



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİ**

Derya KILIÇ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kenan Demir

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİ**

Derya KILIÇ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kenan Demir

Burdur, 2019



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13 / 06 / 2019 tarih ve 2019-290 / 1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 08 / 07 / 2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Derya KILIÇ'ın "Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim alanında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Doç. Dr. Kenan DEMİR
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇELİKKOL

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Derya KILIÇ

/ / 2019

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, karşılaştığım sorunlarda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve danışman hoca statüsünü fazlasıyla yerine getiren Dr. Öğr. Üyesi Kenan DEMİR'e teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum. Yine çalışmamda kıymetli zamanını harcayarak konu, kaynak ve yöntem açısından bana yardımda bulunarak süreçte karşılaştığım sorunları çözmemde gösterdiği yardımlar ve samimiyetinden dolayı Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamda geldiğim bu seviyeye ulaşmamda katkısı olan Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin tüm öğretim üyelerine ve çalışanlarına da teşekkürü borç bilirim.

Ve son olarak çalışmamda desteğini ve bana olan güvenini benden esirgemeyen, hem kardeşim hem dostum Ayla KILIÇ'a ve beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri (Yüksek Lisans Tezi)

Derya KILIÇ

ÖZ

Bu araştırmada, eğitim fakültesi birinci sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 417 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilirlik ve gönüllük esasını dikkate alınarak oluşturulmuştur. Nicel betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın verileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" (DÖSE) ile elde edilmiştir. Envanterde doğrudan (bellek, bilişsel, telafi) ve dolaylı (üst biliş, duyuşsal, sosyal) stratejileri ile ilgili 50 madde yer almaktadır.

Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması nedeniyle karşılaştırılmalarda bağımsız (ilişkisiz) örneklemler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin okudukları bölümlere, mezun oldukları lise türüne, yaşlarına, cinsiyetlerine ve İngilizce kursu alıp almama durumlarına göre karşılaştırılmıştır.

Yapılan karşılaştırmalar sonunda İngilizce bölümünde okuyan öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının da fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları, diğer bölümler arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne ve yaşlarına göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Telafi ve sosyal stratejiler dışında kalan tüm stratejilerden erkek öğrencilerin bu dil öğrenme stratejilerini kadın öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kurs alan öğretmen adaylarının telafi stratejisi hariç diğer tüm stratejilerde kurs alamayan öğretmen adaylarına göre dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğrenme Stratejileri, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi, Öğrenme Stratejileri, Yabancı Dil Öğrenme,

Sayfa Adedi: 122

Danışman: Doç. Dr. Kenan Demir

Language Learning Strategies Used By Teacher Candidates
(Master Thesis)

Derya KILIÇ

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine and compare the language learning strategies used by the teacher candidates studying at first grade. The study was carried out with 417 first year students studying in different departments of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education in the fall semester of 2017-2018 academic year. The basis of easy accessibility and volunteerism were taken into consideration in determining the study sample. In this study, where quantitative descriptive scanning method was used, the data were gathered through Oxford Strategy Inventory of Language Learning (SILL) which was developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur (2008). In the scale, there are 50 items related to memory, cognitive and compensate strategies from direct language learning strategies and metacognitive, affective and social strategies from indirect language learning strategies.

Because of the normal distribution of data and homogeneity of variance, t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for independent (unrelated) samples. The obtained data were compared according to the departments students studied, the type of high school they graduated, their age, gender and whether they took English courses or not.

As a result of these comparisons, it was determined that the students of English Department used language learning strategies more frequently than the students in other departments. It was determined that the teacher candidates in the primary school teaching department used language learning strategies more intensively than the teacher candidates in the science teaching department, but the difference between the other departments was not statistically significant. It was found that there was no significant difference between the language learning strategies of the teacher candidates according to the type of high school they were graduated from and their age. Among all strategies except for compensation and social strategies, it was revealed that male students use these language learning strategies more intensively than female students. It was found out that the students taking English courses used all strategies except for compensation strategies more intensively than the ones who did not take any English course.

Keywords: Foreign Language Learning, Language Learning Strategies, Learning Strategies, Strategy Inventory For Language Learning, Teaching Language Learning Strategies,

Page Number : 122

Supervisor: Doç. Dr. Kenan Demir

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
KISALTMALAR.....	vii
TABLILAR DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sayılıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	19
2.1.2. Dil Öğrenme Stratejileri.....	22
2.1.2.1. Naiman ve Diğerleri (1978) Tarafından Tasarlanan Dil Öğrenme Stratejileri.	23
2.1.2.2. O'Malley ve Diğerleri (1985) Tarafından Tasarlanan Dil Öğrenme Stratejileri	24
2.1.2.3. Rubin ve Wenden (1987) Tarafından Tasarlanan Dil Öğrenme Stratejileri.....	26
2.1.2.4. Oxford (1990) Tarafından Tasarlanan Dil Öğrenme Stratejileri.....	29
2.1.3. Doğrudan Stratejiler.	32
2.1.4. Dolaylı Stratejiler.....	41

2.2. İlgili Araştırmalar.....	50
2.2.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar.....	50
2.2.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	59
BÖLÜM III.....	68
YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırmanın Modeli.....	68
3.2. Evren-Örneklem.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri.....	71
3.4. Verilerin Analizi.....	73
3.4.1. Üniversite Bölümlerine Göre Normallik ve Homojenlik Testleri.....	74
3.4.2. Lise Türüne Göre Normallik ve Homojenlik Testleri.....	75
3.4.3. Yaşlarına Göre Normallik ve Homojenlik Testleri.....	76
3.4.4. Cinsiyete Göre Normallik ve Homojenlik Testleri.....	77
3.4.5. Kurs Alıp Almama Durumlarına Göre Normallik ve Homojenlik Testleri.....	79
BÖLÜM IV.....	81
BULGULAR VE YORUM.....	81
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	90
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	93
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	95
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	97
BÖLÜM V.....	100
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	100
5.2. Öneriler.....	107
KAYNAKLAR.....	108
ÖZGEÇMİŞ	122

KISALTMALAR

CEFR : Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi

DÖS : Dil Öğrenme Stratejileri

DÖSE : Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

LSI : Öğrenme Stili Envanteri

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SILL : Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Bölümlere Göre Dağılımı.....	67
Tablo 2	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı.....	68
Tablo 3	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4	Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin (DÖSE) Temel Boyutları ile Alt boyutları ve Madde Numaraları.....	70
Tablo 5	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversitede Okudukları Bölümlere İlişkin Elde Edilen Verilerin Normallik Testleri.....	72
Tablo 6	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Düzeyine Göre Elde Ettikleri Puanların Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi.....	73
Tablo 7	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Düzeyine Göre Elde Ettikleri Puanların Normallik Tes.....	73
Tablo 8	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Düzeyine Göre Elde Ettikleri Puanların Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi.....	74
Tablo 9	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Elde Ettikleri Puanların Normallik Testleri.....	75
Tablo 10	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Elde Ettikleri Puan Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi.....	75
Tablo 11	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Edilen Verilerin Normallik Testleri.....	76
Tablo 12	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Ettikleri Puan Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi.....	77
Tablo 13	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kurs Alıp Almama Durumlarına Göre Elde Edilen Verilerin Normallik Testleri.....	77
Tablo 14	Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Ettikleri Puan Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi.....	78

Tablo 15	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Betimsel İstatistikler	80
Tablo 16	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Doğrudan Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 17	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bellek Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 18	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 19	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Telafi Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
Tablo 20	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dolaylı Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	85
Tablo 21	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üst Biliş Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	85
Tablo 22	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	86
Tablo 23	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	87
Tablo 24	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üst Biliş Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	88
Tablo 25	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	89
Tablo 26	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	90
Tablo 27	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	91

Tablo 28	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	93
Tablo 29	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Kullandıkları Strateji Türlerinin Betimsel İstatistikleri ve t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 30	Eğitim Fakóltesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kurs Alma Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri t Testi Sonuçları.....	96



ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekiller</u>		<u>Sayfa</u>
Şekil 1	Doğrudan ve Dolaylı Staratejiler (Oxford, 1990)	30



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalardan oluşmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, sağlık, sanayi gibi bütün alanlarda gelişmenin öncülüğünü yapan bilim sayesinde dünyadaki tüm toplumlar hiç olmadığı kadar birbirlerine yakınlaşmıştır. Her alanda meydana gelen gelişmeler sayesinde ki dünya küresel bir köy haline gelmiştir (Batumlu-Uslu, 2006, s. 1). İnsan eğitiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu devasa gelişim farklı kıtalardan, farklı ülkelerden, farklı dillerden, farklı dinlerden, farklı ırklardan insanların birlikte yaşamasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda dünyanın bu farklılıklarını ortak bir yaşam alanında bir araya getirebilmesi ancak ortak bir dil ile mümkün olmuştur. Son birkaç yüzyıldır İngilizce tüm dünyanın benimsediği ortak dil olarak öne çıkmıştır. İnsanların saatler içinde dünyanın başka bir ülkesine gidebildiği bu çağda, dil öğretimi diğer alanlara göre daha da önem kazanmıştır. Artık uluslar kendi vatanlarında değil başka ülkelerde de var olmaya ve kalımlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda dil öğretimi vazgeçilemez bir noktaya ulaşmış ve bireyin daha çok dil bilmesi gereği eğitimin özünü oluşturmaya başlamıştır.

Uluslar, bu kontrol edilemez gelişmenin ve bu sayede gittikçe büyüyerek dünyayı küçük bir köy haline getiren küreselleşmenin önünde ölüm kalım savaşı vermektedir. Her ulus kendi insanlarının dünyanın her yerinde yaşayabilmeleri için gerekli becerileri öğretmeye geçmişte olduğundan daha çok gereksinim duymakta ve önem vermektedir.

Bu baş döndürücü gelişmeler sayesinde eğitim kendini yeniden doğurmuş ve çoklu zekâ, yapılandırıcı anlayış gibi birçok öğrenci merkezli öğretim anlayışının

yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu yeni anlayışlar sadece matematik, tarih, felsefe değil, dil öğretimi gibi daha birçok alanı da doğrudan etkilemiş ve özellikle öğretim programlarında, öğretme-öğrenme süreçlerinde vb. alanlarda büyük değişime ve gelişime ön ayak olmuştur.

Geçmişin toplu eğitiminden gittikçe öğrenciye özgü eğitime geçildiği şu günlerde Davis, Christodoulou, Seider ve Gardner (2009) “eğitimin kişiye özgü olduğunu ve bireyselleştirilmiş eğitimi gerçekleştirebilme sürecinde her bireyin kendine uygun yöntemlerle eğitilmesi ve buna göre değerlendirilmesi” gerektiğini vurgulamaktadır (s. 15).

Bireyin eğitimi çok karmaşık ve uzun süren bir süreç gerektirdiğinden bu süreçte planlanmanın çok iyi yapılması, uygulamaların bu plana göre yapılması ve çıktıların değerlendirilmesi eğitimin bir sistem olmasının vazgeçilmez bir gereğidir.

Eğitimin her alanında öğrenmeyi gerçekleştirecek kişi bireyin kendisi olmasına rağmen öğrenme sürecinin bir öğretmen kılavuzluğunda yürütülmesi bütün eğitim paydaşları tarafından kabul görmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğreten kadar öğrenenin süreçteki rolü de büyük öneme sahiptir. Bireylerin kendilerine özgün yöntemleri belirleyerek öğrenme süreçlerini daha kalıcı hale getirmek için izledikleri bu yollar öğrenme stratejileri olarak adlandırılabilir. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini öğrenenin yeni bilgiyi nasıl seçtiğini, kazandığını, düzenlediğini veya bütünleştiğini keşfetmesini sağlayan ve öğrenme sırasında kullandığı, güdülerini ve kodlama sürecini etkilemeye yönelik davranış ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Öğrenenin öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullandığı ve öğrenme sürecinde uğraştığı bu düşünce ve davranışlar, öğrenme sürecinin temel yapı taşlarından olan öğrenme stratejilerini oluştururlar (Demirel, 2006, s. 77). Bu nedenle yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde de öğreneni temel alan öğrenme stratejileri kapsamındaki dil öğrenme stratejilerin neler olduğu, bireylerin öğrenmelerini bu stratejilerin bilincinde ve ışığında düzenleyerek kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için dil öğrenme stratejilerden haberdar olmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

O'Malley ve Chamot'ın (1990), öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenimine etkileri üzerine yaptıkları çalışmalar, yabancı dil öğreniminin gerçekleşmesi için öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeyi bilmelerinin gerekli olduğunu

vurgulamaktadır. Yaptıkları çalışmalarla da öğrencilerin kendi dil öğrenme stratejilerini bilmelerinin öğretmenin kullandığı strateji, yöntem, teknik ve materyaller kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Bu anlamda söz konusu olan stratejilerin neler olduğu kadar bunların nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesi gereklidir. Ayrıca yapılan araştırmalar, öğrencilerin kendilerine özgü dil öğrenme stratejilerini belirleyip öğrenmelerini stresten uzak ve kendilerine uygun yöntemlerle sürdürmelerini sağlayarak olabildiğince çok öğrencinin daha iyi ve kalıcı öğrenme sağlayabileceğini göstermiştir (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003).

Dil öğrenmenin önemi arttıkça bu alanda yapılan araştırmalar özellikle dil öğrenme stratejilerinin öğretimi ve öğrenilmesi üzerinde ağırlıklı olarak durmaktadır. Öğrenenin temel alındığı günümüz öğretme-öğrenme yaklaşımlarında bireyin kullandığı stratejiler belirli bir amaca ulaşmak için kullanılan bir plan, bilinçli olarak gerçekleştirilen bir eylem (Oxford, 1990); öğrenme stratejileri ise öğrenenin belirli bir öğrenme amacına ulaşmak için bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiği eylem ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır (Chamot, 2005). Dil öğrenme stratejileri ise, bireylerin kendileri tarafından yürüttükleri ve çoğunlukla bilinçli olarak kullandıkları; hedef dili öğrenme süreçlerini daha kolay, hızlı ve eğlenceli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan eylemlerdir (Oxford, 1990).

Birçok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini farklı sınıflandırmıştır ancak bu sınıflandırmaların genel anlamda birbirine benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin gruplandırılması konusunu aydınlatan ve bu alanda önemli çalışmalara imza atmış araştırmacılardan biri olan Rubin (1987) dil öğrenme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan dil öğrenme stratejilerini öğrenme, iletişim ve sosyal stratejiler olmak üzere üç başlık altında tanımlamıştır.

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo (1985) ile O'Malley ve Chamot (1990) dil öğrenme stratejilerini biliş ötesi stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal/duyuşsal stratejiler üç ana başlık altına toplamıştır. Bu alanda yine en çok bilinen "Dil Öğrenme Stratejileri" (DÖS) sınıflandırması Oxford (1990) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Doğrudan stratejiler hedef dilin zihinsel süreçlerini içermektedir ve kendi içinde bellek, bilişsel ve telafi stratejileri olarak üç gruba

ayrılmıştır. Bu stratejiler öğrenen tarafından farklı amaçlarla kullanılır ve dil öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Dolaylı stratejiler ise genellikle hedef dili doğrudan dâhil etmeksizin dil öğrenme sürecini sağlayan ve katkıda bulunan stratejilerdir; kendi içlerinde üç gruba ayrılmışlardır. Bunlar üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerdir.

Bu çalışmada Oxford tarafından oluşturulan dil öğrenme stratejileri sınıflamasına dayalı olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlenmiştir.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde ise konu ile ilgili yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiş ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın metodu, araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesinden bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde veriler, tablolar ve bulgular yer almaktadır. Son olarak, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada, problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üniversitede okudukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri İngilizce öğrenmek amacıyla kurs alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu stratejiler arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin üniversitede okudukları bölümlere, mezun oldukları lise türüne, yaşlarına, cinsiyetlerine ve İngilizce öğrenmek amacıyla kurs alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek bu araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitede bireylere verilen dil eğitimine rağmen dilde istenen yeterlilikler bireye kazandırılmamaktadır. Uzun yıllar boyunca esaslılık anlayışına göre eğitim alan bireylerin, dil öğrenme sürecine etkin katılım sağlayamamaları, bireyin kalıcı olarak öğrenmesine engel olmuştur. Dil öğrenme sürecinde bireyin kendine uygun stratejiyi seçerek kendi öğrenmesinden sorumlu olması ise bu problemin aşılmasında kullanılabilir çözüm yollarından biridir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde iyi bir öğrenenin dil öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanarak yeni dile hâkim olan kişi olduğu ve bu stratejilerin her öğrenciye öğretilbileceği ifade edilmiştir (Krashen, 1981). Oxford (1990) yabancı dil öğrenme stratejilerini, "öğrenciler tarafından kullanılan ve öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha özdenetimli, daha etkili ve yeni durumlara aktarılması daha uygun hale getiren belirli stratejilerdir " olarak açıklamıştır. Kendi öğrenmelerinde aktif olan kişiler, yabancı dili öğrenmede karşılaşılan problemlerin çözümünde çok değişik ve etkili stratejiler kullanmaktadırlar. Chamot ve Kupper (1989) göre; yapılan araştırmalar yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin dil becerilerini

geliştirmek için o duruma uygun farklı stratejiler kullandıklarını, başarı düzeyi daha düşük olanların ise strateji kullanımlarının diğerklerine göre yetersiz olduğunu ya da duruma uygun stratejiyi seçmekte başarısız olduklarını göstermiştir.

Bu araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerine uygulanan programların, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini ve bireysel farklılıklarını da dikkate alacak şekilde öğrenen merkezli bir şekilde verilmesine katkı sağlayacak öneriler sunabilir. Böylece üniversitelerde yabancı dil eğitimi veren öğretim elemanlarının bu stratejileri dikkate alarak ders işlemleri ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejileri seçmelerine yardımcı olmaları sağlanabilir.

Yapılan araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına dayanılarak yabancı dil öğrenmedeki genel durumun ortaya çıkarılması, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olması ve bu konuda ileride yapılabilecek araştırmalar için de bir örnek teşkil etmesi açısından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çalışmada veri toplamak amacıyla uygulanan dil öğrenme stratejileri envanterine gerçekçi cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Çalışma 2017-2018, eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 1. sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

İçinde yaşadığımız dünyanın her alanda sürekli olarak değişip gelişmesiyle birlikte, fiziki anlamda birbirine uzak olan bütün toplumlar, birbirlerinin sadece saniyeler ya da bir tık kadar uzağında kalmış; aralarındaki iletişim kurma zorunluluğundan dolayı da yabancı dil öğrenme ihtiyaçları artmıştır. İlerlemek için diğer toplumlarla iletişim halinde olan bu toplumlar için İngilizce bilmek her alanda zorunlu hale gelmiştir. İngilizcenin 19. yüzyıldan itibaren Avrupa'dan Japonya'ya kadar geniş çapta yayılan ve uluslararası öneme sahip olan, her geçen gün içinde de bireyler tarafından daha da çok öğrenilmek istenilen bir dil olduğu görülmektedir (Graddol, 2006).

Diğer dünya ülkeleriyle paralel olarak ülkemizde de İngilizce öğretimi okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar sürdürülmektedir. İngilizcenin daha etkili şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla İngilizce dersi öğretim programlarında sık sık değişiklikler yapılmaktadır. Planlı ve programlı olarak İlköğretim 2. sınıftan itibaren verilmeye başlayan İngilizce dersi üniversitelerde de devam etmektedir. Bunun yanı sıra bireyler özel olarak kurslar, dersaneler gibi farklı kurumlarda İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır. Öğrenenler ister örgün eğitim kurumlarında olsun, ister diğer eğitim kurumlarına devam etsin dil öğrenmede başarılı olmaları için kendi öğrenme süreçlerini düzenleme yetisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğreniminin her düzeyinde etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla dil öğrenme stratejilerine ağırlık verilmesi gerekmektedir (Akar, 2013). Çünkü öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılması için nasıl öğreneceklerini, hatırlayacaklarını, düşüneceklerini ve süreçte kendi güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içeren bir öğretim iyi bir öğretimdir (Subaşı, 2000:4). Bu nedenle özellikle okullarda verilen İngilizce dersinin temel ilkeleri öğretilirken dil öğrenme stratejileri de öğretilme ve hatta öğrenme sürecinde kullanmaları sağlanmalıdır.

Sadece dil öğretiminde değil diğer bütün derslerin kendine has öğretme-öğrenme yolları vardır. Bu öğretme-öğrenme stratejileri özellikle dil öğretimiyle uğraşan bireyler tarafından en az uygulama düzeyinde bilinmelidir. Dolayısıyla dil öğreten kendi öğretme stratejilerini, öğrenenin dil öğrenme stratejileri ile uyumlu hale getirmeli; bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli ve etkili bir etkileşim olmalıdır (Aydemir, 2007). Hatta öğreten kendi öğretme stratejilerini öğrenenin öğrenme stratejilerine göre belirlemeli ve öğretme-öğrenme sürecini öğrenenin öğrenme stratejilerine göre düzenlemelidir. Ne yazık ki dil öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin hem öğrenen hem de öğreten tarafından bilinip bilinmemesi pek de dikkate alınmamakta, dil öğretenler öğretme süreçlerinde kendi öğretme stratejilerini kullanmaktadır.

Bütün dünya çapında gerçekleşen ekonomik, kültürel, teknolojik ve bilimsel alanlardaki gelişmeler nedeniyle en az bir yabancı dil öğrenimi de bu gerekliliklerin temelindeki etkenler arasında yerini almıştır. Ülkemizde de yabancı dil öğretimine önem vermeye başlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Resmi Gazete 'de yayınlanan 1997 tarihli 4306 sayılı yasa ile 'sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu' uygulamaya geçirilmiş ve ilköğretim kurumlarında 4. sınıftan başlayan yabancı dil öğretimi uygulamaya konulmuştur. Yabancı dil öğretimi konusunda yürürlüğe giren bu yasa ile birlikte MEB Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış yabancı dil (İngilizce) öğretim programı çerçevesinde öğrencilere İngilizce dil eğitimi verilmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim sürecinde İngilizce öğretimi konusunda kullanılan bu programın temelinde dilbilgisi kuralları öğrencilere basitten karmaşığa doğru düzenlenerek verilmiş ve dil öğretimi konusunda bu tarz bir yaklaşımın yetersiz olduğu belirtilmiştir (Haznedar, 2010). Dil öğretimi konusunda ortaya çıkan eksiklikler nedeniyle zamanla dil öğretiminde kullanılan programların farklı nitelikler ve nicelikler açısından çalışmalar yapılmış; bu sayede ulusal ve uluslararası alanda yapılan yabancı dil sınavlarındaki yetersizlikler ve yabancı dil edinmede istenilen yeterliliğin sağlanamaması gibi sebeplerle ortaya çıkan başarısızlıklar giderilmeye çalışılmıştır (Demirpolat, 2015). 2006 tarihinden sonra uygulanan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanmış yeni bir yabancı dil öğretim programı ile geleneksel anlayıştan uzaklaşmış, bunun yerine öğrenci merkezli dil öğretimi ve sürece dayalı değerlendirme süreci benimsenmeye başlanmıştır (Haznedar, 2010).

MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 19/01/2018 tarihli 15 sayılı yayınlanan kararla güncellenen İlkokul (2-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 19/01/2018 tarihli 15 sayılı kararı ile tüm sınıf düzeylerinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Aynı zamanda MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 19/01/2018 tarihli 40 sayılı yayınlanan kararla güncellenen Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasına karar verilmiştir. Düzenlenen öğretim programları etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla bireyin günlük yaşamlarıyla ilişkili olmayı temel almış; bu nedenle yeni model dil öğrenme sürecinde iletişim üzerine odaklanmıştır. Program İngilizce öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirerek çeşitli seviyelerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedeflemektedir. Bu program öğrencilerin karakterini, gelişim süreçlerini ve öğrenme stratejilerini kapsamaktadır. İngilizce için yeni program hazırlanırken tek bir öğretim metodolojisine bağlı kalınmamış; bunun yerine kültürel farklılık için Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin (CEFR) üç açıklayıcısı olan öğrenci özerkliği, kendini değerlendirme ve anlama başlıklarını kapsayan, eylem odaklı yaklaşımın temel alındığı eğitim modeli ve uluslararası eğitim standartları benimsenmiştir. İngilizce dersi programı hazırlanırken programın yaparak-yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden deneysel öğrenmeyi ve bu süreçte her İngilizce dersinin anadili doğal olarak öğrenme sürecini yansıtmalarını hedeflemiştir.

Ülkemizdeki çoğunlukla kendilerine özgü İngilizce dili öğretim programına sahip 175'ten fazla yükseköğretim kurumunda da İngilizce dili öğretme-öğrenme süreci önemli bir yere sahiptir (British Council, 2015). British Council tarafından 2015'te yapılan bu çalışmaya göre Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce dil öğretimi süreci bir yıllık temel İngilizceyi temel alan hazırlık sınıfından ve bölümlerdeki dil eğitimini kapsayan İngilizce derslerinden oluşmaktadır. Üniversitelerin hazırlık sınıfına çoğunlukla temel seviye İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin başvurduğu ve bu nedenle sekiz aylık hazırlık sınıfı eğitim programının orta seviye üstü olan CEFR B2 seviyesine ulaşmasının neredeyse imkânsız olduğu belirtilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim süresi boyunca yapılan dil öğretme çalışmalarına rağmen üniversiteye gelen bir öğrencinin İngilizceyi çoğunlukla temel

seviyede biliyor olması, yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce öğretim sürecinde büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar konusunda yapılan çalışmalarda 15-29 yaşları arasındaki gençlerin büyük kısmının yabancı dilde yetersiz olduğu gözlenmiştir (Başat, 2014). Tüm bu problemlerin temel kaynaklarından biri olarak da öğrenci motivasyonu ve öğrenciler arası etkileşim eksikliği görülmektedir. Türkiye de her ne kadar büyümekte olan sağlam bir üniversite sistemi görülse de bu sistemin çağın gerekliliklerine uygun olarak daha da geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye’deki İngilizce alanındaki yetersizlik, özellikle akademi alanındaki çalışmalarda hem öğrencileri hem akademisyenleri hem de yükseköğretim kurumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve kalitelerini düşürmektedir.

Yükseköğretimde İngilizce öğrenmenin gerekliliği göz önüne alındığında, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde dil öğrenme strateji kullanımının farkında olup olmadıkları, kullanıyorlarsa hangi stratejileri kullandıkları ve bunları genel bağlamda hangi sebeplerden dolayı tercih ettikleri belirlenmesi gereken bir konudur. Özellikle İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerdeki öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini tercih ettikleri bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur; çünkü dil öğretiminde bireylere stratejiler konusunda farkındalık kazandıracak ve onlara rehberlik edecek kişiler öğretmenlerdir.

Dil öğrenme stratejileri, temelde dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır (Oxford, 1990) ve bu stratejilerin kullanımı, çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Uslan (2006) yaptığı çalışmada; zekâ, yaş, dil yetisi, kişilik, tutum, güdü ve öğrenme stratejileri gibi bireysel farklılıkların dil öğrenmeyi etkilediğini belirlemiştir. Kişilik özellikleri, tutum ve güdü gibi öğrenmeyi etkileyen diğer faktörlerin aksine, dil öğrenme stratejileri öğrencilere öğretilir, farklı alanlarda farklı stratejiler kullanılabilir ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları sağlanabilir. Böylece, daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilebilir.

Alan taraması yapıldığında öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu (Bekleyen, 2005), Türk öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu (Deneme, 2008) ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin neler olduğu (Aksoy, 2006; Şire, 1999) konusunda

çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Öğrenenler tarafından farklı veya benzer dil öğrenme stratejilerinin tercih edilmesinde rol oynayan farklı etmenler bulunmaktadır; bunlardan bazıları motivasyon, cinsiyet, kültürel geçmiş, tutum ve inanışlar, işin/görevin tipi, yaş ve yabancı dil seviyesi, öğrenme stili, belirsizlik toleransı gibi durumlardır (Oxford, 1990). Bu bağlamda öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme strateji seçimlerini etkileyen faktörlerin incelendiği (Oxford ve Nyikos, 1989), dil öğrenme stratejilerinin seçiminde cinsiyetin rolünün incelendiği (Aslan, 2009) ve öğrenciler tarafından kullanılan bu stratejilerin bireylerin başarılarına olan etkilerinin araştırıldığı (Aydemir, 2007; Uyar Uslan, 2006; Yalçın, 2006) çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu araştırma ile öğretene ile öğrenen arasındaki uyumu sağlayarak etkili dil öğrenme sürecini oluşturmada büyük öneme sahip olan öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretme-öğrenme sürecinde hem öğretme hem de öğrenme stratejileri bir bütün olarak kullanıldığında anlamlı öğrenme gerçekleşir; bu nedenle öğretmenlerin öğrenenlerin öğrenme stratejilerinin farkında olması, öğrenenlerin bu farkındalığa ulaşmasını sağlaması ve bu sayede öğretme-öğrenme sürecini harmanlayarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaları onların temel görevidir (Şimşek ve Balaban, 2010).

Öğretmenler sınıflarda farklı öğretme yollarını, stratejilerini, yöntem ve teknikleri ile organize edilmiş etkinlikleri kullanmaktadırlar. Öğretme stilleri öğretmenin derste öğrencileri ile etkileşimleri sırasında öğrencilerin öğrenme davranışlarını belirleyerek onlara en uygun yöntemi belirleyip kullanmasını sağlayan davranışlardır (Fischer ve Fischer, 1979). Ellis (1979) öğretim stilini, öğretim süreci içinde öğretmen tarafından sergilenen davranışlar olarak ifade etmiştir.

Öğrenmede öğretmenin yararlandığı öğretme stillerinden daha da önemli olan öğrenenin kullandığı öğrenme stratejileridir. Çünkü süreçte öğretmenler kendi öğretme stratejilerini en etkili şekilde kullansalar bile; bu anlamda yapılan etkinliklerin öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerine uygun olması ve öğrenene hitap etmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi anlamlı hale getiren şey, süreçte büyük bir öneme sahip olan öğrenenin bireysel özellikleri ve dolayısıyla özünde kullandığı öğrenme stratejileridir.

Oxford'a (1990) göre öğrenme süreci öğrenenin kendisi ile başlamaktadır; bu nedenle öğrenme sürecinde öğretmenin yol göstericiliğinden daha öncelikli olan

nokta öğrenenin kendisidir ve kullandığı öğrenme stratejileri de süreçte önemli bir yere sahiptir. Öğrenme stratejilerinin ne olduğunu kavranabilmesi için öncelikle “strateji” kavramının ne anlama geldiği bilinmelidir. ‘Strateji’ kelimesi eski Yunanca’da kullanılan “generallik” ya da “savaşma” anlamındaki “strategia” kelimesinden gelmektedir. Strateji ise o dönemlerde askerlikle alakalı tüm kuvvetlerin amaçlanan hedef doğrultusunda en doğru şekilde yönlendirilmesi anlamına gelmektedir. (Oxford, 1990, s. 7). Strateji teriminin eğitime yansıtılmış hali de “öğrenme stratejileri” olarak karşımıza çıkmaktadır ve öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından bilgi edinimine, depolamaya, telafi etmeye ve bilgiyi kullanmaya yardım eden işlemler olarak kabul edilmektedir (Akar, 2013, s. 28).

Öğrenme stratejileri, öğrenenin kendi öğrenme sürecini yöneterek kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemlerdir ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamasına yardım etme amacı gütmektedir (Senemoğlu; 1997). Filcher ve Miller (2000) öğrenme stratejilerini Weinstein ve Mayer’ın da (1983) belirttiği şekilde öğrencinin yeni bilgiyi seçmesini, elde edinmesini, organize etmesini ve bütünlemesini sağlamaya yarayan düşünce ve davranışlar olarak tanımlamıştır. Yapılan diğer çalışmalardan birinde ise öğrenme stratejileri öğrenenler tarafından kullanılan ve yönlendirilen özel teknikler olarak belirtilmiştir ve bu teknikler öğrenme sürecini kolaylaştırır, hızlandırır, daha eğlenceli bir hale getirir; daha etkili ve yeni durumlara daha kolay transfer edilebilen öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar (Oxford, 1989, s. 8). O’Malley ve Chamot (1990, s. 1) bu stratejileri öğrenenin kazanılan yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve hatırlama amacıyla kullandığı düşünce veya davranışlar olarak tanımlamıştır. Pressley ve Harris (1990, s. 31-34) ise öğrenme stratejilerinin bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak süreçte etkin bir şekilde rol almasını sağladığını ve bu nedenle öğrenme stratejilerinin çeşitli gruplandırmalarının yapıldığını belirtmiştir. Öğrenme stratejileri alanında çalışma yapan ilk araştırmacılardan biri olan Rubin (1975, s. 43) ise öğrenme stratejilerini öncelikle öğrenenin bilgiyi kazanmak amacıyla kullandığı teknikler ya da cihazlar olarak tanımlamıştır. Rubin (1891) bu stratejileri doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana kategoride toplamıştır (akt; Griffiths, 2004). Doğrudan öğrenme stratejilerini kendi arasında altı bölüme ayırmıştır; bunlar açıklama / doğrulama, izleme, ezber, tahmin / tümevarımsal çıkarım, tüm dengeli akıl yürütme ve uygulamadır. Dolaylı öğrenme stratejileri ise öğrenilenleri uygulama için yeni fırsatlar oluşturma ve hileler

üretme olarak belirtmiştir. O' Malley vd., (1985, s. 23), Rigney'in (1978) de kullandığı bir tanım olarak öğrenme stratejilerini öğrenenin bilgiyi edinme, depolama, geri edinme ve kullanma sürecini kolaylaştırmak için kullandığı uygulamalar ya da adımlar olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bu stratejileri bilişötesi, bilişsel ve sosyal olmak üzere üç ana başlık altında bir araya getirmiştir. Ellis'e (1986, s. 165) göre öğrenme stratejileri ve iletişim stratejileri bilgiyi edinme sürecindeki yetersiz kaynakları telafi etmek için kullanılan cihazlardır.

Senemoğlu (2012, s. 548- 564) ise 'dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı yani kodlamayı güçlendirici stratejiler, eklemleme/ genişletme stratejileri, örgütleme stratejileri, destekleyici stratejiler, geri getirmeyi yani hatırlamayı artırıcı stratejiler, güdüleme stratejileri, dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejiler, uygunluğu artırmaya yardım eden duyuşsal stratejiler, güveni artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler, doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri' başlıkları altında öğrenme stratejilerini sınıflandırmıştır. O' Malley vb.'de (1985) olduğu gibi Oxford da (1990, s. 8) Rigney'in (1978) tanımı temel almış ve öğrenme stratejilerini, 'öğrenenler tarafından öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, kendisinin yönettiği, yeni durumlara daha kolay aktarılabilen bir hale getirmek için kullanılan belli eylemler' olarak tanımlamıştır. Oxford (1990) öğrenme stratejilerini hafıza (öğrenenlerin nasıl hatırladığı ile alakalı), bilişsel (öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini düşünmeleriyle alakalı), telafi (öğrenene sınırlı bilgiyi telafi etmesini sağlayan), bilişüstü (öğrenenin kendi öğrenmesini nasıl sağladığıyla alakalı), duygusal (öğrenenin duyguları ile alakalı) ve sosyal (öğrenenin diğerleriyle olan iletişimi ile alakalı) stratejiler olarak gruplamıştır.

Örgün eğitim sürecinde aynı eğitim kurumlarında ve hatta aynı sınıflarda eğitim almakta olan öğrencilerin ders sonunda edinmesi beklenen kazanımları farklı düzeylerde edindikleri ders, konu, ünite ya da dönem sonunda yapılan değerlendirmelerle ortaya çıkmaktadır. Öğrenmede bireysel farklılıklardan kaynaklanan farklı öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından kendilerince en uygun olanlarının farkında olmamaları, kazanımları elde etmede oluşan farklılıkların sebepleri arasında gösterilebilir. Dahası birçok öğrenen de bu stratejilerin haberdar bile olmayabilir (Pressley vd., 1989). Bu nedenle öğrenciler öğrenme stratejileri

konusunda bilgilendirilmelidir. Bu stratejiler öğrenciye öğrenilecek içerikle bağlantılı bir şekilde ve aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun bir biçimde verilmelidir (Pressley ve Harris, 1990).

Bireyin kazandığı bilgiler zihinsel sürecin sonunda elde edilir ve bu süreçte kendi öğrenme sürecini kendisi yönetmelidir ki bu sayede öğrenmede karşılaşılan problemler öğrenenler tarafından daha kolay aşılabılır (Şahin ve Çakar, 2011). Öğrenciler, belirli davranışsal ve düşünsel süreçlerle öğrenmeyi gerçekleştirirler ve bu süreçte başarılı olmaları öğrenmelerine ve kendilerine en uygun stratejiyi kullanmalarına bağlıdır (Subaşı, 2000). Bu nedenle öğrenenin ihtiyacına ve seviyesine uygun stratejiye karar verip bu bağlamda öğrenme sürecini etkili bir hale getirmesi, öğrenenin eğitim-öğretim sürecinde daha başarılı olmasını sağlayacağı anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğrenme stratejilerinde ortak bir tanım altında toplanamasa da öğrenme stratejileri konusunda yapılan çalışmalar ve tanımlar, dil öğrenme stratejilerinin anlamlandırılması konusunda önemli temeller oluşturmaktadırlar.

Yabancı dil öğrenme sürecinde ise dil öğrenme stratejileri, öğrenme sürecini geliştirme konusunda önemi bir yere sahip olduğundan dolayı, çağımızdaki eğitimciler tarafından incelenen bir alan olmuştur. Chomsky (2006) gibi dil öğrenme sürecinin doğasını araştıran dil bilimcilerin yaptığı çalışmalar, dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerinde etkili olabilmek için belirli girişimlerde bulunduğu ihtimalini ortaya çıkarmıştır. 17. Yüzyılın ortalarında McLaughlin (1978), Bialystok (1978) Rubin (1975), Stern (1975) ve Naiman vd., (1978) gibi yazarlar da bireylerin öğrenme stratejilerini dil öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla nasıl kullandıklarını keşfetmeyi amaçlamışlardır (Griffiths, 2004). Dil öğrenme stratejilerinin, kişinin kendi dil öğrenme sürecini daha etkili ve daha özgüvenli olarak gerçekleştirmesini sağlayan oldukça etkili yollar olduğu anlaşılmıştır. (Rubin,1975; Stern, 1975; O'Malley, Chamot, 1985; Oxford, 1990).

Rubin (1975, s. 45) öğretmenlerin öğretme sürecinde sadece uygun olan yolu bulmaya ya da doğru cevaba ulaşmaya odaklanmamalarını, aynı zamanda öğrenenin kendi öğrenmesini sağlaması konusunda da öğrenciye yardımcı olmalarının gerekliliğini ifade etmiştir. Öğretmenler, iletişimsel yeterlilik konusunda büyük öneme sahip olan ve bireyin kendi öğrenme sürecinde aktif olarak rol almasını, öz

güveni ve yeterliliği geliştirmesini sağladığı için, dil öğrenme sürecinde bireylerin kendilerine özgü stratejileri kullanmalarına önderlik etmelidirler (Uslu, Şahin ve Ödemiş, 2016). Ancak dil öğrenme stratejilerinin araştırılmasında, teorik bilimlerde olduğu gibi net ve somut verilerden ziyade daha çok öğrenenin davranışlarının gözlemlenmesine dayalı olması gibi zorluklar bulunmaktadır. Araştırmacılar bu süreçte dil öğreniminde başarılı olan öğrencilerin diğerlerinden farklı olarak neler yaptıklarını bulmaya çalışmışlardır. Rubin (1975) dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin kullanacakları dil yapılarından emin olmasalar bile iletişim kurmada daha istekli olduklarını, bu süreç içinde yanlış yapmaktan ya da kötü duruma düşmekten çekinmediklerini, kendilerine uygun stratejilerle iletişim sürecinde aktif rol aldıklarını belirtmiştir. Bunu yaparken de öğrenenlerin kendilerini yanlış ifade etme amacıyla değil, aksine doğru yapıyı kullanma ve kendilerini doğru ifade etme çabasında oldukları sonucunu elde etmiştir.

Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde tam anlamıyla ne anlama geldiği hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu stratejilerin tanımı ve sınıflandırılması konusunda 17. yüzyılın ortalarından itibaren çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Cohen'e (1998) göre dil öğrenme stratejileri, bir dili öğrenme ve kullanma sürecinde öğrenen tarafından bilinçli olarak atılan adımlardır. Oxford (1989, s. 8) dil öğrenme stratejilerini, 'öğrenenler tarafından öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, kendisinin yönettiği, yeni durumlara daha kolay aktarılabilen bir hale getirmek için kullanılan belli eylemler' olarak tanımlamıştır. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin detaylı bir sınıflamasını yapmıştır; yapılan bu gruplandırma aynı zamanda iyi bir dil öğrencisinin kullandığı stratejilerle de uyumlu bir şekilde oluşturulmuştur (Cesur, 2008). Oxford dil öğrenme stratejilerini, kendi arasında da altı alt başlığa ayrılan dolaylı ve dolaysız stratejiler olarak iki temel başlık altında birleştirmiştir. Doğrudan stratejiler kendi arasında bellek (bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlamaktadır), bilişsel (öğrenenlerin anlamlı hale getirilmesi için kullanılan zihinsel süreçlerdir) ve telafi stratejilerinden (dil kullanırken karşılaşılan bilgi eksikliklerini ortadan kaldırmak amacıyla kullanılırlar) oluşmaktadır. Dolaylı stratejiler de üst biliş (bilişsel sürecin üstünde gerçekleşen, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerini sağlarlar), duyuşsal (öğrenenlerin öğrenme sürecinde duygu, motivasyon gibi içsel süreçlerini kontrol etmelerine yardımcı olurlar) ve sosyal stratejileri (hedef dili kullanan bireylerle etkili

bir sözlü iletişim kurmayı sağlamaya yardım ederler) kapsamaktadır. Oxford'un (1990) yaptığı dil öğrenme stratejileri sınıflandırması çalışmanın ilerleyen kısımlarında daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Oxford (1990, s. 9-10) dil öğrenme stratejilerinin temelde sahip olduğu özellikleri şu şekilde belirtmiştir;

- Dil öğrenme stratejilerinin hepsi iletişimsel yeterliliği geliştirmek amacıyla öğrencilerin hedef dili bağlam içinde anlamlı ve etkin bir şekilde kullanarak etkileşimde bulunmalarını amaçlar ve öğrenenin bu süreçte aktif olarak yer alarak iletişimsel yeterliliğin gelişimine yardımcı olur.

- Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetmesine katkıda bulunmaktadır.

- Dil öğrenme stratejileri; öğretmenlerin öğrenenlerin sahip olduğu öğrenme stratejilerini tanımlamasını ve öğrenenleri bu konuda bilgilendirerek onların kendilerine özgü stratejileri kullanıp süreçte daha özgün ve bağımsız olmalarına yardımcı olmalarını sağlamaktadır.

- Dil öğrenme stratejileri sorunları çözmeye odaklı araçlardır.

- Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla yaptıkları eylemler veya davranışlardır; bu nedenle de eylem temellidirler.

- Dil öğrenme stratejileri zihinsel süreçlerin yanı sıra üstbilişsel (öğrenenin kendi öğrenmesini nasıl sağladığıyla alakalı süreçler), duyuşsal (öğrenenlerin öğrenme sürecinde duygu, motivasyon gibi içsel süreçlerini kontrol etmelerine yardımcı süreçler), sosyal (hedef dili kullanan bireylerle etkili bir sözlü iletişim kurmayı sağlamaya yardım eden süreçler) ve diğer işlevleri de kapsar.

- Dil öğrenme stratejileri, öğrenmeye doğrudan ve dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır ve dil öğrenme sürecinde her iki durum da eşit derecede öneme sahiptir.

- Dil öğrenme stratejileri farklı derecelerde gözlemlenebilirlik özelliğine sahiptir. Öğrenen tarafından kullanılan işbirliği stratejisinin gözlemlenebilirken hafıza stratejisinin gözlemlenememesi bu duruma örnektir.

- Dil öğrenme stratejilerinin bazıları bilinçli olarak kullanılırken bazıları da farkındalık düzeyi düşük ve otomatikleşmiş, kendi kendine meydana gelmiş bir halde kullanılmaktadır ve durum öğrenme sürecinde olması istenen bir durumdur.

- Dil öğrenme stratejileri strateji eğitimi sayesinde öğrencilere öğretilbilir ve onlara uygun biçimde uyarlanabilir; böylelikle bireylerin dil öğrenme stratejilerini seçmede ve kullanmada farkındalık düzeylerinin artması sağlanabilir.
- Dil öğrenme stratejileri esnektir ve öğrencilerin kendilerine özgü stratejileri seçip kullanmasında bireysel tercihleri ve özgürlüğü temel alınır.
- Dil öğrenme stratejileri yaş, cinsiyet, öğrenme amacı, motivasyon, ulus, kişisel özellikler gibi birçok etkenden etkilenebilir.

Öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde seçebileceği ve kullanabileceği birçok strateji bulunmaktadır; ancak öğrenenlerin bu stratejileri seçimine ve kullanımına nelerin sebep olduğu kesin olarak bilinmemektedir (Şimşek ve Balaban, 2010) ancak bu durumu etkileyen değişik etkenler bulunmaktadır (Gardner ve MacIntyer, 1993). Son zamanlarda yapılan araştırmalar cinsiyet, yaş, farkındalık, kişilik özellikleri, dil öğrenme seviyesi, öğrenme gereksinimi ve amacı, motivasyon, kültür, milliyet vb. birçok etkenin strateji tercihinde ve kullanımında etkili olduğunu göstermiştir (Liang, 2009; Martinez, 1996; Chamot, 2004; Griffiths, 2004; Şahin ve Ödemiş, 2016; Balcı ve Üğüten, 2017).

Dil öğrenme stratejileri konusunda Oxford'un (1994) önerdiği önemli konulardan biri, stratejinin bir şekilde öğrenene uygun şekilde bireyselleştirilmesi gerektiğiydi. Öğrenme sürecinin temelinde bireyin olması nedeniyle strateji tercihinin etkileyen faktörlerin de göz önüne alınması gerekmektedir. Strateji tercihinin etkileyen unsurlardan bir tanesi dil öğrenme seviyeleridir. Griffiths (2003) gerçekleştirdiği bir çalışmanın sonucunda üst seviye dil öğrenen bireylerin alt seviye dil öğrenenlere göre daha fazla strateji kullandıklarını ve farklı strateji türlerini tercih ettiklerini belirlemiştir.

Dil öğrenme stratejilerinin seçimini etkileyen diğer faktör motivasyondur (Oxford, 1994; Gardner & MacIntyre, 1993; Lai, 2013, Marti'nez, 1996). Daha fazla motive olan öğrenciler, daha az motive olan öğrencilerden ve özellikle kariyer amacıyla dil öğrenme gibi farklı amaçlarla dil öğrenme motivasyonuna sahip öğrencilerden daha fazla strateji kullanma eğilimindedirler. Bu nedenle dil öğrenme stratejilerinin seçiminde öğrenenin dili öğrenme konusundaki motivasyonu önemli bir yere sahiptir (Oxford, 1990).

Cinsiyet de dil öğrenme strateji tercihini etkileyen diğer faktörlerden birisidir (Liang, 2009). O'Malley vd. (1985) ortaokuldaki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden farklı stratejileri kullandıklarını belirlenmiştir. Oxford'a (1994) göre her ne kadar bazı stratejilerin kullanımında erkekler kadınlardan daha üstün olsalar da genel anlamda kadınlar erkeklerden daha fazla strateji kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak Oxford ve Ehrman'nın (1990) çalışması, cinsiyetler arasında dil öğrenme stratejisi kullanımı konusunda anlamlı farklılık gösteren sonuçlar elde edememiştir.

Öğrenenlerin sahip olduğu kültürel miras ve milliyeti de strateji tercihini etkilemektedir; örneğin alışılmış ezber ve ezberin diğer türlerinin bazı Asyalı öğrenciler arasında diğer kültürlerden olan öğrenenlere nazaran daha yaygın olduğu belirlenmiş ve diğer kültürlerin de ezberleme stratejilerini öğrenenler arasında teşvik etmeye başladığı görülmüştür (Oxford, 1994; Liang, 2009). Griffiths ve Parr (2000) Avrupalı öğrencilerin özellikle kelime dağarcığına, okumaya, başkalarıyla etkileşime ve belirsizliğe karşı hoşgörüyeye yönelik stratejilerden daha fazla yararlandığını ifade etmiştir.

İnanç ve tutumun öğrenenlerin seçtiği stratejiler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir; örneğin öğrenenlerin sahip olduğu olumsuz tutumlar ve inançlar genellikle zayıf bir strateji kullanımına ya da strateji düzenlenmesinde eksikliğe sebep olmaktadır (Oxford, 1994; Liang, 2009). Ellis (1994, s. 541), bazı öğrenenlerin bazı öğrenenlerin dili 'öğrenme' nin daha önemli olduğunu düşündüğünü ve bu nedenle bilişsel stratejileri kullanmayı tercih ettiklerini, bazılarının ise dili 'kullanmanın' daha önemli bir yere sahip olduğunu ve bu nedenle iletişim stratejilerini daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir.

Dil öğrenme sürecinde üstlenen görevlerin türü de strateji tercihini etkilemektedir ve görevi yerine getirmek için görevin yapısına uygun olan farklı strateji kullanılır (Oxford, 1994; O'Malley vd, 1985).

Yaş ve yabancı dil öğrenme seviyesi de dil öğrenme strateji seçiminde etkilidir (Fazeli, 2011). Dil öğrenme seviyelerinin hepsinde farklı yaştaki farklı stratejiler kullanmıştır ve genellikle belli stratejiler daha eski veya daha ileri düzey öğrenciler tarafından tercih edilmiştir (Oxford, 1994; O'Malley vd., 1985). Oxford'a (1990) göre öğrenenlerin yaşlarına, biyolojik gelişim ve sosyal deneyimlerine bağlı olarak

sahip oldukları bilişsel düzeyleri strateji tercihleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrenenin sahip olduğu öğrenme stili genellikle dil öğrenme stratejilerinin seçiminde etkindir (Oxford, 1994). Öğrenenin kendi öğrenme sürecini nasıl algıladığı, düzenlediği, anlamlandırıldığı ve yönlendirdiği onun aynı zamanda dil öğrenme sürecini de yönlendirmektedir ve bu nedenle yabancı dil öğretmenleri dil öğrenenlere kendilerine uygun olarak seçebileceği değişik dil öğrenme stratejilerini sunmalıdır (Martinez, 1996).

Oxford (1994), Griffiths ve Parr (2000) ayrıca belirsizlik durumlarında gösterilen toleransın da strateji seçimini etkilediğini belirtmiştir. Yaptığı çalışmalara göre belirsizlik durumlarına karşı daha hoşgörülü olan öğrencilerin daha az hoşgörülü olan öğrencilerden farklı dil öğrenme stratejileri kullandığını belirtmiştir.

Yukarıda bahsedilen faktörler konusunda araştırmacılar farklı çalışmalar yürütmüşlerdir ve dil öğrenme stratejilerini etkileyen faktörler hakkında çoğunlukla anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Ancak bu konularda yapılan bazı çalışmalarda anlamlı farklılık elde edilememiştir. Örneğin Willing'in (1988) Avustralya'da diğer dilleri konuşan çok sayıdaki yetişkin göçmene uyguladığı öğrenme stili tercihi ve strateji kullanımı hakkındaki ankette, etnik köken, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin neredeyse hepsinde öğrenme stili tercihi ve strateji kullanımı sabit kalmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu tarz farklı bulgular, dil öğrenme stratejileri konusunda tam bir uzlaşmaya varılmasının ne kadar zor olduğunu gözler önüne sermektedir (Griffiths, 2004).

2.1.1. Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi. Öğrenme sürecinde etkili ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanması için en önemli etken bireydir ve bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olması gerekmektedir. Birey; en önemli öğrenme olan öğrenmeyi öğrenmelidir ve bu süreç ileriye planlama, karşılaşılabilecek zorlukların nedenlerini belirlemede kişinin kendini kontrol edebilmesi, kontrol, tahmin, ileri görüşlülük, genel tekrar ve kendini test etme gibi öğrenme stratejilerini kapsamaktadır (Nisbet ve Shucksmith, 1986, s. 7). Öğrenme stratejileri daha önce de bahsettiğimiz gibi bireyin kendi öğrenmesinde etkin olarak rol almasını sağlayan stratejilerdir. Öğrenme stratejilerine hâkim bireyler nerede hangi stratejiyi

kullanacağını bilir, kullanacakları stratejilerin kendi öğrenme süreçlerine katkısının farkındadır ve bu nedenle öğrenme sürecinde etkin olma yolunda motivasyon ve özgüvenleri daha fazladır ve farklı öğrenme stratejilerini deneyerek kendilerine uygun olanı seçme konusunda daha istekli olurlar; böylelikle kendi öğrenme süreçlerinde daha etkili bir role sahiptirler (Serçe ve Sünbül, 2015).

Etkili öğrenme sürecinde bireylerin öncelikle öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve kendi öğrenmelerini düzenlemede etkin şekilde rol oynayarak öğrenen merkezli bir sürece sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle de öğretmenin bu süreçte rol model olarak bireye yol göstermesi gerekmektedir. Öğretmenin dersler sırasında öğrenme stratejilerini öncelikle tanıtmaması gerekir ve bunu sürece yayarak öğrencinin konuyu anlamasını ve stratejileri kullanabilmesini sağlamalıdır. Bu nedenle öğretmen stratejileri tanıttıktan sonra bunların kullanırken izleyecekleri yolları, nerede nasıl kullanacaklarını anlatmalı ve öğrencilerin kişisel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde onları yönlendirip gerekli dönütlerle süreçlerine rehberlik etmeleri gerekmektedir. Süreç içerisinde bireyleri öğrenmelerinde daha aktif hale getirmek amacıyla kendini geri çekerek yetkinliği öğrenenlere vermeli ve böylece öğrenenin kendilerine uygun stratejileri seçip uygulamasına olanak sağlamalıdır. Süreci öğrencilerle etkileşimli bir halde gerçekleştirerek ortaya çıkabilecek sorunlarda çözümleri öğrenenlerle beraber çözümleyerek onlarla ortak bir çalışma içine girmesi de öğrenenin bu süreçte aktif rol oynamasını sağlayacaktır. Bu sayede öğrenenlerin yeterli seviyede gerekli stratejileri kullandıkları takdirde başarı ve yeterliliklerinin artacağı konusunda kendilerine olan özgüven ve inançlarının da artması hedeflenmektedir(Pressley ve Harris, 1990, s. 32, 33, 309).

Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi de öğrenme stratejilerinin öğretiminde olduğu gibi merkeze öğrenciyi almaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar bireylerin genel olarak bazı dil öğrenme stratejilerini farkında olmadan kullandıklarını, başarılı olanların ise bunları daha etkin ancak buna rağmen bazılarını da bilinçsiz bir şekilde kullandıklarını göstermektedir (Chamot vd., 1999, s. 43, 49, Oxford, 1990, s. 12). Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha etkin olmaları için bu stratejiler hakkında farkındalık düzeylerinin artırılması amacıyla konu hakkında bilgilendirilmeleri ve dil öğrenme stratejilerinin bireylere öğretilmesi gerekmektedir (Chamot, 1998). Yabancı dilde strateji öğretimi ve öğrenen eğitim konusunda Thompson ve Rubin

(1996), Oxford ve Crookall (1989) gibi araştırmacılar çeşitli çalışmalar yapmıştır. Yapılan çalışmalarda iyi sonuçlar alınmasına rağmen strateji öğretiminin bazı alanlarda etkili olurken aynı konunun farklı yeterlilikleri alanında aynı etkiyi yakalayamadığı gözlemlenmiştir (Oxford, 1994). Oxford (1994, s. 2) yaptığı çalışmalarda yabancı dil öğrenme stratejilerinin ğretimi sürecinde ve ileride yapılacak araştırmalar sırasında dikkate alınması gereken bazı prensiplerden bahsetmiştir:

- Dil ğrenme stratejilerinin öğretiminin temelde öğrenenin tutum, inanç ve öğrenme ihtiyacını temel alması gerekmektedir.
- Stratejiler renenin dil görevine ait ihtiyaçlarına, öğrenenin öğrenme stiline ve öğrenme hedeflerine uygun olabilmesi amacıyla birbirleriyle alakalı ve birbirlerini destekleyici şekilde seçilmelidir.
- Eğer mümkünse strateji ğretimi yabancı dil aktivitelerden ayrı ve kısa süreçlerle yapılmasından ziyade bu aktivitelerle bir bütün halinde ve zamana yayılmış bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenenler dil derslerinde yeterli miktarda dil strateji ğretimi fırsatını yakalayabilmelidir.
- Strateji ğretimi açıklamaları, çalışma kâğıtlarını, aktiviteleri, beyin fırtınasını ve evde çalışmasına olanak sağlayan kaynakçaları da içermelidir.
- Strateji seçimini önemli ölçüde etkileyen kaygı, motivasyon, inanç gibi konulara strateji öğretimine doğrudan değinilmelidir.
- Strateji ğretimi açık, belirgin, konuya ve amaca uygun olmalı; yabancı dil ğretiminde özėün materyalleri içeren yeterli miktarda farklı aktiviteleri öğrenenlere sunmalıdır.
- Strateji ğretimi yalnız sınıfa özėü olarak kalmamalı, ileride sınıf dışında karşılaşılabilecek görevlere de uygulanabilir olmalıdır.
- Strateji ğretimi farklı öğrencilerin belirli görevlerde ihtiyaç ya da tercihlerine uygun belirli stratejileri tercih etmelerinden dolayı bir miktar bireyselleştirilmelidir.
- Strateji ğretimi süreçte öğrenenlerin kendi gelişimlerini, öğretimdeki başarılarını ve çoklu görevlerde stratejilerin değerini ölçmelerine ve değerlendirmelerine imkân sağlamalıdır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi dil öğrenme stratejilerinin öğretiminde öğrenen temelli olan ve önem verilmesi gereken bazı durumlar bulunmaktadır ve bunun dışında dikkat edilmesi gereken bir diğer konu ise süreçte etkin olarak rol oynayan ve öğretme sürecinde yol gösterici olan öğretmenlerin eğitimidir. Yeterli ve etkili bir öğrenme ortamının oluşması için öğrenenler kadar öğretmenlerin de konu hakkındaki yeterlilikleri, anlayışları, konuya verdikleri önem ve süreçte kullandıkları teknik ve yöntemler de yeterli ölçüde gelişmiş olmalıdır. Öğrenen ve öğretenlerin yanı sıra bireylere sunulan araç-gereçler, müfredat, kaynaklar, kullanıma sunulan kitaplar ve etkinliklerin de sürece uygun şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı da önemli bir yere sahiptir (O'Malley ve Chamot, 1990, s. 154).

Öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik ederek süreci şekillendiren öğretmenlerin dil öğrenme süreçlerinden haberdar olmaları ve konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin eğitimleri sırasında bu stratejiler hakkında gerekli eğitimi almaları, eğitim-öğretim sürecinde etkili sonuçlar elde edilmesi konusunda önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğretmenlerin derslerde öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri ve öğrencilere aktarabilmeleri için gerekli eğitimi almaları, bireylerin eğitim-öğretim ortamlarında kendilerine olan güvenini arttırmaya ve süreçte bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerinin farkındalığını arttırması bakımından oldukça gerekli bir durumdur (Wilson, 1988).

2.1.2. Dil öğrenme stratejileri. Yabancı dil öğrenen bireylerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması konusunda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Öğrenen merkezli yeni yaklaşımlarla birlikte dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu ve yabancı dil öğrenen bireylerin hangi dil öğrenme stratejilerini daha çok tercih ettikleri O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) gibi araştırmacıların çalışmalarında ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar kapsamında da bir çok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmışlardır (Stern, 1975; Naiman ve diğ., 1978; O'Malley ve diğ., 1985; Wenden ve Rubin, 1987; Oxford, 1990; Ellis, 1994 vb.). Bu sınıflandırmalar genel olarak incelendiğinde temelde hepsinin aralarında büyük farklıklar olmaksızın birbirine benzer özelliklere sahip olduğu gözlenmektedir. Aşağıda, dil öğrenme stratejileri alanında önde gelen olan

çalışmalardan bir kaçı olan Naiman ve diğ. (1978), O'Malley ve diğ. (1985), Rubin (1987) ve Oxford'un (1990) sınıflandırmaları genel anlamda dört ana başlıkta ele alınmıştır.

2.1.2.1. Naiman ve diğerleri (1978) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejileri. Kendi alanlarında alt başlıklardan oluşan beş temel kategoriye ayırmıştır. Yapılan çalışmada tasarlanan beş temel stratejinin iyi dil öğrenen bireyler tarafından yaygın olarak kullanıldığı gözlenirken; alt başlıklarda yer alan stratejilerin ise dil öğrenmede iyi olan bireylerden bazılarında gözlemlendiği belirtilmiştir. Naiman ve diğerleri dil öğrenme stratejileri konusunda oluşturdukları bu gruplandırmayı 34 iyi dil öğrenen bireyle yaptıkları görüşmelere ve Stern'nin 1975 yılında yaptığı şemaya dayandırmışlardır.

2.1.2.1.1. Aktif olarak görevde yer alma.

a. Öğrenme fırsatlarına olumlu yanıt verme ve öğrenme ortamını kullanma: Birey hedef dili kullanabileceği ve edinebileceği bir dil öğrenme ortamına ihtiyacı olduğunun farkına varır.

b. Sıradan ders programına dil öğrenme aktivitelerini ekleme: Öğrenen dille ilgili kaynaklar okuyup hedef dilde dinlemeler yapmak gibi aldığı ders programını teşvik edici diğer materyalleri kullanır.

c. Uygulama: Ezberlemek için kelimeleri yazar.

d. Bireysel Problemlerinin Farkına Varma: Hedef dilde konuşan kişinin ağız hareketlerini gözlemler ve konuşulanları tekrar eder; tek başına sesli okumalar yapar ve kendi sesini dinler.

2.1.2.1.2. Bir sistem olarak dilin farkına varma.

a. Hedef dil ve anadil arasında karşılaştırmalar yapma: Kökü aynı olan sözcükleri ve önceden anadilinde sahip olduğu eski bilgilerini kullanır.

b. Anlam çıkarabilmek amacıyla hedef dili çözümleme: Anlam çıkarmak ve konuyla ilgili olasılıklar elde etme için var olan kuralları kullanır.

c. Dilin bir sistem olduğu gerçeğini kullanma: Sözlükten yeni edindiği kelimelerle aynı grupta yer alan diğer kelimeler arasında bağ kurar.

2.1.2.1.3. Dilin bir etkileşim ve iletişim aracı olduğunu fark etme.

a. Hedef dilin kullanımında doğruluktan yerine akıcılığa önem verme: Konuşma sırasında yapılabilecek hatalardan dolayı tereddüt etmez ve takıldığı yerlerde birbirinin yerine geçebilen diğer ifadeleri kullanır.

b. Hedef dili anadili olarak konuşan bireylerle iletişim fırsatları arama: Mümkün olan her fırsatta iletişim kurar, hedef dili konuşan bireylerle yakın kişisel bağ oluşturur ve onlara mektup arkadaşı olarak yazar.

c. Hedef dilde sosyokültürel anlamlar bulma: Hedef dilin kültürünü yansıtan nezaket ifade ve deyişleri ezberler.

2.1.2.1.4. Duygusal isteklerini kontrol etme.

a. Dil öğrenme sürecindeki duygusal istekleriyle baş etme: konuşmasını engelleyen durumların üstesinden gelir, yapmış olduğu hatalara gülüp geçebilir ve karşılaşılabileceği zorluklara karşı hazırlıklıdır.

2.1.2.1.5. Hedef dildeki performansını gözlemleme.

a. Elde ettiği çıkarımları test ederek ve hedef dili anadili olarak konuşan bireylerden geri dönütler alarak yabancı dilin sistemini devamlı gözden geçirme: Cümleler kurar ve hedef dili konuşanların verdiği tepkileri gözlemler ve yaptığı hataları tekrarlamamak amacıyla kendini geliştirmenin yollarını arar (O'Malley ve Chamot, 1990, s. 5).

2.1.2.2. O'Malley ve diğerleri (1985) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejileri. O'Malley ve diğer. 1985 yılında yaptıkları çalışmalarda dil öğrenme stratejilerini, Anderson (1983) ve Gagné'nin (1985) bilişsel psikoloji alanındaki çalışmalarını temel alarak üstbiliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler adlı üç temel başlık altında sınıflandırmışlardır (O'Malley ve Chamot,

1990, s. 45-52). Ayrıca öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri görev esnasında kullandıkları karışık işlemler olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.2.2.1. Üst biliş stratejileri. Bu stratejiler bireyin öğrenmenin gerçekleştiği süreç içinde kendi öğrenme süreci hakkında düşünmesini, öğrenme süreçleri hakkında plan yapmalarını, öğrenme görevini denetleyip kontrol etmesini ve sürecin sonunda kendi öğrenme sürecini değerlendirmesini sağlamaktadır.

a. Seçici dikkat: Amacın dinleme olduğu görevlerde kelime ve kelime öbeklerine dikkatin verilmesi örneğinde olduğu gibi birey öğrenme görevine özgü niteliklere dikkatini verir.

b. Plan yapma: Öğrenme sürecinde bireyin dinleme ya da yazman derslerine uygun olarak kendi öğrenmesini planladığı, öğrenme amacı ve öğrenmesini nasıl gerçekleştireceğini düzenlediği stratejidir.

c. Öz denetim: Süreçteki dil kullanımını, konuyu anlayıp anlamadığını ve süreçteki yanlış ve doğrularını denetler. Öğrenmesini denetlemesi öğrenme görevine verilen dikkatin gözden geçirilmesini, hatırlanması gereken bilginin kazanımının izlenmesini ve üretim sürecinin oluşumunun izlenmesini kapsamaktadır.

d. Öz değerlendirme: Algısal dil öğrenme aktivitesinin tamamlanmasından sonra kontrol edilmesini ya da gerçekleşen dil ürününün değerlendirilmesi süreçlerini kapsar. Birey dil öğrenme sürecinde görevle ilgili ortaya çıkardığı üretimleri, dil kullanımını ve performansını, yeteneğini, stratejisini ve sahip olduğu dil bilgisini denetleyerek kendi öğrenmesini kontrol eder.

2.1.2.2.2. Bilişsel stratejiler. Bilişsel stratejiler, çoğunlukla gerçekleştirilecek öğrenme göreviyle alakalıdır ve öğrenme materyali ile etkileşime geçerek onu zihinsel veya fiziki olarak kullanmayı ve görevine uygun bir teknik uygulamayı içerir.

a. Tekrar: Edinilen ya da duyulan nesnelere isimlerini tekrar eder.

b. Organizasyon: Kelimeleri, terimleri ya da kavramları anlamsal ya da söz dizimsel özelliklerine uygun olarak gruplar.

c. Sonuç çıkarma: Edindiği yeni dilbilgisi maddelerinin anlamlarını tahmin etmek için sahip olduğu eski bilgilerini kullanır, sonuçları tahmin eder ve eksik bölümleri tamamlar.

d. Özetleme: Edinilen bilgiyi akılda kalması ve hatırlanması amacıyla aralıklarla özetleyerek sentezler.

e. Anlama: Dili anlama sürecinde uygun olan kuralları uygular.

f. Görseller: Yeni edinilen sözel bilgiyi anlamak ve hatırlamak amacıyla kendi ürettiği ya da kelimenin sahip olduğu görsel materyalleri kullanır.

g. Aktarma: Önceden sahip olduğu dilbilgisini yeni edinilen öğrenme görevini kolaylaştırmak amacıyla kullanır.

h. Detaylandırma: Elde edinilen yeni bilgiyi önceden sahip olduğu bilgiyle bağlayarak bilginin kişiselleştirilmesini ve anlamlandırılmasını sağlar.

2.1.2.2.3. Sosyo-duyuşsal stratejiler. Sosyal ve duyuşsal stratejiler, öğrenme sürecinde sosyal yardımlaşmayı temel alan ve diğer kişilerle etkileşime geçerek öğrenme sürecini olumlu olarak etkileyen etkinlikleri kapsamaktadır.

a. İşbirliği: Öğrenme aktivitesi sırasında problemleri çözmek, bilgileri birleştirmek, notlarını kontrol etmek ve geri dönütler almak amacıyla yaşlıları ile işbirliği yapar.

b. Netlik kazandırma amacıyla soru sorma: Konuyu netleştirmek amacıyla yaşlılarından ya da öğretmenlerinden ekstra açıklamalar, başka yoldan anlatımlar ya da örnekler isteyerek bilgiyi elde ederler.

c. Öz konuşma: Düşünmenin farklı zihinsel yönlendirmelerini kontrol ederek kendine öğrenme aktivitesinin başarılı olacağını garanti eder ve ya da görev sürecindeki gerginliğini azaltır.

2.1.2.3. Rubin ve Wenden (1987) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejileri. Rubin ve Wenden (1987) dil öğrenme stratejilerini, bireyin bilgiyi kullanımını, edinimini, hatırlamasını ve depolamasını kolaylaştırmak yani öğrenmek ve öğrenme sürecini düzenlemek amacıyla gerçekleştirdiği her türlü uygulamalar, adımlar, planlar ve işler olarak tanımlamıştır. Rubin yaptığı araştırmalarda Naiman ve diğerlerinde (1978) olduğu gibi çoğunlukla yabancı dil öğrenme sürecinde iyi olan

bireylerin neler yaptığını gözlemlemiş ve dil ediniminde kullandıkları yöntem ve tekniklere yoğunlaşmıştır. Rubin ve Wenden stratejileri dil öğrenme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden üç ana başlık altında toplamışlardır; bunlar bilişsel ve üst biliş stratejilerini kapsayan öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejilerdir.

2.1.2.3.1. Öğrenme stratejileri. Öğrenme stratejileri, dil sisteminin gelişimine katkıda bulunması amacıyla öğrenen tarafından oluşturulan ve öğrenme sürecini doğrudan etkileyen stratejilerdir ve bilişsel ve üst biliş stratejileri olmak üzere iki ana başlığa ayrılır.

a. Bilişsel dil öğrenme stratejileri: Dil öğrenme sürecinde ve problem çözmede birey tarafından kullanılan, öğrenme materyallerinin doğrudan analizini, aktarımını ve sentezlenmesini kapsayan adımlar ve işlemler olarak tanımlanmaktadır. Rubin 1987'deki çalışmasında dil öğrenme sürecine doğrudan etki edebilecek altı genel strateji tanımlamıştır:

1. Açıklama/Doğrulama: Bireyin yeni dili öğrenme sürecinde anlamasını, kullandığı kelimelerin doğruluğunu ve hedef dilin iletişim kurallarını neler olduğunu doğrulamak amacıyla kullandığı stratejiler olup bireyin bilgiyi ileride kullanması amacıyla depolamasına yardımcı olmaktadır.

2. Tahmin/ Tümevarımsal Çıkarım: Bireyin anadilde sahip olduğu bilgilerini, hedef dilde konuşan kişinin niyetine, o dilin kavramsal anlamına ya da dilbilgisel yapısına ait özel anlam ya da kuralları elde etmek için kullandığı stratejilerdir.

3. Tümdengelimsel Anlamlandırma: Bireyin hedef dilde konuşan kişinin niyetine, o dilin kavramsal anlamına ya da dilbilgisel yapısına ait daha genel anlam ya da kuralları elde etmek için kullandığı problem çözmeye yönelik stratejilerdir.

4. Uygulama: Tekrar, prova, deneyimleme, kuralların uygulanması, taklit ve detaya dikkat etme stratejilerini içeren, dilin kullanımının doğruluğuna odaklanırken aynı zamanda bilgilerin depolanmasına ve hatırlanmasına katkıda bulunan stratejileri ifade eder.

5. Ezberleme: Edinilen dile ait bilgilerin depolanmasına ve hatırlanmasına odaklı stratejilerdir. Uygulama stratejileriyle bazı benzer yöntemleri kullanmasına rağmen ezberlemede asıl amaç bilgilerin organizasyonunu, düzenini sağlamaktır.

6. Gözlemeleme: Bireyin hem dilbilgisel hem de iletişimsel hatalarını fark ettiği, iletilmek istenen mesajın alıcı tarafından nasıl algılanıp yorumlandığını gözlemlediği ve bu durum hakkında ne yapacağına karar verdiği stratejiler olup içerdiği süreçler bakımından bilişsel ve üst biliş stratejilerinin bir bileşimidir.

b. Üst biliş dil öğrenme stratejileri: Dil öğrenme sürecini denetlemek, düzenlemek ya da süreci kendi kendine yönetmek amacıyla kullanılan stratejilerdir. Wenden (1986) öğrenenlerin planlama, izleme, değerlendirme gibi stratejileri uygulayarak dil öğrenme süreçlerini nasıl kontrol ettiklerini araştırmış ve bireylerin kendi öğrenme amaçları, kendi kaynaklarını nasıl kullanacakları ve ne öğrenmek istedikleri gibi öğrenme sürecini yöneten durumlara kendileri karar verip öğrenmelerini planladıklarını ifade etmiştir.

2.1.2.3.2. *İletişim stratejileri.* Bu stratejiler biliş ve üst biliş stratejilerine nazaran dil öğrenme sürecine daha dolaysız etki eden stratejilerdir; çünkü iletişimsel süreçte asıl önemli olan şey dilin kazanımdan çok verilmek istenen mesajın karşı tarafa iletimini sağlamak yani iletişimdir. Bu stratejiler, bireyin sahip olduğu bilgiyle iletişimsel niyetinin arasında farklılık oluştuğunda kullanılmaktadır. Birey konuşmayı sürdürebilmek için daha önceden sahip olduğu bilgilerden yararlanarak hatırlayamadığı kelimelerin eş anlamlısını kullanmak, basit cümleler kurmak, jest ve mimikler kullanmak gibi stratejileri uygular ve bu durum ona ana dilde yapılan konuşmalarda aktif olarak rol alma ve süreçte özgüvenini sağlama şanslarını sunmaktadır.

2.1.2.3.2. *Sosyal stratejiler.* Bireylere öğrendikleri dili uygulama ve hedef dile maruz kalma şanslarını sunan stratejiler olup dili edinme, depolama gibi bilişsel ya da üst biliş süreçlere sahip değildir ve dolayısıyla da dil öğrenme sürecine dolaylı olarak katkı sağlamaktadırlar. Rubin 1987'deki çalışmasında 'pratik şansını yarat' başlığı altında sosyal stratejileri listelemiştir. Listede bulunan sosyal stratejiler şunlardır:

a. Doğrulama, test etme ya da pratik yapmak amacıyla hedef dili anadili olarak konuşan bireylerle iletişim şansı oluşturma.

- b. Sınıf arkadaşlarıyla, öğretmeniyle ya da anadili olarak hedef dili konuşan bireylerle konuşmayı başlatma.
- c. Kendine cevap verme ve başkalarına sorular sorma.
- d. Dil sınıflarında ya da laboratuvarlarında fazladan zaman geçirme.
- e. Öncelikle ana dilinde, ardından hedef dilde televizyon izleme, radyo dinleme, partilere katılma, filmler ya da reklamlar izleme, kitap okuma.
- f. Öğrenme tercihini belirleme ve buna uygun öğrenme durumlarını belirleme.

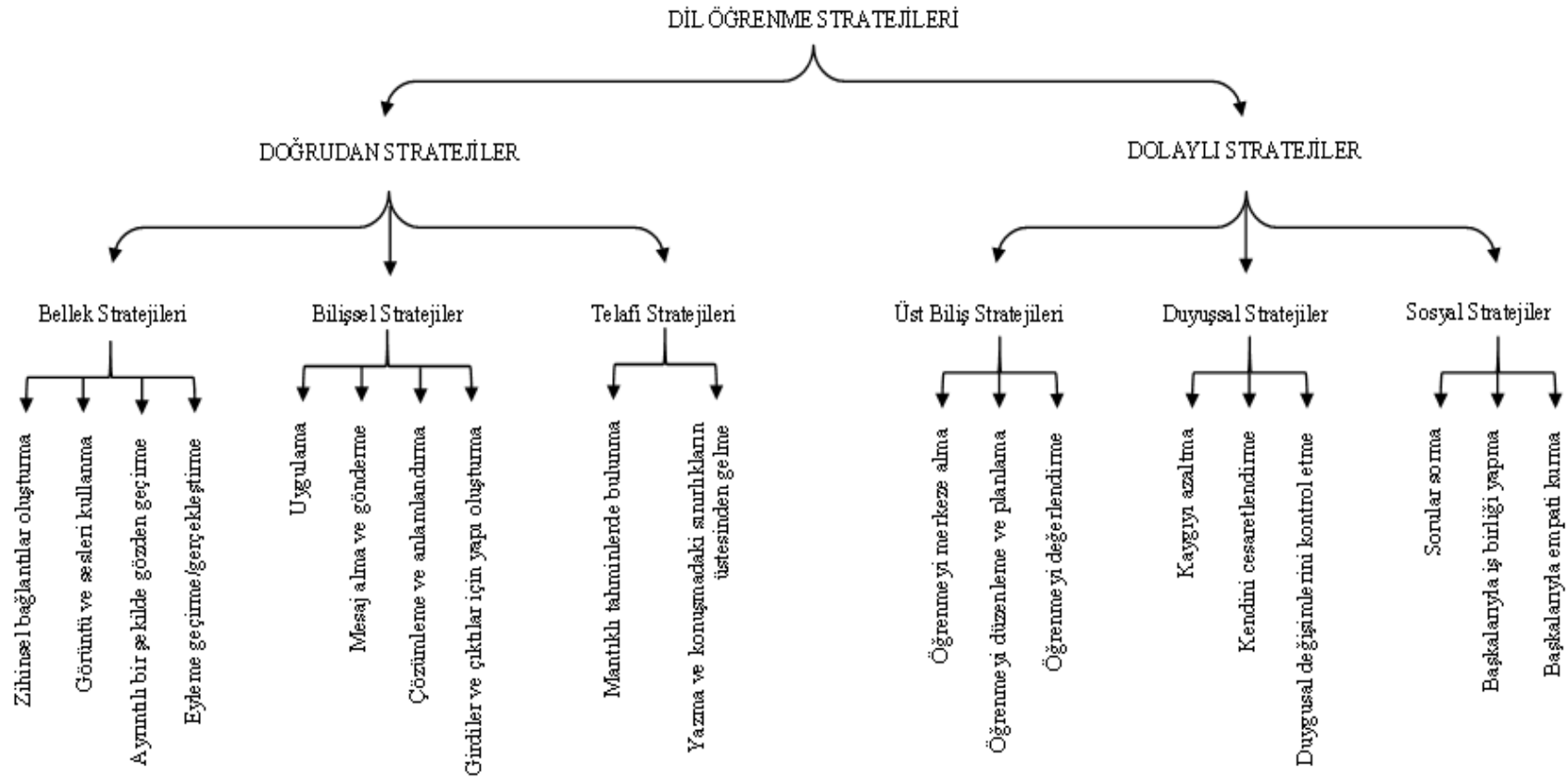
2.1.2.4. Oxford (1990) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejileri. Dil öğrenme stratejilerini kapsamlı bir şekilde tanımlayan bir diğer araştırmacı ise Oxford (1990)'dur. Oxford stratejileri, bireyin dil öğrenme sürecine aktif katılımını ve süreçte kendi kendini yönetimini sağlayarak kişinin yabancı dildeki iletişimsel yeterliliğini geliştirmesine katkıda bulunan araçlar olarak tanımlamış; duruma uygun olarak kullanılan stratejilerin bireyde yeterliliği ve artan özgüveni sağladığını belirtmiştir (1990:1). Oxford bu stratejileri öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli hale getirerek sürecin bireyin kendi kontrolünde olmasını sağlayan; karşılaşılan yeni durumlara öğrenilenlerin daha rahat aktarılabilmesine; dil edinimine, depolanmasına, hatırlanmasına ve kullanılmasına olanak veren ve birey tarafından bilinçli olarak gerçekleştirilen özel eylemlerin tümü olarak daha kapsamlı olarak ifade etmiştir (1990:8).

Oxford'un geliştirdiği dil öğrenme stratejileri sınıflandırması daha önceki Stern (1975), Naiman ve diğerleri (1978), O'Malley ve diğ. (1985), Rubin (1987) gibi araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalarla karşılaştırıldığında farklı özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Oxford'un sınıflandırması diğerlerine göre daha kapsamlı ve detaylandırılmış olması, strateji grupları ve bireysel strateji türleri ile dinleme, okuma, konuşma ve yazma şeklindeki her bir dil yeterliliği arasında bağlar kurmuş olması ve teknik terimleri daha az kullanması bakımından farklı özelliklere sahiptir.

Oxford'un geliştirdiği sınıflandırmaya göre stratejiler doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel gruba ve bu temel gruplar da kendi altında altı alt başlığa ayrılmıştır. Doğrudan stratejiler bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinden; dolaylı stratejiler ise üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerden oluşmaktadır. Bellek, bilişsel, telafi, üst biliş,

duyuşsal ve sosyal stratejiler de kendi içlerinde farklı stratejileri kapsar. Şekil 1 doğrudan stratejileri, dolaylı stratejileri ve bu iki temel grubun altında yer alan diğer grupları göstermektedir.





Şekil 2. Doğrudan ve dolaylı stratejiler (Oxford, 1990, s. 16-17)

Oxford'un da (1990, s. 14-16) belirttiği üzere doğrudan ve dolaylı stratejiler her ne kadar farklı başlıklar altında kategorize edilse de aslında birbirlerine bağlı, dolayısıyla da birbirlerinden etkilenen bir yapıya sahiptirler. Stratejilerin birbiri arasındaki etkileşimini Oxford onları tiyatro sahnesindeki oyuncu ve yönetmene benzeterek anlatmaya çalışmıştır. Yeni edinilen dille karşılaşılan farklı görev ve durumlarda başa çıkmaya çalışan doğrudan stratejileri sahne oyunundaki bir oyuncuya benzetmiştir. Doğrudan stratejiler hatırlamaya ve öğrenilen bilginin geri getirilmesine yarayan bellek stratejilerinden, hedef dilin anlaşılıp üretimini sağlayan bilişsel stratejilerden ve bilgi eksikliklerine rağmen dilin kullanılmasına yarayan telafi stratejilerinden oluşmaktadır. Benzetmede kullanılan tiyatro oyununda en iyi sonucu elde edebilmek için oyuncuyu simgeleyen doğrudan stratejilerin yönetmeni simgeleyen dolaylı stratejiler ile işbirliği içinde olması gerekmektedir. Bu stratejiler tıpkı bir oyunun yönetmeni gibi dil öğrenme sürecinin genel yönetiminden sorumludurlar. Dolaylı stratejiler öğrenme sürecinin koordine edilmesinden sorumlu üst biliş stratejilerinden, duyguların kontrol altına alınmasından sorumlu duyusal stratejilerden ve diğerleri ile öğrenme sürecinden sorumlu sosyal stratejilerden meydana gelmektedir. Dolaylı stratejiler dil öğrenme sürecinde tıpkı bir yönetmen gibi oyuncuya benzetilen doğrudan stratejileri odaklar, düzenler, yönetir, kontrol eder, rehberlik eder, destekler ve neşelendirir ve aynı zamanda doğrudan stratejilerin birbiriyle iş birliği içinde çalışmasını da sağlar. Birey dil öğrenme sürecinin artan sorumluluğunu üstlendikçe hem doğrudan hem de dolaylı stratejiler öğrenenin bir parçası haline gelir. Öğretmen süreçte öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesini teşvik ettikçe birey kendi hatalarını düzeltmek gibi durumlardan sorumlu olan dolaylı stratejileri daha fazla üstlenir ve süreç öğretmen merkezli den çıkıp öğrenen merkezli bir duruma geçilerek daha etkili bir hale gelir. Aşağıda dil öğrenme stratejilerini oluşturan doğrudan ve dolaylı stratejiler ile onları oluşturan alt stratejiler açıklamalarıyla birlikte aşağıda verilmiştir.

2.1.3. Doğrudan stratejiler. Oxford'a göre hedef dilin öğrenilmesine doğrudan katkı sağlayan ve temelde dil öğrenme sürecindeki zihinsel süreçleri içeren bütün dil öğrenme stratejileri doğrudan stratejileri oluşturmaktadır; ancak doğrudan stratejileri oluşturan alt stratejiler bu süreci kendilerine özgü şekil ve amaçlara uygun

bir şekilde gerçekleştirmektedirler. Doğrudan stratejiler bellek, bilişsel ve telafi stratejileri olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.1.3.1. Bellek stratejileri. Yabancı dil öğrenmede önemli bir yere sahip olan kelime öğrenimi, öğrenenlerin çok sayıdaki sözcüğü iletişim kurma sürecinde hafızasına depolayıp hatırlamasını gerektirmekte ve bu durum öğrenenlerin zorlanmasına sebep olmaktadır. Süreçte edinilen sözel ürünlerin ve bilgilerin zihinde depolanmasına ve hedef dilde iletişim kurarken hatırlanmasına yardım eden; temelde öğrenilenleri bir düzene sokma, çağrışım yapma ve hatırlama prensiplerini barındıran stratejiler bellek stratejileri olarak gruplandırılmaktadır. Dil öğrenme sürecinin daha etkin hale gelebilmesi için öğrenen bilgiler arasında yaptığı bu düzenlemeler ve çağrışımlar, birey için anlamlı ve önemli olmalıdır. Bu stratejiler özen gösterme gibi üst biliş ve derin nefesler alıp rahatlama gibi duyuşsal stratejilerle birlikte kullanıldığında daha etkili olmakta; edinilen sözel ürünlerin görseller, ses, hareket ve temaslarla ilişkilendirilerek düzenlenmesi de bilginin depolanma kapasitesini, uzun süreli belleğe transferini ve hatırlanmasını farklı öğrenme özelliklerindeki bireylere de hitap ederek kolaylaştırmaktadır. Bazı çalışmalarda bellek stratejilerinin öğrenenler tarafından nadiren kullanıldığını belirtmiş, Oxford ise bunun sebebinin belki de öğrenenlerin bu stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarının farkında olmamasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Oxford(1990) bellek stratejilerini zihinsel bağlar oluşturma, görüntü ve sesleri kullanma, yeterince tekrar yapma ve hareket kullanma olmak üzere dört strateji bölümüne ayırmıştır ve bu temel bölümlerle onları oluşturan alt stratejiler aşağıda belirtilmiştir (Oxford, 1990: 38–43).

2.1.3.1.1. Zihinsel bağlar oluşturma. Bellek stratejilerinde önemli yere sahip olan zihinsel bağlar oluşturmaya içeren bu stratejiler dizisi gruplama, bağdaştırma/ayrıntılara girme ve yeni kelimeleri bağlamın içine yerleştirme stratejilerini kapsamaktadır.

1. Gruplama: Öğrencinin hedef dili edinirken öğrendiklerini temelde aynı ya da farklı olan kullanım özelliklerine göre anlamlı şekilde gruplamasıdır. Öğrenen bu aşamada dil ürünlerini kelimelerin türüne, kullandıkları alanlara, dil bilgisi

özelliklerine, benzerlik ya da zıtlıklarına, kişide uyandırdıkları hislere ve buna benzer özelliklere göre sınıflandırır.

2. Bağdaştırma / ayrıntılara girme: Öğrencinin önceden bildiği ile hedef dili edinirken yeni öğrendiği bilgiler arasında bağlamlar kurmasıdır. Bu aşamada kurulan bağlamların basit ya da karışık, sıradan ya da farklı olması önemli değildir; asıl olan bu bağlamların öğrenen için anlamlı olmasıdır.

3. Yeni kelimeleri bağlamın içine yerleştirme: Öğrenci hedef dilde edindiği kelime ya da kelime öbeğini ileride hatırlayabilmek amacıyla anlamlı cümlelerin, konuşmaların ya da bir hikâyenin içine yerleştirir ve yeni öğrenilenleri belli bir durumla ilişkilendirir.

2.1.3.1.2. Görüntü ve sesleri kullanma. Görüntü ve sesleri kullanmayı kapsayan bu stratejiler serisi görüntüler kullanma, anlamsal haritalandırma, anahtar kelimeleri kullanma ve sesleri zihinde canlandırma stratejilerini içermektedir ve bu stratejiler görsel imgelerle seslerin hatırlanmasını gerektirmektedir.

1. Görüntüler kullanma: Öğrencinin gerçek çizimler yaparak ya da zihninde canlandırarak oluşturduğu görüntüler vasıtasıyla hedef dilde öğrendiği yeni bilgileri anlamlı kavramlarla ilişkilendirmesidir. Birey, özellikle hedef dilde öğrenilen soyut kavramları hatırlamak için, somut nesnelere resim ve görselleriyle soyut kavramlar arasında bağ kurar.

2. Anlamsal haritalandırma: Öğrencinin birbiriyle alakalı kelime ya da durumları düzenleyerek anahtar bir kavram çerçevesinde bunları ok ya da çizgiler yardımıyla ilişkilendirip anlam haritası oluşturmasıdır.

3. Anahtar kelimeleri kullanma: Öğrencinin hedef dilde yeni öğrendiği bir kelimeyi anadilinde benzer sese sahip başka kelimelerle ilişkilendirerek işitsel bağlam ya da anadilde karşılık geldiği kelimenin görseliyle ilişkilendirerek görsel bağlam kurması yoluyla hatırlamasıdır.

4. Bellekte seslerin temsilini oluşturma: Öğrencinin hedef dilde yeni öğrendiği bir kelimeyi ana dilindeki, başka dillerdeki ya da kafiyelerdeki ses benzerliğine sahip her türlü işitsel öğeyle anlamlı bir şekilde bağdaştırarak hatırlamasıdır.

2.1.3.1.3. Yeterince tekrar yapma. Bu bölümünde kullanılan tek strateji planlı tekrar yapmaktır. Hedef dilde öğrenilen bilgiye kısaca göz atmak, onu ileride hatırlamak için yeterli değildir; bu nedenle öğrenilen bilgilerin ayrıntılı olarak tekrar edilmesi gerekmektedir.

1. Planlı tekrar etme: Öğrencinin öğrendiklerini birbirine yakın aralıklarla (örneğin 10 dakika) başlayıp ardından daha uzun aralıklara (örneğin 20 dakika) dönüşen sürelerde tekrar etmesi ve öğrenme sürecini kendi kendine gerçekleşen doğal bir süreç haline getirmesidir.

2.1.3.1.4. Hareket kullanma. Fiziksel cevap veya his kullanma ve mekanik teknikler kullanma stratejilerinden oluşan bu bölüm, bireyin anlamlı hareket ve eylemlerini kapsar ve özellikle dokunsal, kinestetik bireyler için ilgi çekicidir.

1. Fiziksel cevap veya his kullanma: Öğrencinin yeni öğrendiği bir ifadeyi fiziksel olarak canlandırması ya da o ifadenin bireyde oluşturduğu hissi yansıtan kelimeyi yeni bir fiziksel ifadeyle anlamlı bir şekilde bağlamasıdır.

2. Mekanik teknikler kullanma: Öğrencinin hedef dilde yeni öğrendiği bir bilgiyi hatırlamak için kartlar üzerine kelimeler yazma ve bir kelime öğrenildiğinde üzerine yazıldığı kartı bir yığından diğerine taşıma gibi hareketlilik içeren somut ve yaratıcı teknikler kullanmasıdır.

2.1.3.2. Bilişsel stratejileri. Yeni bir dil öğrenme sürecinde bireyin hedef dili düzenleyerek yönetmesine ve kullanmasına olanak sağlayan tekrar etme, ifadeleri analiz etme, özetleme gibi süreçleri kapsayan ve öğrenenler arasında en yaygın kullanılan stratejiler bilişsel stratejileri oluşturmaktadır. Hedef dil öğrenme sürecinde bireyin edindiği bilgileri değiştirerek kendi öğrenmesini yönetmesine olanak sağlayan bilişsel stratejilerin yapılan araştırma sonuçlarına göre dil öğrenenler tarafından en çok kullanılan stratejiler olduğu belirlenmiştir (Oxford, 1990). Oxford bilişsel stratejileri uygulama, mesaj alma ve yollama, çözümlenme ve sonuç çıkarma, girdi ve çıktıları yapılandırma şeklinde dört temel strateji grubuna ayırmıştır ve bu temel bölümlerle onları oluşturan alt stratejiler aşağıda açıklanmıştır (Oxford, 1990, s. 43–47).

2.1.3.2.1. Uygulama. Bilişsel stratejiler içindeki en önemlilerinden biri olan uygulama stratejisinin gerekliliği her ne kadar öğrenciler tarafından her zaman farkına varılmasa da, uygulama ve pratik gerektiren aktiviteler, hedef dilde istenilen yeterliliğe ulaşmak için yerine getirilmesi gereken dil görevlerini içermektedir. Öğrenilen dili uygulamayı ve pratik yapmayı içeren bu aktivitelerin önemi hedef dilin öğrenme zorluğuna ve diğer faktörlere bağlı olarak daha da artmaktadır. Bu nedenle tekrarlamayı, biçimsel olarak ses ve yazı sistemlerini uygulamayı, formüllerin ve kalıpların farkına varıp kullanmayı, bunları tekrar birleştirerek doğal bir şekilde uygulamayı kapsayan alt stratejiler de aynı şekilde hedef dili edinme sürecinin her seviyesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü hedef dilde istenilen yeterliliğe ulaşmak için, dil öğrenme sürecinin her seviyesinde uygulama ve pratik yapma aşamalarına ve bireylerin bu aşamalarda aktif rol almasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1. Tekrarlama: Öğrencinin hedef dilde duyduğu ve öğrendiği şeyleri birçok kez tekrarlaması, prova etmesi ve hedef dili anadili olarak konuşan bireyleri taklit etmesidir.

2. Biçimsel olarak ses ve yazı sistemlerini uygulama: Öğrencinin hedef dilde duyduğu sesleri vurgu, tonlama, telaffuz bakımından pratik yapması ve o dile ait yazı sistemlerine uygun olarak yazma yeterliliğini geliştirici çalışmalar yapmasıdır.

3. Formüllerin ve kalıpların farkına varma ve kullanma: Öğrencinin hedef dilde karşısına çıkan günlük konuşmaya ya da bir konuya ait bazı cümle kalıplarının farkına varıp bunları uygun durumlarda kullanmasıdır.

4. Tekrar birleştirme: Öğrencinin hedef dilde daha önceden öğrendiği cümle yapılarını yeni cümlelerle birleştirerek daha uzun cümleler oluşturmasıdır.

5. Doğal bir şekilde pratik yapma/uygulama: Öğrencinin edindiği hedef dilde gerçekleşen konuşmalara katılma, yabancı dilde kitap ya da makale okuma, yabancı dilde verilen dersleri dinleme ya da o dilde mektup yazma şeklindeki dil öğrenemeye ait doğal yolları kullanarak hedef dili gerçekçi ortamlarda kullanarak pratik yapmasıdır.

2.1.3.2.2. Mesaj alma ve yollama. Bu strateji türü, bilginin öğrenen tarafından hızlıca kavranmasını, göz gezdirme ve tarama yöntemleriyle her kelimeye tek tek odaklanmadan ana fikirle anahtar noktaların belirlenmesini sağlayan gerekli araçlardan oluşur. Aynı zamanda dili anlama ve üretmeye yardımcı olan kaynak kullanma stratejileri de bu grupta yer almaktadır. Bu şekilde öğrenen gerek basılı gerekse basılı olmayan kaynaklardan faydalanarak hedef dilde verilmek istenen mesajı kolaylıkla edinip vermek istediği mesajı da kolaylıkla oluşturabilmektedir.

1. Fikri hızlıca edinme: Öğrencinin hedef dilde okuduğu ya da duyduğu şeyleri daha hızlı anlaması amacıyla ana fikri edinmede hızlıca gözden geçirme tekniğini ya da gerekli olan detayları bulmada tarama tekniğini gözden geçirmesidir. Bu strateji sayesinde birey her metin ya da konuşmalardaki her türlü bilgiye odaklanmak yerine verilmek istenen ana fikri üzerine yoğunlaşarak temel fikri hızlıca edinebilir. Metin yada konuşma aktivitelerinin başında sorulan ön sorular da çıkarılacak fikri hızlı edinmeye yardımcı araçlardır.

2. Mesaj almak ve yollamak için kaynakları kullanma: Öğrencinin hedef dilde iletilen mesajı anlamasına ve gönderilecek mesajı oluşturmasına yardımcı olan basılı ya da basılı olmayan kaynakları kullanmasıdır.

2.1.3.2.3. Çözümleme ve sonuç çıkarma. Yetişkin dil öğrencileri başta olmak üzere öğrenciler tarafından çoğunlukla kullanılan bu strateji, bireyin analiz etme ve karşılaştırma tekniklerini kullanarak yeni dil hakkında genel kurallar belirlemesini ve öğrenmekte olduğu dili oluşturduğu bu kurallar çerçevesinde düzenlemesini sağlamaktadır ve bu nedenle oldukça önemlidir. Ancak bireyin anadilinde sahip olduğu kuralları birebir olarak hedef dile uygulamaya çalışması ve anadille hedef dil arasında kelimesi kelimesine çeviri yapması gibi durumlar, öğrencinin hedef dilde hatalar yapmasına sebep olmaktadır.

1. Tümdengelim yoluyla sonuç çıkarma: Öğrencinin hedef dilde genelden özele olacak şekilde öğrendiği kuralları karşılaştığı yeni yapılara uygulamasıdır.

2. İfadeleri çözümleme: Öğrencinin hedef dilde karşılaştığı yeni ifadedeki genel anlamı edinebilmesi için onu küçük parçalara ayırarak bu parçalardan çıkardığı anlamları kullanmasıdır.

3. Dilleri karşılaştırmalı olarak çözümleme: Öğrencinin anadilindeki ve hedef dildeki ses, kelime, dilbilgisi gibi unsurlara ait özellikleri karşılaştırarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemesidir.

4. Çeviri yapma: Öğrencinin hedef dildeki ifadeleri kelimeler, cümleler ya da bütün metin olarak anadile çevirmesi ya da anadildeki ifadeleri hedef dile çevirerek bir dili anlama ve üretme sürecinde diğer dili temel olarak kullanmasıdır.

5. Aktarım yapma: Öğrencinin hedef dili anlaması ve o dilde kendini ifade edebilmesi için kelimeler, kavramlar ve dilbilgisine ait yapılar konusundaki bilgilerini doğrudan kullanması ve yeni dili edinme sürecinde bu bilgilere başvurmasıdır.

2.1.3.2.4. Girdiler ve çıktılar için yapı oluşturma. Öğrenciler hedef dili edinme sürecinde televizyon programları, filmler, diziler, hikâyeler gibi iletişim aracından çıkan birçok kelimeye maruz kalmaktadırlar, bu nedenle hedef dili daha iyi anlayabilmek için not alma, özetleme ve vurgulama gibi stratejileri kullanırlar. Bu sayede birey edindiği bu girdileri yapılandırarak kendisi için anlamlı hale getirmekte ve elde ettiği çıktıları dili yazma ve konuşmada kullanmaktadır.

1. Not alma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde karşılaştığı ana fikri ya da noktaları not almasıdır. Birey bu aşamada not alma işlemini alışveriş listesi, anlam haritası, standart bir taslak gibi daha sistematik yollarla ya da basitçe notu yazma şeklinde yapabilir.

2. Özetleme: Öğrencinin karşılaştığı uzun metinleri özetleyip daha kısa hale getirmesidir.

3. Vurgulama: Öğrencinin karşılaştığı bir metinde önemli olan bilgilere odaklanmasını sağlamak için altını çizme, yıldız koyma, farklı renklerle kodlama gibi yöntemleri kullanmasıdır.

2.1.3.3. Telafi stratejileri. Doğrudan dil öğrenme stratejilerinin temelinde üç alt basamağını oluşturan bir diğer strateji dizilimi telafi stratejilerdir. Bu stratejiler bireyin hedef dildeki dilbilgisi ve özellikle de kelime eksikliğinden dolayı karşılaştığı problemleri telafi etmesini sağlayan ve bu sayede hedef dili anlamasına ve o dilde ürünler oluşturmaya olanak veren stratejilerdir. Bireyler telafi stratejileri sayesinde

karşılaştıkları zorluklarda ellerindeki bilgilerle yetinmez; tahminler ve diğer yardımcı stratejilerle bu eksikliklerin üstesinden gelerek buldukları bilgi seviyesinin daha ötesinde kazanımlar ve üretimler gerçekleştirebilirler. Telafi stratejileri temelde iki alt strateji grubundan ve bu grupları oluşturan diğer alt stratejilerden oluşmaktadır, aşağıda bu stratejiler genel hatlarıyla kısaca açıklanmıştır. (Oxford, 1990, s. 47–51)

2.1.3.3.1. Mantıklı tahminlerde bulunma. Sonuç çıkarma olarak da adlandırılan mantıklı tahminlerde bulunma stratejileri, bireyin hedef dilde dinleme ya da okuma yeterliliklerinde karşılaştığı kelimelerin hepsinin anlamını bilmese de mantıksal tahminlerde bulunarak onları anlamlandırmasını sağlayan bir dizi ipucunu kapsar. Hedef dil edinme sürecinde iyi öğrenen bireyler bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında mantıklı tahminlerde bulunarak süreci akıcı hale getirirken daha az yeterlilik seviyesine sahip olan öğrenenler genellikle panikler ve karşılaştıkları her bilinmeyen kelimeye sözlüğe bakma ihtiyacı duyarlar ve bu da bireyin dil öğrenme sürecinde istenilen seviyeye gelmesini engelleyen sonuçları doğurmaktadır. Tahminde bulunma stratejileri sadece yeni dil öğrenen bireyler tarafından değil aynı zamanda dilde yeni karşılaştıkları kelimeler ya da söyleneni anlamadığı durumlar söz konusu olduğunda yeterli dil seviyesine sahip bireyler ve hatta bu dili anadili olarak kullanan bireyler tarafından da kullanılmaktadır.

1. Dilbilimsel ipuçları kullanma: Öğrencinin hedef dilde duyduğu veya okuduğu şeyleri anlamada kelime, dilbilgisi ve diğer eksiklerinden kaynaklı olarak karşılaştığı zorluklarda verilmek istenen anlamı tahmin etmek amacıyla önceden bildiği yapıları ve dil tabanlı ipuçlarını araştırması ve kullanmasıdır. Bireyin kullandığı bu dil tabanlı ipuçları, anadilde önceden bilinen yapılarla hedef dilde benzer olan yapıların ortak noktalarından ortaya çıkabilir.

2. Başka ipuçları kullanma: Öğrencinin duyduğu veya okuduğu şeyleri anlamada kelime, dilbilgisi ve diğer eksikleri nedeniyle karşılaştığı zorluklarda verilmek istenen anlamı tahmin etmek için dilbilimsel ipuçları dışında bağlam bilgisi, durum, metnin yapısı, kişisel ilişkiler, metnin konusu, ya da dünya hakkındaki genel bilgisi gibi diğer ipuçlarını kullanmasıdır. Örneğin birey okuduğu bir metnin konusuna göre karşılaştığı bilinmeyen bir kelimenin hangi anlamlara gelebileceğini tahmin edebilir ve bilinmeyenlere takılmadan dilde akıcılığı sağlamış olur.

2.1.3.3.2. *Yazma ve konuşmadaki sınırlıkların üstesinden gelme.* Konuşma ve Yazmadaki Kısıtlamaların Üstesinden Gelme: Yabancı dil öğrenen bireyler telafi stratejilerini sadece o dili anlamak için değil aynı zamanda o dilde konuşma ve yazma becerilerinde yeni şeyler üretmek için de kullanırlar. Hedef dilde konuşurken bilinmeyen durumlarla karşılaşıldığında kullanılan jest ve mimiklerin yanı sıra mesajı yaklaşık olarak düzenlemek, sözcükler uydurmak, dolambaçlı ya da eş anlamlı sözcükler kullanmak ya da konuyu seçmek gibi farklı telafi stratejileri de hedef dilde resmi olmayan yazışmalarda kullanılabilir. Telafi stratejileri hem bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında kullanılmaktadır, hem de bireyin yeterli bilgiye sahip olmadığı dilbilgisi ifadelerinde bildikleri yapıları kullanarak durumu telafi etmesine olanak sağlamaktadır. Hedef dilde yeterliliği az olan bireyler, dil yeterliliği fazla olan bireylere göre daha fazla bilgi eksikliğine sahip oldukları için telafi stratejilerini daha çok kullanmaktadır ve bu durum bazen onların daha fazla pratik yapmasına ve bu sayede yabancı dilde diğerlerine göre daha iyi iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır.

1. Anadile başvurma: Öğrencinin hedef dilde konuşma ya da yazma sürecinde bilmediği bir kelimenin yerine anadildeki anlamını kullanmasıdır. Birey bu süreçte cümleyi tamamen çevirmez, sadece bilinmeyen kelime için anadile başvurur.

2. Yardım alma: Öğrencinin hedef dilde konuşurken ya da yazarken unuttuğu ya da bilmediği bir ifadeyi karşısındaki kişiye sorarak başkalarından yardım almasıdır.

3. Jest ve mimik kullanma: Öğrencinin hedef dilde konuşurken bilmediği bir ifadenin yerine jest ve mimikler gibi fiziksel hareketleri kullanmasıdır.

4. Kısmen ya da tamamen iletişimden kaçınma: Öğrencinin hedef dilde kuracağı iletişimin öncesinde karşılaşılabileceği olumsuzlukları tahmin ederek iletişimden tamamen kaçınması ya da belli başlı konular, ifadeler ya da cümle yapılarından uzak durarak iletişimden kısmen kaçınmasıdır.

5. Konuyu seçme: Öğrencinin hedef dilde konuşacağı konuyu seçmesi ve konuşmayı sahip olduğu yeterli kelime ve dilbilgisi yapılarını kapsayacak şekilde yönlendirmesidir. Birey bu şekilde gerçekleşecek konuşmayı kendi ilgi alanlarına ve bilgisine göre şekillendirerek akıcı bir iletişim sürecini garantilemektedir.

6. Mesajı uyarlama: Öğrencinin hedef dilde iletişim kurarken bazı ifadeleri daha basit hale getirerek ya da yerlerine aynı anlamı verecek başka ifadeler kullanarak verilmek istenen mesajı düzenlemesidir.

7. Kelimeler uydurma: Öğrencinin hedef dilde iletişim kurarken bilmediği ya da hatırlamadığı ifadelerin yerine yeni kelimeler türeterek verilmek istenen ifadeyi karşı tarafa aktarmasıdır.

8. Dolambaçlı ya da eş anlamlı kelimeler kullanma: Öğrencinin hedef dilde iletişim kurarken bilmediği ya da hatırlamadığı ifadelerin yerine onların eş anlamlısını kullanması ya da o ifadeyi daha dolambaçlı yollarla karşı tarafa aktarmasıdır.

2.1.4. Dolaylı stratejiler. Oxford'a göre hedef dilin öğrenilmesini dolaylı yoldan destekleyen ve yöneten dolaylı stratejiler önceki bölümlerde bahsedilen doğrudan stratejilerle birlikte çalışmaktadır ve dil öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesini, duygularını düzenlemesini ve diğer insanlarla olan sosyal ilişkilerini ayarlamasını sağlayan stratejilerden ve onları oluşturan alt stratejilerden oluşmaktadır. Dolaylı stratejiler üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler ve onların alt stratejileri olmak üzere temelde üç başlık altında sınıflandırılmışlardır (Oxford, 1990: 136).

2.1.4.1. Üst biliş stratejileri. Yabancı dil edinme sürecine dolaylı yollardan etki eden üst biliş stratejileri bireyin kendi öğrenme sürecini koordine etmesine yardımcı olan ve tamamen bilişsel eylemlerin ötesine geçen stratejilerdir. Dil öğrenme sürecinde başarılı olmak için gerekli olan üst biliş stratejileri, bireyin yeni dilde ilk kez karşılaştığı durumlarda dikkatini verme/toparlama, önceden bilinenlerle yeni edindiği bilgileri gözden geçirip bağdaştırma gibi yöntemleri kullanarak yeni durumlara odaklanmasını sağlamaktadır. Düzenleme, hedefler koyma, amacı belirleme, bir dil görevini planlama gibi diğer üst biliş stratejileri de bireyin kendi öğrenme sürecini etkili ve verimli hale getirmek için planlamasına ve düzenlemesine olanak verir. Bireyin hedef dilde öğrendiklerini uygulaması da yeterlilik düzeyini arttırmak için oldukça önemlidir, bu nedenle öğrencinin edindiği bilgileri uygulamak için karşısına çıkabilecek fırsatları araştırıp bunları değerlendirmesini sağlayan üst biliş stratejisi özellikle bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması bakımından oldukça önemlidir. Bunların yanı sıra bireyin kendi öğrenme sürecini izleyerek değerlendirmesini sağlayan diğer üst biliş stratejileri, öğrencinin akademik

derecelendirme sistemlerinin çoğunda bilgilerin öncelikli olup iletişim yeterliliğinin ikinci planda kalmasından dolayı kendi dil yeterliliğini yeterince anlayamaması ya da farkında olmadan tekrarladığı hatalarını sistematikleşmesi sebebiyle düzeltememesi gibi olumsuz durumları engellemeye yardımcı olmaktadır. Yabancı dil öğrenme konusunda Oxford ve başka araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar üst biliş stratejilerinin bilişsel stratejilere oranla öğrenenler tarafından daha az kullanıldığını; üst biliş stratejileri içinde de en çok öğrenmeyi düzenleme ve planlama ve en az öğrenmelerini değerlendirme stratejilerinin kullanıldığını göstermiştir. Aşağıda üst biliş stratejilerini oluşturan üç ana strateji grubu ve bunların alt basamaklarındaki diğer strateji grupları temel hatlarıyla kısaca açıklanmıştır. (Oxford, 1990, s. 135–140).

2.1.4.1.1. Öğrenmeyi merkeze alma. Gözden geçirme ve önceden bilinenlerle bağlantı kurma, dikkat etme ve dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme stratejilerinden oluşan bu strateji grubu öğrenenlerin dikkat ve enerjilerini belli dil görevlerine, aktivitelerine, dil yeterliliklerine ve süreçte kullanılan materyallere vermelerini sağlamaktadır. Öğrenme üzerine yoğunlaşmayı içeren bu stratejilerin kullanımı bireyin dil edinimine gerekli olan dikkati vermesini sağlamaktadır.

1. Gözden geçirme ve önceden bilinenlerle bağlantı kurma: Öğrencinin hedef dili öğrenme sürecinde gerçekleştireceği bir aktivitedeki anahtar kavramı, prensibi ya da bir dizi materyali kapsamlı bir şekilde gözden geçirip onları daha önceden bildikleriyle ilişkilendirmesini sağlayan stratejilerdir. Birey bu stratejileri özellikle aktivitelerin neden yapıldığını öğrenerek, ihtiyacı olan kelime hazinesini geliştirerek ve öğrenilenler arasında bağlantı kurarak kullanmaktadır.

2. Dikkat etme: Öğrencinin hedef dildeki bir görevi gerçekleştirmeden önce dikkatini genele (yönlendirilmiş dikkat) ya da dile özel belli yönler veya duruma uygun detaylara (seçici dikkat) vermesi ve dikkat dağıtıcı durumları göz ardı etmesidir.

3. Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme: Öğrencinin hedef dilde dinlediğini anlama yetenekleri daha iyi gelişene kadar konuşma alanındaki üretimini tamamen ya da kısmen ertelemeye önceden karar vermesidir. Bazı dil bilimciler bu süreci ‘sessiz zaman dilimi’ adında ders programının bir parçası olarak

kullanılmasını desteklerken diğer dil bilimciler de bütün öğrencinin buna ihtiyacı olup olmadığı konusunda anlaşmazlıklar yaşamaktadır.

2.1.4.1.2. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama. Öğrenenin hedef dilden en iyi şekilde yararlanmasını sağlayan bu strateji dizisi bireyin dil öğrenme sürecini planlamasını ve düzenlemesini sağlamaktadır ve dil öğrenimi hakkında bilgi edinme, düzenleme, amaç ve hedefler belirleme, dilsel bir görevin amacını belirleme, dilsel bir görevi planlama, dili uygulama fırsatlarını araştırma stratejilerinden oluşmaktadır.

1. Dil öğrenimi hakkında bilgi edinme: Öğrencinin kitaplar okuyarak ya da başka kişilerle konuşarak yabancı dil öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini öğrenmeye çalışması ve edindiği bu bilgileri kendi öğrenmesini geliştirmek amacıyla kullanmasıdır.

2. Düzenleme: Öğrencinin hedef dili edinmede en uygun öğrenme ile alakalı durumları anlaması ve kullanması; kendi programını, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortamın ışık, ses, sıcaklık gibi şartlarını ve hedef dili öğrenmede kullandığı defterini düzenlemesidir.

3. Amaç ve hedefler belirleme: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde yılsonunda dili resmi konuşmalarda kullanabilme gibi uzun dönemli hedefler ya da cumaya kadar okudu hikâyeyi bitirme gibi kısa dönemli hedefler koymasıştır.

4. Dilsel bir görevin amacını belirleme: Öğrencinin hedef dilde karşılaştığı dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeterliliklerini içeren belirli bir dil görevinin amacını belirlemesidir. Bireyin ilgilendiği konu hakkında son haberleri almak için radyo dinlemesi, zevk aldığı için hoşlandığı bir tiyatro oyununu okuması, bilet almak için görevlilerle konuşması, arkadaşını herhangi bir konu hakkında ikna etmek için ona mektup, mail ya da mesaj yazması bazen amaçlı dinleme/okuma/yazma/konuşma olarak adlandırılan bu durumlara örneklerdir.

5. Dilsel bir görevi planlama: Öğrencinin beklenen bir dil görevi ya da bir durum için gerekli olan dil unsur ve işlevlerini planlamasıdır. Bu strateji dil görevini ya da karşılaşılan durumu tanımla, ihtiyaçları belirleme, sahip olduğu dil bilgisi yeterliliğini kontrol etme ve durum ya da dil görevi için gerekli olan ek dil unsur ve işlevlerine karar verme aşamalarından oluşmaktadır.

6. Dili uygulama fırsatlarını araştırma: Öğrencinin edindiği hedef dili uygulamaya dökmek için o dilin konuşulduğu sinemalara gitmek, partilere katılmak ya da uluslararası sosyal kulüplere üye olmak gibi fırsatları araştırması ya da bu durumları oluşturmasıdır. Bireyin hedef dilde bu durumları bilinçli olarak düşünmesi de aynı zamanda o dilde pratik yapmasına olanak sağlar.

2.1.4.1.3. Öğrenmeyi değerlendirme. Kişinin hatalarının farkına varmasını ve hatalarından ders çıkarmasını kapsayan kendini izleme stratejisini ve bireyin tüm öğrenme sürecini değerlendirmesini kapsayan kendini değerlendirme stratejisini içeren bu grup öğrenenin kendi dil performansını kontrol etmesine yardım etmektedir.

1. Kendini izleme: Öğrencinin hedef dili anlamada ve kullanmada yaptığı hatalarını belirleyerek bunlardan hangilerinin ciddi karışıklığa ve gücenmeye sebep olma ihtimali bakımından önemli olduklarına karar vermesi, bu ciddi hatalarının izini sürmesi ve onları ortadan kaldırmayı denemesidir.

2. Kendini değerlendirme: Öğrencinin hedef dilde okuduğu bir kitabı öğrenme sürecinin ilk zamanlarına göre daha hızlı okuyup okumadığı ya da yabancı dilde gerçekleşen bir konuşmayı anlama kapasitesinin artıp artmadığı gibi durumları kontrol ederek kendi öğrenme gelişimini değerlendirmesidir.

2.1.4.2. Duyuşsal stratejiler. Dil öğrenme sürecinde bireyin sahip olduğu duyguları, tutumları, motivasyonu ve değerleri ifade eden ‘duyuşsal’ terimi kişinin dil öğrenme sürecindeki etkili faktörlerdendir. Birey duyuşsal faktörleri kontrol edip kendi öğrenmesini kolaylaştırmak ve eğlenirken öğrenmek amacıyla kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme ve kendi duygusal değişimlerini kontrol etme stratejilerinden oluşan duyuşsal stratejileri kullanmaktadır. Brown (2007) ve Oxford’a (1990) göre iyi dil öğrenen bireyler diğer bireylere nazaran yabancı dil edinmedeki duygu ve tutumlarını nasıl kontrol edeceklerini daha iyi bilmektedirler. Yabancı dil ediniminde sahip olunan olumsuz duygular öğrenme gelişimini engellerken olumlu duygu ve tutumlar bu gelişimi daha etkili ve eğlenceli bir hale getirmektedirler. Bu nedenle bireyin özgüven, motivasyon, tutum, kendini cesaretlendirme, gerginliği azaltma, belirsizlik durumlarını hoşgörülü karşılama stratejilerini kullanması hedef dilde

verilen bazı görevleri yerine getirmede daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Aşağıda üst duyuşsal stratejileri oluşturan üç ana strateji grubu ve bunların alt basamaklarındaki diğer strateji grupları temel hatlarıyla kısaca açıklanmıştır (Oxford, 1990, s. 140–144).

2.1.4.2.1. Kaygıyı azaltma. Endişe, hüsrân, güvensizlik, korku, kendinden şüphe etme, fiziksel belirtiler gibi durumlara sebep olarak derecesi arttıkça bireyin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen kaygı, belli bir miktarda yaşandığı sürece bireyi olumlu yönde motive etmektedir. Özellikle de bireyin edindiği yabancı dili topluluk önünde ya da sınıf dışında bir yerde uygulanması istendiğinde sahip olduğu kaygı düzeyi daha da artmaktadır. Hem zihinsel hem de fiziksel bir öğeye sahip olan kaygıyı azaltma stratejileri üç alt stratejiden oluşmuş ve bu stratejiler kısaca aşağıda belirtilmiştir.

1. Kademeli gevşeme, derin nefes alma veya meditasyon tekniklerini kullanma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde vücuttaki bütün önemli kas gruplarını boyundaki ve yüzdeki kaslarla birlikte dönüşümlü olarak germe ve rahatlatma tekniğini, diyaframdan derince nefes alma tekniğini ya da zihinsel bir şekil ya da sese odaklanarak meditasyon yapma tekniğini kullanması ve kendini rahatlatmasıdır.

2. Müzik kullanma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde dinlenmenin bir şekli yolu olan klasik müzik gibi rahatlatıcı müzik türlerini dinlemesidir.

3. Gülme: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde komik filmler izleyerek ve kitaplar okuyarak, şakalar dinleyerek ya da buna benzer komik durumlara dâhil olarak gülmesi ve kendini bu şekilde rahatlatmasıdır.

2.1.4.2.2. Kendini cesaretlendirme. Hedef dili kazanırken bireyin kendine olan güvenini arttırması ve kendini bu konuda cesaretlendirmesi, öğrenme sürecinde karşısına çıkabilecek zorluklara rağmen denemeye devam etmesini sağlamakta ve bu durum bireyin dile karşı tutumunu ve dolayısıyla de motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Oxford'un (1990, s. 142) da belirttiği üzere yapılan bazı çalışmalar tutum ve motivasyonu olumlu olan bireylerin dili kazandıktan sonra da edindiği yeteneklerini devam ettirdiğini göstermiştir. Ayrıca bu grupta bulunan stratejiler, özellikle de başkaları tarafından cesaretlendirilmeyi bekleyen bireyler tarafından

genellikle göz ardı edilmiş, en iyi ve en uygun cesaretin kişinin kendi içinden gelen cesaret olduğu unutulmuştur. Kendini cesaretlendirme strateji grubunu oluşturan olumlu ifadeler kullanma, akıllıca riskler alma ve kendini ödüllendirme stratejileri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

1. Olumlu ifadeler kullanma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde bireyin özgüvenini artırması amacıyla kendine olumlu sözler söylemesi ya da olumlu ifadeler yazmasıdır.

2. Akıllıca riskler alma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde bireyin komik duruma düşme ya da hata yapma riskinin bulunmasına rağmen yabancı dili kullanabileceği bir durumda risk almaya kendini zorlamasıdır.

3. Kendini ödüllendirme: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde sergilediği iyi bir performans karşılığında kendini değerli bir hediyeyle ödüllendirmesidir.

2.1.4.2.3. Duygusal değişimlerini kontrol etme. Bireyin duygularını, motivasyonunu ve tutumunu belirlemesine yarayan bu strateji grubu çoğunlukla onları karşılaştığı dil görevleriyle ilişkilendirmesine de yardımcı olmaktadır. Bireyler hangi durumlarda ne hissettiklerini ya da nasıl hissettiklerini bilmemeleri, onların sahip oldukları duyuşsal öğeleri kontrol etmelerinde yeterince başarılı olmalarını engellemektedir. Vücudunu dinleme, kontrol listesi kullanma, dil öğrenme günlüğü yazma ve duygularını başkalarıyla tartışma stratejilerinden oluşan bu grup, öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen duygu ve tutumları fark etmesine yardımcı olmaktadır. Kendi duygusal deneyimlerini kontrol etme strateji grubunu oluşturan olumlu vücudunu dinleme, kontrol listesi kullanma, dil öğrenme günlüğü yazma ve duygularını başkalarıyla tartışma stratejileri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

1. Vücudunu dinleme: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde vücudu tarafından verilen sinyalleri önemsemesidir. Bu sinyaller stresi, gerginliği, endişeyi, korkuyu ve kızgınlığı yansıtan olumsuz durumlara ya da mutluluğu, ilgiyi, sakinliği ve memnuniyeti yansıtan olumlu durumlara işaret edebilir.

2. Kontrol listesi kullanma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde belirli bir dil görevini ya da dil öğrenme sürecinin genelini ilgilendiren durumlardaki duygularını, tutum ve motivasyonunu keşfetmek amacıyla kontrol listesi hazırlaması ve kullanmasıdır.

3. Dil öğrenme günlüğü yazma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde sahip olduğu hissettiği duyguları yaşadığı olayları hatırlamak amacıyla günlük ya da anı defteri tutmasıdır.

4. Duygularını başkalarıyla tartışma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecindeki duygularını ifade etmek ya da bunları keşfetmek amacıyla bir arkadaşı, öğretmeni, akrabası gibi başka kişilerle konuşmasıdır.

2.1.4.3. Sosyal stratejiler. Dil, sosyal bir davranış olan ve insanlar arasında gerçekleşen iletişimin bir biçimidir, bu nedenle diğer insanları ve dolayısıyla onlarla gerçekleşen olan etkileşimi kapsamakta ve sosyal stratejileri dil öğrenme sürecinde önemli bir konuma getirmektedir. Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin sonuncusunu oluşturan sosyal stratejiler sorular sorma, diğerleriyle işbirliği yapma, diğerleriyle empati kurma stratejilerini ve bunları oluşturan iki ayrı alt stratejiyi kapsamaktadır. Birey sorular sorarak diğerleriyle sosyal bir etkileşime girer ve onlardan yeni bilgiler edinebilir, konuştuğu kişiyi teşvik ederek hedef dilde daha çok girdi edinebilir ve yapılan konuşmanın partneri tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenerek kendi konuşma yeterliliği hakkında hızlı geri dönüt alabilir. Özellikle de sınıf ortamında bireyler hedef dili kullanımları konusunda sorular sorarak gerekli düzeltmeleri daha etkili ve daha net bir şekilde edinebilirler. Okullarda yapılan dil aktivitelerinde akranlarıyla işbirliği yapmaları ve rekabetin olmadığı grup çalışmalarında onların duygularını fark etmeleri de bireylerin birbirlerini karşılıklı olarak desteklemesine ve dil öğrenme süreçlerinin olumlu olarak ilerlemesine katkı sağlamaktadır. İşbirliği içinde gerçekleşen dil görevleri, bireylerin kendi özgüvenlerini ve akranlarına, öğretmenlerine, öğrenme ortamlarına karşı olan saygılarını arttırmaya; bireyler arasındaki önyargıları kırmaya yardımcı olmakta ve aynı zamanda onların sosyal bir ortamda sahip olmaları gereken rollerin farkına varmalarını sağlamaktadır. Aşağıda sosyal stratejiler olan sorular sorma, diğerleriyle işbirliği yapma, diğerleriyle empati kurma stratejileri ve bunları oluşturan iki ayrı alt strateji temel hatlarıyla kısaca açıklanmıştır (Oxford, 1990, s. 144–147).

2.1.4.3.1. Sorular sorma. Yabancı dil öğrenen bireyler hedef dili kullanımlarında öğretmenlerine, bu dili anadili olarak konuşan bireylere ya da hedef dilde daha yetkin olan bireylere sorular sorarak öğrenme süreçleri hakkında açıklama, doğrulama ya da düzeltme yapmalarını istemektedir. Öğrenciler bu sayede kendi dil öğrenme süreçleri hakkında yaptıkları hataları fark eder ve karşısındaki kişilerden geri dönütler alarak hedef dildeki yeterliliğini artırır. Sorular sorma strateji grubunu oluşturan karşıdan açıklama veya doğrulama isteme ve karşıdan düzeltme isteme stratejileri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

1. Karşıdan açıklama veya doğrulama isteme: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde konuşmacıdan söylenenleri tekrar etmesini, yorumlamasını, açıklamasını, yavaş bir şekilde konuşmasını veya örnekler vermesini istemesidir. Ayrıca öğrencinin kendi kullandığı özel bir cümlenin doğruluğunu ya da herhangi bir dilbilgisi kuralının bu özel duruma uygunluğunu sorması ve kullandığı bu kuralın doğruluğu hakkında geri dönüt almak amacıyla konuşmacı tarafından yorumlamasını veya tekrar edilmesini istemesidir.

2. Karşıdan düzeltme isteme: Öğrencinin hedef dilde gerçekleştirdiği çoğunlukla konuşma ya da yazma aktivitelerinde yaptığı hataları ve bunlar hakkındaki düzeltmeleri başka birine sormasıdır.

2.1.4.3.2. Başkalarıyla iş birliği yapma. Bu strateji grubunda birey akranlarıyla ya da sürece dahil olan diğer bireylerle işbirliği halinde çalışmakta, yarışma ortamından uzak bir şekilde öğrenmekte, birbirlerine karşı daha saygılı, anlayışlı davranmakta ve bu durum onların motivasyonunu ve dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Böylelikle öğrenenler hem dil performanslarını arttırmakta hem de kendilerine duydukları öz değerleri ve toplum tarafından kabul edilme oranları güçlenir. Diğerleriyle işbirliği yapma strateji grubunu oluşturan akranlarla işbirliği yapma ve edinilen dilde yetkin kişilerle işbirliği yapma stratejileri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

1. Akranlarla işbirliği yapma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde sahip olduğu dil yeterliliklerini geliştirmek amacıyla dil öğrenen diğer bireylerle işbirliği içinde çalışmasıdır. Bireylerin çekişme ve rekabet isteklerini kontrol altında

tutmasını sağlayan bu stratejide öğrenciler çalışmalarını düzenli tek bir partnerle ya da geçici çift ya da gruplarla yapmaktadırlar.

2. Edinilen dilde yetkin kişilerle işbirliği yapma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde genellikle dil sınıflarının dışında o dili anadili olarak konuşan ya da o dilde daha yetkin bireylerle çalışmasıdır ve her bireyin üstlendiği konuşma rollerine özel önem verilmesi gerekmektedir.

2.1.4.3.3. Başkalarıyla empati kurma. Bireyin kendini başkasının yerine koymasını, onun duygularını, bakış açılarını daha iyi anlayabilmesini sağlayan empati kurma stratejisi öğrencilerin diğer kültürleri, o kültürdeki insanların duygularını ve düşüncelerini daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Diğerleriyle empati kurma strateji grubunu oluşturan kültürel anlayışı geliştirme ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olma stratejileri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

1. Kültürel anlayışı geliştirme: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde başka bir insanın kültürünü öğrenme yoluyla onunla empati kurmaya, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya ve başkalarının o kültürle olan ilişkisini kavramaya çalışmasıdır.

2. Diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olma: Öğrencinin hedef dili edinme sürecinde diğerlerinin düşüncelerinin ve duygularının olası bir ifadesi olan davranışlarını gözlemlemesi ve uygun bir zamanda ne hissedip ne düşündüklerini sormasıdır.

Oxford tarafından oluşturulan dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması kendinden önce yapılan çalışmalara oranla daha kapsamlı ve daha detaylı yapılmış olup; var olan strateji sınıflamaları arasında muhtemelen en çok tanınan ve araştırmalarda çoğunlukla başvurulandır (Jones, 1998; Bekleyen, 2005; Uyar Uslan, 2006; Griffiths, 2007; Wasilewska, 2012, Bayezit, 2013). Yabancı dil öğrenme sürecine yardımcı olması amacıyla Oxford tarafından geliştirilen bu sınıflandırma DÖSE (SILL) yani Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri olarak adlandırılmaktadır ve dil öğrenme stratejileri alanında çoğunlukla kabul edilen sınıflandırmalardan biridir. Alan çalışmaların birçoğunda da DÖSE kullanılmıştır (Yang, 1992; Ellis, 1994; Bekleyen, 2005; Uyar Uslan, 2006; Tok, 2007; Griffiths, 2007; Cesur, 2008; Liu, 2010; Gharbavi ve Mousavi, 2012; Hamamcı, 2012; Salahshour, Sharifi ve Salahshour

(2013); Wasilewska, 2012; Bayezit, 2013; Yunus, Sulaiman ve Embi, 2013; Chen, 2014; Lee ve Heinz, 2016; Setiyadi, Sukirlan ve Mahpul, 2016). Özellikle çok sayıda yabancı dil öğrenen bireyleri kapsayan betimsel çalışmalarda verileri elde etmek amacıyla DÖSE tercih edilmiştir (Cohen, Weaver ve Li, 199; Nyikos ve Oxford, 1993; Oxford, 1990; 1996; Oxford & BurryStock, 1995; Chamot, 2004). DÖSE yabancı dil öğrenen bireylerin ikinci bir dil öğrenme sürecinde hangi sıklıkla farklı öğrenme stratejilerini kullandıklarını incelemeye yönelik düzenlenmiş bir öz değerlendirme aracıdır ve envanterin hem güvenilirliğini hem de yapısını, içeriğini, eşzamanlılığını ve öngörü geçerliliğini onaylayan kanıtlar mevcuttur (Oxford ve Burry-Stock, 1995). DÖSE, farklı dilleri öğrenen öğrenciler için standartlaştırılmış bir envanter olup birçok dil öğrencisi hakkında bilgi toplamak ve analiz etmek için kullanılabilir (Chamot, 2004).

2.2. İlgili Araştırmalar

Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı fark olup olmadığının ortaya çıkarıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafında geliştirilen dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içi ve dışında yapılan araştırmalar aşağıda özetlenerek verilmiştir.

2.2.1. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içindeki araştırmalar. Tunç (2003) “Use of Language Learning Strategies in Relation to Student Characteristics at Başkent University” adıyla yaptığı çalışmada Başkent Üniversitesi Hazırlık Okulunun farklı kurlarında öğrenim gören 153 öğrenciye dil öğrenme stratejileri envanterlerinden biri olan Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL veri toplama aracını ve Aiken’in (1979) tutum ölçeği uygulamıştır. Topladığı verileri SPSS programı kullanılarak betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, korelasyon ve tek yönlü tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz etmiştir. Verilerin analizinde elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler üst biliş stratejileri olarak bulunmuş, ardından diğer strateji kullanım sıklıklarının sırasıyla sosyal stratejiler, telafi stratejileri, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kadınların erkeklere oranla

daha fazla strateji kullandıkları gözlemlenmiştir. Kadınların ve erkeklerin en fazla üst biliş en az duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Mezun olunan okul türü ile strateji kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken İngilizce öğrenme süresi konusunda strateji kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre en yoğun strateji kullananların Süper ve Fen liselerinden, en az kullananların ise Anadolu ve Meslek liselerinden mezun öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm lise türlerinden mezunların en fazla üst bilişsel stratejileri tercih ettikleri; Anadolu ve Meslek liselerinden mezunların en az bellek, düz liseden mezunların en az bilişsel ve Özel, Anadolu, Süper ve Fen liselerinden mezunların en az duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bulgulara göre duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler kullanımı ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer strateji türleri kullanımları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı derece bir fark ortaya çıkmamıştır. Bireylerin strateji kullanımlarıyla İngilizceye yönelik tutumu arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın en fazla üst biliş en az ise duyuşsal stratejilerde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Tercanlıoğlu'nun yaptığı (2004) "Exploring Gender Effect on Adult Foreign Language Learning Strategies" adlı çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin üçüncü yılında eğitim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ve cinsiyetle aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 19-23 yaş aralığındaki 44'ü erkek 140'ı kadın olmak üzere toplam 184 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri aracı olarak Oxford'un (1990) SILL envanteri kullanılmış, elde edilen bulguların analizinde nicel veri analizleri, Pearson korelasyonları ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en sık "öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme" (üst biliş stratejileri), en az ise "duygularını yönetme" (duyuşsal stratejiler) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Cinsiyet ile dil öğrenme strateji tercihleri hakkında elde edilen bulgular kadın öğrencilerin sadece "duygularını yönetme" (duyuşsal stratejiler) stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandığını, diğer stratejileri ise erkek öğrencilerin daha fazla tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Deneme (2008), “Language Learning Strategy Preferences of Turkish Students” adıyla yaptığı araştırmasını betimsel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki veriler; dil öğrenme stratejileri envanterlerinden biri olan ve Oxford tarafından geliştirilen SILL veri toplama aracı kullanılarak, Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerden rastgele seçilmiş elli katılımcıdan elde edilmiştir. Yapılan çalışmada katılımcılardan elde edilen verilere göre, unutulmuş bilgiyi telafi etme stratejilerinin (telafi) ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinin (üst biliş) diğer stratejilerden daha fazla kullanıldığı, en az sosyal stratejilerin tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Sarıçoban ve Sarıçoğlu'nun (2008) “The Effect of the Relationship Between Learning and Teaching Strategies on Academic Achievement” adıyla yaptıkları çalışmaya Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki hazırlık sınıfı öğrencilerinden 16-25 yaş aralığında 105'i kız 158'i erkek 263 öğrenci ve yaşları 24 ve üzeri olan 21'i kadın 11'i erkek 32 yabancı dil öğretmeni katılmıştır. Çalışmadaki 263 öğrenciden 116'sı Sosyal Bilimler bölümünden, 147 tanesi Uygulamalı Bilimler bölümünde öğrencidir ve öğrencilerin seviyesi orta seviyedir ve sınıfları farklı bölümlerdeki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri'nden (SILL) yararlanarak, dil öğrenme stratejileriyle ilgili 80 madde içeren bir anket tasarlanmış ve geliştirmiştir ve ayrıca araştırmacılar literatürden ve O'Malley ve arkadaşlarının (1985) sınıflandırmasından da faydalanmışlar; pedagoji hocalarına ve yabancı dil öğretim elemanlarına danışıldıktan sonra, çalışma maddelerinden 50'sinin kullanılmasına karar verilerek 50 maddelik 5 puanlı Likert tipi bir ölçek geliştirilmiş, bu ölçeğin İngilizce formu öğretmenlere Türkçe formu ise öğrencilere uygulanmıştır. Hazırlanan ölçekleri kullanılarak yapılan pilot çalışma Erciyes Üniversitesi'nde ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki D kursunda öğrenim gören 152 gece öğrencisine ve 33 eğitime uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonrasında hazırlanan bu ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve öğrencilere uygulanan ölçek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.88, öğretmenlere uygulanan ölçek için 0.89 olarak bulunmuştur. Veri toplamak için öğrencilere ve yabancı dil öğretmenlerine yukarıda belirtilen dil öğrenme stratejisi envanteri uygulanmış ve

öğrencilerin ikinci dönemin birinci ve ikinci aylık sınavlarının ortalaması hesaplanarak elde edilen akademik başarıları bu envanterden elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Elde ettikleri verileri SPSS 13.0 kullanılarak yüzde, korelasyon ve bağımsız t testi ile çözümlenmişlerdir. Çalışma sonucunda edinilen bulgulara göre öğrenci ve öğretmenlerin üst biliş ve telafi stratejilerini diğer strateji türlerinden daha fazla kullandıklarını ve en az duyuşsal stratejileri kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, telafi stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu, duyuşsal stratejiler ile akademik başarılarında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer stratejiler ile başarı arasında anlamlı derece bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Kaçar ve Zengin (2009), “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu” adıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin dil kullanımları, dil öğrenme amaçları, dilde öncelikleri ve öğrenme yolları konusundaki tutum sorularından oluşan 36 soruluk bir anket kullanılmıştır. Erzurum il merkezinde çeşitli öğrenim seviyelerinde (6, 7, 9. Sınıf ve üniversite birinci sınıf) İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen 227 Türk öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemi (random sampling) yoluyla belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların 141’i yaklaşık % 50.9’u üniversite birinci sınıf, 88’i yaklaşık % 31.80’i lise birinci sınıf, 30’u yaklaşık % 10.83’ü 7. sınıf, 18’i yaklaşık %7’si ise 6. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bu öğrencilerin yaklaşık % 55’i birinci dönem, % 45’i ise ikinci dönem öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yabancı dil kullanımları, dil öğrenme amaçları, dildeki öncelikleri ve öğrenme yolları hakkında tutum sorularını içeren alfa güvenilirlik katsayısı 85 bulunan 36 soruluk bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin tümü nicel olup tanımsal istatistikler (ortalama ve standart sapma) ve Pearson korelasyon hesaplanması yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların sınıf düzeyi arttıkça kullandıkları şifre geliştirme ve eş anlamlarıyla öğrenme; kelime oyunları ve hayal gücünden yararlanma; zıt anlamlardan, bağlamlardan ve görsel unsurlardan yararlanma gibi kelime öğrenme stratejileri ile okuma ve dinleme becerilerine verdikleri önemin azaldığı ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin her sınıf düzeyinde iletişim becerilerine daha fazla öncelik verdikleri belirlenmiştir.

Ergür (2010) “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stillere Etkisi ve Öğretim Sürecine Yansıması” adıyla yaptığı çalışmada Hacettepe Üniversitesi İngilizce eğitimi alan öğrencilerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve üniversitede kayıtlı oldukları bölüm gibi kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada başlangıç, orta ve orta üstü dil düzeyinde İngilizce hazırlık eğitimi alan 777 öğrenciye öğrenme stillerini belirlemek amacıyla dil öğrenme stratejileri envanterlerinden biri olan Kolb tarafından 1981 yılında geliştirilen, 1985 yılında yeniden düzenlenen ve 1993 yılında Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçe’ye çevrilen Öğrenme Stili Envanteri (LSI) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde iki grup karşılaştırma yöntemi (t-testi), Kruskal-Wallis testi, tek yönlü varyans çözümlemesi ve çoklu karşılaştırma yöntemlerinden en küçük önemli fark yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda edinilen bulgulara göre çoğunlukla Özümseyen ve Ayrıştıran öğrenme stillerinin tercih edildiği ve öğrencilerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve üniversiteye giriş puan türüne göre öğrenme stilleri arasında fark olmadığı, ancak Fen Liselerinden mezun olan öğrencilerin Ayrıştıran, diğer lise gruplarından mezun olan öğrencilerin ise Özümseyen öğrenme stilini benimsedikleri bulunmuştur.

Hamamcı (2012) “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri” adıyla yaptığı çalışmada Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi hazırlık sınıfında öğrenim gören A1 seviyesindeki öğrencilerden seçkisiz yolla 60 öğrenciye dil öğrenme stratejileri envanterlerinden biri olan Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe’ye çevrilerek geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi öğrencilerinin duyuşsal stratejiler hariç diğer dil öğrenme stratejilerini üst düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin en yoğun üst biliş ve hemen ardında bilişsel stratejileri kullandıkları, en az duyuşsal stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

İzci ve Sucu (2013), “Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While Learning English (Nevşehir Sample)” adıyla yaptıkları araştırmada 542 sekizinci sınıf öğrencisine dil öğrenme stratejileri envanterlerinden biri olan Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe’ye çevrilen SILL veri toplama aracını kullanmışlardır. Elde ettikleri verileri

betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizini (ANOVA) kullanarak karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde orta düzeyde strateji kullandığı, en çok üstbiliş ve en az bilişsel stratejileri kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kızların erkeklere göre dil öğrenmede stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma oranının da devlet okullarında öğrenim görenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Özmen ve Gülleroğlu (2013), “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi” adıyla yaptıkları araştırmada 210 birinci sınıf öğrencisine dil öğrenme stratejileri envanterlerinden biri olan Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur (2008) tarafından Türkçe’ye çevrilen SILL veri toplama aracını kullanmışlardır. Elde ettikleri verileri tek yönlü varyans analizini (ANOVA) kullanarak karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde çoğunlukla bellek en az duyuşsal stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kızların erkeklere göre dil öğrenmede stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre de dil öğrenme stratejilerini kullanmada anlamlı farklılıklar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre Mesleki ve Teknik liselerden mezun olan öğrencilerin bellek stratejileri dışındaki bütün dil öğrenme stratejilerini Genel, Anadolu Öğretmen, Anadolu ve Fen liselerinden mezun olan öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları; bellek stratejilerini ise en yoğun Genel lise mezunlarının kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları gözlemlenmiştir.

Kılıç ve Padem’in (2014). “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışması üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını cinsiyet ve LYS puan türüne göre incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırma Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 181 kadın ve 281 erkek olmak üzere toplam 461 öğrenci ile yürütülmüş olup bu öğrencilerin 281’inin

MF-4, 90'ının TM-1 ve kalan 90'ının YGS-6 puan türü ile üniversiteye girdikleri belirlenmiştir. Araştırmada veri aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanarak ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan DÖSE kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzdelik, ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, bunların içinde en çok sosyal stratejileri en az ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin genelinde strateji kullanım oranlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kadın öğrencilerin bellek stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla, telafi stratejilerini ise daha az kullandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin genel strateji kullanımının LYS puan türlerine göre anlamlı derecede değişmediği belirlenmiştir.

Yeşilçınar'ın (2014) "Identifying Learner Strategies of University Students in an EFL Context" adlı çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerinin cinsiyet ve okudukları sınıf seviyesine göre değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışma Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerdeki (İlköğretim Okulu, Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Bilimler) 18-21 yaş aralığında farklı sınıflarda okuyan ve rastgele seçilen 63'ü erkek 87'si kadın olmak üzere toplam 150 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek için araştırmada Oxford'un (1990) geliştirdiği SILL envanterinin Cesur and Fer (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş versiyonu ölçme aracı olarak kullanılmış ve öğrencilere İngilizce dersinde uygulanmıştır. Öğrencilerin DÖSE kullanım tercihlerinin cinsiyetlerine göre analizinde bağımsız T-testi, öğrenim gördükleri sınıflara göre analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sosyal ve bilişsel strateji kullanımında cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamışken kadın öğrencilerin hafıza, telafi, üst biliş ve duyuşsal stratejileri erkeklerden daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin sosyal ve duyuşsal stratejileri ikinci sınıftakilerden daha fazla kullandıkları; DÖS'lerin genelinde öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı, DÖS'lerin kullanım sıklıklarına bakıldığında ise en çok üst biliş stratejilerinin en az bilişsel stratejilerin tercih edildiği görülmüştür.

Ayaz'ın (2017), "The Relationship Between EFL Learners' Language Learning Strategy Use, Willingness to communicate, and L2 Achievement" adlı çalışması İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı ile iletişim kurmaya istekli olmaları ve yabancı dildeki başarıları arasındaki etkileşimi araştırmayı amaçlayan nicel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırmaya 2 farklı devlet üniversitesinin hazırlık sınıflarında bir yıl boyunca yoğun olarak İngilizce dil eğitimi alan üçüncü dil seviyesindeki 17 kadın 27 erkek toplamda 79 tane öğrenci katılmış, veriler 70 maddelik karma ölçme aracı kullanarak toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımını ölçmek için Oxford'un (1990) Dil Öğrenenler için Strateji Envanteri (SILL) ve iletişim kurmaya istekli olma seviyelerini belirlemek için de McCroskey'in (1992) iletişim kurmaya istekli olma ölçeği kullanılmış; yabancı dil başarı puanları ise ilk dönem sınav ve ara sınav sonuçlarını kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS Statistics 22.0 yazılımı ile analiz edilmiştir. Araştırmada parametrik testler tercih edilmiş, araştırmanın ilk sorusunda çok yönlü varyans analizi (MANOVA), ikinci ve dördüncü sorular için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu ise yabancı dilde iletişim kurma istekliliği belirleyicilerini ortaya çıkarmak için standart çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, her iki cinsiyetin de en fazla üst biliş ve sosyal stratejileri, en az duyuşsal stratejileri tercih ettiğini, iletişim kurma isteği yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre daha sık dil öğrenme stratejisi kullandığını ve bunlar arasında da en fazla bilişsel ve duyuşsal stratejileri tercih ettiğini göstermiştir. Ancak bu bulgulara iletişim kurmaya isteklilik ve dil öğrenme stratejilerinin birbirlerini etkileyen iki önemli yapı olmasına rağmen bunların yabancı dil başarısının artışına yol açmadıkları belirlenmiştir.

Balcı ve Durak Ügüten'in (2017) Necmettin Erbakan Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri" adıyla yaptıkları çalışma 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde bu üniversitede öğrenim gören 129'u kadın, 145'i erkek olmak üzere toplam 274 kişi ile yürütülmüştür. Yapılan çalışma betimsel tarama modeli ve nicel veri toplama teknikleri ile yürütülmüş olup araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilip Cesur (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan DÖSE

envanteri kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizi betimsel istatistikler ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre dil öğrenme stratejileri kullanımının cinsiyet ve lisans yerleştirme puan türü değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmadığı, kadın ve erkeklerin benzer dil öğrenme stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca Necmettin Erbakan Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin orta seviyede dil öğrenme stratejisi kullandıkları, bunların arasında en yoğun üst biliş en az ise bilişsel dil öğrenme stratejilerinin tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda özetlenen bazı araştırma sonuçlarına göre bireylerin en yoğun üst biliş (Balcı ve Durak Üğüten, 2017; Yeşilçınar, 2014; İzci ve Sucu, 2013; Hamamcı, 2012; Tercanlıoğlu, 2004; Tunç, 2003), bazılarında üst biliş ve telafi (Deneme, 2008; Sarıçoban ve Sarıçoğlu, 2008) ile üst biliş ve sosyal (Ayaz, 2017) stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Kılıç ve Padem (2014) ise öğrencilerin en fazla sosyal stratejileri kullandıklarını belirlemiştir. Başka bir araştırma sonucuna göre ise (Özmen ve Gülleroğlu, 2013) öğrencilerin en yoğun bellek stratejilerinin kullandığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu çalışmaların genelinde bireyler tarafından en az duyuşsal stratejilerin tercih edildiği belirlenmiştir (Ayaz, 2017; Kılıç ve Padem, 2014; Hamamcı, 2012; Özmen ve Gülleroğlu, 2013; Sarıçoban ve Sarıçoğlu, 2008; Tercanlıoğlu, 2004; Tunç, 2003). Bazı çalışmalarda ise bireylerin en az bilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır (Balcı ve Durak Üğüten, 2017; Yeşilçınar, 2014; İzci ve Sucu, 2013). Bireylerin cinsiyetlerine göre dil öğrenme strateji kullanımına bakıldığında ise genellikle kadınların erkeklerden daha yoğun strateji kullandıkları görülürken (İzci ve Sucu, 2013; Özmen ve Gülleroğlu, 2013; Tunç, 2003) Tercanlıoğlu'nun (2004) çalışmasında kadınların sadeceduyuşsal stratejileri erkeklere oranla daha yoğun kullandıkları, bunun dışındaki stratejileri erkeklerin daha yoğun tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Yeşilçınar'ın (2014), Kılıç ve Padem'in (2014) yürüttükleri çalışmalara göre cinsiyet ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Balcı ve Durak Üğüten'in (2017) çalışmasına göre kadın ve erkeklerin benzer stratejileri tercih ettiği belirlenmiştir. Bireylerin mezun oldukları lise türüne göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerine bakıldığında İzci ve Sucu (2013) özel okullardan mezun olanların devlet okullarından mezun olanlara göre daha yoğun strateji kullandığını, Özmen ve Gülleroğlu (2013) Mesleki ve Teknik liseden mezunların bellek stratejisi dışındaki DÖS'leri daha yoğun tercih ettiğini ve genel

lise mezunlarının en çok bellek stratejilerini kullandığını belirlemiştir. Tunç (2003) ise en yoğun Anadolu ve Meslek lisesi mezunlarının en az ise Süper ve Fen lisesi mezunlarının strateji kullandığını; bunların arasında ise en fazla üst biliş en az ise Anadolu ve Meslek lisesi mezunlarının bellek, düz lise mezunlarının bilişsel diğerlerinin ise duyuşsal stratejileri kullandığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt dışındaki araştırmalar. Akbari ve Talebinezhad ‘ın(2003) “The Relationship Between The Use of Language Learning Strategies by Iranian Learners of English, Their Foreign Language Proficiency, and The Learners IQ Scores” adıyla yürüttükleri çalışma İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını, kullanılan stratejiler ile İngilizce yeterlilik düzeyleri ve stratejileri kullanma sıklıkları ile zeka test puanları arasında ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. İran’ın önemli üniversitelerinde öğrenim gören 83’ü kadın, 45’i erkek olmak üzere toplam 128 öğrenciyle yürütölen çalışmada güvenilirliğı 0.89 olan Michigan yeterlilik testinin değıştirilmiş versiyonu, Oxford’un (1990) SILL envanteri ve güvenilirliğı 0.79 bulunan Cattell ölçeğı 3 zeka testi araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmış, verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en fazla üst biliş en az duyuşsal stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ileri düzeyde İngilizce seviyesine sahip öğrencilerin orta ve başlangıç seviyelerinde olanlara göre telafi, üst biliş ve bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerle orta seviyedeki öğrenciler karşılaştırıldığında bu stratejilerin kullanımında orta seviyedeki öğrencilerin lehine aynı sonuçların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Yüksek dil yeterliliğine sahip bireylerin strateji kullanımı incelendiğinde ise en sık telafi stratejilerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerine göre strateji kullanımları ile hafıza, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin zeka seviyeleri ile strateji kullanımları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görölmüştür.

Griffiths (2003) öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile İngilizcedeki başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla “Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions” adlı yaptığı çalışma Yeni Zelanda Auckland'deki özel bir dil okulunda yürütülmüş ve 3 bölümden oluşmuştur. Çalışmanın 2 bölümünde Oxford'un (1990) DÖSE envanteri kullanılmış olup ilk bölümde DÖS ve öğrenci başarıları ile öğrencilerin cinsiyet, yaş gibi kişisel özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre DÖS ile başarı ve öğrencilerin kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İkinci bölümde DÖS tercihleri hakkında öğrenci görüşleri alınmış, verilere göre başarılı öğrenciler daha fazla DÖS kullandıklarını belirtmişlerdir. Son bölümde ise DÖS öğretimini içeren bir program hazırlanarak yeni bir DÖS envanteri oluşturulup DÖS ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak için kullanılmış ve bulgulara göre dil öğrenme seviyesinin başında olan bireylerin bu stratejileri yabancı dilde ileri seviyede olanlara oranla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Pineda (2010) tarafından yürütülen “Identifying Language Learning Strategies: An Exploratory Study” adlı çalışma üniversite seviyesindeki bir dil programında farklı dillerden öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 19 ile 25 yaş aralığında ana dili İspanyolca olan ve devlet üniversitelerinin Fransızca, İngilizce, Portekizce, Mandarin Çincesi, Japonca, İtalyanca ve Almanca dil programlarında eğitim gören 120 öğrenci ile yürütülmüş tümevarımsal ve etnografik bir çalışmadır. Süreçte Oxford'un (1990) SILL aracından uyarlanan 24 soruluk açık uçlu anket, 7 kişiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve tarih, öğrenilen dil ve seviye bilgilerinin yer aldığı 120 saatlik ders gözlemi (LO) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular dil öğrenme yeterliliklerine göre tek tek raporlanmıştır. Sunulan bu sonuç raporlarına göre öğrencilerin kendi ana dilleri olan İspanyolcaya dayalı çeviri yöntemlerini kullandığı, bunun yanı sıra okudukları metinlerden kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışarak telafi stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir.

Hajhashemi, Shakarami, Anderson, Yazdi-Amirkhiz, ve Zou (2013), “Relations Between Language Learning Strategies, Language Proficiency and Multiple Intelligences” adıyla yaptıkları araştırmaya 2008-2009 akademik yılında yerel bir

devlet üniversitesi olan Malezya Üniversitesinde ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenen 19-23 yaş arası 26'sı erkek, 106'sı kız, toplam 132 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır ve bu öğrencilerin kökenlerini 18'i Hintli, 40'ı Çinli ve 74'ü Malezyalı olmak üzere ülkenin ana etnik grupları oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin çoklu zeka profillerini belirlemek amacıyla Armstrong (2009) tarafından tasarlanan ve genel iç tutarlılığı Al-Balhan (2006) gibi araştırmacılar tarafından; 0.85 ile 0.90 arasında olduğu bulunan ve Gardner (1999) tarafından önerilen dokuz zekanın her biri ile ilgili 90 Likert tipi açıklama içeren. 'MI'ölçeği ile Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve altı dil öğrenme stratejisinin alt boyutuna ilişkin 50 Likert tipi maddeden oluşan SILL veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Ayrıca katılımcıların akademik düzeyleri hakkında sahip oldukları geçmiş bilgileri, yaşları, cinsiyetleri ve MUET grubunun puanları ve buna benzer konular hakkında bilgileri ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından tasarlanan demografik bir anket kullanılmıştır. Anketlerin iç tutarlılığını kontrol etmek için, MI ve SILL envanterlerinin Cronbach's alphası 30 Malezya öğrencisi ile yürütülen bir pilot bir çalışmada elde edilen verilere göre hesaplanmış; MI anketi için genel güvenilirlik katsayısı $r = 0.89$ bulunmuştur. Bu durum anketin güvenilirlik katsayısının (r) yüksek ve ölçeklerin içindeki maddelerin homojen olduğunu göstermiştir. Ayrıca SILL envanteri için genel güvenilirlik katsayısı da kabul edilebilir bir seviye olan $r = 0.75$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular Malezyalı öğrencilerin dil yeterliliği ve çoklu zeka özellikleri ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında düşük seviyede pozitif bir ilişkinin olduğunu ($r = 0,26$), bu öğrencilerin çoklu zeka profilleri ile kullandıkları dil öğrenme stratejisi arasında da yine düşük seviyede pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin çoklu zeka profilleri ve kullandıkları bilişsel stratejileri arasındaki ilişkinin diğer stratejilere oranla en yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup dil yeterliliklerinin dil strateji kullanımlarına etkisi olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın verileri genel olarak değerlendirildiğinde Malezya Üniversitesi üçüncü sınıf öğrencilerinin sırasıyla en yoğun üst biliş ve sosyal stratejileri kullandıklarını ancak duyuşsal stratejileri ise genellikle göz ardı ettiklerini ortaya koymuştur.

Salahshour, Sharifi ve Salahshour (2013) tarafından “The Relationship Between Language Learning Strategy Use, Language Proficiency Level and Learner Gender” adıyla öğrencilerin dil öğrenme stratejileri seçimi ile kullanım sıklığı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan çalışmaya 25’i erkek 40’ı kadın olmak üzere toplamda 65 öğrenci katılmıştır. 17 yaş ortalamasına sahip dört farklı sınıfta ve üç farklı okulda eğitim gören bu öğrencilerin ana dili (Farsça olanlar hariç) Azeri Türkçesidir. Araştırmacılar bu çalışmada dil yeterlilik sınavı olan Fowler & Coe tarafından geliştirilen Nelson İngilizce Dil Testini ve Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL veri toplama aracının 7.0 versiyonunun Farsça’ya çevrilmiş halini kullanmışlardır. Öğrenme stratejilerinin genel kullanımı ve bu strateji kullanımının öğrencilerin dil yeterliliği ve cinsiyeti açısından incelenmesi T-testi kullanılarak yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre İranlı lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları; bunların içinde ise en fazla üst biliş stratejilerini en az ise bilişsel stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin daha fazla strateji kullanmasının yanı sıra üst biliş ve sosyal stratejileri diğerlerine göre daha fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır; ayrıca kadınların öğrenme stratejilerini erkeklerden daha sık kullandıkları da belirlenmiştir.

Syahputra’nın (2014) “Language Learning Strategies: Gender and Proficiency” adında yürüttüğü çalışma Endonezya Riau’da Devlet İslam Üniversitesi Sultan Syarif Kasim’de İngilizce Eğitim Bölümünde öğrenim gören Endonezyalı öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerini incelemek üzere gerçekleştirilmiş, çalışmaya 19’u erkek 80’i kadın toplam 99 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri aracı olarak Oxford’un (1990) geliştirdiği SILL kullanılmış; verilerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Wilks Lambda ve Sidak testleri uygulanmıştır. Yürütülen bu çalışmada edinilen sonuçlar öğrenciler tarafından en yoğun üst biliş en düşük telafi stratejilerinin kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra strateji kullanımı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, kadın ve erkek öğrencilerin benzer stratejileri benzer düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversite ortalamaları ile strateji kullanımı arasında anlamlı derece bir fark olmadığı ancak dil yeterliliği düşük olan bireylerin duyuşsal stratejileri daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin bellek

stratejilerini, birinci sınıfların bilişsel stratejileri, bir ve ikinci sınıftakilerin ise sosyal stratejileri diğer sınıftaki öğrencilere göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca özgüveni oldukça yüksek olan bireylerin bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları da elde edilen bulgular arasında yer almıştır.

Zarei ve Baharestani'nin (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımını yeterlilik düzeylerine göre araştırmak amacıyla "Language Learning Strategy Use across Proficiency Levels" adı altında yaptıkları çalışma Tahran'daki Kish Dil Enstitüsü'nde öğrenim gören üç farklı dil düzeyindeki 180 İranlı yetişkin kadın öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) SILL aracı kullanılmış, elde edilen bulgular tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Edinilen bulgulara göre ileri dil seviyesindeki öğrencilerin diğer seviyedekilere göre daha fazla strateji kullandığı; temel seviye ile ileri seviyedeki katılımcıların bilişsel stratejileri temel seviyedekilere oranla daha fazla kullandığı; ancak orta seviye grup ile diğer iki grup (temel ve ileri seviye) arasında bilişsel stratejiler bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme stratejileri arasında bilişsel stratejilerin en sık kullanılan strateji türü olduğu, duyuşsal stratejilerin ise en az tercih edildiği gözlemlenmiştir.

Chuin ve Kaur'un (2015) "Types of Language Learning Strategies Used by Tertiary English Majors." adıyla yürüttükleri çalışmada Sains Malaysia'daki üniversitede İnsani Bilimler Fakültesi'nin İngilizce dalında eğitim gören 73 öğrencinin kullandığı dil öğrenme stratejilerini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada Oxford'un (1990) Strateji Dil Öğrenimi Envanteri ve araştırma grubu görüşmeleri İngilizce öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve bu konudaki algılarını belirlemede kullanılan araçlardır. Elde edilen bulgulara göre İngilizce dalında eğitim gören öğrencilerin dolaylı dil öğrenme stratejilerini doğrudan stratejilere oranla daha fazla ancak genel olarak hepsini de sıklıkla kullandıklarını; bunların içinden en çok üst biliş en az ise bellek stratejilerini kullanmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bazıları dil öğrenme stratejilerinin bilinçli olarak kullanılmasının dil öğrenme süreçlerini olumlu olarak etkilediğini belirtmiş, bazıları ise bu stratejilerin farkında bile olmadıklarını ve stratejileri öğrenmenin dil öğrenme sürecine bir katkısı olmadığını ifade etmiştir.

Platsidou ve Sipitanou'nun (2015) "Exploring Relationships With Grade Level, Gender and Language Proficiency in The Foreign Language Learning Strategy Use of Children and Early Adolescents" adlı yaptıkları çalışma yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Kuzey Yunanistan'da ilkokul ve ortaokul seviyesindeki (4. sınıf-9.sınıf) devlet okullarında okuyan 1302 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu katılımcıların 604 tanesi ilkokul, 697 tanesi ortaokulda öğrenim görmekte olup bu sayının 615'ini kadın 677'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada veri aracı olarak Oxford'un (1990) geliştirdiği SILL envanterinin öğrenci seviyesine ve diline göre uyarlanmış hali kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıfları ve cinsiyetleri ile strateji tercih ve kullanımını arasındaki farklılıkları araştırmak amacıyla çalışmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA); cinsiyet ve sınıf arasındaki ilişkiyi araştırmada çok yönlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Bu araştırmada 9-16 yaş aralığındaki öğrencilerin DÖS kullanım ve tercihlerinin öğrenim seviyelerine, yaşlarına, cinsiyet ve dil yeterliliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşları arttıkça DÖS kullanma seviyeleri de artmıştır. Ayrıca, öğrencilerin telafi stratejileri hariç diğer DÖS kullanım sıklıkları incelendiğinde kadınların erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları görülmüş; yaş ve cinsiyet etkenleri birlikte değerlendirildiğinde ise her sınıf seviyesinde sosyal stratejiler hariç diğer stratejilerin kadınlar tarafından daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrenciler tarafından en çok üst biliş stratejilerinin en az ise bellek stratejilerinin tercih edildiği ve son olarak yüksek dil seviyesine sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla strateji kullandıkları elde edilen sonuçlar arasındadır.

Zhou ve Intaraprasert (2015) tarafından yapılan "Language Learning Strategies Employed by English-major Pre-service Teachers with Different Levels of Language Proficiency" adıyla yürütülen çalışmada dil yeterliliği bakımından Orta Batı Çin'de İngilizce alanındaki öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu araştırılmış; veri aracı olarak uyarlanmış SILL kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Ki-kare testi ve Post Hoc Scheffe Testi uygulanmıştır. Araştırmaya Orta Batı Çin'deki normal üniversiteden 80'i yüksek 325'i orta, 431'i düşük dil yeterlilik seviyesine sahip toplamda 836 katılımcı yer almıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre bireylerin dil yeterliliği ile genel strateji kullanımını arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve sonuçlara göre dil yeterliliği

yüksek olanların genel strateji ve bunun yanında üst biliş, bilişsel ve sosyal strateji kullanım oranlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Strateji kullanımları tek tek incelendiğinde ise 16 stratejinin dil yeterliliği yüksek olanlar bakımından pozitif farklılık gösterdiği, dördünün dil yeterliliği bakımından bir farklılığa sahip olmadığı ve çalışmada dil yeterliliği yüksek olanlar bakımından negatif bir farklılık görülmediği gözlemlenmiştir. Ayrıca farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin hepsinin en fazla duyuşsal en az ise sosyal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Alfian'nın (2016) "The Application of Language Learning Strategies of High School Students In Indonesia." başlığı altında Endonezya'daki ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada Endonezya'daki iki farklı liseden 80 öğrenciye Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri envanteri 0.7 versiyonu uygulanmış ve bunun yanında başarılı ve daha az başarılı 8 öğrenciyle de bu konuda görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada elde edilen betimsel veriler t testi ile SPSS kullanılarak ve yapılan görüşmeler de tematik analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde en fazla üst biliş, en az bilişsel ve duyuşsal stratejilerin kullanıldığı, cinsiyetin strateji seçiminde etkili olmadığı ve başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara oranla strateji kullanımının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca kadın ve erkeklerin en çok üst biliş, kadınların en az telafi erkeklerin ise en az duyuşsal stratejileri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde ise başarılı öğrencilerin uygulama stratejilerini diğer strateji türlerine oranla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Alhaysony (2017) tarafından "Language Learning Strategies Use by Saudi EFL Students: The Effect of Duration of English Language Study and Gender" adıyla yapılan çalışmada Aljouf Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 23-27 yaş aralığında 68'si kadın 66'sı erkek olan toplamda 134 öğrenciye Oxford'un (1990) geliştirdiği SILL envanteri uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları DÖS ile cinsiyetleri ve aldıkları İngilizce eğitimi süresi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre dil öğrenme strateji kullanımı ortalamasının düşük ile orta aralıkta olduğu, bilişsel, üst biliş ve telafi stratejilerinin en sık, bellek ve duyuşsal stratejilerin ise en az kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca

kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla DÖS kullandığını ancak aralarında anlamlı bir fark olmadığı da belirlenmiştir. Daha uzun süre İngilizce eğitimi alan öğrencilerin daha fazla strateji kullandıklarını belirtmelerine rağmen araştırmada elde edilen bulgulara göre İngilizce öğrenim süresi ile strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Habók ve Magyar (2018) tarafından yapılan “The Effect of Language Learning Strategies on Proficiency, Attitudes and School Achievement” adlı çalışma ortaokulun 5. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil tutumu, yeterlilik ve genel okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla 11 ile 14 yaş aralığındaki 450’si 5. ve 418’i 8. sınıfta olmak üzere toplamda 868 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri aracı olarak Oxford’un (1990) SILL envanterinin Macarca’ya çevrilmiş ve uyarlanmış versiyonu ve öğrencilerin dile karşı tutumlarını, İngilizce ders ortalamalarını, genel okul başarılarını belirlemek için beş puanlı bir ölçek kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre ortaokuldaki Macar öğrencilerin üst biliş, sosyal ve duyuşsal stratejileri en çok 5. sınıfta kullandığı ve bu sınıftaki öğrencilerin en az telafi stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 8. sınıf öğrencilerinin en çok üst biliş, sosyal ve bilişsel stratejileri kullandığı, 5. ve 8. sınıf seviyelerinin her ikisindeki öğrencilerin ise en çok üst biliş en az bellek stratejilerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca duyuşsal stratejilerin kullanımı 5. sınıfta nispeten yüksek olsa da, 8. sınıfta en az kullanılan strateji olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuldaki genel başarıları ve İngilizcedeki başarıları ile dile karşı tutumlarından elde edilen veriler incelendiğinde İngilizce notlarının dil tutumu puanlarından daha yüksek, okul genel başarısından daha düşük olduğu ve yabancı dilde yüksek nota sahip bireylerin dil tutumlarının daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda özetlenen bazı araştırma sonuçlarına göre bireylerin en yoğun üst biliş (Habók ve Magyar, 2018; Alfian, 2016; Chuin ve Kaur, 2015; Platsidou ve Sipitanou, 2015; Zhou ve Intaraprasert, 2015; Syahputra, 2014; Salahshour, Sharifi ve Salahshour, 2013; Akbari ve Talebinezhad, 2003), stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda bireylerin en fazla üst biliş ve telafi (Alhaysony, 2017); bazılarında üst biliş ve sosyal (Hajhashemi, Shakarami, Anderson, Yazdi-

Amirkhiz, ve Zou, 2013) stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Zhou ve Intaraprasert (2015) yaptığı çalışmada bireylerin en fazla duyuşsal, Zarei ve Baharestani (2014) bilişsel, Pineda (2010) ise telafi stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Bu çalışmaların sonuçlarında bireyler tarafından en az kullanılan strateji türü hakkında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda bireylerin en az bellek (Habók ve Magyar, 2018; Chuin ve Kaur, 2015; Platsidou ve Sipitanou, 2015), bazılarında duyuşsal (Zarei ve Baharestani, 2014; Hajhashemi, Shakarami, Anderson, Yazdi-Amirkhiz, ve Zou, 2013; Akbari ve Talebinezhad, 2003) stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Alhansoy (2017) yürüttüğü çalışmada en az tercih edilen stratejilerin bellek ve duyuşsal, Alfian (2016) ise bilişsel ve duyuşsal dil öğrenme stratejileri olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak yaptıkları araştırmalarda Zhou ve Intaraprasert (2015) sosyal, Syahputra (2014) telafi, Salahshour, Sharifi ve Salahshour (2013) ise bilişsel stratejilerin bireyler tarafından en az kullanılan stratejiler olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Bireylerin cinsiyetlerine göre dil öğrenme strateji kullanımlarına bakıldığında ise araştırmaların bir bölümünde kadınlarla erkeklerin arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış (Alhaysony, 2017; Alfian, 2016; Syahputra, 2014), bir kısmında ise kadınların erkeklerden daha fazla DÖS kullanıldığı belirlenmiştir (Platsidou ve Sipitanou, 2015; Salahshour, Sharifi ve Salahshour, 2013). Platsidou ve Sipitanou (2015) yürüttükleri çalışmada ayrıca ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yaşları arttıkça strateji kullanımlarının da arttığını belirtmiştir. Bahsedilen çalışmalarda ayrıca bireylerin sahip olduğu dil yeterliliği ile dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri hakkında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda dil yeterliliği yüksek olan bireylerin daha yoğun strateji kullandığı (Alhaysony, 2017; Zarei ve Baharestani, 2014; Akbari ve Talebinezhad, 2003) sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Hajhashemi, Shakarami, Anderson, Yazdi-Amirkhiz, ve Zou (2013) yaptıkları çalışmada bireylerin strateji kullanımları ve dil yeterliliği arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını, Griffiths (2003) ise başlangıç seviyesindekilerin diğerlerine oranla daha yoğun strateji kullandığını belirlemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Eğitim Fakültesi birinci sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerinden hangilerini, ne düzeyde kullandıklarını ve bu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin birbirinden anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma verileri öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri envanteri (DÖSE) kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma için öncelikle öğretmen adayların dil öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmış daha sonra bu stratejilerini birbirinden anlamlı derecede farklılaşma olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda çalışmada “Betimsel tarama” araştırma modeli kullanılarak var olan durumu betimlenmiş ve ortaya çıkarılan durum karşılaştırılmıştır.

Bu araştırma modeli araştırmaya dahil olan kişi, mekan, koşul gibi durumları değiştirmeye ya da onları etkilemeye çalışmadan yürütülen çalışmalardır (Karasar, 2005, s. 77) ve nicel verilerle sonuçlara ulaşılabilecek ‘ne kadar, ne sıklıkla’ gibi sorulara yanıt arayan çalışmalar da nicel çalışmaları ifade etmektedir (Canbulat, 2014, s. 55). Araştırmada bireylerin kullandıkları stratejilerin neler oldukları, stratejileri ne kadar ve hangi sıklıkla kullanıldıkları, kullanım sıklıkları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı gibi sorulara yanıt aranması nedeniyle çalışma betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir.

3.2. Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki tüm eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu fakültelerden Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve bu fakültenin 1. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırma örnekleme kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ölçütlerine dikkat edilerek belirlenmiştir. Eğitim fakültesinin hangi bölümlerinin araştırmanın örnekleme dahil edileceği yine kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

Belirlenen örneklem 300'ü kadın (%72), 117'si erkek (%28) olmak üzere toplam 417 öğrenciden oluşmuştur. Örnekleme dahil olan öğrencilerin okudukları bölümlere göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	f	%
Sınıf Öğretmenliği	83	19,9
Matematik Öğretmenliği	46	11,0
İngilizce Öğretmenliği	53	12,7
Okul Öncesi Öğretmenliği	61	14,6
Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	14,4
Bilgisayar Öğretmenliği	42	10,1
Türkçe Öğretmenliği	72	17,3
Toplam	417	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan eğitim fakültesi birinci sınıflarında eğitim gören öğrencilerinin % 19,9'unu Sınıf, % 11'ini Matematik, %12,7'sini İngilizce, % 14,6'sını Okul Öncesi, % 14,4'ünü Fen Bilgisi, % 10,1'ini Bilgisayar ve % 17,3'ünü Türkçe öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin oluşturduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu verilere göre katılımcıların en fazla Sınıf Öğretmenliği; en az Bilgisayar Öğretmenliği bölümlerinde eğitim aldıkları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmaya katılan eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımlarına ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Bölümler	f	%
Anadolu Lisesi	284	68,1
Anadolu Öğretmen Lisesi	52	12,5
Anadolu Teknik Meslek Lisesi	19	4,6
Temel Lise-Düz Lise	48	11,5
İmam Hatip Lisesi	14	3,4
Toplam	417	100,0

Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılım yüzdelerinin verildiği Tablo 2’de belirtildiği gibi katılımcıların % 68,1’nin Anadolu, % 12,5’inin Anadolu Öğretmen, % 4,6’sının Anadolu Teknik Meslek, % 11,5’inin Temel-Düz, % 3,4’ünün İmam Hatip Lisesinden mezun oldukları görülmüştür. Elde edilen bu verilere göre katılımcıların en fazla Anadolu; en az İmam Hatip liselerinden mezun olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmaya katılan eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımlarına ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Bölümler	f	%
17 yaş ve altı	39	9,4
18 yaş	180	43,2
19	141	33,8
20	31	7,4
21 yaş ve üstü	26	6,2
Toplam	417	100,0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin yaş aralıklarına göre dağılım oranlarının verildiği Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların % 9,4'ünün 17 yaş ve altı, % 43,2'sinin 18 , % 33,8'inin 19, % 7,4'ünün 20, % 6,2'sinin 21 yaş ve üstü kişilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca tabloda verilen bu verilere göre araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin en çok 18 yaşında, en az ise 21 yaş ve üstünde olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihlerini belirlemek üzere, Oxford (1990, 293) tarafından geliştirilen ve Cesur (2008, 145) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" (DÖSE) uygulanmıştır. Bu envanter ile ilgili bilgiler aşağıda özetlenerek verilmiştir.

3.3.1. Dil öğrenme stratejileri envanteri. Bu araştırmada, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 1. Sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihlerini belirlemek üzere, Oxford (1990; 293) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" (DÖSE) uygulanmıştır.

Envanter birçok araştırmada (Yang, 1992; Ellis, 1994; Bekleyen, 2005; Uyar Usulan, 2006; Tok, 2007; Griffiths, 2007; Cesur,2008; Liu, 2010; Hamamcı, 2012; Salahshour, Sharifi ve Salahshour (2013); Yunus, Sulaiman ve Embi, 2013; Chen, 2014; Lee ve Heinz, 2016; Setiyadi, Sukirlan ve Mahpul, 2016, Ayaz, 2017) kullanılmıştır. DÖSE envanteri; beşer seçenekli elli adet sorudan oluşmaktadır. DÖSE doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki temel alt yapı ve bunları oluşturan altı alt yapıdan oluşmakta ve bireylerin bu boyutlardaki stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. DÖSE'nin puanlanmasında her bir temel boyut ve bu boyutu oluşturan alt boyutlardaki stratejileri diğerlerinden bağımsız olarak değerlendirdiği için puanlar alt ölçekler bazında analiz edilmektedir ve bireylerin DÖS'leri hangi oranda kullanıldıklarını belirlemektedir. DÖSE'ye göre envanter bazında alınan 4.5-5.0 arası (her zaman doğru) ve 3.5-4.4 arası (sıklıkla doğru) puan ortalamaları o alt boyuttaki stratejilerin yoğun kullanıldığını, 2.5-3.4

arası (bazen doğru) puan ortalaması orta yoğunlukta strateji kullanıldığını ve 1.5-2.4 arası (nadiren doğru) ve 1.0-1.4 arası (hiçbir zaman doğru değil) puan ortalaması ise düşük yoğunlukta strateji kullanıldığını göstermektedir (Oxford, 1990, s. 300). Tablo 4'te DÖSE'nin temel boyutları ile alt boyutları ve madde numaraları sunulmuştur.

Tablo 4.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin (DÖSE) Temel Boyutları ile Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Madde No	Toplam Madde Sayısı
Doğrudan Stratejiler	Bellek Stratejileri		
	1. Zihinsel bağlantılar oluşturma		
	2. Görüntü ve sesleri kullanma	1-9	9
	3. Ayrıntılı bir şekilde gözden geçirme		
	4. Eyleme geçirme/gerçekleştirme		
	Bilişsel Stratejiler		
	1. Uygulama		
	2. Mesaj alma ve gönderme	10-23	14
	3. Çözümleme ve anlamlandırma		
	4. Girdiler ve çıktılar için yapı oluşturma		
	Telafi Stratejileri		
	1. Mantıklı tahminlerde bulunma	24-29	6
2. Yazma ve konuşmadaki sınırlıkların üstesinden gelme			
Doğrudan Stratejiler	Üst Biliş Stratejileri		
	1. Öğrenmeyi merkeze alma		
	2. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	30-38	9
	3. Öğrenmeyi değerlendirme		
	Duyuşsal Stratejiler		
	1. Kaygıyı azaltma		
	2. Kendini cesaretlendirme	39-44	6
	3. Duygusal değişimlerini kontrol etme		
	Sosyal Stratejiler		
	1. Sorular sorma		
	2. Başkalarıyla işbirliği yapma	45-50	6
	3. Başkalarıyla empati kurma		

Tablo 4'te alt boyutlarıyla verilen DÖSE envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Cesur (2008) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada envanterin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. DÖSE envanteri bellek, bilişsel, telafi, üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmuştur. Bu çalışmada envanterin bellek (9 madde), bilişsel

(14 madde), telafi (6 madde), üst biliş (9 madde), sosyal (6 madde) ve duyuşsal (6 madde) alt ölçeklerin korelasyon değerleri .67 ile .82 arasındadır. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .76 bulunmuştur. Bu araştırmaya katılan 417 öğrenciden elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .953 olarak belirlenmiştir.

Cesur ve Fer (2007) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik değerlerini bulmak için yaptıkları çalışmada DÖSE'nin 50 maddelik Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık güvenilirliğini .92 olarak bulmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının ise .59 ile .84 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Ayırır, Arıoğlu ve Ünal'ın (2012) yaptıkları çalışmada da DÖSE'ye ait güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha katsayısının .91 değerinde olduğu bulunmuştur. Demirel (2012) ise envanterin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını (Cronbach's Alpha katsayısı) yaptığı çalışmada .92 olarak bulmuştur.

Ayrıca Griffiths'in (2007) yaptığı çalışmada DÖSE'nin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .89 ile .98 arasında değiştiği bulunmuş ve Bekleyen'in (2006) çalışmasında ise envanterin Türkçe çevirisinin güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendikten sonra envanterin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan bu araştırmalar sonucunda DÖSE veri toplama aracından elde edilen verilerin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. DÖSE envanteri kullanılarak yapılan araştırmalarda envanterden elde edilen veri güvenirliliğinin .87 ile .91 arasında değiştiği, bu araştırmada ise .95 olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikleri olan ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde parametrik ya da non-parametrik istatistiklerden hangisinin kullanılacağına

- a. Elde edilen dağılımların normal olup olmadığına,
- b. Dağılım varyanslarının homojenliğine,
- c. DÖSE'den elde edilen verilerin eşit aralıklı ölçekte, sürekli değişken olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden elde ettikleri puanların mezun oldukları lise türüne normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Üniversite bölümlerine göre normallik ve homojenlik testleri.

Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre elde ettikleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 5'te ve varyans dağılımlarının homojen olup olmadığı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversitede Okudukları Bölümlere İlişkin Elde Edilen Verilerin Normallik Testleri

Lise Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sınıf Öğretmenliği	,081	81	,200	,983	81	,360
Matematik	,109	46	,200	,975	46	,420
İngilizce	,129	53	,078	,968	53	,161
Okulöncesi	,078	61	,200	,987	61	,787
Fen Bilgisi	,063	60	,200	,983	60	,574
Bilgisayar Öğretmenliği (Böte)	,088	42	,200	,962	42	,177
Türkçe	,063	72	,200	,981	72	,344

Normallik testlerinin verildiği Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin üniversitede okudukları bölüme göre elde ettikleri puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlenmiştir. Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde verilerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve örneklem dağılımının normal dağılıma benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 6.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Düzeyine Göre Elde Ettikleri Puanların Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi

Stratejiler	Levene Statistic	sd1	sd2	Anlamlılık Düzeyi
				p
Doğrudan stratejiler	1,053	6	410	,390
Bellek stratejileri	1,802	6	410	,097
Bilişsel stratejiler	1,217	6	408	,296
Telafi stratejileri	1,455	6	408	,302
Dolaylı stratejiler	1,338	6	408	,231
Üstbiliş stratejileri	,582	6	408	,744
Duyuşsal stratejiler	1,276	6	410	,236
Sosyal stratejiler	1,381	6	408	,228
Toplam	1,390	6	410	,229

Tablo 6’da görüldüğü gibi üniversitede okudukları bölümlere göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri envanterinden elde ettikleri puan dağılımlarının varyanslarının homejenliği Levene testi ile test edilmiştir. Bunun sonucunda puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ve dağılımların karşılaştırılmasında parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3.4.2. Lise türüne göre normallik ve homojenlik testleri. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre elde ettikleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 7’de ve varyans dağılımlarının homojen olup olmadığı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Düzeyine Göre Elde Ettikleri Puanların Normallik Testleri

Lise Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Anadolu Lisesi	,052	283	,063	,992	283	,164
Anadolu Öğretmen Lisesi	,093	52	,200	,979	52	,497
Anadolu Teknik Meslek Lisesi	,191	19	,065	,909	19	,071
Temel Lise-Düz Lise	,100	47	,200	,951	47	,064
İmam Hatip Lisesi	,145	14	,200	,963	14	,769

Normallik testlerinin verildiği Tablo 7’de görüldüğü gibi tüm lise düzeylerinde elde edilen verilerin dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Lise türlerine göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen puan dağılımlarının varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Düzeyine Göre Elde Ettikleri Puanların Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi

Stratejiler	Levene Statistic	sd1	sd2	Anlamlılık Düzeyi (p)
Doğrudan stratejiler	,263	4	412	,901
Bellek stratejileri	,456	4	412	,768
Bilişsel stratejiler	1,002	4	412	,406
Telafi stratejileri	,100	4	410	,982
Dolaylı stratejiler	1,010	4	410	,402
Üstbilmiş stratejileri	1,684	4	410	,153
Duyuşsal stratejiler	,531	4	410	,713
Sosyal stratejiler	1,985	4	410	,096
Toplam	,747	4	412	,560

Tablo 8’de görüldüğü gibi lise türlerine göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri envanterinden elde ettikleri puan dağılımlarının varyanslarının homejenliği Levene testi ile test edilmiştir. Bu test sonucunda puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak dağılımların karşılaştırılmasında parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3.4.3. Yaşlarına göre normallik ve homojenlik testleri. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre elde ettikleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 9’da ve varyans dağılımlarının homojen olup olmadığı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Elde Ettikleri Puanların Normallik Testleri

Lise Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
17 yaş ve altı	,083	39	,200*	,975	39	,529
18 yaş	,084	180	,033	,977	180	,055
19	,064	140	,200*	,989	140	,303
20	,120	31	,200*	,967	31	,435
21 yaş ve üstü	,181	25	,034	,930	25	,087

Katılımcıların yaşlarına göre normallik testlerinin verildiği Tablo 9’da öğrencilerin aldıkları puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlenmiştir. Shapiro-Wilk değerlerine bakıldığında verilerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve örneklem dağılımının normal dağılıma benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre dağılımların karşılaştırılmasında parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen puan dağılımlarının varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Elde Ettikleri Puan Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi

Stratejiler	Levene Statistic	Anlamlılık Düzeyi (p)
Doğrudan stratejiler	,772	,380
Bellek stratejileri	,052	,820
Bilişsel stratejiler	3,668	,061
Telafi stratejileri	1,405	,237
Dolaylı stratejiler	3,047	,065
Üstbiliş stratejileri	3,482	,062
Duyuşsal stratejiler	,035	,851
Sosyal stratejiler	1,727	,190
Toplam	3,075	,380

Tablo 10’da görüldüğü gibi yaşlara göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri envanterinden elde ettikleri puan dağılımlarının varyanslarının homejenliği Levene testi ile test edilmiştir. Bu test sonucunda puan dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak dağılımların karşılaştırılmasında parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3.4.4. Cinsiyete göre normallik ve homojenlik testleri. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre elde ettikleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 11’de ve varyans dağılımlarının homojen olup olmadığı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Edilen Verilerin Normallik Testleri

Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kadın	,053	298	,055	,989	298	,060
Erkek	,089	117	,044	,980	117	,071

Normallik testlerinin verildiği Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre elde ettikleri puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlenmiştir. Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde verilerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve örneklem dağılımının normal dağılıma benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 12.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Ettikleri Puan Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi

Stratejiler	Levene Statistic	Anlamlılık Düzeyi P
Doğrudan stratejiler	3,823	,051
Bellek stratejileri	,006	,936
Bilişsel stratejiler	1,450	,229
Telafi stratejileri	,005	,946
Dolaylı stratejiler	4,843	,059
Üstbilmiş stratejileri	,058	,810
Duyuşsal stratejiler	2,959	,086
Sosyal stratejiler	1,202	,274
Toplam	3,325	,062

Cinsiyete göre normallik testlerinin verildiği Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin elde ettikleri puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlenmiştir. Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde verilerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve örneklem dağılımının normal dağılıma benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre dağılımların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız t testi kullanılmıştır.

3.4.5. Kurs alıp almama durumlarına göre normallik ve homojenlik testleri. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre elde ettikleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 13’te ve varyans dağılımlarının homojen olup olmadığı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kurs Alıp Almama Durumlarına Göre Elde Edilen Verilerin Normallik Testleri

Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kadın	,062	300	,058	,989	300	,059
Erkek	,089	117	,024	,980	117	,071

Normallik testlerinin verildiği Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin kurs alıp almamalarına göre elde ettikleri puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde verilerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve örneklem dağılımının normal dağılıma benzer özellikler gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 14.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Ettikleri Puan Varyanslarının Homejenliğinin Test Edilmesi

Stratejiler	Levene Statistic	Anlamlılık Düzeyi P
Doğrudan stratejiler	1,202	,274
Bellek stratejileri	,006	,936
Bilişsel stratejiler	1,450	,229
Telafi stratejileri	,005	,946
Dolaylı stratejiler	3,325	,062
Üstbiliş stratejileri	3,843	,053
Duyuşsal stratejiler	,058	,810
Sosyal stratejiler	2,959	,086
Toplam	3,823	,051

Kurs alıp almama durumuna göre normallik testlerinin verildiği Tablo 14'e göre öğrencilerin elde ettikleri puan dağılımlarının normal dağılımdan anlamlı derecede farklılaşmadığı belirlenmiştir. Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde verilerin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı ve örneklem dağılımının normal dağılıma benzer özellikler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre dağılımların iki gruba göre karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız t testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada DÖSE envanteri ile elde edilen nicel verilerin betimsel analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırası izlenerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmada öncelikle “Eğitim Fakóltesi birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri okudukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine yanıt aranmıştır. Eğitim Fakóltesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Dil Öğrenme Stratejileri	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümler													
	1. Sınıf Ö. (n=83)		2. Matematik Ö. (n=46)		3. İngilizce Ö. (n=53)		4. Okulöncesi Ö. (n=61)		5. Fen Bilgisi Ö. (n=60)		6. Bilgisayar Ö. (n=42)		7. Türkçe Ö. (72)	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1. Doğrudan	2,814	,7049	3,000	,8097	3,557	,4823	2,526	,7374	2,667	,6896	2,479	,5952	2,560	,6517
- Bellek	3,062	,7133	2,669	,6604	3,459	,6148	2,774	,9134	2,483	,5984	2,629	,7055	2,790	,7513
- Bilişsel	2,628	,8074	2,805	,8344	3,582	,5472	2,261	,7609	2,730	,6749	2,271	,6744	2,278	,6352
- Telafi	2,882	,8638	2,380	,6980	3,648	,5966	2,779	,8376	2,283	,7290	2,737	,7510	2,869	1,470
2. Dolaylı	2,828	,7897	2,596	,6865	3,716	,5095	2,529	,8296	2,495	,6023	2,512	,6548	2,576	,6805
- Üst biliş	2,908	,9561	2,784	,7517	4,134	,6180	2,633	1,040	2,636	,6322	2,482	,7907	2,694	,8860
- Duyuşsal	2,733	,8717	2,767	,8847	3,057	,6080	2,370	,7806	2,443	,8378	2,497	,6371	2,354	,6819
- Sosyal	2,802	,7998	2,551	,7568	3,748	,6799	2,508	,8358	2,306	,6897	2,571	,7670	2,622	,7219
3. Toplam	2,816	,7033	2,772	,7311	3,624	,4475	2,526	,7427	2,466	,6577	2,492	,5849	2,566	,6025

Tablo 15'te öğrencilerin okudukları bölümlere göre dil öğrenme stratejileri envanterinden elde ettikleri ortalama ve standart sapmalar verilmiştir. Bu betimsel istatistikler incelendiğinde doğrudan stratejilerin 3, 557 ortalama ile en yüksek İngilizce, 2,479 ortalama ile en düşük Bilgisayar bölümü öğrencileri tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Doğrudan stratejilerin alt stratejileri incelendiğinde bellek stratejileri ortalamalarının 2.483 ile 3.459 arasında değiştiği gözlenmiştir. En yüksek ortalamaya İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri ulaşırken en düşük ortalamaya fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ulaşmıştır.

Bilişsel stratejileri 3,582 ortalamayla en yoğun İngilizce, 2,261 ortalama ile en düşük okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı; telafi stratejilerini ise 3,648 ortalamayla yine en yüksek İngilizce, 2,283 ortalamayla en düşük fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin kullandığı ortaya çıkmıştır. Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerine bakıldığında ise 3,716 ortalamayla en yüksek İngilizce, 2,495 ortalamayla da en düşük fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından tercih edildiği görülmüştür. Dolaylı stratejileri oluşturan alt stratejilerin kullanım düzeylerine bakıldığında üst biliş stratejilerini 4,134 ortalamayla en yüksek İngilizce, 2,482 ortalamayla da en düşük Bilgisayar bölümündeki öğrencilerin kullandığı belirlenmiştir. Duyuşsal stratejilerin kullanım düzeylerine bakıldığında 3,057 ortalama puanla en yüksek İngilizce, 2,354 ortalamayla da en düşük Türkçe bölümü öğrencileri tarafından tercih edildiği gözlemlenmiştir. Dolaylı stratejilerden bir diğeri olan sosyal stratejilerin kullanım oranla bakıldığında ise 3,748 ortalamayla en yüksek İngilizce, 2,306 ortalamayla da en düşük fen bilgisi bölümü öğrencileri tarafından kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere oranla daha yoğun strateji kullandığı; bunlar içinde en yüksek üst biliş stratejilerini, en düşük ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce bölümündeki öğretmen adaylarının bellek ve duyuşsal stratejileri orta düzeyde; bilişsel, telafi, üst biliş ve sosyal stratejileri ise sıklıkla kullandığı da ortaya çıkmıştır. Bölümlerin genel strateji kullanımına bakıldığında ise Matematik ve Fen bilgisi öğretmenliği dışındaki öğretmen adaylarının en yüksek dolaylı stratejileri, bu bölümlerdeki öğrencilerin ise en yüksek doğrudan stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce bölümü öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini sıklıkla ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

4.1.1. Doğrudan dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Doğrudan dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılması ile elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Doğrudan Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlık Düzeyi (p)
Gruplar arası	48,212	6	8,035	19,070	,000*
Grup içi	172,755	410	,421		(3-1), (3-2), (3-4)
Toplam	220,967	416			(3-5), (3-6), (3-7) **

* p<0.05

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 16’da verildiği gibi öğretmen adaylarının doğrudan dil stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki fark İngilizce öğretmenliği ile diğer bölümler arasında anlamlı bulunmuştur. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin doğrudan dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının doğrudan dil öğrenme stratejilerini benzer düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

4.1.1.1. Bellek dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Öğretmen adaylarının bellek dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bellek Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	25,821	6	4,303	7,668	,000*
Grup içi	230,111	410	,561		(1-6)
Toplam	255,931	416			(3-1), (3-2), (3-4) (3-5), (3-6), (3-7)**

* p<0.05

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının bellek stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bellek dil öğrenme stratejilerini bilgisayar öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına göre daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir.

Yukarıda açıklanan anlamlı farklar dışında diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin birbirlerine benzer düzeyde strateji kullandıkları belirlenmiştir.

4.1.1.2. Bilişsel dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Öğretmen adaylarının bilişsel dil öğrenme stratejilerinden aldıkları puanların karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	75,966	6	12,661	25,404	,000*
Grup içi	204,336	410	,498		(1-4), (1-7)
Toplam	280,302	416			(3-1), (3-2), (3-4) (3-5), (3-6), (3-7)**

* $p < 0.05$

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 18’e bakıldığında öğretmen adaylarının bilişsel dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının diğer tüm bölümlerdeki öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde strateji kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Okul öncesi ve Türkçe bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre bilişsel dil öğrenme stratejilerini daha fazla ya da daha yoğun kullandıkları

belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılıklar dışında diğer bölümlerde öğretmen adaylarının bilişsel dil öğrenme stratejilerini benzer düzeyde kullandıkları gözlenmiştir.

4.1.1.3. Telif dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Öğretmen adaylarının telif dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Telif Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	36,590	6	6,098	7,194	,000*
Grup içi	345,880	408	,848		(3-1), (3-2), (3-4)
Toplam	382,469	414			(3-5), (3-6), (3-7)**

* p<0.05

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Öğretmen adaylarının telif stratejilerini kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında sadece İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bu stratejiyi diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına oranla anlamlı derecede daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının bu stratejiyi kullanma düzeylerinin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadıkları gözlenmiştir.

4.1.2. Dolaylı dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre değişip değişmediği, bu değişimin 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dolaylı Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	62,252	6	10,375	20,679	,000*
Grup içi	204,710	408	,502		(1-5)
Toplam	266,963	414			(3-1), (3-2), (3-4) (3-5), (3-6), (3-7)**

* p<0.05

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 20'ye bakıldığında öğretmen adaylarının dolaylı dil öğrenme stratejileri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu Tablo 20'de görülebilir. Dolaylı dil öğrenme stratejileri arasındaki farkın İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bütün bölümlerdeki öğrencilere göre dolaylı dil öğrenme stratejilerini anlamlı derecede daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümündekilere göre dolaylı dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümlerdeki öğrencilerin dolaylı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.1.2.1. Üst biliş dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Öğretmen adaylarının üst biliş dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üst Biliş Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	108,203	6	18,034	23,294	,000*
Grup içi	315,870	408	,774		(1-5)
Toplam	424,073	414			(3-1), (3-2), (3-4) (3-5), (3-6), (3-7)**

* p<0.05

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 21’de öğretmen adaylarının üst biliş stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki farkın 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının lehine görülmektedir. Bu bulguya göre İngilizce bölümünde okuyan öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına oranla daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin üst biliş stratejilerini fen bilgisi öğrencilerine göre daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bölümler dışında öğrenim gören öğretmen adaylarının üst biliş stratejilerini benzer düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

4.1.2.2. Duyuşsal dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Öğretmen adaylarının duyuşsal dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	24,743	6	4,124	7,646	,000*
Grup içi	220,061	408	,539		(1-5), (1-7)
Toplam	244,803	414			(3-2), (3-4), (3-5), (3-6), (3-7)**

* $p < 0.05$

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 22’ye göre duyuşsal dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalamaların karşılaştırılması sonucunda İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıf öğretmenliği hariç olmak üzere diğer tüm bölümlerdeki öğrencilere göre duyuşsal stratejileri daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de fen bilgisi ve Türkçe bölümü öğrencilerine göre bu stratejiyi daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümlerdeki öğrencilerin bu stratejiye ait ortalama puanlarının birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadı gözlenmiştir. Bu sonuca göre bu bölümlerdeki öğrencilerin duyuşsal stratejileri benzer düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

4.1.2.3. Sosyal dil öğrenme stratejisinin karşılaştırılması. Sosyal dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılması ile elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Dil Öğrenme Stratejisi İle İlgili Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	59,962	6	9,994	17,292	,000*
Grup içi	235,792	408	,578		(2-4)
Toplam	295,753	414			(3-1), (3-2), (3-4) (3-5), (3-6), (3-7)**

* $p < 0.05$

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 23 incelendiğinde sosyal dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılması sonucunda İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bütün bölümlerdeki öğrencilere göre bu strateji daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra matematik bölümündeki öğrencilerinin okul öncesi bölümündeki öğrencilere oranla sosyal stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasında sosyal stratejileri kullanımları bakımından anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu durum diğer bölümlerdeki öğrencilerin birbirlerine benzer düzeyde strateji kullandıkları söylenebilir.

4.1.2. Dil öğrenme stratejilerinin toplam puanlarının karşılaştırılması.

Öğretmen adaylarının DÖSE envanterinden elde ettikleri toplam puanlar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden Okudukları Bölümlere Göre Elde Ettikleri Genel Puanların Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar arası	53,626	6	8,938	22,26	,000*
Grup içi	164,619	410	,402	0	(1-5)
Toplam	218,244	416			(3-1), (3-2), (3-4) (3-5), (3-6), (3-7)**

* $p < 0.05$

** 1. Sınıf 2. Matematik 3. İngilizce 4. Okul Öncesi 5. Fen Bilgisi 6. Bilgisayar 7. Türkçe

Tablo 24'e göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılan bu karşılaştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı derecede farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının lehinedir. Bu bulguya göre İngilizce bölümünde okuyan öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının fen bilgisi bölümünde okuyanlara göre dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum diğer bölümlerdeki öğrencilerin birbirlerine benzer düzeyde strateji kullandıklarını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmada ikinci olarak "Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemine yanıt aranmıştır. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre değişkenlik gösterip göstermediğine dair elde edilen betimsel istatistikler ve ortalamaların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Dil Öğrenme Stratejileri	Lise Türleri									
	Anadolu Lisesi		Anadolu Öğretmen		Anadolu Teknik Meslek Lisesi		Temel-Düz Lise		İmam Hatip	
	(n=284)		(n=52)		(n=19)		(n=48)		(n=14)	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1. Doğrudan	2,755	,73	2,717	,72	2,701	,76	2,558	,68	2,563	,75
- Bellek	2,932	,79	2,871	,86	2,866	,68	2,797	,73	2,865	,80
- Bilişsel	2,561	,83	2,518	,76	2,549	,91	2,341	,78	2,337	,80
- Telafi	2,944	1,02	2,955	,80	2,807	,75	2,702	,84	2,643	,93
2. Dolaylı	2,810	,81	2,697	,73	2,855	,92	2,539	,79	2,687	,80
- Üst biliş	2,937	1,04	2,758	,92	2,901	,99	2,572	,92	2,627	,93
- Duyuşsal	2,568	,78	2,530	,71	2,675	,84	2,424	,75	2,488	,69
- Sosyal	2,858	,84	2,772	,72	2,965	1,07	2,606	,90	2,976	,86

Tablo 25 incelendiğinde doğrudan stratejilerin 2,755 ortalamayla en fazla Anadolu lisesinden, 2,558 ortalamayla en düşük Temel-Düz liseden mezun olan öğrenciler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Doğrudan stratejilerden biri olan bellek stratejilerinde en yüksek ortalamaya 2,932 ile Anadolu lisesi, en düşük ortalamaya 2,797 ile Temel-Düz lise ulaşmıştır. Bilişsel stratejilere bakıldığında en yüksek ortalama 2,561 ile yine Anadolu lisesi, en düşük ortalamaya ise 2,337 ile İmam Hatip lisesinden mezun olan öğrenciler ulaşmıştır. Telafi stratejileri hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamanın 2,955 ile Anadolu öğretmen lisesi, en düşük ortalamanın ise 2,643 ile İmam hatip lisesi mezunları tarafından elde edildiği ortaya çıkmıştır. Dolaylı stratejilerin kullanım oranlarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya 2,810 ile Anadolu lisesi, en düşük ortalamaya da 2,643 ile İmam Hatip lisesi mezunu öğrencilerin ulaştığı belirlenmiştir. Dolaylı stratejileri oluşturan alt stratejilerden olan üst biliş stratejilerinin kullanım oranlarına bakıldığında en yüksek ortalamayı 2,937 ile Anadolu lisesi, en düşük ortalamayı da 2,572 ile Temel-Düz lise mezunlarının elde ettiği görülmüştür. Duyuşsal stratejilerine ait en yüksek ortalamaya 2,675 ile Anadolu teknik meslek lisesi, en düşük ortalamaya ise 2,424 ile Temel-Düz lise mezunlarının ulaştığı ortaya çıkmıştır. Sosyal stratejilerin kullanım sıklıkları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 2,976 ile İmam hatip lisesi, en düşük

ortalamaya 2,606 ile Temel-Düz lise mezunu öğrencilerinin ulaştığı görülmüştür. Tüm bu bulgulara göre bütün lise türlerinden mezun öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal stratejiler hariç diğer strateji türlerini orta düzeyde, bilişsel ve duyuşsal stratejileri ise Temel-düz ve İmam hatip lisesi mezunlarının nadiren, diğer lise türü mezunlarının orta düzeyde kullandığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin bu dil öğrenme stratejilerinden elde ettikleri ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Dil Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Doğrudan	Gruplar arası	1,953	4	,488	,919	,453
	Grup içi	219,013	412	,532		
	Toplam	220,967	416			
- Bellek	Gruplar arası	,879	4	,220	,355	,840
	Grup içi	255,052	412	,619		
	Toplam	255,931	416			
- Bilişsel	Gruplar arası	2,492	4	,623	,924	,450
	Grup içi	277,810	412	,674		
	Toplam	280,302	416			
- Telafi	Gruplar arası	3,628	4	,907	,982	,417
	Grup içi	378,841	410	,924		
	Toplam	382,469	414			
2. Dolaylı	Gruplar arası	3,464	4	,866	1,34	,252
	Grup içi	263,499	410	,643	7	
	Toplam	266,963	414			
- Üst biliş	Gruplar arası	6,890	4	1,723	1,69	,151
	Grup içi	417,182	410	1,018	3	
	Toplam	424,073	414			
- Duyuşsal	Gruplar arası	1,213	4	,303	,510	,728
	Grup içi	243,591	410	,594		
	Toplam	244,803	414			
- Sosyal	Gruplar arası	3,394	4	,849	1,19	,315
	Grup içi	292,359	410	,713	0	
	Toplam	295,753	414			
3. Toplam	Gruplar arası	2,345	4	,586	1,11	,347
	Grup içi	215,899	412	,524	9	
	Toplam	218,244	416			

Tablo 26 sonuçlarına göre öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri ile onların mezun oldukları lisenin türüne göre elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin hangi lise türünden mezun olurlarsa olsunlar dil öğrenme stratejilerini benzer düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin yaş aralıklarına göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Dil Öğrenme Stratejileri	Yaş aralıkları									
	17 ve altı (n=39)		18 yaş (n=180)		19 yaş (n=141)		20 yaş (n=31)		21 ve üstü (n=26)	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Doğrudan	2,58	,75	2,76	,71	2,64	,72	2,91	,76	2,90	,81
Bellek	2,83	,73	2,96	,77	2,81	,80	3,00	,76	3,06	,86
Bilişsel	2,36	,93	2,52	,80	2,47	,77	2,82	,87	2,76	,90
Telafi	2,71	,65	3,02	1,13	2,78	,79	3,00	,82	2,95	1,01
Dolaylı	2,64	,84	2,75	,76	2,73	,83	2,99	,78	2,99	,91
Üst biliş	2,65	1,08	2,82	,97	2,87	1,04	3,15	,90	3,10	1,11
Duyuşsal	2,49	,73	2,54	,75	2,51	,76	2,67	,81	2,81	,95
Sosyal	2,78	,83	2,85	,79	2,73	,89	3,08	,86	2,99	,98
Toplam	2,60	,77	2,75	,69	2,67	,732	2,95	,730	2,93	,826

Tablo 27’den elde edilen bulgular incelendiğinde toplam strateji kullanımının en yüksek olduğu yaşın 20, en düşük ise 17 ve altı olduğu belirlenmiştir. Bu tablo incelendiğinde doğrudan stratejilerin en yüksek 2,91 ortalamayla 20 yaş; 2,58 ortalamayla da en düşük 17 yaş ve altındaki bireyler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Doğrudan stratejilerden biri olan bellek stratejilerini en yüksek 3,06

ortalama 21 ve üstü öğrenciler; en düşük 2,81 ortalama 19 yaşındaki öğrenciler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Bilişsel stratejilerin kullanım ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek 2,82 ortalama 20 yaş, 2,36 ortalama da en düşük 17 yaş ve altı bireylerin bu stratejiyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Telafi stratejilerinin kullanım oranları incelendiğinde ise 3,02 ortalama ile en yüksek 18 ve 2,71 ortalama ile en düşük 17 yaş ve altı bireyler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Dolaylı stratejilerin ise en yüksek 2,99 ortalama ile 20 ile 21 yaş ve üstü, en düşük 2,64 ortalama da 17 yaş ve altı bireyler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Dolaylı stratejileri oluşturan alt stratejilerden üst biliş stratejisinin kullanım düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın 3,15 ile 20 yaş, en düşük ortalamanın 2,65 ile 17 yaş ve altı bireyler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Duyuşsal stratejilerin en yüksek 2,81 ortalama 21 yaş ve üstü, en düşük 2,49 ortalama 17 yaş ve altı bireyler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Sosyal stratejilerin kullanım düzeyleri incelendiğinde ise en yüksek 3,08 ortalama 20, en düşük 2,73 ortalama 19 yaşındaki bireyler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre bilişsel ve duyuşsal stratejiler hariç diğer tüm strateji türlerinin her yaş aralığındaki bireyler tarafından orta düzeyde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilişsel stratejilerin 19 ile 17 yaş ve altı bireyler tarafından nadiren, diğer yaş grupları tarafından orta düzeyde; duyuşsal stratejilerin ise 17 yaş ve altı bireyler tarafından nadiren ve diğer yaş gruplarındaki bireyler tarafından orta düzeyde kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bu ortalamaların tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Dil Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Doğrudan	Gruplar arası	3,991	4	,998	1,895	,110
	Grup içi	216,976	412	,527		
	Toplam	220,967	416			
- Bellek	Gruplar arası	2,930	4	,733	1,193	,313
	Grup içi	253,001	412	,614		
	Toplam	255,931	416			
- Bilişsel	Gruplar arası	5,794	4	1,449	2,174	,071
	Grup içi	274,508	412	,666		
	Toplam	280,302	416			
- Telafi	Gruplar arası	6,352	4	1,588	1,731	,142
	Grup içi	376,118	410	,917		
	Toplam	382,469	414			
2. Dolaylı	Gruplar arası	3,695	4	,924	1,438	,220
	Grup içi	263,268	410	,642		
	Toplam	266,963	414			
- Üst biliş	Gruplar arası	6,138	4	1,535	1,505	,200
	Grup içi	417,934	410	1,019		
	Toplam	424,073	414			
- Duyuşsal	Gruplar arası	2,494	4	,623	1,055	,379
	Grup içi	242,310	410	,591		
	Toplam	244,803	414			
- Sosyal	Gruplar arası	4,154	4	1,039	1,460	,213
	Grup içi	291,599	410	,711		
	Toplam	295,753	414			
3. Toplam	Gruplar arası	3,644	4	,911	1,749	,138
	Grup içi	214,600	412	,521		
	Toplam	218,244	416			

Tablo 28’de öğrencilerin yaşlarına göre tüm dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tüm yaş düzeyindeki bireylerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre tüm yaş düzeyindeki öğrencilerin stratejileri benzer düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt probleminde ise “Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel istatistikler ve bağımsız (ilişkisiz) t testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Kullandıkları Strateji Türlerinin Betimsel İstatistikleri ve t Testi Sonuçları

Dil Öğrenme Stratejileri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Doğrudan	Kadın	300	2,643	,71	-3,458	415	,001*
	Erkek	117	2,914	,74			
-Bellek	Kadın	300	2,847	,79	-2,386	415	,017*
	Erkek	117	3,050	,76			
-Bilişsel	Kadın	300	2,423	,79	-4,045	415	,000*
	Erkek	117	2,778	,85			
-Telafi	Kadın	298	2,852	1,00	-1,688	413	,092
	Erkek	117	3,028	,84			
2. Dolaylı	Kadın	298	2,695	,76	-2,770	413	,006*
	Erkek	117	2,936	,89			
-Üst biliş	Kadın	298	2,774	,96	-2,822	413	,005*
	Erkek	117	3,083	1,11			
-Duyuşsal	Kadın	298	2,491	,76	-2,492	413	,013*
	Erkek	117	2,699	,77			
-Sosyal	Kadın	298	2,777	,81	-1,946	413	,052
	Erkek	117	2,956	,92			
Toplam	Kadın	300	2,6636	,69272	-3,324	415	,001*
	Erkek	117	2,9229	,77186			

* p < 0.05

Tablo 29’a göre erkek öğrencilerin doğrudan stratejileri kadın öğrencilere oranla daha yoğun kullandıkları; ayrıca kadın ve erkek öğrencilerin doğrudan stratejileri kullanmaları arasında da erkekler açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkekler doğrudan stratejileri kadın öğrencilere oranla daha fazla

kullanmaktadırlar. Doğrudan stratejileri oluşturan bellek stratejilerinin kullanım oranları incelendiğinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha fazla strateji kullandıkları ve kadın ve erkek öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin bilişsel stratejileri kadın öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları, kadın ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmaları arasında erkekler açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkekler bilişsel stratejileri kadın öğrencilere oranla daha fazla kullanmaktadırlar. Kadın ve erkek öğrencilerin telafi stratejileri kullanmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, her iki cinsiyetteki öğrencilerin de telafi stratejilerini benzer oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Kadın ve erkek öğrencilerin dolaylı strateji kullanmaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin dolaylı stratejileri kadın öğrencilere oranla daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Dolaylı stratejilerini oluşturan üst biliş stratejilerinin cinsiyete göre kullanım düzeylerine bakıldığında kadın ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmaları arasında erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin üst biliş stratejilerini kadın öğrencilere oranla daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak kadın ve erkek öğrencilerin duyuşsal strateji kullanmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, kadın ve erkeklerin duyuşsal stratejileri benzer oranda kullandıkları belirlenmiştir. Sosyal stratejilerin kullanımının cinsiyetle arasında erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, erkek öğrencilerin bu stratejileri kadınlardan daha yoğun kullandığı ortaya çıkmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Çalışmanın son alt probleminde “Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri İngilizce öğrenmek amacıyla kurs alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt problemde 1-24 ay arası kurs alan ile hiç almayan öğrencilerin ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda bağımsız (ilişkisiz) t testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kurs Alma Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri t Testi Sonuçları

Dil Öğrenme Stratejiler	Kurs Süresi	n	\bar{X}	Ss	t	df	Anlamlılık Düzeyi (p)																																																																																												
1. Doğrudan	1-24 ay arası kurs	191	2,838	,724	3,110	415	,002*																																																																																												
	Katılmayan	226	2,618	,719				- Bellek	1-24 ay arası kurs	191	2,998	,75	2,260	415	,024*	Katılmayan	226	2,824	,81	- Bilişsel	1-24 ay arası kurs	191	2,681	,857	3,694	415	,000*	Katılmayan	226	2,388	,765	- Telafi	1-24 ay arası kurs	191	2,964	,788	1,231	413	,219	Katılmayan	224	2,848	1,087	2. Dolaylı	1-24 ay arası kurs	191	2,924	,834	3,825	413	,000*	Katılmayan	224	2,626	,7504	- Üst biliş	1-24 ay arası kurs	191	3,019	1,072	2,960	413	,003*	Katılmayan	224	2,726	,940	- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*	Katılmayan	224	2,429	,758	- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*
- Bellek	1-24 ay arası kurs	191	2,998	,75	2,260	415	,024*																																																																																												
	Katılmayan	226	2,824	,81				- Bilişsel	1-24 ay arası kurs	191	2,681	,857	3,694	415	,000*	Katılmayan	226	2,388	,765	- Telafi	1-24 ay arası kurs	191	2,964	,788	1,231	413	,219	Katılmayan	224	2,848	1,087	2. Dolaylı	1-24 ay arası kurs	191	2,924	,834	3,825	413	,000*	Katılmayan	224	2,626	,7504	- Üst biliş	1-24 ay arası kurs	191	3,019	1,072	2,960	413	,003*	Katılmayan	224	2,726	,940	- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*	Katılmayan	224	2,429	,758	- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689								
- Bilişsel	1-24 ay arası kurs	191	2,681	,857	3,694	415	,000*																																																																																												
	Katılmayan	226	2,388	,765				- Telafi	1-24 ay arası kurs	191	2,964	,788	1,231	413	,219	Katılmayan	224	2,848	1,087	2. Dolaylı	1-24 ay arası kurs	191	2,924	,834	3,825	413	,000*	Katılmayan	224	2,626	,7504	- Üst biliş	1-24 ay arası kurs	191	3,019	1,072	2,960	413	,003*	Katılmayan	224	2,726	,940	- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*	Katılmayan	224	2,429	,758	- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689																				
- Telafi	1-24 ay arası kurs	191	2,964	,788	1,231	413	,219																																																																																												
	Katılmayan	224	2,848	1,087				2. Dolaylı	1-24 ay arası kurs	191	2,924	,834	3,825	413	,000*	Katılmayan	224	2,626	,7504	- Üst biliş	1-24 ay arası kurs	191	3,019	1,072	2,960	413	,003*	Katılmayan	224	2,726	,940	- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*	Katılmayan	224	2,429	,758	- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689																																
2. Dolaylı	1-24 ay arası kurs	191	2,924	,834	3,825	413	,000*																																																																																												
	Katılmayan	224	2,626	,7504				- Üst biliş	1-24 ay arası kurs	191	3,019	1,072	2,960	413	,003*	Katılmayan	224	2,726	,940	- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*	Katılmayan	224	2,429	,758	- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689																																												
- Üst biliş	1-24 ay arası kurs	191	3,019	1,072	2,960	413	,003*																																																																																												
	Katılmayan	224	2,726	,940				- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*	Katılmayan	224	2,429	,758	- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689																																																								
- Duyuşsal	1-24 ay arası kurs	191	2,690	,760	3,496	413	,001*																																																																																												
	Katılmayan	224	2,429	,758				- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*	Katılmayan	224	2,666	,802	3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689																																																																				
- Sosyal	1-24 ay arası kurs	191	3,016	,857	4,295	413	,000*																																																																																												
	Katılmayan	224	2,666	,802				3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*	Katılmayan	226	2,62	,689																																																																																
3. Toplam	1-24 ay arası kurs	191	2,87	,742	3,624	415	,000*																																																																																												
	Katılmayan	226	2,62	,689																																																																																															

* p < 0.05

Tablo 30'a göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kurs alma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişip değişmediği Tablo 30'da görülebilir. Bu tablo incelendiğinde üniversite birinci sınıf öğrencilerinin telafi stratejileri hariç diğer dil öğrenme stratejisi kullanımları ile kurs alma durumları arasında farkın telafi stratejileri hariç diğer strateji türlerinde istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde kurs alanlar lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre kurs alan öğrencilerin

almanlara göre telafi stratejileri dışındaki bellek, bilişsel, st biliş, duyuşal ve sosyal stratejileri daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Telafi stratejilerinin kullanımın düzeylerine bakıldığında ise kurs alan ve almayan öğrencilerin bu stratejileri benzer düzeyde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca kurs alan öğrencilerin 3,019 ortalama ile en yüksek st biliş stratejilerini, en düşük ise 2,681 ortalama ile bilişsel stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Kurs almayan bireylerin ise 2,848 ortalama ile en yüksek telafi, en düşük ise 2,388 ortalama ile bilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde elde edilen sonuçlar alt problemlerin sırası izlenerek aşağıda verilmiştir.

1. Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede okudukları bölümlere göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanan dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Öğretmen adaylarının doğrudan dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümü öğrencilerinin doğrudan dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin doğrudan dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Özmen ve Gülleroğlu'nun (2013) "Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi" adıyla yaptığı çalışmada elde ettikleri akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıkları sonucu ile benzer doğrultudadır.

b. Öğretmen adaylarının bellek dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum İngilizce bölümünde eğitim gören öğrencilerinin bellek dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerinin bilgisayar bölümündeki öğrencilere

oranla da bellek stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin bellek dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Özmen ve Gülleroğlu'nun (2013) yaptığı çalışmada elde ettikleri İngilizce öğrenenlerin en yoğun bellek stratejilerini kullandıkları sonucu ile örtüşmektedir. Ancak Chuin ve Kaur'un (2015) "Types of Language Learning Strategies Used by Tertiary English Majors" adıyla yürüttükleri çalışmada elde ettikleri İngilizce dalında eğitim görenlerin bellek stratejilerini düşük düzeyde kullandıkları sonucu ortaya çıkan bir başka sonuçtur.

c. Öğretmen adaylarının bilişsel dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümü öğrencilerinin bilişsel dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Zarei ve Baharestani'nin (2014) "Language Learning Strategy Use Across Proficiency Levels" adlı yaptıkları çalışmada elde ettikleri ileri seviyede İngilizce öğrenen bireylerin en yüksek bilişsel stratejileri kullandığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak Yeşilınar'ın (2014) "Identifying Learner Strategies of University Students in an EFL Context" adlı çalışmasında elde ettiği üniversite öğrencilerinin bilişsel stratejileri düşük düzeyde kullandığı ortaya çıkan farklı bir sonuçtur. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Okul Öncesi ve Türkçe bölümündeki öğrencilere göre de bilişsel stratejileri daha yoğun düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin bilişsel dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür.

d. Öğretmen adaylarının telafi dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin telafi dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere oranla daha yoğun kullandıkları görülmüştür. Diğer bölümler arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bölümlerdeki öğrencilerin telafi dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Syahputra'nın (2014) "Language Learning Strategies: Gender and Proficiency"

adındaki çalışmasından elde ettiği sonuçlarda ise İngilizce bölümünde öğrenim gören öğrencilerin telafi stratejilerini düşük seviyede tercih ettiklerini ifade etmiş ve bu sonuç bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir.

e. Öğretmen adaylarının dolaylı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümü öğrencilerinin dolaylı dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrencilere göre de dolaylı stratejilerini daha yoğun düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin dolaylı dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Chuin ve Kaur (2015)'un yürüttükleri çalışmada elde ettikleri İngilizce dalında eğitim gören öğrencilerin dolaylı dil öğrenme stratejilerini doğrudan dil öğrenme stratejilerine oranla daha yoğun kullandıkları sonucuyla örtüşmektedir.

f. Öğretmen adaylarının üst biliş dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum İngilizce bölümündeki öğrencilerinin üst biliş dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere oranla daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrencilere oranla üst biliş stratejilerini daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin üst biliş dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar Chuin ve Kaur'un (2015) daha önce bahsedilen çalışmada elde ettikleri İngilizce dalında eğitim gören öğrencilerin üst biliş stratejilerini daha yoğun kullandıkları sonucu ile benzerlik göstermesi bakımından anlamlıdır. Ayrıca Syahputra'nın (2014) çalışmasından elde ettiği İngilizce Eğitimi bölümündeki öğrencilerin en yüksek üst biliş stratejilerini kullandığı sonucuyla da benzerlik göstermektedir.

g. Öğretmen adaylarının duyuşsal dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü

öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümü öğrencilerinin duyuşsal dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fen bilgisi ve Türkçe bölümündeki öğrencilere göre de duyuşsal stratejileri daha yoğun düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin duyuşsal dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar Zhou ve Intaraprasert (2015)'in "Language Learning Strategies Employed by English-major Pre-service Teachers with Different Levels of Language Proficiency" adındaki çalışmalarından elde ettikleri farklı dil seviyesindeki öğrencilerin en yüksek duyuşsal stratejileri kullandıkları sonucu ile benzer doğrultudadır.

h. Öğretmen adaylarının sosyal dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümü öğrencilerinin sosyal dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik bölümü öğrencilerinin okul öncesi bölümündeki öğrencilere oranla sosyal stratejileri daha fazla kullandıkları da belirlenmiştir. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin sosyal dil öğrenme stratejilerini benzer düzeylerde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Hajhashemi, Shakarami, Anderson, Yazdi-Amirkhiz, ve Zou'nun (2013) "Relations Between Language Learning Strategies, Language Proficiency and Multiple Intelligence" adıyla yürüttükleri çalışmadan elde ettikleri Malezya Üniversitesi üçüncü sınıf öğrencilerinin en sık üst biliş ve sosyal stratejileri tercih ettikleri sonucu ile birbirini destekler niteliktedir.

1. Öğretmen adaylarının DÖSE'den elde ettikleri toplam puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce bölümü öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Zhou ve Intaraprasert (2015)'in daha önce bahsedilen çalışmalarından elde ettikleri dil yeterliliği yüksek bireylerin lehine genel

stratejileri kullanımlarının düşük dil seviyesindekilere göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucu bakımından benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrencilere göre de dil öğrenme stratejilerini daha yoğun düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bölümler arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu bölümlerdeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini benzer oranda kullandıkları görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere oranla daha yoğun strateji kullandığı; bunlar içinde en yoğun üst biliş stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra İngilizce bölümündeki öğrencilerin bellek ve duyuşsal stratejilerini orta düzeyde, diğer stratejileri ise sıklıkla kullandığı; bölümlerin strateji kullanım düzeylerine bakıldığında ise Matematik ve Fen bilgisi bölümü öğrencileri hariç diğer öğrencilerin en fazla dolaylı stratejileri, bu bölümlerdeki öğrencilerin ise en yoğun doğrudan stratejileri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanan DÖSE'den elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Öğretmen adaylarının mezun oldukları bölümler bakımından kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla uygulanan DÖSE'den elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin mezun oldukları lise türü fark etmeksizin benzer düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Bekleyen'nin (2005) "Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri" adıyla yürüttüğü çalışmadan edinilen sonuçlara göre de öğrencilerin mezun oldukları liseler ile DÖS kullanımları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucu araştırmamızda ortaya çıkan mezun olunan lise türü ile strateji kullanımı arasında anlamlı fark olmadığı sonucu ile örtüşmektedir. Ancak Özmen ve Gülleroğlu (2013) ile Tunç'un (2003) "Use of Language Learning Strategies in Relation to Students Characteristics at Başkent University" adıyla yürüttüğü çalışmada elde ettikleri mezun olunan lise türü ile dil

öğrenme stratejileri (DÖS) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucu farklı araştırmalardan elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

3. Öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı derece farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre her yaş düzeyindeki öğrencinin dil öğrenme stratejilerini benzer şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Platsidou ve Sipitanou'nun (2015) "Exploring Relationships with Grade Level, Gender and Language Proficiency in the Foreign Language Learning Strategy Use of Children and Early Adolescents" adıyla yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yaşları ile dil öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı farklılık bulunmuş, öğrencilerin yaşları arttıkça DÖS kullanma seviyelerinin de arttığı belirlenmiştir.

4. Öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Öğretmen adaylarının telafi ve sosyal dil öğrenme stratejileri hariç diğer dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre erkeklerin telafi ve sosyal stratejiler dışındaki diğer tüm dil öğrenme stratejilerini kadınlara göre daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin telafi ve sosyal stratejileri benzer düzeyde kullandıkları belirlenmiştir ve bu sonuçlar Tercanlıoğlu'nun (2004) "Exploring Gender Effect of Adult Foreign Language Learning Strategies" adlı yürüttüğü çalışmada elde ettiği duyuşsal stratejiler hariç bellek, bilişsel, telafi, üst biliş ve sosyal stratejileri erkeklerin kadınlardan daha yoğun kullandığı sonucuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin telafi ve sosyal stratejileri kullanımları ile cinsiyetleri arasında ise istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak Akar'ın (2013) "Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri" araştırması, İzci ve Sucu'nun (2013), "Language Learning Strategies That Primary School 8th Grade Students Use While

Learning English” çalışması ile Özmen ve Gülleroğlu’nun (2013) çalışmasında kadınların dil öğrenme stratejilerini daha yoğun olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Alhaysony’nin (2017) “Language Learning Strategies Use by Saudi Efl Students: The Effect of Duration of English Language Study and Gender”adlı çalışmasında, Balcı ve Durak Üğüten’in (2017) “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri” adlı araştırmasında, Kılıç ve Padem’in (2014) “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”adlı çalışmasında, Yeşilçınar’ın (2014) ve Syahputra’nın (2014) çalışmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının cinsiyete göre anlamlı derece farklılık göstermediği belirlenmiştir.

5. Öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin İngilizce öğrenmek amacıyla aldıkları kurs vb. durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin telafi stratejileri hariç diğer dil öğrenme stratejisi kullanımları ile kurs alma durumları arasında farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde kurs alanlar lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kurs alan öğrencilerin kurs almayan öğrencilere oranla telafi stratejileri dışındaki diğer stratejileri daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Telafi stratejilerinin kullanımın düzeylerine bakıldığında ise kurs alan ve almayan öğrencilerin bu stratejileri benzer oranda kullandıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra kurs alan öğrencilerin en yoğun üst biliş, en düşük bilişsel stratejileri tercih ettikleri; kurs almayanların ise en fazla telafi, en az ise bilişsel stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Hamamcı’nın (2012) “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri” ve Tunç’un (2003) çalışmalarında hazırlık sınıfında okuyan bireylerin en yüksek üst biliş, en düşük duyuşsal stratejileri kullandığını ortaya koymuştur. Balcı ve Durak Üğüten’in (2017) araştırmasında hazırlık sınıf öğrencilerinin üst bilişi en yüksek ve bilişsel stratejileri ise en düşük düzeyde kullandığını belirlemiştir. Kılıç ve Padem’in (2014) yaptıkları çalışmada ise hazırlık eğitimi alan öğrencilerin sosyal stratejileri en yüksek, duyuşsal stratejileri ise düşük seviyede tercih ettiğini belirlemiştir. Pineda’nın (2010) “Identifying Language Learning Strategies: an Exploratory Study” adlı çalışmasında ise dil programında eğitim alan öğrencilerin çoğunlukla telafi stratejilerini kullandıklarını

ortaya çıkarmış. Diğer araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar hazırlık sınıfı da dahil İngilizce alanında kurs alan bireylerin diğerlerine oranla daha fazla strateji kullandığı sonucunu desteklemektedir.

5.2. Öneriler

1. Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olarak kendine uygun stratejileri seçmesinin bu süreci olumlu yönde etkilemesinden yola çıkarak bireylerin bu konudaki farkındalığı arttırılmalı ve kendi öğrenme sürecinde daha etkin rol almaları sağlanmalıdır. Bunun içinde dil öğretiminde uzman kişilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili gerekli eğitimi almaları, bu amaç doğrultusunda üniversitelerdeki dil öğrenme stratejileri konusunun öğretimine yer verilecek dersler konulmalı ve öğretmen adaylarının öğrendiklerini öğretme-öğrenme sürecine yansıtmaları sağlanmalıdır.
2. Yürütülen bu çalışmada İngilizce bölümde eğitim gören adayların diğer bölümlerdeki öğrencilere oranla daha fazla strateji kullandığı belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak farklı bölümlerde okuyan ve İngilizce eğitimi alan bireylerin stratejilerini alanda kullanabilmeleri için eğitim ortamı, ders kitabı, etkinlik, ders aktiviteleri vb. materyallerin hazırlanması ve kullanılması sağlanmalı, bireylerin aldığı eğitim programlarında dil öğrenme stratejileri konusuna yer verilmesi sağlanmalıdır.
3. Ayrıca öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejilerinin öğrenimi kadar başka bireylere öğretiminin de sahip olduğu öneme dayanılarak bu stratejilerin neler olduğu, nasıl kullanılacakları ve öğrencilere nasıl aktarılacakları konusunda İngilizce öğretimi ile uğraşan uzmanların dil öğrenme stratejileri alanında eğitim almaları, İngilizce eğitimi verirken de bireylere uygun stratejileri öğrencilere sunması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akar, T. (2013). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri* (Yüksek lisans tezi). <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/2762/10010073.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Akbarı, R. & Talebinezhad, M. R. (2003). The relationship between the use of language learning strategies by iranian learners of english, their foreign language proficiency, and the learners' iq scores. *International Journal of Automation and Logistics*, 6(2), 1-20.
- Aksoy, M. (2006). *Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256195> sayfasından erişilmiştir.
- Alfian, A. (2016). The application of language learning strategies of high school students in indonesia. *Indonesian Journal of English Education*, 3(2), 140-157.
- Alhaysony, M. (2017). Language learning strategies use by saudi efl students: the effect of duration of english language study and gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 18-28.
- Aslan, O. (2009). *The Role Of Gender And Language Learning Strategies İn Learning English* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ODTÜ İngiliz Dili Eğitimi Programı, Ankara.
- Ayaz, A. D. (2017). The relationship between efl learners' language learning strategy use, willigness to communicate, and l2 achievement. *International Journal of Language Academy*, 5(5), 78-92.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Ayırır, İ., Arıoğul, S. ve Ünal, D. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 60-71.
- Balcı, Ö. ve Durak Üğüten, S. (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41-54.
- Başat, G. (2014). *Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?*. Retrieved from <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz>
- Batumlu-Uslu, Z. D. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının ingilizce başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- BC. (2015) *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki ingilizce eğitimi*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education, Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40433526/H_Douglas_Brown_Principles_of_language_learningBookZZ.org.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1557713553&Signature=0c5aq1NQo8XZzvILXUd4zSrF%2FV4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPrinciples_of_language_learning.pdf.
- Canbulat, T. (2014). *Ders: Bilimsel araştırma yöntemleri* [Ders notları]. <https://docplayer.biz.tr/5715014-Bilimsel-arastirma-yontemleri.html> sayfasından erişilmiştir.

- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74. http://efdergi.yyu.edu.tr/uploads/mo_cesur-1542111418.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cesur, M. O. 2008. *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El- Dinary, P. B. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U. & Kupper. L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-22. 10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x
- Chamot, A. U. (1998). Teaching learning strategies to language students. *Center for Applied Linguistics*, 12(98), 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433719.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. doi:10.1017/S0267190505000061
- Chen, Mei-Ling. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*. 7, 10.5539/elt.v7n2p144.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York. Retrieved from <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>.
- Chuin, T. K. & Kaur, S. (2015). Types of language learning strategies used by tertiary english majors. *TEFLIN Journal*, 26(1), <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i1/17-35>.

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London: New York
- Cohen, A.D., Weaver, S. J.& Li, T-Y. (1995). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. *Washington: National Language Resource Center*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394322.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, K., Christodoulou, J. A., Seider, S. & Gardner, H. (2009). *The theory of multiple intelligences*. Retrieved from http://www.imiinfinity.com/Websites/imiamerica/files/Content/6068589/The_Theory_of_Multiple_Intelligences.pdf.
- Demirel, M. (2006). *Ders: Öğrenmenin oluşumu* [Ders notları]. <http://slideplayer.biz.tr/slide/1903960/> sayfasından erişilmiştir.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA*, http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of Turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 83-93. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/104722> sayfasından erişilmiştir.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning, *System*, 31, 313-330. https://www.academia.edu/3341281/A_brief_overview_of_individual_differences_in_second_language_learning sayfasından erişilmiştir.
- Ellis, S. S. (1979). Models of teaching: A solution to the teaching style/learning style dilemma. *Educational Leadership*, 36(4), 274-277. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_ellis.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford university pres.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 173-184. <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7799/102173> sayfasından erişilmiştir.
- Fazeli, S. H. (2011). The exploring nature of language learning strategies (LLSs) and their relationship with various variables with focus on personality traits in the current studies of second/foreign language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 1311-1320. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1311-1320>.
- Filcher, C. & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, 41(1), 60-68. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.91.6213&rep=rep1&type=pdf>.
- Fischer, B. B. & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 245-254. http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197901_fischer.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gardner, R. C. & P. R. MacIntyre. (1993). A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching*, 26, 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>.
- Gharbavi, A. & Mousavi, S. A. (2012). A content analysis of textbooks: investigating gender bias as a social prominence in iranian high school english textbooks. *English Linguistics Research*, 1. 10.5430/elr.v1n1p42.
- Graddol, D. (2006). *Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/272792102_Why_global_English_may_mean_the_end_of_'English_as_a_Foreign_Language'.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language strategy use. *System*, 31, 367-383. 10.1016/S0346-251X(03)00048-4.

- Griffiths, C. & Parr, J. (2000). Language learning strategies, nationality, independence and proficiency. *Independence*, 28, 7-10. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/288901671_Language_learning_strategies_nationality_independence_and_proficiency.
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: theory and research. *AIS St Helens*, 1, 1-25. Retrieved from http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf.
- Griffiths, C. 2007. Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*, 61(2). 91-99. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Carol_Griffiths/publication/249252674_Language_learning_strategies_Students%27_and_teachers%27_perceptions/links/56607a0f08aebae678aa1856/Language-learning-strategies-Students-and-teachers-perceptions.pdf.
- Habók, A. & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*. 8. 10.3389/fpsyg.2017.02358.
- Hajhashemi, K., Shakarami, A., Anderson, N., Yazdi-Amirkhiz, S. Y. & Zou, W. (2013) Relations between language learning strategies, language proficiency and multiple intelligences. *Academic Research International*, 4 (6). 418-429. Retrieved from <https://researchonline.jcu.edu.au/30450/>.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3). <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/33z.hamamci.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 2010 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1997). *T.C. Resmi Gazete*, 4306, 16 Ağustos 1997.

- İzci, E. ve Sucu, H. Ö. (2013). Language learning strategies that primary school 8th grade students use while learning english. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 14(3), 19-38. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92365> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, S. (1998). Learning styles and learning strategies: towards learner independence. *Forum for Modern Language Studies*, 34(2), 115-129. <https://doi.org/10.1093/fmls/XXXIV.2.114>
- Kaçar, I. G. ve Zengin, Z. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 56-89. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/73> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. ve Padem, S. (2014). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 660-673. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2125> sayfasından erişilmiştir.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press. Retrieved from http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.
- Lai, H. Y. T. (2013). The motivation of learners of english as a foreign language revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90-101. doi:10.5539/ies.v6n10p90
- Lee, J. & Heinz, M. (2016). English Language Learning Strategies Reported By Advanced Language Learners. *Journal of International Education Research*, 12 (2), 67-76. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096670.pdf>.
- Liang, T. (2009). Language learning strategies-The theoretical framework and some suggestions for learner training practice. *English Language Teaching*, 2(4), 199-206. 10.5539/elt.v2n4p199.

- Liao, X. Q. (2000) How Communicative Language Teaching Became Acceptable in Secondary Schools in China. *The TESL Journal*, Vol. 6, No:10
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3(3), 100-104. 10.5539/ies.v3n3p100
- Martinez, I. M. P. (1996). The importance of language learning strategies in foreign language teaching. *Cuadernos de Filologia Inglesa*, 5(1), 103-120. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/28203603_The_importance_of_language_learning_strategies_in_foreign_language_teaching.
- McLaughlin, B (1978). The Monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x>.
- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. & A Todesco (1978). The good language learner. research in education series no 7. *The Ontario Institute for Studies in Education*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED158574>.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul*. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315188652>.

- Nyikos, M. & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology, *The Modern Language Journal*, 77(1), 11-22. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/329553?seq=1#page_scan_tab_contents.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 35(1), 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>.
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A).
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), <http://dx.doi.org/10.2307/326876>.
- Oxford, R. & Ehrman, M. (1995). Adults' language learner strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386. 10.1016/0346-251X(95)00023-D.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choices of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. 10.2307/327003.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training, *System*, 17, 235-247. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5).
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- Oxford, R. (1994). Language learning strategies: an update. eric digest. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED376707>.
- Oxford, R. L. (ed.). (1996). Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives. *Natl Foreign Lg Resource Ctr*. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=-5K9auTZyOYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Oxford,+R.+L.+\(ed.\)+\(1996\).+Language+learning+strategies+around+the+world:+Cross+cultural+perspectives.&ots=rc1zWueDZf&sig=b8UF_MhqYCTAzJaPDIjwNmNanbs&redir_esc=y#v=onepage&q=Oxford%2C%20R.%20L.%20\(ed.\)%20\(1996\).%20Language%20learning%20strategies%20around%20the%20world%3A%20Cross%20cultural%20perspectives.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=-5K9auTZyOYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Oxford,+R.+L.+(ed.)+(1996).+Language+learning+strategies+around+the+world:+Cross+cultural+perspectives.&ots=rc1zWueDZf&sig=b8UF_MhqYCTAzJaPDIjwNmNanbs&redir_esc=y#v=onepage&q=Oxford%2C%20R.%20L.%20(ed.)%20(1996).%20Language%20learning%20strategies%20around%20the%20world%3A%20Cross%20cultural%20perspectives.&f=false).
- Özmen, D. T. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencileri tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169). 30-40. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1119>. sayfasından erişilmiştir.
- Pineda, J. E. (2010). Identifying language learning strategies: an exploratory study. *Gist Education and Learning Research Journal*, 4(1), 94-106. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062624.pdf>.
- Platsidou, M. & Sipitanou, A. (2014). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4. 1-14. 10.5861/ijrsl.2014.778.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199009_pressley.pdf.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89(3), 301-342. <http://dx.doi.org/10.1086/461578>.

- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. [10.2307/3586011](https://doi.org/10.2307/3586011).
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In *Learning strategies*. 165-205. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-526650-5.50012-5>.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (s. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Salahshour, F., Sharifi, M. & Salahshour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.103>.
- Sarıçoban, A. ve Sarıçoğlu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas-ROYAL*, 2(2), 162-175. <http://www.novitasroyal.org/saricoban.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/02032012184051gelisimbaski.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serçe, H. ve Sünbül, A. M. (2015) *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/3092015183321Dil%20Ogrenme%20Stratejileri.pdf>.
- Setiyadi, A., Sukirlan, B. & Mahpul, M. (2016). How successful learners employ learning strategies in an efl setting in the Indonesian context. *English Language Teaching*, 9(8), 28-38 2016. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103453>.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *The Canadian: Modern Language Review*, 31(4), 304-319. Retrieved from 10.3138/cmlr.31.4.304.

- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*,146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> adresinden 5 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4. <https://www.kigem.com/etkili-ogrenme-ogrenme-stratejileri.html> sayfasından erişilmiştir.
- Syahputra, I. (2014). Language learning strategies: gender and proficiency. *Marwah: Jurnal Perempuan, Agama dan Jender*, 13(1), 104-131. Retrieved from <http://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/marwah/article/view/884/840>.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256206> sayfasından erişilmiştir.
- Simsek, A. ve Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Online Submission, Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED542214>.
- Şire, E. (1999). *Language learning strategies of the 8th grade students in a state junior high school in Adana* (Unpublished Master's Thesis). Çukurova University, Adana.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues In Educational Research*, 14(2), 181-193. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier14/tercanlioglu.html>.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension?. *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 191-197. <http://web.firat.edu.tr/daum/docs/53/37%20%C3%96%C4%9Fretmen%20Adaylar%C4%B1%20--Hidayet%20TOK-%20d%C3%BCzenlenmi%C5%9F--%C3%B6dendi%20-7%20syf-191-197.doc> sayfasından erişilmiştir.

- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University* (Unpublished Master's Thesis). ODTÜ, Anlara.
- Uslu, M. E., Şahin, E. ve Ödemiş, İ. S. (2016). The effect of language learning strategies on academic achievement. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(3), 73-78. Retrieved from https://www.academia.edu/27858432/THE_EFFECT_OF_LANGUAGE_LEARNING_STRATEGIES_ON_ACADEMIC_ACHIVEMENT.
- Uyar Uslan, E. (2006). *Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wasilewska, J. A. (2012). Language learning strategies and the effectiveness of English language teaching at tertiary level education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 4, 492-499. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/38634289.pdf>.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: MacMillan.
- Wenden, A. L. (1986). Helping language learners think about their language learning. *English Language Teaching Journal*, 40, 3-12. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.656&rep=rep1&type=pdf>.
- Wenden, A. & Rubin, J. (Eds). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wilson, J. E. (1988). Implications of learning strategy research and training: what it has to say to the practitioner. *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*, 323-331. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50024-4>.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of english preparatory class students studying at Gazi University* (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Ankara.

- Yang, N-D. (1992). *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: a study of college students of English in Taiwan* (Unpublished Master's Thesis). University of Texas, Austin.
- Yeşilçınar, S. (2014) Identifying Learner Strategies of University Students in an EFL Context. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 225-239. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/anemon/article/view/5000105455/500009873>
[2](#).
- Yunus, M. M., Sulaiman, N. A. & Embi, M. A. (2013). Malaysian gifted students' use of english language learning strategies. *English Language Teaching*, 6(4), 97-109. 10.5539/elt.v6n4p97.
- Zarei, A. A. & Baharestani, N. (2014). Language learning strategy use across proficiency levels. *i-manager's Journal o English Language Teaching*, 4(4), 27-38. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068436>.
- Zhou, C. & Intaraprasert, C. (2015). Language learning strategies employed by english-major pre-service teachers with different levels of language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 919-926. <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0505919926> sayfasından erişilmiştir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Derya KILIÇ

Doğum Yeri ve Tarihi: Burdur / Merkez - 1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (2006-2010)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Tezli Yüksek Lisans: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı (2010 - ...)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: “New Issues on Teacher Education” adlı sempozyumda “The Effect of Performance Tasks on Teaching English Vocabulary” başlıklı bildiri (Eylül 2015)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığı (2011-...)

İletişim

E-Posta Adresi: deeniiz4@hotmail.com

Tarih: 15.04.2019

