davranışçı kuram, uyarıcı-tepki ilişkine dayanmaktadır. Çünkü davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul ederler (Özden, 2008: 21).

Aynı zaman diliminde etkili olan Yapısalcı Dilbilim de davranışçı düşünceyle uyuşmaktadır. Çünkü yapısalcılık, dilin anlam boyutunu göz ardı etmektedir. Davranışçı ruhbilimden esinlenen ve yapısalcı dilbilimin öncülerinden olan Bloomfield, dili, her türlü davranışa yön verdiğini varsaydığı uyarıcı/yanıt ikilisi çerçevesinde ele almış, anlamı, konuşucunun bir dilsel biçimi kullandığı durumla özdeşleştirdiği için göz önünde tutmamış, anlancılığın¹ öznelcilik sayarak karşılıklı² bir betimleme yöntemi benimsemiştir (Vardar, 2001: 35).

Tıpkı davranışçılık gibi yapısalcılıkta da, dilin sadece gözlenebilen davranışları odak noktasındadır. Balcı (1990: 74) yapısalcı dilbilimin yabancı dil öğretimine etkisi sonucu birçok ülkede dil laboratuvarlarının kurulduğunu ve buralarda tümce yapılarını yansıtan örneklerin öğrenenler tarafından tekrar edilmesiyle dilsel davranışa koşullanmalarının beklendiğini, ancak bu mekanik öğrenme durumları hayal kırıklığına neden olunca yine birçok ülkenin bu laboratuvarları kaldırdığını belirtir.

¹ Dil birimlerini ve bunların birleşim kurallarını anlama dayanarak tanımlayan dilbilimcilerin sezgisel yanı ağır basan tutumuna Bloomfield'ci akımda verilen ad. Bloomfield'cilerin görgül ve sezgisel biçimde tanımlandığını öne sürerek eleştirdikleri anlam kavramı ve anlancılık çağdaş dilbilim akımlarının birçoğunda yeniden egemen olarak araştırmalara yön vermeye başlamıştır (Vardar, 2002: 23).

² Davranışçılıktan kaynaklanan ve her türlü öznelci bir yana iterek gözlemlenebilir dilsel davranışları betimlemeye ve açıklamaya yönelik dilbilimcilerin anlayışı. L. Bloomfield'le onu izleyen Amerikan dağılımsal dilbilim okulu, araştırmaları kesinlikle algılanabilir düzlemde sınırlandırmak istemiş, ruhbilimsel, anlancıl saydığı olguları inceleme dışı saymıştır. Bloomfield'ci okulun aşırı olguculuğundan kaynaklanan bu tutumunu özellikle üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramcıları eleştirmiştir. Bu eleştiriler, özellikle karşılıklılığın, çocuğun anadilini öğrenişini ve konuşucunun yaratıcılığını açıklayamaması üzerinde yoğunlaşır (Vardar, 2002: 129).

Eğitim açısından davranışçı öğrenme kuramını değerlendirdiğimizde, aktif öğrenmeden tamamen farklı olduğunu görürüz. Bu anlayışta bütün sorumluluk ğretmendedir ve eğitim “ğretmen merkezli” olarak yapılmaktadır. Başka bir söyleyişle, davranışçı öğrenme kuramları daha çok ğretmen tarafından, dışsal uyaranların kontrolü ve düzenlenmesi yoluyla, belli hedefler doğrultusunda, ğrenci davranışlarını etkilemenin yollarını araştırmışlardır. “Ne ğretilecek? Nasıl öğretilecek? ğrenme sonuçları nasıl değerlendirilecek?” gibi sorular, davranışçı öğrenme kuramlarının önemsediği sorulardır (Ataman, 2005: 289).

Gerek birinci yabancı dil gerekse daha sonraki yabancı dillerin ğretimi açısından, davranışçı kuramı ele aldığımızda, öğretmenin öğrencilere öğreteceği her şeyi planlayıp, hazırlayıp, sunması gerekeceğinden, önkoşul öğrenmelerin hatırlanması, öğrencilerin yeni bilgi ile önceki bilgi arasında bir bağ kurması ve böylece öğrendiklerini anlamlandırması pek mümkün olmamaktadır.

Öğretimin sıkıcı bir atmosferde devam etmesine sebep olan davranışçı öğrenme kuramında, öğrencilerin motivasyonu azalmakta, böylece interaktif olması gereken yabancı dil dersinde öğrenciler, edilgen bir rol üstlenmektedirler. 1970’lere kadar etkili olan Davranışlılık akımı; yalnızca gözlenebilen etkinlikler üzerinde durması, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağının oluşmasına indirgemesi, pekiştireçlerin işlevi, davranışı bağlamdan kopuk açıklamaya çalışması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgen olarak görmesi, hayvan deneylerinin sonuçlarının insana genellenmesi gerekçeleri ile etkisini yitirmiştir (Açıkgöz, 2007: 79 vd).

20 yy.ın ilk yarısında, Demircan’ın “Yapısal ve Bilimsel Yaklaşım” adı altında değinmiş olduğu yaklaşım, yabancı dilin başlangıç düzeyinde (sesletim, biçimleme, türetme, söz dizimi) yapılarının öğretimine öncelik tanıyan ve temel yapılar ğrenilinceye kadar, sözcük öğretimini en st düzeyde tutan bir yaklaşımdır (Demircan, 2005: 163). Bu yaklaşıma göre; dilbilimin görevi insanoğlunun sahip olduğu dili açıklamak ve dile ait yapısal karakteristik özellikleri tanımlamaktır (Brown, 2000: 8).

20. yüzyılın ikinci yarısında dil ğretiminde “işitsel-dilsel yaklaşım” karşımıza çıkar. Yapısal ve Bilişsel Yaklaşımla benzerlik taşıyan, bu yaklaşım, “dilın szli yönüne”, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak, diyaloglar ve yoğun szli alıştırmalar

kullanarak, dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretme yöntemidir (Demircan, 2005: 182). Dilin konuşmadan ibaret olduğunu iddia ederek, yine yapıların tekrarlanmasından yanadır. Yöntemde uyarıcı-tepki ilişkisinden yola çıkarak, pekiştirme esas alındığından, yöntemin davranışçı öğrenme kuramına dayandığı görülür.

Temel ilkelerini yapısalılık ve davranışçılığın verilerinden alan ve 1970’li yılların ortalarına kadar yabancı dil olarak Almanca öğretiminde egemenliğini sürdürmüş olan işitsel-dilsel yaklaşım, dil öğretimini bilimsel veriler üzerine kurma çabaları sonucu oluşmuş olumlu bir adımdır. Ancak çıkış yıllarında bir dönüm noktası olarak yorumlanan bu yöntemin, zamanla uygulama alanında yetersiz kaldığı, dil öğretimiyle ilgili tüm sorunları çözümlenmeye yetecek kapsamda olmadığı ortaya çıkmıştır (Tapan, 1993: 197). Krashen (1981: 83, 104) yöntemi, işitsel dilsel örgü alıştırmalarının yapay örgülere dayandığı, mekanik alıştırmaların dil edinimi açısından pek uygun olmadığı, öğrenmede sözcüklerin sözdiziminden daha önemli olduğu görüşlerinden yola çıkarak, yöntemin eksik kalan yönlerini eleştirmiştir.

İşitsel-Dilsel Yaklaşımına alternatif olarak 1960’lı yılların ortasında “Bilişsel Kod Öğrenme” yaklaşımı ortaya atılır. Bu yaklaşıma göre (Carroll 1966: 102; Chastain 1976: 146-147) öğrenciler belirli tümceler öğrenmek yerine, daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun tümceler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler, ancak burada işitsel-dilsel becerilere öncelik tanınmaz (akt: Demircan, 2005: 192).

Öğrenene verilen sorumlulukların değişmesi ve yabancı dil öğretiminde, bilişsel sürecin göz ardı edilemeyeceğinin kabul görmesi, yabancı dil öğrenme stratejilerinin temelini oluşturan Bilişsel Kuram’ı ortaya çıkarmıştır.

1.1.2 Bilişsel Kuram

Davranışların, sadece gözlenebilen özelliklerinden yola çıkılarak açıklanamaması, psikologları bu davranışların altında yatan nedenleri incelemeye sevk ederek, bilişsel öğrenme kuramının oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Bu yaklaşımın oluşmasında, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel’ in etkisi olduğu kadar, dilbilimci Chomsky’nin görüşlerinin de etkisi vardır. Chomsky, büyük bir

çıkışla, Skinner'in "Verbal Behaviour" (Sözel Davranış) adlı yapıtını eleştirerek, Bloomfield ile başlamış olan davranışçı dil öğrenme görüşünü çürütmüştür. Yerine, insan davranışlarının altındaki zihinsel süreçleri de ele alan, bilişsel öğrenme kuramını getirmiştir. Chomsky 1957'de "Syntactic Structures" adlı eserinde de, cümleleri oluşturma ve dönüştürmede kullanılan süreçleri tanımlamıştır. Yeni teoremi, matematik ve dilbilimin bir karışımıdır. Kendinden önce kimse dilin gelişimine böyle yaklaşmamıştır (Ataman, 2004: 49). Dilin sonsuz sayıda değişime elverdiği görüşünden yola çıkarak, bir kişinin ana dilinde söyleyebileceği her sözü dile getirmeye ömrü yetmeyeceğine göre, onun söyledikleri ile nasıl söyleneceğini bildikleri arasında bir ayırım yapılmasına gerek duyulmuştur. Kişinin söyledikleri onun "kullanışı" (performance), nasıl söyleneceğini bildikleri ise onun "dil yetisi" (competence) olur (akt: Demircan, 2005: 193).

Ausubel, Skinner'in davranışçı kuramda ele aldığı edimsel koşullama kuramına karşılık olarak, öğrenmenin iki türlü olduğunu savunur. Birincisinin harfi harfine öğrenme, ikincisinin ise anlamlı öğrenme olduğunu vurgulayarak, bilişsel öğrenme kuramında asıl olanın "anlamlı öğrenme" olduğunu ifade etmiştir. Ausubel' e göre anlamlı öğrenmenin üç önemli koşulu vardır (Açıkgöz, 2007: 76);

- a) Öğrenme malzemesinin anlamlılığı
- b) Öğrenenin var olan bilişsel yapısı
- c) Öğrenenin niyeti

Bilişsel kuram, davranışçı kuramın aksine, insan davranışlarının altında yatan güdüyü ve derin yapıyı ortaya çıkarmaya çalışır. Yapısal dilbilimcilere ve davranışçı psikologlara baktığımızda, insan davranışları üzerine sordukları sorular "ne" sorusuna yanıt arar nitelikteyken, bilişselciler daha çok "neden" sorusuyla ilgilenirler (Brown, 2008: 10). Bu kuram, sadece gözlenebilen davranışlar üzerine odaklanmaz. Zira bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir ve bilişsel kuramlara göre davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansımasıdır (Özden, 2008: 23).

Son zamanlarda ele alınmakta olan "Aktif Öğrenme" nin temelini oluşturan bilişsel kuramda, öğrenen öğrenmekte olduğu bilgileri, bilinçli olarak kodlayarak, bilgilerinin kalıcılığını sağlar. Baumgardner ve Payr' göre (1997: 90) bilişsel süreçte

insan beyni ve bilgisayar eşdeğerdir. Her ikisi de bilgi işleme cihazıdır (akt: Serindağ, 2003: 56). Öğrenen, öğrenme sürecinin içerisinde, nasıl etkili öğrenebileceğinin bilincindedir. Öğrenci yalnızca strateji kullanımında değil, yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirmede de etkindir. Öğrenenler, var olan şemaları ve bilgileri kullanarak, öğrenme malzemesinden yeni anlamlar çıkarırlar (Açıkgöz, 2007: 83). Öğretmenin bilişsel öğrenme sürecinde, öğrencilerine bir rehber gibi onların etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağladığı ve her bir öğrencinin geleneksel öğrenme yönteminden uzaklaşarak, kendi öğrenmelerinin içinde oldukları bu süreç, aktif öğrenme sürecidir. Bu süreçte yer alan öğrenenler ise aktif öğrenenlerdir. Bilişsel öğrenme sürecinde aktif olan öğrenene dair bakış açısı, geleneksel öğrenme yönteminde yer alan öğrenenden daha farklıdır. Öğrenci (Brooks ve Brooks, 1993) kendisine sunulan her bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalışır. Öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiği kabul edilmektedir (Resnick, 1989) (akt: Özden, 2008: 24-25);

1. O konudaki ön bilgileri
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler
3. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı
4. Kültürel yargı ve değerleri ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel yaklaşım, öğrencinin somut olarak gözlenemeyen zihinsel süreçlerini göz ardı etmeyerek, dil öğrenme stratejilerinin temelini oluşturmuştur.

1.2 Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması

Yabancı dil öğretiminde sıklıkla duymaya başladığımız strateji kavramı antik Yunanca kökenli “strategia” kökünden gelmektedir ve savaş sanatında uzmanlık anlamını taşımaktadır. Daha da geniş anlamıyla, strateji birliklerin, gemilerin ya da hava araçlarının, planlanmış olan bir mücadelede, en iyi şekilde yönetimini içermektedir

(Oxford, 1990: 7). Strateji kavramı eğitim alanında “öğretme stratejileri”, “öğrenme stratejileri” gibi farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır.

Genel bir tanım yapacak olursak; stratejiler öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı kılabilmesi için, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandıkları yöntemlerdir.

Alanında uzman isimler tarafından, öğrenme stratejilerinin, diğer bir deyişle yabancı dil öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları yapılmıştır. Cohen’e göre (2003: 280) “*dil öğrenme stratejileri, öğrenenler tarafından belli amaçlar için bilgilerini arttırmada ve amaç dili anlamada bilinçli ya da tam anlamıyla bilinçli olmadan kullanılan düşünce ve davranışlardır*”. Wenden’a göre ise (1987: 6) “*öğrenme stratejisi, dil öğrencilerinin dili öğrenme ve bu süreci düzenlemek için öğrenme esnasında takındıkları davranışlardır*”. Friedrich ve Mandl’a göre (1992: 6) “*strateji, belli amaçlara ulaşmak için, eylemlerin sıralanmasıdır*”. Yani; öğrenme stratejileri, bir öğrenme amacına ulaşmada işe koşulan eylem ardışıklığıdır (akt: Zimmermann, 1997: 96).

Dil öğrenme stratejileri üzerine hazırladıkları eserlerle, öncü olan isimlerden O’Malley ve Chamot’a göre (1990: 1) “*dil öğrenme stratejileri öğrencilerin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve akılda tutabilmelerine yardım eden özel düşünce ve davranışlardır*”. Oxford (1992/93: 18) “*dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenmekte oldukları yabancı dili anlayabilme, içselleştirebilme ve kullanabilme başarılarını geliştirebilmek için atılan adımlar*” olarak tanımlar ve böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini stratejiler ile geliştirdiklerini aktarır (Oxford, 1990: 1).

Oxford (1990: 9) dil öğrenme stratejilerinin özelliklerinden bahseder:

1. Asıl amaç olan iletişimsel yetiye katkıda bulunur.
2. Öğrencilerin daha bağımsız olmalarına imkân sağlar.
3. Öğretmenlerin rollerini genişletir.
4. Problem odaklıdır.
5. Öğrenciler tarafından yapılan belirli hareketlerdir.
6. Öğrencinin sadece bilişsel yönünü değil, birçok yönünü içine alır.
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler.

8. Her zaman gözlenebilir değildir.
9. Genellikle bilinçli hareketlerdir.
10. Öğretilir.
11. Esnek.
12. Çeşitli faktörlerden etkilenirler.

Birbirinden farklı olan strateji tanımlamalarına ve özelliklerine baktığımızda, strateji kullanımının odak noktasında öğrenci vardır. Öğrenci kendi öz disiplini oluşturma çabası içindedir ve öğrenmesinin en üst düzeyde nasıl gerçekleşeceğini bilincindedir. Bir elmas işçisinin elindeki malzemeyi işlediği gibi, öğrenciler de yeni bilgileri stratejiler yardımı ile beyinlerine işlerler ve böylece bilgilerinin kalıcılığını sağlamış olurlar.

Bimmel'e göre (1993) dil öğrencileri, öğrenmelerinde planlı davranmaktadırlar ve belli bir amaca ulaşmak için bir eylem planına sahiptirler. Belirledikleri amaca ulaşabilmek için nasıl ilerlemeleri gerektiğini bilirler. Bu planlar çoğunlukla bilinçli yapıldığı için, derslere dâhil edilebilir. Yoğun alıştırmalar ve uygulamalardan sonra, yeni edinilmiş olan öğrenme stratejileri, sonrasında otomatik olarak kullanılır. Öğrenenlerin planı, belirlenen amaca ulaşabilmek için her defasında hangi eylemlerin yapılacağını içerir. Öğrenenler kendilerine yarayan uygun öğrenme stratejilerini düzenlemek için, kendilerine özgü öğrenme amaçlarını açıkça belirlemek zorundadırlar. Kısacası; *“öğrenme stratejileri amaca ulaşabilmek için, uygulanan eylem planlarıdır”* (Bimmel & Rampillon, 2000: 53). Bir öğrenme amacına ulaşmada uygulanan bu eylem planlarını Weinstein ve Mayer, motivasyon, dikkat, aynı zamanda öğrenenlerin kullandığı bilgi seçimi ve bilgiyi işleme gibi dışsal eylemler ve içsel eylemler olarak nitelendirir (akt: Zimmermann, 1997: 100). Weltner ise, (1992: 127) öğrenme stratejilerini, yapılmakta olan çalışmanın bölümlere ayrılması, çalışma planının sıralanıp, bu sıraya uyulması gibi dış eylemler olduğunu dile getirir. Bu süreç ayrıca; amaca ulaşma esnasında, hazırlanan ödüller vasıtasıyla, motivasyonun ve öğrenme hazırlıklarının olduğu destek stratejileri olarak da nitelendirilir. O'Malley ve Chamot (1990: 197) dışsal eylemleri çalışma becerisi olarak tanımlarken, gözlenemeyen, zihinsel içsel eylemleri strateji olarak tanımlar.

Gelenekselleşmiş öğrenme yöntemine alışık olan çoğu öğrenci, stratejilerden ve strateji kullanımından habersizdir. Çünkü onlar için, öğretmen kürsüde dersi anlatan aktif bir öğreticidir. Öğrenciler ise, öğretmenin anlattıklarını not tutan pasif öğrenenler konumundadırlar. Bu durumda, öğrenciler mutlak suretle, öğretmene bağımlı kaldıklarından, öğrenme stratejisi kullanmaya gerek duymazlar. Öğrenciler için olumsuz olan bu süreçte, öğrenildiği zannedilen bilgiler, kısa süre içerisinde unutulmaya başlanır. Burada “Aktif Öğrenme” kavramı karşımıza çıkar. Aktif öğrenme; “*öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle, öğrenenin öğrenme esnasında, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir*” (Açıkgöz, 2007: 17). Tanımdan da anlaşıldığı üzere, öğrenci artık kendi öğrenmesini kontrol edebilecek yetiye sahiptir. Geleneksel öğretimin dışına çıkıp, öğrenci öğrenme işine bizzat kendisini dâhil etmektedir.

Genelde başarılı öğrencilerin, başarıları araştırıldığında stratejilerden daha sıklıkla faydalandıkları görülür. Rossi-Le (1989) yaptığı çalışmada, yabancı dilde yeterliliği yüksek olan öğrencilerin, yeterlilik düzeyi düşük olan öğrencilere göre, birçok durumda daha çok strateji kullandıklarını belirtmektedir (akt: Tok, 2007). Yapılan kimi araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgular ise, öğretim sürecinde, öğrenme stratejileri kullanmanın akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir (Tunçer & Güven, 2007: 4). Bazı öğrenciler ise öğrenme tekniklerini ve metotlarını bilmemelerine rağmen başarılı olabilmektedirler. Sanki onların başarmak için gerekli olan yetileri vardır. Bazılarında ise bu yeti yokmuş gibi görülmektedir. Bu gözlem, Rubin’i (1975) ve Stern’i (1975) “iyi dil öğrencisi” ne ait kişisel karakteristik özellikleri açıklamaya yönelmiştir. Rubin ve Thompson bu özellikleri daha sonra on dört maddeyle özetlemiştir. İyi dil öğrencileri (Brown, 2000: 123);

1. Öğrenmelerini üstlenerek, kendi yollarını bulurlar.
2. Dil üzerine olan bilgilerini organize ederler.
3. Dilbilgisi ve kelimelerle deney yapmak suretiyle, bir dil duygusu geliştirirler ve yaratıcıdırlar.
4. Dili, sınıf içi ve sınıf dışında kullanarak, kendi fırsatlarını kendileri yaratırlar.

5. Her kelimeyi anlamaya çalışmadan, konuşma ve dinlemeyi heyecanlanmadan, şüpheye kapılmadan sürdürerek yaşamayı öğrenirler.
6. Öğrenmiş olduklarını çağırmak için, hatırlamaya yardımcı belleticiler ve diğer hafıza tekniklerini kullanırlar.
7. Hataları kendi aleyhlerine değil, lehlerine çevirirler.
8. İkinci bir dili öğrenirken, ilk dillerinin bilgilerini de içeren dilbilimsel bilgiyi kullanırlar.
9. Kapsam içinde, kendilerine yardımcı bağlamsal ipuçlarını kullanırlar.
10. Zekice tahminler yapmayı öğrenirler.
11. Dilin parçalarını bütün olarak öğrenirler ve kendi yetilerinin ötesinde olanı geliştirmede kendilerine yardımcı olacak kalıpları biçimlendirirler.
12. Konuşmalarının sürmesine yardımcı olabilecek bazı hileler öğrenirler.
13. Kendi yetilerindeki boşlukları doldurmak için, bazı üretimsel stratejileri öğrenirler.
14. Farklı yazma ve konuşma stillerini ve durumun gereğine uygun olarak, dillerini çeşitlendirmeyi öğrenirler.

Bimmel ise (1993: 7 vd.) Rubin'in "iyi dil öğrencilerini", "başarılı dil öğrencileri" olarak niteleyip, onlara ait özellikleri birkaç maddeyle tanımlar:

- a. Anlamları istekli ve tam olarak tahmin eden,
- b. Başkalarıyla iletişime geçmeye meraklı,
- c. Tutuk olmayıp aksine dışa dönük olan,
- d. Dil yapılarına dikkat etmeye hazır,
- e. Çok alıştırma çözen,
- f. Kendi dil kullanımını ve başkalarının dil kullanımını inceleyen,
- g. Metinlerin anlamlarını çıkarmaya odaklanmış kişilerdir.

Özetle yabancı dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenenlerin, dil öğrenimi esnasında, hem var olan bilgilerinin kalıcılığını sağladıkları, hem de önceki bilgiler ile

yeni öğrenilen bilgiler arasında bağlantıyı hızlandırmak için, kullandıkları tekniklerin tümüdür.

1.3 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Yabancı dil öğrenmede önemli etkileri olan yabancı dil öğrenme stratejileri, kazanılacak bilgilerin ezberden uzak tutularak, daha anlamlı bilgiler olarak kalıcılığının sürdürülmesi için, amaçlarına göre sınıflandırılmışlardır.

Bağımsız öğrenmenin amaç olduğu öğrenme stratejilerini birer aktiviteden ziyade, amaca ulaşmak için uygulanan eylem planları olarak niteleyen Bimmel, (1993: 6) stratejilerin hedef odaklı olduklarını dile getirir ve strateji ve stratejilerin uygulanmasındaki farklardan söz ederek, adım adım yabancı dil öğrenme stratejilerinde uygulanan aşamaları şöyle sıralar;

- a. Öğrenen kendine bir amaç, hedef belirler: Amaç ne kadar iyi tanımlanırsa, stratejik eylem de o kadar etkili olacaktır.
- b. Öğrenen bir eylem planı, bir strateji geliştirir: Bu düşüncede mevcut olan, önceden bilinen bir strateji olabilir ya da duruma göre o anda geliştirilebilen bir strateji de olabilir.
- c. Öğrenen eylem planını uygular: Öğrenci uygulamış olduğu aktivitelerin istenilen etkiyi bırakıp bırakmadığını kontrol etmelidir (monitoring). Gerekirse, başka bir strateji seçilebilir ya da kullanılan strateji değiştirilebilir.
- d. Eylem planını uyguladıktan sonra, tüm süreci gözden geçirip, uygulamalarının istenilen etkiyi bırakıp bırakmadığını kontrol eder: Son değerlendirme yapılır.

Yabancı dil öğrenme stratejileri, “ *Dil Öğrenme Stratejileri*” ve “ *Dil Kullanım Stratejileri*” olarak ikiye ayrılmaktadır (Bimmel&Rampillon, 1993: 62). Dil öğrenme stratejilerinde hedef, dili nasıl öğrenirim sorusuna yanıt arayan bilişsel stratejileri kapsamaktadır. Dil Kullanım Stratejileri ise; öğrenilmiş olan bilgileri anlamlı ve etkili nasıl kullanırım sorusuna yanıt arar (Bimmel, 1993: 6).

Dil kullanım stratejilerine dâhil edilebilecek aktivitelerden sayılan yeni kelimelerin öğrenimi, dinleme aktiviteleri, okuma, okuduğunu anlama, yazma stratejileri, dil öğreniminde oldukça önemli sayılmaktadır. Dil kullanımının önemine dikkat çeken Butzkamm da (1989: 11) kişinin her şeyden önce dili kullanarak öğrenebileceğini iddia eder. Genellikle, öğrenilmekte olan dilde pratik yapmanın, dili kuvvetlendirdiği kanısı hâkim bir görüş ise de, Başkan (2006: 77) bir kimsenin pratik yapabilmesi için, bazı ön bilgilerinin olması gerektiği görüşündedir. Hiçbir hazırlığı olmadan, söyleyecek bir sözü bulunmadan, doğrudan doğruya konuşmaya girişmek, sadece kendini aldatmak olur.

Bimmel, yabancı dil öğrenme stratejilerinden olan dil öğrenme ve dil kullanım stratejilerini *dolaysız (direkt)* ve *dolaylı* stratejiler olmak üzere iki ana gruba ayırarak, amaçlarına göre kategorize etmiştir. Dolaysız (Direkt) stratejiler, doğrudan öğrenme materyaline yöneliktir. Yeni öğrenilen bilgilerin yapılandırılması, işlenmesi, tekrardan kullanılması için çağırılması ve zihne depolanması işlemlerini içerir. Dolaylı stratejiler ise, öğrenmede “ne zaman”, “nerede” “nasıl” sorularına yanıt arar ve öğrenme ile ilgili duyguları yani; duyuşsal stratejileri ve sosyal davranış biçimlerini; sosyal stratejileri içerir. Öğrenme materyaliyle doğrudan ilgisi olmayıp daha ziyade etkili bir öğrenmeyi yerine getirmeyi amaçlar (Bimmel&Rampillon, 2000: 64). Söz konusu olan bu stratejiler, örnekleriyle birlikte tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Bimmel 2000: 65 vd.)

Dolaysız Stratejiler

Hatırlama Stratejileri	
Eylem	Örnekler
Zihinsel İlintiler Oluşturmak	Kelime grupları oluşturmak Ön bilgilerle çağrışım yapmak Bağlam oluşturmak Kombine etmek
Resim ve Ses Kullanmak	Resimler kullanmak Bellek haritası oluşturmak Ses benzeşimleri kullanma
Düzenli ve Planlı Tekrar	Kelime kartları kullanmak
Davranış	Kelime ve deyimleri tiyatral canlandırma
Dil İşleme Stratejileri	
Yapılandırma	İşaretlemek Notlar tutmak Metni bölümlere ayırmak Özetleme
Analiz ve Kural Uygulama	Kelimeleri ve deyimleri analiz etmek Dilleri karşılaştırmak Anadil bilgilerinden yararlanmak Kuralların fark edilip uygulanması
Alıştırma	Formalize edilmiş yapıları tanıma ve kullanma Cümle modellerini tanıma ve kullanma Yabancı dili iletişimsel kullanma
Yardımcı Araçlar Kullanma	Sözlük kullanma Dilbilgisi kitabına başvurma

Dolaylı Stratejiler

Bireysel Öğrenme İçin Stratejilerin Düzenlenmesi	
Bireysel Öğrenmeye Yoğunlaşma	Kendine uyarılama Rahatsız edici faktörleri devre dışı bırakma
Bireysel Öğrenmeyi Yönlendirmek ve Planlamak	Bireysel öğrenme hedeflerini belirleme Bireysel öğrenme amaçlarını açıklama Nasıl öğrenildiğini keşfetme Organize etme
Bireysel Öğrenmeyi Gözleme ve Değerlendirme	Öğrenme sürecini gözleme Öğrenme amaçlarına ulaşmayı kontrol etme Gelecekteki öğrenmeler için sonuç çıkarma
Duyguları Kaydetmek ve Açıklamak	Fiziksel sinyalleri kaydetme Kontrol listesi kullanma Bir öğrenme günlüğü tutmak Duygular üzerine konuşmak
Stresi Azaltmak	Gevşemek Müzik dinlemek Gülmek
Kendini Cesaretlendirmek	Kendi kendine cesaret verici konuşmalar yapmak Alınabilir risklere girme Kendini ödüllendirmek

Sosyal Öğrenme Stratejileri

Sorular Sormak	Açıklama istemek Konuşmasının doğru olup olmadığını sormak Düzeltilme istemek
Berber Çalışmak	Öğrenci arkadaşlarıyla beraber öğrenme Yabancı dili ana dili olarak konuşanlardan yardım isteme
Kendini Başkasının Yerine Koyabilmek	Yabancı kültür için anlayış geliştirmek Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmek
Ön bilgilerden Faydalanma	Hipotezler oluşturup-deneme Anlamları dilsel açıklamalarla tahmin etmek Anlamı bağlamdan çıkarma
Tüm Araçlardan Yararlanmak	Anadilden yararlanma Yardım isteme Jest ve mimikleri kullanma Konuşma konularından kaçınma Konuyu değiştirme Anlatmak istediğini yaklaşık olarak söyleme Kelimeler keşfetme Boş kelimeler(Şey.. Falan..) kullanma Dolaylı Anlatım ve Eşanlımlar

Tablo 1'deki dil öğrenme stratejileri sınıflandırması doğal olarak mutlak değildir. Farklı araştırmacıların yaptığı başka türlü sınıflandırmalar da vardır. Örneğin Prokop (1993: 13) öğrenme stratejilerini beş gruba ayırır.

O'Malley ve arkadaşları ise öğrenme stratejilerini üç ana sınıfta toplamışlardır. Bunlar; *üstbilişsel*, *bilişsel* ve *sosyo-duyuşsal* stratejilerdir (O'Malley&Chamot, 1990: 119). Üstbilişsel stratejiler, öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, göreve dayalı aktiviteyi kontrol etmeyi ve kişinin ne kadar iyi öğrendiğinin değerlendirilmesini içerir (O'Malley&Chamot, 1990: 8). Üstbilişsel öğrenme stratejisine sahip olan öğrenciler, öğrenmiş oldukları bilgilerin değerlendirmesini yaparak, öğrenmelerini kolaylaştıracak yolları izlerler.

Üstbilişsel stratejiler: Üstbilişsel stratejiler kendi aralarında üçe ayrılmaktadır: *Planlama*, *İzleme* ve *Değerlendirme*. Bunları kısaca şöyle açıklayabiliriz;

a) Planlama

- *İleri Düzeyde Düzenleyici:* Önceden tahmin edilen öğrenme aktivitelerinde düşünce ve prensipleri kapsamlı olarak düzenlemek.
- *Dikkati Yönlendirme:* Önceden öğrenme aktivitelerine katılmaya karar vermek ve konu dışı dikkat dağıtıcı unsurlara aldırış etmemek.
- *Seçici Dikkat:* Önceden belli olan dil aktivitelerine katılmayı istemek.
- *Kendi Kendine Yönetim:* Birinin öğrenmesine yardımcı olacak koşulları anlama ve mevcut durumu düzenleme.
- *Planlama:* Yabancı dil aktivitelerini uygulamak için, gerekli olan dil öğelerini plânlama ve tekrarlama.

b) İzleme

- *Kendini İzleme:* Dinleme veya okuma esnasında kavramayı izleme veya üretime yönelik konuşma, yazma işlemleri esnasında dil üretiminin izlenmesi.

c) Değerlendirme

- *Kendini Değerlendirme:* Tamamlanmış olan dil öğrenme aktivitelerinin sonunda dil öğrenme düzeyini kontrol etme.

Bilişsel stratejiler, daha çok bir öğrenme göreviyle sınırlıdır ve dilin dolaysız olarak kontrol edilmesini içerir (Brown: 2000, 115).

Bilişsel Stratejiler:

- *Tekrar Etme:* Bir dil modelinin aynısını tekrar etmek, pratik yapmak.
- *Kaynak Gösterme:* Hedef dilin kaynak materyallerini (sözlük, ansiklopedi vs.) kullanmak.
- *Çeviri:* Anlamak için birinci dili temel kaynak olarak kullanmak ve/veya ikinci dili oluşturmak için çabalamak.
- *Gruplandırma:* Öğrenme materyallerini yeniden düzenlemek veya sınıflandırmak.
- *Not Alma:* Yazılı ya da sözel olarak sunulan ana fikri, önemli noktaları, ana hatlarını çıkarma, özetleme, not alma.
- *Sonuç Çıkarma:* Öğrenilen yabancı dili anlamak/ kullanmak için kuralları bilinçli bir şekilde uygulama.
- *Tekrar Birleştirme:* Yeni bir yöntemle, bilinen elementleri birleştirerek anlamlı cümleler oluşturma.
- *İmgeleme:* Yeni bilgiyi benzer, kolayca hatırlanabilen görsel kavramlarla ilişkilendirme.
- *Duyduğunu Söyleyebilme:* Bir kelime, bir cümleye ait o sesi ya da benzer sesi akılda tutma.
- *Anahtar Kelime Bulma:* Yeni kelimeye benzeyen ya da benzer sese sahip birinci dildeki kelimeleri belirleyip ve iki kelime arasında kolaylıkla hatırlanabilen imgelerle ilişkilendirerek, ikinci dildeki kelimeleri hatırlama.
- *Kelimeyi Cümlede Kullanabilme:* Bir kelimeyi anlamlı bir dil cümlesine yerleştirebilme.

- *Özetleme*: Dinleyerek ya da okuyarak kazanılmış olan yeni bilgileri düşünerek, konuşarak ya da yazarak özetleme.
- *Aktarma*: Yeni bir dil öğrenme işlemini kolaylaştırmak için, daha önceden sahip olunan dilbilgisi ve/veya kavramsal bilgileri kullanma.
- *Çıkarımda Bulunma*: Yeni kelimelerin, kavramların anlamını tahmin etmek veya eksik olan bilgileri doldurmak için mevcut bilgiyi kullanma.

Sosyo-duyuşsal stratejiler, (O'Malley&Chamot, 1990: 45) başkalarıyla etkileşim kurmayı veya duyguların bilişsel olarak kontrol edilmesini amaçlamaktadır.

Sosyo-Duyuşsal Stratejiler:

- *İşbirliği*: Geri bildirim (dönüt) almak, bilgileri bir araya getirmek ya da bir dil aktivitesini biçimlendirmek için bir ya da birden fazla arkadaş ile çalışmak.
- *Açıklama için Soru Sorma*: Açıklama, tekrar, örnek için öğretmene ya da konuşmacıya soru sorma.

Dil öğrenme stratejileri bağlamında oldukça kapsamlı bir sınıflama yapan Oxford, strateji sınıflamasının yanı sıra “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” ni geliştirerek, yabancı dil öğrenenlerin, hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Oxford, yapmış olduğu sınıflamada, dört temel dil becerisinin gelişimini (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) dikkate alarak, yabancı dil öğrenme stratejilerini “*dolaysız*” ve “*dolaylı*” olarak iki ana gruba ayırmıştır (Oxford, 1990: 16 vd.).

Dolaysız stratejiler, öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan stratejilerdir (Oxford, 1990: 37). *Bellek stratejileri*, *bilişsel stratejiler* ve *telâfi stratejileri* olmak üzere üç ana gruba ayrılarak, her bir grup kendi arasında, alt gruplara ayrılmaktadır. Dolaylı stratejiler ise, dili doğrudan etkilemeden destekleyen ve yöneten stratejilerdir. Dolaylı stratejiler, hemen hemen tüm öğrenme durumlarında kullanışlıdır ve dört öğrenme becerisinde uygulanabilir (Oxford, 1990: 135). Bu stratejiler de, *üstbilişsel stratejiler*, *duyuşsal stratejiler* ve *sosyal stratejiler* olmak üzere üç ana gruba ayrılmıştır ve yine kendi aralarında alt gruplara ayrılmaktadır.

Oxford, (1990: 14 vd.) dolaysız stratejileri bir tiyatro sahnesindeki oyunculara benzetirken, dolaylı stratejileri ise oyunun yönetmenine benzetmektedir. Birbirleri ile etkileşimde olan dolaysız ve dolaylı stratejiler mümkün olan en iyi sonucu verebilmek için, etkileşim içinde çalışırlar. Bu yüzden bu stratejiler birbirinden bağımsız olarak değerlendirilemez.

Oxford'a ait sözü edilen strateji sınıflandırması, örnekleri ile birlikte bir tablo halinde verilmiştir:

Tablo 2
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Oxford, 1990: 18 vd.)

Dolaysız Öğrenme Stratejileri				
Bellek Stratejileri	A	Zihinsel bağlantılar oluşturma	1.	Gruplama
			2.	Bağıntı Kurma/ Anlamlandırma
			3.	Yeni kavram ve fikirleri bir yapı içerisine yerleştirme
	B	İmgeleri uygulama ve iç sesini kullanma	1.	İmgeleme
			2.	Anlam haritaları oluşturma
			3.	Anahtar sözcükler kullanma
			4.	Bellekte sesleri tanımlama
	C	Gözden geçirme	1.	Yapılandırılmış yineleme
D	Devinim kullanma	1.	Fiziksel tepki ya da duyu kullanma	
		2.	Mekanik teknikleri kullanma	
Bilişsel Stratejiler	A	Uygulama	1.	Tekrar etme
			2.	Formal uygulamalar yapma
			3.	Formülleri tanımlama ve uygulama
			4.	Yeniden bir araya getirme
			5.	Doğal olarak uygulama
	B	Mesaj alma ve gönderme	1.	Fikirleri çabuk alma
			2.	İleti almak ve göndermek için kaynak kullanma
	C	Çözümleme yapmak ve sonuç çıkarma	1.	Tümdengelim yoluyla neden bulma
			2.	İfadeleri çözümleme
			3.	Karşıtsal çözümleme
			4.	Çeviri
			5.	Aktarım
D	Girdi ve çıktı için yapı oluşturma	1.	Not tutma	
		2.	Özetleme	
		3.	İşaretleme	
Telafi Stratejileri	A	Akıllıca tahminlerde bulunma	1.	Dilsel ipuçlarını kullanma
			2.	Diğer ipuçlarını kullanma
	B	Konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme	1.	Anadilini kullanma
			2.	Yardım alma
			3.	Mimik ve jestler kullanma
			4.	İletişimden tamamen ya da kısmen kaçınma
			5.	Konuyu seçme
			6.	İletiyi uyarlama
7.	Sözcükler yaratma			
8.	Dolaylı ya da eş anlamlı sözcük kullanma			

Tablo 3
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Oxford, 1990: 19 vd.)

Dolaylı Öğrenme Stratejileri					
Üstbilişsel Stratejiler	A	Öğrenmeye yoğunlaşma	1.	Gözden geçirme ve geçmiş bilgilerle ilişkilendirme	
			2.	Dikkat etme	
			3.	Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme	
	B	Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	1.	Dil öğrenimine dair bilgi edinme	
			2.	Örgütlenme	
			3.	Hedefleri belirleme	
			4.	Öğrenme görevinin amacını tanımlama	
			5.	Öğrenme görevini planlama	
			6.	Uygulamalar yapmak için fırsat arama	
C	Kendi öğrenmesini değerlendirme	1.	Kendini izleme		
		2.	Kendini değerlendirme		
Duyuşsal Stratejiler	A	Kaygıyı azaltma	1.	Nefes alma ve rahatlama egzersizleri yapma	
			2.	Müzik kullanma	
			3.	Kahkaha kullanma	
	B	Kendini cesaretlendirme	1.	Olumlu ifadeler kullanma	
			2.	Öğrenme görevlerinde akıllıca riskler alma	
			3.	Kendini ödüllendirme	
	C	Duygusal durumu değerlendirme	1.	Kendi iç sesini dinleme	
			2.	Kontrol listeleri kullanma	
			3.	Dil öğrenme günlüğü tutma	
			4.	Hislerini başkaları ile paylaşma	
	Sosyal Stratejiler	A	Sorular sorma	1.	Doğrulama ya da belirgin bir açıklama isteme
				2.	Hatanın düzeltilmesini isteme
B		Başkaları ile işbirliği içinde bulunma	1.	Öğrenme görevlerinde başkalarıyla işbirliği içinde çalışma	
			2.	Hedef dilde yetkin olanlarla işbirliği içinde çalışma	
C		Başkalarının duygularını anlama	1.	Kültürel bir anlayış geliştirme	
			2.	Başkalarının duygu, düşünce ve fikirlerinin farkında olma	

Yapılmış olan sınıflandırmalar, araştırmacılar tarafından farklı gruplar altında toplanmış olsalar da, birbirleriyle paralellik taşımaktadır ve öğrenci başarısını arttırmada oldukça etkilidir.

1.4 İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Kullanımı:

Neuner ve Hufeisen'e göre (2001: 31 vd.) ikinci yabancı dil dersi denilince, daha önce okul ortamında birinci yabancı dili öğrenmiş (4. ya da 5. sınıflardan başlayarak) belli bir soyutlama çağına ulaşmış (14 ile 16 yaş) öğrencilere, ön bilgilerini sürekli etkin kılmak koşuluyla ikinci yabancı dili öğretmek olarak anlaşılmalıdır (akt: Hanbay, 2007: 42).

Türkiye'de söz konusu olan birinci yabancı dil İngilizce, 1997/1998 eğitim-öğretim yılında, 8 yıllık eğitimin zorunlu hale getirilmesiyle ilköğretimin 4. sınıflarından başlamak üzere ortaöğretime kadar belli ders saatlerinde, öğrencilere verilmektedir. Almanca ise, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak, sadece yabancı dil ağırlıklı liselerde okutulmaktadır.

Birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dilin etkileşimi, öğrenmeye olan etkilerinden dolayı, inceleme konusu olmuştur. Birinci yabancı dil öğreniminde, dil öğrencisi anadilinden ya da öğrenme tecrübelerinden kaynaklanan bilgilerini, yabancı dil öğrenme sürecine aktarır. Neuner&Hufeisen (2001: 32)'a göre anadili ediniminin iki temel dayanağı bulunmaktadır;

Anadili Edinimi:

- Genel dil edinim yeteneği
- Öğrenme ortamı

Anadilde sahip olunan bilgiler, daha sonra öğrenilecek olan yabancı dillere aktarılır. Bu aktarım şöyle gösterilebilir;

Birinci Yabancı Dil Öğrenimi:

- Genel dil edinim yeteneği
- Öğrenme ortamı
- Bireye özgü dünya- ve öğrenme anlayışı, öğrenme stratejisi
- Motivasyon
- Yetenek
- Anadili (L1)

Anadilinin üzerine bir yabancı dili öğrenmiş olan yabancı dil öğrencisi, ikinci yabancı dil öğreniminde, daha önceden sahip olduğu birinci yabancı dil bilgisini de dâhil eder:

İkinci Yabancı Dil Öğrenimi:

- Genel dil edinim yeteneği
- Öğrenme ortamı
- Bireye özgü yaşam- ve öğrenme anlayışı, öğrenme stratejileri
- Motivasyon
- Yetenek
- Bireysel yabancı dil öğrenme anlayışı ve stratejiler
- Kendi öğrenme stili hakkında bilgisi
- Anadili (L1)
- Birinci yabancı dil (L2)

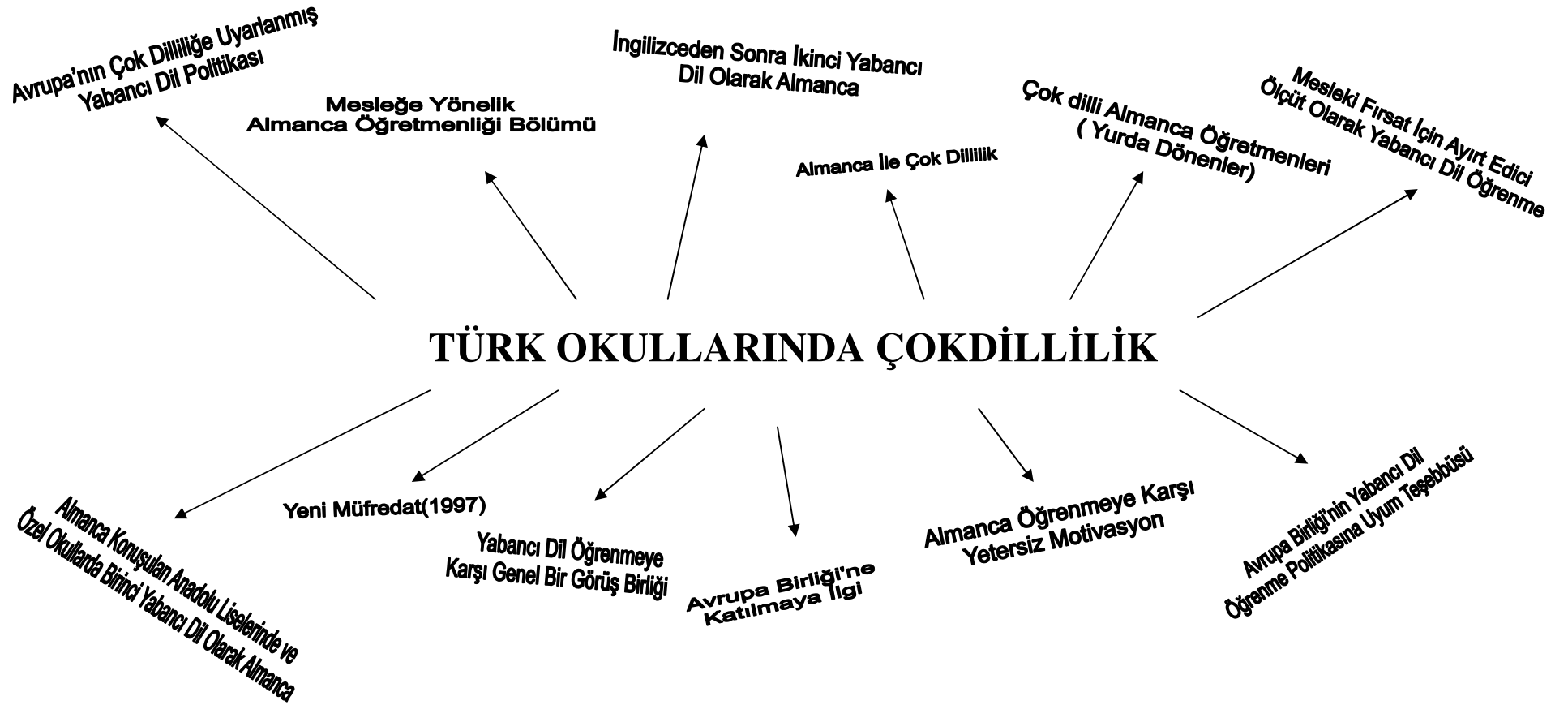
Benzer düşünceleri, dil edinimi üzerine araştırmalar yapan Klein da savunmaktadır. Klein ‘a göre (1984: 17) dil hâkimiyetinde bilişsel gelişim ile bağlantılı ve ilk dil (anadil) ile gelişmek zorunda olan bazı temel unsurlar, başka dillerin öğrenilmesinde hazır durumdadır.

Birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dilin etkileşiminin bir sonucu olarak, “çokdillilik” kavramı son zamanlarda sıklıkla ele alınmaya başlanmıştır. Hufeisen’e göre (2003: 11 vd.) çok dillilik kavramı birinci dilden sonra öğrenilen ikinci, üçüncü ve diğer dilleri kapsayan bir üst kavram olarak değerlendirilebilir. Daha çok birinci yabancı dil İngilizce ile temelleşen bu kavram, diğer yabancı dillerle devam eder. Avrupa Birliğinin eğitim politikalarının da bir gereği olarak, çok dillilik süreci Avrupa Birliği tarafından desteklenmektedir. Rampillon (1991: 40); her Avrupalının iletişim dili olan İngilizceyi kullanabilmesinin yanı sıra, en az bir hatta iki ya da daha fazla başka yabancı diller bilmesinin gerekliliğini dile getirir (akt: Silahsızoğlu, 2004: 12). Hufeisen ve Neuner (2003) Avrupa’da insanların birbiriyle olan komşuluk ilişkilerini iyi yürütebilmeleri ve birbirleriyle anlaşmaları için, birden fazla yabancı dile hâkim

olmanın gittikçe önem kazanacağına dikkat çeker. Bu yüzden hem Avrupa hem de Avrupa Birliği, vatandaşlarından ana dillerinin yanında, iki Avrupa dilini bilmeleri ister. Avrupa Komisyonu tarafından da, Barselona 2002 zirvesinde alınan karar ile “anadili + iki yabancı dil” hedefinin gerçekleştirilmesi için, dil öğrenimi ve çeşitliliği teşvik edilmiştir. Bu doğrultuda, çeşitli çalışmalar başlatılmıştır (European Commission, 2009: 6).

Ülkemizde çokdillilik sürecine baktığımızda, Polat ve Tapan (2003: 53) Türk okul sisteminde Almanca dersinin, çokdilliliğe kapı açtığını ve ikinci yabancı dil olarak Almancanın teşvik edilmesinin, çokdilli eğitim yapısının gerçekleştirilmesinde bir gereklilik olduğunu dile getirir ve Türkiye’deki çokdillilik yapısını bir şema ile özetler:

Tablo-4



Çokdilli eğitim sürecine dair Almanca dersinin, sadece yabancı dil ağırlıklı liselerde okutulması, Avrupa Konseyi üyesi olan Türkiye’de bu anlayışın tam anlamıyla uygulamaya geçirilemediğinin bir göstergesidir.

Königs (2000: 1/17) çokdilliliğin üç çeşidi olduğunu belirtir;

- Geriye dönük çokdillilik: Öğrenci daha önceden sahip olduğu çokdilliliğini derse aktarır. Öğrenen çift dillidir, öğretilen birinci yabancı dil bilgisine büyük ölçüde sahiptir ve diğer yabancı dil öğrenenlere kıyasla, bu dilde büyük ölçüde bilme ve becerebilme yeteneğine sahiptir.
- Geriye ve ileriye dönük çokdillilik: Öğrenen çokdilliliğini derse aktarır bu yüzden diğer öğrenenlerden avantajlı şekilde büyük ölçüde dilsel bilgiye sahiptir. İkinci yabancı dil dersi aracılığıyla, öğrenci çokdilliliğini genişletir.
- İleriye dönük çokdillilik: Öğrenci yabancı dil dersine tek bir yabancı dil bilgisine sahip olarak gelir ve yabancı dil dersi aracılığıyla çokdilliliğini kurar ve genişletir. Bu, birinci yabancı dil dersinde gerçekleşen, yabancı dil dersinin sıradan kabul edilen bir durumudur.

Neuner ise, çokdilliliğe sahip olmanın getirdiği farklı özelliklerinden söz eder:

- Şayet kişi, birden fazla dil öğrenmekteyse, o kişi her defasında sıfırdan başlamaz, aksine daha önce mevcut olan dil, her yeni dil aracılığıyla daha da genişler.
- Kişi öğrenmekte olduğu her yeni dilde “anadiline yakınlık” idealini taşımamalıdır.
- Kişinin seviyesi ve dil profili, öğrenmiş olduğu her bir dilde birbirinden farklı olabilir.

İkinci yabancı dil öğreniminde öğrenci, birinci yabancı dilden edindiği bilgi ve deneyimle, daha bağımsız, kendinden daha emin davranmaktadır. Bu durumda, ikinci yabancı dil öğreniminde, öğrencinin öğrenmesini kontrol altına alan yabancı dil öğrenme stratejilerini, tamamen bilinçsiz olarak kullandığını söyleyemeyiz. Çünkü kişi birinci yabancı dil öğrenimine başladığında, bu öğrenme durumu onun için yeni ve yabancıdır. Şimdiye kadar en uygun iletişim aracı olarak sadece anadili bulunduğundan,

birçok şey yeni niteliklemlerle sağlanır ve yabancı olunan metinler çözümlenir. Kişi ikinci yabancı dil öğrenimine başladığında ise, bu öğrenim durumu ona yabancı gelmez: Her şeyin tamamen aynı olduğu söylenemeyecek olan bu dil öğrenim sürecinde, kişi tanıdık olduğu bir duygu durumu ile karşılaşır. Kişinin ikinci yabancı dil öğreniminde geliştirmiş olduğu kendine has yabancı dil öğrenme stratejilerinin olması mümkündür. Böylece öğrenci, öğrenme sürecinin hızlanmasına katkıda bulunabilir. Birinci yabancı dil öğrencisine kıyasla daha tecrübeli bir hale gelir (Hufeisen, 2003: 1-18).

Yücel'in yapmış olduğu gözlemler (2005), Almanca öğretmenliği bölümlerine, birinci yabancı dil İngilizce önbilgileriyle gelen öğrencilerin, ikinci yabancı dil öğreniminde, stratejileri bilinçli kullandıklarını ve analitik ilerlediklerini göstermiştir. Fakat bunun tam tersini savunanlar da vardır. Örneğin Cohen'e göre (1998) bir strateji öğrencinin o stratejiyi kullandığının bilincinde ve farkında gerçekleşmediğini ya da kontrolü altında olmadığını söyleyebilecek derecede alışkanlığa dönüşmüşse, o strateji artık bir sürece dönüşmüştür (akt: Zengin&Seven, 2007: 100).

İkinci yabancı dil öğreniminde özerk davranan öğrenci, neyi, nasıl öğrendiğinin bilincinde olduğundan, kendine uygun dil öğrenme stratejilerini seçer ve öğrenme sorumluluğunu üzerine alır. İkinci yabancı dil alanındaki özerklik kavramı, sosyal öğrenme kuramına göre, davranış üzerinde etkili olan “öz düzenleme” (öz denetim) kavramıyla da ilişkilidir. Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir (Senemoğlu, 2005: 231). Paul Cyr' a göre (1998: 45) öz denetim, bir öğrenme çalışması ya da iletişim kurma esnasında kendi performansını denetleyip düzeltmektir. Özdenetim çeşitli şekillere bürünebilir; sözlü veya yazılı anlamayı, ürünü, planını, öğrenme stilini ve hatta stratejilerini denetlemek gibi. Bu üst bilişsel strateji, varlığını çoğu zaman öğrencilerde gözlemlenen kendi kendini düzeltmeyle gösterir (akt: Saydı, 2007: 20). Sosyal bilişsel kurama göre, insan kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptir. Öğrenciler, kendi düşüncelerini ve davranışlarını kullanarak, akademik hedeflerine ulaşırlar. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, hedeflerine ulaşmak için, hedefler belirleyip geliştirebilir (Ataman, 2004: 334). Yapılmış olan tanımlamalardan yola çıkarak, amaçlamış oldukları hedeflere ulaşmak için, kendi öğrenmesinin kontrolünü eline alan yabancı dil öğrencileri, öz denetimli bireyler olarak görülebilir.

İkinci yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin öğrenmiş oldukları birinci yabancı dildeki strateji ve teknikleri kullanarak, öğrenmelerini hızlandırmaları mümkündür. Çünkü öğrenci kendisi için yabancı bir dil olan Almanca ile İngilizceden sonra karşılaştığı için, birinci yabancı dilde çektiği zorlukları kolaylıkla aşacak ve ikinci yabancı dili daha hızlı öğrenecektir. Bausch, (1989: 374) öğrencinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirken, ilk öğrendiği yabancı dil olan İngilizce bilgisinin ve yabancı dil öğrenme tecrübelerinin etkisinde kaldığını ve diğer taraftan Almancayı ana diliyle karşılaştırmak yerine, ilk öğrendiği yabancı dil olan İngilizce ile karşılaştırdığını aktarır. Öğrenme süreci açısından da göz önüne alındığında, ikinci yabancı dil (Almanca) ve birinci yabancı dil (İngilizce) öğrenme yaşı aynı değildir. Bu sebeple, dil öğrencisi, geliştirmiş olduğu bilişsel yetilerini de hesaba katmalıdır. Almanca öğrenmeye karşı farklı ilgi ve motivasyona sahip olan ikinci yabancı dil öğrencileri, birinci yabancı dil öğrenimlerinde geliştirdikleri önceki bilgilere, bireysel dil öğrenme tekniklerine ve iletişim stratejilerine sahip olduklarından dolayı, birinci yabancı dil öğrencilerine kıyasla daha tecrübelidirler. Kısacası, dili nasıl kullanacaklarını bilirler. Dil öğrencilerinin, ikinci yabancı dil öğrenimlerinde dikkat ettikleri bir diğer nokta da, daha önceden zihinlerinde depoladıkları bütün dil elementlerini ve tüm öğrenme deneyimlerini ikinci yabancı dil dersine aktarma çabalarıdır (Serindağ, 2003: 155 vd.).

Aşağıdaki örneklerde İngilizce ve Almancanın benzerliklerini görmek mümkündür (Hufeisen&Neuner, 2001: 13 vd.) :

1. Yazım ve Tonlama

İngilizce	Almanca
<i>Shoe</i>	<i>Schuh</i>
control	Kontrolle
Paul's book	Pauls Buch

2. Dilbilgisi

L2 İngilizce: be	L3 Almanca sein
I am 14 years old.	Ich bin 14 Jahre alt.

Zamirler

L2 İngilizce	L3 Almanca
This is her car.	Das ist ihr Auto.
This is her dad.	Das ist ihr Vater.

3. Sıfat Çekimlemesi

Sıfat	L2 İngilizce	L3 Almanca
gross	bigger, the biggest	größer, am größten
schön	nicer, the nicest	schöner, am schönsten

4. Söz Dizimi: Sıfatların Durumu

L2 İngilizce	L3 Almanca
This is a very difficult question.	Dies ist eine sehr schwierige Frage.

5. Fiiller

singen	sang	gesungen
sing	sang	sung

trinken drink	trank drank	getrunken drunk
schwimmen swim	schwamm swam	geschwommen swum
springen spring	sprang sprang	gesprungen sprung

6. Sözcük Oluşumu

İsim

L2 İngilizce	L3 Almanca
Teacher	Lehrer

Sıfat

L2 İngilizce	L3 Almanca
Countless	Zahllos

Bileşik Sözcükler

L2 İngilizce	L3 Almanca
mineral water	Mineralwasser
english book	Englischbuch

Örneklerde görüldüğü gibi, İngilizce ve Almanca arasında, dil öğrenimini kolaylaştıran benzerlikleri çoğaltmak mümkündür.

Neuner (1999: 15) “ikinci yabancı dil öğretilirken -özellikle ilk derslerde- birinci yabancı dile ilişkin bilgilerin de hatırlanıp derse katılmasıyla öğretim sürecinin daha etkili olup olmayacağı” sorusunu yönelttikten sonra şöyle yanıtlar: “Yeni bir yabancı dil öğrenen bir birey, önceden hafızasında kayıtlı olan tüm dillere ilişkin bilgileri kendiliğinden devreye sokar ve önceden öğrenmiş olduğu yabancı dillerin öğrenme süreçlerindeki tüm deneyimleri etkin hale getirir” (akt: Silahsızoğlu 2004: 37).

Burada karşımıza ikinci yabancı dil öğreniminde ve üstbilişsel öğrenme stratejisinde önemli bir yeri olan iki kavram çıkar (Flavell, 1979) :

a) Dekleratif Bilgi (Bildirimsel Bilgi) : Bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Dekleratif bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir.

b) Prosedürel Bilgi (Yordam Bilgisi) : Bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir. Yordam bilgisi, bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (akt: Özsoy, 2008: 717) .

Anderson da benzer bir deyişle (1983, 1985) “statik bilgi” olan “neyi bildiğimizi” ve “dinamik bilgi” olan “nasıl bildiğimizi” birbirinden ayırt eder. Hakkında bilgi sahibi olduğumuz şeyi *dekleratif bilgi*, nasıl yapılacağına dair olan bilgiyi ise *prosedürel bilgi* olarak tanımlar (O’Malley& Chamot, 1990: 20).

Yapılmış olan tanımlardan yola çıkarak, deklaratif bilginin teorik olan bilgiye, prosedürel bilginin ise dilin pratikte kullanımına katkı sağladığını görebiliriz. İkinci yabancı dil öğreniminde, geçmiş öğrenmelerinin tecrübelerinden yararlanan ve kendi öğrenme stilini tanıyan öğrenci, dilin hem kuramsal hem de uygulamalı kullanımında aktif bir rol üstlenerek, yabancı dil öğrenmesinin gelişimine destek olur.

Yabancı dil öğrencilerinin, kuramsal anlamda strateji bilgisine tamamen sahip olduklarını söyleyemesek de, öğrencilerin ikinci yabancı dil kullanımında, birinci yabancı dil olan İngilizceden yararlanarak uyguladıkları, kendilerine has öğrenme stratejileri mevcuttur. Başkan’ın (2006: 80) değindiği ve ikinci yabancı dil öğrencilerinin, birinci yabancı dilden yararlanmalarına verilebilecek bir örnek olan,

“doldurma-bütünleme” işlemi ile ikinci yabancı dil öğrencileri, birinci yabancı dilden rahatlıkla faydalanabilir. “Doldurma-bütünleme” işlemine göre yabancı dili önceden öğrenmiş olan veya yeni çalışan bir kimse, herhangi bir düşüncesini dile getirirken, ilk önce anadilindeki bir sözcüğün yabancı dildeki karşılığını kullanacaktır.

- Türkçe: Ben üniversitede öğrenciyim.
 İngilizce: Ben **university** de öğrenciyim.
 İngilizce: Ben **university** de **student** im.
 İngilizce: **I am university** de **student**.
 İngilizce: **I am a student at the university.**

Başkan’ın verdiği örnekten yola çıkarak, bu işlem birinci yabancı dil olan İngilizceden, ikinci yabancı dil olan Almancaya aktarılabilir.

- İngilizce: I am a student at a university.
 Almanca: I am a **student** at university.
 Almanca: I am a **Student** at **Universität**.
 Almanca: **Ich bin ein Student** at **Universität**.
 Almanca: **Ich bin ein Student an der Universität**.

Diller arasında gerçekleşen bu tarz bir aktarımla, yabancı dil öğrencisi, iletişimde duraksamaya girmeden, konuşmasının devamlılığını sağlayabilir ve zamanla istenilen seviyeye ulaşabilir. Almanca öğrenen çoğu öğrencinin, zorlandığı esnada, pratikte İngilizceden aktarım yaptığı düşünülürse, “doldurma- bütünleme” işlemi, yabancı dil öğrenme stratejilerine dâhil edilebilir.

Öğrenciler birinci yabancı dilden gelen önbilgilerini, ikinci yabancı dil öğrenimine olumlu aktararak, dil öğrenme süreçlerini daha başarılı biçimde

geliştirebilirler. Dil öğrenimlerini, plansızca dil öğrenenlere göre daha hızlı ve anlamlı hale getirebilirler. Böylece öğrenmiş oldukları ikinci yabancı dili, önceden öğrendikleri birinci yabancı dil ile ilişkilendirerek, harcayacakları enerji ve zamanı daha kontrollü kullanabilirler ve öğrenmelerinde yetkin birer birey haline gelebilirler. Bu tarz bir çalışma, gelenekselleşmiş öğrenme yöntemlerinden uzaklaştırır ve kişiyi bilinçli öğrenmeye yönlendirir.

1.5 İlgili Araştırmalardan Örnekler

Yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış olan çalışmaların çoğu, yabancı dil öğrenmede öğrencilerin ikinci ya da yabancı bir dili nasıl öğrendikleri üzerine odaklanmıştır (Rubin&Wenden, 1987: 19). Başarılı yabancı dil öğrencileri farklı başlıklar altında, alanının uzman isimleri tarafından sahip oldukları özellikler açısından tanımlanarak, yabancı dili etkili öğrenenle, başarısız öğrenen arasındaki ayırım yapılmıştır.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, Aaron Carton'un *The Method of Inference in Foreign Language Study* adlı çalışmasının ilk kez yayımlandığı 1966 yılına dayanmaktadır. Bu çalışmada Carton, öğrenenlerin sonuç çıkarma eğilimlerinde ve geçerli, mantıklı, akılcı anlamlar çıkarmadaki yeteneklerinde farklılıklar gösterdiklerine işaret etmiştir. Bunun dışında, öğrenenlerin iyi sonuç çıkarma yeteneklerindeki risk alma toleranslarını da görmüştür. Başka bir çalışmasında ikinci yabancı dil öğrencileri tarafından kullanılan, çıkarım yapma stratejilerini tartışmaya açan Carton, bu stratejileri 3 alt maddeye ayırır (Rubin&Wenden, 1987: 20) :

- Dil içi işaretler, öğrencinin daha önceden amaç dile dair bilgisinin olduğu, amaç dil tarafından sağlanan işaretlerdir.
- Diller arası işaretler, aynı kökten olan dillerin ve bir dilden bir başka dile sesbilimsel dönüşümlerin diller arasında uygulandığı işaretlerdir.
- Dil dışı işaretler, yabancı dilin iletişimi esnasında ne söylenildiğini tahmin etmede, kişinin gerçek dünya hakkında ne bildiğini ortaya koyar.

Carton'dan sonra Rubin, 1971 yılında "iyi dil öğrencileri"nin kullandıkları stratejiler üzerine odaklanan bir araştırma başlatmıştır. Rubin'in bu araştırmayla ilgili hipotezi, başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini, daha az başarılı olan

öğrenciler için de uygun hale getirilebileceği kanısından yola çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarını, *psikolojik özellikler* (risk alma, belirsizliklere ve kesin olmayana karşı hoşgörü, gülünç gözükebilme), *iletişim stratejileri* (dolambaçlı sözler ve jest-mimik kullanma), *sosyal stratejiler* (dil kullanma olanaklarını araştırma) ve *bilişsel stratejiler* (tahmin ederek, anlam çıkararak, pratik yaparak, çözümleyerek, sınıflandırarak, sentezleyerek ve gözlemleyerek) çerçevesinde 1975 yılında yayımladığı makalesinde sunmuştur. Bu stratejiler ve özellikleri kendini ifade eden “iyi dil öğrencileri” tarafından sergilenmiş ve kullanılmıştır. 1981’de strateji sınıflandırmasını yapmıştır (Rubin&Wenden, 1987: 20).

Wong- Fillmore 1976’da İngilizce öğrenmekte olan beş Meksikalı öğrenci üzerinden başlattığı çalışmayla, başarılı öğrenciler tarafından kullanılan bilişsel ve sosyal stratejileri tanımlamıştır. Fillmore, başarılı öğrenciler tarafından kullanılan sosyal stratejilerin bilişsel stratejilerden daha önemli olduğunu vurgulayarak, çocukların konuşmayı sürdürüp iletişim kurmalarının, dili öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu aktarmıştır, nedenini ise dilin öğrenilebilir ve hatırlanabilir bir malzeme durumuna gelmiş olmasına bağlar (O’Malley& Chamot, 1990: 11; Rubin&Wenden, 1987: 21).

Naiman vd. 1978’de otuz dört iyi dil öğrencisi ile yapmış olduğu görüşmeler sonucunda, dil öğreniminde kullanılan stratejileri beş ana madde ve alt maddeleri ile tanımlayarak, öğrenme stratejilerine kendi yaklaşımlarını da dâhil etmişlerdir (O’Malley& Chamot, 1990: 6 vd.) .

Öğrenme stratejilerinin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında ayrıntılı bir şekilde değindiğimiz O’Malley vd. yapmış oldukları araştırmayla ilk amaçlarının (1985a) lise öğrencileri tarafından kullanılan öğrenme stratejilerinin oranlarını belirlemek, strateji tanımlamalarının ve sınıflandırılmalarının belli bir çatı altında toplanıp toplanamayacağına karar vermek ve stratejilerin hedefe ya da öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerine göre değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmek olduğunu aktarmışlardır. İkinci amaç ise, öğretmenlerin, öğrencilerinin ikinci dil öğreniminde kullandıkları stratejiler hakkında ne bildiklerini araştırmaktır. Araştırma yetmiş lise öğrencisi ve yirmi iki öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma betimsel ve deneysel özellikler taşıyan, iki aşamalı veri toplama aracı ile yapılmıştır.

Görüşmeler esnasında öğrencilere dil öğrenimi esnasında kullandıkları özel hilelerin ya da yöntemlerin olup olmadığını ölçen sorular yöneltilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlere de, özel öğrenme hedeflerine dair sorular yöneltilmiştir. Ek olarak, öğrenciler araştırmacılar tarafından sınıf içinde gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, O'Malley vd. tarafından, strateji sınıflandırılması yapılmış ve elde edilen veriler sonucunda da, öğrencilerin bilişsel stratejilerden daha çok faydalandıkları görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında orta seviyede olan kız ve erkek öğrencilerin oluşturduğu yetmiş lise öğrencisi, rastgele üç gruba ayrılmışlardır. Birinci grup dinleme performansı ile ilgili olarak *üstbilişsel* stratejilerden “*not alma*”, “*seçici dikkat*” ve “*birlikte çalışma*” üzerine eğitim almışlardır. İkinci grup *bilişsel* ve *sosyo-duyuşsal* stratejiler üzerine eğitim almışlardır. Kontrol grubu olan üçüncü grup ise hiçbir eğitim almayarak, istedikleri herhangi bir çalışma yapabilmeleri konusunda yönlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (O'Malley & Chomot, 1990: 116 vd. ; O'Malley vd., 1985: 568 vd.).

Dil öğrenme stratejileri bağlamında öne çıkan kapsamlı araştırmasıyla, (1990) dil öğrencilerinin kullandıkları stratejileri, yapılmış olan diğer sınıflandırmalara kıyasla daha ayrıntılı bir şekilde ele alan Rebecca L. Oxford, amaç dile etki eden strateji sınıflandırmalarını iki grup altında ele aldığını değinmiştir. Yapılmış olan sınıflandırmalar birbirinden ayırt edici noktaları öne çıkarmaktadır. Daha önce yapılmış olan çalışmalar, dil öğrencilerinin sahip oldukları yeterlilik düzeyleri, yaş, strateji farkındalığı ve strateji kullanımları üzerine odaklanmışken, Oxford'un çalışmasında cinsiyet de, strateji kullanımında ayırt edici bir faktör olarak üzerinde durulmuştur. Çok sayıda araştırmacı Oxford'un yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırladığı 6 boyut ve 50 maddeden oluşan 5'li likert tipi olan “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi”ni kullanmıştır. Yapılmış olan bu çalışmalardan Türkiye’de gerçekleştirilmiş olanlarına ayrıntılı şekilde değineceğiz. Oxford bu çalışmasında öğrenme stratejileri anketindeki soruları A-B-C-D-E-F gruplarına ayırarak (Oxford, 1990: 294 vd.), anketinde strateji sınıflandırmalarında da değindiğimiz strateji türlerini kapsayan sorulara yer vermiştir. Oxford ve arkadaşlarının da (Oxford&Nyikos, 1989; Oxford&Ehrman, 1989) yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgular, dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişiklikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

1995 yılında Oxford ve Green tarafından yapılmış olan bir araştırmada da, araştırmacılar ‐Dil Öğrenme Stratejileri Anketi‐ ni (SILL) kullanarak, temel (basic), orta (intermediate) ve temel öncesi (pre-basic) seviyede olan, 178 bayan ve 196 erkek öğrencinin katılımıyla, toplam 374 Porto Rico’lu dil öğrencisinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin, kullanım oranlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, temel ve orta seviye öğrencilerinin, temel öncesi öğrencilere kıyasla, dil öğrenme stratejilerinden daha fazla faydalandıklarını göstermiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, araştırma, bayan öğrencilerin toplamda dil öğrenme stratejilerini, erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır (Women> Men). Dil yeterliliği açısından incelendiğinde, araştırma dil yeterliliği etkeninin bilişsel, telafi edici, üstbilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımını fark edilebilir düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bayan öğrencilerin, erkeklere oranla dil öğrenme stratejilerinden yüksek düzeyde yararlanması, araştırmanın diğer araştırmalarla paralellik gösterdiğinin bir kanıtı olabilir (Oxford&Green, 1995: 261 vd.).

Goh ve Foong (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin dil öğrenim stratejileri kullanım sıklıkları öğrencilerin yeterlik seviyelerine ve cinsiyetlerine göre incelenmiştir. 175 öğrencinin katıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen ‐Dil Öğrenme Stratejileri Anketi‐ (SILL) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin üstbilişsel öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları, bu stratejileri sırasıyla telafi stratejileri, bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler ve belleksel stratejilerin izlediği görülmüştür. Bilişsel ve telafi stratejilerin kullanım sıklıkları ve öğrenci yeterliliği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyete göre ise, bayan öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok telafi ve duyuşsal stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

2009 yılında Hui Ju-Lin tarafından yapılan doktora tezinde çift dillilik, geri dönüşüm, bilişsel yeti ve üçüncü dil gelişiminde öğrenme stratejileri incelenmiştir. Anadilleri Çincenin en çok konuşulan lehçelerinden Mandarin, birinci yabancı dilleri İngilizce, ikinci yabancı dilleri Latince olan 90’ı deney grubu 15’i kontrol grubu olan toplam 105 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerinin tespiti için, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ‐Dil Öğrenme Stratejileri Anketi‐ (SILL) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından orijinal dili İngilizce olan ölçek,

Çinceye çevrilmiştir. Araştırma sonucunda, üç dile sahip olan katılımcıların, (L1 Mandarin, L2 İngilizce, L3 Latince) ikinci yabancı dil gelişiminde daha yüksek bir başarı yakalama avantajına sahip oldukları görülmüştür. Öğrenme stratejileri bağlamında elde edilen sonuçlar, özellikle telafi stratejileri ve üstbilişsel stratejiler ile ikinci yabancı dil gelişimi arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Yapılmış olan bu araştırmalara ek olarak, Türkiye’de de dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış deneysel ve betimsel çalışmalar bulunmaktadır. Yabancı diller eğitimi ve eğitim bilimleri alanında yoğunlaşan bu çalışmalar, son zamanlarda dil öğrenme stratejileri üzerine makalelerin de yazılmasıyla, sıklıkla ele alınan konular arasında yer etmeye başlamıştır.

Tüz (1995) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında “çok başarılı” ve “az başarılı” öğrencilerin, benzeri dil öğrenme yöntemleri kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. ODTÜ Geliştirme Vakfı Lisesinde yürütülen çalışmada, 101 öğrencinin, dilbilgisi, kelime, okuma, yazma ve dinlemeyi kapsayan üç sınavının başarı ortalamaları ile elde edilen yeterlik düzeyleri ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, dil öğrenme yöntemlerinin kullanımının ölçüldüğü bir anket, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrenciler yeterlik seviyelerine göre, “çok başarılı”, “orta” ve “az başarılı” olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, öğrencilerin yeterlik seviyelerinin, öğrenme yöntemleri ile ilişkisi bulunmamaktadır. Öğrencilerin çoğu daha çok sosyal stratejileri kullanmaktadırlar. Bu stratejileri sırasıyla, bilişsel, telafi, duyuşsal, üstbilişsel ve hafıza stratejileri takip etmektedir.

Öztürk’ün (1995) “Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları” adlı doktora tezi, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 326 1. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kullanmakta olduğu öğrenme stratejilerinin tespiti için, araştırmacı tarafından “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin % 55 inin çalışmalarında öğrenme stratejilerinden “oldukça sık” yararlandıklarını, tekrar ve duyuşsal stratejilerinin ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanırken, diğer stratejilerin nadiren vurgulandıklarını ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Talu'nun (1997) 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran yüksek lisans tezinde, öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları, akademik başarı ve kullanılan stratejiler arasındaki ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlandırma, tekrar ve örgütlenme stratejilerinin yoğunlaştığı ve Survey yöntemiyle seksen sekiz öğrencinin katılımıyla gerçekleşen araştırmada, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin % 52 oranında anlamlandırma stratejisini, % 41 oranında tekrar stratejisini ve % 7 oranında örgütlenme stratejisini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Şire (1999) tarafından yapılmış olan yüksek lisans tez çalışmasında, bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin, İngilizce dersi çalışırken kullandıkları dil öğrenme stratejileri araştırılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrenciler İngilizce dersi dönem sonu not ortalamalarına göre başarılı ve başarısız olmak üzere gelişigüzel iki gruba ayrılmışlardır. Araştırma dâhilindeki 100 öğrenciye 28 maddenin yer aldığı bir anket sunulmuştur. Araştırma sonunda, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere kıyasla daha çok üstbilişsel stratejilere başvurdukları görülmüştür. Öğrencilerin tümü, İngilizce öğrenimine, oyun ve şarkı gibi iletişimsel faaliyetler aracılığıyla katılmışlardır. Fakat başarılı öğrenciler İngilizce öğrenirken uygulama yapma açısından başarısız öğrencilere kıyasla daha ilgili olmuşlardır. Bilişse öğrenme stratejilerinden “tahmin etme” ve “not tutma” stratejileri, başarılı öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmiştir. Sosyal/duyuşsal stratejiler açısından bakıldığında, öğrenciler arasında ayırt edici bir fark bulunamamıştır. Başarılı öğrenciler, üstbilişsel stratejileri bilişsel ve sosyal stratejilere kıyasla daha çok tercih ederken, başarısız öğrenciler ise daha çok sosyal/duyuşsal stratejileri tercih etmişlerdir. Son olarak, başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere kıyasla, dil öğrenme stratejileri farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunan sonuçlar arasındadır.

Yeşilbursa, (2002) yüksek lisans tez çalışmasında, İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini ve birleşik üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerine olan faydalarını araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin tespiti için, Oxford'un (1990) “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin en çok telafi ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları görülmüş olup, deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerindeki performansları arasında ayırt edici bir fark bulunamamıştır. Fakat eğitim

süresince iki, günlük test uygulanmıştır. İkinci testin sonuçları, hem ön-test, hem de son-test sonuçlarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Araştırmacı, sonucun bu şekilde anlamlı çıkmasının tek başına eğitim sürecine bağlanamayacağını belirtmiştir. Buna ilaveten ön-test ve eğitim süresinde, metinlerin araştırmacının kendisi tarafından okunurken, son testin araştırmacının kendisinin kaydetmiş olduğu bir kaset aracılığı ile uygulanmasının sonucu etkileyebilmiş olabileceği belirtilmiştir.

Tabanlıoğlu (2002) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında “Orta Düzey Öncesi Akademik Amaçlarla İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” cinsiyete göre incelenmiştir ve öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Ek olarak, öğrencilerin okurken hangi bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıklarını görmek amacıyla, sesli düşünme oturumları düzenlenmiştir. Öncelikle, hem öğrenme stillerinin hem de öğrenme stratejilerinin tespiti için altmış öğrenciye, iki türlü anket uygulanmıştır. Öğrenme stillerini açığa çıkaran ilk ankette elde edilen veriler, öğrenciler tarafından asıl tercih edilen öğrenme stillerinin işitsel öğrenme ve bireysel öğrenme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stratejilerinin tespiti için uygulanan ikinci ankette, daha önce yapılmış olan çalışmalarda olduğu gibi Oxford un “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin zihinsel stratejilerden daha fazla yararlandıkları ve strateji tercihi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğrenme stillerinin ve dil öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişki incelendiğinde de, görsel öğrenme stilleri ile duyuşsal öğrenme stratejilerinin, işitsel öğrenme stilleri ile zihinsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme stratejilerinin, bireysel öğrenme stilleri ile telafi etme stratejilerinin arasında önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada, hiçbir öğrenme stilinin üstbilişsel stratejiler ile bir bağlantısının olmadığı da görülmüştür. Sesli düşünme oturumları da, öğrencilerin birçok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıklarını göstermiştir.

Karakoç (2003) tarafından yapılan “Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımları üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bir üniversitenin otuz iki öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespiti

için “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen tarafından kullanılan öğretim stratejilerinin, öğrencilerin kullanmakta olduğu öğrenme stratejileri üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Sorgulayıcı öğretim stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin anlamlandırma stratejisini, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin tekrar ve hatırlama stratejilerini daha sıklıkla kullanmaya başladıkları ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sayısının, sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılan grupta arttığı belirlenmiştir.

Özdemir (2004) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, liselerde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemek amacıyla, yedi yüz kırk sekiz öğrencinin örneklem alındığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak, liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini, diğer stratejilere oranla daha fazla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu stratejileri takiben duyuşsal ve yineleme stratejilerinin kullanıldığı, en az kullanılan stratejinin ise örgütlenme stratejisi olduğu sonucuna varılmıştır. Yanı sıra, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türlerine, öğrenim gördükleri sınıflara ve okul başarı düzeylerine göre değiştiği ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenme kaynaklarının, çoğunlukla kendileri ve öğretmenleri oldukları belirlenmiştir.

Karamanoğlu (2005) tarafından Türkiye’de dört üniversite örneklem alınarak yapılan tez çalışmasında, Alman Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyeti, Almancayı öğrenme yerleri ve İngilizce bilgilerinin etkileri de göz önünde tutularak, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları incelenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini tespit etmek üzere, veri toplama aracı olarak Oxford tarafından geliştirilen 50 maddelik “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” (Strategy Inventory for Language Learning – SILL 7,0) kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin sosyal ve üstbilişsel stratejileri daha yüksek oranda kullandıkları saptanmıştır. Cinsiyetler arasında strateji kullanım sıklığı açısından dikkat çekici bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce bilgilerinin Almanca öğrenme stratejilerine etkisinin incelenmesi, araştırmada sınırlı anlamda kullanıldığından dolayı, öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmacı, (2005: 71) İngilizce bilgisinin diğer yabancı dilleri öğrenmede ne derece etkili olduğu konusunda ileri araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirterek, araştırmasını sonlandırmıştır.

Saydı (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil eğitiminde öğrenme stratejilerinin rolü incelenmiştir. Uygulama çerçevesi içinde, on sekiz ay süren yabancı dil kursunda, üç döneme yayılarak gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere Paul Cyr'ın 1998 yılında gerçekleştirmiş olduğu, üç bölümden oluşan öğrenme stratejileri anketi sunulmuştur. Ankete toplamda kırk öğrenci katılmıştır. Anket grubunu oluşturan yirmi beşi erkek, yedisi kadın olan otuz iki Türk öğrenci yabancı dil olarak Fransızca öğrenmektedir. Sekiz Fransız öğrenci ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Araştırma sonucunda, üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal-duyuşsal stratejileri kapsayan öğrenme stratejileri maddeleri kullanım sıklığı açısından tek tek ele alınmıştır. Her bir madde birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, madde grafiklerine bakılarak yorumlanmıştır. Toplamda kırk üç strateji maddesinin değerlendirilmesi yapılarak, ardından öğrencilerin tutmuş oldukları dil öğrenme günlüklerine geçilmiştir. Öğrencilerin dil öğrenimi esnasında hangi süreçleri yaşadıklarını içeren bu günlüklerde, öğrencilere ait görüşler yer almıştır. Öğrencilerin tutmuş oldukları dil öğrenme günlükleri incelenerek, öğrencilerin fikirlerine dair ayrı ayrı saptamalar yapılmıştır. Son olarak öğrencilerle görüşmeler yapılarak, dil öğrenimleriyle ilgili düşünceleri öğrenilmiştir.

Ural (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılar, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma dâhilinde olan sekiz yüz öğrencinin ders çalışma stratejilerini belirlemek için Köymen tarafından dilimize çevrilen ve yetmiş yedi maddeden oluşan Likert tipi bir ölçek olan “Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri” (The Learning and Study Strategies Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine, anne ve babaların öğrenim durumuna, okul türlerine, alanlarına, anne ve babaların kitap okuma sıklığına, destek eğitimi alıp-almamasına, çalışma odası olması durumuna, ailelerin öğrencilerin okul ve dersleriyle ilgilenme yaklaşımına, öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacaklarını bilme düzeyine, sınıflara göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay (2006) “Yetişkin Türk Öğrencilerin Dil Öğrenim Stratejilerindeki Yaklaşımları” adlı yüksek lisans tezinde, dil okulunda İngilizce öğrenen kırk dört yetişkin Türk erkek öğrencisinin, yüksek oranda kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Söz konusu dil öğrenme stratejilerinin tespiti için, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” tercih edilmiştir. Yapılmış olan bu survey araştırmada, öğrenme stratejileri maddeleri, tek tek ele alınarak, değerlendirmeler, maddelerden elde edilen sonuçlara göre yapılmıştır. Araştırma sonucunda Oxford’un tanımlamasına göre, üstbilişsel stratejiler arasında yer alan “Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrencisi olabileceğimi öğrenmeye çalışırım” maddesi, öğrenciler tarafından en üst düzeyde kullanılan strateji olmuştur. Sosyal stratejiler arasında yer alan “Biri İngilizce konuşurken, eğer söylediklerini anlamazsam o kişinin yavaş konuşmasını, söylediklerini tekrarlamasını isterim” maddesi, en üst düzeyde kullanılan ikinci strateji olmuştur. Üstbilişsel stratejiler arasında yer alan “Biri İngilizce konuşurken, onu dikkatli dinlerim” maddesi, öğrenciler tarafından en üst düzeyde kullanılan üçüncü strateji olmuştur. Araştırma sonucunda, en çok kullanılan on altı öğrenme stratejisinin, beşinin üstbilişsel, üçünün sosyal, üçünün bilişsel, ikisinin bellek, ikisinin telâfi ve bir tanesinin duyuşsal strateji gruplarından oldukları tespit edilmiştir.

Yalçın (2006) tarafından yapılan “Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda Okuyan Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Algılamalarındaki Farklılıklar” isimli araştırmada, hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Toplam 334 öğrencinin öğrenme stratejilerinin tespiti için, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, daha fazla strateji türünden yararlandıkları, tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin diğer fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla, stratejilere daha çok başvurdukları saptanmıştır. Ayrıca Özel Lise/Anadolu Lisesi ve Özel Lise/Teknik Lise çiftleri arasında strateji kullanımı bakımından istatistiksel farkların bulunduğu görülmüştür. Telafi stratejileri kullanımında, İngilizce öğrenme tecrübesine sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında da istatistiksel farkların olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan D/B ve D/C kuru çiftleri arasında, öğrencilerin

hafıza, bilişî yönetme ve sosyal stratejileri kullanımlarında istatistiksel farkların bulunduğu görülmüştür.

Hiçyılmaz'ın (2006) “Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezi, Oxford'un (1990) “Dil Öğrenme Stratejileri Anketi” nin uygulandığı elli öğrenciden elde edilen verilerin sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırmanın sonucunda, her iki kurumdaki toplam 50 öğrencinin Oxford tarafından belirlenmiş altı strateji grubunda yer alan stratejilerden değişik oranlarda yararlanmış oldukları saptanmıştır. Tüm öğrencilerin genel strateji kullanımlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ancak örneklem olarak alınan lise öğrencilerinin, üniversite öğrencilerine kıyasla strateji kullanım ortalamasının daha yüksek olduğu ve daha fazla strateji grubundan yararlandıkları belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğrenme stratejilerinin farklı boyutları ele alınmıştır. Stratejilerin uygulanmasının, öğrenci başarısında önemli etkileri olduğu saptanmıştır. Fakat özellikle dil öğrenme stratejilerinin ölçülmesinde, daha önce öğrenilmiş olan yabancı dillerin, öğrenilmekte olan dile etkisi göz ardı edilemeyeceğinden, bu çalışmada, diğer araştırmalardan farklı olarak, önceden öğrenilen yabancı dildeki önbilgilerin, dil öğrenim tecrübelerinin öğrenilmekte olan dile ne tür etkilerinin olduğu, yabancı dil öğrenme stratejileri bağlamında gösterilmeye çalışılmıştır.

2. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında, Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin, İngilizceden sonra Almanca öğrenimleri sırasında kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit etmek üzere uygulanmış olan 3 alt boyutlu “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi”nin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenlerinden elde edilen betimsel istatistikleri ve bu istatistiklere ait yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur:

2.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Sayısal Bilgiler

Tablo 5.

		F	%
CİNSİYET	Kız	139	69,8
	Erkek	60	30,2
SINIF	Hazırlık	51	25,6
	1.sınıf	36	18,1
	2.sınıf	32	16,1
	3.sınıf	44	22,1
	4.sınıf	36	18,1
MEZUN OLUNAN OKUL TÜRÜ	Devlet lisesi	13	6,5
	Anadolu Lisesi	67	33,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	14	7
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	105	52,8
TOPLAM		199	100

Araştırmanın örnekleminin % 69,8’lik olan büyük bir kısmını kız öğrenciler, % 30,2’lik kısmını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Elde edilen bu oran, bölümün daha çok bayan öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Sınıflara ait yüzdelik dilimlere baktığımızda, hazırlık sınıfı %25,6, 1. sınıf % 18,1, 2. sınıf % 16,1, 3. sınıf % 22,1, 4. sınıf % 18,1’ lik dilimi kapsamaktadır. Mezun olunan okul türüne ait yüzdelik dilimde ise Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğrenciler % 52,8, Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler % 33,7, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrenciler % 7, Devlet Lisesi mezunu öğrenciler % 6,5’ lik dilimi kapsamaktadır. Mezun olunan okul türüne göre, katılım oranları incelediğinde, Devlet Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının yüzdelik dilimlerde neredeyse eşit oranlara (%6,5 ve % 7) ve katılım oranlarının en az yüzdelik dilime sahip olduğu görülmektedir. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğrencilerin oranına baktığımızda, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının bu okul türünden mezun olduğu ve en fazla yüzdelik dilime (%52,8) sahip olduğu görülmektedir.

2.2 Öğrenciler Tarafından Kullanılan Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın amacına yönelik birinci sorusunda, öğrencilerin Almanca öğrenimleri sürecinde yararlandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğuna ve bu stratejilerden yararlanma oranlarına bakılmıştır. Bu soruyu yanıtlamak için, öğrencilerin “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi”nde yer verilen öğrenme stratejileri ile ilgili alt ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenciler Tarafından Kullanılan Öğrenme Stratejileri

Kullanılan stratejiler	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Bilişsel Stratejiler	199	3,250	orta
Üstbilişsel Stratejiler	199	3,248	orta
Sosyo-duyuşsal Stratejiler	199	3,546	yüksek

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerden, araştırmamıza katılan 199 öğrencinin “Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi”nin üç boyutundan aldıkları puanların ortalamaları Tablo 6’da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizceden sonra Almanca öğreniminde kullandıkları strateji türlerine bakıldığında, hiçbir stratejiyi alt düzeyde kullanmadıkları görülmüştür.

Almanca öğrenirken birinci yabancı dil bilgisinin de işe koşulduğu bilişsel ve üstbilişsel stratejilerde, araştırmaya katılan öğrencilerin bu stratejileri kullanım oranlarının neredeyse birbiriyle paralellik gösterdiği ve her iki stratejinin de orta düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Akran işbirliğini ve birinci yabancı dilden kaynaklanan özgüveni de kapsayan sosyo-duyuşsal stratejilerin aritmetik ortalamasının, diğer iki stratejiye kıyasla daha yüksek olduğu ve kullanım açısından üst düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin Almanca öğrenimlerinde, ortaöğretimden edinmiş oldukları birinci yabancı dil bilgilerinin onlara güven verdiği, bu şekilde her iki dilin karşılaştırmalı bir şekilde öğrenildiği görülmüştür.

2.2.1 Cinsiyete Göre Kullanılan Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın amacına yönelik ikinci sorusunda, öğrencilerin Almanca öğrenimlerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Elde edilen verilerle, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili, üç strateji türünden elde ettikleri puanların çözümlenmesi, her bir strateji türüne göre yapılmıştır. Bu bağlamda, cinsiyete göre bilişsel strateji ölçeğinin çözümlenmesi sonunda Tablo 7’deki değerler tespit edilmiştir.

Tablo 7. Bilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	CİNSİYET	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Bilişsel Stratejiler	1. Erkek	60	3,454	orta
	2. Kız	139	3,382	orta

Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejileri kullanım oranlarına bakıldığında, her iki cinsiyetinde bu strateji türünden benzer oranlarda faydalandıkları görülmüştür. Bilişsel strateji kullanımı ve cinsiyet arasındaki ilişkide ayırt edici bir sonuca ulaşılamamıştır. Kullanım düzeyi açısından araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler, Almanca öğreniminde bilişsel stratejilerden orta düzeyde faydalanmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında, erkek ve kız öğrenciler, bilişsel öğrenme stratejilerinde, bilinçte var olan bilgilerin, yeni bilgilerle ilişkilendirilmesinde dil öğrenimini kolaylaştıran “tekrar, anahtar kelimeler bulma, ilişkilendirme, aktarma” yollarından eşit düzeyde yararlanmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejilerin cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 8. Üstbilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	CİNSİYET	N	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Üstbilişsel Stratejiler	1. Erkek	60	3,383	orta
	2. Kız	139	3,423	orta

Tablo 8’de verildiği gibi cinsiyete göre üstbilişsel strateji kullanım oranlarına bakıldığında, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Almanca öğreniminde bu strateji türünden faydalandıkları görülmüştür. Kullanım düzeyi açısından, her iki cinsiyette yer alan öğrenci grubu, bu strateji türünden orta düzeyde faydalanmaktadır.

Öğrencinin öğrenmesini kontrol altında tutan ve öğrenciyi özdenetimli bir birey haline getiren üstbilişsel öğrenmede, öğrenci kendi öğrenme düzeyini test etme fırsatı yakalar. Kız ve erkek öğrencilerin bu öğrenme türünde yer alan, üstbilişsel stratejilerden aynı oranda faydalanmaları, öğrenmelerinin kontrolünü tam anlamıyla başaramadıklarını gösterir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin Almanca öğrenimlerini iyileştirmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yardımcı stratejileri kullanmada yetersiz

oldukları öngörülebilir. Oysa öğrenilmiş olan birinci yabancı dil bir kontrol dili, öğrenilmekte olan Almanca deney dili olarak algılanabilir. Böylelikle, her iki dil, dil öğrenim düzeyi açısından karşılaştırılarak, dil öğreniminde geline nokta rahatlıkla görülebilir. Sonuç olarak, bu strateji türünde de cinsiyetler açısından belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 9. Sosyo-Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	CİNSİYET	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Sosyo-duyuşsal Stratejiler	1. Erkek	60	3,558	yüksek
	2. Kız	139	3,535	yüksek

Tablo 9’da görüldüğü gibi cinsiyete göre sosyo-duyuşsal strateji kullanım oranlarına bakıldığında, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Almanca öğreniminde, bu strateji türünden birbirleriyle neredeyse aynı oranda faydalandıkları görülmüştür. Birinci yabancı dil öğreniminde elde edilen temel yabancı dil bilgilerinin, öğrenilmekte olan diğer yabancı dillere aktarımında, kaygı düzeyinin kontrollü olarak kullanıldığı ve iletişimin önemli bir rol oynadığı sosyo-duyuşsal stratejilerde, erkek ve kız öğrencilerin bu stratejilerden faydalanma oranları Oxford’un derecelendirme sistemine göre yüksek düzeydedir.

Bu strateji türünün yüksek oranda kullanıldığının belirlenmiş olması, öğrencilerin birinci yabancı dil bilgilerini, sosyo-duyuşsal stratejiler bağlamında, bilinçli olarak kullandıklarını söylemek için yeterli değildir. Öğrenci mevcut birinci yabancı dil bilgisini büyük bir motivasyon kaynağı olarak görmektedir. Almanca öğrenirken kendine daha çok güvenmektedir. Sosyo-duyuşsal stratejileri bu bağlamda değerlendirdiğimizde, öğrencilerin İngilizce bilgilerinin Almanca öğrenimlerinde rahatlatıcı bir unsur olarak görüldüğü düşünülebilir.

2.2.2 Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kullanılan Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın amacına yönelik üçüncü sorusunda, öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerinden yararlanma oranları arasında ayırt edici bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, dört okul türüne göre oluşturulan grupların öğrenme stratejileriyle ilgili, her bir strateji türüne göre elde edilen puanların çözümlenmesi yapılmıştır. Bu bağlamda, çözümlenme sonunda elde edilen değerler tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Bilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Bilişsel Stratejiler	Devlet Lisesi	13	2,932	orta
	Anadolu Lisesi	67	2,911	orta
	Anadolu Öğrt.Lisesi	14	2,896	orta
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	105	3,131	orta

Mezun olunan okul türlerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri kullanım oranları incelendiğinde, bilişsel strateji kullanımında, okul türleri arasında dikkat çekici bir farklılığa rastlanmamıştır. Mezun olunan okul türleri arasında, yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin, diğer okul türlerinden mezun olan öğrencilere kıyasla, bu strateji türünden daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşılırken, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin bu strateji türünden en az düzeyde faydalandıkları görülmüştür. Kullanım düzeyi açısından, bu strateji türü, tüm okul türlerinde orta düzeyde bir kullanıma sahiptir.

Tablodan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenciler Almancayı öğrenirken, birinci yabancı dil bilgilerini bilişsel stratejiler bağlamında, beklenen düzeyde kullanmamaktadırlar. Tüm okul türlerinden mezun olan öğrencilerin bilişsel strateji

kullanım oranlarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olması, öğrencilerin Almancayı, birinci yabancı dil alt yapısı ile nasıl birleştirmeleri gerektiğini bilmemelerine bağlanabilir.

Tablo 11. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Üstbilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Üstbilişsel Stratejiler	Devlet Lisesi	13	2,711	orta
	Anadolu Lisesi	67	3,053	orta
	Anadolu Öğrt.Lisesi	14	2,885	orta
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	105	3,179	orta

Üstbilişsel strateji kullanım oranlarına bakıldığında, ankete katılan öğrenciler arasında mezun olunan okul türü ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Mezun olunan okul türleri arasında, bu strateji türünden daha çok yabancı dil ağırlıklı lise mezunları yararlanmaktadır ($X = 3, 179$). $X = 2, 711$ aritmetik ortalama ile bu strateji türünden en az faydalananlar, devlet liselerinden mezun olan öğrencilerdir. Kullanım düzeyi açısından bu strateji türü, tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanılmıştır.

Üstbiliş yeteneklerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçleri uygulanan çocukların, başarı düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı artışların ortaya konulması (McDougall ve Brady, 1998; Naglieri ve Johnson, 2000; Teong, 2002; Victor, 2004; Özsoy, 2007; Çakıroğlu 2007b), üstbiliş ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi göstermektedir (akt: Özsoy, 2008: 715). Birinci yabancı dil bilgisine sahip olan öğrenciler, yanı sıra kendilerini o dilde başarıya götüren formüllerin de bilincindedirler. Fakat bunu Almanca öğrenim sürecine aktarmada aynı başarıyı gösterememektedirler. Burada öğrencinin duyduğu sıkıntı, üstbilişsel bilginin “ne biliyorum” sorusuna cevap

veren deklaratif bilginin (bildirimsel bilgi) yetersizliğinden kaynaklanmamaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu birinci yabancı dil yeterliliklerini ve tecrübelerini Almanca öğrenimlerine nasıl aktaracaklarını bilememeleri, dil öğrenim süreçlerini düzenleyememelerine sebep olmaktadır. Kısacası, üstbilişsel bilginin “nasıl biliyorum” sorusuna cevap veren prosedürel bilginin (yordam bilgisi) kullanımında, öğrencilerin yeterli olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 12. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Sosyo-Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Sosyo-duyuşsal Stratejiler	Devlet Lisesi	13	3,326	orta
	Anadolu Lisesi	67	3,651	yüksek
	Anadolu Öğrt.Lisesi	14	3,494	orta
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	105	3,638	yüksek

Sosyo-duyuşsal strateji kullanım oranlarını incelediğimizde, Anadolu lisesinden mezun olan Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin strateji kullanım oranlarının aritmetik ortalaması, diğer okul türlerinden mezun olan öğrencilere kıyasla, en yüksek paya sahiptir ($X = 3, 651$). Aritmetik ortalaması $X = 3, 638$ olan yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğrencileri, Anadolu lisesi mezunu öğrencilerinden sonra, bu stratejiyi yüksek oranda kullanan ikinci grubu oluşturmaktadır. Bu strateji türünden en az faydalanan ve orta düzeyde kullanıma sahip öğrenci grubunu, devlet lisesinden mezun olan Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin oluşturduğu göze çarpmaktadır ($X = 3, 326$).

Devlet ve Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin sosyo-duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullanmaları, dil öğrenim sürecinde diğer liselerden mezun olan öğrencilere kıyasla pasif olduklarını gösterir. Fakat devlet liselerinden mezun olan öğrenciler, lisede hiçbir şekilde Almanca dersi almayan öğrencilerdir. Bu

yüzden Almancayı ilk kez üniversitede öğrenen bu öğrencilerin, lisede bu dersi görmüş olan diğer öğrencilere kıyasla, dil öğrenmeye olan güdüleri daha zayıf olabilir ya da birinci yabancı dil İngilizce bilgilerini, Almancaya aktarmada güçlük çekebilirler. Anadolu liselerinde ve yabancı dil ağırlıklı liselerde Almanca dersi alan öğrencilerin az da olsa, üniversiteye getirdikleri Almanca bilgileri mevcuttur. Bu yüzden birinci yabancı dil bilgilerini Almancaya transfer etmede, daha avantajlı olabilirler. Ama bu strateji oranlarının bu liselerden mezun olan öğrenciler tarafından yüksek oranda kullanıldığının belirlenmiş olması, onların bilinçli bir strateji kullanıcısı olduklarını kanıtlamaz.

2.2.3 Öğrenim Görülen Sınıflara Göre Kullanılan Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın amacına yönelik dördüncü sorusunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre, kullandıkları dil öğrenme stratejilerinde ayırt edici bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre oluşturulan grupların öğrenme stratejileri ile ilgili her bir strateji türünden elde ettikleri puanların çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıflarına Göre Bilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	sınıf	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Bilişsel Stratejiler	hazırlık	51	3,414	orta
	1.sınıf	36	3,563	yüksek
	2.sınıf	32	3,616	yüksek
	3.sınıf	44	3,357	orta
	4.sınıf	36	3,099	orta

Sınıflarına göre, Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kullandıkları bilişsel öğrenme stratejileri oranları incelendiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin bu strateji

türünden yüksek oranda faydalandıkları görülmektedir. $X = 3.563$ aritmetik ortalama ile 1.sınıf öğrencilerinin de yüksek oranda bilişsel öğrenme stratejilerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin, bu strateji türünden en az düzeyde faydalandıkları ($X = 3,099$) ve kullanım düzeyi açısından orta düzeyde bir kullanıma sahip oldukları belirlenmiştir.

Tabloya bakıldığında öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin orta ya da yüksek olması öğrencilerin kaçınılmaz bir şekilde, Almanca öğrenirken birinci yabancı dil bilgilerini de kullandıklarını gösterir. Çünkü birinci yabancı dil, ikinci yabancı dilin daha sistemli, bilinçli ve aynı zamanda daha hızlı ve etkili şekilde öğrenilmesini sağlar (Schmidt, 2001: 446 vd.). Buradan yola çıkarak 1. sınıfta ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler Almanca öğrenirken, İngilizce önbilgilerinin farkındadırlar. Bilişsel öğrenme stratejilerini kullanarak, Almanca öğrenimlerini iyileştirme çabası içerisine girmişlerdir. Hazırlık, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ön bilgilerinden yararlanma oranlarının bilişsel stratejiler bağlamında, orta düzeyde olması, Hazırlık sınıfı öğrencileri açısından beklenenin tersindedir. Hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler, bir yıl boyunca yoğun bir şekilde sadece Almanca eğitime tabi tutulurlar. Aslında bu öğrencilerden ilk bakışta beklenen durum, öğrencilerin üst düzeyde İngilizce önbilgilerini kullanmalarıdır. Fakat araştırmamızda, umulanın aksine orta düzeyde bir kullanım çıkmıştır. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin ilk zamanlarda İngilizceden kaynaklanan bazı telaffuz ve dilbilgisi hataları yapmaları, dil öğreticilerinin de bu hatalardan dolayı öğrencileri eleştirmeleri öngörülebilir. Bu durumda kalan öğrenci “İngilizceden ne kadar uzaklaşırsam, Almancayı o kadar iyi öğrenirim” düşüncesi içerisine girebilir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde durum biraz daha farklıdır. Bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler Almanca öğrenimleri sırasında, İngilizce önbilgilerinden bilişsel stratejileri kullanarak yararlanırlar. Fakat dil öğreniminde belli bir seviyeye gelmiş olan üst sınıf öğrencileri, Almanca öğrenirken yaşadıkları sıkıntıları biraz daha aşmışlardır. İlk yıllarda olduğu gibi İngilizce önbilgilerinden yararlanmamaktadırlar.

Tablo 14. Sınıflarına Göre Üstbilişsel Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	Sınıf	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Üstbilişsel Stratejiler	hazırlık	51	3,434	orta
	1.sınıf	36	3,658	yüksek
	2.sınıf	32	3,669	yüksek
	3.sınıf	44	3,318	orta
	4.sınıf	36	3,015	orta

Sınıflarına göre Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kullandıkları üstbilişsel öğrenme stratejileri oranları incelendiğinde 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin, strateji kullanımı aritmetik ortalamalarının neredeyse birbirine yakın olduğu ve kullanım düzeyi açısından, bu stratejilerin yüksek seviyede kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel öğrenme stratejilerinden en az faydalanan sınıfların sırasıyla, 4. sınıf ($X = 3,015$), 3. sınıf ($X = 3,318$) ve hazırlık sınıfı ($X = 3,434$) öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir. Kullanım düzeyi açısından, bu strateji türü, 4. sınıfta, 3. sınıfta ve hazırlık sınıfında eğitim almakta olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanılmıştır.

Bilişsel stratejilerde olduğu gibi bu strateji türünden de en çok yararlananlar 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin Almanca öğrenimlerinde henüz başlangıç seviyesine yakın olmaları, onların İngilizce önbilgilerinden fazlasıyla yararlanma ihtiyacı içinde olduklarını gösterir. Öğrenci, Almanca öğrenimi hakkındaki gelişimini değerlendirdiği üstbilişsel stratejilerde, İngilizceden yaptığı her aktarımda Almanca seviyesinin nerede olduğunu görebilir. Hazırlık, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel öğrenme stratejileri bağlamında, İngilizce bilgilerinden orta düzeyde yararlanmaları beklenen bir sonuçtur. Çünkü bir diğer strateji türünde de aynı kullanım oranı ile karşılaşılmıştır. Hazırlık sınıfı için, İngilizce önbilgilerin kasıtlı bir şekilde en aza indirgenmesinin nedenini, bir önceki bölümde açıklamıştık (Bkz. Tablo 13). Birinci

yabancı dil bilgilerini bilerek ve isteyerek reddeden öğrencinin, Almanca öğreniminde İngilizceden yararlandığı üstbilişsel stratejileri yüksek oranda kullanması beklenemez.

Tablo 15. Sınıflarına Göre Sosyo-Duyuşsal Stratejilerin Kullanım Oranları

Stratejiler	Sınıf	n	\bar{X}	Kullanım Düzeyi
Sosyo-duyuşsal Stratejiler	hazırlık	51	3,593	yüksek
	1.sınıf	36	3,718	yüksek
	2.sınıf	32	3,898	yüksek
	3.sınıf	44	3,397	orta
	4.sınıf	36	3,204	orta

Sınıflarına göre Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kullandıkları sosyo-duyuşsal stratejilerin oranları incelendiğinde, bu strateji türünden sırasıyla en çok 2. sınıf öğrencilerinin ($X = 3,898$), 1. sınıf öğrencilerinin ($X = 3,718$), hazırlık sınıfı öğrencilerinin ($X = 3,593$) yararlandıkları tespit edilmiştir. Kullanım düzeyi açısından, söz konusu sınıflarda yüksek düzeyde bir kullanım görülmektedir. Diğer sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, sosyo-duyuşsal strateji kullanım oranları incelendiğinde, 4. ve 3. sınıf öğrencilerinin bu strateji türünden en az düzeyde faydalandıkları görülmüştür. Kullanım düzeyi açısından orta düzeyde bir kullanıma (2,5 – 3,4) denk gelmektedir.

Tabloya bakıldığında diğer strateji türlerinde olduğu gibi, 2. ve 3. sınıf öğrencileri, İngilizce önbilgilerinden ve deneyimlerinden sosyo- duyuşsal stratejiler bağlamında, oldukça yararlanmaktadırlar. Birinci yabancı dil bilgisi bu strateji türünde, motive edici unsurlar olarak öğrenciye güven ve rahatlık verir. Almancanın öğrenilmesini kolaylaştırıcı bir görev üstlenir. Diğer strateji türlerinde, İngilizce önbilgilerinden orta düzeyde yararlanan Hazırlık sınıfı öğrencilerinin, bu strateji türünde yüksek düzeyde bir kullanım göstermiş olmaları, onların birinci yabancı dil bilgilerinin

güvenini hissetmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü her ne kadar hata yapmaktan korksalar da, bir yabancı dili biliyor olmak, onları Almanca öğreniminde güdülemektedir. Çünkü bilgi aktarımından öte olan sosyo-duyuşsal stratejiler, öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eder. Öğrencinin güvenini ve doyumunu arttırmada etkilidir (Senemoğlu, 2005: 574 vd.). 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin bu strateji türünde de, İngilizce önbilgilerinden orta düzeyde yararlanmalarının sebebine, sosyo-duyuşsal strateji bağlamında farklı bir bakış açısı ile yaklaşmak gerekir. Öğrenciler eğitimin son yıllarında, yabancı dilden oldukça uzaklaşmaktadırlar. Bu uzaklaşmadaki en büyük sebep olarak 1998-1999 Akademik yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde ülke genelinde uygulamaya konulan program gösterilebilir. Söz konusu programda hizmet öncesi eğitimde kalitenin artırılması amaç edinilmiştir. Bu nedenle öğretmenlik meslek bilgisi derslerine fazlasıyla ağırlık verilmiştir. Ancak programın her bölümde aynı derecede başarılı olamadığı, bazı alanlarda aksamalara yol açtığı gözlenmiştir. Adı geçen program üzerine yapılan araştırmalarda, genel olarak yabancı dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik alan bilgisi derslerinin yetersizliği vurgulanmaktadır (Uslu 2006:170). Tapan'ın da belirttiği gibi (2000:383) öğretmen adaylarının Almanca bilgilerini geliştirmeye yönelik derslerin, özellikle de dilbilgisi dersinin, belli bir gelişim çizgisi içinde, ders sayısı azaltılarak ancak ders içerikleri yoğunlaştırılarak 3. ve 4. sınıflarda da sürmesi, öğrencilerin hem Almanca bilgilerini pekiştirmelerine hem de yabancı dil öğretimi uzmanlık alanının vazgeçilmez bir yönü olan dilbilgisini bir üst-dil olarak öğrenmelerine ve mesleklerini uygularken dilbilgisi konularına bir üst düzlemde bakabilmelerine neden olacaktır. Bu bakımdan dilbilgisi derslerini salt ilk iki yarıyıla sınırlamak öğrencilerin mesleklerini uygularken kimi güçlüklerle karşılaşmalarına neden olabilir. Uygulanmış olan bu programda, söz konusu aksaklıkların giderilebilmesi için, 2006-2007 öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından bazı değişiklikler yapılmış ve yeni bir program uygulamaya konulmuştur. İlk bakışta, yeni uygulanan programda örneğin Almanca Dilbilgisi dersinin 3. yarıyıla da yerleştirilmiş olması, olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Fakat özellikle 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin alan derslerinde azalma olması, buna karşılık genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin, alan derslerinin önüne geçmesi, programın Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde tam anlamıyla başarılı olamadığını göstermektedir.

Öğrencilerin son sınıflarda yabancı dilden uzaklaşmalarındaki bir diğer sebep olarak, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gösterilebilir. Ülkemizde eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının fazla olması, öğretmen seçiminde merkezi bir sınavın yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen atamalarında KPSS yürürlüğe konmuştur. Mezun olacak ya da mezun olan Almanca öğretmeni adayları, son sınıflarda gittikçe azalan alan derslerini ikinci planda tutarak, KPSS'ye hazırlanmak için kurslara ve dershanelere yönelmektedirler. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki programı arka plana itmesi, KPSS ye yönelik çalışmalarına daha fazla önem vermelerine ve öğretmenlik mesleğine hazırlanmak yerine kendilerini başka bir sınavın penceresinde bulmalarına sebep olmaktadır (Kılıçkaya, 2009: 255). Bu durumda öğrencilerin öğrenme hedeflerinde bir sapma gerçekleşmektedir. Eğitim fakültelerinde formasyon dersleri olarak verilen meslek bilgisi ve genel kültür dersleriyle tam bir tezatlık taşıyan bu durum, bu derslerin işlevsiz olduğunu göstermektedir. Tüm gerekçeler göz önünde tutulduğunda, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Almanca öğrenimlerinde, birinci yabancı dilin önbilgilerinden yararlanırken kullandıkları sosyo-duyuşsal stratejilerin orta düzeyde olması beklenen bir sonuçtur.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın önceki bölümlerinde elde edilen bulgular ve yapılan yorumlarla ilişkili olarak sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

3.1 Sonuç

Bu araştırma, Almanca Öğretmenliği Bölümüne, ÖSYM tarafından yapılan yabancı dil sınavında, İngilizceden elde ettikleri başarı ile gelen öğrencilerin, İngilizceden sonra Almanca öğrenimleri esnasında hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Hazırlık, 1.sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 139'u kız, 60'ı erkek olmak üzere toplam 199 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama niteliğinde bir model kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, öğrencilerin Almanca öğreniminde kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ilgili veriler, araştırmacı tarafından O'Malley ve Chamot'un öğrenme stratejileri sınıflandırmasından yararlanılarak geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi" ile toplanmıştır. Öğrenciler hakkında genel bilgi sahibi olmak, cinsiyet, mezun olunan okul türü ve öğrenim görülen sınıfların tespiti amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin Almanca öğrenimlerinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin, çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için, istatistiksel veri çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, İngilizceden sonra Almanca öğreniminde, en çok sosyo-duyuşsal stratejileri kullandıkları, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden orta düzeyde yararlandıkları belirlenmiştir.

- Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, İngilizceden sonra Almanca öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri, cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Kız ve erkek öğrenciler özellikle sosyo-duyuşsal stratejilerden üst düzeyde, buna karşılık bilişsel ve üstbilişsel strateji türlerinden orta düzeyde yararlanmaktadırlar.
- Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, İngilizceden sonra Almanca öğreniminde kullandıkları dil öğrenme stratejileri, mezun olunun okul türüne göre sosyo-duyuşsal stratejiler çerçevesinde değişmektedir. Anadolu liselerinden ve yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin, sosyo-duyuşsal stratejilerin kullanım ortalamaları ile devlet lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin kullanım ortalamaları arasında, Anadolu lisesi ve yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu liselerden mezun olan öğrencilerin, sosyo-duyuşsal stratejileri yüksek oranda kullandıkları tespit edilmiştir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin, tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir.
- Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, İngilizceden sonra Almanca öğreniminde kullandıkları dil öğrenme stratejileri, öğrenim gördükleri sınıflara göre değişmektedir. Buna göre, hazırlık sınıfı öğrencileri sadece sosyo-duyuşsal stratejileri yüksek, 1. ve 2. sınıf öğrencileri tüm stratejileri (bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal) yüksek oranda kullanmaktadırlar. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ise, tüm stratejilerden orta düzeyde yararlanmaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin Almanca öğreniminde, birinci yabancı dilin bilgilerinden, dil öğrenim tecrübelerinden ve stratejilerinden yararlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin Almanca öğreniminde en çok sosyo-duyuşsal stratejileri kullandıkları, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermediği, mezun oldukları okul türlerine göre sadece sosyo-duyuşsal strateji türünde anlamlı bir farkın olduğu, öğrenim gördükleri sınıf değişkenlerine göre 2. ve 3. sınıf lehine olumlu bir sonucun olduğu söylenebilir.

3.2 Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde tutularak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öncelikle ikinci yabancı dil öğretiminde geleneksel dil öğretim yöntemlerinden uzaklaşılmalıdır. Diller arası karşılaştırmayı esas alan bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmelidir.
- Diller arası karşılaştırmayı esas alan bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için, ikinci yabancı dil öğretimini sağlayacak olan dil öğretmenleri, her şeyden önce İngilizce temel bilgilerini daha iyi hale getirmelidir.
- Dil öğretmenleri, öğretim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları birinci yabancı dil İngilizce bilgilerini göz önünde tutmalıdır. Almanca öğretimi, öğrencilerin birinci yabancı dil bilgilerinin üzerine yapılandırılarak, öğretim ezberden uzak, daha anlamlı hale getirilmelidir.
- Öğretimi gerçekleştirecek olan dil öğretmenlerinin öğrenme stratejileri konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, uzman olan kişilerce, öğretmenlere öğrenme ve öğretme stratejileri konusunda hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.
- Öğrenciler dil öğrenim stratejileri hakkında bilgilendirilmeli ve öğrenimlerinde hedefledikleri başarılarına ulaşmaları için, dil öğrenim stratejilerinden yararlanmaları konusunda teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere, ikinci yabancı dil öğrenimlerinin hangi seviyede olduğunu sınavabilecekleri fırsatlar tanınmalıdır: Ders sonrasında da öğrenciler İngilizce ve Almanca karşılaştırmalı metinler, dergiler, kitaplar okumaları konusunda yönlendirilmeli, böylece öğrencilerin üstbilişsel stratejiler yardımı ile bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme stratejilerini kullanmaları sağlanmalıdır.
- İngilizceden sonra öğretilecek olan Almanca dersine yönelik öğrenme-öğretme stratejileri, ders olarak programa yerleştirilmelidir. Çünkü yetiştirdiğimiz Almanca öğretmeni adayları, öğretmenlik yapacakları okulda öğrencilerine, İngilizceden sonra Almanca ya da İngilizce ile birlikte

Almanca dersleri okutacaklardır. Bu şekilde işlenecek olan Almanca derslerinin kendine özgü koşulları, zorlukları ve kısmen de kolaylıkları olacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarına İngilizceden sonra Almanca öğretiminin farklı özelliklerini göz önüne alan bir dersin verilmesi önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

- İngilizceden sonra Almanca öğreniminde kullanılan yöntem ve stratejilerin farklılık göstermesinden dolayı, mevcut yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeklerinin dışına çıkılmalıdır. Birinci yabancı dilden sonra, diğer yabancı dillerin öğreniminde kullanılan stratejileri ölçen yeni ölçekler geliştirilmeli ve bu alandaki eksiklik giderilmelidir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ**, Ün Kamile. (2007). “**Aktif Öğrenme**” İzmir: Biliş
- AKERSON**, Fatma. (2000). “**Dile Genel Bir Bakış**” İstanbul: Multilingual
- AKSAN**, Doğan. (2007). “**Her Yönüyle Dil**” Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- ALBAYRAK**, Bahar. (2006). “**Zur Beziehung Zwischen der Motivation und dem Fremdsprachenverlust nach der Vorbereitungsklasse bei Studierenden in der Abteilung für Deutschlehrausbildung**” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üni Sosyal Bilimler Enst., Adana
- ALTAN**, M. Zülküf. (2000). “**Yabancı Dil Öğrenmede Öğrenme Stilleri, Dil Öğrenme Stratejileri ve Cinsiyet**” Ankara: Tömer Dil Dergisi Sayı 96, S.30-38
- APELTAUER**, Ernst. (1997). “**Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs**” Berlin: Langenscheidt Verlag
- ATAMAN**, Ayşegül. (2005). “**Gelişim ve Öğrenme**” Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- AYDIN**, Hüseyin&**KINSIZ** Mustafa. (2008). “**Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretim Sorununun Değerlendirilmesi ve Yabancı Dil Politikası Üzerine Düşünceler**” Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları. Kurultay Bildirileri. Muğla Üniversitesi. Muğla. S.10-18
- BABADOĞAN**, Cem. (1996). “**Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansımaları**” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üni Sosyal Bilimler Enst., Ankara
- BALCI**, Tahir. (1990). “**Linguistisch-Didaktische Bearbeitung Sprachlicher Interferenzfehler Bei Fortgeschrittenen Lernern Des Deutschen Als Fremdsprache Unter Den Sprechern Des Türkischen**” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt, Klagenfurt
- BAŞKAN**, Özcan. (2006). “**Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler**” İstanbul: Multilingual

BAUSCH, K.-Richard u.a (Hrsg.). (1989a). **“Handbuch Fremdsprachenunterricht”**
Tübingen: Francke Verlag

BAUSCH, K.-Richard. (1989b). **“Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter”** in: Bausch u.a (1989a), S. 372-376

BIMMEL, Peter. (1993). **“Lernstrategien im Deutschunterricht”** Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 8, Klett Edition Deutsch Verlag: München, S.4-11

BIMMEL, Peter&RAMPILLON Ute. (2000). **“Lernerautonomie und Lernstrategien”** Fernstudieneinheit 23, München: Langenscheidt

BROWN, H.Douglas. (2000). **“Principles of Language Learning and Teaching”**
New York: Addison Wesley Longman, Inc.

BUTZKAMM, Wolfgang. (1989). **“Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache”** Tübingen: Francke Verlag

BÜYÜKKIRLI, Uğur. (2005). **“Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenimindeki Sorunlar-Bolu Örneği”** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara

CHAMOT, Anna U. (2004). **“Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching”** Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1(1), İnternette görünüm tarihi ve adresi: 27 Eylül 2009, [http:// http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm](http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm)

ÇAKIR, Mustafa. (1993). **“Zur Frage des Zweitspracherwerbs”** İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, Prof. Dr. Şara Sayın’a Armağan Sayısı, Sayı 8, S.225-233

DEMİRCAN, Ömer. (1993). **“Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil”** İstanbul: Remzi Kitabevi

DEMİRCAN, Ömer. (2005). **“Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri”** İstanbul: Der Yayınları

- DEMİREL, Özcan.** (1999). **“İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi”** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- DOYRAN, Feyza.** (2009). **“Öğretmen Adaylarının Öğrenme, Dil Öğrenme ve Çalışma Stratejileri”** 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Kurultay Bildirileri. İzmir. S. 392
- DUFON Margaret A.&CHURCHILL Eton.** (2006). **“Language Learners in Study Abroad Context”** USA: Multilingual
- EHRMAN, Madeline E./LEAVER Betty L./OXFORD, Rebecca. L.** (2003). **“A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning”** System, 31(3), S.313-330
- ELLIS, Rod.** (1997). **“Second Language Acquisition”** Oxford: Oxford University Press
- European Commission.** (2009). **“Multilingualism A Bridge to Mutual Understanding”** İnternetteen görüntüleme tarihi ve adresi: 27 Eylül 2009, http://www.bookshop.europa.eu/eubookshop/download.action?fileName=NC7809630ENC_002.pdf&eubphfUId=10181618&catalogNbr=NC-78-09-630-EN-C
- GASS Susan M.&SELINKER Larry.** (2008). **“Second Language Acquisition”** New York: Routledge
- GOH Christne C.M.&FOONG Kwah P.** (1997). **“Chinese ESL Students’ Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency and Gender”** Hong Kong: Journal of Applied Linguistics, Volume 2, no. 1, June
- GRENFELL Michael&HARRİS Vee.** (1999). **“Modern Languages and Learning Strategies In Theory and Practice”** London: Routledge
- GÜLER, Gülten.** (2000). **“Deutsch Als Zweite Fremdsprache Im Schulischen Fremdsprachenunterricht In Der Türkei”** Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht İnternetteen görüntüleme tarihi ve adresi: 19 Mayıs 2009, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm>

HANBAY, Orhan. (2007). **“Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel, Edimsel ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisi”** (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enst., Adana

HİÇYILMAZ, Arzu. (2006). **“Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması”** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üni. Sosyal Bilimler Enst., İstanbul

HUFEISEN, Britta&NEUNER, Gerhard. (2001). **“Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch”** Workshop Bericht Nr. 11, Graz 28. November- 2. Dezember 2000, İnternetteen görüntülenme tarihi ve adresi: 18 Temmuz 2009, http://www.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf

HUFEISEN, Britta. (2003). **“Mehrsprachigkeitkonzept und Tertiaersprachenlernen: Forschungsfelder und –methoden”** In: Tagungsdokumentation 2003 “Internationales Qualitaetsnetz Deutsch als Fremdsprache” Tagungsbeitraege und Arbeitsberichte zum Thema: “Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache” 27-29 Juni Universitaet Kassel, hrsg: Gerhard Neuner und Ute Koithan, S.11-21

HUFEISEN, Britta&NEUNER, Gerhard. (2003). **“Mehrsprachigkeitkonzept-Tertiaersprachen-Deutsch nach Englisch”** Council of Europe Publishing

HUFEISEN, Britta. (2003). **“L1, L2, L3, L4, Lx - Alle Gleich Linguistische, Lernerinterne und Lernerexterne Faktoren in Modellen Zum Multiplen Spracherwerb”** In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2-3), S.1-13

İLKHAN, İbrahim. (2008). **“Yabancı Dil Anadil Olursa: Çağdaş Eğitim Yaklaşımları Doğrultusunda Yüksek Okullarda Yabancı Dil Sorunlarına Eleştirel bir yaklaşım”.** Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları. Kurultay Bildirileri. Muğla Üniversitesi. Muğla. S.137-147

KARAKOÇ, Şerife. (2003). “**Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi**” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üni. Sosyal Bilimler Enst., Ankara

KARAMANOĞLU, Ş.Şadi. (2005). “**Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı**” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üni. Sosyal Bilimler Enst., Bursa

KARATAY, Mehmet. (2006). “**Türkisch Adult Language Learners’ Preferences in Language Learning Strategies**” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üni. Sosyal Bilimler Enst., Bursa

KILIÇKAYA, Ferit. (2009). “**İngilizce Öğretmeni Adaylarının KPSS Hakkındaki Görüş ve Önerileri**” 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Kurultay Bildirileri. İzmir. S.255

KINSIZ, Mustafa. (1998). “**Çağdaş Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerindeki Gelişmeleri İzleyip Uygulayabilen Öğretmen Yetiştirebiliyor mu?**” Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Hedefler ve Beklentiler Uluslar arası Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi (20-21 Kasım 1997), S.209-228

KLEIN, Wolfgang. (1992). “**Zweitspracherwerb**” Frankfurt am Main: Studienbuch Linguistik

KÖNİGS, Frank G. (2000). “**Mehrsprachigkeit Statt Sprachenverlössigkeit**” X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress, Caracas 2000, 1-17 (Publikation auf CD)

KRASHEN, Stephen D. (1981). “**Second Language Acquisition and Second Language Learning**” Pergamon Press

LEIBER, Justin. (1975). “**Noam Chomsky A Philosophic Overview**” New York: St. Martin’s Press

LIN, Hui J. (2009). “**Bilingualism, Feedback, Cognitive Capacity and Learning Strategies in L3 Development**” (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Georgetown University, Washington, D.C.

MENEVİS İpek ve diğçerleri. (2009). “**Öğrencilerin Sözel-Dil Zekâsı ile Ana Dil, İkinci Dil ve Yabancı Dil Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması**” . Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Kurultay Bildirileri. İzmir. S.358

NAIMAN Neil ve diğçerleri. (1978). “**The Good Language Learner**” Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

NEUNER, Gerhard&**HUNFELD**, Hans. (1996). “**Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts**” Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt. Berlin

OFLAZ, Adnan. (2008). “**Almanca Öğretmeni Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**” Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 3, S.278-300

O’MALLEY, J.Michael ve diğçerleri. (1985). “**Learning Strategy Applications With Students of English as a Second Language**” TESOL Quarterly 19(3), S.557-584

O’MALLEY, J.Michael&**CHAMOT**, A. Uhl. (1990). “**Learning Strategies in Language Acquisition**” Cambridge: Cambridge University Press

OXFORD, Rebecca L. (1990). “**Language Learning Strategies- “What Every Teacher Should Know**” New York: Newbury House Publishers

OXFORD, Rebecca L. (1992/1993). “**Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions**”, TESOL Quarterly 2(2), S.18-22

OXFORD, Rebecca L.&**GREEN** M. John. (1995). “**A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender**” TESOL Quarterly 29(2), S.261-297

ÖZBAY, Recep. (2008). “**Yabancı Dil Öğretiminde Yeniden Yapılanma Gereksinimi**”. Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları. Kurultay Bildirileri. Muğla Üniversitesi. Muğla. S. 279-293

ÖZDEMİR, Özlem. (2004). “**Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Eskişehir

ÖZDEN, Yüksel. (2008). “**Öğretme ve Öğretme**” Ankara: Pegem A Yayınları

ÖZSOY, Gökhan. (2008). “**Üstbiliş**” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6,4. S.713-740

ÖZTÜRK, Bülent. (1995). “**Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları**” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üni. Sosyal Bilimler Enst., Ankara

POLAT, Tülin. (1993). “**Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi**” İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, Prof. Dr. Şara Sayın’a Armağan Sayısı, Sayı 8, S.181-190

POLAT, Tülin&**TAPAN**, Nilüfer. (2003). “**Mehrsprachigkeit im türkischen Schulwesen**” In: Tagungsdokumentation 2003 “Internationales Qualitaetsnetz Deutsch als Fremdsprache” Tagungsbeitraege und Arbeitsberichte zum Thema: “Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache” 27-29 Juni Universitaet Kassel, hrsg: Gerhard Neuner und Ute Koithan, S.43-54

POLAT, Tülin&**TAPAN**, Nilüfer. (2005). “**Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen**” Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, İnternetten görüntüleme tarihi ve adresi: 19 Mayıs 2009, http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-2/beitrag/TapanundPolat1.htm

PROKOP, Manfred. (1993). “**Lernen lernen-aber ja? Aber wie?**” Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 8, Klett Edition Deutsch Verlag: München, S.12-17

RAMPILLON, Ute. (1995). “**Lernen Leichter Machen Deutsch Als Fremdsprache**” Germany: Hueber Verlag

RIDING Richard&**RAYNER** Stephen. (1998). “**Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour**” London: David Hulston Publishers

RUBIN Joan. (1975). “**What the “Good Language Learner” Can Teach Us**” Tesol Quarterly 9(1), S.41-51

RUBIN Joan. (2005). “**The Expert Language Learner**” A Rewiew of Good Language Learners Studies. In: Expertise in Second Language Learning ed. by K. Johnson: Palgrave Macmillan, S.37-63

RUBIN Joan&McCOY Patricia. (2008). **“The Role of Task Analysis in Promoting Learner Self Management”** In C. Griffiths ed. *Lessons from Good Language Learners*: Cambridge University Press

SAUSSURE, Ferdinand De. (1976). **“Genel Dilbilim Dersleri”**, Çeviren: Berke VARDAR, Ankara: Multilingual

SAYDI, Tilda. (2006). **“Une Etude Sur Le Role Des Strategies D’apprentissage Dans Une Langue Etrangere”** (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enst., İstanbul

SAYDI, Tilda Navaro. (2007). **“Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri”** İstanbul: Bileşim Yayınları

SCHMIDT, H.Werner. (2001). **“Deutsch als zweite Sprache nach Englisch”** Ankara: Hacettepe Universität VII Türkischer Germanistikkongress (29-31 Mart 2000), S.445-450.

SENEMOĞLU, Nuray. (2005). **“Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya”** Ankara: Gazi Kitabevi

SERİNDAG, Ergün. (2003). **“Zur Didaktik und Methodik der Ausnützung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache” bei Mutterspachlern des Türkischen”** (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana

SERİNDAG, Ergün. (2004). **“İngilizcenin Ardından Almancanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğrenimi Üzerine Düşünceler”** Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi 2,28. S.53-60

SİLAHSIZOĞLU, Emel. (2004). **“Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış”** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üni. Sosyal Bilimler Enst., İstanbul

SPADA, Nina&LIGHTBOWN Patsy M. (1999). **“Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition”** *The Modern Language Journal* 83, i, S.1-22

SPADA, Nina&LIGHTBOWN Patsy M. (2000). “Do They Know What They’re Doing? L2 Learners’ Awareness of L1 Influence” Language Awareness 9, 4. S.198-217

SÜNBL, Ali Murat. (1998). “Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üni. Sosyal Bilimler Enst., Ankara

ŞİRE, Ebru. (1999). “Language Learning Strategies 8th Grade Students In A State Junior High School in Adana” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enst., Adana

TABANLIOĞLU, Selime. (2003). “The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of pre-intermediate EAP Students” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üni. Sosyal Bilimler Enst., Ankara

TALU, Nilay. (1997). “Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst., Ankara

TAPAN, Nilüfer. (1993). “20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları” İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, Prof. Dr. Şara Sayın’a Armağan Sayısı, Sayı 8, S.191-205

TAPAN, Nilüfer. (2000). “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanma Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirimi” II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi (10-12.05.2000), Yayımlanmamış Bildiri

TAPAN, Nilüfer. (2004). “Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen” In: Interkulturelle Begegnungen, Festschrift für Şara Sayın, hrsg: Manfred Durza und Nilüfer Kuruyazıcı, Würzburg: Verlag Königshausen/Neumann, S.303-316

T.C.MEB. (2004). “Ortaöğretim Kurumları Hazırlık, 9., 10. ve 11. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı” Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

- T.C.MEB.** (2004). **“Ortaöğretim Kurumları Hazırlık Sınıfı İkinci Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programı”** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- TOK, Hidayet.** (2007). **“İngilizce Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri”** 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat. Yayımlanmış Bildiri
- TÜZ, F. Halil.** (1995). **“The Use of Learning Strategies by the “More Successful” and “Less Successful” Language Learners”** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üni. Sosyal Bilimler Enst., Ankara
- URAL, Mustafa.** (2006). **“Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri”** (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Erciyes Üni. Sosyal Bilimler Enst., Kayseri
- USLU, Zeki.** (2002). **“Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde Yeniden Yapılanma Programına Eleştirel Bir Yaklaşım”** Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi. 2,23. S.33-38
- USLU, Zeki.** (2006). **“Almanca Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri Işığında 2006-2007 Öğretim Yılında Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesi: Dicle Üniversitesi Örneği”** Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi 2, 32. S.169-185
- USLU, Zeki.** (2008). **“Deutschlehrausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision”** Info DaF 35, 4. S.401-411
- VARDAR, Berke.** (2001). **“Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri”** İstanbul: Multilingual
- VARDAR, Berke.** (2002). **“Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü”** İstanbul: Multilingual
- WELTNER, Klaus.** (1992). **“Über das Lernen von Lernstrategien”** In G. Nold (Hrsg.). Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen? (S.125-150). Tübingen: Gunter Narr
- WENDEN, Anita ve RUBİN, Joan.** (1987). **“Learner Strategies in Language Learning”** Cambridge: The University Press.

- WICKE E. Rainer.** (2004). **“Aktiv und Kreativ Lernen Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht”** München: Max Hueber Verlag
- YALÇIN, Mehmet.** (2006). **“Differences in the Perception on Language Learning Strategies of English Preparatory Class Students Studying at Gazi University”** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara
- YEŞİLBURSA, Ayşegül A.** (2002). **“Training University EFL Students in Combined Metacognitive Strategies for Listening”** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara
- YILDIRIM, Ramazan.** (2006). **“Öğrenmeyi Öğrenmek”** İstanbul: Sistem Yayıncılık
- YÜCEL, Mukadder S.** (2005). **“Entwicklungen des Mehrsprachlichen Kontext im universitären Deutschunterricht in der Türkei”** Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, İnternetten görüntüleme tarihi ve adresi: 19 Mayıs 2009, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Yuecel.pdf>
- ZENGİN, Buğra&SEVEN Mehmet A.** (2007). **“İkinci Dil Öğrenme Stratejileri ve Algılama Farklılıkları”** Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 2. S.99-109
- ZIMMERMANN, Günther.** (1997). **“Anmerkungen zum Strategienkonzept”** In: Strategien und Techniken Erwerb Fremder Sprachen, hg: Ute Rampillon und Günther Zimmermann, Germany: Hueber Verlag, S. 95-113

EKLER

Ek 1: Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Anketi

Ek 2: Özgeçmiş

EK-1**YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ANKETİ****(Almanca Öğrenenler İçin Hazırlanmıştır.)**

Bu sormaca, Almancayı İngilizceden sonra öğrenenler için hazırlanmıştır. İki bölümden ibarettir. Birinci bölüm genel bilginin toplanması için hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise üç alt gruptan oluşmaktadır. Bu bölümde Almancayı öğrenme konusunda önermeler bulacaksınız. Lütfen her cümleyi dikkatli okuyunuz ve her önermenin yanında bulunan kutulardan birine “ X ” koyarak cevaplayınız. Cümleleri aşağıdaki derecelendirmeye göre işaretleyiniz.

- 1.Hiç Katılmıyorum.(0%)
- 2.Kısmen Katılıyorum.(25%)
- 3.Katılıyorum.(50%)
- 4.Oldukça Katılıyorum.(75%)
- 5.Tamamen Katılıyorum.(100%)

Cümleleri kendinize göre işaretlemeye özen gösteriniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen cümleleri değiştirmeden, dikkatli bir şekilde, olabildiğince seri cevaplayınız.

Tevhide AKILLILAR

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz nedir?
 - a) Erkek b)Kız
2. Hangi tür liseden mezun oldunuz?
 - a)Devlet Lisesi b)Yabancı Dil Ağırlıklı Lise(Süper Lise-Özel Lise)
 - c)Anadolu Lisesi d)Anadolu Öğretmen Lisesi
3. Kaç yaşındasınız?
 - a)18-25 b)25-30 c)30'un üzerinde
4. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?
 - a)1-5 yıldır b)6-10 yıldır c)10 yıldan fazladır
5. Sizce İngilizce düzeyiniz nedir?
 - a)iyi b)orta c)zayıf
6. Almancayı nerede öğrendiniz?
 - a)Avrupa Ülkesinde b)Türkiye’de ortaöğretim sürecinde c)Üniversite Hazırlık Sınıfı
- 7.Şu an kaçınıcı sınıftasınız?
 - a)Hazırlık b)1. sınıf c)2. sınıf d)3. sınıf e)4. sınıf

İKİNCİ BÖLÜM

CÜMLELER	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A					
1. Yeni öğrendiğim Almanca bir kelimeyi, İngilizce karşılığı ile not ederim.	()	()	()	()	()
2. Yeni öğrendiğim Almanca kelimeler ile İngilizceden benzer kelimeler ararım ya da bu kelimeleri fark ederim.	()	()	()	()	()
3. Almanca öğrenimim esnasında ana dilimden ziyade, mümkün olduğunca İngilizce dilbilgisinden yararlanırım.	()	()	()	()	()
4. Almanca bir metni okurken, anlayamadığım bir kelime ile karşılaştığımda, İngilizcede yaptığım gibi kelimenin anlamını bağlamdan (cümleden) çıkarmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
5. Almanca bir cümle kurar ya da yazarken, zorlandığım esnada, İngilizcede aynı yapının nasıl olduğunu düşünerek, cümlemi oluştururum.	()	()	()	()	()
6. İngilizceden gelen önbilgimle, Almandada yeni karşılaştığım kalıpları (Relative Sätze, Als, Wenn vs...) daha iyi öğrenir ve alıştırmalarla pekiştiririm.	()	()	()	()	()
7. İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesi, ikinci yabancı dil olarak Almandayı daha iyi öğrenmemi sağlar.	()	()	()	()	()
B					
8. İngilizce öğrenirken yapmış olduğum hatalardan yola çıkarak, Almanca öğrenimimi buna göre düzenlemeye çalışırım.	()	()	()	()	()
9. Öğretmenin, dersi Almanca sunumu esnasında, İngilizce ile ilişkilendirmesini isterim.	()	()	()	()	()
10. Almanca bir metni okurken, aynı metnin İngilizcesini de okur, iki dili analiz etmeye çalışırım.(altyazılı filmler, dergiler...)	()	()	()	()	()
11. Almanca konuşurken kullanmak istediğim Almanca bir kelimeyi hatırlayamazsam, İngilizcesini işe koşarım.	()	()	()	()	()
12. İngilizceden gelen bilgimi göz önünde bulundurarak, Almanca öğrenimimin hangi aşamada (seviyede) olduğunu kıyaslarım ve Almanca öğrenmemdeki gelişmem hakkında düşünürüm.	()	()	()	()	()
13. Almanca ile İngilizceyi karşılaştırarak çalıştığımda, ezberden uzaklaşır, daha anlamlı öğrenirim.	()	()	()	()	()
14. Almanca konuşurken, İngilizce telaffuzundan kaynaklanan hatalarımı fark edip, telaffuz hatalarımı düzeltmeye çalışırım.	()	()	()	()	()

CÜMLELER	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
C					
15. İngilizceden gelen önbilgimle, Almancayı rahatlıkla öğrenirim.	()	()	()	()	()
16. İngilizce konuşuyor olmamdan kaynaklanan özgüvenle, Almancada kolaylıkla iletişime geçebilirim.	()	()	()	()	()
17. İngilizce bilğim sayesinde, Almanca öğrenmek bana kaygı vermez, aksine Almancaya güdülenmemi sağlar.	()	()	()	()	()
18. Sınıf arkadaşlarımda da birinci yabancı dil olan İngilizce bilgisiyle gelmesi, beni rahatlatır ve çalışmaya teşvik eder.	()	()	()	()	()
19. Almanca konuşurken, İngiliz aksanından kaynaklanabilecek hataları en aza indirmek için, sakin olmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
20. Grup arkadaşlarımla Almanca bir konuyu çalışırken, İngilizceden de çağrışımlar yaparız ve konuyu daha iyi öğreniriz.	()	()	()	()	()
21. Almancayı yazılı ya da sözlü kullanırken, İngilizce ile karıştırma düşüncesinin beni kaygılandığına farkındayım.	()	()	()	()	()
22. İngilizceden kaynaklanabilecek bir hata yapmaktan korksam bile, kendimi Almanca konuşmaya teşvik ederim.	()	()	()	()	()
23. Almanca öğrenirken İngilizce ön bilgilerinizden başka nasıl yararlandığınızı belirtiniz.					

DİKKATLİ CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

EK-2

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Tevhide AKILLILAR
Doğum Yeri ve Tarihi:	Denizli, 1982
Eğitim Durumu	
Lisans	Dicle Üniversitesi/ 2001-2006
Yüksek Lisans	Dicle Üniversitesi/ 2007-2010
Bildiği Yabancı Diller:	Almanca, İngilizce
Çalıştığı Kurumlar:	MEB/ Almanca Öğretmeni 2006-2007 MEB/ İngilizce Öğretmeni 2007-2008
E-Posta Adresi	t_akillilar@yahoo.de
Tarih	28/01/2010

TUTANAK

Yukarıda sunulan tezde aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı,
yazdıklarımın tümünden şahsımın sorumlu olduğunu beyan ve
taahhüt ederim. 28 / 01 /2010

Tevhide AKILLILAR

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı / Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi