

**DENETİM ODAKLARI FARKLI LİSE  
ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME  
STRATEJİ TERCİHLERİ**

Tuğba AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç.Dr. Gürbüz OCAK

Kasım, 2013

Afyonkarahisar

**T.C**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DENETİM ODAKLARI FARKLI LİSE**  
**ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME STRATEJİ**  
**TERCİHLERİ**

**Hazırlayan**

**Tuğba AKAR**

**Danışman**

**Doç. Dr. Gürbüz OCAK**

**AFYONKARAHİSAR 2013**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tuğba AKAR

...../11/2013

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

### TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

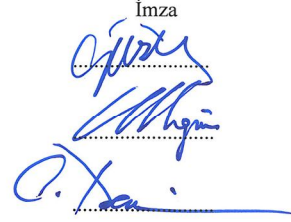
#### JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

: Doç. Dr. Celal DEMİR

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Tuğba AKAR'ın "Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejisi Tercihleri" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 14.11.2013 günü saat 10:30'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY  
MÜDÜR

## ÖZET

### DENETİM ODAKLARI FARKLI LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME STRATEJİ TERCİHLERİ

Tuğba AKAR

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Kasım, 2013

Danışman: Doç.Dr. Gürbüz OCAK

Araştırmanın amacı denetim odakları farklı lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini (DÖS) belirlemek, stratejileri ne sıklıkta kullandıklarını araştırmak ve dil öğrenme strateji tercihlerini farklı değişkenler açısından (İngilizce başarısı, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, haftalık kitap okuma ve haftalık İnternet/bilgisayar kullanma süresi) incelemektir.

Araştırmada evren Millî Eğitim Bakanlığı Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmî Anadolu Liselerinde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında öğretim gören öğrencilerdir. Bu evrenden seçkisiz olmayan örneklem yaklaşımlarından amaçsal örnekleme yöntemi ile 761 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Denetim odağı faktörü olan alt problemlerde analizler 413 öğrenciden oluşan örneklem üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu, Türkçe'ye çevirisi ve uyarlaması Dağ (2002) tarafından yapılan "Kontrol Odağı leği" ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye çevirisi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Oxford (1990)'un "Dil ğrenme Stratejileri Envanteri" (DÖSE) kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdelere, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklemler t-testi, İki değişken için ki-kare testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre i denetimli öğrenciler en çok sıklıkta telafi ve bellek stratejilerini, dış denetimli öğrenciler en çok sıklıkta telafi stratejilerini kullanmaktadırlar. Her iki grupta duyuşsal stratejilerini en az sıklıkta kullanmaktadırlar. İki grubun her strateji türünden aldıkları ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre denetim odakları farklı öğrencilerin baskın oldukları strateji türleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Denetim odağı faktörü olmadan, kız ve erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, kız öğrencilerin her strateji türünü erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersi başarıları, anne-baba eğitim durumları, haftalık kitap okuma süreleri ve haftalık İnternet/bilgisayar kullanma süreleri ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkiler saptanamamıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları, anne, baba eğitim durumları ve haftalık kitap okuma süreleri ile DS kullanma sıklıkları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları arttıkça DS kullanma sıklıklarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyeleri yükseldikçe DS kullanma sıklıkları artmaktadır. Öğrencilerin haftalık okuma süresi arttıkça, DS ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Ancak ğrencilerin haftalık İnternet/bilgisayar kullanma süresine göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim Odağı, ğrenme Stratejileri, Dil ğrenme Stratejiler

## **ABSTRACT**

### **LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF THE SECONDARY LEVEL STUDENTS HAVING DIFFERENT LOCUS OF CONTROL**

**Tuğba AKAR**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY**

**THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES**

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**October, 2013**

**Advisor: Assoc.Prof.Dr. Gürbüz OCAK**

The aim of the study is to detect the language learning strategies of the secondary level students having different locus of control, to learn how often they use language learning strategies and to investigate the language learning strategies of these students in term of different factors (Foreign language achievement, gender, mothers' and fathers' education level, reading book duration per week, using Internet and computer duration per week).The universe of the study consisted of the students at Anatolian High Schools under Afyonkarahisar Provincial National Education Directorate, Ministry of National Education in the academic year of 2012-2013. The sample of the study was determined through purposeful sampling, which is one of the random sampling methods and the sample consisted of 761 students. 413 students were involved as the sample in the study while analyzing the sub- problems concerning locus of control factor.

In the research, ‘Personal Information Form’ developed by the researcher, ‘Locus of Control Inventory’ which was translated and adapted into Turkish by Dağ (2002) and ‘Language Learning Strategies Inventory’ which was translated into Turkish and investigated in terms of reliability and validity by Cesur ve Fer (2007) were used as means of data collection. In the analysis of the data, frequencies, percentages, means, standard deviation, independent samples t tests, chi-square tests and one way analysis of variance tests were used.

According to the results of the research, students having internal locus of control used compensation and memory strategies while students having external locus of control used compensation strategies most frequently. Both of the groups used affective strategies least frequently. No significant differences were found between the means of these two groups concerning all strategies. In terms of gender factor, there was no significant difference between the dominant language learning strategy of these two groups. Without locus of control factor, significant difference was found between language learning strategies’ frequencies of use between female and male students in that females used strategies more than males. No meaningful relationships were found between students’ English Language achievement, mothers’ and fathers’ education level, reading book duration per week, using Internet and computer duration per week and their dominant language learning strategies. However, significant differences were found between students English Language achievement, mothers’ and fathers’ education level, reading book duration per week, using Internet and computer duration per week and their language learning strategies’ frequencies of use. The more successful the students were in English, the more frequent they used the language learning strategies. The higher the education level of students’ mothers and fathers’ were, the more frequent the students used the language learning strategies. As long as the students read more, the means of language learning strategies was increasing. Differently, according to the using Internet and computer duration per week factor, no significant difference was found between students’ language learning strategies’ frequencies of use.

**Key words:** Locus of Control, Learning Strategies, Language Learning Strategies



## ÖNSÖZ

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda artık mesafeler daha yakın ve kişilerle iletişim çok daha fazladır. Her gün farklı kültürlerden, farklı diller konuşan kişilerle karşılaşma olasılığımız da çok yükselmiştir. Gerek günlük yaşamımızda yolda yürürken, gerek iş hayatımızda artık bu farklı diller konuşan kişileri daha sık görüyoruz. Bu durum bir yabancı dile olan ihtiyacı gün geçtikçe arttırmıştır. Artık ikinci, hatta üçüncü yabancı dil bilme çağımızın gerekliliği haline dönüşmüştür. Bu nedenlerle son yıllarda araştırmacılar daha yeni, orijinal ve etkin yabancı dil öğrenme ve öğretme metotlarını, teknik ve stratejilerini incelemektedirler. Teknoloji ile hızla değişen dünyaya ayak uydurmak için eski yöntemlerin ve stratejilerin etkili olamayacağı açıktır. Daha kısa ve etkili şekilde dile hâkim olabilmek için dil öğrenme stratejilerinin kullanımı bireyler açısından önemlidir. Stratejilerin bu öneminden yola çıkan araştırmacıların ise bu stratejilerin bireyler tarafından neye göre tercih edildiğini araştırarak bilime katkıda bulunma zorunluluğu bilim felsefesi açısından gereklidir. Araştırmacı olarak bir sorumluluğun yerine getirilmesi düşüncesiyle hazırlanan bu tez çalışması ile öğrencilerin dil öğrenme stratejileri özellikle denetim odağı faktörü açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Tez çalışmasının başından sonuna kadar bana bilgi, deneyim ve desteğiyle yardımcı olan, sabır ve ilgiyle bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a bana kazandırdığı her şey için çok teşekkür ederim.

Ayrıca bana yardımlarını ve desteğini her zaman hissettiren çok kıymetli ve sevgili eşim Ercan AKAR'a, araştırmam sırasında bana yardımcı olan değerli aileme, araştırmanın yapıldığı okulların yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLOLAR LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

GİRİŞ .....	1
-------------	---

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ, AMACI VE ÖZELLİKLERİ

1. PROBLEM DURUMU.....	3
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
4. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER.....	5
5. DENENCELER.....	6
6. SAYILTILAR.....	7
7. SINIRLILIKLAR.....	7
8. TANIMLAR .....	8

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

1. DENETİM ODAĞI .....	9
1.1. DENETİM ODAĞI TANIMI.....	9
1.2. JULIAN ROTTER VE SOSYAL ÖĞRENME KURAMI.....	9
1.3. YÜKLEME TEORİSİ VE DENETİM ODAĞI .....	10
1.4. DENETİM ODAĞI VE AKADEMİK BAŞARI.....	13
1.5. DENETİM ODAĞININ DEĞİŞİMİ.....	15

1.6.	DENETİM ODAĞININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİYLE BAĞLANTISI .....	16
1.7.	DENETİM ODAĞI VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ.....	19
1.8.	DENETİM ODAĞI İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	21
1.8.1.	Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçindeki Yayın ve Araştırmalar.....	21
1.8.2.	Denetim Odağı İle İlgili Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar .....	26
2.	<b>ÖĞRENME STRATEJİLERİ .....</b>	<b>27</b>
2.1.	ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI.....	27
2.2.	ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ ÖNEMİ .....	28
2.3.	ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....	30
2.3.1.	Weinstein & Mayer (1986) Sınıflandırması.....	30
2.3.2.	O'Malley ve Diğerlerinin (1985) Sınıflandırması .....	33
2.3.3.	Nisbet ve Shucksmith (1986)'in Sınıflandırması .....	33
2.3.4.	Derry ve Murphy (1986)'ın Sınıflandırması.....	34
2.3.5.	Gagne (1988)'nin Sınıflandırması.....	34
2.3.6.	Danserau (1985)'un Sınıflandırması.....	35
2.3.7.	Senemoğlu'nun (2003) Sınıflandırması .....	36
2.4.	ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	37
2.5.	ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	39
2.5.1.	Denetim Odağı ile ilgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar .....	39
2.5.2.	Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar .....	41
3.	<b>DİL ÖĞRENME STRATEJİLER.....</b>	<b>41</b>
3.1.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ TANIMI .....	42
3.2.	BAŞARILI DİL ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI STRATEJİLER.....	43
3.3.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖZELLİKLERİ.....	44
3.4.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ SINIFLANDIRMALARI .....	45
3.4.1.	Stern'in Sınıflandırması.....	45
3.4.2.	Rubin'in Sınıflandırması .....	47
3.4.3.	Naiman ve diğerlerinin Sınıflandırması .....	48
3.4.4.	O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması .....	49
3.4.5.	Oxford'un Sınıflandırması.....	50
3.5.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	56
3.6.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	60
3.7.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	63

3.7.1.	Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtiçindeki Araştırmalar .....	63
3.7.2.	Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurtdışındaki Araştırmalar .....	65

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### YÖNTEM

1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	68
2.	EVREN VE ÖRNEKLEM .....	68
3.	VERİ TOPLAMA ARACI .....	71
3.1.	KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	72
3.2.	KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ .....	72
3.3.	DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ .....	75
4.	VERİLERİN TOPLANMASI .....	77
5.	VERİLERİN ANALİZİ .....	78

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUM

1.	ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	80
1.1.	ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	80
1.2.	ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	89
1.3.	ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	91
1.4.	ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	92
1.5.	ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	95
1.6.	ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	98
1.7.	ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	101
1.8.	ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	104
1.9.	ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	107

SONUÇ ve ÖNERİLER .....	110
-------------------------	-----

KAYNAKÇA .....	122
----------------	-----

EKLER .....	138
-------------	-----

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Weiner’ın Yükleme Faktörlerinin Boyutları .....	11
<b>Tablo 2.</b> Nisbet ve Shucksmith’in Sınıflandırması:Stratejiler ve Özellikleri.....	33
<b>Tablo 3.</b> Rubin’in Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması .....	47
<b>Tablo 4.</b> Naiman ve Diğerlerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması .....	48
<b>Tablo 5.</b> O’Malley ve Chamot’in Dil öğrenme Stratejileri Sınıflandırması .....	49
<b>Tablo 6.</b> Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (İki temel boyut, 6 alt boyut, 19 takım ) (Oxford, 1990).....	51
<b>Tablo 7.</b> Oxford Dil Öğrenme Stratejileri (62 Strateji) .....	52
<b>Tablo 8.</b> İlk Örneklem Grubuna Ait Bilgiler.....	69
<b>Tablo 9.</b> Son Örneklem Grubuna Ait Bilgiler .....	70
<b>Tablo 10.</b> Kontrol Odağı Ölçeğinin Diğer Araştırmalardaki Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Değerleri: .....	72
<b>Tablo 11.</b> Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Diğer Araştırmalardaki Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Değerleri: .....	72
<b>Tablo 12.</b> Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Ortalamaları Hesaplama Tablosu .....	77
<b>Tablo 13.</b> Stratejilerin Örneklem Grubundaki Kullanım Sıklıkları .....	81
<b>Tablo 14.</b> Bellek Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri .....	82
<b>Tablo 15.</b> Bilişsel Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri .....	83
<b>Tablo 16.</b> Telafi Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri .....	85
<b>Tablo 17.</b> Üst Bilişsel Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri.....	86
<b>Tablo 18.</b> Duyuşsal Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri .....	87
<b>Tablo 19.</b> Sosyal Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri .....	88
<b>Tablo 20.</b> İç-Dış Denetimli Uç Gruptaki Öğrencilerin Strateji Kullanım Düzeyleri.....	89
<b>Tablo 21.</b> İç-dış Denetimli Öğrencilerin Strateji Ortalamaları Arasındaki t- testi Sonuçları: .....	90
<b>Tablo 22.</b> Cinsiyete Göre Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerin DÖS Tercihleri Frekans ve Yüzdeleri .....	91
<b>Tablo 23.</b> Cinsiyete Göre Denetim Odakları Farklı lise öğrencilerin DÖS Tercihlerine ilişkin Ki-Kare Sonuçları:.....	91
<b>Tablo 24.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Baskın Strateji Türlerinin Betimsel İstatistikleri : .....	93
<b>Tablo 25.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre En Sık Kullandıkları Strateji Türü Arasında Yapılan t- Testi Sonucu:.....	93
<b>Tablo 26.</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Strateji Ortalamaları Arasındaki t- Testi	

Sonuçları .....	94
<b>Tablo 27.</b> Öğrencilerin İngilizce Başarıları ile Baskın Stratejileri Arasındaki ki-kare Testi Sonuçları .....	95
<b>Tablo 28.</b> Öğrencilerin İngilizce Başarılarına Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları) .....	97
<b>Tablo 29.</b> Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki- Kare Testi Sonuçları .....	99
<b>Tablo 30.</b> Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları) .....	100
<b>Tablo 31.</b> Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki- Kare Testi Sonuçları .....	102
<b>Tablo 32.</b> Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları) .....	103
<b>Tablo 33.</b> Öğrencilerin Haftalık Kitap Okuma Süresi ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki- Kare Testi Sonuçları .....	104
<b>Tablo 34.</b> Öğrencilerin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları) .....	106
<b>Tablo 35.</b> Öğrencilerin Haftalık Bilgisayar/İnternet Kullanma Süresi ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları.....	108
<b>Tablo 36.</b> Öğrencilerin Haftalık İnternet/Bilgisayar Kullanma Süresine Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları) .	109

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Danserau'nun Öğrenme Stratejileri Sistemi.....	35
<b>Şekil 2.</b> Oxford'un Strateji Sistemi.....	50

## KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
DÖS	: Dil Öğrenme Stratejileri
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
F	: Frekans
KOÖ	: Kontrol Odağı Ölçeği
N	: Katılımcı sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
RİDKOÖ	: Rotter'ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği
SS	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
SH	: Standart hata
t	: t değeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalaması
$X^2$	: Ki Kare değeri



## GİRİŞ

Günümüzde küresel bir yaşam tarzını yaşayan insanlar hızlı bilgi, iletişim ve ulaşım ağından artık yabancı dil bilmenin gereksinimini daha çok duymaktadırlar. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, dil öğrenme konusunda, dil öğrenme süreçleri, teknikleri, yöntem ve stratejileri üzerine pek çok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Yabancı dili öğrenirken özellikle dil öğrenme stratejilerinin önemi üzerinde durulmuştur. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenimlerini arttırmak için attıkları adımlar olup hedef dili kavramak ve geliştirmek için genellikle bilinçli olarak kullanılan belirli davranış veya tekniklerdir (Oxford, 1990). Bilinçli olarak uygulanan bu stratejilerin doğru ve sık kullanımının dil yeterliliğini ve dil öğrenmedeki başarıyı ne derece etkilediğini anlayabiliriz. Ayrıca bu stratejilerin nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesinin de gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Dil öğrenme stratejilerinin öğrenci tarafından tercih edilmesini pek çok faktör etkilemektedir. Motivasyon, cinsiyet, kültürel geçmiş, tutum ve inanışlar, işin/görevin tipi, yaş ve yabancı dil seviyesi, öğrenme stili, belirsizlik toleransı bunlardan birkaçıdır (Oxford, 1990). Denetim odağı da bu faktörler arasında yer alabilir. Rotter (1966)'e göre denetim odağı inancı bireylerin geçmişlerindeki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine veya kendi dışlarındaki odakların (şans, talih, kader, vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir. İçten denetimli kişiler, yaşadığı olayların, çevresinde olup bitenlerin kendi denetimleri altında olduğuna ve yaşamlarını istedikleri yöne çevirebileceklerine inanmaktadırlar. Başarısızlıklarının sebebini dış faktörlerde aramadan, kendi davranışlarında arayabilmektedirler. Kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar vermeden önce çok yönlü düşünmekte, olayların sonuçlarını göz önüne alarak karar vermektedirler. İçten denetimli kişiler işlerini severek yapmaktadırlar ve daha verimlidirler. Sorumluluklarını bilen, güvenilir ve uyumlu davranışlar gösteren kişilerdir (Dönmez, 1983: 39). Dıştan denetimli bireyler ise, pekiştiricilerin kaderin, şansın veya kendileri dışındaki bazı güçlerin kontrolünde olduğunu düşünmektedir (Rotter, 1966).

Araştırmalar iç denetim odaklı öğrencilerin, dış denetimlilere göre yabancı dil öğrenmede daha başarılı olduğunu göstermektedir (Nodoushan, 2012; Bozorgi, 2009). DS kullanım sıklığı ile yabancı dil akademik başarısı arasında da pozitif ilişkiler saptanmış, iyi dil ğrencilerinin daha fazla ve daha sık DS kullandıkları da belirlenmiştir (Qingquan, Chatupote ve Teo, 2008; Thompson ve Rubin, 1993 akt. Aslan, 2009: 52).

Kısaca denetim odağı ile yabancı dil öğrenme ve yabancı dilde başarılı olma arasında bir ilişki olduğu; DS kullanımı ile yabancı dilde başarılı olma arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Denetim odağı faktörü açısından ise DS tercihlerinin belirlendiği bir araştırma mevcut değildir. Bu nedenlerle denetim odakları farklı lise ğrencilerinin DS tercihleri araştırılma gereği duyulmuş, 761 öğrenciye uygulanan ölçekler değerlendirilmiş, istatistiki veriler oluşturulup sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

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

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. PROBLEM DURUMU

Öğrencilerin öğrenme sürecinde neye göre strateji tercihlerinde buldukları merak konusudur. Tercihlerinin hangi faktörlerden etkilendiği araştırmalar tarafından belirlenmeye çalışılmaktadır. Başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları stratejilerin belirlenmesi de pek çok araştırmannın konusunu oluşturmuştur. Şimdiye kadar strateji tercih dağılımları, strateji tercihleri ve başarı durumu arasındaki ilişki, strateji tercihlerini etkileyen faktörler (motivasyon, cinsiyet, kültür, öğrenme stilleri vb.) incelenmiş ancak dil öğrenme stratejilerinin ‘denetim odağı’ ile ilişkisine bakılmamıştır.

Denetim odağı, bireylerin davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine ya da kendileri dışındaki güçlerin (şans, kader vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir (Dağ, 1992). İçten denetimli bireyler, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendi çaba ve yeteneklerine bağladıkları için bu olayları kontrol edebildiklerini dolayısıyla, bu olayların sonuçlarını değiştirebilme gücünün de kendi ellerinde olduğunu düşünürler. Dıştan denetimli bireyler ise, yaşadıkları başarı ve başarısızlıkları kendi dışlarındaki şans, kader gibi güçlerde arar ve olayların sonuçlarını değiştirmenin kendi ellerinde olmadığını düşünürler (Manger, Eikeland ve Asbjornsen, 2002 akt. Candangil ve Ceyhan, 2006: 72).

Literatür incelendiğinde denetim odağı ile pek çok değişken, faktör arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmüştür. Kişilerin denetim odakları ile stresle başa çıkma, problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler (Çoruh, 2003), denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişki (Dinçyürek, Güneyli, ve Çağlar, 2012), işkoliklik, algılanan stres ve kontrol odağı ilişki (Akdağ ve Yüksel, 2010), denetim odağı ve ikinci yabancı dilde okuma ve yazma başarısı arasındaki ilişki (Ghonsooly ve Shirvan, 2011), işbirlikçi öğrenme ve öğrenme döngüsünün denetim odağı üzerine etkisi (Nicolo, 1993), ergenlerde kontrol alanı algısı (Gültekin, 2004), öz yetkinlik, özsaygı ve denetim odağı arasındaki ilişki (Wilson, 2012), İngilizce öğretmenlerin

denetim odaklarının öğrencilerin okuma becerilerine etkileri (Ghonsooly & Rezvani, 2011) üzerine ve daha pek çok farklı araştırma yapılmıştır. Ancak yabancı dil öğrenme stratejileri ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde inceleyen araştırmaya rastlanamamıştır. Denetim odağının dil öğrenmeyi etkileyebilecek bir faktör olduğu bazı araştırmalarda ortaya konmuştur. İç denetimli ve dış denetimli öğrencilerin farklı dil öğrenme stratejilerini seçmeleri ve başarı düzeylerinin de bunlardan etkileneceği olasıdır. Bu araştırma ile denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri belirlenmeye çalışılacaktır.

## **2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Günümüzde bir hatta iki ve daha fazla yabancı dil öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle ikinci yabancı dil öğretimi, ilkökul ikinci sınıf öğretim programından itibaren öğrencilerin hayatına girmiştir. Bu kadar uzun süre yabancı dil eğitimi alan öğrenciler yine de üniversiteye gittiklerinde hatta üniversiteden mezun olduklarında yabancı dillerinde yetkin olmadıklarından yakınmaktadırlar. Bunun pek çok sebebi olmakla birlikte öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini bilip bilmedikleri, yeterli sıklıkta kullanıp kullanmadıkları, hangi stratejileri daha sık kullandıkları araştırılmaktadır. Önceki araştırmalarda dil öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma sıklıkları, akademik başarı ile ilişkisi, ulus faktörü, öğrenme stilleri, cinsiyet ile ilişkisi incelenmiştir. Fakat Türkiye’de dil öğrenme stratejilerinin denetim odağı faktörü ile ilişkisini inceleyen genel bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle bu tez çalışmasının dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## **3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmada temel amaç; Afyonkarahisar ilindeki farklı denetim odaklarına sahip lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek, strateji çeşitlerinin ve bunları kullanma sıklıklarının başarı üzerine etkisini denetim odağı faktörü ile incelemek, denetim odağı ile dil öğrenme strateji tercihleri arasındaki ilişkiye bakmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde belirlenen problem ve alt problemlere çözüm bulmaktır.

#### 4. PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER

Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri nasıldır?

1. Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri nasıldır?
2. İç ve dış denetim odaklı lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Cinsiyet açısından denetim odağı tercihleri ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin cinsiyete göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin haftalık kitap okuma süresine göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b. Ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Öğrencilerin haftalık İnternet/Bilgisayar kullanım sürelerine göre;

- a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 5. DENENCELER

1. İç ve dış denetimli lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri anlamlı farklılık göstermektedir.
2. İç denetimlilerin ortalamaları ile dış denetimlilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Denetim odakları farklı kız ve erkek öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri (baskın oldukları stratejiler) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
  - b. DÖS kullanma sıklıkları arasında ise anlamlı farklılık vardır. Kız öğrencilerin DÖS kullanım sıklığı erkek öğrencilerden daha fazladır.
5. Öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
  - b. DÖS ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. İngilizce dersinde daha başarılı olan öğrencilerin DÖS kullanma sıklığı daha fazladır.
6. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
  - b. DÖS ortalama strateji puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Eğitim durumu yükseldikçe DÖS kullanma sıklığı artmaktadır.
7. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

- b. DÖS ortalama strateji puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Eğitim durumu yükseldikçe DÖS kullanma sıklığı artmaktadır.
8. Öğrencilerin haftalık kitap okuma sürelerine göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur
  - b. DÖS ortalama strateji puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kitap okuma süresi arttıkça DÖS kullanım sıklığı artmaktadır.
9. Öğrencilerin haftalık bilgisayar/İnternet kullanma sürelerine göre;
  - a. En çok kullandıkları strateji türleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
  - b. DÖS ortalama strateji puanları arasında da anlamlı bir ilişki yoktur.

## 6. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

1. Örneklem, evreni temsil etmektedir. Belirlenen okullardaki öğrenci sayısı nicelik ve nitelik bakımından yeterlidir.
2. Araştırmada öğrencilere uygulanan ölçekler öğrencilerin seviyelerine uygundur, benzer koşullarda yaklaşık aynı sürede doldurulmuştur. Ölçekler doldurulmadan önce öğrencilere öğretmenleri açıklamalarda bulunmuştur.

## 7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2012-2013 eğitim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Afyonkarahisar il merkezi ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 yılında eğitim öğretime devam eden Afyon Anadolu Lisesi, Ali Çağlar Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Lisesi 9., 10. ve 11. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın örneklem grubundaki öğrencilerin 335'i 9. Sınıf öğrencisi, 262'si Matematik –Fen Bölümü, 139'u Türkçe- Matematik Bölümü, sadece 25 öğrenci Yabancı Dil bölümü öğrencisi ile sınırlıdır.
5. Araştırma verileri belirlenen okullardaki öğrencilerin Dil öğrenme Stratejileri ve Denetim Odağı Ölçeğine verdikleri cevaplar ve öğrencilerin 2012-2013 yılı birinci dönem İngilizce notları ile sınırlıdır.

## 8. TANIMLAR

**Denetim Odağı:** Denetim odağı, bireylerin geçmişteki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak, davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine ya da kendileri dışındaki güçlerin (şans, kader vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özelliktir (Dağ, 1992).

**Öğrenme Stratejileri:** Öğrenenin kodlama sürecine odaklanarak öğrenme sırasında sahip olduğu tutumlar ve ortaya koyduğu düşünceler ( Weinstein & Macdonald, 1986: 257). Diğer bir tanıma göre ise öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından bilgi edinimine, depolamaya, telafi etmeye ve bilgiyi kullanmaya yardım eden işlemlerdir (Oxford, 1989: 8)

**Dil Öğrenme Stratejisi (DÖS) :** Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da tekniklerdir. (Oxford, 1989:1).



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

#### 1. DENETİM ODAĞI

##### 1.1. Denetim Odağı Tanımı

Bireylerin yaşamlarıyla ilgili olayları kendilerinin ya da dış güçlerin kontrol etmesine yönelik inançları onların kontrol odaklarının hangi yönde olduğunu belirlemektedir. Kontrol odağı kavramının ilk kez Phares tarafından ölçülmeye çalışılmıştır. Kavram, Rotter (1954)'ın Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde geliştirilmiştir (akt. Küçükkaragöz, Akay, Canbulut, 2013:2).

İç-dış kontrol odağı kavramı ise kişinin davranışının sonucunun veya pekiştirecinin kendi davranışına, kendi kişisel özelliklerine bağlı olarak ortaya çıktığına ya da şans, kader gibi tahmin edilemez etkiler altında meydana geldiğine dair inancını anlatmaktadır (Rotter, 1990: 489, Rotter, 1966:1).

##### 1.2. Julian Rotter ve Sosyal Öğrenme Kuramı

Rotter , ‘Sosyal Öğrenme Teorisi’ üzerine Ohio Eyaletindeyken çalışmaya başladı ve ‘Sosyal Öğrenme ve Klinik Psikoloji’ kitabını 1954’te yayınladı. Sosyal Öğrenme Teorisinin temellerini açıkladığı bu kitabın ana fikri şöyleydi; ‘kişilik’ aslında birey ile onun çevresi arasındaki etkileşimin sonucudur, bireyin yaşadığı çevresinden bağımsız oluşan bir şey değildir (Ghonsooly & Rezvani, 2011: 99).

Sosyal Öğrenme modelinin “beklenti” kavramından ortaya çıkan “kontrol odağı” ise kişilik araştırmalarının temel değişkenlerinden birini oluşturmuştur (Dağ, 2002: 78). Rotter’ın tarafından geliştirilen bu model, davranışın herhangi bir durumdaki beklenti ve pekiştirme değerlerinin (reinforcement value) bir fonksiyonu olduğunu öngörmektedir. Diğer bir ifadeyle bu model pekiştirecinin belirli bir davranışı kendisinin izleyeceğine ilişkin beklentiyi kuvvetlendirdiğini ve bu yolla da temel işlevini yerine getirdiğini öngörmektedir. (Rotter, 1966: 5). Birey kendi yaptığı

bir davranışın olumlu ya da olumsuz pekiştirici ile sonuçlandığını algıladığında, o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Yani, pekiştiriciler birey tarafından ya 'izler' ya da 'izlemez' olarak algılanmaktadır. Birey gelişim süreci boyunca her alanda yaşadığı bu pekiştirici algısı yaşantılarının sonucunda genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Buna bağlı olarak birey, pekiştiricilerin ya kendi ya da kendi dışındaki güçlerin veya şans ya da kaderin kontrolünde olduğuna dair genel bir beklentiyi (inancı) benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin 'iç' kontrol odağına, ikinci durumda ise 'dış' kontrol odağına inandığına sahip olduğu kanısına varılmıştır. Gelişim süreci boyunca pekiştirme yaşantılarının doğası gereği belirgin bir kutuplaşma oluşmaması ve bu boyutun ortalarında yer alma da olasıdır (Rotter, 1966:4; Rotter, 1990: 489). Diğer bir deyişle, bireyin davranışını izleyen pekiştiricinin etkisi onun kendi davranışı ile pekiştirici arasında nedensel bir ilişki görüp görmemesine bağlıdır.

Sosyal gelişim süreci içinde bireyler çocukluktan başlayarak hangi davranışının hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kendi davranışları ile bağlantısız olduğu konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirirler. Rotter bu beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirdiğini ileri sürer. Eğer kişinin yaşadığı ya da yaşamayı umduğu olumlu olayları ödül, olumsuzları da ceza olarak ifade edersek, bu eğilimlerden ilki; ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçler tarafından uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiği görüşüne dayanır ve böylece ödüllere ulaşım cezalardan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusunda bir beklenti oluşur. İkincisi ise ödül ve cezaların büyük ölçüde kişinin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki genel beklentidir (Şara, 2012:35).

### **1.3. Yükleme Teorisi ve Denetim Odağı**

Denetim odağı kavramı, Weiner (1979) tarafından geliştirilen bir motivasyona bilişsel yaklaşımla yaklaşan "Yükleme Teorisi'nin de temelini oluşturmaktadır (akt. Ghonsooly & Shirvan, 2011:235). Bu teorinin temelleri Kant,

Hume ve Mill gibi felsefecilere dayanmaktadır. Heider ise teoriyi şekillendirmiştir. Buna göre kişiler olayların neden olduğunu araştırır ve açıklamaya çalışır. Sağduyunun nasıl çalıştığı ile ilgili olan bu teoride asıl nedenlerden çok algılanan nedenlere odaklanılır (Taşkiran, 2010: 16).

Weiner'ın yüklemeye teorisine göre kişiler algılanan başarı ve başarısızlıklarını dört etkiye yüklerler: 1.Yetenek 2. Çaba 3. Şans 4.Ödevin/görevin zorluğu. Bu dört yüklemeye faktörü denetim, sabitlik/süreklilik ve kontrol edilebilirlik boyutlarıyla yakından ilişkililerdir. 'Denetim', nedenin içsel veya dışsal yerini belirlemeyi ifade ederken, 'Değişmezlik' boyutu nedenin süresini (sürekli olması veya sürekli olmaması), 'kontrol edilebilirlik' bir nedenin değişime (irade ile olan) ne derecede yatkın olduğunu söylemektedir (Pishghadam & Modarresi, 2008: 300) . Weiner'ın yüklemeye faktörlerinin boyutları Tablo 1' de şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 1. Weiner'ın Yüklemeye Faktörlerinin Boyutları**

Yüklemeye Faktörleri	Nedensel Boyutlar		
	Denetim	Değişmezlik	Kontrol Edilebilirlik
Yetenek	İçsel	Değişmez	Düşük
Çaba	İçsel	Değişebilir	Yüksek
Görev zorluğu	Dışsal	Değişmez	Düşük
Şans	Dışsal	Değişebilir	Düşük

Bu nedensel yüklemelerin arasında yetenek ve çaba içsel-değişmez ve içsel-değişebilir olmayan olarak görülürken, görevin zorluğu dışsal-değişmez, şans ise dışsal-değişebilir olarak görülmektedir (Vispoel & Austin, 1995: 378 akt. Taşkiran, 2010:18).

Yüklemelerin altında yatan en önemli kavram 'algılama' dır. Bu nedenle bir öğrencinin örneğin ikinci yabancı dilde gerçekten ne başardığından çok onun başardığına inandığı yani başarısını algılayışı daha önemlidir. Kısaca "bana nasıl gözüktüğü" dür önemli olan. Algılamalar sabit olmadığından, farklı kültürlerde,

gruplarda ve kişilerde farklı şekillerde ifade edilmektedirler. Örneğin bir dil öğrencisi uzun zamandır İngilizce öğrenmesine ve İngilizceyi konuşabilmesine rağmen, orijinal bir filmde geçen diyalogları tam anlamadığı için kendini başarılı algılamayabilir. Bunun tersine, başka bir öğrenci ise birkaç terimi, ifadeyi öğrenip bunları kullandığı için kendini oldukça yeterli hissedebilir. Öğrencinin başarısızlıklarını dışsal veya değişmez faktörlere (zekâ veya kötü metodoloji gibi) yüklemesi çok tehlikelidir. Bu kişiyi kötümserliğe, sabit fikirliliğe iter ve kişinin azmini kırar. Yani başarısızlığını yetenek eksikliğinin veya zekâsının bir sonucu olarak gören öğrenci, hareketleri üzerinde bir kontrolü olmadığını düşünecektir bu da onun üzgün olmasına ve boşuna didindiğine inanmasına neden olacaktır. Bunun tam tersine bir öğrenci başarısızlığının nedenini çabasının yetersizliği veya motivasyon eksikliği gibi içsel faktörlere yüklerse, bu durum da özgür iradesinin olduğuna inanacak, iyimser olacak ve daha fazla çalışacaktır (Pishghadam & Modarresi, 2008: 301).

Denetim odağı ile yükleme teorisi ilişkisine bakılacak olursa, iç denetim odağına sahip öğrenciler elde ettikleri sonuçları kendi davranışlarına, hareketlerine yükleme eğilimindedirler denilebilir. Sonuçlar kontrol edilebildiği sürece, kişinin çabalarına yüklenebilir, değilse kontrol edilemeyen etkiler olan kişinin yeteneği veya kişinin içinde bulunduğu ruh hâline yüklenebilir. Diğer taraftan dış denetim odağına sahip öğrenciler başarılarını veya başarısızlıklarını durumun özelliklerine yüklerler. Eğer sonuçlar kontrol edilemiyorsa, ödevin zorluğu gibi sabit dış durumlara yüklenirler ya da öğretmenin yanlılığına bağlarlar. Kontrol edilen veya edilemeyen değişebilir durumlar altında ise sonuçlar sırasıyla tipik olmayan yardım ve şans faktörüne yüklenirler (Ghonsooly & Shirvan, 2011: 234-235).

Yükleme teorisi ile bağlantılı olarak Weiner (2000:5), nedensel boyutların özel duygusal durumlarla bağlantısı olduğunu dolayısıyla altta yatan nedensel yapının beklentileri şekillendirmede çok önemli olduğunu savunmuştur. Bu nedensel özelliklerin ise motivasyonun iki belirleyicisi olan “beklenti” ve “değer” i önemli derecede etkilemekte olduğu belirtilmiştir. ‘Beklenti’, gelecekteki başarının öznel olasılığı olarak açıklanırken, ‘değer’, elde edilen sonuçlardan kaynaklanan duygusal durum olarak ifade edilmektedir. Eğer bir neden sabitse, aynı sonuç gelecekte de elde edilecektir. Bu sabitlik durumu umutluluk veya umutsuzluk duygularıyla

bağlantılıdır (McLoughlin, 2007: 33). Örneğin bir sınavda başarısız olmanın nedeni yetenek veya öğretmenin adaletsizliği gibi sabit faktörlere yükleniyorsa, gelecekte aynı şekilde başarısızlık meydana gelecektir. Başarısızlığa sabit ve kontrol edilemeyen faktörler (ör. Düşük yetenek) yüklendiğinde devam eden bir çaba görme olasılığı düşükken, ‘az çaba gösterme’ gibi sabit olmayan ve kontrol edilebilir faktörler yüklendiğinde zaman içinde daha fazla çaba gösterme eğilimi olması olasıdır (Lim, 2007:4). Bunlara benzer şekilde denetim odağının da davranışsal ve duyuşsal sonuçları bulunmaktadır. Denetim odağı boyutu başarı durumlarında gurur ve öz-saygı duygularını etkilemektedir (Weiner, 2000:5). Başarısını içsel nedenlerden dolayı olduğunu algılayanlar, dışsal nedenlerden dolayı olduğunu düşünenlere göre daha çok kendine saygı duymaktadırlar (Santrock, 2004 akt. Taşkıran, 2010: 20).). Lim (2007:4), iç denetimli öğrencilerin geçmişteki başarılarının gelecekteki başarı beklentilerini pozitif olarak etkilediği söylemektedir. Bu kişilerin önceki başarısızlıklarının ise aynı şekilde gelecekteki başarı beklentilerini negatif etkilediğini söylemektedir. Bunlara zıt olarak dış denetim odaklı öğrenciler ise önceki başarı veya başarısızlıklarını gelecekteki beklentileriyle ilişkilendirememektedirler.

#### **1.4. Denetim Odağı ve Akademik Başarı**

Araştırmalar Denetim Odağı ile yüksek akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Findley ve Cooper, 1983:427, Bozorgi, 2009: 6). Bartal ve Bar –Zohar (1977) denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişki ile ilgili yaptıkları 36 çalışmanın 31’inde içten denetimli bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (akt. Bilgin, 2010: 78 ).

Araştırmalar, iç denetim odağı yönelimli öğrencilerin bir öğrenme durumunda, dış denetim odağı yönelimlilere göre akademik yönden daha başarılı olduklarını, kendi gelişimleri için daha etkin biçimde bilgilere ulaşmaya çalıştıklarını, yeni bilgileri önceki bilgileriyle daha çok ilişkilendirme eğiliminde olduklarını, daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullandıklarını, öğrenme görevlerini yerine getirmek için daha çok çaba harcadıklarını ve güdülenmiş olduklarını, kendi bilgi ve becerilerinin gelişimini daha çok sınıdıklarını

ortaya çıkarmıştır (Biggs, 1988; Jonassen & Grabowski, 1993; Main & Rowe, 1993; Rose, Hail, Bölen & Webster, 1996 akt. Bilgin, 2010: 79).

Bunlara ek olarak iç denetim odağına sahip insanların okulda daha çok çabaladıkları ve daha iyi sonuçlar elde ettikleri, ödevlere daha fazla zaman ayırdıkları ve sınavlara daha çok çalıştıkları bulunmuştur. Bender (1995) de, bir öğrencinin okulda çok gayret etmesine rağmen sürekli başarısız olması durumunda dış denetim odağına sahip olacağını savunmuştur. Böylece yüksek düzeyde dış denetim odağı genel olarak eğitim alanında motivasyon düşüklüğüne neden olacaktır. Dış denetim odağına sahip bireyler çok çalışmanın bir anlamı olmadığını çünkü çabalarının sonucunda hep hayal kırıklığına uğradıklarını hissedebileceklerdir. Dış denetim odaklılar olası kişilik hasarından kaçınmak için kendi hatalarını şans, kader veya başkalarının hatalarına bağlayabilmektedirler. Bu durumda kendi eksikliklerini gizlemiş ve özsaygılarını korumuş olurlar. Fakat sürekli dışta bulunan olay veya kişiler yoluyla bahane bulma motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadır (akt. Ghonsooly and Rezvani, 2011:100).

Başka araştırmalarda da benzer bulgular saptanmıştır. Kennelly ve Mount (1985); Rose, Hall, Bolen, ve Webster (1996) yaptıkları araştırmalar sonucunda dış denetimli öğrencilerin notlarının kendi kontrollerinde olmadığına, başka dış güçlerin etkisinin daha çok olduğuna inanırken iç denetim odaklı öğrencilerin ise başarılarının kendi çabalarına bağlı olduğuna bu yüzden de kendi akademik başarıları için daha çok çaba sarf ettiklerini saptamışlardır. Araştırmalar denetim odağının akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu özellikle de iç denetim odağının yüksek akademik başarıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir (akt. Bozorgi, 2009:7).

Findley ve Cooper (1983)'ın çalışması da diğer çalışmaları destekleyici niteliktedir. İçsel öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Ayrıca bu sonucun erkeklerde bayanlara oranla daha yüksek bir ilişkiyle ortaya koyulduğunu bulmuşlardır. Bunların yanında iç denetim odaklıların bilgiyi arama, açıklayıcı davranışlarda bulunma ve problem çözme gerektiren görevlere gönüllü olarak katılma gibi durumlara daha yatkın oldukları sonucuna da

varmışlardır. Dış denetim odaklı kişilerin daha pasif, itaatkar, araştırmaya yatkın olmayan, dikkatsiz, ve özensiz kişiler olarak bulmuşlardır.

Gregory, Chartier ve Wright (1979:1989) ise üç dönüt türünün (hiç dönüt vermemeye, doğru cevabı onaylama, doğru cevaba maddi ödül verme) öğrencilerin başarıları üzerine etkisi ile ilgili yaptığı araştırmada içsel öğrencileri dışsal öğrencilerle karşılaştırmıştır. Buna göre içsel öğrencilerin her koşulda neredeyse eşit derecede başarı gösterdiğini, dışsal öğrencilerin ise somut pekiştireçler ile en iyi sonucu elde ettiklerini bulmuştur. Ayrıca içsel öğrencilerin genel not ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İçselerin okuduğu anlama ve yazılı sınavlarda oldukça yüksek notlar elde ettikleri de bulunmuştur. Bu sebeplerden dolayı iç denetim odağının başarıyı gösteren bir öngörücüsüdür sonucuna ulaşılmıştır.

Cotton (1986)'da farklı eğitsel pekiştireçlerin öğrencilerin eğitim ortamlarındaki başarıları üzerine etkisini araştıran benzer bir araştırma yapmış. Bu çalışması ile öğrencilerin psikolojik özelliklerinin, karakteristiklerinin farklı pekiştireçlerin etkililiğini etkileyip etkilemediğini bulmayı amaçlamıştır. Bulgularına göre; bağıntılı olmayan sosyal pekiştireçler ve övgü ile ilköğretim öğrencilerinin ve düşük yetenekli öğrencilerin başarıları arasında pozitif bağlantı bulunmuştur. Dış denetimli öğrencilerin, sözel pekiştireç veya hiç pekiştireç vermemeye göre somut pekiştireçlerle daha iyi performans sağlandıkları saptanmış; iç denetimli öğrencilerin ise farklı pekiştireç türlerinde eşit derecede iyi performans sağladıkları ve ayrıca iç denetimlilerin bağıntılı pekiştireçleri ve özyeterlilik değerlerinde artış arasında da pozitif bir bağlantı saptanmıştır.

### **1.5. Denetim Odağının Değişimi**

Denetim odağı tipolojik bir kavram değildir. Diğer bir ifadeyle insanlar, değişmez bir biçimde, kesin olarak içten denetimliler veya kesin olarak dıştan denetimliler şeklinde iki sınıfa ayrılamazlar. Bir bireyin belli bir durumdaki davranışını birçok değişken birlikte belirler. Denetim odağına ilişkin olarak insanları değişmez ve kesin iki sınıfa ayırmak bu değişkenleri gözden kaçıran bir sınıflama hatası olur ve davranışı yordama sürecini çok yalına indirger (Rotter, 1975: 59).

Rotter (1954) kişiliğin kalıtsal olmaktan çok öğrenilen bir davranış olduğunu savunmuştur. Bu nedenle denetim odağı yöneliminde de değişim olması beklenmektedir. Bireyin kişiliğinin bir tarafı kişinin otonomi, kontrol ve sosyal kabul arasında kurduğu dengedir. Bu denge kişinin denetim odağı yöneliminin oluşmasına katkıda bulunur. Sosyal öğrenme teorisi denetim odağı yöneliminin pekiştireçteki, pekiştirecin değerindeki değişiklikler veya durumun kendisinden dolayı değişebileceğini söylemektedir. Yani kişinin denetim odağı yönelimi hayat tecrübeleriyle birlikte değişecektir (akt. Kormanik ve Rocco, 2009: 469-470). Diğer kişilik özellikleri gibi, denetim odağı sonuçları da zaman içinde kararlılık gösterir. Ancak bu sonuçlar da değişebilir. Örneğin insanlar üniversiteye başladıktan sonra daha içsel olmaktadır (Wolfe & Robertshaw, 1982 akt Bilgin, 2010: 74). McLaughlin (1977) üniversite düzeyinde öğrenmenin bir hedefi de iyi düzeyde otonomi geliştirmek ve dış etkenlere (anne-baba, öğretmenler vb.) daha az bağlı olma olduğunu savunmuştur. Sonuç olarak yüksek öğretim kurumları öğrencinin kendini yönlendirme kapasitesini artırmaya odaklanmalıdır. Üniversite deneyimi öğrencilerin iç denetim odağına adapte olmalarına veya iç denetim odaklarını artırmalarına yardımcı olmalıdır (akt. Kormanik ve Rocco, 2009: 470).

Bunlarla paralel olarak Rotter (1954:100) çocuklarda ve genç yetişkinlerde dışa yönelme eğilimini, tamamen diğer insanlar tarafından kontrol edilen ‘erken edinilmiş hedefler’ olarak tanımlamaktadır. Cain (1994) ise çalışmasında, zamanla birlikte içsellığe doğru devamlı bir eğilim olduğunu bulmuştur. Bu eğilimde geçiş yılları denilen 40-45 yaşlarında kişinin içsellığinin en yüksek düzeye ulaştığını saptamıştır (akt. Kormanik ve Rocco, 2009: 470).

### **1.6. Denetim Odağının Kişilik Özellikleriyle Bağlantısı**

Yapılan araştırmalarda içten ve dıştan denetimli kişilerin bazı özellikler bakımından birbirinden farklılık gösterdiğini bulunmuştur (Wang, 2005: 78, Yeşilyaprak, 2004: 241-242 akt. Şara, 2012: 37-38; Bornstein & Huprich, 2006: 169). İç ve dış kontrol odağı inancını kişilik özelliği olarak ele alıp inceleyen birçok araştırma, iç kontrol odağı yöneliminin kişilikteki etkilerinin, dış kontrol odağı



yönelimli olmaya oranla daha olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir (Küçükkaragöz, 1998).

İçten denetimli kişilerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alırlar
- İçtendirler
- Sosyal açıdan yeterlidirler, atılgan ve girişimcidirler
- Kabul edilebilir özellikleri vardır
- Çok az bencillik ve sosyal endişe seviyesi gösterirler
- Haklarını arama yeterliliğine sahiptirler
- Kendi ihtiyaçlarını da dikkate alarak başkalarının isteklerini yerine getirirler
- Entelektüel ve akademik etkinliklerde daha fazla zaman harcarlar
- Okul başarıları yüksektir
- Yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterirler
- Olumsuz etkilere daha fazla direnirler
- Kişisel özgürlüklerinin kısıtlanmasına güçlü biçimde tepki gösterirler
- Kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algırlarlar
- Yüksek derecede öz saygı ve olumlu öz kavramına sahiptirler
- Duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli kişilerdir.
- Savunma mekanizmalarına daha az başvururlar
- Olaylara daha objektif bakabilirler
- Etkili iletişim kurmada daha başarılı ve etkin olduklarını ortaya koymuştur
- Zamanı daha iyi kullanırlar (Şara, 2012: 37-38; Bornstein & Huprich, 2006: 169)

Stickland (1989:7)'e göre de iç kontrol odaklılar; bağımsızlık, değişikliğe yol açabilecek bilgileri arama, yargılamanın bağımsızlığı, önemli riskler almada isteklilik, kendine güven ve yaratıcı benlik imgesine sahip olma gibi yaratıcılığa ilişkin özelliklere sahiptirler.

Dış denetimli bireylerin özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- En basit soruları bile eğitmenin tahmin etmesini beklerler
- Çeşitli konularda yeterlilik düzeyi düşük beklenti düzeyine sahiptirler
- Artan depresif özellikler taşıyabilirler
- Kendini kabul ve özsaygı düzeyi düşük kişilerdir

- Çaresizlikle ilgili öznel duyguları olan daha yalnız kişilerdir
- Bu kişiler yaşamlarının başka kişi ya da güçlerce değiştirilip denetlendiğine inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanı olarak görürler
- Çevrelerinde değişiklik yapma konusunda içsel denetimlilerden daha edilebilirler
- Çevre üzerinde denetimlerinin olmadığına inanırlar
- Olayları denetim altına alamayacaklarını, sonucu etkileyemeyeceklerini düşünürler
- Kaygılı, edilgen, kuşkucu ve dogmatik kişilik özelliklerine sahiptirler
- Savunma mekanizmalarına daha çok başvurma eğilimindedirler
- Saldırgan tutumları daha çok sergilerler (Şara, 2012: 38).

Bunların yanı sıra yapılan araştırmalar, kendi gücüne inanan içten denetimli bireylerin hayatlarının büyük ölçüde zenginleştiğini gösterirken, dıştan denetimlilerin çevreleri üstünde denetimlerinin bulunmadığı, ilgisiz, katı ve yeniliklere kapalı bir kişilik sergilediklerini belirtmektedir (Efiltili, 2006: 56 ). İçten denetimlilerin, yapmış oldukları işten dıştan denetimlilere göre daha fazla tatmin oldukları belirtilmiştir. İçten denetimli bireyler için güçlü bir iş tatmini-performans ilişkisi bulunmuştur. Sonuçların, kendi yapıp ettiklerine bağlı olarak oluştuğunu düşündükleri için iyi bir performansın onları başarılı sonuçlara götüreceğini düşünürler. Başarılı sonucun sebebi olarak da kendilerini gördükleri için yaptıkları işten, dıştan denetimlilere göre daha fazla içsel kaynaklı tatmin duygusu yaşarlar. Bunun yanında performanslarına bağlı olarak adil bir şekilde ödüllendirildiklerinde, öğrenme ve problem çözme ile ilgili görevlerde daha iyi performans göstermektedirler. (Dibekoğlu, 2006: 24 ).

Crooker, Smith ve Tabak (2002: 406) denetim odağını iş hayatı dengesinin bağlamsal geçmişi olarak açıklayan teorik çerçevelerinde kişilik değişkeni olarak kullanmışlardır. Yoğun değer sistemini benimseyen, düşük öz yeterliliğe sahip, dış denetim odaklı kişiler daha az iş hayatı dengesine sahipken, daha atılgan ve kendine güvenen kişiliğe sahip kişilerde daha pozitif sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

İç denetim odaklı kişilerin dış denetim odaklılara göre kişilerarası ilişkilerde daha samimi ve içten davrandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iç denetim

odaklılar eğitsel faaliyetlere daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Kendilerini daha etkili, emin ve bağımsız bireyler olarak algılıyorlar ve daha sağlıklı bir duygusal hayat sürdürmektedirler. Dış denetim odaklı insanlar toplumsal kurallara uyma eğilimindedir ve herhangi bir şeye kolaylıkla inanabilmektedirler. Toplumun çoğunluğunun bulunduğu çizgide yaşamaktan mutlulardır. Herhangi bir başarısızlık durumunda ise kendilerinden başka birini suçlamaktadırlar (Phares, 1976; Uzun 2002 akt. Diçyürek, Güneyli ve Çağlar, 2012: 62). Kişilerarası ilişkiler açısından genelde dış denetim odaklı kişiler sosyal beceriler açısından daha yetersiz, iç denetimliler ise daha başarılı ve sosyal olarak daha güçlü oldukları bilinmektedir (Martin, Charles, Epitropaki O. ve McNamara, 2005 akt. Çırakoğlu ve Tezer, 2010 :31). Hisli Şahin, Basım ve Çetin(2009:158) yaptıkları çalışmada ise iç denetim odaklı insanların kişilerarası çatışma süreçlerinde yüzleşme davranışlarını, dış denetim odaklıların ise kaçınma davranışlarını tercih ettikleri bulunmuştur.

Dengesiz, tartışmalı, itici ve olumsuz dengeli durumların, içten denetimli grup tarafından, dıştan denetimli gruba göre , daha fazla değiştirilmek istendiği, içten denetimlilerin birşeyler yapmaya daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Kısacası, denetim odağı toplumsal durumların ve kişilerarası ilişkilerin daha gerçekçi biçimde algılanıp yeniden düzenlenmesinde etkili görülmektedir (Dönmez, 1984: 154).

Sonuç olarak içsel denetimliliğin olumlu bir kişilik olduğu, dışsal denetimliliğin olumsuz bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir (Şara, 2012: 38).

### **1.7. Denetim Odağı ve Yabancı Dil Öğrenimi**

İkinci yabancı dil edinimi ile ilgili yapılan araştırmalar iyi ve zayıf dil öğrencilerinin belirlenmesinde bireysel farklılıkların ne kadar önemli olduğunu doğrulamıştır (Ellis, 2008; Macaro, 2009 akt. Ghonsooly & Shirvan, 2011:234; Horwitz, 2000). Yabancı veya ikinci dil öğrenme motivasyonunda yüklemelerin (yükleme teorisi- attribution theory) rolü son yıllarda çokça inceleme konusu olmuştur ( Graham, 2004; Tse, 2000; Lim, 2007; McLoughlin, 2004; Gobel & Mori, 2007; Takahashi, 2003; Bain, McCallum, Bell, Cochran & Sawyer, 2010; Şahinkarakaş, 2011). Dil öğrenirken başarıyı dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlere değil de içsel ve çoğunlukla sabit ve kontrol edilebilir nedenlere yüklemek

öğrencilerin daha çok kendilerine güvenmelerini sağlamaktadır. Böylece gelecekte benzer ödevlerde de başarılı olmaktadır. Diğer taraftan, başarıyı daha çok dışsal, daha az sabit olan ve daha az kontrol edilebilen nedenlere yüklemek kendine az güvenle sonuçlanmaktadır (Rui ve Liang, 2008 akt. Taşkiran, 2010: 27)

Graham (2004)'in çalışmasında yüklemeler ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bulgulara göre yüksek beceri ve etkili öğrenme stratejilerine yükleme yapan İngiliz öğrenciler, Fransızca öğrenirken daha yüksek başarı ve çalışmalarında devamlılık göstermişlerdir. Buna dayanarak, kolay adapte olabilen pozitif yükleme stillerine sahip öğrenciler başarılarını becerilerine yükleyebiliyor ve bu beceriyi sabit ve içsel bir faktör olarak algılayabiliyorlar. Tse (2000)'in araştırma bulgularında ise yabancı dil öğrenen öğrencilerin başarılarını çoğunlukla 3 farklı kaynağa yükledikleri bulunmuştur: a.öğretmen veya sınıf ortamı b. Aile veya çevrenin yardımı, desteği c. Kişisel öğrenme isteği. Başarısızlıklarını ise şu üç nedene yüklemektedirler: a. Yeterince çalışmadıkları için veya yeterince motive olmadıkları için kendilerine b. Öğretmen veya öğretim metoduna c. Öğrencinin derslerinin birleşimine. Neyse ki çok az sayıda öğrenci başarısızlık nedenini içsel beceri eksikliğine bağlamıştır.

Araştırmalara göre öğrencilerin yabancı dil akademik başarı düzeyleri ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. İngilizce akademik başarı düzeyi düşük olanlar dıştan denetimli, başarı düzeyi orta ve yüksek olanlar içten denetimli olarak tespit edilmiştir (Onur, 2003 akt. Şara, 2012: 91). Benzer şekilde Ghonsooly ve Shirvan (2011) yaptıkları çalışmada, denetim odağı ile öğrencilerin ikinci yabancı dil okuma ve yazma başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kendi öğrenmelerini etkileyebileceklerini düşünen (iç denetim odaklı ) öğrenciler ikinci yabancı dil okuma ve yazma becerilerinde başarılı olma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur .

Bozorgi (2009), denetim odağının öğrencilerin dil başarılarını etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla 'Islamic Azad Üniversitesi', Çevirmenlik, İngiliz Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliğinde okuyan toplamda 198 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Rotter Denetim Odağı ölçeği uygulanmış , dönem sonunda not

ortalamaları alınmış, önceki dönem not ortalamaları ile de karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin dildeki yetkinliklerinin genel not ortalamalarını tahmin etmede en önemli yordayıcıdır. Bazı ileri seviyedeki öğrencilerin zaman zaman ortalamalarının altına düştükleri görülmüştür. Bunun nedeni ise denetim odağı veya çalışılan alandaki ders olabilmektedir. Fakat düşünüş negatif bir durma etkisi yaratmakta ve zaman içinde genel not ortalamasının düşmesine neden olmaktadır.

Bu alanda yapılmış en yeni çalışmayı, Nodoushan (2012) denetim odağının dil başarısına etkisini araştırarak yapmıştır. Bu çalışmada 198 üniversite öğrencisine, Rotter'ın Denetim Odağı ölçeği uygulanmış, genel not ortalamaları alınmış ve dil yeterliliklerini ölçmek için ise IELTS (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2000) testi uygulanmıştır. Öğrenciler çevirmenlik, edebiyat ve İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğrencilerden seçilmiş ve farklı dil yeterliliklerine sahip öğrencilerdi. Araştırma sonucuna göre iç denetim odaklı öğrencilerin dış denetimlilere göre fark çok aşırı olmasa da daha başarılı olduğu görülmüştür. Dış denetim odaklı öğrencilerin başarı durumunda dalgalanmalar fazlasıyla yaşanmaktadır, iç denetimlilerde bu durum az bulunmuştur. Denetim odağının etkisi en çok düşük orta seviyedeki (lower-intermediate) öğrencilerde görülmüştür (Nodoushan, 2012: 135).

## **1.8. Denetim Odağı İle İlgili Yayın ve Araştırmalar**

### **1.8.1. Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Şara (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme, denetim odağı ve öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki belirlemeye çalışmıştır. 7 üniversitede sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan 430 kız ve 202 erkek öğretmen adayı ile yapılan denetim odağı ile ilgili olarak çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Adayların denetim odakları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odakları ile ailelerin yaşadıkları yerleşim birimleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Adayların denetim odakları ile annelerinin eğitim durumları arasında da anlamlı bir farklılık görülemediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde, öğrenme ve ders çalışma

stratejileri ile denetim odağı arasında düşük düzeyde , problem çözme becerileri ile denetim odağı arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Dinçyürek,Güneyli ve Çağlar (2012) , Türk Dili öğretmen adaylarının atılganlık, denetim odağı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi çalışmalarında incelemiştir. Doğu Akdeniz Üniversitesi Türk Dili Eğitimi bölümünde okuyan 276 son sınıf öğrencisine “Rathus Atılganlık ölçeği” ve “Rotter Denetim Odağı Ölçeği” uygulanmış, başarı durumları için ise akademik notları baz alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin atılganlık düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde öğrencilerin denetim odakları ile akademik başarıları arasında da önemli bir ilişki bulunamamıştır

Özer ve Altun (2011), üniversite öğrencilerinde akademik erteleme nedenlerinin geçmiş performans-amaç yönelimleri ve kişilik özellikleri kapsamında seçilen bazı değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada geçmiş performans-amaçları gerçekleştirme yönelimleri kapsamında öz yeterlik ve başarı amaç yönelimleri kullanılırken; öğrencilerin kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla onların sorumluluk, mükemmeliyetçilik, umut, denetim odağı ve özsaygı düzeyleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, akademik erteleme nedenlerinin tümüyle sosyal mükemmeliyetçilik, dıştan denetim ve performanstan kaçınma arasında pozitif; içsel mükemmeliyetçilik, sorumluluk ve akademik öz yeterlik arasında negatif Pearson korelasyon katsayıları bulunmuştur.

Terzi (2011) farklı okullarda okuyan üniversite öğrencilerinin denetim odakları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Balıkesir Üniversitesinde okuyan 1100 öğrenciye Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Denetim Odağı Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrencilere Yönelik Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha içsel odaklı oldukları belirlenmiştir. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı düzeylerinde ise “özgecilik” alt boyutu dışında kız ve erkeklerin sonuçları aynı bulunmuştur. Özgecilik boyutu “başarısız arkadaşlarıma yardım ederim”, “arkadaşlar arasında kaynaşma için çaba gösteririm” gibi önermelerden

oluşmaktaydı. Yani özgecilerlik boyutu davranışın ‘birey yönü’ ağırlıklı bir boyutudur. Erkek öğrenciler bu boyutta daha aktif çıkmıştır. Kısaca araştırmada denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı fakat düşük negatif ilişkiler bulunmuştur. Denetim odağı düştükçe örgütsel vatandaşlık davranışı artmaktadır. Diğer bir ifade ile içsel odaklılık arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışı artmaktadır.

Akdağ ve Yüksel (2010:5-6)’in ‘İnsan Kaynakları yönetimi Açısından İşkoliklik ve algılanan Stres İlişkisinde kontrol odağının rolü’ adlı çalışmalarında hem nicel hem de nitel yöntemler kullanarak finans sektöründe çalışanların işkoliklik ve stres düzeyleri ile kontrol odağı arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre kontrol odaklılık ve işkolik boyutlarında cinsiyet, medeni durum ve pozisyona göre anlamlı farklılık bulunurken, yaş ve çalışma süresine göre ise stres sorusundan bazılarında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak özellikle eğitimde fark olmasına rağmen anlamlı bulunmamıştır; çünkü yeterli sayıda dağılım yoktur.

Çırakoğlu ve Tezer (2010) kontrol odağı ve eleştirel düşünmenin üniversite öğrencilerinin duygusal ilişkilerindeki doyumsuzlukları ele alış biçimleri üzerindeki rolünü araştırmışlardır. Araştırmaya Ankara’da bulunan beş üniversitenin farklı fakültelerinden 580 (373 kız ve 207 erkek) üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre kontrol odağının terk etme, dile getirme ve ihmal puanlarını anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Kontrol odağının terk etme ve ihmal puanları üzerinde negatif, dile getirme puanları üzerinde ise pozitif etkisi olduğu görülmüştür.

Erbaş (2009), lise son sınıf öğrencilerinin denetim odaklarının yönü ile risk alma davranışları arasındaki ilişkiyi ve bazı değişkenlerin denetim odağı ve risk davranışları ile ilişkisini ortaya koymak üzere yaptığı araştırmada, öğrencilerin denetim odağının yönü daha çok dışsal olarak saptanmıştır. Dış kontrol odağına sahip olan bireylerin risk alma düzeylerinin iç kontrol odağına sahip olan bireylerin risk alma düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin risk alma düzeyi kız öğrencilerin risk alma düzeyine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre risk alma düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıfta kalmış olduğunu ifade eden öğrencilerin risk alma düzeyinin, sınıfta kalmamış olduğunu ifade eden öğrencilerin risk alma düzeyine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okula devamsızlık süresi arttıkça risk alma düzeyinin yükseldiği bulunmuştur. İki ve daha fazla disiplin cezası alan öğrencilerin risk alma düzeyinin daha az disiplin cezası alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genelde erkek öğrencilerin iç kontrol odağına kız öğrenciler ise dış kontrol odağına sahip oldukları tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi arttıkça denetim odağının yönünün içe dönmekte olduğu bir başka ifadeyle akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kontrol bende duygusunun da yüksek olduğu bulunmuştur.

Efiliti (2006) orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık ve kişilik özellikleri ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma dış denetimli öğrencilerin, iç denetimli öğrencilere oranla daha saldırgan oldukları sonucunu vermiştir. Denetim odağının saldırganlık puanlarını açıklama gücü incelenmiş, denetim odağının %2,7 düzeyinde saldırganlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Derin (2006) araştırmasında, öğrencilerde içten denetimlilik arttıkça problem çözme becerisine ilişkin olumlu algının da arttığını; kendini içten denetimli ve problem çözme becerisinde yeterli algılayan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu görmüştür.

Dibekoğlu (2006), içten denetimlilerin duygusal tükenmeyi, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarı hissindeki azalmayı daha az yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca içten denetimlilerin, içinde buldukları şartların ya da rolün belirsiz olduğu durumlarda dıştan denetim inancı geliştirdiklerini saptamıştır.

Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2005)'nin üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeyleri ile atılganlık düzeyleri, denetim odağı, fakülte türü ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Üniversite Yaşamı Ölçeği, Rathus Atılganlık Envanteri ve Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre atılgan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin çekingen öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Çekingen öğrenciler, üniversite yaşamında kendilerine yüklenen yeni akademik ve sosyal



rolleri karşılamakta yetersiz kalmakta ve üniversiteye uyum problemleri yaşamaktadırlar. Araştırmada örneklemdaki öğrencilerin %49'unun dıştan denetimlilik özelliğine sahip oldukları ve üniversite yaşamına uyumda güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Başarısızlığı ve mutsuzluğudış etkenlere bağlama, kişisel çabaların, kişisel yeteneklerin ve kararların işe yaramadığı algısı, dış çevreye aşırı bağımlılık, yaşam sorunlarını çözmede yetersizlik algısı, yaşamdan hoşnutsuzluk, yaşam zorlukları karşısında güçsüzlük, çaresizlik ve yaşam sorumluluğu konusunda dışa bağımlılık gibi problemler dıştan denetimli öğrencilerde daha fazla bulunmuştur. Bu özelliklerinden dolayı dıştan denetimli öğrenciler, bireysel yaşam sorumluluklarını üstlenmekte de güçlük çekmektedirler. Sonuç olarak; atılgan ve içten denetimli öğrencilerin; çekingen ve dıştan denetimli öğrencilere göre üniversiteye uyumda daha az güçlük yaşadıkları ileri sürülmüştür.

Küçükkaragöz (1998), ilkökul öğrencilerinde çeşitli değişkenlerin kontrol odağı düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulguları şöyledir: Yaş düzeyi yükseldikçe iç kontrolde artış görülmektedir. Erkek öğrenciler kızlardan daha iç kontrollüdür. Tek çocukların ve ailede ilk çocuk olanların daha iç kontrollü oldukları görülmektedir. Anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği, sosyal ve ekonomik olarak statü yüksekliği ile çocukta iç kontrolün artışı arasında bir ilişki saptanmıştır.

Dağ (1990), “Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri” konulu araştırma sonuçlarına göre, dışsal denetimin yüksek psikolojik belirti gösterme ile ilişkili olduğu ayrıca dıştan denetimli bireylerin stresle başa çıkma becerilerinin düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma kızların erkeklerden daha dıştan denetimli olduğunu göstermiştir. Kontrol odağı ve öğrenilmiş güçlülük, psikolojik belirti göstermenin anlamlı yordayıcıları olarak görülmüştür.

Korkut (1986)'nın çalışması, yaş, sınıf ve başarı düzeylerindeki artış ve yükselmelerin kontrol odağının içte olmasını sağlayıcı yönde etkili olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni ile anne ve babaların eğitim düzeylerinin, anne ve

baba mesleğinin çocuğun kontrol odağı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır (akt. Erbaş, :74).

### **1.8.2. Denetim Odağı İle İlgili Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Saadat, Ghasemzadeh, Karami ve Soleimani (2012), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada denetim odağı ve benlik saygısı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benlik saygısının tüm boyutları içsel denetim odağı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca benlik saygısının tüm alt boyutları, içsel denetim odağı tarafından yordanabilir.

Ghonsooly and Rezvani (2011:106-107) İngilizce öğretmenlerinin denetim odaklarının öğrencilerinin okuma beceri başarılarına etkisinin olup olmadığı araştırmışlardır. Mashhad dil enstitüsünde çalışan 100 İngilizce öğretmenine Rose ve Medway'in (1981), 28 maddelik 'Öğretmen Denetim Odağı' ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak iç denetim odaklı öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerisi başarılarının dış denetim odaklı öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Daha sonra iç denetim odaklı 10 ve dış denetim odaklı 10 öğretmenle röportaj yapılmış , kendi başarı ve başarısızlıklarına yükledikleri anlam ve tutumları hakkında yani denetim odağı hakkında konuşmaları istenmiştir. İç denetim odaklı öğretmenler konuşmaktan çekinmemiş ve bu faktörün onların kariyerini, motivasyonlarını oldukça etkilediklerinden bahsetmişlerdir. Dış denetim odaklı öğretmenlerin yarısı ise iç denetim odak eğiliminin yararlı olabileceğinden bahsederken diğer yarısı bunun ancak bu kadar faydasının olacağını , şans ve kader faktörünün önemli rol oynadığını savunmuşlardır.

Hosseini ve Elahi (2010) İngilizceyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin denetim odakları ile onların okuma becerisindeki başarıları ve ayrıca dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaları değişkenler arasındaki ilişkiyi onaylamıştır. Ayrıca iç denetim odaklıların üstbilişsel stratejileri dış denetim odaklılara göre daha çok kullandıklarını bulmuşlardır.

Ghonsooly and Shirvan (2011) yaptıkları çalışmada denetim odağı ile öğrencilerin ikinci yabancı dil okuma ve yazma başarıları arasındaki ilişkiyi

araştırmışlardır. İngiliz edebiyatı ikinci sınıf öğrencisi olan 136 kişiye 28 maddeli likert tipi bir ölçek olan Duttweiler (1984)'in "İç kontrol odağı İndeksi" uygulanmış ve öğrencilerin okuma ve yazma sınavlarının ortalamaları alınmıştır. Bunun yanı sıra 10 iç denetim odaklı ve 10 dış denetim odaklı öğrenci ile ödevlerine harcadıkları zaman ve çabaları, başarı ve başarısızlıkları, daha yüksek not almak için yaptıkları hakkında görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre denetim odağı ile ikinci yabancı dil okuma ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kendi öğrenmelerini etkileyebileceklerini düşünen (iç denetim odaklı ) öğrenciler ikinci yabancı dil okuma ve yazma becerilerinde başarılı olma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur.

Biaggio (2004) denetim odağı ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Brezilya Üniversitesi Psikoloji bölümünde okuyan 86 birinci sınıf kız öğrencileri ile yapılmıştır. Bulgularına göre şansla ilgili durumlarda iç denetimliler dış denetimlilerden daha fazla kaygılı bulunurken, beceri ile ilgili durumlarda dış denetimliler iç denetimlilerden daha kaygılı bulunmuşlardır.

Basgall ve Synder(1988) dış denetim odağı ve başarı ve başarısızlığa verilen tepkiler hakkında yaptıkları araştırmada negatif dönüte dış denetimlilerin daha fazla tepki verdiklerini bulunmuştur. Genel olarak başarısızlıkla ilgili dönüt verildiğinde hem iç hem de dış denetimliler aynı şekilde tepki vermekteler ancak dış denetimliler kendi başarılarından yeterince tatmin olmuyor ve daha depresif ruh haline girmekteler. Dahası dış denetimliler iç denetimlilerde daha fazla bahane bulma eğiliminde bulunmuşlardır.

## **2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

### **2.1. Öğrenme Stratejilerinin Tanımı**

Öğrenme stratejilerini anlayabilmek için öncelikle "strateji" kavramına bakılmalıdır. Bu kelime eski Yunanca bir terim olan ve 'generallik' veya 'savaşma' anlamına gelen 'strategia' kelimesinden gelmektedir. Strateji askerlerin, gemilerin, hava kuvvetlerinin planlanan amaç doğrultusunda en uygun şekilde yöneltmesini içermektedir (Oxford, 1989:7). Genel olarak strateji ise bir şeyi elde etmek için

izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak tanımlanabilir (Açıköz, 1996: 57 akt. Güven, 2004: 45).

Strateji kavramı eğitim alanında farklı bir anlam alarak “öğrenme stratejileri” terimine dönüşmüştür. Genellikle kabul edilen genel tanımı ise şöyledir; öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından bilgi edinimine, depolamaya, telafi etmeye ve bilgiyi kullanmaya yardım eden işlemlerdir. Bu ifadeyi genişletirsek, öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha eğlenceli hâle getiren, kişinin kendisinin yönlendirdiği daha etkili ve yeni durumlara daha kolay transfer edilebilen öğrenenler tarafından yapılan özel etkinliklerdir (Oxford, 1989: 8).

Weinstein ve Macdonald (1986: 257) öğrenme stratejilerini, “öğrenenin kodlama sürecine odaklanarak öğrenme sırasında tercih ettiği tutumlar ve ortaya koyduğu düşünceler” olarak tanımlamışlardır. Mayer’e göre (1989: 47) ise, öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlardır O’Malley ve Chamot (1990:1)’a göre ise öğrenme stratejileri bireylerin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve hatırlamak için kullandığı özel düşünce veya davranışlardır. Arends (1997:244) ise, öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve biliş bilgisi süreçleri üzerinde etki yaratan davranış ve düşünce süreçlerini öğrenme stratejileri olarak açıklamıştır (akt. Güven, 2004: 46). Yongqi Gu (2005:1)’ya göre ise strateji temelinde problem çözme olan dinamik bir süreçtir. Seçici dikkat, görevin/ödevin analizini, kararların seçimini, planın uygulanmasını, sürecin gözden geçirilmesini ve/veya planın değiştirilmesini ve sonucun değerlendirilmesini içeren bir süreçtir

## **2.2. Öğrenme Stratejilerinin Eğitim Sürecindeki Önemi**

Öğrenciler bilgileri öğrenirken birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Bazı öğrenciler çok çalıştıkları hâlde başarılı olamazken, bazıları kısa süre çalışarak başarılı olabilmektedirler. Aynı sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerden bazıları dersin sonunda verilen bilgileri öğrenirken, bazıları öğrenememektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgiyi nasıl öğreneceklerini bilmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008: 70). Öğrenme ile ilgili karşılaşılan sorunların temelinde, büyük ölçüde öğrencilerin etkili

öğrenme stratejilerini geliştirememiş olmaları, başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenememiş olmaları yatmaktadır (Açıkgöz, 1996: 61; akt. Güven, 2004: 49). Bu tür sorunların çokluğu ve bilişsel psikolojide öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması ile öğrenme stratejileri eğitim alanında en önemli konulardan biri olmuştur. Bunlara ek olarak bilginin hızla artması ve değişmesi, bireyin kendini sürekli geliştirmesini gerekli hâle getirmekte ve öğrenme stratejilerinin ömür boyu ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Açıkgöz, 2005 akt. Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008: 70).

İlköğretimden yükseköğretime kadar ve daha sonraki dönemlerde, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin ve diğer bireylerin öğrenmelerine önemli etkileri vardır. Öğrenme stratejileri bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştırırken bir yandan da bireyin bilgiyi işlemesine ve yapılandırmasına imkân sağlar. Öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından kullanılması, onların başarılarına etki etmektedir (Sökmen, 2006: 16).

Öğrenme stratejileri, öğretme- öğrenme sürecine birçok katkıda bulunurlar. Öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesinin yanı sıra başlıca şu işlevleri de yerine getirirler (Özer, 2002: 19):

- Öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Etkili öğrenme stratejileri öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir role sahiptir. Araştırmalar öğrencinin akademik alanda benimsediği öğrenme stratejilerinin öğrenme sonucunda ulaştığı çıktılarının kalitesini etkilediğini göstermiştir (Covington, 2000; Watkins, McInerney, Akande, & Lee, 2003). Etkili öğrenme stratejisi geliştirebilen, bunları kullanabilen, kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere “stratejik öğrenciler”, “öz öğretimli öğrenciler”, “bağımsız öğrenciler” gibi adlar verilir (Senemoğlu, 2003: 561). Biggs’e (1987) göre ise öğrencilerin stratejileri iki tiptir : derin ve yüzeysel (akt.

McLnerney, Wing-yi Cheng, Ching Mok ve Hap Lam 2012: 251; Kember, Biggs, & Leung, 2004). Derin stratejileri kullanan öğrenciler materyali öğrenirken daha aktiflerdir. Anahtar kavramları, konuları anlamaya çalışırlar, materyallerin altındaki anlamları anlamaya çalışırlar, yeni öğrendikleri bilgileri önceki bilgileriyle ve deneyimleriyle ilişkilendirmeye çalışırlar. Ödevle çok ilgililerdir ve bilgiye tamamen hâkim olmaya çalışırlar. Yüzeysel stratejileri benimseyen öğrenciler ise ezberleme yoluyla basit ilkeleri, anlamak için çaba harcamadan öğrenirler. Öğrenme materyallerini örgütlemeye veya onları deneyimleri ile ilişkilendirmeye çalışmazlar. Çalışmadaki amaçları ise ödevin yapılması, dersten geçilmesi gibi durumsal talepleri karşılamaktır. Genel olarak, derin stratejiler, öğrencilerin yeni bilgiyi organize etmesini, fikirleri ilişkilendirmesini, öğrenme materyali anlayıp anlamadığını ve akademik performansının artıp artmadığını kontrol etmesini sağlarlar. Sadece geçmeyi amaçlayan öğrenciler için yüzeysel stratejiler onların test ve sınavlarda az bir çaba ile hedeflerine ulaşmalarını sağlarlar ama düşük kalitedeki öğrenme daha sonra ilerideki akademik başarı için engeller oluşturabilir (McLnerney ve diğ., 2012:251-252)

### **2.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması**

#### **2.3.1. Weinstein & Mayer (1986) Sınıflandırması**

Weinstein ve Mayer (1986)'in öğrenme stratejilerini beş sınıfa ayırmışlardır: yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler.

*Yineleme stratejilerinde* temel etkinlik zihinsel yinelemedir. Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde bu stratejiler etkin olarak kullanılmaktadır. Genelde temel öğrenenler için kullanılır. Öğrenciler yineleme stratejilerini ana sınıfında öğrenmeye başlarlar. Öğrenciler 6-7 yaşlarında bu stratejileri kendilerine öğretildiğinde ve söylendiğinde kullanırlar. Öğrenciler 11-12 yaşlarından itibaren yineleme stratejilerini kendiliğinden kullanmaya başlarlar. Değiştirmeden yazma-anlatma, aynı sözcüklerle yazma, satır altı çizme yineleme stratejileridir (akt. Güven, 2004: 54; Akdeniz, 2007: 13, Özer, 1998: 154, Weinstein & Mayer, 1983:3). Yineleme stratejileri öğrencilerin iki temel öğrenme özelliğini kazanmalarında etkilidir. Bu özellikler seçme ve edinmedir. Seçme özelliği ile

öğrenciler öğrenme sürecindeki önemli öğeleri dikkat ederek seçebilirler. Edinme özelliği ile de, öğrenciler yeterince yinleme yaparak o öğeleri ezberleyebilirler, kazanabilirler. Ancak, bu tür öğrenmelerde yeni bilgilerle önceden öğrenilmiş bilgiler arasında ilişki kurma olmadığından, bu stratejilerle kalıcı öğrenmeler sağlamak zordur (Özer, 1998: 155).

*Anlamlandırma stratejileri*, bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejilerdir. Öğrenciler, bu stratejiler sayesinde yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenirler. Öğrenciler bu ilişkilendirmeyi yaparlarken, anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler ya da sözel yapılar ve cümleler kullanırlar. Zihinsel imge oluşturma, tümcede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, benzetim yapma, özet çıkarma, üretici not alma ve soru yanıtlama anlamlandırma stratejileri arasında gösterilebilir (Özer, 1998: 156; Weinstein & Mayer, 1983:4).

*Örgütlenme stratejileri*, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejileri genellikle anlamlandırma stratejileri ile birlikte kullanılır (Güven, 2004: 58 ; Özer, 1998:157). Örgütlenme stratejileri gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir. Önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgiden ana düşünceleri çıkarmayı da içerir. Örgütlenme stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenleyecek ve kendisi için anlamı hale getirecektir (Subaşı, 2000:2; Güven, 2004: 59; Weinstein & Mayer, 1983:4; Özer, 1998:158). Genellikle düşük düzeyde başarıya sahip öğrenciler ve küçük öğrenciler örgütlenme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Üst düzeyde başarı gösteren ve daha büyük olan öğrenciler örgütlenme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Çocukların yaşlarının, genel yetenek düzeyleri ve içinde yaşadıkları sosyo –kültürel çevrenin örgütlenme stratejilerinin kullanımında etkili oldukları söylenebilir (Senemoğlu, 1997: 307 akt. Akdeniz, 2007: 16; Güven, 2004: 59-60). Öğrenciler, genel olarak, öğretilmeleri durumunda örgütlenme stratejilerini dokuz yaşından başlayarak kullanabilirler. Öğrencilerin bu stratejileri kendiliklerinden 10-11 yaşlarında iken başlarlar. Yani öğrenciler yaşları büyüdükçe ve genel yetenek

düzeyleri yükseldikçe bu stratejilerden daha çok yararlandıkları görülmektedir (Akdeniz, 2007: 16).

*Anlamayı izleme stratejileri*, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejilerdir (Erdem, 2005: 4). Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirir. Sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme, kendini pekiştirme ve değerlendirme ve hatalarını düzeltme ve çözüm üretmeyi bu stratejiler arasında gösterebiliriz (Özer, 1998:158) .Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaştırmada kullandığı stratejileri belirlemesini kapsamaktadır (Weinstein & Mayer, 1986: 323 akt. Güven, 2004:61, Weinstein & Mayer, 1983:4 ) Eğer öğrenciler, öğrenme sürecindeki gelişimleri üzerinde etkili bir denetim kuramazlarsa, anlamadıkları konuları anladıklarını düşünebilirler. Bu nedenle, anlamayı izlemede bilişbilgisi stratejileri kullanılır (Özer, 1998: 158).

*Duyuşsal stratejiler* öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Genellikle öğrenciler, dikkati dağınıklığı, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma, bunlardan dolayı zamanı etkin kullanamama gibi duyuşsal nitelikli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onların öğrenmelerine güçlükler yaratır ya da onların öğrenmelerini engeller. Bu engelleri aşmada öğrenciler duyuşsal stratejilerden yararlanırlar ve kendileri için öğrenmeyi sağlayıcı koşulları oluşturabilirler (Akdeniz, 2007: 14, Senemoğlu, 1997: 574 akt. Güven, 2004:61, Özer, 1998:159; Weinstein & Mayer, 1983:4; Subaşı, 2000:4). Bu alandaki araştırmalar öğrencilerin dikkatlerini toplamayı, yoğunlaşmalarını sürdürmeyi, edim kaygısının üstesinden gelmeyi, güdülemeyi sağlama ve sürdürmeyi, zamanı etkili olarak kullanmayı sağlayacak stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Weinstein & Mayer, 1986:224 akt. Subaşı, 2000:4).



### 2.3.2. O'Malley ve Diğerlerinin (1985) Sınıflandırması

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985) öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmışlardır: Biliş bilgisi Stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir.

Biliş bilgisi stratejileri; ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme olarak belirtilmiştir. Bilişsel stratejiler; yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapılaşdırma, anlamlandırma, aktarma ve sonuç çıkarma olarak sıralanır. Sosyo-duyuşsal stratejiler ise işbirliğinde bulunma ve merak gidermek için sorular sorma olarak ifade edilir (akt. Güven, 2004:50)

### 2.3.3. Nisbet ve Shucksmith (1986)'in Sınıflandırması

Nisbet ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç sınıfa ayırırlar:

Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı

Makro stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler

Mikro stratejiler: Yönetici Süreçler (Güven, 2004: 50)

Özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

**Tablo 2. Nisbet ve Shucksmith'in Sınıflandırması:Stratejiler ve Özellikleri**

	<b>Özellikleri</b>	<b>Örnekler</b>
<b>MERKEZİ STRATEJİLER</b> (öğrenme yaklaşımı ve öğrenme stili)	Tutum ya da güdüsel faktörlerle ilişkilidir	Planlılık
<b>MAKRO STRATEJİLER</b> (Bilişsel bilgiyle yakından ilişkili yönetici stratejiler)	Genellenebilirliği yüksek Yaşla gelişir Deneyimle gelişir Zor da olsa eğitimle geliştirilebilir	İzleme Kontrol etme Gözden geçirme Kendini test etme
<b>MİKRO STRATEJİLER</b> (Yönetici Süreçler)	Genellenebilirliği daha düşük Öğretimi daha kolay niteliktedir. Daha işe ilişkindir. Yüksek düzey becerilerin devamıdır.	Soru sorma Planlama

#### 2.3.4. Derry ve Murphy (1986)'ın Sınıflandırması

Derry ve Murphy (1986: 21-29) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır:

- Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri bellek stratejileri
- Okul metinlerini okuma ve çalışma stratejileri
- Aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri
- Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri.

Ezberleme stratejilerini öğrenciler yeni materyali öğrenmede yardım olarak kullanmaktadırlar. Okuma stratejilerinde ise hedef aslında okuma hedeflerinin farkında olarak zekice okuma stratejisini benimsemektir. Öğrencilerin anlamalarını kontrol etmeleri gerekmektedir. Bazen öğrenciler okurken bir kelimeyi, cümleyi, birbirine geçişleri veya tamamen bir parçayı anlamamaktadırlar. Bu becerinin, anlamasını öğrenmesini kontrol etmesinin eğitimi de öğrencilere verilmelidir. Problem Çözme stratejilerinde ise öğrenciler öncelikle problemi açıklığa kavuşturmalı daha sonra uygun çözüm yolunu seçmeli, çözüm aşamasına geçmeli ve bu planın işe yarayıp yaramadığını kontrol etmelidir. Duyuşsal destek stratejilerinde ise Problem ortaya çıktığında öğrencilerin kendini kontrol etme ve duygularını tanımlayabilmesi amaçlanmaktadır.

#### 2.3.5. Gagne (1988)'nin Sınıflandırması

Gagne (1988: 133-141 akt. Güven, 2004: 51.)'in sınıflamasına göre öğrenme stratejileri bilgi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beşe ayrılır:

*Dikkat stratejileri:* Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altına çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejiler.

*Kısa süreli bellekte depolamayı arttırma stratejileri:* Zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejiler.

*Kodlamayı güçlendirme stratejileri:* Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme gibi stratejiler

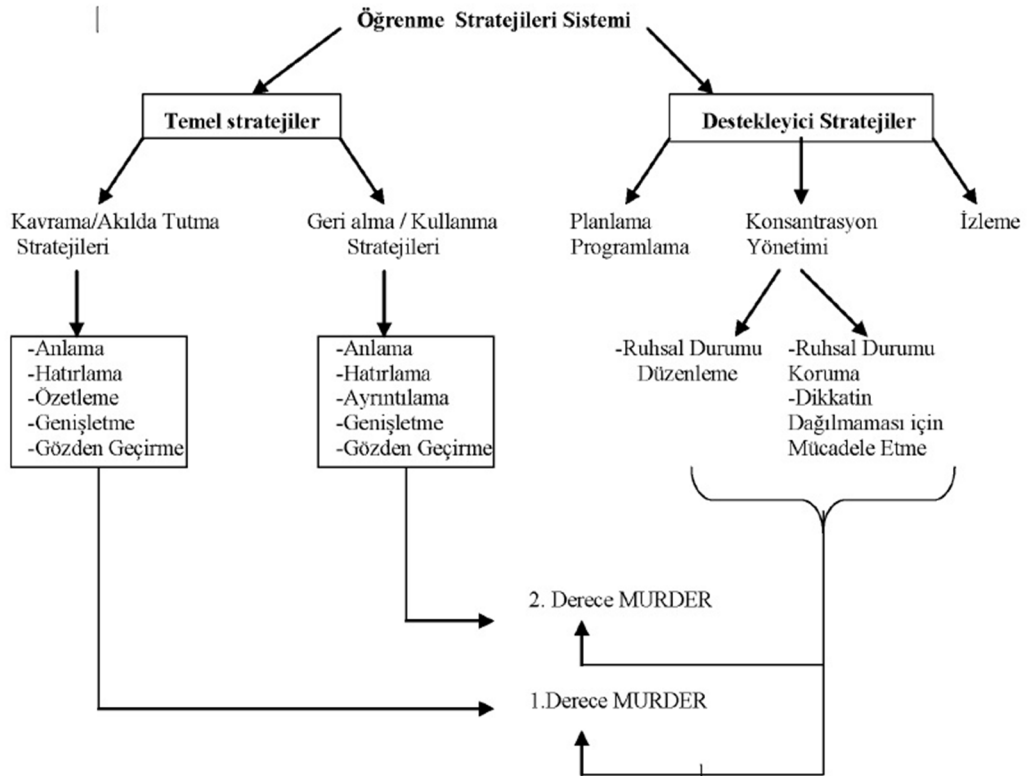
*Geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri:* Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler

*İzleme- yönetme stratejileri :* Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejiler

### 2.3.6. Danserau (1985)'un Sınıflandırması

Danserau (1985: 219 akt. Şara, 2012: 10) öğrenme stratejilerini iki bölümden ele almıştır. Temel stratejilerin ikinci derecede yan stratejilerle desteklediği MURDER adını verdiği stratejileri geliştirmiştir. Bu destekleyici stratejileri, öğrencilerin gelişimine yardımcı olmanın yanında temel stratejilerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine ve içsel durumların iletilmesini sağlamaktadır.

**Şekil 1: Danserau'nun Öğrenme Stratejileri Sistemi**



Kaynak : Danserau (1985: 219 akt. Şara, 2012: 11)

### 2.3.7. Senemoğlu'nun (2003) Sınıflandırması

Senemoğlu, öğrenme stratejilerini içsel süreçlere göre ele almış ve altı grupta açıklamıştır (2003: 562-579):

1. Dikkat stratejileri
2. Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler
3. Anlamlandırmayı (Kodalmayı) güçlendirici stratejiler
4. Hatırlamayı artırıcı stratejiler
5. Güdülemeyi artırıcı stratejiler
6. Yürütücü biliş stratejileri

*Dikkat stratejileri* yardımıyla öğrenci kendi kendisinin öğrenmeyi sağlayacak, öğreneceği hedefe bağlı olarak, birçok dikkat çekme stratejilerinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilecektir. (Senemoğlu, 2003: 562-563).

*Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler* ise kısa süreli belleğin sınırlılıklarını en aza indirmek ve depolamayı artıran stratejilerdir. Bu stratejiler zihinsel tekrar ve gruplama stratejileridir. Zihinsel tekrar stratejileri ezberlemede kullanılır ve bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmeye hazır hale getirir. Gruplama stratejisi ise bilgiyi kısa süreli bellekte tutmaya yarar, birey öğrenilmesi gerekenleri kategorilere ayırarak, bilgiyi organize edip öğrenebilir (Senemoğlu, 2003: 564-565).

*Anlamlandırmayı güçlendirme stratejileri* ise, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarından kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri temeline dayanmaktadır (Erden ve Akman, 1998: 156). Anlamlandırma stratejilerinde kodalama (anlamlandırma), ekleme, örgütleme (not tutma, özetleme, ana hatları belirleme, bilgiyi şematize etme, bilgiyi tablolaştırma), bellek destekleyici stratejiler gibi teknikler kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2003: 565-571 )

*Hatırlamayı artırıcı stratejiler* ise bilgilerin kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağırılmasına yardımcı olurlar (Senemoğlu, 2003: 570-574 ).

*Güdüleme stratejileri* öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilerdir. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye

ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için dikkat, uygunluk, güven ve doyum koşullarının karşılanması gereklidir (Senemoğlu, 2003: 574)

*Yürütücü biliş stratejilerinde*, Danserau'nun MURDER sisteminden faydalanılmaktadır. Bu sistemle öğrenci aşağıdaki etkinlikleri yapar:

M (Mood): Çalışma planı yapma, zaman çizelgesi düzenleme

U (understand): Öğrenme birimindeki önemli güç ve fikirleri belirleme

R (Recall): Kapsamı kendine özgü bir biçimde ifadelendirme

D (Digest): Öğrendiklerini yansıtmaya, anahtar noktaları ve güçlük olan noktaları yeniden çalışarak sindirme

E (Expand): Bilginin uygulanmasına ilişkin kendine soru sorma

R (Review): İzleme sonuçlarına göre hatalarını analiz etme ve çalışma yöntemlerini değiştirme ya da uygun hale getirme.

Bu stratejiler öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini sürdürmesini ya da stratejisinde değişme yapmasını sağlarlar (Senemoğlu, 2003: 578)

#### **2.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi**

Öğrencilerin hem örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir. Çünkü öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşünceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içeren bir öğretim iyi bir öğretimdir (Subaşı, 2000: 4).

Weinstein ve Mayer (1983:3) öğretmenlerin sınıflarına iki farklı grup amaçlar girdikleri söyler:

1. Öğrencinin öğretim sonrasında ne bilmesi gerektiği ve ne yapabileceği ile ilgili olan öğrenmenin ürünü/çıktısıyla ilgili hedefler
2. Öğrencinin öğrenmeyi başarabilmesi için gerekli teknik ve stratejilerle ilgili, öğrencinin nasıl öğreneceğine odaklı, öğrenme süreciyle ilgili hedefler. Başarılı bir öğretim olabilmesi için bu iki tipteki hedefler grubuna da dikkat edilmelidir.

Diğer bir ifadeyle öğrenciler derslerde ders konularının yanı sıra nasıl öğreneceklerini de öğrenme gereksinmesi duyarlar. Nasıl öğrenebileceklerini bilmeden öğrenme çabası içinde olan öğrenciler, ders konularını öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili şu bilgi ve becerileri kazanmaları gereklidir (Özer, 1998:160):

- *Öğrenme stratejileri ve özellikleri*

Hangi öğrenme stratejileri vardır? Bunların benzerlikleri, farklılıkları nelerdir?

Hangi düzeydeki öğrenciler tarafından kullanılması uygundur?

- *Öğrenme stratejilerinin kullanım biçimleri*

Öğrenme stratejilerinin her biri nasıl kullanılır ya da uygulanır? Stratejilerden en üst düzeyde yararlanmak için, uygulama sırasında neler göz önünde bulundurulmalıdır?

- *Öğrenme stratejilerinin kullanım yerleri*

Her bir öğrenme stratejisi ne tür bilgilerin öğrenilmesinde daha etkilidir?

Hangi öğrenme stratejisinden hangi amaçla yararlanmak daha uygundur?

Özer (1998: 160)'e göre öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde iki temel yaklaşım izlenebilir. Bu yaklaşımlardan birisi “doğrudan öğretim”, ötekisi “yönlendirmeli öğretim” dir. Doğrudan öğretimde öğrenme stratejileri, bağımsız öğretim ya da ders konuları olarak ele alınıp öğretilir. Bu nedenle, doğrudan öğretimde herhangi bir konunun öğretiminde izlenen aşamalar ve yöntemler uygulanır. Bu amaçla, genellikle okullarda eğitim programlarında öğrenme stratejilerine bağımsız bir ders olarak yer verilir. Kimi okullarda da öğrenme stratejileriyle ilgili kısa süreli kurslar düzenlenir.

Yönlendirmeli öğretimde ise, öğrenme stratejileri dersin konularıyla birlikte yeri geldikçe öğretilir. Bu öğretim yaklaşımında öğretmen öğrenme stratejilerinin

öğretiminde model işlevi görür. Yani öğretmen bir öğrenme stratejisinin tüm özelliklerine bağlı kalarak olması gerektiği biçimde uygular. Bunun yanında öğretmen, stratejiyle ilgili bilgiler verir, öğrencilere de stratejiyi doğru biçimde uygulama yinelemesi yaptırır.

## **2.5. Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yayın ve Araştırmalar**

### **2.5.1. Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yurt İçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Yeşilyurt (2013) öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada “Öğrenme Stratejilerinin Farkındalık Düzeyi Envanteri” 193 öğretmene uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğrenme stratejilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin algıladıkları farkındalık düzeyinin yüksek olduğu, ancak bu konuda genel olarak üst düzeyde ve istenilen seviyede bir farkındalık sahibi olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında, öğrencilerin; dikkat, bilişi yönetme, anlamlandırma, zihne yerleştirme ve hatırlama stratejilerini “sıklıkla”; duyuşsal stratejileri ve tekrar stratejilerini “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmacı öğrenme stratejilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin algıladıkları farkındalık düzeyinin yüksek olmamasının, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin seçimine ve kullanımına etki ettiğini savunmuştur. Daha etkili öğrenme noktasında öğrencilerin bilgi eksikliğinin olduğu, öğretmenlerin öğrenci düzeyine uygun öğrenme stratejileri üzerine daha fazla odaklanmaları gerektiği, öğrenme stratejilerinin öğretimi noktasında öğretmenlerin eğitim kurslarına katılmalarının yararlı olacağı ve öğrenme stratejilerin öğrencilere açık bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008), Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisini araştırmaktır. Tek grup ön test - son test araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada 5. Sınıf 24 öğrenciye “Öğrenme Stratejileri Anket Formu”, “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin örgütlenme ve bellek destekleyici

stratejileri diğerlerinden daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bunun nedeninin sınıf ortamında öğretmenlerin bu stratejileri diğerlerine göre daha seyrek kullanmaları olabileceği savunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, derse karşı tutum ortalamalarını arttırdığı ancak anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Tunçer ve Güven (2007), Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla 5. Sınıf öğrencisi olan 75 kişi üzerinde yaptığı deneysel bir çalışma yapmışlardır. Bulgulara göre; Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilerek yapılan öğretim, akademik başarıyı artırmaktadır Ancak bu öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları üzerinde etkisi olmamıştır. Diğer yandan bu öğretim, öğrencilerin öğrendiklerini hatırd tutmalarında etkili olmuştur.

Haşlaman ve Aşkar (2007), yaptıkları çalışmada, programlama dersi alan öğrencilerin Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 730 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın bulgulara göre programlama dersi alan öğrencilerin *öz yeterlik inancının* başarıları üzerinde pozitif ve güçlü etkisi olduğu görülmektedir. Benzer şekilde *zaman yönetimi stratejisinin* de başarı üzerinde pozitif ve güçlü etkisi olduğu görülmektedir. Diğer önemli bir bulgu programlama dersi alan öğrencilerin *yineleme stratejilerinin* başarıları üzerinde negatif ve anlamlı etkisi olduğudur. Diğer taraftan çalışmada *değer verme, dışsal hedefe yönelme, hedef belirleme, öz yansına, çaba harcama, akranla öğrenme stratejilerinin* başarı üzerinde anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Yine bu çalışmada programlama dersi alan öğrencilerin *hedef koyma, hedef ve çözüm aşamalarını önceden belirleme stratejilerini* kullanmalarının başarı üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir. Benzer bir şekilde öğrencilerin, kendilerini sosyal ilişkiler veya ders notları açısından diğer öğrencilerle karşılaştırmaları gibi dışsal nedenleri içeren inançlarının başarı üzerinde anlamlı etkisi görülmemiştir.

Özer (2002) yaptığı çalışmada ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine etkili bir biçimde yer verilip



verilmediğini belirlemeye çalışmıştır. Tarama türünde gerçekleştirilen araştırma 349 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrenme stratejilerinin ders dışında kurs, seminer ya da toplantı gibi etkinliklerle öğrencilere öğretimine gerek ilköğretim okullarında gerekse liselerin büyük bölümünde az yoğunlukta yer verilmekte olduğu, küçük bir bölümünde ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme stratejilerinin öğretimine çok az yoğunlukta ve daha çok konuları işledikleri sırada yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinme duyduklarını açıklamışlardır.

### **2.5.2. Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar**

McLnerney, Wing-yi Cheng, Ching Mok ve Hap Lam (2012), akademik öz benlik ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Hong Kong'ta 8,354 ortaöğretim öğrencisine akademik öz benlik (ASDQ- Marsh,1992) ve öğrenme stratejileri (LPQ- Biggs, 1987) ile ilgili iki ayrı envanter uygulanmıştır. Akademik başarıları içinde öğrencilerin İngilizce ve Matematik olarak iki dersten standart testlere tabi olmaları sağlanmıştır. İki model üzerine araştırmayı yapmışlardır. Model A; akademik öz benliğin öğrenme stratejileri üzerindeki etkisine bakarken, Model B; Öğrenme stratejilerinin akademik öz benlik üzerine etkisine bakmaktadır. Her iki modelde de verilerin yeterince uyduğu gözlemlenmiştir. Yani her ikisinde de etkiler görülmektedir. Model B'nin uygulayıcılar için daha deneysel değerinin olduğu ifade edilmiştir. Bunun nedeninin ise öğrenme stratejilerine müdahalenin öz benliğe göre daha kolay olması olarak gösterilmiştir. Akademik öz benlik ve öğrenme stratejileri arasında karşılıklı ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde akademik öz benlik ve öğrenme stratejileri, akademik başarının öngörücüsü olabildikleri gibi aynı zamanda bu üç kavram arasında da karşılıklı ilişki bulunmuştur.

Medo (2000), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 230 öğrenci katılmış, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri geldikleri okul, cinsiyet ve okuma başarıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

araştırmaya katılan %50 ile %91 arasındaki öğrencilerin kendilerinin kullandığı yaklaşık 30-36 tane öğrenme stratejisi sıralanmıştır. Kullanılan bu stratejiler arasında not alma, altını çizme, yinleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma gibi stratejiler belirlenmiştir. Aynı zamanda özel okullarda okuyan öğrencilerin yerel okullardaki öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları ve çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları da belirlenmiştir. Yine özel okul öğrencileri derin stratejileri, yerel okul öğrencileri ise yüzeysel stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullanıp çalışmaya daha çok zaman ayırmakta oldukları ve kullandıkları stratejiler arasında yaygın olanının ise yüzeysel stratejiler olduğudur (akt. Güven, 2004:82).

Wolters(1999) araştırmasında öğrencilerin kendilerini denetlemede kullandıkları güdülenme stratejileri ile öğrenme stratejileri, performansları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya dokuzuncu ve onuncu sınıflara devam eden 88 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçek verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejilerin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Lise öğrencilerinin kullandıkları güdülenme stratejileri ile bilişsel ve bilişbilgisi stratejileri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Her bir güdülenme stratejisine sahip olan öğrencilerin üç ya da daha çok bilişsel ve bilişbilgisi stratejisinden yararlandığı görülmüştür. Araştırmada aynı zamanda güdülenme stratejilerini kullanan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarıları yüksek bulunmuş, güdülenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerin sınıf performansları ve akademik başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

#### **3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Tanımı**

Dil öğrenme stratejilerini (DÖS) Oxford (1989:1) öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler olarak tanımlanmıştır. Cohen (1999:4 akt. Cesur ve Fer, 2007: 50) ise DÖS'ü öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen "öğrenme süreçleri" olarak

açıklamıştır. Cohen bu tanımdaki “seçenek” (choice) ifadesinin önemli tanımlayıcı faktör olduğuna vurgu yaparak ‘strateji’ kavramına asıl özelliği kattığını savunmuştur. Weinstein, Husman ve Dierking (2000 akt. Cesur ve Fer, 2007: 50) ise DÖS’ü yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler olarak tanımlamışlardır O’Malley ve Chamot (1990:3) ise dil öğrenme stratejilerini bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır.

### **3.2. Başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler**

Başarılı ve iyi dil öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri uzun zamandır araştırmaların konusu olmaktadır (Fan, 2003). Brown (2007 akt. Hoang-Thu, 2009:2)’a göre bazı öğrenciler diğerlerine göre dil öğrenmede daha başarılılardır. Dil öğrenme metodolojisinin yanı sıra dil öğrenme stratejileri de öğrencinin yüksek başarısında etkilidir. Öğrenci bilinçli olarak kendi öğrenme sürecini etkilemektedir. Daha sonraki adımda ise başarılı öğrencilerin kullandığı etkili stratejilerin öğretilebileceği adımına geçilmiştir (Griffiths & Parr, 2001:249).

Rubin (1975) ise iyi dil öğrencilerinin yedi özelliğini sıralamıştır:

1. İsteklidir ve iyi tahmin ederler.
2. İletişime geçmeyi isterler veya iletişimden bir şeyler öğrenmeyi bilirler.
3. Yanlış yaptıklarında aptal yerine konulacak kaygısı yaşamazlar.
4. İletişime odaklanmış olmalarının yanında forma yani yapıya da önem verirler.
5. Dili kullanabilecekleri fırsatları arayarak pratik yaparlar.
6. Konuşmalarına mentorluk yapar ve diğerlerinin konuşmalarına da dikkat ederek sürekli konuştuklarının doğru iletilik iletilmediğini kontrol ederler.

Araştırmalar dil öğrenme stratejilerinin bilinçli kullanımının dil başarısında ve seviyesinde pozitif etkisinin olduğunu göstermektedir (Thompson & Rubin, 1993 akt. Aslan, 2009: 52). İyi dil öğrencilerinin daha fazla strateji kullandığı pek çok araştırmada ortaya koyulmuştur (O'Malley ve diğ., 1985 ; Green & Oxford, 1995 akt. Aslan, 2009: 53, Qingquan, Chatupote & Teo, 2008). Daha sonraki araştırmalarda ise daha az başarılı dil öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini başarılı öğrenciler kadar sık kullandıklarını ancak onlardan farklı kullandıklarını saptamıştır (Chamot & El-Dinary, 1999; akt. Chamot, 2005: 115; Vandergrift, 1997a, Vandergrift, 1997b; Khaldieh, 2000). Oxford (1993:178) ise başarılı öğrencilerin stratejileri uyumlu bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir. Başarılı öğrenciler birbiriyle uyumlu stratejileri seçmekte ve dil görevinin gerekliliklerini yerine getirmektedirler.

Huang ve Naerssen (1987) yaptıkları çalışmada konuşma (oral communication) becerisinde başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha sık fonksiyonel pratik stratejileri kullandıklarını bulmuştur. Bu stratejilerin arasında ise diğeri öğrencilerle, anadili konuşanlarla daha fazla konuşma, kavrama için dinleme ve okuma etkinlikleri yapma, konferanslara, derslere katılma, filmler ve Tv programları izleme, kendi kendine İngilizce düşünme veya konuşma vb. gösterilmiştir (akt. Pickard, 1996: 151).

Rubin ve Thomson (1992) ayrıca öğrencilerin dil öğrenmedeki hedeflerini gerçekçi bir şekilde belirlemeleri gerektiğini ve her bir becerinin farklı dikkat ve pratik gerektirdiğini belirtmişlerdir( akt. Hoang-Thu, 2009: 6).

### **3.3. Dil öğrenme stratejilerinin özellikleri**

Bütün dil öğrenme stratejilerinin asıl hedefi 'iletişimsel yeterlilik'i geliştirmektir. Dil öğrenme stratejilerinin genel bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Asıl hedef olan iletişimsel becerinin gelişmesine katkıda bulunurlar.
- Öğrencilerin daha çok kendini yönlendirebilen bireyler olmaları sağlar.
- Öğretmenlerin rollerini artırır.
- Problem merkezlidir.
- Öğrenci tarafından yapılan özel faaliyetlerdir.

- Öğrencinin sadece bilişsel değil pek çok yönünü içerir
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı yoldan destekler
- Her zaman gözlemlenebilir değildir.
- Genellikle bilinçli bir şekilde yapılırlar
- Öğretilebilirler
- Esnektir, değişkendir
- Pek çok çeşitli faktörden etkilenebilir. (Oxford, 1989:9).

Öğrencinin becerisi geliştirdikçe, stratejiler bu yeterliliğin dilbilgisi, sosyolinguistik, ifade analizi gibi bazı özel yanlarını geliştirmeye başlarlar. Örneğin görsellik kullanılan hafıza stratejileri veya tümdengelim, zıtlık analizi gibi bilişsel stratejiler dilbilgisini güçlendirmektedir. Soru sorma, anadilini konuşan kişilerle çalışma, akranlarıyla birlikte çalışma ve kültürel farkındalığa sahip olma gibi sosyal stratejiler ise sosyolinguistik becerinin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Oxford, 1989:9). Holec (1991) ve Wenden (1998) dil öğrenme stratejilerinin sadece hedef dilde başarının yanı sıra öğrencilere bağımsız olma ve otonom öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu savunmuşlardır (akt. Qingquan, Chatupote & Teo, 2008: 339)

### **3.4. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırmaları**

Birçok araştırmacı DÖS'ü sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde hepsinin birbirine benzer özellikler taşıdığı ve aralarında büyük farklar olmadığı görülmektedir.

#### **3.4.1. Stern'in Sınıflandırması**

Stern dil öğrenme stratejilerinin sınıflanmasında ilk girişimleri yapanlardan birisidir. Bu sınıflamanın yapılmasında öğretmen ve öğrenci olarak kendi deneyimlerinden ve dil öğrenmeyle ilgili alan yazından yararlanmıştır. Stern (1992) öğrenme stratejilerini beş boyutlu olarak değerlendirmiştir:

A. Yönetme ve Planlama Stratejileri

B. Bilişsel Stratejiler

### C. İletişim-Yaşantısal Stratejileri

#### D. Kişiler arası stratejiler (Interpersonal)

#### E. Duyuşsal Stratejiler

*Yönetme ve planlama stratejileri* öğrenenin, öğrenmesini yönlendirmeyi istemesi ile ilgilidir. Öğrenen kendi gelişim programının yönetimini yapar. Öğretmen rehber ve kaynak kişidir. Öğrenen kişi, dil öğrenmeyi gerçekleştirmek için fedakârlık yapmalıdır, makul hedefler koymalıdır, uygun yöntem seçmeli, uygun kaynaklar seçmeli ve ilerlemesini izleyerek takip etmelidir, başarısını hedefleri ve beklentileri ile karşılaştırmalıdır (akt. Aydemir, 2007: 15-16).

*Bilişsel stratejiler*, öğrenme materyalinin doğrudan analizini, dönüşümünü veya sentezini gerektiren açıklama/doğrulama, tahminde bulunma/tümevarımsal çıkarım yapma, tümdengelim, uygulama, ezberleme/hatırda tutma ve denetim gibi problem çözme ya da öğrenmede kullanılan adım ya da işlemlerdir (Sökmen, 2006: 20).

*İletişim-yaşantısal stratejiler* mimik ve hareketlerle, kendi kelimeleriyle tekrar ifade etmek, tekrar edilmesini istemek, açıklamak, diyalogun devam etmesini sağlamak gibi amaçlar için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejilerin amacı konuşmanın kesintiye uğramasını engellemektir (Aydemir, 2007: 16).

*Kişilerarası stratejiler*, öğrencilerin, öğrenme sırasında kendi gelişimlerini kontrol etme ve performanslarını değerlendirme etkinlikleri ile öğrenilen dili anadili olarak konuşanlarla işbirliği ve hedef kültürle yakın bir ilişki içinde olma çabalarını içerir (Sökmen, 2006: 20).

*Duyuşsal stratejiler* ise, öğrencilerde yabancı dilden kaynaklanan yabancılık duygusunu ortadan kaldırmak ve öğrenilen dili anadil olarak konuşanlara karşı geliştirilen olumsuz duyguların öğrenmeyi olumsuz etkilemesini engellemek amacıyla kullanılır. Bu stratejilerin kullanımı öğrencilerin duyuşsal zorluklarla yüzleşmelerine ve olası hayal kırıklıklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Sökmen, 2006: 20).

### 3.4.2. Rubin'in Sınıflandırması

Rubin iyi dil öğrencilerini gözlemleyerek, onlarla ve öğretmenleriyle konuşarak ve öğrenci günlüklerinden yararlanarak bir sınıflama oluşturmuştur. Rubin'in sınıflamasında öğrenme stratejileri iki ana grup ve bunlara bağlı alt gruplardan oluşmaktadır. Bu sınıflamaya göre birinci grup öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejileri içermektedir ve bunlar açıklama / doğrulama, izleme, ezberleme, yordama da bulunma / tümevarım uslamlaması, tümdengelim uslamlaması ve uygulama alt bölümlerinden oluşmaktadır (akt. O'Malley & Chamot, 1990: 3)

**Tablo 3. Rubin'in Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması**

Temel Strateji Sınıflaması	Temsil eden İkincil Stratejiler	Temsil Eden Örnekler
Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen stratejiler	Açıklama/Doğrulama	Bir sözcük ya da açıklamayı nasıl kullanacağı konusunda örnek ister, anladığını kontrol etmek için sözcükleri tekrar eder.
	İzleme	Kendinin ve başkalarının sesletiminde, sözcüklerinde, yazımında, dilbilgisinde ve biçimindeki hataları düzeltir
	Ezberleme	Yeni öğrendiği sözcükleri not eder, sesli olarak söyler, hatırlatıcı ipuçları bulur ve sözcükleri tekrar tekrar yazar.
	Yordamada bulunma / tümevarım uslamlaması	Anahtar sözcükler, yapılar, resimler ve içerik yardımıyla anlamı çıkarmaya çalışır Tümdengelim uslamlaması Kendi dilini / diğer dilleri
	Tümdengelim uslamlaması	Kendi dilini / diğer dilleri hedef dille karşılaştırır.
	Uygulama	Birlikte kullanma kurallarını arar. Kolayca söylenilecek duruma gelecek kadar tümceleri tekrar eder. Dikkatle dinler ve taklit etmeye çalışır.
Öğrenmeyi dolaylı yoldan etkileyen süreçler	Uygulama yapmak için olanaklar yaratır.	Anadili olanlarla konuşma ortamı yaratır. Arkadaşlarıyla iletişimi başlatır. Dil laboratuvarına ve televizyon dinlemeye zaman ayırır.
	Üretimsel ustalıklar	Yuvarlak ifadeler, eşanlamlılar ya da aynı kökten gelen ifadeler kullanır. Kalıplaşmış ifadelerle etkileşimde bulunur. Anlamı açıklamak için bağlam oluşturur.

Kaynak: O'Malley ve Chamot (1990: 4).

İkinci grup öğrenmeye dolaylı yoldan katkıda bulunan süreçlerden oluşmakta ve uygulama yapma fırsatları yaratma ve iletişimsel stratejiler gibi üretimsel ustalıkları içermektedir (O'Malley ve Chamot, 1990:3).

### 3.4.3. Naiman ve diğerlerinin Sınıflandırması

Naiman, Frohlich, Stern ve Todesco sınıf içi gözlemler, öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yaparak dil öğrenme stratejilerini ayrıntılı olarak sınıflamışlardır. Naiman ve diğerlerinin sınıflamasında beş ana grup ve birkaç ikincil grup bulunmaktadır. Temel stratejiler görüşülen başarılı öğrencilerin tümünce, ikincil stratejiler ise bir kısmı tarafından kullanılmaktadır. (O'Malley & Chamot, 1990: 6).

**Tablo 4. Naiman ve Diğerlerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması**

Temel strateji sınıflaması	Temsil eden ikincil stratejiler	Temsil eden örnekler
Etkin ise başlama	Öğrenme olanaklarına olumlu yanıt verir ya da öğrenme ortamlarını iyi kullanır. Sınıf içi programları ilgili dil öğrenme etkinlikleriyle birleştirir. Uygulama yapar. Bireysel problemlerini çözümler.	Yapılandırılmış öğrenme ortamının gerekliliğini kabul eder ve hedef dili öğrenmek için kursa gider. Başka kaynaklar okur. Kasetleri dinler. Ezberlemek için kelimeleri yazar. Konuşanın ağız hareketlerine bakar ve tekrar eder. Sesleri duymak için kendisi okur.
Dili bir sistem olarak fark etme	Anadiliyle ikinci dil arasında karşılaştırmalar yapar. Anlamak için hedef dili çözümler. Dilin bir sistem olma gerçeğini kullanır.	Aynı kökten gelen ifadeler kullanır. Olasılıklar üretmek için bilinenleri ve kuralları kullanır. Yeni öğrendiği sözcüklerle aynı gruptaki diğer sözcükler arasında ilişki kurar.
Dili bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kabul etme	Doğruluk yerine akıcılığa önem verir. İkinci dili konuşanlarla iletişim durumları arar. Sosyo-kültürel anlamlar bulur	Konuşmakta tereddüt etmez. Birbirinin yerine geçecek ifadeler kullanır. Mümkün oldukça iletişim kurar. İkinci dili anadili olarak konuşanlarla yakın kişisel ilişki kurar. Saygı ifadelerini ve deyimleri ezberler.
Duygusal İsteklerin yönetimi	Öğrenmede duygusal isteklerle başa çıkar.	Konuşma engellerinin üstesinden gelir. Kendi hatalarına güler. Zorluklara hazırlıktır.
İkinci dil başarısını izleme	Çıkarımları test ederek ve ikinci dili anadili olarak konuşanlardan yardım isteyerek ikinci dilin sistemini sürekli gözden geçirir.	Cümleler üretir ve tepkiler arar. Hataları tekrar etmeden gelişmenin yollarını arar.
Kaynak: O'Malley ve Chamot (1990: 5)		



### 3.4.4. O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması

Öğrenme stratejileriyle ilgili bir sınıflama da O'Malley ve Chamot (1990) tarafından yapılmıştır. Stratejiler düzey ve işleme türüne göre üç grupta toplanmaktadır. Biliş ötesi stratejiler, yüksek düzey yönetici becerilerdir ve öğrenme etkinliğini planlama, izleme ve değerlendirmeyi kapsarlar. Bilişsel stratejiler, doğrudan gelen bilgiyi işleme ve öğrenmeyi etkinleştirmek için değişiklikler yapmayla ilgilidir. Sosyal/duyuşsal stratejiler ise diğer insanlarla iletişim ve kişinin kendi duyguları üzerinde kontrolünü kapsarlar.

**Tablo 5. O'Malley ve Chamot'in Dil öğrenme Stratejileri Sınıflandırması**

Genel strateji sınıflaması	Temsil eden stratejiler	Tanımlar
Bilisötesi stratejiler	Seçici Dikkat	Farklı öğrenme işleri üzerinde yoğunlaşma, anahtar sözcük ve ifadeler için dinleme gibi.
	Planlama	Yazılı ya da konuşma metinlerinin düzenlenmesi için planlama.
	İzleme	Bir işte dikkati, öğrenilmesi gereken bilginin hatırlanması ve üretimi gözden geçirme.
	Değerlendirme	Bir dil etkinliğinin tamamlanmasının ardından edimi kontrol etme, ya da dil üretimini değerlendirme.
Bilişsel stratejiler	Tekrarlama	Hatırlama için nesnelerin isimlerini tekrar etme.
	Düzenleme	Sözcükleri, terimleri ya da kavramları anlam ve söz dizimsel özelliklerine göre gruplama.
	Çıkarımda bulunma	Yeni dilbilimsel ifadelerin anlamını bağlamdan çıkarmaya çalışma, sonuçları yordama ve boşlukları tamamlama.
	Özetleme	Bilgiyi unutmamak için aralıklarla duyduğunu sentezleme.
	Sonuç çıkarma	Dilin anlaşılabilirliği için kuralları uygulama.
	İmgeleme	Yeni sözel bilgiyi anlamak ve hatırlamak için görsel imgeler kullanma.
	Aktarma	Yeni öğrenme isini kolaylaştırmak için önceki dilsel bilgileri kullanma.
	İşleme	Yeni bilgideki fikirleri ilişkilendirme ya da yeni öğrenilenlerle eskileri arasında ilişki kurma.
Sosyal/duyuşsal stratejiler	İşbirliği yapma	Problem çözme, bilgi havuzu oluşturma, notları kontrol etme ve öğrenme etkinliği hakkında dönüt almak için yaşlılarıyla birlikte çalışma.
	Açıklama İsteme	Arkadaş ya da öğretmeninden açıklayıcı bilgi, farklı ifade etme ya da örnek isteme.
	Kendi kendine konuşma	Bir öğrenme etkinliğinin başarılı olacağı konusunda düşüncelerini yönlendirme ya da endişeyi azaltma.

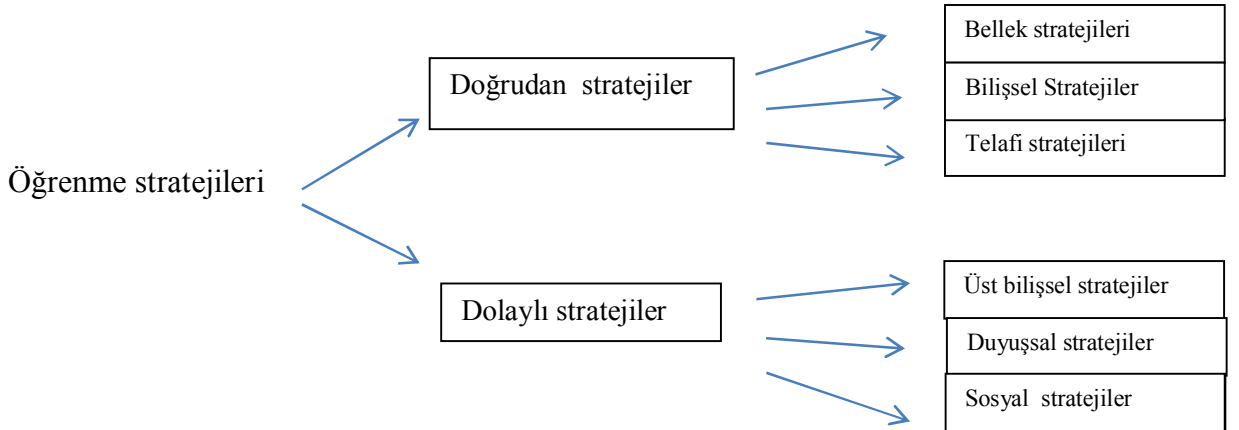
Kaynak: O'Malley ve Chamot (1990: 46).

### 3.4.5. Oxford'un Sınıflandırması

En çok bilinen DÖS sınıflaması Oxford'un (1990) sınıflamasıdır. Oxford'un (1990) DÖS sınıflaması iki temel boyut altında 6 alt boyuttan meydana gelmiştir. İki temel boyut doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileridir. Alt boyutlar ise bellek stratejileri ,bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst biliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olarak sıralanmıştır (akt. Oxford, 1989: 16)

Alt boyutlar incelendiğinde stratejilerin doğrudan ya da dolaylı olsun birbirleriyle etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin öğrencinin arkadaşına soru sorması 'sosyal' stratejileri kullandığını, fakat sorunun cevabını alıp o cevabı anlamak için bilgilerini kullanması ve diyalogu devam ettirmek için yeni ve anlamlı bir cümle kurması ise 'bilişsel' ve 'bellek' stratejilerini kullanmasını gerektirir. Bu örnek stratejilerin birbirleriyle çok yakın bağlantı içinde olduğunu göstermektedir (Cesur ve Fer, 2007: 51).

**Şekil 2 : Oxford'un Strateji Sistemi (Oxford, 1989: 16)**



**Tablo 6. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (İki temel boyut, 6 alt boyut, 19 takım )  
(Oxford , 1990)**

---

1. Doğrudan Stratejiler	a. Bellek Stratejileri	(1) Zihinsel bağ kurmak (2) Resim ve ses tatbik etmek (3) Yeterince tekrar etmek (4) Hareket tatbik etmek
	b. Bilişsel Stratejiler	(1) Pratik yapmak (2) Mesajı alıp göndermek (3) Analiz etmek ve anlamak (4) Hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak
	c. Telafi Stratejileri	(1) Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak (2) Yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek

---

2. Dolaylı Stratejiler	d. Üstbilis Stratejileri	(1) Öğrenmeyi merkezileştirmek (2) Öğrenmeyi düzenleme ve planlama (3) Öğrenmeyi değerlendirmek
	e. Duyuşsal Stratejiler	(1) Endişeyi azaltmak (2) Kendini cesaretlendirmek (3) Duygulara hakim olmak ve kontrol etmek
	f. Sosyal Stratejiler	(1) Sorular sormak ve istekte bulunmak (2) İşbirliği yapmak (3) Empati kurmak

Oxford(1989: 18-21), 62 stratejiyi içeren geniş öğrenme stratejileri sistemi ise şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 7. Oxford Dil Öğrenme Stratejileri (62 Strateji)**

DOĞRUDAN STRATEJİLER	BELLEK STRATEJİLERİ	A. Zihinsel İlişkileri Kurma	1. Gruplandırma 2. Çağrışım Yapma/ Dikkatlice Uygulama 3. Yeni sözcükleri Bağlam içine yerleştirme	
		B. İmge ve Sesleri kullanma	1. Hayal etme 2. Anlam haritası oluşturma 3. Anahtar sözcük kullanma 4. Bellekteki sesleri çıkarma	
		C. İyice gözden geçirme	1. Yapısal inceleme	
		D. Harekete geçme	1. Fiziksel tepki veya duyarlılık gösterme 2. Mekanik teknikleri kullanma	
	BİLİŞSEL STRATEJİLER	A. Pratik Yapma	1. Tekrarlama 2. Ses ve yazı sistemlerini biçimsel olarak uygulama 3. Formül ve örnekleri tanıma ve kullanma 4. Tekrar Birleştirme 5. Ortama uygun olarak kullanma	
		B. İleti alma ve gönderme	1. Düşünceyi kolayca anlama 2. İleti almak ve göndermek için kaynaklardan yararlanma	
		C. Çözümleme ve neden gösterme	1. Tümdengelim yoluyla neden gösterme 2. Söylenenleri çözümleme 3. Karşılaştırma çözümlemesi yapma (diller arası) 4. Çeviri yapma 5. Aktarım yapma	
		D. Hedef dilde girdi ve çıktılar için yapı oluşturma	1. Not alma 2. Özet çıkarma 3. Özel kısımlara dikkati çekme	
	TELAFİ STRATEJİLERİ	A. Zekice tahminde bulunma	1. Dilsel ipuçlarını kullanma 2. Diğer ipuçlarından yararlanma	
		B. Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme	1. Anadile çevirme 2. Yardım alma 3. Mimik ve yüz hareketlerinden yararlanma 4. İletişimden kısmen veya tamamen kaçınma 5. Konuyu seçme 6. İletiyi düzeltme veya ona yakın tahminde bulunma 7. Sözcükler türetme 8. Dolambaçlı yollardan veya eş anlamlardan yararlanma	
	DOLAYLI STRATEJİLER	ÜST BİLİŞSEL STRATEJİLER	A. Öğrenmeni merkeze alma	1. Bilinen araç-gereci gözden geçirip ilişkilendirme 2. Dikkatini verme 3. Dinlemeye öncelik verip konuşmayı geciktirme
			B. Öğrenmeni düzenleme ve planlama	1. Dil öğrenimi ile ilgili bilgi 2. Düzenleme 3. hedef ve amaçları belirleme 4. Dil ödevinin amacını belirleme (amaçlı dinleme/okuma/konuşma/yazma) 5. Dil ödevi için planlama yapma

			6.Uygulama fırsatları bulmaya çalışma
		C.Öğrenmeni değerlendirme	1.Öz-izleme 2.Öz-değerlendirme
	DUYUŞSAL STRATEJİLER	A.Endişeni azaltma	1.Yavaş yavaş dinleme, derin nefes alma veya meditasyon 2.Müzikten yararlanma 3.Gülmeden yararlanma
		B.Kendi kendini güdüleme	1.Olumlu sözler söyleme 2.Akıllıca riske girme 3.Kendini ödüllendirme
		C.Duyularına hakim olma ve kontrol etme	1.Vücudunu dinleme 2.Kontrol listesi kullanma 3.Dil öğrenme günlüğü tutma 4. Başkasıyla duyularını tartışma
	SOSYAL STRATEJİLER	A.Soru sorma	1. Açıklama veya doğrulama isteme 2.Düzeltilme isteme
		B.Başkalarıyla işbirliği	1.Eşle işbirliği 2.Hedef dilin iyi kullanıcılarıyla işbirliği
		C.Başkalarıyla empati kurma	1.Kültürel anlayışı geliştirme 2.Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olmak

Doğrudan stratejiler hedef dili doğrudan içeren stratejilerdir ve bu grupta, yeni bilgiyi anımsama ve yeniden düzenlemeyi içeren ‘bellek stratejileri’, dili anlama ve üretmeyi içeren ‘bilişsel stratejiler’ ve bilgi eksikliklerine rağmen dili kullanmayı içeren ‘tamamlayıcı stratejiler’ yer almaktadır. Dolaylı stratejiler ise, doğrudan stratejiler gibi üç alt gruba ayrılır: öğrenme sürecini düzenleyen ‘üst bilişsel stratejiler’, duyguları dengeleyen ‘duyuşsal stratejiler’ ve başkalarıyla öğrenmeyi sağlayan ‘sosyal stratejiler’ i bu alt grupları oluşturmaktadır (Oxford, 1989: 14-15).

Bellek stratejileri aslında binlerce yıldır kullanılmaktadır. Okuryazarlık gelmeden önce insanlar yaşamla ilgili pek çok bilgiyi bellek stratejileri sayesinde hatırlamaktaydı. Bellek stratejileri özellikle öğrenciler üst bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullanırken etkili şekilde yardım ederler. Bu stratejiler düzenleme, çağrışım yapma, tekrar etme gibi çok basit prensiplerden oluşmaktadırlar. Bu prensipler ‘anlam’ içermektedir. Yeni bir dili öğrenirken öğrenciler düzenleme ve çağrışım yoluyla anlamı öğrenirler. Bu stratejiler öğrencilerin sözel bilgiyi depolamalarına ve gerektiğinde iletişim sırasında bilgiyi geri çağırılmalarına yardımcı olurlar. Bellek stratejileri genellikle farklı materyalleri eşleştirmeyi içerirler. Dil öğrenmede resimlere sözel etiketler vermek, kelime veya kalıplara görsel imgeler eşleştirmek mümkündür. Pek çok dil öğrencisi görsel imgelerden yararlanırken pek

çoğu da işitsel, kinestetik ve dokunma duyusu ile ilgili öğrenme stillerine sahiptir. Bu kişilerinde sözel materyali ses, hareket veya dokunma ile eşleştirmesi mümkündür(Oxford, 1989: 37-40).

Bilişsel stratejiler yeni bir dilin öğrenilmesinde gereklidir, hedef dilin öğrenci tarafından değişimini, manipülasyonunu sağlarlar. Bilişsel stratejiler dil öğrenen öğrenciler arasında en popüler stratejilerdir. Pratik yapmak için kullanılan stratejiler ise bilişsel stratejiler arasında en önemli olanlardır. Dil öğrencileri genellikle bunun önemini fark edemez ve sınıftaki pek çok pratik yapma olasılığını kaçırlar. İletim ve gönderme stratejileri de gereklidir. Ana fikri anlama, üretme, pek çok kaynaktan faydalanma gibi pek çok beceriyi kazandırır. Analiz etme ve sebeplendirme stratejileri (hedef dilde yapı oluşturma) kafamızdaki analiz etme, karşılaştırma, genel kural çıkarma ve bu kuralları tekrar etme basamaklarından oluşan modeli desteklemektedir. Bazen öğrenciler özellikle yeni dile anadillerinden bir kuralı transfer ederek kuralları genelleştirerek hatalar yapabilirler. Bu da bu stratejileri yanlış kullandıkları veya fazla kullanarak genelleştirdikleri için meydana gelmektedir(Oxford, 1989: 44-45).

Telafi Stratejileri, öğrencilere telafi etme veya bilgi sınırlılıklarına rağmen dili üretmek için yardımda bulunurlar. Bu stratejiler yetersiz dilbilgisi özellikle de kelime bilgisini telafi etmek için kullanılırlar. Tahminde bulunma stratejileri öğrenci bütün kelimeleri bilmediği zaman kullanılan pek çok linguistik ve linguistik olmayan ipuçlarını içerir. İyi dil öğrencileri bilmedikleri kullanımlarla karşılaştıklarında iyi tahminlerde bulunurlar. Yeterince iyi olmayan öğrencileri ise genellikle panikler, telaşa eder, sözlüğe sarılırlar ve ilgili olmayan her kelimeye bakmaya çalışırlar, bu da onların ilerlemelerini engeller (Oxford, 1989: 47). Telafi stratejileri yalnızca dili anlamakta kullanılmaz aynı zamanda dilin üretiminde de kullanılır. Bu stratejiler öğrencilere konuşma ve yazma becerilerinde tam bilgiye sahip olmasalar da dili üretme imkânı sağlarlar. Gönderilen mesaja yakın anlamı anlama, dolaylı anlatım kullanma, eş anlamlı kelimeler kullanma, konuyu seçme gibi pek çok strateji resmi olmayan konuşma ve yazma süreçlerinde kullanılabilir. Bu stratejiler öğrencilere dili üretmeye devam etmelerini sağlayarak pratik yapmalarına ve böylece akıcı dil kullanmalarına imkân tanır (Oxford, 1989: 49).

Üst bilişsel stratejiler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerine olanak sağlar. Çok fazla kelime, bilgi, kuralla karşı karşıya kalan öğrenciler bu yeniliklerin arasında ilgisini kaybedebilir neye odaklanacağını bilemeyebilirler. Bu durumda dikkat etme ve tanıdık materyalle bağlantı kurma gibi stratejilerle tekrar ilgilerini toplayabilirler. Benzer şekilde öğrenciler dil hatalarını görmede gerçekçi davranmayabilirler, kendi seviyelerinin en olduğunu tam belirleyemeyebilirler. Kendini gözleme, kontrol etme ve kendini değerlendirme stratejilerinin kullanımı ile bu problemlerin de üstesinden gelir(Oxford, 1989: 136-138).

Duyuşsal stratejiler duygular, tutumları, motivasyonlar ve değerlerle ilgilidir. Öğrencinin duyuşsal tarafı belki de dil öğrenme başarısını veya başarısızlığını etkileyen en büyük etkenlerden biridir. İyi dil öğrencileri genellikle öğrenme hakkında kendi duygularını ve tutumlarını kontrol edebilen kişilerdir. Negatif duygular ilerlemeyi durdurmaktadır. Pozitif duygular ise dil öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli bir hale getirmektedir. Kendine saygı, yeterlilik duygusu, kaygı düzeyi, belirsizliğe tahammül gibi duyuşsal faktörler öğrencinin dil öğrenme sürecini etkilerler. Kendine saygı kişinin kendisine verdiği değer hakkındaki öz yargılamasıdır. Yüksek kendine saygı iyi dil öğrenme gelişimi sağlar. Yeterlilik duygusu ise öğrencinin motivasyonunu etkiler. Kendini motive etme stratejileri burada etkilidir. Belli düzeyde kaygı öğrencilerin performanslarını artırmalarını sağlar. Zarar verici kaygı ise şüphe, çaresizlik, kendinden şüphe, hayal kırıklığına uğrama, güvensizlik, korku ve bazı fiziksel semptomları beraberinde getirir. Pozitif kelimelerle kendini teşvik etme kişinin duyu ve tutumlarının değişmesine neden olabilir ve kaygı düzeyini azaltabilir. Belirsizliğe karşı tolerans ise kafa karıştırıcı durumları kabullenme ile ilgilidir ve belki de risk almaya istekli olmakla ilgili bir durumdur. Orta seviyede belirsizliğe tolerans istenilen bir durumdur. Öğrenciler bu şekilde daha açık görüşlü olur ve yeni bir dili öğrenirken, karışık durum ve olaylarla başa çıkabilirler (Oxford, 1989: 140-143).

Dil sosyal bir olgudur ve sosyal stratejiler bu sebeple öğrenme sürecinde önemlidir. En temel sosyal iletişim araçlarından biri 'soru sorma'dır. Soru sorma öğrencilerin anlatılmak isteneni daha iyi anlamalarını sağlar ve konuşmanın devam

ederek hedef dilde daha fazla girdi elde etmesini sağlar. Açıklığa kavuşturmak için veya düzeltme için soru sorma stratejileri de sınıf içinde kullanışlıdır. İşbirlikçi çalışma dil öğrencileri için zorunlu bir durumdur. Pek çok çalışma birlikte çalışmanın artan kendine güven, kendine saygı, zevk alma, hızlı gelişme, ilerleme, daha fazla öğretmene saygı, daha fazla bilişsel strateji kullanımı ile sonuçlandığını göstermiştir. Empati duyma ise herhangi bir dilde başarılı iletişim için gerekli olan bir özelliktir. Kültürel farkındalık, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama empati ile sosyal stratejilerin kullanımı ile artırılabilir (Oxford, 1989: 144-146).

### 3.5. Dil Öğrenme Stratejilerini Etkileyen Faktörler

Dil öğrenme stratejileri pek çok değişken açısından incelenmiştir. Cinsiyetle (Ehrman & Oxford, 1989; Griffiths, 2004; Hong-Nam & Learvell, 2006; Lan & Oxford, 2003; Oxford, 1989; Nyikos, 1990; Oxford & Nyikos, 1989; Radwan, 2011; Li, 2005; Teh, Embi, Yusoff & Mahamod, 2009), yabancı dil seviyeleri /yeterlilikleriyle (Chamot, 2005; Hong-Nam & Learvell, 2006; Lan & Oxford, 2003; Oxford & Nyikos, 1989; Shmais, 2003; Wharton, 2000), öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlarıyla (Oxford & Nyikos, 1989), etnik kökenleriyle (Oxford & Ehrman, 1995; Grainger, 1997), yurtdışında olmakla (Gao, 2006), öğrenme stilleri ile (Ehrman & Oxford, 1990) öğrencilerin ulusları ile (Griffiths & Parr, 2000) ilgisine bakılmıştır. Bunların dışında pek çok araştırmacı dil öğrenme strateji tercihini etkileyen değişkenler/faktörler üzerinde araştırma yapmıştır. Bu değişkenlerin arasında yaş, cinsiyet, duygusal değişkenler (ör. Tutumlar, motivasyon seviyesi, dil öğrenme hedefleri, genel kişilik tipi, öğrenme stilleri, kabiliyet, kariyer eğilimi, ulusu/kökeni, dil öğrenme metotları, dil öğrenme seviyesi, uzmanlık alanı faktörlerinin öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri ile güçlü bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir (Oxford & Crookall, 1989).

Oxford (1990 akt. Aydemir, 2007: 17) ise dil öğrenme strateji tercihlerini etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

1. Motivasyon
2. Cinsiyet
3. Kültürel geçmiş
4. Tutum ve inanışlar
5. İşin/görevin tipi
6. yaş ve yabancı dil seviyesi (başlangıç, orta, ileri vb.)
7. Öğrenme stili
8. Belirsizlik toleransı



Pek çok araştırma etnik köken ve ulusun dil öğrenme strateji tercihini etkileyen faktörler arasında olduğunu göstermiştir. Oxford ve Anderson (1995) öğrenme stillerinin güçlü kültürel bileşenin olduğunu belirtmiş, bilişsel gelişimimizin büyürken çevrenin talepleri doğrultusunda şekillendiğini vurgulamıştır (akt. Jones, 1998: 118). Griffiths ve Parr (2000) Avrupalı öğrencilerin diğer uluslardan gelen öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini özellikle kelime, okuma, kişilerle iletişim ve belirsizlik toleransı ile ilgili olanları oldukça sık kullandıklarını belirtmiştir (akt. Aslan, 2009: 31). Wu (2007) ise Avrupalı öğrencilerin (İngiliz, İtalyan, Fransız, İspanyol, Rus vb.), Asyalı öğrencilere (Kore, Japonya, Endonezya) göre daha çok telafi ve sosyal stratejileri kullandıklarını söylemiştir. Bu iki tür stratejinin (Telafi ve sosyal) birbiriyle oldukça yakından bağlantılı olduğunu savunmuştur. Telafi stratejilerinin öğrenci tarafından hedef dilde bilgi ve beceri eksikliği durumunda kullanıldığını belirten Wu (2007), Avrupalı öğrencilerin telafi stratejilerini hedef dildeki düşük dil seviyelerinden dolayı kullandıklarını savunmuştur. Bu nedenle bu öğrenciler farklı yollar deneyip, hareket, mimik ve eşanlamlılar kullanmışlardır. Sosyal stratejileri ise birlikte çalışmak amacıyla kullanmışlardır. Koreli, Japon ve Endonezyalı öğrencilerin ise Avrupalılara göre daha çok duyuşsal stratejiler kullandıklarını belirtilmiştir (akt. Liu, 2012: 19-20). Jiang (2000)'de Asyalı öğrencilerin duyuşsal stratejileri sık kullanmalarının nedeninin kültürlerinden kaynaklandığını savunmuştur. Asyalı öğrencilerin içe dönük, daha az kendine güvenen ve daha duyarlı olduğu belirtmiş bu nedenle motive etme, kendine güvenlerini artırma gibi duyuşsal stratejilerin kullanımının daha çok gerekli olduğu sonucuna varmıştır (akt. Liu, 2012: 21). Liu (2012: 21)'ya göre ise öğrencinin çevresi çok daha önemlidir. Bu nedenle de İngiltere gibi çok farklı kültürün içerisinde bulunan Çinli öğrenciler belli bir süre sonra diğer Çinli olmayan öğrenciler gibi duyuşsal stratejileri daha az kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Politzer & McGroarty (1985) ve Tycke & Mendelsohn (1986)'nin yaptığı araştırmalarda doğu kültüründen gelen öğrencilerin iletişim stratejilerinden çok düz ezberleme ve dil kurallarını öğrenme eğiliminde olduklarını saptamışlardır (akt. Hashim & Sahil, 1994:5).

Öğrenme stillerinin dil öğrenme stratejilerini etkilediğini saptayan araştırmalarda mevcuttur. Brown (1994) öğrenme stratejilerinin tek başlarına

kullanılmadıklarını, aslında öğrencinin doğuştan sahip olduğu öğrenme stilleri ve diğer kişilik özellikleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu savunmuştur. Oxford (1990b) ise öğrenme stillerinin öğrencinin hangi stratejiyi benimseyeceğini veya hangisinden kaçınacağını belirlediğini söylemiştir (akt. Jie & Xiaoqing, 2006: 69). Carson ve Longhini (2002:411)'nin yaptığı araştırmada öğrenme stratejilerinin genellikle öğrenme stillerinden etkilenmekte olduğu bulunmuştur. Örneğin küresel (global) öğrenme stiline sahip bir araştırmacı, dil büyük bir yapı haline geldiğinde, daha büyük bir bütün oluşturduğunda daha iyi öğrenebilmektedir. Jie ve Xiaoqing (2006:70)'e göre öğrenciler kendi öğrenme stil tercihlerini bilirlerse, neden bazı belli öğrenme stratejilerini seçtiklerini daha kolay bir şekilde anlayabilirler. Bu görüşten yola çıkarak Jie ve Xiaoqing (2006) yaptıkları araştırmada öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Daha başarılı öğrencilerin diğer öğrenme stillerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini de kullanmayı başaracak esneklikte olduğu bulunmuştur. Bu durum düşük başarılı öğrencilerde görülmemiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğrenciler kendi güçlü ve zayıf taraflarının farkına vardıklarında, öğrenmelerini geliştirmek amacıyla daha etkili davranışlarda bulunabilmektedirler.

Öğrencilerin kariyer eğiliminin (üniversitede okuduğu bölüm veya şundaki mevcut mesleği) strateji seçimini etkilediğini bulan araştırmalarda vardır. İnsan ilişkileri/Sosyal Bilimler alanında öğrenim görenler diğer bölümlerdekilere göre daha bağımsız ve fonksiyonel, pratik stratejiler kullanmakta oldukları belirlenmiştir. (Oxford & Nyikos, 1989: 296). Politzer ve McGroarty (1985)'de kariyer eğiliminin (mühendislik/Fen & Sosyal bilimler) dil öğrenme strateji tercihlerini etkilediğini savunmaktadır (akt. Hashim & Sahil, 1994: 5).

Fazeli (2012a)'nin yürüttüğü araştırmada ise kişilik özelliklerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü olduğunu saptamıştır. Özellikle sosyal stratejiler üzerinde odaklanılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal strateji kullanımı yeniliklere açık olma kişisel özelliği ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde dışadönüklük kişilik özelliği ile sosyal stratejilerin

kullanımı arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Anlaşılabilirlik/geçimlilik (Agreeableness) kişilik özelliği ile sosyal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin nevrotik davranış kişilik özelliği arttıkça sosyal strateji kullanma sıklıklarının azaldığı bulunmuştur. Fazeli (2012b: 526)'nin bütün dil öğrenme stratejileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ise bellek stratejileri ile dışadönüklük, yeniliklere açıklık, vicdanlı olma (conscientiousness) arasında pozitif korelasyon, nevrotik davranış özelliği ile negatif korelasyon bulunmuştur. Bilişsel stratejiler ile yeniliklere açıklık, farkında olma kişilik özelliği arasında pozitif ilişki bulunurken, nevrotik davranış ile negatif ilişki bulunmuştur. Telafi stratejilerinde ise dışadönüklük ve nevrotik davranış özelliği dışında diğer kişilik özellikleri ile pozitif ilişki saptanmıştır. Üst bilişsel stratejilerin kullanımında ise yeniliklere açıklık, vicdanlı olma özelliği ile yüksek oranda pozitif korelasyon görülürken nevrotik davranış ile diğer stratejilerdeki gibi aynı negatif ilişki görülmüştür. Duyuşsal stratejilere bakıldığında ise, yeniliklere açıklık ve vicdanlı olma özellikleri ile yüksek pozitif korelasyon bulunmuştur. Negatif korelasyona rastlanmazken diğer özelliklerle düşük ilişkiler bulunmuştur.

Motivasyonun da strateji kullanımı destekleyen bir faktör olduğu araştırmalarda bulunmuştur. Smemeeo ve Haslam (2012: 18) yaptıkları çalışmada yüksek motivasyonlu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha etkili ve daha sık kullanma olasılığının olduğunu belirtmiştir. Yüksek motivasyonun yüksek dil yeteneğinden kaynaklanabileceğini ve yeteneğinde daha çok strateji kullanımına sebep olduğunu söyleyerek '(dil) yetenek' faktörünün de strateji kullanımındaki önemini vurgulamışlardır. Mochizuki (1999:108)'da benzer şekilde yüksek motivasyonlu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını bulmuştur.

Strateji seçimini etkileyen faktörlerden en çok araştırılanlardan birisi de cinsiyettir. Cinsiyet faktörüyle bağlantılı olarak erkek ve bayanların farklı stratejiler kullandıkları pek çok araştırmacı tarafından saptanmıştır. Araştırmaların sonuçları çeşitli çıkmıştır. Ehrman ve Oxford (1989) , Oxford ve Nyikos (1989) kızların erkeklere göre daha fazla sayıda strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Mochizuki (1999:110) araştırmasında aynı sonuca ulaşmışlardır. Politzer (1983) bayanların

erkeklerle oranla sosyal stratejileri çok daha fazla kullandıklarını bulmuştur. Hashim ve Sahil (1994) ise bayanların duyuşsal stratejileri erkeklerle göre daha çok kullandıklarını, sosyal stratejileri ise neredeyse aynı düzeyde kullandıklarını saptamıştır. Oxford, Park-Oh, Ito ve Sumrall (1993) Amerika’da Japonca Satellite Programına kaydolan lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, Japonca dil başarısında bayanların motivasyon, başarı ve strateji kullanma sıklığı alanında erkeklerden oldukça farklı olduğu bulunmuştur (akt. Wong, 2011: 7). Fakat Ehrman ve Oxford (1990: 316)’un çalışmasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından cinsiyetler arasında bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Kim (1995) Koreli Yetişkin İngilizce dili öğrenenlerle yaptığı çalışma da erkekler ve bayanlar arasında strateji kullanma alanında farklılık bulamamıştır (akt. Wong, 2011: 7). Tran (1988: 755-757) ise Vietnamlı kadınların çok daha az strateji kullandığını bulmuştur. Bunun nedeninin biraz da kültürel ve geleneksel nedenlerden kaynaklandığı da ayrıca belirtilmiştir.

### 3.6. Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Oxford (1989:201) öğrencilerin ‘nasıl öğreneceğini ve öğretmenlerin öğrenme sürecini ‘nasıl kolaylaştıracağını’ öğrenmesi gerektiğini vurgular. Cohen (2003: 2)’e göre öğrencilerin farkındalığını artırmak için en etkili yol dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesidir. Dil öğrenme stratejilerinin nasıl uygulanacağı açık bir şekilde dil öğretim müfredatlarına konulmalıdır. Oxford (1989:201) ise strateji eğitiminin hedeflerini; dil öğrenmeyi daha anlamlı hale getirme, öğrenen ve öğreten arasındaki işbirlikçi ruhunu teşvik etme, dil öğrenme alternatiflerini öğrenme, kendine güveni sağlamak için stratejileri öğrenme ve pratik yapma olarak sıralamıştır

Oxford (1989:202-203) üç tip strateji eğitimi sıralamıştır: *farkındalık eğitimi*, *bir seferlik strateji eğitimi* ve *uzun süreli strateji eğitimi*. Farkındalık eğitiminde katılımcılar/öğrenciler genel olarak dil öğrenme stratejileri fikrine alışıyor ve bu stratejilerin farklı dil ödevlerinde, görevlerinde nasıl kullanıldığının farkına varmaktadırlar. Bu eğitim eğlenceli ve motive edici şekilde öğrencileri sıkmadan yapılmakta. Bir seferlik strateji eğitiminde ise öğrencilere stratejinin değeri, ne zaman, nasıl kullanıldığı ve değerlendirildiği dil ödevi/görevi yapılırken

anlatılmaktadır. Uzun süreli strateji eğitimi ise bir seferlik strateji eğitimindeki gibi dil alıştırmaları yapılırken stratejinin değerinin ne zaman yapılacağını ve çeşitli özelliklerinin anlatılmasıyla yapılmaktadır. Ancak bu strateji eğitimi dil programıyla uyumlu, programa bağlı olmalı, programın hedefleri ile tutarlı olmalıdır. Bu eğitim daha uzun süren ve daha çok sayıda stratejiyi kapsayan muhtemelen daha etkili bir eğitim sürecini kapsamaktadır.

Bunun yanında Oxford (1989:203-208) strateji eğitimi için 8 aşamalı bir model sunmuştur:

1. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve mevcut sürenin belirlemek.
2. Stratejileri iyi bir şekilde seçmek.
3. Strateji eğitiminin entegrasyonunun nasıl olacağını düşünmek.
4. Motivasyonla ilgili öğeleri düşünmek.
5. Materyal ve etkinlikleri hazırlamak.
6. Bilgilendirici eğitimi yürütmek.
7. Strateji eğitimi değerlendirmek.
8. Strateji eğitimi tekrar gözden geçirmektir.

Strateji öğretim sürecinde O'Malley ve Chamot (1990), Oxford (1990), stratejilerin öğretiminin sürece dâhil edilmesini savunurken Wenden (1987) bu eğitimin açıktan olmaması gerektiğini dolaylı olarak olmasını savunmuştur. Hepsi de en etkili strateji öğretiminin stratejinin ne zaman kullanışlı olduğunu, nasıl ve hangi durumlarda kullanılacağını ve değerlendirileceğini gösterildiğinde olduğunu ifade etmişlerdir. Cohen ve Macaro (2007) en etkili strateji eğitiminin hedef dil öğrenme sürecinde dâhil olan olduğunu savunmuştur. Anderson (2005) ise öğretim programına strateji öğretiminin ayrıdan dâhil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır ( akt. Şen, 2009: 22).

Sınıf içi strateji öğretiminde; öğretmenler yararlı stratejiler tanımlar, model olur, örnekler verir, öğrencilerden de örnekler vermelerini isterler, tüm sınıfı veya küçük gruplar halinde öğrencileri kullandıkları stratejiler üzerinde tartışmalar düzenlemelerine rehberlik ederler ve öğrencileri strateji kullanımı konusunda destekler, cesaret verirler. İkinci yolda ise, stratejiler dersin bir parçası olarak

öğretilir. Bunun için öğretmenler, öğretmeyi planladıkları bir grup stratejileri belirledikten sonra bu stratejileri kullanmalarını gerektirecek veya kullanmalarına teşvik eden etkinlikler planlarlar ya da uygun olan her durumda stratejileri derslerde kullanırlar (akt. Gülsoy, 2011: 32).

Dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin hangi dilde olacağı da tartışmalara neden olmuştur. İkinci yabancı dil eğitiminde anadilin kullanımı iyi karşılanmaz ancak başlangıç seviyesindeki öğrencilerin stratejileri neden ve nasıl kullanacağını hedef dilde tamamıyla anlamasını beklemek zordur. Stratejilerin öğrencilerin anadilinde açıklanması, öğretmenin stratejiye hedef dilde bir isim vermesi ve nasıl kullanıldığını basit bir şekilde anlatmasıyla ve model olarak örnek göstermesi önerilmiştir (Chamot ve diğ., 1999 akt. Chamot, 2005: 122). Bazı araştırmalar ise hem anadilin hem de hedef dilin kullanımını önermiştir. Örneğin Grenfell ve Harris (1999)'un araştırmasında Londra'daki Fransızca ve Almanca öğretmenlerinin bazı materyalleri İngilizce ( öğrencilerin işlerini planlama ve değerlendirmesi ile ilgili olanlar) yani anadillerinde, stratejilerin tanımını ve etkinleri içeren materyaller ise basit ifadelerle hedef dilde yazılmıştır (akt. Chamot, 2005:122).

Oxford (1993:181) stratejilerin öğretiminde bazı noktaları vurgulamıştır. Eğitimin öncelikli olarak öğrencilerin duyguları, inanışları ve ihtiyaçları üzerine planlanması gerektiğini ve bu yüzden de özellikle kaygı, motivasyon ve ilgilere odaklanılmasını vurgulamıştır. Seçilen stratejilerin özellikle birbiriyle uyumlu olması ve birbirini desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu strateji grupları dil görevinin/ödevinin, öğrencinin hedefleri ile ve öğrencinin öğrenme stili ile uyumlu olmasının ve strateji eğitimi uzun süreye yayılmalı ve devam eden etkinliklerle entegre edilmesinin önemi belirtmiştir. Oxford'a göre strateji eğitimi açık, sade ve ilişkili bir şekilde otantik materyallerle anlatılmalıdır. Son olarak öğrenciler eğitimi değerlendirebilmelidir, değerini anlamalıdır. Bu da öğrencilerin farkındalığını artırmakta ve etkili strateji kullanma motivasyonlarını artırmaktadırlar.

### 3.7. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

#### 3.7.1. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar

Gülsoy (2011) yaptığı çalışmada Üniversitede hazırlık sınıflarında ders veren İngilizce okutmanların ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin derslerde kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 769 üniversite hazırlık öğrencisine ve 120 İngilizce okutmanına araştırmacı tarafından geliştirilen ve 40 maddeden oluşan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri en az ise bellek destekleyici stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilere göre, okutmanlar derslerde en sık duyuşsal stratejiler en az ise bellek destekleyici ve tekrar stratejilerine yer vermektedirler. Okutmanlar ise derslerde en az yer verdikleri stratejilerin bellek destekleyici ve tekrar stratejileri olduğunu doğrulamışlardır.

Şen (2009) çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Başkent Üniversitesi'nde çalışan öğretmenlerin strateji kullanımları ile belirli psiko-sosyal değişkenler olan öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık derecesi, öğrenme stratejilerinin faydasına yönelik inanç ve strateji eğitiminin kolaylığı açısından incelenmiştir. Bu amaçla Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık bölümünde çalışan 70 öğretmen ve aynı bölümde eğitim gören 100 öğrenciye Oxford'un Dil öğrenme Stratejilerinin uyarlanmış hâli uygulanmış, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bulgulara göre öğretmenler öğrenme stratejilerin farkındalar, bunların faydasına inanıyor ve uygulamayı kolay buluyorlarsa, bu öğrenme stratejilerini sınıflarında daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinde fark yaratan tek etmenin aldıkları eğitim düzeyi olduğu saptanmıştır. Son olarak öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme strateji sıklıkları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin bu stratejileri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Fakat her iki grup içinde en fazla ve en az tercih edilen stratejiler açısından büyük bir benzerlik saptanmıştır.

Aslan (2009) araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı, kullandıkları bu stratejilerin alt gruplamalardaki dağılımlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunlara ek

olarak dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile başarı düzeyleri arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmayı ve dil öğrenme stratejilerini kullanmaları bakımından iki cinsiyet arasındaki farkı tespit edip bu durumun İngilizce öğrenmedeki başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. 257 öğrenciye Oxford (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Çalışma sonunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasının İngilizce öğrenmedeki başarı üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu, sınav sonuçlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha başarılı oldukları ve kızların İngilizce öğrenirken erkeklere oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı ortaya çıkarılmıştır. İstatistikî verilere dayanılarak; cinsiyet, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öğrenme başarısı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Aydemir (2007) çalışmasında kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerinde fark oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Bu kapsamda 34 dokuzuncu sınıf öğrencisine ‘Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi’ ve ‘Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi’ uygulanmıştır. Çalışmanın yapıldığı 9. sınıflarda en homojen kontrol ve deney gruplarını belirlemek amacıyla birinci dönemin sonlarında, okulun uyguladığı Cambridge Üniversitesi tarafından hazırlanan KET (Key English Test) seviye tespit sınavı baz alınmıştır. Araştırmaya konu olan iki sınıfın biri kontrol (17 öğrenci), diğeri de deney grubu (17 öğrenci) olarak ayrılmıştır. Bulgulara göre kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan grubun, kelime öğrenme stratejileri eğitimi almayan gruptan istatistiksel olarak anlamlı ölçüde başarılı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu değerlendirilmiştir.

Yapıcı ve Bada (2004)’nın yaptıkları araştırmada Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi’nde İngilizce öğrenen Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Fen Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin ne türdeki dil öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre, katılımcıların eğitim geçmişinin dil öğrenme tercihini etkilediği fakat eğitim geçmişi dikkate alınmaksızın katılımcıların hepsinin dil öğrenme stratejileri hakkında eğitilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sosyal Bilimler okuyan öğrencilerin daha çok duyuşsal ve



sosyal stratejileri kullanma eğiliminde oldukları, Fen bilimleri ve uygulamalı bilimler okuyanların ise daha çok bilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

### **3.7.2. Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar**

Baghban (2012) yaptığı çalışmasında İranlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile dil öğrenme strateji tercihleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Bu amaçla 200 bayan İranlı Üniversite öğrencisine (17-22 yaş) “Michigan State University English Language Exam”, “The Learning Styles Inventory (LSI)” ve “The Language Learning Strategy Inventory” ölçekleri uygulanmıştır. Bulgulara göre bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal stratejilerin çoğu işitsel öğrenme stili ile yüksek korelasyon göstermiştir. Ayrıca, üst bilişsel, bellek ve sosyal stratejilerin çoğu kinestetik stille yüksek korelasyon göstermiştir. Görsel stil herhangi bir faktörle korelasyon göstermemiştir. Sonuçlara göre stratejileri önem sırasına koymakta mümkün olmuştur. Buna göre bellek stratejileri ve üst bilişsel stratejiler en üstte iken bunu sosyal, duyuşsal ve telafi stratejileri takip etmektedir.

Wong (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Bu amaçla Oxford (1990) Dil Öğrenme stratejileri Envanteri 60 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıların strateji kullanımları orta seviyede bulunmuş olup en çok sosyal stratejilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Sosyal stratejileri sırasıyla üst bilişsel stratejiler, telafi, bilişsel, bellek ve duyuşsal stratejiler izlemiştir. Araştırmada dil stratejileri kullanımı açısından cinsiyet farkına rastlanmamıştır.

Noormohamadi (2009) çalışmasında dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 46 üniversite öğrencisinin kaygı düzeylerini ölçmek için "Foreign Language Classroom Anxiety Scale", dil öğrenme stratejilerini belirlemek için ise "Strategy Inventory for Language Learning" uygulanmış ve öğrencilerden tercih ettikleri stratejileri rapor olarak yazmalarını istenmiştir. Bulgulara göre, kaygı düzeyi ile strateji kullanım seviyesi arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır. Öğrencinin kaygı seviyesi ne kadar artarsa, strateji kullanım sıklığı o kadar azalmaktadır. Ayrıca yüksek kaygı seviyesine sahip öğrencilerin en çok üst bilişsel ve bellek stratejilerini kullandıkları en az ise telafi ve

duyuşsal stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Daha az kaygılı öğrenciler ise en çok üst bilişsel ve sosyal stratejilerini en az ise bellek ve duyuşsal stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Hoang-Thu (2009) İngilizce seviyeleri oldukça yüksek seviyeye ilerletmiş Tayvanlı iki başarılı dil öğrencisi ile nitel bir araştırma yapmışlardır. Bu kişilerle yapılandırılmış görüşme yapılmış, sonrasında bir görüşme daha ve Rubin ve Thomson (1994)'dan uyarlanmış bir anket uygulanmıştır. Bulgulara göre iki öğrencide İngilizceyi farklı şartlarda ve durumlarda kullanmışlardır. Pek çok strateji kullanmışlar ama dikkat çeken bunu bilinçli ve seçici bir şekilde yapmış olmalarıdır. Dili öğrenirken neye odaklanacaklarına ya da neyi görmezden geleceklerine karar vermişlerdir. En çok kendilerine dinleme becerilerinde güvenmişlerdir. Dikkat çekici bir diğer bulguda her iki öğrencinin de en çok kelime öğrenme stratejilerini kullanmış olmalarıdır.

Liao (2006) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken çeviri stratejisini kullanma hakkındaki inanışlarını öğrenmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla 351 üniversite öğrencisine üç envanter ve bir görüşme uygulanmıştır. Inventory for “Beliefs about Translation”, “Inventory for Translation as a Learning Strategy”, kişisel bilgi anketi kullanılmış, görüşme için ise “Interview Guide” (Görüşme Rehberi) kullanılmıştır. Bu anketler araştırmacı tarafından Çince'ye çevrilmiştir. Bulgulara göre pek çok katılımcı çeviri stratejisinin (hedef dilden ana dile veya ana dilden hedef dile çeviri) İngilizce öğrenimi sırasında pozitif bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Orta ya da ileri derecede bu stratejiyi kullandıkları saptanmıştır. Çevirinin yanı sıra bellek, telafi, sosyal ve duyuşsal stratejilerde kullanılmaktadırlar. Öğrencilerin çeviri hakkındaki inanışları bunu strateji olarak seçip seçmeyeceklerini etkilemektedir. Son olarak ise İngilizce ağırlıklı programlarda okuyanlar ya da ileri düzeyde İngilizceye sahip öğrenciler İngilizce olmayan bölümlerde okuyan veya İngilizce'ye çok yetkin olmayan akranlarına göre çeviri hakkında daha olumsuz inançlara sahipler ve çeviriyi daha az kullanılmaktadırlar.

Riazi ve Rahimi (2005) İranlı öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımlarını araştırmışlardır. Bu amaçla yabancı dilleri İngilizce olan 220 üniversite öğrencisine

(19-25 yaş) DÖSE (Oxford, 1990) uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre İranlı öğrenciler orta seviyede dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Üst bilişsel stratejiler en yüksek seviyede kullanılanlardır. Bellek stratejileri ve sosyal stratejiler ise en az seviyede tercih edilen stratejilerdir. Bu bulgular doğu Asya ülkelerinde yapılan araştırmalarla benzerlik taşımaktadır. Diğer araştırmaların tersine duyuşsal stratejilerin çok sık kullanılan stratejiler arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca bireysel stratejilerde çok kullanılan stratejiler arasındadır.

Griffiths ve Parr (2001) araştırmalarında dil öğrenme strateji teorisinin pratikle uyup uymadığını öğretmenlerin ve öğrencilerin algılamaları ışığında karşılaştırmaya çalışmışlardır. 31 farklı ulustan 569 öğrenciye ve 30 öğretmene dil öğrenme stratejileri anketi uygulanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri kullanımını hakkındaki fikirlerinde uyumsuzluk bulunmuştur. Öğrenciler en çok sosyal stratejileri kullandıklarını en az ise bellek stratejilerini kullandıklarını belirtirken öğretmenler öğrencilerin en çok bellek stratejilerini kullandıklarını, sosyal stratejileri ise öğrencilerin kullandıkları stratejilerin sıralamasında üçüncü sıraya koymuşlardı. Bu uygulamanın yanı sıra öğretmenlerden ve öğrencilerden stratejilerin önemini sıralamaları gereken bir envanter daha uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştırmasında 10 derecelendirmenin 9'unda uyumsuzluk görülmüştür. Örneğin öğretmenler dil oyunlarını önemli olarak düşünürken, öğrenciler bunları o kadar da önemli görmemektedir.

Mochizuki (1999), araştırmasında Japon Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri seçimlerini etkileyen faktörleri bulmayı amaçlamıştır. Bulgulara göre daha başarılı öğrenciler daha az başarılı öğrencilere göre daha çok bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanmaktadırlar. Genel olarak öğrenciler en sık telafi stratejilerini kullanırken, duyuşsal stratejileri en az sıklıkta kullanmaktadırlar. Mochizuki, duyuşsal stratejilerin en az kullanılmasının şaşırıcı bir bulgu olduğunu da vurgulamaktadır. Çünkü Japonlar kendilerini “çalışkan”, “sabırlı”, “itaatkâr” olarak tanımlarlar. Buna rağmen sınıf içinde ‘kaygıyı azaltma’, ‘risk alma’ gibi duyuşsal stratejilere öncelik vermemesini ilginç bulmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada lise öğrencilerinin denetim odakları ile tercih ettikleri yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla model olarak nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011: 77; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 232). Tarama modellerinde önemli olan nokta var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2011: 77). İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Buna göre de ilişki aranacak değişkenler sembolleştirilir (değer verilir, derecelendirilir) ve ilişkisel çözümlenmeye gidilir. Bu da iki türlü olur; korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkidir (Karasar, 2011: 81). Bu tez çalışmasında da öğrencilerin var olan dil öğrenme stratejileri betimlenerek, denetim odağı, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, haftalık kitap okuma ve internet/bilgisayar kullanma süreleri gibi değişkenler açısından strateji kullanım düzeylerini karşılaştırma yoluna gidilmiştir.

Bu araştırma ile tarama modellerinden yararlanarak öğrencilerin sahip oldukları denetim odağı türleri, daha sonra tercih ettikleri yabancı dil öğrenme stratejileri belirlenmiş ve son olarak denetim odakları ve strateji tercihleri arasındaki ilişki çözümlenmeye çalışılmıştır.

#### 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Afyonkarahisar İl merkezindeki Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için Afyon Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesi, Ali Çağlar Anadolu Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Lisesi öğrencilerinden seçilen örneklem

(761 öğrenci) seçkisiz olmayan örneklem yaklaşımlarından amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling) çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2011: 89). Bu çalışmada örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesine uygun şekilde seçilmiştir. Yani araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durum belirlenmiş, tipik okullar belirlenmiş ve bu örnek üzerinden bilgi toplanmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2011: 90). Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının, ya doğrudan gözlemleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2011: 110). Örneklem büyüklüğü ise 761 sayısı ile yeterlidir. Evrendeki öğrenci sayısı 2013 yılı itibari ile 5828'dir. Çıngı (1994) belli evren büyüklükleri için uygun örneklem büyüklüklerini gösterdiği tablosunda 6000 kişilik evren için .05 sapma miktarı ve .95 güven düzeyi için örneklem büyüklüğü 361 olarak belirlemiştir. (Çıngı, 1994). Ancak çalışmada yaklaşık %40 oranında tedbir amaçlı fazla ölçek dağıtılmış ve bunlarda çalışmada değerlendirme sürecine katılmıştır. Comrey ve Lee (1992), örneklem büyüklüğü olarak 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmiştir. Buna göre de bu çalışmanın örneklem büyüklüğü mükemmel yakındır. Bu araştırmanın örnekleme ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 8'de gösterilmiştir:

**Tablo 8. İlk Örneklem Grubuna Ait Bilgiler**

<b>Değişken</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Okul</b>	Afyon Anadolu Lisesi	272	35,7
	Ali Çağlar Anadolu Lisesi	216	28,4
	Anadolu Öğretmen Lisesi	174	22,9
	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	99	13
<b>Cinsiyet</b>	Kız	432	56,8
	Erkek	328	43,1
<b>Bölüm</b>	Matematik-Fen	262	34,4
	Türkçe- Matematik	139	18,3
	Dil	25	3,3
	Bölüm yok (9 sınıf)	335	44
<b>Sınıf</b>	9. Sınıf	335	44
	10. Sınıf	223	29,3
	11. Sınıf	203	26,7
<b>Toplam</b>		<b>761</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %57'si (432) kız iken %43'ü (328) erkektir. 335 öğrenci 9. Sınıf, 223 kişi 10. Sınıf, 203 kişi ise 11. Sınıf öğrencisidir. 12. Sınıf öğrencileri araştırmaya katılmamıştır. Üniversite sınavlarına hazırlandıkları bir süreçte olduklarından, sınava girecekleri alanlara çok daha fazla ilgi verdiklerinden dil öğrenme ile ilgili bir araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Diğer sınıflardan toplanacak verilerin daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür.

Dağ (2002)'in kontrol odağı ölçeği öğrencilerin denetim odaklarının türünü belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Dağ(2002)'in önerisi göz önünde bulundurularak, ölçeğin uyarlandığı örneklemden elde edilen toplam denetim odağı puanlarının dağılımında en yüksek puanları alan üst %27'lik dilime giren öğrenciler “dış denetim odaklı grup” ve en düşük puanları alan alt %27'lik dilime giren öğrenciler ise “iç denetim odaklı grup” olarak ayrılmıştır. Toplam puanları hesaplanan 761 öğrencinin en yüksek puan alan %27'si (206 kişi) dış denetim odaklı en düşük puan otalamasına sahip %27'si (207 kişi) ise iç denetim odaklı olarak belirlenmiştir. % 46'lık (348kişi) kısım ise yapılan analizlerde uygulamanın dışında tutulmuştur. Örneklem sayısı 413 olduğunda da Çingı (1994)'nin belirlediği örneklem grubundan yani 361'den fazla katılımcıya ulaşılmıştır. Buna göre çalışmanın asıl örneklemini oluşturan 413 öğrencinin detaylı bilgileri Tablo 9'da gösterilmiştir:

**Tablo 9. Son Örneklem Grubuna Ait Bilgiler**

<b>Değişken</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Okul</b>	Afyon Anadolu Lisesi	154	37,3
	Ali Çağlar Anadolu Lisesi	119	28,8
	Anadolu Öğretmen Lisesi	87	21,1
	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	53	12,8
<b>Cinsiyet</b>	Kız	231	55,9
	Erkek	182	44,1
<b>Bölüm</b>	Matematik-Fen	134	32,4
	Türkçe- Matematik	73	17,7
	Dil	16	3,9
	Bölüm yok (9 sınıf)	190	46
<b>Sınıf</b>	1. Sınıf	190	46
	2. Sınıf	118	28,6
	3.	105	25,4
<b>Denetim Odağı</b>	Dış denetim Odaklı	206	49,9
	İç Denetim Odaklı	207	50,1
<b>Toplam</b>		<b>413</b>	<b>100</b>

Analizlerin uygulanacağı son örneklem grubuna bakıldığında öğrencileri kesin olarak iç ve dış denetimli ayırabilmek amacıyla Dağ (2002)'ın önerisi ile toplamda 413 kişi dâhil edilmiştir. Arada kalan grubun her ne kadar iç ve dış denetim eğimleri olsa da araştırmanın sağlığı için uç gruplar seçilmiştir. Grubun 231'ini (%56) kız öğrenciler oluştururken 182'sini (%44) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. %46'sı (190 kişi) 9. Sınıf öğrencisi olup herhangi bir bölümde bulunmamaktadır. %32,4'ü (134 kişi) Matematik-Fen ağırlıklı, %17,7'si (73 kişi) Türkçe-Matematik ağırlıklı, %3,9'u (16 kişi) ise Yabancı Dil ağırlıklı programlarda okumaktadırlar.

### 3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada öğrencilerin bazı özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin denetim odaklarını belirlemek için ise Rotter (1966) tarafından geliştirilen "Rotter Denetim Odağı ölçeği" nin Türkçe'ye çevirisi ve uyarlaması Dağ (2002) tarafından yapılan "Kontrol Odağı Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla öğrencilere Oxford (1990) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye çevirisi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" uygulanmıştır.

Bu çalışmada Kontrol Odağı ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin güvenirlik katsayısını hesaplamak amacıyla yapılan testlerde ölçeklerin güvenilir olduğu bulunmuştur. Kontrol Odağı ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri ,89 iken Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Cronbach Alpha değeri ,95 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2011 :171). Araştırmada kullanılan bu iki ölçeğin katsayıları ise mükemmel düzeyde güvenirlik olduğunu göstermektedir.

Kontrol odağı ölçeğinin ve dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin diğer araştırmalarda yapılan güvenirlik analizleri sonuçları da tablo 10 ve 11'de gösterilmiştir:

**Tablo 10. Kontrol Odağı Ölçeğinin Diğer Araştırmalardaki Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Değerleri:**

Kontrol Odağı Ölçeği (Beşli Likert)	Dağ (2002)	Bilgin (2010)	Karataş (2012)	Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2013)	Bu araştırmada elde edilen
	.92	.88	.87	.75	.89

**Tablo 11. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Diğer Araştırmalardaki Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) Değerleri:**

Ölçeğin Alt Boyutları	Madde sayısı	Orijinal Ölçek (Oxford, 1990)	Cesur ve Fer (2007)	Fazeli (2012)	Flemens (2008)	Park (2011)	Bu araştırmada elde edilen
Bellek Stratejileri	9	.80	.70	.73	.73	.69	.83
Bilişsel Stratejiler	14	.78	.82	.71	.83	.75	.88
Telifi Stratejileri	6	.75	.65	.72	.63	.43	.75
Üst Bilişsel Stratejiler	9	.86	.86	.81	.89	.78	.91
Duyuşsal Stratejiler	6	.78	.59	.71	.58	.45	.72
Sosyal Stratejiler	6	.72	.61	.73	.80	.70	.75
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>.93</b>	<b>.92</b>	<b>.89</b>	<b>.93</b>	<b>.90</b>	<b>.95</b>

### 3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu ile araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, okulları, bölümleri, birinci dönem aldıkları İngilizce not ortalamaları, babalarının ve annelerinin eğitim durumları, haftalık kitap okuma ve internet/bilgisayar kullanma süreleri belirlenmeye çalışılmıştır. İşaretlenmesi istenen değişkenler açısından öğrencilerin denetim odakları ve dil öğrenme strateji tercihleri ayrı ayrı ve ilişkili olarak değerlendirilmiştir.

### 3.2. Kontrol Odağı Ölçeği

Denetim Odağı Ölçeği, yetenek, şans ve kader ile belirlenmiş algıların farklılıkları ile ilgili genel beklentileri ölçmek amacı ile Rotter tarafından 1966'da geliştirilen 29 maddelik zorunlu-tercih (Forced-choice) anketidir. Bu maddelerden



6'sı dolgu, 23 tanesi ise iç ve dış inançlara ait tercihlili ifadelerden oluşmuştur. Bu ölçekte en yüksek puan 23, en düşük puan 0' dır. Her madde zorlanlık (Forced choice) cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Örneğin (2.a), insanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlıklara bağlıdır. (2.b) insanların şanssızlıkları yaptıkları hataların sonucudur (Dağ, 1991:11). Ölçekte 23 madde değerlendirmeye alınırken 6 madde ölçeğin amacını gizlemek için yani dolgu maddesi olarak kullanıldığı için hesaplanmaya alınmaz (dolgu maddeleri: 1,8,14,19,24,27). Ayrıca (2,6,7,9,16,17,18,20,21,23,25,29) maddelerinin (a) seçenekleri 1'er puan almaktayken (3,4,5,10,11,12,13,15,22,26,28) maddelerin (b) seçenekleri 1'er puan almaktadır. Elde edilen puanların yüksek olması dış denetim odağı inancına, düşük olması ise iç denetim odağı inancına sahip olduğunu göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997 akt. Şara, 2012: 138)

Türkiye de DOÖ' nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması İhsan Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Dağ (2002), Rotter'in İç-dış Kontrol Odağı Ölçeği (RIDKOÖ)'nden daha kapsamlı ve Likert formatında yeni bir kontrol odağı ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Dağ (2002), çeşitli kontrol odağı ölçeklerinden aynen ya da değiştirilerek alınmış ve olası kontrol alanlarını büyük ölçüde kapsayan 80 maddelik bir madde havuzu oluşturmuştur. Ölçeğin madde havuzunun en büyük bölümü (42 madde), ilk kontrol odağı ölçeği olan Rotter'in ölçeğinin Türkçe uyarlaması olan RIDKOÖ'nün ( Dağ, 1991; Rotter, 1966) maddeleri arasından kaynaklanmıştır. Rotter'in ölçeğinde dolgu maddeleri hariç "a" ve "b" seçeneklerinden oluşturulan 46 ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerden 8'i bariz tekrarlar içermesi nedeniyle dışta tutularak kalan 42 madde yeni ölçeğin madde havuzuna dâhil edilmiştir. Havuzu oluşturan maddelerin geri kalanı, kontrol odağını ölçmek üzere başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 8 ayrı ölçeğin maddelerinden -ya aynen ya da ifadelerinde kısmen değişiklikler yapılarak - yararlanılmak suretiyle oluşturulmuştur. Böylece, madde havuzundaki RIDKOÖ kaynaklı olmayan 38 maddenin 16'sı Nowicki- Strickland ölçeğinden (Nowicki ve Strickland, 1973), 8 tanesi Brown'ın ölçeğinden (Brown, 1990), 8 tanesi sağlıkla ilgili iki ayrı kontrol odağı ölçeğinden (Lau ve Ware, 1981; Wallston ve ark., 1976), 2'si Reid- Ware'in ölçeğinden (Reid ve Ware, 1974), 1 tanesi Levenson'ın ölçeğinden (Levenson, 1974) ve 1 tanesi de vücut ağırlığı kontrol odağını

değerlendiren Diet inançları Ölçeğinden (Stotland ve Zuroff, 1990) kaynaklanmıştır. Ölçeğe iki tane de araştırmacının kendi deneyimlerinin ürünü olan özgün madde konulmuştur. Ölçek maddeleri 5 dereceli Likert formatında cevaplanacak şekilde oluşturulmuş ve ölçeğin yönergesi ve basımı buna uygun olarak yapılmıştır. Derecelendirme, ‘Hiç uygun değil’(1), ‘pek uygun değil’(2), ‘uygun’(3), ‘oldukça uygun’(4), ‘tamamen uygun’(5) şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Puanlardaki yükselme dış kontrol odağı inancını yansıtmaktadır. Ölçeğin maddelerinin 42’si düz, 38’i ters yönde puanlanacak şekilde ifade edilmiş ve böylece tepki yanlılığına karşı korunmuştur. Bu madde havuzu ilk aşamada Hacettepe Üniversitesinde 272 katılımcıdan (173 kız, 99 erkek) oluşan bir üniversite öğrencileri örnekleminde uygulanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ve uç grupların karşılaştırılmasına dayanan madde analizi sonucunda belirlenen 47 maddeden oluşturulan Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ), ikinci aşamada 111 katılımcıdan (87 kız, 24 erkek) oluşan yeni bir üniversite öğrencileri örnekleminde uygulanmıştır. Yine 5 dereceli Likert tipi cevaplanan ölçeğin 25 maddesi düz, 22 maddesi de ters yönlü puanlanmaktadır. Puanlardaki yükselme dış kontrol odağı inancını yansıtmaktadır ve olası puan ranjı 47 - 235 arasındadır. Örneklemin içinden 57 kişilik bir grup katılımcıya ayrıca, Belirti Tarama Listesi, Rotter’in iç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ve Rosenbaum’un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ile Normal Ötesi İnanışlar Ölçeği de uygulanmıştır (akt. Dağ, 2002: 79-81)

47 maddelik KOÖ’nin yeni bir örnekleme uygulanmış, tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa = .92 olarak bulunmuştur. Maddelerin korelasyonlarının ortalaması .45 olup .20 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin 1 ay arayla tekrar uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise Pearson  $r = .88$ ’dir ( $sd = 89$ ;  $p < .0001$ ). Ölçeğin alt ölçeklerinin test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla, .83, .81, .61, .89 ve .74 olarak bulunmuştur (Dağ, 2002:85)

Madde havuzu hazırlanırken dikkate alınan; (1) Şansa inanma, (2) Kadercilik, (3) Adil olmayan dünya inancı (ya da siyasal kontrol), (4) Güçlü diğerleri inancı, (5) Kişilerarası ilişkilerde kontrol inancı, (6) Başarı durumlarında kontrol inancı ve (7) Sağlıkla ilgili kontrol inancı şeklindeki 7 boyuta dağıtılan maddelerin amprik

olarak 5 alt boyuta dağıldığı görülmüştür. Bunlardan iç kontrol ifade eden maddeler “kişisel kontrol” olarak adlandırılan ilk faktöre toplanırken, “Şansa inanma” başlığıyla gruplanan ve dış kontrol inancını yansıtan maddeler aynı ad verilen 2. faktöre; kişilerarası ilişkilerde kontrol inancı, başarı durumlarında kontrol inancı ve sağlıkla ilgili kontrol inancı olarak ayrı ayrı gruplanan ve dış kontrol inancını yansıtan maddelerin 3. faktöre “çabalamanın anlamsızlığı” ortak teması ve adıyla toplandıkları belirlenmiştir. “Kadercilik” başlığıyla gruplanan ve dış kontrol inancını yansıtan maddeler de aynı adla adlandırılan 4. Faktöre toplanmışlardır. Adil olmayan dünya inancı ve güçlü diğerleri inancı olarak gruplanan ve dış kontrol inancını yansıtan maddelerin de “Adil olmayan dünya inancı” olarak adlandırılan son faktörde toplandıkları görülmüştür. Bu beş faktöre uygulanan faktör analizinde, tek bir faktör tüm varyansın %50.63’ünü açıkladığı bulunmuştur (Dağ, 2002: 86-87).

### **3.3. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri**

DÖSE iki temel boyut altında yer alan altı alt boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Puanların analizi alt ölçek bazında yapılmaktadır. Bir alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir ( Cesur ve Fer, 2007: 51-52).

Oxford’un (1990) geliştirdiği DÖSE’nin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğini, güvenilirliğini ve geçerliğini inceleme çalışmasını Cesur ve Fer (2007) yapmıştır. 2006-2007 öğretim yılları arasında Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İ. Bilgi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin aralarında bulunduğu toplam yedi üniversitenin hazırlık sınıfı programına devam eden 768 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada DÖSE’nin Türkçe ve İngilizce formu arasındaki tutarlılığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 5., 12. ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşmışlardır. 5., 12. ve 29. maddeler ise .05 düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Türkçe formunun yapı geçerliliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda 6 faktörün yüzde 42 varyans miktarı ile açıkladığı 47

maddelik ölçeğe ulaşılmıştır (Cesur ve Fer, 2007:59). Türkçe formunun yapı geçerliliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda 6 faktörün yüzde 42 varyans miktarı ile açıkladığı görülmüş böylece 47 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Birinci faktör altında üstbilis ve bilişsel; ikinci faktörde bellek ve bilişsel; üçüncü faktörde telafi; dördüncü faktörde bellek; beşinci faktörde sosyal; altıncı faktörde duyuşsal öğrenme stratejileri yer almıştır. Bu bulgular DÖSE'nin altı temel boyuttan meydana geldiğini ve bu boyutların özgün DÖSE'deki alt boyutlara karşılık geldiğini göstermiştir. (Cesur ve Fer, 2007:66). Cesur ve Fer (2007: 67), DÖSE'nin 47 ve 50 maddelik iç tutarlık güvenilirlik katsayıları açısından birbiriyle aynı değerleri aldığı belirtmiş (.92 alpha katsayısı), 50 maddelik envanterin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varmışlardır. Bu ölçekte, öğrenciler 50 soruyu beş seçenek üzerinden değerlendirmişlerdir. Her bir seçeneğe de Oxford'un (1990) belirttiği gibi, 1-5 arası değer verilmiştir. Bu seçenek ve değerler şu şekildedir: (1) Hiçbir zaman doğru değil ; (2) Nadiren doğru; (3) Bazen doğru; (4) Sık sık doğru; (5) Her zaman doğru.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin strateji kullanım ortalamalarının belirlenmesinde, Oxford'un (1990: 300) Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin çözümlenmesi için anahtar olarak verdiği 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. 1-5 ölçü aralıklarındaki ortalamaların ifade ettiği değerler şöyledir:

- Yüksek Düzey Strateji Kullanımı = 4.5 – 5.0 arası ('*her zaman doğru*') ve 3.5 – 4.4 arası ('*sık sık doğru*')
- Orta Düzey Strateji Kullanımı = 2.5 – 3.4 arası ('*bazen doğru*')
- Düşük Düzey Strateji Kullanımı = 1.5 – 2.4 arası ('*nadiren doğru*') ve 1.0 – 1.4 arası ('*hiçbir zaman doğru değil*')

Oxford (1989: 298), bu değerlere ulaşma yolunu Tablo 12'de gösterildiği şekilde vermiştir. Bu ortalamaların bulunmasının amacı, öğrencilerin yüksek, orta ve düşük düzey strateji kullanımlarını saptayabilmektir.

**Tablo 12. Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Ortalamaları Hesaplama Tablosu**

Bölüm A	Bölüm B	Bölüm C	Bölüm D	Bölüm E	Bölüm F	Tüm Ölçek
1.....	10.....	24.....	30.....	39.....	45.....	A Toplam...
2.....	11.....	25.....	31.....	40.....	46.....	B Toplam...
3.....	12.....	26.....	32.....	41.....	47.....	C Toplam...
4.....	13.....	27.....	33.....	42.....	48.....	D Toplam...
5.....	14.....	28.....	34.....	43.....	49.....	E Toplam...
6.....	15.....	29.....	35.....	44.....	50.....	F Toplam...
7.....	16.....		36.....			
8.....	17.....		37.....			
9.....	18.....		38.....			
	19.....					
	20.....					
	21.....					
	22.....					
	23.....					
Toplam /9 =..	Toplam/14= ..	Toplam/6=...	Toplam/9=..	Toplam/6=..	Toplam/6=..	Toplam/50=.. Genel Ortalama

Tablo 12’de de gösterildiği gibi, öğrencilerin her bir soruyu verdikleri yanıtların 1-5 ölçü aralığındaki sayısal değerleri toplanıp, her bir bölümdeki soru sayısına bölünmektedir. Bunun amacı, öğrencilerin *yüksek* (3.5 ve 5.0 arasındaki ortalamalar), *orta* (2.5 ve 3.4 arasındaki ortalamalar) ve *düşük* (1.0 ve 2.4 arasındaki ortalamalar) düzey strateji kullanımlarını gösteren değerlere ulaşabilmektir. Sonuçta, her öğrencinin en fazla hangi stratejiyi kullandığı saptanabilmektedir. Oxford (1989: 297), bulunan ortalamaların yuvarlanmasını ve yuvarlanan bu değerlerin yazılmasını belirtmiştir.

#### 4. VERİLERİN TOPLANMASI

Kişisel bilgi formu, kontrol odağı ölçeği ve dil öğrenme stratejileri envanterinden oluşan anket formu ve tez önerisi araştırma izni için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü vasıtasıyla Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gönderilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilindeki Anadolu Liselerinde ölçekleri uygulamak için izin alınmıştır. Afyon

Anadolu Lisesi, Ali Çağlar Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Lisesi öğrencilerine öğretmenlerinin gözetiminde ölçekler doldurtulmuştur. Toplamda dağıtılan 1000 anketin 850 tanesi geri dönmüş, eksiklik ve hatalar elden geçirildikten sonra 89 tanesi elenmiş ve 761 ölçek dikkate alınmıştır.

## 5. VERİLERİN ANALİZİ

Dil öğrenme stratejilerinin içten denetimli ve dıştan denetimli olanlar arasında nasıl farklılaştığını görmek, cinsiyetin ve denetim odağının dil başarısına ayrı ayrı ve beraber etkilerini görebilmek amacıyla Dağ(2002)'in önerisi göz önünde bulundurularak, ölçeğin uyarlandığı örneklemden elde edilen toplam denetim odağı puanlarının dağılımında en yüksek puanları alan üst %27'lik dilime giren öğrenciler “dış denetim odaklı grup” ve en düşük puanları alan alt %27'lik dilime giren öğrenciler ise “iç denetim odaklı grup” olarak ayrılmıştır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini betimlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Denetim odakları farklı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için tüm ölçek ve her bir alt ölçek için frekans ve yüzdeler bulunmuş ve ayrıca her bir strateji türünün ortalamaları hesaplanmıştır. Böylece iç ve dış denetimli öğrencilerin en çok ve en az tercih ettikleri strateji türleri genel olarak belirlenmiştir. İç ve dış denetim odaklı lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için ise öğrencilerin her bir stratejideki ortalamaları arasında İlişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için t- testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011:39). Çeşitli faktörler açısından denetim odağı tercihleri ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek için ise ki-Kare testi uygulanmıştır. İki değişken için Ki Kare testi, iki sınıflamalı veya biri sınıflamalı diğeri sıralamalı olan iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmektedir. İki değişken arasında ilişkinin olması bir değişkenin düzeylerindeki cevapların, diğeri değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir (Büyüköztürk, 2011: 148). Öğrencilerin İngilizce başarılarına, babalarının eğitim durumuna, annelerinin eğitim durumuna, haftalık kitap okuma sürelerine ve haftalık internet/bilgisayar

kullanım sürelerine göre dil öğrenme strateji kullanım düzeyleri(sıklıkları) arasında bir fark olup olmadığını görmek amacıyla her bir faktör için one-way ANOVA testi uygulanmıştır. Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2011: 48).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 1. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde farklı denetim odaklarına sahip örneklem grubunu dil başarısını, tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerinin dağılımını, denetim odağının tercihlerine etkilerini, farklı değişkenlerin (cinsiyet, okul, bölüm) denetim odağına ve dil öğrenme strateji tercihlerine etkilerini görmek amacıyla uygulanan bazı testlerin bulgu yorumlarına yer verilmiştir.

##### 1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

*“Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri nasıldır?”* sorusuna yanıt bulmak amacıyla iç ve dış denetimli öğrencilerin tüm ölçekte ve ölçeğin her alt bölümünde her madde için verdikleri cevapların frekans ve yüzdelere bakılmış, ayrıca tüm ölçeğin ve ölçeğin alt bölümlerinin ortalamalarına bakılmıştır. Böylece en sık kullandıkları strateji tipi tespit edilmiş, hangi strateji türünde hangi maddelere en yüksek ve en düşük puanları verdikleri bulunmuştur.

Öncelikle en çok kullanılan strateji türünü veya türlerini tespit edebilmek için strateji kullanım ortalamalarına bakılmıştır. Daha sonra bu ortalamaların kullanım düzeyi olarak neyi ifade ettiği (Yüksek, orta veya düşük düzey) saptanmıştır. Ölçekteki A,B,C,D,E ve F bölümlerinden alınan genel toplam örneklem sayısına bölünmüş ve bulunan ortalama o bölümdeki genel ortalamayı vermiştir. Bu değer de Oxford (1989:291)’un anahtar olarak verdiği 5’li Likert ölçeğine göre stratejilerin yüksek, orta ve düşük düzey de kullanıldığını ortaya çıkarmıştır.



**Tablo 13. Stratejilerin Örneklem Grubundaki Kullanım Sıklıkları**

DÖS bölümleri	Kullanım sıklığı	N	%
<b>Bölüm A (Bellek Stratejileri )</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	77	18,6
	Orta Düzey (2,5-3,4)	205	49,6
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	131	31,7
<b>Bölüm B (Bilişsel Stratejiler)</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	67	16,2
	Orta Düzey (2,5-3,4)	173	41,9
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	173	41,9
<b>Bölüm C (Telafi Stratejileri)</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	112	27,1
	Orta Düzey (2,5-3,4)	180	43,6
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	121	29,3
<b>Bölüm D (Üst Bilişsel Stratejiler)</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	95	23,0
	Orta Düzey (2,5-3,4)	160	38,7
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	158	38,3
<b>Bölüm E (Duyuşsal Stratejiler)</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	53	12,8
	Orta Düzey (2,5-3,4)	162	39,2
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	198	47,9
<b>Bölüm F (Sosyal Stratejiler)</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	88	21,3
	Orta Düzey (2,5-3,4)	177	42,9
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	148	35,8
<b>Tüm Ölçek</b>	Yüksek Düzey(3,5-5,0)	60	14,5
	Orta Düzey (2,5-3,4)	204	49,4
	Düşük Düzey (1,0-2,4)	149	36,1

Tablo 13'te de görüldüğü gibi bellek stratejilerini öğrencilerin neredeyse %50'si (205 kişi) orta düzeyde, %32'si (131 kişi) ise düşük seviyede kullanmakta. Bilişsel stratejileri %42'lik oranla hem orta hem de düşük seviyede kullanmaktalar. Telafi stratejilerine baktığımızda ise öğrenciler % 27 ile yüksek seviyede kullanırken %44 ile orta seviyede kullanmaktalar. 160 öğrenci (%38,7) üst bilişsel stratejileri orta düzeyde kullanırken 158 öğrenci (%38,3) düşük düzeyde kullanmaktadır. Duyuşsal stratejilere baktığımızda ise 198 öğrencinin (%48) düşük düzeyde kullandığını görüyoruz. Öğrencilerin sadece % 13'ü (53 kişi) duyusal stratejileri yüksek seviyede kullanmaktadır. Öğrenciler sosyal stratejileri ise %43 ile (177 kişi) orta düzeyde, %36 (148) ile düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Ölçeğin geneline baktığımızda ise genel olarak öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini %49,4 ile orta seviyede, %36 ile düşük seviyede kullandıklarını görmekteyiz. 413 öğrenciden 60 tanesinin dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu 60 öğrencinin dil başarısına bakıldığında ise 23 kişinin İngilizce not ortalamasının 85-100 (Karne notu: 5) arasında, 15 kişinin 75-84(Karne notu :4) arasında ,18 kişinin not ortalamasının 55-74 (karne notu:3) olduğu görülmüştür. Yalnızca 3 kişinin karne notunun 2 ve 1 öğrencinin karne notunun 1 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan

yola çıkarak dil başarısı yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullandıklarını söyleyebiliriz

DÖS ölçeğinin 50 maddesinin her birinin tek tek çözümlenmesi ile iç ve dış denetimli öğrencilerin hangi maddelerdeki cevaplarının farklılaştığı ve hangi stratejileri daha çok tercih ettikleri daha iyi anlaşılmaktadır:

### ***Bellek Stratejileri***

Bellek stratejileri 2,81 ortalama ile tüm ölçek bazında öğrencilerin en sık kullandığı ikinci strateji grubuna girmiştir. Bu grupta 9 soru sorulmuştur.

**Tablo 14. Bellek Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri**

		Hiçbirzaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SD
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>1.madde</b>	İçdenetimli	18	34,6	18	34,6	64	52	53	61,6	54	62,1	3,22	1,29
	Dışdenetimli	34	65,4	47	72,3	59	48	33	38,4	33	37,9		
<b>2.madde</b>	İçdenetimli	42	46,7	63	47	53	54,6	30	57,7	19	47,5	2,55	1,23
	Dışdenetimli	48	53,3	71	53	44	45,4	22	42,3	21	52,5		
<b>3.madde</b>	İçdenetimli	27	38,6	34	41	57	53,8	41	60,3	48	55,8	3,04	1,37
	Dışdenetimli	43	61,4	49	59	49	46,2	27	39,7	38	44,2		
<b>4.madde</b>	İçdenetimli	28	44,4	30	38	53	57	46	57,5	50	51	3,17	1,38
	Dışdenetimli	35	55,6	49	62	40	43	34	42,5	48	49		
<b>5.madde</b>	İçdenetimli	33	40,7	47	51,6	46	50	41	56,9	40	51,9	2,93	1,38
	Dışdenetimli	48	40,4	44	48,4	46	50	31	43,1	37	48,1		
<b>6.madde</b>	İçdenetimli	79	51,3	67	56,8	32	47,1	17	50	12	30,8	2,23	1,28
	Dışdenetimli	75	48,7	51	43,2	36	52,9	17	50	27	69,2		
<b>7.madde</b>	İçdenetimli	73	55,7	51	48,6	38	44,2	24	49	21	50	2,43	1,31
	Dışdenetimli	58	44,3	54	51,4	48	55,8	25	51	21	50		
<b>8.madde</b>	İçdenetimli	40	40,8	57	51,8	64	55,2	31	57,4	15	42,9	2,55	1,22
	Dışdenetimli	58	59,2	53	48,2	52	44,8	23	42,6	20	57,1		
<b>9.madde</b>	İçdenetimli	28	40	36	56,3	44	49,4	48	51,6	51	52,6	3,20	1,40
	Dışdenetimli	42	60	28	43,8	45	50,6	45	48,4	46	47,4		

Her bir soru maddesinin ortalamaları, tercih yüzdeleri iç ve dış denetimli öğrenciler bazında tablo 14'te gösterildiği şekildedir. Bellek stratejilerinin kullanılma sıklığını ölçen ilk 9 maddenin çözümlenmesine göre en yüksek ortalamayı 3,22 ile 1. madde (İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım) almıştır. Bu madde bellek stratejilerinin alt grubu olan 'zihinsel ilişkiler kurma'

grubunda ve gruplandırma özelliğini ölçen bir maddedir. İç ve dış denetimlilerin seçenekleri tercih yüzdelerine baktığımızda ise *bazen, sık sık ve her zaman doğru* seçeneklerinde yüzdelerinin daha yüksek olduğunu her zaman doğru seçeneğine doğru da bu yüzdelerinin arttığını görüyoruz. En düşük ortalamayı ise 2,23 ile 6. madde almıştır. “yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım” olan 6.madde bellek stratejilerinin ‘imge ve sesleri kullanma’ alt boyutundadır (Anahtar sözcük kullanma stratejisi).

### ***Bilişsel Stratejiler***

2,61 ortalama ile orta düzeyde kullanılan bilişsel stratejileri ölçen maddelerin ayrı ayrı ortalamaları ve diğer betimsel istatistikleri şu şekildedir:

**Tablo 15. Bilişsel Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri**

		Hiçbirzaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>10.madde</b>	İçdenetimli	30	39	39	45,9	37	42	42	61,8	59	62,1	3,04	1,42
	Dışdenetimli	47	61	46	54,1	51	58	26	38,2	36	37,9		
<b>11.madde</b>	İçdenetimli	45	44,6	31	43,7	53	54,6	42	55,3	36	52,9	2,85	1,40
	Dışdenetimli	56	55,4	40	56,3	44	45,4	34	44,7	32	47,1		
<b>12.madde</b>	İçdenetimli	56	45,9	55	54,5	45	49,5	27	54	24	49	2,52	1,34
	Dışdenetimli	66	54,1	46	45,5	46	50,5	23	46	25	51		
<b>13.madde</b>	İçdenetimli	41	42,7	64	57,1	49	51,6	29	53,7	24	42,9	2,66	1,32
	Dışdenetimli	55	57,3	48	42,9	46	48,4	25	46,3	32	57,1		
<b>14.madde</b>	İçdenetimli	101	52,3	49	55,7	31	50	17	51,5	9	24,3	2,11	1,31
	Dışdenetimli	92	47,7	39	44,3	31	50	16	48,5	28	75,7		
<b>15.madde</b>	İçdenetimli	32	38,6	32	47,1	48	59,3	29	50,9	66	53,2	3,17	1,51
	Dışdenetimli	51	61,4	36	52,9	33	40,7	28	49,1	58	46,8		
<b>16.madde</b>	İçdenetimli	45	42,9	46	46,9	40	48,8	29	56,9	47	61	2,75	1,43
	Dışdenetimli	60	57,1	52	53,1	42	51,2	22	43,1	30	39		
<b>17.madde</b>	İçdenetimli	89	49,4	56	55,4	35	52,2	15	42,9	12	40	2,11	1,25
	Dışdenetimli	91	50,6	45	44,6	32	47,8	20	57,1	18	60		
<b>18.madde</b>	İçdenetimli	31	37,8	41	48,2	46	50,5	40	54,8	49	59,8	2,97	1,40
	Dışdenetimli	51	62,2	44	51,8	45	49,5	33	45,2	33	40,2		
<b>19.madde</b>	İçdenetimli	37	43,5	34	44,2	63	56,8	39	51,3	34	53,1	2,89	1,34
	Dışdenetimli	48	56,5	43	55,8	48	43,2	37	48,7	30	46,9		
<b>20.madde</b>	İçdenetimli	54	46,6	47	52,8	51	53,7	30	45,5	25	53,2	2,61	1,34
	Dışdenetimli	62	53,4	42	47,2	44	46,3	36	54,5	22	46,8		
<b>21.madde</b>	İçdenetimli	81	49,4	53	51,5	34	47,9	24	58,5	15	44,1	2,22	1,28

	Dışdenetimli	<b>83</b>	50,6	<b>50</b>	48,5	<b>37</b>	52,1	<b>17</b>	41,5	<b>19</b>	55,9		
<b>22.madde</b>	İçdenetimli	<b>60</b>	54,5	<b>39</b>	47,6	<b>46</b>	44,7	<b>28</b>	48,3	<b>34</b>	56,7	2,69	1,37
	Dışdenetimli	<b>50</b>	45,5	<b>43</b>	52,4	<b>57</b>	55,3	<b>30</b>	51,7	<b>26</b>	43,3		
<b>23.madde</b>	İçdenetimli	<b>100</b>	52,6	<b>56</b>	50,9	<b>31</b>	48,4	<b>16</b>	51,6	<b>4</b>	22,2	1,97	1,14
	Dışdenetimli	<b>90</b>	47,4	<b>54</b>	49,1	<b>33</b>	51,6	<b>15</b>	48,4	<b>14</b>	77,8		

Bilişsel stratejilerin kullanımı ölçen 14 maddenin analizine göre en yüksek ortalama 15. madde ye aittir. “TV’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim” olan bu madde de iç denetimlilerin *bazen, sık sık ve her zaman doğru* seçeneklerini tercih yüzdeleri dış denetimlilerden yüksek bulunmuştur. Dış denetimlilerin ise *hiç bir zaman ve nadiren doğru* seçeneklerindeki yüzdeleri iç denetimlilerden yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak iç denetimlilerin biraz daha fazla TV’de İngilizce programlar, filmler izlediklerini söyleyebiliriz. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise 23. maddedir; “Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım”. Bu madde ‘Hedef dilde girdi ve çıktılar için yapı oluşturma’ grubunda yer almaktadır. Bu bölümde en düşük ortalamayı ise 1,97 ile 23. madde almıştır. “Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım” maddesinde ise dış denetimlilerin *bazen, sık sık ve her zaman doğru* seçeneklerini tercih yüzdelerinin iç denetimlilerden yüksek olması dikkat çekicidir. Düşük ortalamalı bir maddede dış denetimliler belirtilen stratejiyi daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

### ***Telafi Stratejileri***

Telafi stratejileri 2,89 kullanma düzey ortalaması ile öğrencilerin en sık kullandığı strateji türüdür. İç denetimliler 2,89, dış denetimliler ise 2,88 ortalama ile orta düzeyde telafi stratejilerini kullanmaktadırlar fakat hem ayrı ayrı hem de grup içinde en yüksek kullanma düzeyi yine bu strateji türüne aittir.

**Tablo 16. Telifi Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri**

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>24.madde</b>	İç denetimli	17	32,1	43	50,6	60	51,3	44	63,8	43	48,3	3,13	1,31
	Dışdenetimli	36	67,9	42	49,4	57	48,7	25	36,2	46	51,7		
<b>25.madde</b>	İç denetimli	38	46,9	45	48,9	40	48,5	44	56,4	40	52,6	2,94	1,39
	Dışdenetimli	43	53,1	47	51,1	46	53,5	34	43,6	36	47,4		
<b>26.madde</b>	İç denetimli	77	60,2	42	48,3	40	44	21	39,6	27	50	2,55	1,38
	Dışdenetimli	51	39,8	45	51,7	51	56	32	60,4	27	50		
<b>27.madde</b>	İç denetimli	43	53,1	44	48,9	53	52,5	37	50	30	44,8	2,89	1,35
	Dışdenetimli	38	46,9	46	51,1	48	47,5	37	50	37	55,2		
<b>28.madde</b>	İç denetimli	57	51,4	52	54,2	36	44,4	39	54,9	23	42,6	2,66	1,37
	Dışdenetimli	54	48,6	44	45,8	45	55,6	32	45,1	31	57,4		
<b>29.madde</b>	İç denetimli	24	36,9	32	45,7	64	56,6	41	59,4	46	47,9	3,14	1,37
	Dışdenetimli	41	63,1	38	54,3	49	43,4	28	40,6	50	52,1		

Maddelerin genel ortalamasına baktığımızda 29. Maddenin 3,14 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğunu görüyoruz. “Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım” olan bu madde Oxford’un (1989) telifi stratejilerinin altında yer verdiği “Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme” alt boyutunda yer almaktadır. Bu alt boyut altında da “Dolambaçlı yollardan veya eş anlamlardan yararlanma” stratejisine girmektedir. 3,13 ortalama ile 24. madde de (Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım) en sık kullanılan telifi stratejileri arasına girmektedir. En az kullanılan telifi stratejisini ise en düşük ortalamayı alan (2,55) 26. madde ; “Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum” oluşturmaktadır. Bu da ‘konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme’ alt stratejisindeki ‘sözcük türetme’ stratejisine girmektedir. Bu madde de dış denetim odaklı öğrencilerin iç denetimlilere göre şıktaki tercih yüzdelerinin biraz daha yüksek olması dikkat çekicidir. Düşük ortalamalı bir maddede yine dış denetimlilerin tercih yüzdeleri artmıştır.

## Üst Bilişsel Stratejiler

2,75 ortalama ile öğrencilerin orta düzey kullandığı üst bilişsel stratejilerle ilgili maddeler ve analizleri şöyledir:

Tablo 17. Üst Bilişsel Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>30.madde</b>	İç denetimli	44	37,3	56	54,4	54	60,7	25	58,1	28	46,7	2,57	1,37
	Dışdenetimli	74	62,7	47	45,6	35	39,3	18	41,9	32	53,3		
<b>31.madde</b>	İç denetimli	33	36,7	40	48,2	58	51,8	46	59,7	30	58,8	2,79	1,31
	Dışdenetimli	57	63,3	43	51,8	54	48,2	31	40,3	21	41,2		
<b>32.madde</b>	İç denetimli	25	37,9	30	41,1	56	55,4	49	60,5	47	51,1	3,14	1,37
	Dışdenetimli	41	62,1	43	58,9	45	44,6	32	39,5	45	48,9		
<b>33.madde</b>	İç denetimli	30	37,5	46	59,7	49	51	41	46,5	41	56,9	2,98	1,36
	Dışdenetimli	50	62,5	31	40,3	47	49	47	53,4	31	43,1		
<b>34.madde</b>	İç denetimli	59	47,2	62	53,9	47	54	23	46	16	44,4	2,41	1,27
	Dışdenetimli	66	52,8	53	46,1	40	46	27	54	20	55,6		
<b>35.madde</b>	İç denetimli	51	47,7	44	51,2	51	53,7	27	48,2	34	49,3	2,74	1,41
	Dışdenetimli	56	52,3	42	48,8	44	46,3	29	51,8	35	50,7		
<b>36.madde</b>	İç denetimli	63	48,1	52	54,2	44	56,4	24	41,4	24	48	2,51	1,37
	Dışdenetimli	68	51,9	44	45,8	34	43,6	34	58,6	26	56		
<b>37.madde</b>	İç denetimli	53	47,7	39	51,3	46	51,1	33	51,6	36	50	2,78	1,43
	Dışdenetimli	58	52,3	37	48,7	44	48,9	31	48,4	36	50		
<b>38.madde</b>	İç denetimli	27	32,9	50	56,2	61	55,5	36	52,9	33	51,6	2,86	1,33
	Dışdenetimli	55	67,1	39	43,8	49	44,5	32	47,1	31	48,4		

En yüksek ortalama 32. madde için ölçülmüştür. “İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm” olan bu madde ‘Öğrenmeni merkeze alma’ alt stratejisi grubunda ‘Dikkatini verme’ stratejisine girmektedir. Bu madde de iç denetimlilerin ‘bazen doğru’, ‘sık sık doğru’, ‘her zaman doğru’ seçeneklerindeki yüzdeleri dış denetimlilerden daha yüksek görülmektedir. Bu stratejiyi iç denetimlilerin daha sık tercih ettiğini söyleyebiliriz. En düşük ortalama ise 2,41 ortalama ile yani düşük düzey kullanımla 34. madde de görmekteyiz. ‘İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım’ maddesi ‘Öğrenmeni düzenleme ve planlama’ alt grubundaki ‘düzenleme’ stratejisine girmektedir. Bu

maddeden hareketle öğrencilerin Yabancı dil için ayrıca bir zaman ayırma ve öğrenmelerini düzenleme konusunda eksik olduklarını söyleyebiliriz.

### ***Duyuşsal Stratejiler***

Duyuşsal Stratejiler 2,49 genel ortalama ile öğrenciler tarafından en az kullanılan stratejiler olarak karşımıza çıkmıştır. İç denetimlilerin ortalaması 2,5 ve dış denetimlilerin ortalaması 2,49 yani aralarında neredeyse hiç fark bulunmamıştır. Maddelerin analizleri şöyledir:

**Tablo 18. Duyuşsal Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri**

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>39.madde</b>	İç denetimli	34	38,2	43	41,3	57	54,8	44	68,8	29	55,8	2,72	1,30
	Dışdenetimli	55	61,8	61	58,7	47	45,2	20	31,3	23	44,2		
<b>40.madde</b>	İç denetimli	47	44,8	40	42,6	54	55,1	39	61,9	27	50,9	2,67	1,34
	Dışdenetimli	58	55,2	54	57,4	44	44,9	24	38,1	26	49,1		
<b>41.madde</b>	İç denetimli	62	51,2	51	49	35	46,1	28	49,1	31	56,4	2,56	1,38
	Dışdenetimli	59	48,8	53	51	41	53,9	29	50,9	24	43,6		
<b>42.madde</b>	İç denetimli	28	42,4	32	50,8	53	50	45	52,3	49	53,3	3,18	1,36
	Dışdenetimli	38	57,6	31	49,2	53	50	41	47,7	43	46,7		
<b>43.madde</b>	İç denetimli	155	58,7	24	38,1	18	41,9	6	25	4	21,1	1,71	1,14
	Dışdenetimli	109	41,3	39	61,9	25	58,1	18	75	15	78,9		
<b>44.madde</b>	İç denetimli	107	54,9	48	54,5	27	46,6	9	33,3	16	35,6	2,12	1,35
	Dışdenetimli	88	45,1	40	45,5	31	53,4	18	66,7	29	64,4		

3,18 ile en yüksek ortalamayı 42. madde olan “İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım” almıştır. Tercih yüzdelerine baktığımızda iç ve dış denetimlilerin bazen doğru seçeneğinde %50 ile aynı oranda bu seçeneği onayladıklarını görüyoruz. Sık sık doğru ve her zaman doğru seçeneklerinde iç denetimlilerin yüzdeleri yükselmiştir. İç denetimliler duyguların daha çok farkındalar diyebiliriz. En düşük ortalama ise 1,71 ile 43. madde olan “Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım” olmuştur. ‘Duygularına hâkim olma ve kontrol etme’ alt grubunda olan 43. madde de tüm öğrenciler hiçbir zaman ve nadiren seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

## Sosyal Stratejiler

Sosyal Stratejiler tüm öğrencilerin genel ortalaması 2,73 olduğu yani orta düzey kullanma sıklığında olduğu bulunmuş stratejilerdir. Bu strateji türü altındaki maddelerin analizleri şu şekildedir:

**Tablo 19. Sosyal Stratejileri Tercih Frekans ve Yüzdeleri**

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>45.madde</b>	İç denetimli	22	36,7	24	45,3	32	42,1	51	60	78	56,1	3,46	1,43
	Dışdenetimli	38	63,3	29	54,7	44	57,9	34	40	61	43,9		
<b>46.madde</b>	İç denetimli	40	47,1	42	42,9	50	56,8	46	54,8	29	50	2,83	1,34
	Dışdenetimli	45	52,9	56	57,1	38	43,2	38	45,2	29	50		
<b>47.madde</b>	İç denetimli	116	56,5	46	50,5	29	38,7	10	30,3	6	31,6	2,00	1,17
	Dışdenetimli	79	40,5	45	49,5	46	61,3	23	69,7	13	68,4		
<b>48.madde</b>	İç denetimli	34	47,9	34	49,3	58	54,2	32	40,5	49	56,3	3,10	1,37
	Dışdenetimli	37	52,1	35	50,7	49	45,8	47	59,5	38	43,7		
<b>49.madde</b>	İç denetimli	68	48,6	63	55,8	37	46,3	23	50	16	47,1	2,32	1,27
	Dışdenetimli	72	51,4	50	44,2	43	53,8	23	50	18	52,9		
<b>50.madde</b>	İç denetimli	69	52,3	41	52,6	37	50,7	28	54,9	32	40,5	2,67	1,50
	Dışdenetimli	63	47,7	37	47,4	36	49,3	23	45,1	47	59,5		

Öğrenciler en yüksek ortalamayı 45. soruda vermişlerdir ( $x=3,46$ ). “Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim “ maddesi sosyal stratejilerin ‘soru sorma’ alt grubundaki ‘Açıklama veya doğrulama isteme’ stratejisine girmektedir. İç denetim odaklıların ‘bazen’ ‘sık sık’ ve ‘her zaman doğru’ seçeneklerindeki yüzdeleri dış denetimlilerden daha yüksektir. Bu da iç denetimlilerin bu stratejiyi daha fazla kullandığını göstermektedir. En düşük ortalamayı ise 47. maddeye vermişlerdir. “Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum” maddesi ise başkalarıyla işbirliği stratejisinde ‘eşle, akranlarıyla işbirliği’ stratejisine girmektedir.



## 1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İç ve dış denetim odaklı lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için dil öğrenme stratejilerinin yani ölçeğin her alt boyutu için ortalamalar belirlenmiştir:

**Tablo 20. İç-Dış Denetimli Uç Gruptaki Öğrencilerin Strateji Kullanım Düzeyleri**

Stratejiler	İç denetimli öğrenciler	Dış denetimli öğrenciler	Tüm Öğrenciler
<b>Bellek Stratejileri (Bölüm A)</b>	<b>2,89 (orta düzey)</b>	2,73 (orta düzey)	2,81 (orta düzey)
<b>Bilişsel Stratejiler (Bölüm B)</b>	2,66 (orta düzey)	2,56 (orta düzey)	2,61 (orta düzey)
<b>Telafi Stratejileri (Bölüm C)</b>	<b>2,89 (orta düzey)</b>	<b>2,88 (orta düzey)</b>	<b>2,89 (orta düzey)</b>
<b>Üst Bilişsel Stratejiler (Bölüm D)</b>	2,83 (orta düzey)	2,67 (orta düzey)	2,75 (orta düzey)
<b>Duyuşsal Stratejiler (Bölüm E)</b>	2,5 (orta düzey)	2,49 (düşük düzey)	2,49 (düşük düzey)
<b>Sosyal Stratejiler (Bölüm F)</b>	2,72 (orta düzey)	2,74 (orta düzey)	2,73 (orta düzey)
<b>Tüm Stratejiler</b>	2,75 (orta düzey)	2,66 (orta düzey)	2,71 (orta düzey)

Sonuçlara bakıldığında iç denetimli öğrencilerin en sık kullandığı strateji türü 2,89 ortalama ile bellek stratejileri ve telafi stratejileridir. Bu sıralamayı 2,83 ile üst-bilişsel stratejiler, 2,72 ile sosyal stratejiler ve 2,5 ortalama ile duyuşsal stratejiler izlemektedir. Bu değerlerin hepsi de orta düzey strateji kullanımına işaret etmektedir.

Dış denetimli öğrencilerin kullanma düzeyi en sık olan strateji 2,88 ile telafi stratejileridir. Daha sonra 2,74 ile sosyal stratejiler, 2,73 ile bellek stratejileri, 2,67 ile üst bilişsel stratejiler, 2,56 ile bilişsel stratejiler izlemektedir. Bu değerlerde orta düzey strateji kullanımını işaret etmektedir. En az kullanım ise duyuşsal stratejilerde görülmektedir.

İç-dış denetimli öğrencilerin tamamının genel strateji kullanımına ilişkin alt ölçeklerden elde edilen verilere göre; en sık kullandıkları strateji 2,89 ortalama ile telafi stratejileri iken bunu 2,81 ortalama ile bellek stratejileri izlemektedir. Bu ortalamalar orta düzey kullanıma işaret etmektedirler. En az kullandıkları strateji grubu ise 2,49 ortalama ile duyuşsal stratejiler olarak görülmektedir. Denetim odağı açısından sonuçlara bakılırsa iç denetimli öğrencilerin de dış denetimli öğrencilerinde tüm dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları

görülmektedir. İç denetimlilerin ortalama puanı 2,75 ile dış denetimlilere göre biraz daha yüksektir. Sonuç olarak iç ve dış denetimli öğrencilerin ayrı ayrı ve toplamda en yüksek düzeyde ve en düşük düzeyde kullandıkları stratejiler aynı çıkmaktadır. Kullanım düzeyleri de orta düzeydedir. İç denetimli öğrencilerin kullanım düzey ortalamaları her bölümde dış denetimlilerden yüksek çıktığı için iç denetimlilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İç ve dış denetimli öğrenciler için ayrı ayrı belirlenmiş bu ortalamalar üzerinden t testi yapılmıştır. T testinden önce DÖSE için yapılan normallik testine göre dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir ( $P=,630 >,05$ ). Daha sonra yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları ise şöyledir:

**Tablo 21. İç-Dış Denetimli Öğrencilerin Strateji Ortalamaları Arasındaki t- Testi Sonuçları:**

Bölüm		N	$\bar{X}$	SS	SH	t	p
<b>Bölüm A</b> (Bellek stratejileri)	İç denetimli	207	26,09	8,43	,587	-1,910	,057
	Dış denetimli	206	24,62	7,09	,493		
<b>Bölüm B</b> (Bilişsel stratejiler)	İç denetimli	207	37,34	11,34	,788	-1,265	,207
	Dış denetimli	206	35,86	12,47	,869		
<b>Bölüm C</b> (Telafi Stratejileri)	İç denetimli	207	17,39	5,00	,348	-,185	,853
	Dış denetimli	206	17,29	5,91	,412		
<b>Bölüm D</b> (Üst Bilişsel Stratejiler)	İç denetimli	207	25,51	8,98	,624	-1,518	,130
	Dış denetimli	206	24,11	9,74	,678		
<b>Bölüm E</b> (Duyuşsal Stratejiler)	İç denetimli	207	15,00	4,64	,323	-,038	,969
	Dış denetimli	206	14,98	5,56	,387		
<b>Bölüm F</b> (Sosyal Stratejiler)	İç denetimli	207	16,36	4,94	,343	,149	,881
	Dış denetimli	206	16,44	5,83	,406		
<b>Tüm Ölçek</b>	İç denetimli	207	137,7	35,21	2,44	-1,156	,248
	Dış denetimli	206	133,3	41,64	2,90		

Bulgulara göre her ne kadar iç denetimli öğrencilerin ortalamaları her bölümde daha yüksek olsa da, iç ve dış denetimli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri arasında tüm ölçek ve ölçeğin alt boyutları bazında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

### 1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Cinsiyet açısından denetim odağı tercihleri ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır” sorusuna yanıt aramak amacıyla öncelikle örneklem grubu olan 413 öğrencinin baskın olan stratejisi belirlenmiştir. 40 katılımcının baskın stratejileri birden fazla olduğu için bu öğrenciler değerlendirme dışında tutulmuştur. Daha sonra Cinsiyet değişkenine göre denetim odağı ve dil öğrenme strateji dağılımları ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Ki-Kare testi uygulanmıştır.

**Tablo 22. Cinsiyete Göre Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerin DÖS Tercihleri Frekans ve Yüzdeleri**

			Bellek S.	Bilişsel S.	Telafi S.	Üst bilişsel S	Duyuşsal St.	Sosyal St.	Toplam
<b>Kız</b>	İç	F	35	6	24	27	5	15	112
	denetimli	%	54,7	46,2	48	60	45,5	50	52,6
	Dış	F	29	7	26	18	6	15	101
	denetimli	%	45,3	53,8	52	40	54,5	50	47,4
	Toplam	F	64	13	50	45	11	30	213
		%	100	100	100	100	100	100	100
<b>Erkek</b>	İç	F	16	10	17	13	6	13	75
	denetimli	%	41	76,9	47,2	48,1	31,6	50	46,9
	Dış	F	23	3	19	14	13	13	85
	denetimli	%	59	23,1	52,8	51,9	68,4	50	53,1
	Toplam	F	39	13	36	27	19	26	160
		%	100	100	100	100	100	100	100

**Tablo 23. Cinsiyete Göre Denetim Odakları Farklı lise öğrencilerin DÖS tercihlerine ilişkin Ki-Kare Sonuçları:**

	X <sup>2</sup>	sd	p
<b>Kız</b>	2,048	5	,843
<b>Erkek</b>	7,156	5	,209

İç denetimli kız öğrencilerin 15'inin ve dış denetimli kız öğrencilerinin de 15'inin en çok sosyal stratejiler kullandığı görülmüştür. İç ve dış denetimli kızların pek çoğunun bellek stratejisini diğer stratejilerden daha çok baskın bir biçimde

kullandığı görülmüştür (iç denetimli F= 35, dış denetimli F= 29). İç denetimlilerden 5, dış denetimlilerden 6 kız öğrencinin ise duyuşsal strateji kullanımı baskın çıkmıştır. Her iki grup içinde duyuşsal stratejileri baskın olarak kullanan kişi sayısı diğer stratejilerden daha az bulunmuştur. Ki-kare sonucuna göre de denetim odakları farklı kız öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir ( $p=,843 >0,05$ ).

Kız öğrencilerle benzer şekilde iç ve dış denetimli erkek öğrencilerin 13'ü yani eşit sayıda erkek öğrencinin sosyal stratejileri baskın olarak kullandığı bulunmuştur. İç ve dış denetimli erkeklerinde bellek stratejilerinde baskın olma oranının diğer stratejilere göre biraz daha çok olduğu görülmekte. Fakat kızlardan farklı olarak dış denetimli erkek öğrencilerin 23'ü bellek stratejilerinde baskın iken iç denetimli erkeklerin 16'sı bu stratejide baskındır. Bu durum kızlarda iç denetimlilerin sayısının dış denetimlilerden fazla olması ile karşımıza çıkmıştır. Duyuşsal stratejilerde baskın olan erkek öğrencilerin sayısı da kızlarda olduğu gibi her iki grup içinde az çıkmıştır. Ancak burada da dış denetimli erkeklerin (F=13) sayısı iç denetimli erkeklerin sayısından (F= 6) daha fazladır. Bilişsel stratejilerde baskın olanların sayısı da hem kızlarda hem erkeklerde diğer stratejilere kıyasla daha az bulunmuştur. Ki-Kare testinin sonucuna göre denetim odakları farklı erkek öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri (baskın oldukları stratejiler arasında) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p=, 209 >0,05$ ).

#### **1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

*“Öğrencilerin cinsiyete göre;*

- a. Baskın oldukları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır*
- b. Ortalama Strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”*

sorularının cevabını bulmak amacıyla öğrencilerin tüm ölçek ve her bir alt ölçek ortalamaları karşılaştırılmış, bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Denetim odağı faktörü olmadığı için ilk örneklem grubu olan 761 kişi üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. En çok kullandıkları strateji türü ile ilgili olan problemin çözümü için öğrencilerin baskın stratejileri bulunmuş yani 6 strateji türünden en yüksek ortalamaya sahip oldukları strateji türü baskın stratejileri olarak

kabul edilmiştir. Bu örneklem grubundan 69 kişi birden fazla stratejide baskın çıktığı için ilk sorunun cevabı için 692 kişinin bulguları değerlendirmeye alınmıştır. T- testi yapmadan önce DÖSE için yapılan Kolmogorov- Smirnov testinde dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir ( $P=,185 >,05$ ).Yapılan betimsel istatistikler ve t- testi sonuçları ise şu şekilde bulunmuştur:

**Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Baskın Strateji Türlerinin Betimsel İstatistikleri :**

Cinsiyet		Bellek S.	Bilişsel S	Telafi S.	Üst bilişsel	Duyuşsal S.	Sosyal S.	Toplam
<b>Kız</b>	F	97	32	111	71	27	63	401
	%	24,2	8	27,7	17,7	6,7	15,7	100
<b>Erkek</b>	F	77	23	78	54	24	35	291
	%	26,5	7,9	26,8	18,6	8,2	12	100
<b>Toplam</b>	F	174	55	189	125	51	98	692
	%	25,1	7,9	27,3	18,1	7,4	14,2	100

Tablo 24 incelendiğinde kızların ve erkeklerin en çok telafi stratejilerinde baskın oldukları görülmektedir. Kızların en az duyuşsal stratejilerde erkeklerin ise bilişsel stratejilerde baskın oldukları görülmektedir.

**Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre En Sık Kullandıkları Strateji Türü Arasında Yapılan t- Testi Sonucu:**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	401	3,21	1,69	690	-,901	,368
Erkek	291	3,10	1,65			

Kız ve erkek öğrencilerin baskın oldukları strateji türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için yapılan t testi sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin baskın oldukları stratejiler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p>0,05$ ).

Kız ve erkek öğrencilerin baskın oldukları stratejiler aynı olsa da dil öğrenme strateji sıklığı öğrencilerin strateji kullanımı hakkında daha iyi bilgi vermektedir. Tüm ölçek ve her bir alt ölçek bazında elde edilen puanlar öğrencilerin dil öğrenme

stratejilerini hangi düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Buna göre 4.5 – 5.0 arası (*'her zaman doğru'*) ve 3.5 – 4.4 arası (*'sık sık doğru'*) ortalamaları yüksek düzey strateji kullanıma, 2.5 – 3.4 arası (*'bazen doğru'*) ortalama orta düzey strateji kullanıma ve 1.5 – 2.4 arası (*'nadiren doğru'*) ve 1.0 – 1.4 arası (*'hiçbir zaman doğru değil'*) ortalama ise düşük düzey strateji kullanıma işaret etmektedir (Oxford, 1989: 300). Ortalama puanlar arttıkça strateji kullanım sıklığı da artmaktadır. Dördüncü soruya ilişkin ikinci alt problemi cevaplayabilmek için kız ve erkek öğrencilerin tüm ölçekten ve diğer alt ölçeklerden elde ettikleri ortalamalar karşılaştırılmıştır. Yapılan t testi sonuçları şu şekildedir:

**Tablo 26. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Strateji Ortalamaları Arasındaki t- Testi Sonuçları**

Bölüm		N	$\bar{X}$	SS	SH	t	p
<b>Bölüm A</b>	Kız	433	2,84	,824	,0396	-4,796	,000
<b>(Bellek stratejileri)</b>	Erkek	328	2,55	,854	,0471		
<b>Bölüm B</b>	Kız	433	2,62	,830	,0398	-2,937	,003
<b>(Bilişsel stratejiler)</b>	Erkek	328	2,44	,841	,0464		
<b>Bölüm C</b>	Kız	433	2,91	,858	,0412	-2,548	,011
<b>(Telafi Stratejileri)</b>	Erkek	328	2,74	,902	,0498		
<b>Bölüm D</b>	Kız	433	2,77	1,038	,0499	-3,150	,002
<b>(Üst Bilişsel Stratejiler)</b>	Erkek	328	2,54	,967	,0534		
<b>Bölüm E</b>	Kız	433	2,49	,841	,0404	-3,612	,000
<b>(Duyusal Stratejiler)</b>	Erkek	328	2,27	,823	,0454		
<b>Bölüm F</b>	Kız	433	2,72	,871	,0418	-3,205	,001
<b>(Sosyal Stratejiler)</b>	Erkek	328	2,50	,877	,0484		
<b>Tüm Ölçek</b>	Kız	433	2,72	,747	,0359	-3,959	,000
	Erkek	328	2,50	,740	,0408		

Analiz sonuçlarından da görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin genel strateji kullanım sıklığı ve her bir alt strateji türünde kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Ortalamalar incelediğinde kız öğrencilerin tüm strateji türlerinde ve genel ortalamada erkeklerden yüksek puan aldıklarını görüyoruz. Sonuç olarak kızlar dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullanmaktalar.

## 1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin İngilizce dersi başarılarına göre;

- En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır
- Ortalama Strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”

sorularına cevap bulabilmek için yine ilk örneklem grubu üzerinden analizler yapılmıştır. Denetim odağı faktörü olmadığı için 761 kişilik grup üzerinde çalışılmıştır.

İlk alt problemi cevaplayabilmek için tezin dördüncü problemde olduğu gibi 761 kişinin baskın strateji üzerinden analizler yapılmıştır. Birden fazla baskın stratejisi olanlar değerlendirme dışı tutulmuştur. 692 öğrencinin birinci dönem not ortalamaları arasında baskın strateji türlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için ki kare testi uygulanmıştır. Bulgular şu şekildedir:

**Tablo 27. Öğrencilerin İngilizce Başarıları ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları**

İng. Notu		Bellek S.	Bilişsel S.	Telafi S.	Üstbilişsel S	Duyuşsal St.	Sosyal St.	Toplam
0-44	F	14	3	16	12	5	9	59
	%	23,7	5,1	27,1	20,3	8,5	15,3	100
45-54	F	28	5	20	10	12	6	81
	%	34,6	6,2	24,7	12,3	14,8	7,4	100
55-64	F	36	9	39	21	7	23	135
	%	26,7	6,7	28,9	15,6	5,2	17	100
65-74	F	22	10	43	22	9	18	124
	%	17,7	8,1	34,7	17,7	7,3	14,5	100
75-84	F	43	17	36	29	12	21	158
	%	27,2	10,8	22,8	18,4	7,6	13,3	100
85-100	F	31	11	35	31	6	21	135
	%	23	8,1	25,9	23	4,4	15,6	100
Toplam	F	174	55	189	125	51	98	692
	%	25,1	7,9	27,3	18,1	7,4	14,2	100

$X^2=29,405$   $sd=25$   $p=,247$

Yapılan ki kare testine göre öğrencilerin İngilizce başarıları ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Yüzdelerle bakıldığında ise en yüksek notlara (85-100) sahip öğrencilerin en çok telafi stratejilerini tercih ederken (%26) en az duyuşsal stratejileri tercih etmektedirler (%4,4). Aynı durum dil başarısı orta seviyede olan öğrenciler için de geçerlidir. 65-74 not ortalamasına sahip öğrencilerin %35', telafi stratejilerini baskın strateji olarak kullanırken, %7,3'ü yani en az kişi duyuşsal stratejileri baskın olarak kullanmaktadırlar. En düşük İngilizce not ortalamasına sahip öğrencilerin ise en çok telafi stratejilerini tercih ettikleri (%27,1) en az bilişsel stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir (%5,1). Genel olarak öğrencilerin toplamına bakıldığında, en çok telafi stratejilerini tercih ettikleri (%27,3), en az duyuşsal stratejileri (%7,4) baskın olarak kullandıkları, bilişsel stratejilerde baskın olanların oranının neredeyse duyuşsal stratejilerdekiler kadar az olduğu da (%7,9) belirlendiğinden İngilizce başarısının öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini belirleme de etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Dilde başarılı ve başarısız öğrencilerin baskın stratejileri aynı çıkmış bir farklılık bulunamamıştır. Ancak başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji ortalamalarına bakılması ve hangi sıklıkta stratejileri kullandıklarının belirlenmesi daha aydınlatıcı bir tablo verecektir. Bu amaçla ikinci alt problem sorulmuştur. Baskın strateji değil strateji kullanım sıklığına bakıldığı için 761 öğrencinin tümü üzerinden analizler yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarılarına göre dil öğrenme strateji kullanım düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır:



**Tablo 28. Öğrencilerin İngilizce Başarılarına Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SS	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bellek Stratejileri	Gruplar arasında	67,094	6	11,182	17,516	,000	(25-44)-(45-54), (25-44)-(55-64)
	Gruplar İçerisinde	481,369	754	,638			(25-44)-(65-74), (25-44)-(75-84) (25-44)-(85-100), (45-54)-(85-100) (55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100) (75-84)- (85-100)
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	91,728	6	15,288	25,992	,000	(25-44)-(55-64) (25-44)-(65-74), (25-44)-(75-84)
	Gruplar İçerisinde	443,492	754	,588			(25-44)-(85-100), (45-54)-(85-100) (55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100) (75-84)- (85-100)
Telafi Stratejileri	Gruplar arasında	54,570	6	9,095	12,823	,000	(25-44)-(65-74), (25-44)-(75-84) (25-44)-(85-100), (45-54)-(85-100)
	Gruplar İçerisinde	534,807	754	,709			(55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100) (75-84)- (85-100)
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	123,716	6	20,619	23,617	,000	(25-44)-(55-64), (45-54)-(75-84) (25-44)-(65-74), (25-44)-(75-84)
	Gruplar İçerisinde	658,284	754	,873			(25-44)-(85-100), (45-54)-(85-100) (55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100) (75-84)- (85-100)
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arasında	42,963	6	7,160	10,940	,000	(25-44)-(45-54), (25-44)-(55-64) (25-44)-(65-74), (25-44)-(75-84)
	Gruplar İçerisinde	493,499	754	,655			(25-44)-(85-100), (55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100)
Sosyal Stratejiler	Gruplar arasında	51,520	6	8,587	12,067	,000	(25-44)-(75-84) (25-44)-(85-100), (45-54)-(85-100)
	Gruplar İçerisinde	536,528	754	,712			(55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100)
Tüm Ölçek	Gruplar arasında	73,967	6	12,328	26,151	,000	(25-44)-(45-54), (25-44)-(55-64) (25-44)-(65-74), (25-44)-(75-84)
	Gruplar İçerisinde	355,438	754	,471			(25-44)-(85-100), (45-54)-(85-100) (55-64)-(85-100), (65-74)-(85-100) (75-84)- (85-100), (45-54)-(75-84)

Yapılan analizlerde varyansların homojen olduğu ortaya çıkmıştır ( $p>0,05$ ). Tek yönlü varyans analizi tablosuna bakıldığında öğrencilerin İngilizce notlarına göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılığın tüm ölçek bazında ve her

alt strateji türlerinde anlamlı çıktığı görülmektedir. Hangi grupların birbirinden farklı olduğunu görmek için çoklu karşılaştırma yapılmış, varyanslar homojen olduğu için post hoc testlerinden Scheffe'nin uygun olduğu düşünülmüş ve uygulanmıştır. Böylece hangi grupların hangilerinden farklı olduğu anlaşılmıştır. Betimsel istatistiklerde incelediğinde, Bellek, Bilişsel, Telafî, üst bilişsel ve sosyal stratejilerde öğrencilerin notları arttıkça strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Örneğin; üst bilişsel stratejilerde 85-100 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamaları ( $X= 3,33$ ), 75-84 not ortalama aralığındaki öğrencilerden ( $X=2,81$ ); 75-84 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamaları 64-74 not aralığındaki öğrencilerden ( $X= 2,58$ ); 64-74 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamaları 55-64 not ortalama aralığındaki öğrencilerden ( $X=2,48$ ); 55-64 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamaları 45-54 not ortalama aralığındaki öğrencilerden ( $2,37$ ) , 45-54 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamaları 24-44 not ortalama aralığındaki öğrencilerden ( $1,88$ ) ve 24-44 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamaları 0-24 not ortalama aralığındaki öğrencilerin ortalamalarından ( $X=1,74$ ) daha yüksektir. En az kullanılan strateji türü olan duyuşsal stratejilerde 25-44 not aralığındakilerin ortalaması ( $X=1,80$ ) 0-24 not aralığındakilerden ( $X=2,16$ ) biraz daha düşüktür ve 45-54 not aralığındaki öğrencilerin ortalamaları da ( $X=2,33$ ) 55-64 aralığındakilerden ( $X=2,26$ ) yüksektir. Sonuç olarak tüm strateji türlerinde öğrencilerin İngilizce başarılarına göre dil öğrenme strateji düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının arttığı saptanmıştır.

#### **1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular**

*“Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre;*

- a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır*
- b. Ortalama Strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”*

sorusuna cevap bulma amacıyla ilk örneklem grubu üzerinde çalışılmış, baskın stratejileri birden fazla olanlar gruba dâhil edilmemiş toplamda 692 kişi üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Bulgular şu şekildedir:

**Tablo 29. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları**

Stratejiler		İlkokul	Ortaoku	Lise	Lisans	Yüksek	Toplam
		Baba	I Baba	Baba	Baba	Lisans Baba	
<b>Bellek S.</b>	F	35	16	52	59	12	174
	%	20,1	9,2	29,9	33,9	6,9	100
<b>Bilişsel S.</b>	F	5	8	14	24	4	55
	%	9,1	14,5	25,5	43,6	7,3	100
<b>Telafi S.</b>	F	24	33	59	59	14	189
	%	12,7	17,5	31,2	31,2	7,4	100
<b>Üst Bilişsel</b>	F	12	15	42	45	11	125
	%	9,6	12	33,6	36	8,8	100
<b>Duyuşsal S.</b>	F	9	3	13	23	3	51
	%	17,6	5,9	25,5	45,1	5,9	100
<b>Sosyal S.</b>	F	12	14	29	34	9	98
	%	12,2	14,3	29,6	34,7	9,2	100
<b>Toplam</b>	F	97	89	209	244	53	692
	%	14	12,9	30,2	35,3	7,7	100

$$X^2=21,160 \quad sd=20 \quad p=,388$$

Sonuçlara göre öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile baskın oldukları strateji türleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ( $p>0,05$ ). Her bir strateji türündeki yüzdeler kontrol edildiğinde en yüksek yüzdeler *lisans* mezunu olan babalarda görülmektedir. Öğrenciler arasında en çok tercih edilen “telafi stratejileri” ne bakıldığında bu stratejide baskın olan öğrencilerin en çoğunun babasının eğitim durumunun *lise* veya *lisans* mezunu olduğu görülmektedir (%59). En az tercih edilen duyuşsal stratejilere bakıldığında da aynı sonuç görülmektedir; en yüksek yüzdeler (%45) *lisans* mezunu olan babalarda saptanmıştır. Babaların eğitim durumunun öğrencilerin baskın oldukları strateji türünü etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Altıncı problemin ikinci alt sorusuna cevap bulabilmek için öğrencilerin alt strateji boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar ile babaların eğitim durumu arasında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Böylece ortalama puanlar arasında çoklu karşılaştırma imkânı sağlanmıştır:

**Tablo 30. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SS	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bellek Stratejileri	Gruplar arasında	6,141	4	1,535	2,140	,074	
	Gruplar İçerisinde	542,322	756	,717			
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	24,757	4	6,189	9,166	,000	İlkokul – lisans; ilkokul-y.lisans ve üzeri;
	Gruplar İçerisinde	510,463	756	,675			ortaokul- lisans; ortaokul - y.lisans ve üzeri
Telafi Stratejileri	Gruplar arasında	15,122	4	3,781	4,977	,001	İlkokul – lisans; İlkokul – y. lisans ve üzeri
	Gruplar İçerisinde	574,255	756	,760			
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	22,612	4	5,653	5,628	,000	İlkokul – lise; İlkokul – lisans;
	Gruplar İçerisinde	759,388	756	1,004			İlkokul – Y. lisans ve üzeri
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arasında	7,910	4	1,978	2,829	,024	
	Gruplar İçerisinde	528,551	756	,699			
Sosyal Stratejiler	Gruplar arasında	9,989	4	2,497	3,266	,011	
	Gruplar İçerisinde	578,060	756	,765			
Tüm Ölçek	Gruplar arasında	14,319	4	3,580	6,520	,000	İlkokul- lisans; İlkokul- y.lisans ve üzeri
	Gruplar İçerisinde	415,085	756	,549			

Yapılan homojenlik testinde tüm ölçeğin ve ölçeğin 6 alt boyutunun varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Anova tablosuna bakıldığında bellek stratejileri hariç diğer 5 strateji türünde ve tüm ölçek türünde öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Varyanslar homojen olduğundan Post hoc

testlerinden Scheffe uygulanmıştır ve hangi grupların hangilerinden farklı olduğu anlaşılmıştır.

Betimsel istatistiklerde incelediğinde, tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin babalarının eğitim durumu yükseldikçe strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi bellek strateji hariç bu artışlar arasında yapılan analizlerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örneğin farklılık tespit edilen bilişsel stratejilerde; babası *ilkokul* mezunu olan öğrencilerin ortalamaları 2,54; babası *ortaokul* mezunu olanların 2,65; *lise* mezunu olanların 2,72; *lisans* mezunu olanların 2,76 ve *yüksek lisans ve üzeri* mezun olanların ortalaması ise 2,89'dur. Görüldüğü gibi eğitim seviyesinin artışına paralel olarak ortalamalarda yani öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma sıklıkları da artmaktadır. Bu puanların arasında gerçekten anlamlı bir farklılık olup olmadığı bakılmıştır. Buna göre bilişsel stratejilerde babaları *ilkokul* mezunu olanların ortalamaları ile babaları *lisans* ve *yüksek lisans ve üzeri* olan öğrencilerin ortalamaları arasında; babaları *ortaokul* mezunu olanların ortalamaları ile babaları *lisans* ve *yüksek lisans* mezunu olanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

### 1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

*“Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre;*

- a. *En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır*
- b. *Ortalama Strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”*

sorusuna cevap bulma amacıyla ilk örneklem grubu üzerinde çalışılmış, baskın stratejileri birden fazla olanlar gruba dahil edilmemiş toplamda 692 kişi üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Bulgular şu şekildedir:

**Tablo 31. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları**

Stratejiler		İlkokul	Ortaoku	Lise	Lisans	Yüksek	Toplam
		Anne	I Anne	Anne	Anne	Lisans Anne	
<b>Bellek S.</b>	F	66	34	40	29	5	174
	%	37,9	19,5	23	16,7	2,9	100
<b>Bilişsel S.</b>	F	14	11	14	12	4	55
	%	25,5	20	25,5	21,8	7,3	100
<b>Telafi S.</b>	F	58	36	44	43	8	189
	%	30,7	19	23,3	22,8	4,2	100
<b>Üst Bilişsel</b>	F	38	23	40	21	3	125
	%	30,4	18,4	32	16,8	2,4	100
<b>Duyuşsal S.</b>	F	22	8	13	8	0	51
	%	43,1	15,7	25,5	15,7	0	100
<b>Sosyal S.</b>	F	36	19	26	14	3	98
	%	36,7	19,4	26,5	14,3	3,1	100
<b>Toplam</b>	F	234	131	177	127	23	692
	%	33,8	18,9	25,6	18,4	3,3	100

$$X^2=16,883 \quad sd=20 \quad p=,661$$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile baskın oldukları, en çok tercih ettikleri strateji türleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bellek stratejilerinde en yüksek yüzde *ilkokul* mezunu olan annelerde (%38) bulunmuş, bilişsel stratejilerde *ilkokul*, *ortaokul*, *lise* ve *lisans* mezunu olan annelerin yüzdeleri birbirlerine çok yakın olduğu görülmüştür (%20-25,5). Üst bilişsel stratejilerde en yüksek yüzde *lise* mezunlarında bulunurken (%32), Duyuşsal (%43) ve Sosyal (%37) stratejilerde *ilkokul* mezunu annelerin yüzdeleri en yüksektir. Oldukça heterojen bir dağılım olması annelerin eğitim durumunun baskın dil öğrenme strateji tercihlerinde etkili olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Altıncı problemin ikinci alt sorusuna cevap bulabilmek için öğrencilerin alt strateji boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar ile annelerin eğitim durumu arasında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Böylece ortalama puanlar arasında çoklu karşılaştırma imkânı sağlanmıştır:

**Tablo 32. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SS	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bellek Stratejileri	Gruplar arasında	11,107	4	2,777	3,907	,004	İlkokul – Lisans
	Gruplar İçerisinde	537,356	756	,711			
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	35,340	4	8,835	13,362	,000	İlkokul- Lise, İlkokul – Lisans İlkokul- y.lisans ve üzeri
	Gruplar İçerisinde	499,880	756	,661			Ortaokul – Lise Ortaokul- Lisans Ortaokul- Y. Lisans ve üzeri
Telafi Stratejileri	Gruplar arasında	26,254	4	6,563	8,812	,000	İlkokul – Lisans Ortaokul – Lisans
	Gruplar İçerisinde	563,123	756	,745			
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	25,357	4	6,339	6,334	,000	İlkokul – Lise İlkokul – Lisans
	Gruplar İçerisinde	756,643	756	1,001			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arasında	7,308	4	1,827	2,610	,034	
	Gruplar İçerisinde	529,153	756	,700			
Sosyal Stratejiler	Gruplar arasında	12,429	4	3,107	4,081	,003	İlkokul – Lisans
	Gruplar İçerisinde	575,620	756	,761			
Tüm Ölçek	Gruplar arasında	19,643	4	4,911	9,060	,000	İlkokul – Lise İlkokul – Lisans
	Gruplar İçerisinde	409,761	756	,542			Ortaokul - Lisans

Yapılan homojenlik testinde bilişsel ve duyuşsal strateji türündeki sonuçlarda homojen bulunmamış, diğer strateji türlerinde ve tüm ölçek bazında varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Anova tablosuna bakıldığında tüm strateji türünde ve toplam ölçekte öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Post hoc

testlerinden varyansları homojen olanlara Scheffe uygulanmıştır ve homojen olmayanlara Dunnett C testi uygulanmış böylece hangi grupların hangilerinden farklı olduğu anlaşılmıştır. Betimsel istatistiklerde incelediğinde, tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin annelerinin eğitim durumu yükseldikçe strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi ortalamalardaki bu artışlar arasında yapılan analizlerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Farklılıklara tüm ölçek bazında bakıldığında; anneleri *ilkokul* mezunu olan öğrencilerin ortalamaları 2,48; anneleri ortaokul mezunu olanların 2,51; lise mezunu olanların 2,70; lisans mezunu olanların 2,87 ve yüksek lisans ve üzeri mezun olanların ortalaması ise 2,96'dır. Görüldüğü gibi eğitim seviyesinin arttıkça ortalamalarda yani öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma sıklıkları da artmaktadır. Bu puanların arasında gerçekten anlamlı bir farklılık olup olmadığı bakılmıştır. Buna göre anneleri *ilkokul* mezunu olanların ortalamaları ile *anneleri lise ve lisans* mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasında; anneleri *ortaokul* mezunu olanların ortalamaları ile *lisans* mezunu olanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

### 1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin haftalık kitap okuma süresine göre;

a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır

b. Ortalama Strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”

sorusunun cevabını bulmak için ilk örneklem grubu üzerinden ki kare testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır:

**Tablo 33. Öğrencilerin Haftalık Kitap Okuma Süresi ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki-Kare Testi Sonuçları**

Stratejiler		1 saatten	1-3 saat	4-6 saat	6-8 saat	8 saatten	Toplam
		az				fazla	
<b>Bellek S.</b>	F	74	65	20	8	7	174
	%	42,5	37,4	11,5	4,6	4	100
<b>Bilişsel S.</b>	F	19	22	8	2	4	55
	%	34,5	40	14,5	3,6	7,3	100
<b>Telafi S.</b>	F	80	72	19	10	8	189
	%	42,3	38,1	10,1	5,3	4,2	100



<b>Üst Bilişsel</b>	F	48	47	19	7	4	125
	%	38,4	37,6	15,2	5,6	3,2	100
<b>Duyuşsal S.</b>	F	26	15	8	1	1	51
	%	51	29,4	15,7	2	2	100
<b>Sosyal S.</b>	F	40	38	13	1	6	98
	%	40,8	38,8	13,3	1	6,1	100
<b>Toplam</b>	F	287	259	87	29	30	692
	%	41,5	37,4	12,6	4,2	4,3	100

**X<sup>2</sup>=12,668 sd=20 p=,891**

Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile en çok tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Tablo 33 incelendiğinde en yüksek oranla öğrencilerin (287 kişi) *bir saatten az*, daha sonra ise %37,4 ile (259 kişi) *1-3 saat* arasında haftalık kitap okuma sürelerinin olduğunu saptanmaktadır. *6-8 saat* kitap okuyanların ve *8 saatten fazla* kitap okuyanların her stratejide de yüzdelik oranlarının düşük olduğu görülmektedir. En çok tercih edilen stratejilere bakıldığında en yüksek oranın *bir saatten az* kitap okuyanlarda (%42,3) olduğu ve kitap okuma süresi arttıkça da bu oranın azaldığı görülmektedir. En az tercih edilen duyuşsal stratejilerde ise yine en yüksek oranın %51 ile *bir saatten az* kitap okuyanlarda olduğu ve bu oranın okuma zamanı arttıkça azaldığı belirlenmiştir. Bu oranlar toplam kişi sayılarıyla orantılı gözükmemektedir. Yani öğrenciler en çok *bir saatten az* kitap okuma seçeneğinde yoğunlaşmaktadırlar. Haftalık kitap okuma süresi ile öğrencilerin baskın oldukları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Haftalık kitap okuma süresi ile dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasındaki ilişki için tek yönlü varyans analizi uygulanmış tüm ölçek ve her bir alt ölçek bazında öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır:

**Tablo 34. Öğrencilerin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SS	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bellek Stratejileri	Gruplar arasında	16,328	4	4,082	5,799	,000	Bir saatten az- 1-3 saat
	Gruplar İçerisinde	532,135	756	,704			
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	24,739	4	6,185	9,159	,000	Bir saatten az – 1-3 saat
	Gruplar İçerisinde	510,482	756	,675			Bir saatten az- 4-6 saat Bir saatten az- 8 saatten fazla
Telafi Stratejileri	Gruplar arasında	14,162	4	3,541	4,653	,001	Bir saatten az – 4-6 saat
	Gruplar İçerisinde	575,215	756	,761			
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplar arasında	32,859	4	8,215	8,290	,000	Bir saatten az- 1-3 saat
	Gruplar İçerisinde	749,141	756	,991			Bir saatten az- 4-6 saat
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arasında	10,449	4	2,612	3,754	,005	Bir saatten az- 4-6 saat
	Gruplar İçerisinde	526,013	756	,696			
Sosyal Stratejiler	Gruplar arasında	11,192	4	2,798	3,667	,006	Bir saatten az- 4-6 saat
	Gruplar İçerisinde	576,857	756	,763			
Tüm Ölçek	Gruplar arasında	17,896	4	4,474	8,220	,000	Bir saatten az – 4-6 saat
	Gruplar İçerisinde	411,508	756	,544			Bir saatten az- 1-3 saat Bir saatten az- 8 saatten fazla

Yapılan homojenlik testinde bilişsel, üst bilişsel stratejiler ve tüm ölçek türündeki sonuçlarda homojen bulunmamış, diğer strateji türlerinde varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Anova tablosuna bakıldığında tüm strateji türünde ve toplam ölçekte öğrencilerin haftalık kitap okuma süresine göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Post hoc testlerinden varyansları homojen olanlara Scheffe uygulanmıştır ve homojen

olmayanlara Dunnett C testi uygulanmış böylece hangi grupların hangilerinden farklı olduğu anlaşılmıştır. Betimsel istatistiklerde incelediğinde, tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça strateji kullanım ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi ortalamalardaki bu artışlar arasında yapılan analizlerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tüm ölçek ortalaması üzerinden bakıldığında *bir saatten az* kitap okuyan öğrencilerin 2,46; *1-3 saat* kitap okuyanların 2,69; *4-6 saat* kitap okuyanlar 2,84; 6-8 saat kitap okuyanların 2,77 ve *8 saatten fazla* kitap okuyanların 2,92 DÖS kullanım ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Haftalık okuma süresi arttıkça ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Bu puanların arasında gerçekten anlamlı bir farklılık olup olmadığı bakılmıştır. Buna göre haftalık kitap okuma süresi *1 saatten az* olanlarla *1-3 saat*; *4-6 saat* okuyanlar ve *8 saatten fazla* olanların ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

### **1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular**

*“Öğrencilerin haftalık İnternet/Bilgisayar kullanım süresine göre;*

- a. En çok kullandıkları strateji türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır*
- b. Ortalama Strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır”*

sorularının cevaplarını bulmak için ilk örneklem grubu üzerinden ki kare ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır:

**Tablo 35. Öğrencilerin haftalık Bilgisayar/İnternet Kullanma Süresi ile Baskın Stratejileri Arasındaki Ki-Kare testi Sonuçları**

Stratejiler		Bir	1-3 saat	4-6 saat	6-8 saat	8 saatten	Toplam
		saatten az				fazla	
<b>Bellek S.</b>	F	41	53	37	14	29	174
	%	23,6	30,5	21,3	8	16,7	100
<b>Bilişsel S.</b>	F	8	18	11	6	12	55
	%	14,5	32,7	20	10,9	21,8	100
<b>Telafi S.</b>	F	43	68	32	16	30	189
	%	22,8	36	16,9	8,5	15,9	100
<b>Üst Bilişsel</b>	F	27	41	25	10	22	125
	%	21,6	32,8	20	8	17,6	100
<b>Duyuşsal S.</b>	F	14	14	8	6	9	51
	%	27,5	27,5	15,7	11,8	17,6	100
<b>Sosyal S.</b>	F	29	32	18	5	14	98
	%	29,6	32,7	18,4	5,1	14,3	100
<b>Toplam</b>	F	162	226	131	57	116	692
	%	23,4	32,7	18,9	8,2	16,8	100

$$X^2=12,668 \quad sd=20 \quad p=,891$$

Öğrencilerin haftalık internet ve bilgisayar kullanımı ile baskın oldukları strateji türleri arasında ise kitap okuma alışkanlığında olduğu gibi anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ( $p>0.05$ ). Tablo incelediğinde öğrencilerin çoğunun *1-3 saat* bilgisayar karşısında olduğu (226 kişi) görülmektedir. Bu sırayı *1 saatten az* (162 kişi) seçeneği izlemektedir. Stratejiler ayrı ayrı incelendiğinde en çok öğrencinin her bir stratejide yine *1-3 saat* seçeneğinde yoğunlaştığını görüyoruz. Toplamda öğrencilerin en az bölümü *6-8 saat* kullanım aralığında görülmektedir yani 57 öğrenci haftada *6 ila 8 saat* bilgisayar ve internet kullanmaktadır. Diğer alt stratejilerde de en az öğrenci grubun zaten en az öğrenci tarafından tercih edilen *6-8 saat* aralığındadır. Her stratejide aynı sonuçların çıkması internet ve bilgisayar kullanımının baskın stratejiyi belirlemede ya da etkilemede bir rolü olmadığını göstermektedir.

Haftalık kitap internet bilgisayar kullanım sürelerine göre ile dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasındaki ilişki için tek yönlü varyans analizi

uygulanmış tüm ölçek ve her bir alt ölçek bazında öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır:

**Tablo 36. Öğrencilerin Haftalık İnternet/Bilgisayar Kullanma Süresine Göre DÖS Kullanım Sıklıkları Arasındaki Karşılaştırmalar (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)**

	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	SS	Karelerin Ortalaması	F	P
Bellek	Gruplar arasında	5,025	4	1,256	1,748	,138
Stratejileri	Gruplar İçerisinde	543,439	756	,719		
Bilişsel	Gruplar arasında	3,641	4	,910	1,295	,271
Stratejiler	Gruplar İçerisinde	531,579	756	,703		
Telafi	Gruplar arasında	1,234	4	,308	,396	,811
Stratejileri	Gruplar İçerisinde	588,143	756	,778		
Üst	Gruplar arasında	3,077	4	,769	,747	,560
Bilişsel	Gruplar İçerisinde	778,924	756	1,030		
Stratejiler						
Duyuşsal	Gruplar arasında	1,105	4	,276	,390	,816
Stratejiler	Gruplar İçerisinde	535,357	756	,708		
Sosyal	Gruplar arasında	1,897	4	,474	,612	,654
Stratejiler	Gruplar İçerisinde	586,152	756	,775		
Tüm	Gruplar arasında	1,421	4	,355	,628	,643
Ölçek	Gruplar İçerisinde	427,983	756	,556		

Yapılan homojenlik testinde bellek stratejiler hariç diğer strateji türlerinde ve tüm ölçek türündeki sonuçlarda varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Anova tablosuna bakıldığında tüm strateji türünde ve toplam ölçekte öğrencilerin haftalık İnternet/bilgisayar kullanma süresine göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır ( $p>0,05$ ). Betimsel istatistiklerde incelediğinde, strateji türlerinde öğrencilerin İnternet kullanma süresi arttıkça veya azaldıkça strateji kullanım ortalamalarının da düzenli olarak arttığı veya azaldığı gözlemlenmemektedir. Daha öncede belirtildiği gibi ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada denetim odakları farklı lise öğrencilerinin tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. İç ve dış denetimli öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri farklı değişkenler açısından da detaylı olarak incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda lise öğrencilerine kişisel bilgi formu doldurtulmuş, Dağ (2002) tarafından uyarlanan ‘Kontrol Odağı Ölçeği’ ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre dil öğrenme stratejilerini öğrencilerin neredeyse %14’ünün (60 kişi) yüksek düzeyde, %50’sinin (204 kişi) orta düzeyde kullandığı ve % 36’sının (149 kişi) düşük düzeyde kullandığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında yani her strateji türünden alınan toplam ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin en yüksek ortalamayı telafi stratejilerinde (2,89) aldığı görülmüştür. Diğer bir deyişle tüm öğrencilerin en sık kullandığı strateji telafi stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu stratejiyi tüm öğrenciler için en sık kullanılanı en az kullanılanı doğru şu şekilde bir sıra takip etmektedir; bellek stratejileri (2,81), üst-bilişsel stratejiler (2,75), sosyal stratejiler (2,73), bilişsel stratejiler (2,61) ve duyuşsal stratejiler (2,49). Ortalamalardan da görüldüğü gibi öğrencilerin en az sıklıkta kullandıkları stratejiler duyuşsal stratejilerdir. Bu bulgular Mochizuki (1999)’nun Japon üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmadaki bulgularla aynı çıkmaktadır. Mochizuki, öğrencilerin en sık telafi stratejilerini kullandığını en az ise duyuşsal stratejileri kullandıklarını bulmuştur. Altan (2003: 28)’da benzer bulgulara ulaşmıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin en sık sosyal stratejileri en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları saptamıştır. Li (2005) ise Çinli öğrencilerin en sık telafi stratejilerini en az sıklıkta ise bellek stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Farklı bulgular ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Lan ve Oxford (2003: 355) Tayvanlı 6. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin en sık telafi ve duyuşsal stratejileri en az sıklıkta ise bellek stratejilerini kullandığını belirlemiştir. Hashim ve Sahil (1994)’in üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmaya göre öğrenciler daha çok üst bilişsel stratejileri kullanmakta, bilişsel stratejileri ise en az

seviyede tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Gülsoy (2011) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularının tam tersini belirlemiştir. Öğrencilerin dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri en az ise bellek destekleyici stratejileri kullandıklarını bulmuştur. Bu çalışmamızda bellek stratejileri en sık kullanılan ikinci strateji türü olarak bulunmuştu. Riazi ve Rahimi (2005) ise İranlı öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımlarını araştırmışlar ve öğrencilerin en çok kullandıkları üst bilişsel stratejiler iken en az seviyede kullanılan bellek stratejileri ve sosyal stratejileri olduğu bulmuşlardır.

Bu tez çalışmasında diğer çalışmalardan farklı olarak özellikle öğrencilerin denetim odakları belirlenmiş, iç ve dış denetim odaklı öğrencilerin en çok ve en az sıklıkta kullandıkları dil öğrenme stratejilerine ayrı ayrı bakılmıştır. Buna göre her iki grupta da en sık telafi stratejileri kullanılmaktadır. İç denetimli öğrencilerin hem telafi stratejilerini hem de bellek stratejilerini (2,89) en yüksek ortalama ile kullandıkları belirlenmiştir. Bunu üst- bilişsel stratejileri, sosyal stratejiler, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler takip etmektedir. Bu sıranın genel ortalamayla yani tüm öğrencilerin strateji kullanım sırasıyla aynı olduğunu görüyoruz. Dış denetimlilerin ise en sık telafi stratejilerini kullanmakta (2,88) oldukları saptanmıştır. Daha sonra sırası ile sosyal, bellek, üst bilişsel, bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. İç denetimlilerin ortalamaları dış denetimlilerden daha yüksek olmakla beraber iki grubun en yüksek ve en az sıklıkta kullandıkları stratejileri aynıdır. İç denetimlilerin bellek stratejilerini dış denetimlilerden daha sık kullandıkları saptanmıştır. Ölçekteki 50 madde için ortalamalara bakıldığında ise en yüksek ortalama 3,46 ile 45. Madde de görülmektedir (*Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim*). 3,46 =3,50 yüksek düzey strateji kullanımına işaret etmektedir. Bu madde sosyal stratejiler arasında yer alan bir maddedir. En düşük ortalama ise 1,71 ile 43. Madde olan “*Dil öğrenirken yaşadığım duyguları yazarım*” da bulunmuştur. Düşük kullanım düzeyini gösteren bu madde duyuşsal stratejiler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada iç ve dış denetimlilerin her bir strateji ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. İç denetimlilerin her strateji türünde ortalamaları biraz daha

yüksektir. Yapılan analizlerde iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışmada denetim odakları farklı öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerine cinsiyet değişkeni açısından da bakılmıştır. Bunun için öğrencilerin baskın oldukları stratejiler belirlenmiştir. Öğrencilerin her strateji türündeki ortalamalarına bakılmış ve en yüksek ortalama olan bir strateji öğrencinin baskın stratejisi olarak kabul edilmiştir. Birden fazla stratejiyi de eşit ortalaması olan 40 öğrenci değerlendirme dışında tutulmuştur. Buna göre iç ve dış denetimli kız öğrencilerin en çok bellek stratejilerinde (64 kişi) baskın olduğu bulunurken, en az duyuşsal stratejileri kullandıkları (11 kişi) bulunmuştur. Her iki grupta da benzer stratejilerin en sık ve en az seviyede kullanıldığı kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Erkek öğrencilerin ise en baskın bellek stratejilerini (39 kişi) en az ise bilişsel stratejileri (13 kişi) kullandıkları belirlenmiştir. İç denetimli erkeklerin en çok telafi en az duyuşsal stratejileri baskın bir şekilde kullanırken, dış denetimli erkeklerin en çok bellek en az bilişsel stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Kız öğrencilerdeki gibi denetim odakları farklı erkek öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Denetim odağı faktörü olmadan kız ve erkek öğrencilerin baskın oldukları stratejilere de bakılmıştır. Kızların ve erkeklerin en çok telafi stratejilerinde baskın oldukları görülmektedir. Kızların en az duyuşsal stratejilerde, erkeklerin ise bilişsel stratejilerde baskın oldukları görülmektedir. Anlamlı farklılık düzeyinden bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin baskın oldukları stratejiler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Denetim odağı faktörü olmadan, ilk örneklem grubu üzerinden kız ve erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanım sıklıkları arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında, toplamda ve her bir alt strateji türünde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Kızların ortalamaları ( $X = 2,7236$ ) erkeklerden ( $X = 2,5078$ ) daha yüksektir. Kız öğrenciler bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerde yani her bir alt boyutta erkek



öğrencilerden yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Diğer bir ifadeyle kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha sık kullandığı saptanmıştır. Lan ve Oxford (2003:360) benzer şekilde kız ve erkeklerin genel dil öğrenme strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptamış, kızların ortalamasının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Teh ve diğerleri (2009)'de genel strateji kullanımı bazında, stratejileri kızların erkeklerden daha sık kullandıklarını bulmuşlardır. Aslan (2009) ve Oxford ve Nyikos (1989)'da cinsiyet farklılığının strateji kullanımında etkili olduğunu, kızların erkeklerden daha sık dil öğrenme stratejisi kullandığını belirtmiştir. Kayaoğlu (2012)'da yaptığı çalışmada kız öğrencilerin, bellek stratejilerini erkek öğrencilerden fazla kullandığını saptamıştır. Özellikle kızların yeni bilgiyi eskileri ile ilişkilendirmede erkeklerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Hashim ve Sahil (1994) ise yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok duyuşsal stratejileri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu tezde ise, erkek öğrencilerin daha çok duyuşsal stratejilerde baskın oldukları görülse de kullanma sıklığı açısından bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Farklı bulgulara ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Ehrman ve Oxford (1990: 316)'un çalışmasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından cinsiyetler arasında bir farklılık bulunamamıştır. Kim (1995), İngilizce dili öğrenen Koreli yetişkinlerle yaptığı çalışmada erkekler ve bayanlar arasında strateji kullanma alanında farklılık bulamamıştır (akt. Wong, 2011:7). Kayaoğlu (2012: 20)'da araştırmasında her bir alt strateji türünde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Hong-Nam (2006:407) ise yaptığı çalışmada kız ve erkekler arasında genel strateji kullanım sıklığında anlamlı bir farklılık bulamazken, duyuşsal stratejilerin kullanım sıklığında anlamlı bir farklılık bulmuş ve kız öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandığını tespit etmiştir. Tran (1988) ise Vietnamlı göçmenler üzerinde yaptığı çalışmada erkeklerin bayarlardan daha çok strateji kullandığını bulmuştur. Bunun büyük oranda kültürel nedenlere bağlı olduğunu, bayanların özellikle sosyal stratejileri kullanma imkânlarının pek mümkün olmadığını söylemiştir.

Bu tez çalışmasında denetim odağı faktörü olmadan, dil öğrenme strateji tercihleri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu değişkenler (İngilizce başarısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, haftalık kitap okuma süresi,

haftalık İnternet/bilgisayar kullanma süresi) ile öğrencilerin baskın oldukları yani en çok kullanmayı tercih ettikleri strateji tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu değerlendirmeler yapılırken, denetim odağı faktörü olmadığı için, iç-dış denetim odaklı uç grupların yanı sıra diğer öğrencilerde değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Yani ilk örneklem grubu üzerinden araştırmaya devam edilmiştir. 761 kişilik örneklemin baskın stratejileri tespit edilmiş, birden fazla baskın stratejiye sahip olanlar (69 kişi) değerlendirme dışı tutulmuştur. Baskın stratejilerin yanı sıra öğrencilerin bahsedilen değişkenlere göre dil öğrenme strateji kullanım sıklıkları yani bu stratejilerden aldıkları ortalamalar arasındaki farka da bakılmıştır. Çünkü her ne kadar baskın stratejileri bulmak önemli olsa da öğrencilerin stratejileri kullanma sıklığı, tek bir strateji üzerinden değil altı strateji türünden de değişkenlerin incelenmesi dil öğrenme stratejilerinin bu değişkenlerle bağlantısını daha iyi anlatmaktadır. Bu analizleri yaparken de ilk örneklem grubu olan 761 kişi üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Bulgulara göre; öğrencilerin İngilizce dersi başarıları ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ( $p = ,247$ ). Yüksek ve orta düzey not ortalamalarına sahip öğrencilerin en yüksek telafi stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri baskın olarak kullandıkları görülmüştür. İngilizce not faktörü olmadan öğrencilerin strateji kullanım dağılımına bakıldığında da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Düşük not ortalamalarına sahip öğrencilerin ise en fazla telafi stratejilerinde, en az ise bilişsel stratejilerde baskın olduğu belirlenmiştir. öğrencilerin İngilizce dersi başarıları ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır

Yapılan ANOVA testinde, tüm strateji türlerinde ve genelde İngilizce başarılarına göre dil öğrenme strateji düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının arttığı saptanmıştır. Altan (2003), dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil başarı ile ilgili yaptığı araştırmada DÖS ile yabancı dil başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve telafi stratejilerinin dil başarısını yordayıcı olduğunu bulmuştur. Aslan (2009)'da strateji kullanımı ile başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Qingquan, Chatupote ve Teo (2008:343-345) başarılı dil öğrencilerinin, bellek, üst

bilişsel ve bilişsel stratejileri, başarısız öğrencilere göre oldukça sık kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu tezde özellikle üst bilişsel stratejilerde, düşük not ortalamasına sahip öğrencilerle (24-44) yüksek not ortalamasına sahip (85-100) öğrencilerin puanları arasındaki fark oldukça açıktır. Bu çalışmada bellek ve üst bilişsel stratejiler, gruplar arasında en çok anlamlı farkın bulunduğu strateji grupları olarak karşımıza çıkmıştır. Qingquan ve diğerleri (2008)'nin bulgularında da, yüksek not ortalaması aralığındaki öğrencilerin, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerdeki kullanım yüzdelerinin, düşük not ortalamalarına sahip öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Üst bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerine imkan sağlar. Üst bilişsel stratejileri kullanan öğrenciler çok fazla kelime, bilgi ve kuralla karşı karşıya kaldıklarında neye odaklanacaklarını bilebilir ve tanıdık materyalle bağlantı kurabilirler. Kendi seviyelerinin ne olduğu hakkında daha gerçekçi olurlar (Oxford, 1989: 136). Bu bilgiler ışığında; başarılı dil öğrencilerinin üst bilişsel stratejilerde daha baskın olmaları nedeniyle kendi gelişimlerini daha iyi kontrol ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Hong-Nam (2006:407)'da yapmış olduğu çalışmada intermediate (orta) ve advanced (ileri) seviyede İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin üst bilişsel strateji kullanım ortalamalarının, beginning (başlangıç) seviyesindekilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bilişsel stratejilerde de üst bilişsel stratejilerde olduğu gibi, başarılı dil öğrencilerinin ortalamalarının, başarısı düşük olanların ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası karelerin ortalamasına bakıldığında üst bilişsel stratejilerden sonra, en yüksek ortalamanın bilişsel stratejilerde olduğu görülmektedir ( $X^2=15,288$ ). Bilişsel Stratejilerin sık kullanımının dil başarısını artırdığı veya yabancı dilde iyi olmanın bilişsel stratejilerin daha çok kullanılmasına neden olduğu bilinmektedir (Li, 2005: 6). Bu sonuçlardan yola çıkarak başarılı öğrencilerin, dili türetme, değiştirme ve kendi öğrenme sonuçlarında gerçekçi olma konusunda, başarısı düşük öğrencilerden daha iyi olduğunu söyleyebiliriz.

Bu tezde öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan ki kare testleri sonuçlarına göre; öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile en çok tercih ettikleri strateji türü arasında bir ilişki bulunamamıştır ( $p=,388$ ). Öğrencilerin çoğunun babasının *lise* ve *lisans mezunu* olduğu tespit edilmiştir (453 kişi). 6 strateji

türünün her birinde de en yüksek yüzdeler *lise ve lisans mezunu* babalarda görülmektedir. Aynı şekilde her strateji türünde en düşük yüzdeler *yüksek lisans ve üzeri* mezun olan babalarda belirlenmiştir. Bunun nedeni yüksek lisans ve üzeri eğitime sahip babaların sayısının oldukça az olma olasılığıdır. Her strateji türünde en fazla ve en düşük oranların aynı eğitim durumuna sahip olan babalarda yoğunlaşması, baskın strateji dağılımı ile babaların eğitim durumları arasında bağlantı olmadığını göstermektedir. Babaların eğitim durumu dikkate alınmadığında da öğrencilerin baskın stratejilerde en yüksek yüzdesi telafi stratejilerinde, en az kısmı ise duyuşsal stratejilerde yoğunlaşmaktadırlar. Yine tek bir strateji türüne (baskın) bakılarak yapılan yorumun yanı sıra öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre öğrencilerin tüm stratejileri kullanma sıklıklarına bakılmış, ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca babanın eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısını etkilediği düşünülmektedir (Keskin ve Sezgin, 2009). Yapılan ANOVA testi sonucuna göre bellek stratejileri hariç diğer 5 strateji türünde, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin babalarının eğitim durumu yükseldikçe strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Özellikle bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanım sıklığında gruplar arasındaki anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bilişsel stratejilerde babaları *ilkokul* mezunu olan öğrencilerin ortalamaları ile babaları *lisans ve y.lisans ve üzeri* mezun olanlarla arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Aynı şekilde babaları *ortaokul* mezunu olanlarla *lisans ve y.lisans* mezunu olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babası *ilkokul* mezunu olanlarla *lisans mezunu veya üzeri* olanların farklarının daha dikkat çekici olduğu görülmektedir. Babası *ilkokul* mezunu olanların, *ortaokul ve lise* mezunu olanlarla bu kadar farkın olmaması da dikkat çekicidir. Sonuç olarak babanın eğitim seviyesine göre öğrencilerin DÖS kullanma sıklıkları değişmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça DÖS kullanma sıklığı artmaktadır. Özellikle bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanılmasında bu farklılıklar daha da artmaktadır. Sünbül, Tüfekçi, Kocaman, Arı ve Karagöz (1998: 420) yaptıkları çalışmada öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile öğrencilerin çalışma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Babaları lise ve yüksek okul mezunu olan öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde çalışma alışkanlığına sahip oldukları

görülmüştür. Bu tez çalışmasında da babaları lisans ve y.lisans ve üzeri olanların DÖS sıklık ortalamaları yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile baskın oldukları, en çok tercih ettikleri strateji türleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=,661$ ). Strateji türleri dikkate alınmadan annelerin eğitim durumuna bakıldığında, babalardan farklı olarak annelerin 244'ünün en yüksek oranla ilkokul mezunu olduğu, bu sayıyı 177 kişi ile lise mezunu olanların izlediği görülmektedir. Bellek stratejilerinde en yüksek yüzde ilkokul mezunu olan annelerde (%38) bulunmuş. Bellek stratejilerinin basit pratik yapma prensiplerini içerdiğini hatırlatırsak (Oxford, 1989: 37), düşük eğitim seviyesi ile daha üst düzey olmayan stratejilerin kullanımı muhtemel gözükmemektedir. Üst bilişsel stratejilerde en yüksek yüzde lise mezunlarında bulunmuştur (%32). Eğitim düzeyinin yükselmesi ile kendini değerlendirme, gözlemlene gibi daha üst düzey prensipleri içeren üst bilişsel stratejileri tercih etme yüzdesi de artmıştır. Babaların eğitim durumunda olduğu annelerin eğitim durumuna göre öğrencilerin DÖS kullanma sıklığına bakılmış, her strateji türünden elde ettikleri ortalamalar karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tüm strateji türünde ve toplam ölçekte öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu yükseldikçe strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Gruplar arasında en çok farklılık bilişsel stratejilerde saptanmıştır. Anneleri *ilkokul* mezunu olan öğrencilerin ortalamaları ile *lise, lisans ve y.lisans* mezunu olanların ortalamaları arasında; annesi ortaokul mezunu olanların ortalamaları ile *lise, lisans ve y.lisans* mezunu olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babalardan farklı olarak annesi lise mezunu olanların, ilkokul ve ortaokul mezunu olanlardan farkı daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Sünbül ve diğ. (1998: 420) öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile çalışma alışkanlığına bakmış anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin haftalık kitap okuma ve haftalık İnternet/Bilgisayar kullanım sıklıkları ile baskın strateji türleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile en çok tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerinin çoğunun haftada *bir saatten az* veya *1 ila 3 saat* arasında kitap okudukları belirlenmiştir. Haftalık okuma saati arttıkça, ilgili öğrenci sayısının azaldığı dikkat çekmektedir. *6 saat ve yukarı* kitap okuyanların sayısının, baskın strateji türlerinde en az sayıya sahip olduğu görülürken; *bir saatten az* okuyanların her strateji türünde yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu oranlar toplam kişi sayılarıyla da orantılı bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin kitap okuma sürelerinin baskın strateji tercihlerini etkilemediği ortaya çıkmaktadır. Haftalık kitap okuma süresine göre DÖS kullanma sıklıklarına bakılmıştır. Tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin haftalık kitap okuma süresine göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Haftalık okuma süresi arttıkça, DÖS ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Oxford ve Nyikos (1989: 294); dil yeterlilikleriyle strateji kullanımları arasında ilişki olduğunu belirtmiş, okuma becerisinin pratik yapma, genel çalışma stratejileri ve konuşma esnasında açıklama isteme gibi stratejilerle ilgisini ortaya çıkarmıştır. Yani okuma becerisi ile bilişsel stratejiler, sosyal stratejiler arasında bir ilişki olduğu yorumuna varılabilir. Bu tezde de tüm strateji türlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Baker ve Boonkit (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma stratejilerini kullanırken en sık bilişsel, telafi ve üst bilişsel stratejileri kullandıklarını saptamıştır. Üst bilişsel stratejiler öğrencilerin okumada başarılı olması için onların okurken planlama ve süreçlerini kontrol etme de problem çözme stratejilerine yardımcı olmaktadır (Oxford, 1990; O'Malley and Chamot, 1990). Baker ve Boonkit (2004) , başarılı ve başarısı düşük öğrencilerin strateji kullanımı arasında fark bulamamışlardır. Bunu da grupların strateji kullanımı benzer olsa da daha başarılı öğrencilerin başarısı düşük öğrencilere göre stratejileri daha uygun ve yerinde kullandığı şeklinde açıklamışlardır (Baker ve Boonkit, 2004: 316). Bu tez çalışmasında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken dil öğrenme stratejilerinden faydalandıklarını söyleyebiliriz. Veya bunun tersi olarak, kitap okuma sayesinde belli becerileri, stratejileri daha sık kullandıkları, bunları dil öğrenmeye de transfer ettikleri sonucuna ulaşabiliriz.

Bu çalışmada öğrencilerin haftalık internet ve bilgisayar kullanım süreleri ile baskın oldukları strateji türleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bulgulara göre 388 öğrenci *bir saatten az* veya *1-3 saat* aralığında bilgisayar başında

bulunmaktadır. Stratejiler incelendiğinde en çok öğrencinin her bir stratejide yine *1-3 saat* seçeneğinde yoğunlaştığını görüyoruz. Toplamda öğrencilerin en az bölümünün *6-8 saat* İnternet/Bilgisayar kullanım aralığında olduğu görülmektedir. Her bir stratejinin en az tercih edildiği aralık *6-8 saat* kullanım aralığı olarak bulunmuştur. Bunlardan yola çıkarak internet ve bilgisayar kullanımının baskın strateji türünü belirlemede yardımcı olmadığını anlıyoruz.

Haftalık internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre DÖS kullanım sıklığına da bakılmıştır ve haftalık kitap okuma süresinden farklı sonuçlar çıkmıştır. Analizlere göre tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin haftalık İnternet/bilgisayar kullanma süresine göre strateji kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır ( $p>0,05$ ). Mutlu ve Eröz-Tuğa (2013)'nın yaptıkları çalışmada bir grup öğrenciye bilgisayar destekli dil öğrenme stratejileri eğitimi verilmiş ve bu sayede öğrencilerin ne kadar dil öğrenme strateji kullanımlarını geliştirebildiklerini araştırmışlardır. Bir grup öğrenciye ise bu eğitim verilmemiş ve iki grup karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre strateji eğitimi almayan öğrenci grubunun aksine, strateji eğitimi alan öğrenci grubu dil öğrenme stratejileri kullanımlarında önemli gelişme gösterdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca bilgisayar destekli eğitim alan grubun dil öğrenme motivasyonunda belirgin bir artış görülmüş ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma isteği ve sınıf dışı ders çalışma isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu tez çalışmasında ise bilgisayar ve internetin DÖS kullanımında bir etkisinin olmamasının nedeni öğrencilerin bilgisayarı ve interneti ders çalışmak, dil öğrenmek veya bilimsel araştırmalar yapmak yerine sosyal ağları takip etmek gibi başka amaçlar için kullanma ihtimalleri olabilir. Mutlu ve Eröz-Tuğa (2013)'nin çalışmasında öğrencilere bilinçli olarak DÖS eğitimi teknolojik araçlarla sağlanmıştır. Bu tezin örneklem grubunu oluşturan öğrencilere de DÖS eğitimi verilirse, farkındalık oluşturulursa ve bunu yaparken bilgisayar ve İnternet bir araç olarak kullanılırsa sonuçlar daha farklı çıkabilir.

Sonuç olarak öğrencilerin en sık kullandığı strateji, telafi stratejileri; en az sıklıkta kullandıkları ise duyuşsal stratejiler olduğu ortaya çıkmaktadır. Denetim odağı açısından bakıldığında iç denetimli öğrencilerin en sık kullandıkları yine telafi ve bellek stratejileri iken en az sıklıkta duyuşsal stratejileri kullanmakta olduğu

görülmektedir. Dış denetimli öğrenciler ise en sık telafi, en az sıklıkta duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. İki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Baskın stratejilere göre bulgulara bakıldığında; iç ve dış denetimli kız öğrenciler en çok bellek stratejilerinde, en az duyuşsal stratejilerde baskındırlar. Bu iki grupta baskın strateji kullanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İç denetimli erkeklerin en çok telafi en az duyuşsal stratejileri baskın bir şekilde kullandığı, dış denetimli erkeklerin en çok bellek en az bilişsel stratejileri kullandıkları görülmektedir. Denetim odakları farklı erkek öğrencilerin de baskın dil öğrenme strateji tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet açısından dil öğrenme stratejileri kullanım sıklıklarına bakıldığında; kız öğrenciler tüm dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha sık kullanmaktadırlar. Öğrencilerin İngilizce dersi başarıları ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamazken, DÖS düzeyleri(kullanma sıklık ortalamaları) arasında tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları arttıkça DÖS kullanma sıklığı da artmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile en çok tercih ettikleri strateji türü arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak babalarının eğitim durumlarına göre DÖS sıklıkları arasında bellek stratejileri hariç, diğer strateji türlerinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte öğrencilerin babalarının eğitim durumu yükseldikçe strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile baskın oldukları strateji türleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerin DÖS kullanma sıklığına bakıldığında ise tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu yükseldikçe, strateji kullanım ortalamaları da artmaktadır. Bulgulara göre öğrencilerin kitap okuma süreleri ile en çok tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, DÖS kullanma sıklıkları açısından tüm strateji türlerinde ve toplam ölçekte anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Haftalık okuma süresi arttıkça öğrencilerin DÖS ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Son olarak, öğrencilerin haftalık internet ve bilgisayar kullanım süreleri ile baskın oldukları strateji türleri arasında ve DÖS ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.



Denetim odağı ile Dil öğrenme stratejileri arasında kapsamlı araştırma yapılan araştırma bulunmamaktadır. Denetim odakları farklı öğrencilerin genel strateji kullanımları ve dil öğrenme strateji kullanımları ile ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır.

Bu araştırma farklı bir örneklem grubu ile tekrar yapılmalıdır. Bu tezdeki örneklem gurubunu Anadolu liselerinde ve çoğunluğunu sayısal ağırlıklı programlarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Sayısal öğrencilerin yabancı dile ilgi ve motivasyonlarının çok yüksek olmadığı düşünülürse bu çalışmanın dil sınıfı olan veya hazırlık sınıfı olan okullardaki öğrencilerle yapılması daha güvenilir sonuçların çıkmasını sağlayacaktır.

DÖS kullanımının İngilizce başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derslerde DÖS öğretilmesi, uygulamaları yapmaları öğrencilerin DÖS hakkında farkındalığını artıracaktır. Böylece öğrencilerin DÖS kullanma sıklığı da artacaktır.

Bu çalışmada DÖS pek çok faktör açısından değerlendirilmiştir. Önceki çalışmalarda DÖS cinsiyet, akademik başarı, dil başarısı gibi faktörler açısından değerlendirilmiştir. Böylece bu araştırmalarla kıyaslama imkânı sağlanmıştır. Fakat ulaşılan önceki araştırmalarda DÖS'ün anne-baba eğitim durumu, haftalık kitap okuma ve haftalık internet/bilgisayar kullanım süresi ile ilişkisine rastlanamamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda DÖS bu faktörler açısından araştırılabilir.

Gelecekte bu çalışmadaki örneklem grubuna DÖS eğitimi verilerek ön test-son test deneysel araştırmasının yapılması tezin devamı niteliğinde olacaktır ve bulguların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Akdağ, F. ve Yüksel, M. (2010). İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından İşkoliklik ve Algılanan Stres İlişkisinde Kontrol Odağının Rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 2, Sayı.1, 47-55.*
- Akdeniz, C. (2007). *Öğrenme Stratejileri.* (Sunu Raporu), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altan, M. Z. (2003). Language Learning Strategies and Foreign Language Achievement (Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı). *Eğitim ve Bilim, cilt 28, sayı.129, 25-31*
- Aslan, O. (2009). *The Role of Gender and Language Learning Strategies In Learning English.*(Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Baghban, Z. Z.V. (2012). The Relationship between Iranian English Language Learners' Learning Styles and Strategies. *Journal of Language Teaching and Research, 3 ( 4), 771-777*
- Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts. *RELC Journal, 35, 299-328*
- Bain, S. K., McCallum,R.S., Bell, S.M., Cochran,J.L. & Sawyer, S.C. (2010). Foreign Language Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted. *Journal of Advanced Academics, 22, 130-156*
- Basgall, J. A. & Snyder, C. R. (1988). Excuses in Waiting: External Locus of Control and Reactions to Success-Failure Feedback. *Journal of Personality and Social Psychology, 54, 656- 662.*

- Biaggio, A. M. B. (2004). Relationships Between State-Trait Anxiety and Locus of Control-Experimental Studies with Adults and Children. *International Journal of Behavioral Development*, 8 (2) , 153-166.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Denetim Odağına Göre Problem Çözme Beceri Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bornstein, R.F. & Huprich, S.K. (2006). Construct Validity Of The Relationship Profile Test :Three- Year Retest Reality And Links With Core Personality Traits, Object Relations, And Interpersonal Problems. *Journal of Personality Assessment*, 80 (2), 162-71
- Bozorgi, S. (2009). On The Relationship Between Locus of Control And The Grade Point Average Of The Iranian Azad University EFL Students. Retrieved June, 2009 from (files.eric.ed.gov/fulltext/ED505569- 15.09.2013)
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem
- Candangil, Ö. ve Ceyhan, A.A. (2006). Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt.6, sayı.2, 71-88
- Carson, J.G. & Longhini, A. (2002). The big five personality dimensions and job performance focusing on learning styles and strategies: A dairy study in an immersion setting. *Language Learning* 52 (2), 401-438.
- Cesur, M. O ve Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 5, sayı. 2, 49-74
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues And Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 112-130

- Cohen, A. (2003). *Strategy Training for Second Language Learners*. Clearing house on Languages and Linguistics, Washington DC
- Comrey, A.L & Lee, H.L.(1992). *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cotton, K. (1986). *Classroom Questioning*. North West Regional Educational Laboratory. Retrieved on 3.09.2013 from <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Crooker, K. J., Smith, F. L., & Tabak, F. (2002). Creating work-life balance: A model of pluralism across life domains. *Human Resource Development Review*, 1(4), 387-419.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*(İkinci baskı). Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çırakoğlu,O.C ve Tezer, E.(2010). Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünmenin Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyumsuzluklarına Verdikleri Tepkiler Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26): 29-41.
- Çoruh, Y. (2003). *Denetim Odağı ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Dağ, İ. (1990). *Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'm İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği. *Psikoloji Dergisi*. Cilt 7, sayı.26, 10-16
- Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, cilt 7 no.27, 1-9

- Dağ, İ. (1999). The relationships among paranormal beliefs, locus of control and psychopathology in a Turkish college sample. *Personality and Individual Differences*, 26 (4), 723-737.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, cilt17, no.49, 77-90
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Derry,S.J. & Murphy, D.A. (1986). Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56 (1):1-39
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul Yöneticilerinde Denetim Odağı ve Denetim Odağının Tükenmişlik Düzeyine Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dikbaş,Y. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, cilt 9,sayı. 2, 69-76.
- Dinçyürek,S., Güneyle, A. ve Çağlar, M. (2012). The Relation Between Assertiveness Levels, Locus of Control and Academic Success of Turkish Language Teacher Candidates. *Sociology Mind*. 2 (1), 61-66
- Dönmez, A. (1983). Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, 37-47.
- Dönmez, A. (1984). Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt.17 sayı.1-2, 143-158
- Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *Modern Language Journal*, 73 (1), 1-13
- Ehrman, M. & Oxford, R. L. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal* 7(3), 311-327.
- Erbaş, N. (2009). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Denetim (Kontrol) Odağı İnancının Risk Alma Davranışına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi "Gelişim-Öğrenme-Öğretme"*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Fan, M. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87, 222-241.
- Fazeli, S. H. (2012a). Personality Traits As Predictors of The Social English Language Learning Strategies. *International Journal Of Behavioral Social and Movement Sciences*, 9-22
- Fazeli, S. H. (2012b). The Overall Relationships between the Use of English Language Learning Strategies and Personality Traits Among the Female University Level Learners of English Language as a University Major. *Indian J. Innovations Dev*, 523-531
- Fazeli, S. H. (2011). *The Exploring Nature of Definitions and Classifications of Language Learning Strategies (LLSs)*. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow, 121-147). Retrieved on 9 September 2011 from Language in India, [www.languageinindia.com](http://www.languageinindia.com)
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement: A literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427.

- Flemens, K. (2008). *Motivation, Language Learning Strategies And Course Performance Among English- Speaking College Students Learning A Romance Language*. (Doctor of Philosophy). Lynn University
- Gao, X. (2006). Understanding Changes in Chinese Students Uses of Learning Strategies in China and Britain: A Socio-Cultural Re-Interpretation. *System* 34, 55-67.
- Ghonsooly, B & Rezvani, Y. (2011). The Effect of EFL Teachers' Locus of Control On EFL Learners' Reading Achievement. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 1 (2), 97-111.
- Ghonsooly, B. & Shirvan, M. E. (2011). On The Relation of Locus of Control and L2 Reading and Writing Achievement. *English Language Teaching*. 4 (4), 234-244
- Gobel, P. & Mori, S. (2007). Success and Failure in the EFL Classroom: Exploring Students' Attributional Beliefs in Language Learning. *EUROSLA Yearbook*, 7, 149-169
- Graham, S.J. (2004). Giving Up on Modern Foreign Languages? Students' Perceptions of Learning French. *The Modern Language Journal*, 88 (2), 171-191
- Grainger, P. R. (1997). Language-Learning Strategies For Learners of Japanese: Investigating Ethnicity. *Foreign Language Annals* 30 (3), 378-385.
- Gregory, W. L., Chartier, G. M., & Wright, M. H. (1979). Learned Helplessness and Learned Effectiveness: Effects of Explicit Response Cues on Individuals Differing in Personal Control Expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 1982-1992.
- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Occasional Paper No. 1. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland: New Zealand.

- Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001). Language Learning Strategies: Theory and Perception. *ELT Journal*, 247-254
- Gülsoy, D. (2011). *İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Gültekin, M. (2004). Ergenlerde Kontrol Algısı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 17 sayı.2, 267-279.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Hashim, R. A. & Sahil, S. A. S. (1994). Examining Learners' Language Learning Strategies. *RELC Journal*, 25, 1-20.
- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama Dersi İle İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Hisli Şahin, N. , Basım N ve Çetin, F (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, cilt 20, sayı. 2, 153-163
- Hoang Thu, T. (2009). *Learning Strategies Used by Successful Language Learners*. Retrieved on December 5, 2009 .Alliant International University
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2006). Language Use of ESL Students in an Intensive English Learning Context. *System*, 34, 399-419.
- Horwitz, E. K. (2000). Teachers and Students, Students and Teachers: An Ever-Evolving Patternship. *Modern Language Journal*, 84, 523-535
- Hosseini, A., & Elahi, M. (2010). On the Alleged Relationship Between LOC, L2 Reading Achievement, and Use of Language Learning Strategies. *Ferdowsi Review*, 1, 21-47



- Jie,L. & Xiaoqing, Q. (2006). Language Learning Styles and Learning Strategies of Tertiary-Level English Learners in China. *RELC Journal*, 37 (1): 67-90
- Jones, S. (1998). Learning styles and learning strategies: Towards learner independence. *Forum for Modern Language Studies*, 34, 115-129.
- Karahan,T.F., Sardoğan,M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeylerinin Denetim Odağı ve Atılganlık Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,18, 6-15.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karataş, Z. (2012). Kontrol Odağının Yordayıcıları Olarak Saldırganlık ve Çok BoyutluMükemmeliyetçilik. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt13, sayı 3, 245-260
- Kayaoğlu, M. N. (2012). Gender- Based Differences in Language Learning Strategies of Science Students. *Turkish Science Education (Türk Fen Eğitimi Dergisi)*, 9 (2), 12-24
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the Multidimensionality of Approaches to Learning Through the Development of a Revised Version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-279.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı.10, 3-18
- Khaldieh, S. A. (2000). Learning Strategies and Writing Processes of Proficient vs. Less-proficient Learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522–533.

- Küçükkaragöz, H. S. (1998). *İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerinin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y. ve Canbulut, T. (2013). Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Öğretmen Adaylarında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, sayı.35, 1-12.
- Kormanik, M. B. ve Rocco, T. S. (2009). Internal versus External Control of Reinforcement: A Review of the Locus of Control Construct. *Human Resource Development Review*, 8 (4), 463-483.
- Lan, R. & Oxford R, L.(2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 339-379.
- Li, A. (2005). A Look at Chinese ESL Students' Use of Learning Strategies in Relation to Their English Language Proficiency, Gender and Perceived Language Difficulties – A Quantitative Study. *Supporting Independent English Language Learning in the 21st Century: Proceedings of the Independent Learning Association Conference Inaugural*. September, 2005, Manukau Institute of Technology, Auckland, 1-24
- Liao, P. (2006). EFL Learners' Beliefs About and Strategy Use of Translation in English Learning. *RELC Journal*, 37 (2), 191-215
- Lim, H.Y. (2007). Effects of attributions and task values on foreign language use anxiety. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-20
- Liu, X. C., Kurita, H., Uchiyama, M., Okawa, W., Liu, L. Q., & Ma, D. D. (2000). Life events, locus of control, and behavioral problems among Chinese adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (12), 1565-1577
- Liu, Y. (2012). Motivation and Its Relationship with Learning Strategy. *The 2nd International Conference on Chinese as a Second Language*, August, 2012, Taipei, 1-35

- Mayer, R. E. (1989). Models for Understanding. *Review of Educational Research*, 59 (1), 43-64.
- McLernerney, D. M., Wing-yi Cheng, R., Ching Mok, M.M. & Hap Lam, K. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies : Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23, 249-269.
- McLoughlin, D. (2004). The Use of Small-Scale Research Studies as a Means of Investigating Language Learners' Causal Attributions for Failure. In J. Hull, J. Harris, & P. Darasawang (Eds.), *Research in ELT: Proceedings of the International Conference*, 9-11 April 2003, 94-104). School of Liberal Arts, King Mongkuts' University of Technology, Thonburi, Thailand.
- McLoughlin, D (2007). *Attribution theory and learner motivation: can students be guided towards making more adaptive causal attributions?* Retrieved on 10 November, 2008 from: <http://jaltcue-sig.org/files/OnCUE/OCJ1-1articles/2007OCJ1-1-McGloughlin-p30-p38.pdf>
- Mochizuki, A. (1999). Language Learning Strategies Used By Japanese University Students. *RELC Journal*, 30, 101-113
- Mutlu, A. ve Eröz-Tuğu, B. (2013). The role of computer-assisted language learning (CALL) in promoting learner autonomy (Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Öğrenci Özerkliğini Arttırmadaki Rolü). *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 107-122.
- Nicolo, E. (1993). *The Effects of Cooperative Learning and The Learning Cycle on Students' Locus of Control*. (Doctoral Dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Nodoushan, M.A.S. (2012). The impact of Locus of Control on Language Achievement. *International Journal of Language Studies*, 6 (2): 123-136.

- Noormohamadi, R. (2009). On the Relationship Between Language Learning Strategies and Foreign Language Anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13 (1), 39-52.
- Nyikos, M. (1990). Sex-related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. *The Modern Language Journal*, 74 (3), 273-287.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge
- Oxford, R.L. (1989). *Language Learning Strategies*. Heinle & Heinle Publishers, Boston
- Oxford, R.L., (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1993). Research on Second Language Learning Strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13,175-187.
- Oxford, R.L. & Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 404-419.
- Oxford, R.L., & Ehrman, M.E., (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System*, 23, 359-386
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Özer,A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı. 21, 45-72.

- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* içinde ( 149-160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no:1016
- Özer, B. (2002) İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama. Cilt 1*, sayı.1,17-32
- Park, G. P (2011). The Validation Process of the SILL: A Confirmatory Factor Analysis. *English Language Teaching*,4(4),21-27
- Petrosky, M. J., & Birkimer, J. C. (1991). The Relationship Among Locus of Control, Coping Styles, and Psychological Symptom Reporting. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 336-345.
- Pickard, N. (1996). Out-of-Class Language Learning Strategies. *ELT Journal*,50 (2), 150-159.
- Pishghadam,R. & Modarresi, G. (2008). The Construct Validation and Application of a questionnaire of Attribution Theory for Foreign Language Learners (ATFLL). *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, 2 (3), 299-324.
- Qingquan,N. , Chatupote, M. & Teo, A. (2008). A Deep Look into Learning Strategy Use by Successful and Unsuccessful Students in the Chinese EFL Learning Context. *RELC Journal*, 39, 338-358.
- Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 Proficiency and Gender on Choice of Language Learning Strategies by University Students Majoring in English. *Asian EFL Journal*, 13 (1), 115-163
- Riazi, A.& Rahimi, M. (2005). Iranian EFL Learners' Pattern of Language Learning Strategy Use. *The Journal of AsiaTEFL*, 2 (1), 103-129
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (609), 1-28
- Rotter, J. B. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.

- Rotter, J. B. (1990). Internal vs. External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable. *American Psychologist*, 45, 489–493.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., Karami, S. & Soleimani, M. (2012). Relationship Between Self-Esteem and Locus of Control in Iranian University Students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 530-535
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Shmais, W.A. (2003). Language Learning Strategy Use in Palestine. *TESL-EJ* 7(2), 1-17.
- Smemeo, W. B. & Haslam, N. (2012). The Effect of Language Learning Aptitude, Strategy Use and Learning Context on L2 Pronunciation Learning. *Applied Linguistics*, 1-23
- Sökmen, İ. (2006). *İngilizce Öğretmenlerinin Strateji Öğretimi İle İlgili İnançları* . (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 (indirilme tarihi : 1 Ekim 2013)  
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/subasi.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm)
- Sünbül, M., Tüfekçi, S., Kocaman, Y., Arı, M.A. ve Karagözlü, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, II. Cilt, Konya.
- Şahinkarakaş, S. (2011). Young Students' Success and Failure Attributions in Language Learning. *Social Behavior and Personality*. 39 (7): 879-886
- Şara, P. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Şen, H. (2009). *A Comparison of EFL Teachers' Perceptions of Language Learning Strategies (LLSs) And Learners' Reported Use of LLSs In Their English Language Classes*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Takahashi, S. (2003). *The Role of Attribution For Success And Failure In Second Language Reading by Japanese University Students*. (Doktora Tezi). Temple University.USA
- Taşkıran, A. (2010). *Exploring EFL Students' Causal Attributions of Perceived Success and Failure in Language Learning Process*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Teh, K. S. M., Embi, M.A., Yusoff, N. M. R. N. & Mahamod, Z. (2009). A Closer Look at Gender and Arabic Language Learning Strategies Use. *European Journal of Social Sciences*, 9(3), 399-407
- Terzi, A. R. (2011). Denetim Odağı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 3-15.
- Tran, T.V. (1988). Sex differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults aged 40 and over in the United States. *Sex Roles*, 19, 747-758.
- Tse, L. (2000) Student Perceptions of Foreign Language Study: A Qualitative Analysis of Foreign Language Autobiographies. *The Modern Language Journal*, 82(1), 69-84
- Tunçer, B.K ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 4 sayı. 2, 1-20.

- Vandergrift, L. (1997a). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Laurens Foreign Language Annals*, 30 (3), 387-409
- Vandergrift, L. (1997b). The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *Modern Language Journal*, 81(4), 494–505.
- Watkins, D., McInerney, D. M., Akande, A., & Lee, C. (2003). An Investigation of Ethnic Differences in the Motivation and Strategies for Learning of Students in Desegregated South African Schools. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 189-194
- Weinstein, C.E & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5 (2), 1-4.
- Weinstein, C.E & MacDonald, J.D. (1986). Why Does a School Psychologist Need to Know About Learning Strategies? *Journal of School Psychology*, 24 (3), 257-265.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation From an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*. 12(1), 1-15.
- Wharton, G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Wilson, P. A. (2012). *The Relationship Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Locus of Control With Performance of Senior Noncommissioned Officers (NCOs) in The Army*. (Doktora Tezi). Trident University International. Cypress, California.
- Wolters, C. A. (1999). The Relation Between High School Student's Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance. *Learning and Individual Differences*, 11, (3), 281-301
- Wong, M. S. L. (2011). Language Learning Strategy Use: A Study of Pre-Service Teachers in Malaysia, 1-21



- Yapıcı, G. E. ve Bada, E. (2004). Language Learning strategies of EFL Learners. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 233-241
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerine İlişkin Algıladıkları Farkındalık Düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (1), 113-135.
- Yongqi Gu, P. (2005). *Learning Strategies: Prototypical Core and Dimensions of Variation*. Centre for Research in Pedagogy and Practice National Institute of Education, Nanyang Technological University, Working Paper no:10 ss:1-22

## EK 1. İZİN BELGESİ



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49809702/600/593866

15/04/2013

Konu: .Araştırma İzinleri

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniv. Sosyal Bil. Enstitüsünün 04.04.2013 tarihli ve 359 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba AKAR'ın 2012-2013 öğretim yılında "Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri" konulu çalışması kapsamında Afyonkarahisar İline bağlı Anadolu Liselerinde anket çalışmaları yapmaları, çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
15/04/2013

Ali Muhiddin VAROL  
Vali a.  
Vali yardımcısı

#### EKLER:

- 1- Anket Formu ( 4 sayfa)
- 2- Okul İsim Listesi (1 Sayfa)

Evrakın 5070 Sayılı Kanun  
E-İMZA ile imzalandığı tasdik  
16.04.2013

Mustafa ÖZDEMİR  
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1e2f-0fc3-368e-8304-065e kodu ile yapılabilir.

Karaman İş Merkezi Afyonkarahisar  
EElektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr  
e-posta: muhasebe03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Demet KIZILTEPE  
Tel: (0 272) 213 76 03  
Faks: (0 272) 213 76 05

## EK 2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU, KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ, DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ

Değerli Katılımcı,

Doldurmanız rica edilen anket formları, denetim odakları farklı öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini belirlemeyi amaçlayan yüksek lisans tez araştırması için hazırlanmıştır. Bu kapsamda vereceğiniz yanıtlar, araştırmamızda bizlere ışık tutacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için çok teşekkür ederim.

Tuğba AKAR

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

### Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyet: Erkek ( ) Bayan ( )
2. Okulunuzun Adı : .....
3. Sınıfınız:  
9 ( ) 10 ( ) 11 ( )
4. Bölüm/Alan :  
Mat.- Fen. ( )  
Türkçe – Mat. ( )  
Türkçe-Sosyal ( )  
Dil ( )
5. Birinci dönem İngilizce dersi not ortalamanız (100 puan üzerinden) ....
6. Babanızın Eğitim Durumu :  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )  
Lise ( )  
Lisans /Üniversite Mezunu ( )  
Yüksek Lisans ve üzeri ( )
7. Annenizin Eğitim Durumu :  
İlkokul ( )  
Ortaokul ( )  
Lise ( )  
Lisans /Üniversite Mezunu ( )  
Yüksek Lisans ve üzeri ( )
8. Haftalık kitap okuma süreniz :  
Bir saatten az ( )  
1-3 saat ( )  
4-8 saat ( )  
8 saatten fazla ( )
9. Haftalık internet ve bilgisayar kullanma süreniz :  
Bir saatten az ( )  
1-3 saat ( )  
4-8 saat ( )  
8 saatten fazla ( )

## KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ

Bu anket, insanların yaşama ilişkin bazı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizden, bu maddelerde yansıtılan düşüncelere ne ölçüde katıldığınızı ifade etmeniz istenmektedir. Bunun için, her maddeyi dikkatle okuyunuz ve o maddede ifade edilen düşüncenin sizin düşüncelerinize uygunluk derecesini belirtiniz. <u>Bunun için de, her ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin görüşünüzü yansıtan kutucuğu yuvarlak içine alınız.</u> "Doğru" ya da "yanlış" cevap diye bir şey söz konusu değildir.	1= Hiç uygun değil	2=Pek uygun değil	3= Uygun	4= Oldukça uygun	5= Tamamen uygun
1. İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlığına bağlıdır.	1	2	3	4	5
2. İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.	1	2	3	4	5
3. Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.	1	2	3	4	5
4. İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.	1	2	3	4	5
5. İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, savaşlar daima olacaktır.	1	2	3	4	5
6. Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.	1	2	3	4	5
7. İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.	1	2	3	4	5
8. İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz.	1	2	3	4	5
9. Bir çok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.	1	2	3	4	5
10. Bir insanın halen ciddi bir hastalığa yakalanmamış olması sadece bir şans meselesidir.	1	2	3	4	5
11. Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir.	1	2	3	4	5
12. İnsanın burcu hangi hastalıklara daha yatkın olacağını belirler.	1	2	3	4	5
13. Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.	1	2	3	4	5
14. İnsanın bir günü iyi başladıysa iyi; kötü başladıysa da kötü gider.	1	2	3	4	5
15. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	1	2	3	4	5
16. Aslında şans diye bir şey yoktur	1	2	3	4	5
17. Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliklerinden kaynaklanır.	1	2	3	4	5
18. Talihsizlik olarak nitelenen durumların çoğu, yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ve benzeri nedenlerin sonucudur	1	2	3	4	5
19. İnsan, yaşamında olabilecek şeyleri kendi kontrolü altında tutabilir.	1	2	3	4	5
20. Çoğu durumda yazı-tura atarak da isabetli kararlar verilebilir	1	2	3	4	5
21. İnsanın ne yapacağı konusunda kararlı olması, kadere güvenmesinden daima iyidir.	1	2	3	4	5
22. İnsan fazla bir çaba harcamasa da, karşılaştığı sorunlar kendiliğinden çözülür.	1	2	3	4	5
23. Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır	1	2	3	4	5
24. Bir çok hastalık insanı yakalar ve bunu önlemek mümkün değildir.	1	2	3	4	5
25. İnsan ne yaparsa yapsın, olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.	1	2	3	4	5
26. İnsanın istediğini elde etmesinin talihle bir ilgisi yoktur	1	2	3	4	5
27. İnsan kendisini ilgilendiren bir çok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir.	1	2	3	4	5
28. Bir insanın başına gelenler, genelde kendi yaptıklarının geri dönüşümüdür.	1	2	3	4	5
29. Halk, yeterli çabayı göstererek siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabilir.	1	2	3	4	5
30. Şans ya da talih hayatta önemli bir rol oynamaz.	1	2	3	4	5

31. Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.	1	2	3	4	5
32. İnsan kendi yaşamına temelde kendisi yön verir.	1	2	3	4	5
33. İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.	1	2	3	4	5
34. İnsanlarla yakın ilişkiler kurmak, tesadüflere değil, çaba göstermeye bağlıdır.	1	2	3	4	5
35. İnsanın hastalanacağı varsa hastalanır; bunu önlemek mümkün değildir.	1	2	3	4	5
36. İnsan bugün yaptıklarıyla gelecekte olabilecekleri değiştirebilir.	1	2	3	4	5
37. Kazalar, doğrudan doğruya hataların sonucudur.	1	2	3	4	5
38. Bu dünya güç sahibi bir kaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur	1	2	3	4	5
39. İnsanın dini inancının olması, hayatta karşılaştığı bir çok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder	1	2	3	4	5
40. Bir insan istediği kadar akıllı olsun, bir işe başladığında şansını yaver gitmezse başarılı olamaz.	1	2	3	4	5
41. İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir.	1	2	3	4	5
42. Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır.	1	2	3	4	5
43. Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.	1	2	3	4	5
44. İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	1	2	3	4	5
45. İnsan kendi kilosunu, yiyeceklerini ayarlayarak kontrolü altında tutabilir.	1	2	3	4	5
46. İnsanın yaşamının alacağı yönü, çevresindeki güç sahibi kişiler belirler.	1	2	3	4	5
47. Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.	1	2	3	4	5

## DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ

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

### BÖLÜM A

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

### BÖLÜM B

10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	1	2	3	4	5
20. İngilizce'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özeti çıkarırım.	1	2	3	4	5

## BÖLÜM C

24. Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum	1	2	3	4	5
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5

## BÖLÜM D

30. İngilizce’mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. “İngilizce’yi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. İngilizce’de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. İngilizce’mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5


## BÖLÜM E

39. İngilizce’mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. İngilizce’de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5

## BÖLÜM F

45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

### EK 3. KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİNİN ÇALIŞMADA KULLANILMASINA İLİŞKİN İZİN E-MAİLİ

Klasörler 

Gelen kutusu 19

Gereksiz 2

Taslaklar 2

Gönderilmiş

Silinmiş 10

Arama Sonuçları

Yeni klasör



Hızlı görünüm

Belgeler 6


Fotoğraflar



İşaretili 3

Yeni kategori

 İhsan Dağ (ihsandag@hacettepe.edu.tr) [Kişilere ekle](#)  08.03.2013 [Belgeler](#)

Kime: 'Tuğba Akar' ✕

 2 ek (toplam 529,4 KB)

 KO Olcegi.doc  Dağ 2002 KOÖ Geç...

[Çevrimiçi göster](#) [Çevrimiçi göster](#)

[Tümünü zip olarak indir](#)

Sayın Tuğba Akar,

Kontrol Odağı Ölçeğini araştırmanızda kullanabilirsiniz. ekte gönderiyorum.

Başarılar.



## EK 4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİNİN ÇALIŞMADA KULLANILMASINA İLİŞKİN İZİN E-MAİLİ

CESUR

Klasörler

Gelen kutusu 19

Gereksiz 2

Taslaqlar 2

Gönderilmiş

Silinmiş 10

Arama Sonuçları

Yeni klasör

Hızlı görünüm

Belgeler 6

Fotoğraflar

İşaretili 3

Yeni kategori

Tuğba Hanım,

Çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilginiz için teşekkür eder, ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyacağımızı bildiririm. Ölçeğe ilgili tüm bilgiler şu adreste: <http://www.sevalfer.com/calisma4.html>

Sevgiler,  
Seval Fer

From: [Tuğba Akar](#)  
Sent: Thursday, March 07, 2013 9:05 PM  
To: [onurcesur@yahoo.com](mailto:onurcesur@yahoo.com) ; [sevalfer@hotmail.com](mailto:sevalfer@hotmail.com)  
Subject: Dil Öğrenme Stratejileri

Sayın Cesur ve Fer,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek Lisans öğrencisiyim. Şu anda tez aşamasındayım. Tezim Dil öğrenme stratejileri ve kontrol odağı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma olacaktır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve sizlerinde Türkçe formunun dil eşdeğerliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini yaptığımız "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ni izniniz dahilinde tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

Yanıtınızı mail yoluyla bana iletirseniz çok memnun olurum. Şimdiden çok teşekkürler.

Saygılarımla Sunarım

Tuğba AKAR  
Afyon Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni