

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI
DİL ÖĞRENMEDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ**

**Hazırlayan
Yağmur ŞAHİN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2016
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI
DİL ÖĞRENMEDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Yağmur ŞAHİN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Temmuz 2016
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Adı- Soyadı: Yağmur ŞAHİN

İmza:



YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“İki Dilli ve Tek Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Yağmur ŞAHİN

Danışman

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında **Yağmur ŞAHİN** tarafından hazırlanan “**İki Dilli ve Tek Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi**” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, **Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

.11.. / 08 / 2016

JÜRİ:

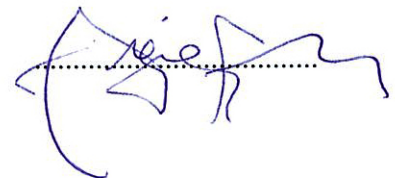
Danışman : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



Üye : Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI



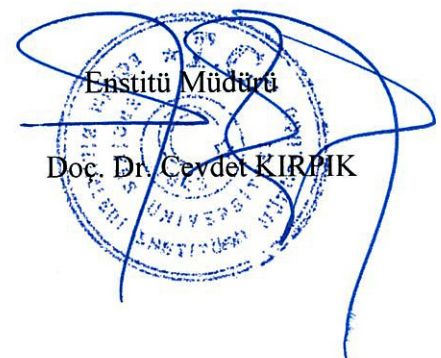
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 23/08/2016 tarih ve 36-01 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Ceydet KIRPIK



ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR

Bu çalışma ortaöğretim düzeyindeki tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince görüş ve önerileriyle yoluma ışık tutan, bilgi ve tecrübesinden faydalandığım, bilimsel katkı ve desteğinden dolayı danışman hocam sayın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ' ye teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunarak yapıcı eleştirileri ve yönlendirmeleriyle araştırmama katkı sağlayan, bakış açımı genişleten değerli hocalarım Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI ve Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e teşekkür ederim.

Çalışmamın aşamalarında katkıda bulunan tüm meslektaşlarıma ve yardımlarından dolayı öğrencilerime, yüksek lisans eğitimim boyunca zor zamanlarımda benden desteğini esirgemeyen ve beni her zaman cesaretlendiren kıymetli aileme, çalışmalarım süresince birçok fedakarlıklar gösterip beni destekleyerek her an yanımda olan eşim Dr. Yusuf ŞAHİN ve mutluluk kaynağım biricik kızım Leyla Duru'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın bilimsel bilgiye katkıda bulunmasını ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutmasını temenni ederim.

Yağmur ŞAHİN

Kayseri, Temmuz 2016

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENMEDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Yağmur ŞAHİN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2016
Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen tek dilli ve iki dilli ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve cinsiyet, okul ve akademik başarı gibi değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Siirt ve İzmir illerinden seçilen okullarda öğrenim gören 991 orta öğretim öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında, Oxford (1990) tarafından hazırlanan ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Strategy Inventory for Language Learning)* kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket, bireyin İngilizce öğrenirken kullandığı öğrenme stratejilerini birbirinden bağımsız olarak ölçmeyi amaçlayan bellek, bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal, telafi ve sosyal stratejiler olmak üzere toplam altı alt ölçekten oluşmaktadır.

Verilerin analizinde betimsel bölümlerde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Verilerin durumuna göre farklılıkları belirlemek için, parametrik testlerden bağımsız örneklem için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırmalarda Tukey Çoklu Karşılaştırma testinden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan analiz testlerinin anlamlılık düzeyi Pearson korelasyon katsayısına göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın alt boyutları değerlendirildiğinde, tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrenciler arasında İngilizce öğrenmede strateji kullanımında belirgin bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak, cinsiyet, okul ve akademik başarı değişkenlerinin strateji kullanımıyla yakından ilişkili oldukları belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenmede kullandıkları stratejilerin puanları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin erkeklere göre

strateji kullanmada daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu da, öğrenenlerin sahip olduğu akademik başarı seviyesinin öğrenme strateji kullanımını etkilediğidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde strateji kullanımını etkileyen faktörlerin daha farklı değişkenler açısından incelenmesinin uygun olacağı söylenebilir. Ülkemizde iki dillilikle ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu açıkça görülmektedir, dolayısıyla gelecekte bu alanda yapılacak olan çalışmalar desteklenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Tek dillilik, iki dillilik, yabancı dil öğrenimi, öğrenme stratejileri.

**ASSESSING THE LANGUAGE LEARNING STRATEGY USE OF
MONOLINGUAL AND BILINGUAL STUDENTS IN FOREIGN
LANGUAGE LEARNING**

Yağmur ŞAHİN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Master Thesis, July 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the language learning strategy use of monolingual and bilingual high school students in their learning process in terms of different variables such as gender, school and academic success. In the study, the data obtained from 991 high school students who studied in the cities of Siirt and İzmir during the 2014- 2015 academic year.

The data instrument used in this study is *Strategy Inventory for Language Learning* which was prepared by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007). The inventory used in the study aims to determine the used strategies separately and it consists of six sub-dimensions: memory, cognitive, metacognitive, affective, compensation and social strategies.

In the descriptive part of the analysis of data, frequency, percentage, mean and standard deviation were used. To show the difference in the tests, according to data, was tested with parametric tests for independent samples t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Tukey's multiple comparison test was used for multiple comparisons. In the analysis of sub-problems of the research survey, the level of significance was assessed by Pearson's correlation coefficient.

As the sub-dimensions of the study were evaluated, there was no significant difference between monolingual and bilingual students' language learning strategy use. However, it was found that there is a close relationship between the use of language strategies and gender, school and academic success variables. It was revealed that girls have higher scores than boys when compared the levels of language learning strategy use in their

language learning process. Another finding obtained from the study is that the learners' level of academic success affect the learning strategy use.

Based on the results from the study, it can be said that the factors affect the learners' language learning strategy use in their learning process should be examined in terms of other different variables. It is clearly seen that the studies on bilingualism are limited in our country, so the future studies on this subject should be supported.

Keywords: Monolingualism, bilingualism, foreign language learning, language learning strategies.



İÇİNDEKİLER

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENMEDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

İÇ KAPAK	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ/ TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlamalar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. İki Dillilik.....	7
2.2. Tek Dillilik.....	9
2.3. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar.....	9
2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri (Grammar-Translation) Yöntemi.....	10
2.3.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method).....	10
2.3.3. İşitsel-Dilsel (Audiolingual) Yaklaşım.....	11

2.3.4. Sessiz Yol (Silent Way)	11
2.3.5. Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia).....	11
2.3.6. Danışmanlı-Dil Öğrenme (Community Language Learning)	11
2.3.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	12
2.3.8. İletişimsel (Communicative) Yaklaşım.....	12
2.4. Öğrenme Stratejileri	12
2.5. Dil Öğrenme Stratejileri.....	14
2.6. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	16
2.6.1. Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	16
2.6.1.1. Öğrenme Stratejileri.....	19
2.6.1.1.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri.....	19
2.6.1.1.2. Üst Bilişsel Öğrenme Stratejileri	20
2.6.1.2. İletişim Stratejileri	20
2.6.1.3. Sosyal Stratejiler.....	20
2.6.2. O' Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	21
2.6.2.1. Üst Bilişsel Stratejiler	21
2.6.2.2. Bilişsel Stratejiler	21
2.6.2.3. Sosyo – Duyuşsal Stratejiler	21
2.6.3. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	23
2.6.3.1. Doğrudan Stratejiler.....	27
2.6.3.1.1. Bellek Stratejileri.....	27
2.6.3.1.2. Bilişsel Stratejiler	29
2.6.3.1.3. Telafi Stratejileri	31
2.6.3.2. Dolaylı Stratejiler	32
2.6.3.2.1. Üst Bilişsel Stratejiler.....	32
2.6.3.2.2. Duyuşsal Stratejiler	34
2.6.3.2.3. Sosyal Stratejiler	35
2.6.4. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	37

2.6.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Evren ve Örneklem.....	48
3.4. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri.....	51
3.5. Verilerin Çözömlenmesi	52
4. BULGULAR	54
4.1. Tek Dilli Öğrenciler ile İki Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi.....	54
4.2. Tek Dilli Öğrenciler ile İki Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Stratejilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	55
4.3. Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarıları ile Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi.....	59
4.4. Tek Dilli Öğrenciler ile İki Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Stratejiler ile Okulları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	75
5. SONUÇ- TARTIŞMA VE ÖNERİLER	80
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	80
5.2. Öneriler	87
5.2.1. Sonuçlara İlişkin Öneriler.....	87
5.2.2. Genel Öneriler.....	88
KAYNAKLAR	90
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Rubin'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	18
Tablo 2.2. O' Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990)..	22
Tablo 2.3. Oxford'un Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990).....	24
Tablo 2.4. Oxford'un Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990).....	26
Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet, Öğrenim Gördükleri Sınıf ve Okullara Göre.....	49
Tablo 3.2. Katılımcıların Sahip Oldukları Dillere Göre Dağılımları.....	50
Tablo 4.1: Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin DÖSE'ye Ait t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.2: Tek Dilli Kız Öğrenciler ile Tek Dilli Erkek Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.3: İki Dilli Kız Öğrenciler ile İki Dilli Erkek Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.4: Tek Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	59
Tablo 4.4.1: Tek Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	61
Tablo 4.5: İki Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	68
Tablo 4.5.1: İki Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	70
Tablo 4.6: İ-A Okulu ile S-A Okuluna İlişkin t Testi Sonuçları	75
Tablo 4.7: İ-B Okulu ile S-B Okuluna İlişkin t Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.8: İ-C Okulu ile S-C Okuluna İlişkin t Testi Sonuçları.....	79

KISALTMALAR

%	: Yüzde
Akt.	: Aktaran
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
N	: Frekans
s.	: Sayfa
SS	: Standart Sapma
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
\bar{X}	: Ortalama

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte, günlük hayatta yabancı dil kullanmaya olan ihtiyaç da gittikçe artmaktadır. Ekonomik, sosyal, kültürel ve teknoloji gibi pek çok alanda yaşanan hızlı değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için, en az bir yabancı dil bilmek, neredeyse, bir zorunluluk haline gelmiştir. Bugün dünyada insanlar, çok kolay bir şekilde bir uçtan diğer uca kolaylıkla iletişim kurmakta, ticaret yapmakta ve pek çok farklı alandaki ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılamaktadır. Bu sayede, diller de artık belirli sınırlar içinde yaşamaktan çıkmıştır.

Teknolojideki gelişmeler ve devletlerin bu teknolojiyi kullanmalarından ötürü birbirlerine yakınlaşmaları, ticarî ilişkiler, teknoloji alışverişi gibi nedenlerle dünyada müşterek bir dil kullanılmasını ve bu dilin de İngilizce olması gerektiğini savunan, İngilizceyi anadili olarak konuşan ve konuşmayan birçok sıradan kişi ve bilim insanı bulunmaktadır (Durmuşçelebi, 2015). İngilizce tarih boyunca, uluslararası ilişkiler, medya, basın, reklamcılık, radyo ve televizyon yayıncılığı, filmler, pop müzik, eğitim, uluslararası taşımacılık, uluslararası güvenlik ve iletişim aracılığıyla geniş çapta yayılmış bir dil olarak kullanılmıştır (Crystal, 2003). İngilizce'nin bu denli yayılması da, onun bir "dünya dili" (lingua franca) olarak kabul görmesine katkıda bulunmuştur.

Bugün dünyada yaklaşık bir buçuk milyar kişinin İngilizce'yi yabancı dil olarak kullandığı tahmin edilmektedir. Öyle ki, İngilizce'nin uluslararası bir dil haline gelmesi, gelecekte dünya nüfusunun büyük bir kısmının birden fazla dilde akıcı düzeye sahip

olacağı görüşü dil uzmanları arasında yaygındır (Moreno, 2012). Bu nedenle, yabancı dil eğitimi son dönemde oldukça önem kazanmıştır ve İngilizce'nin nasıl öğretilceğine ve öğrenileceğine dair farklı görüşler sunulmaktadır.

Özellikle, 1970'lerden itibaren öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olduğu düşüncesinin yaygınlaşmasıyla birlikte, yabancı dil öğrenme alanında düzenlenen çalışmalar da öğrenci merkezli ve bireysel farklılığı esas alan yaklaşımla planlanmaktadır. Turanlı'ya (2007) göre, öğretmen merkezli ve ezberci eğitimden öğrenci merkezli ve insancıl yaklaşımlara yönelme, öğrenmeye ilişkin artan bilginin ürünüdür. Artık aynı ya da benzer özelliklere sahip öğrenenlerin bir arada tutulduğu sınıf atmosferinden daha çok bireysel farklılıkların ön plana çıktığı, öğrencinin ihtiyaçlarının gözetildiği, zengin bir öğrenme-öğretme çevresinin hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde her ne kadar yabancı dil eğitimi zorunlu olsa da, yeterli başarının sağlanamadığı, uygulanan ortak sınavların neticesinde, görülmektedir. Başarıya ulaşmayı engelleyen sorunlardan birisi olarak, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan öğrenenlerin nasıl öğreneceklerini bilememesi gösterilebilir. Can'a göre (2004), "tüm öğrencileri yabancı dilde başarılı kılacak en iyi yol, onlara nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Bilgiye kendi başına nasıl ulaşacağını ve onu nasıl belleğine yerleştirip gerektiğinde nasıl kullanacağını bilen bireyler yetiştirmek hem öğrenmeyi hem de öğretimi kolaylaştırır ve öğrenenleri başarıya götürür".

Evcim'e göre (2008) öğreneni daha iyi bir öğrenen yapmak, öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmekle başarılabilir. Öğrenme sürecinde, ne istediğini bilen bir birey ona nasıl ulaşacağını da bilir. Bu nedenle, tüm bilinçli ve amaca yönelik adımlar öğrenmeyi kolaylaştırır (Chamot, 2005). Öğrencilerin kişilikleri değiştirilemez, ancak onlara uygun öğrenme stratejileri gösterilerek yabancı dili öğrenmeleri kolaylaştırabilir. Öğrenme stratejilerinin amacı, "öğrenmeyi öğrenme" kavramının öğrenmenin temelini oluşturduğu günümüzde, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, örgütlemesi, sınıflaması, kopyalaması ve bilgiye motive olmasına yardımcı olacak özel teknik ve yöntemleri öğrencilere kazandırmaktır (Efe vd., 2009).

Hsiao ve Oxford (2002), stratejinin bir amaca yönelik bilinçli hareketleri belirttiğini aktarır. Öğrenme sürecinde öğrenenler tarafından geliştirilen stratejiler, öğrenme stratejilerini oluşturur. “Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha keyifli ve yeni durumlara rahat transfer edilebilir hale getirmek için öğrenenler tarafından oluşturulan özel eylemlerdir” (Oxford, 1990).

Öğrenmenin her alanında kullanılabilen öğrenme stratejilerine, özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde sık sık başvurulur. Öyle ki, öğrenme stratejileri ile dil öğrenme stratejileri ifadeleri iç içe geçmiş kavramlar olarak görülür. Bu anlamda Ellis (1994), strateji kullanımını dil kullanma ya da dil ediniminin tüm sürecinde bazı özel aşamalarla ilişkili olan zihinsel ya da davranışsal aktivite olarak tanımlar, aynı zamanda bireylerin strateji tercihlerinin dil öğrenme sonucunu da etkilediğini savunur. Bölükbaş’a (2013) göre dil öğrenme stratejileri, öğrenilmekte olan yabancı dili kullanmaya, anımsamaya ve içselleştirmeye yardımcı olan her türlü teknik, metot, düşünce ve davranışlardır.

Öğrenme stratejileri yalnızca öğrenenlerin öğrenme sürecini desteklemez, aynı zamanda öğretmenlere de öğretim sürecinde katkıda bulunur. Öğrencilerin öğrenirken hangi yolları tercih ettiklerini bilmek, onların öğrenmeyi öğrenme yollarını öğrenmek açısından öğretmenlere öğretim etkinliklerini düzenlemeleri için yardımcı bir unsurdur (Erginer, 2007). Öğrencinin kullandığı stratejilerin farkında olan öğretmen, öğretim faaliyetlerini rahatlıkla planlar ve başarıyla yürütür. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları nasıl aştıklarını; bu sorunlar karşısında nasıl bir yaklaşım içinde olduklarını; yeni bilgileri anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için ne tür yöntemler kullandıklarını gösteren önemli belirteçlerdir (Hiçyılmaz, 2006).

Yeni bir dil öğrenirken farklı öğrenciler, farklı davranışlar ya da stratejiler kullanırlar (Ghani, 2003). Bu nedenle strateji kullanımında bireysel farklılıkları gözlemlemek imkansızdır. Öğrenenlerin sahip olduğu nitelikleri bilmek, dil öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştıracaktır. Yapılan pek çok araştırma, öğrenen-temelli faktörlerin dil öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasıyla yakından ilgili olduğuna dikkat çeker. Demirel (2012), başarılı öğrenmeler gerçekleştiren bireylerin bilgiyi etkin olarak işleyebilmek için bilginin seçimini, kodlanmasını ve gerektiğinde bellekten geri getirilebilmesini kolaylaştırıcı bir dizi stratejiler kullanan bireyler olarak gördüğünü savunur.

Durmuşçelebi'ye (2013) göre, zekâ, yetenek, öğrenme biçimi, cinsiyet, aile yapısı, çevresel koşullar, ekonomik durum, program ve öğrenilene karşı tutum, öğrenme ortamı ve öğretim elemanı başarıyı etkileyen unsurlar olarak sayılabilir. Bu unsurlar ise, bireysel farklılıkların oluşmasını ve öğrenme- öğretim sürecinde farklılıkların gözlemlenmesini sağlamaktadır. Başarıya etki edebileceği düşünülen ve bireysel farklılık olarak ortaya çıkan özelliklerden birisi de bireyin sahip olduğu dil/lerdir. Khadivi ve Kalantari'nin (2011) görüşüne göre, dünya nüfusunun yaklaşık olarak üçte ikisi iki dilli ya da çok dillidir; yani dünyadaki insanların yarısı günlük iletişimlerinde iki ya da daha fazla dil kullanmaktadır. Ülkemizde de edindiği ana dil ile sonradan öğrendiği resmi dil birbirinden farklı olan bireylerin yetiştiği bilinen bir gerçektir. İki dilli ya da çok dilli olarak adlandırılan bu bireyler, kimi zaman eğitim sisteminde zorluk yaşamakta ve etkili bir öğrenme süreci geçirememektedirler.

Eğitim sistemimizde yer alan iki dilli ve çok dilli bireyler için eğitimin hem kazandırmak istediği amaçlardan biri olduğu hem de eğitimde sık sık bir araç olarak başvurulduğu için dilde beceri geliştirebilmek oldukça önemlidir. İki dilli olma durumu, ülkemizde yapılan çalışmalar (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2006) neticesinde ne kadar olumsuz bir özellik olarak görülse de, Eisenstein'e göre (1980) erken yaştaki iki dilliliğin ileride edinilecek olan başka bir dile olumlu katkıları vardır.

Bugün dünya nüfusunun yaklaşık yarısının bir şekilde iki /çok dilli olduğu (Grosjean, 1982) düşünülürse, öğretmenlerin sınıf ortamında iki dilli bireylerle karşılaşmaması neredeyse imkânsızdır. Ancak, öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, iki dilli ve çok dilli öğrencilerle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Dil öğrenmede kullanılan stratejilerin etkililiğini belirlemek için bu alanda daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde verimliliği artırmak için, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda plan yapmak ve en önemlisi öğrencinin kullandığı stratejileri bilerek öğretim sürecini düzenlemek oldukça önem taşımaktadır. Özellikle iki dilli ve çok dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yabancı dil öğretiminde başarının sağlanmasında, eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi, bunun yanı sıra öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri ile cinsiyet, öğrenim gördükleri okul ve İngilizce dersi akademik başarıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri değişiklik göstermekte midir?
2. İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenim gördüğü okullara göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan pek çok çalışmaya rastlanırken, özellikle iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırıldığı bu çalışma ışığında, yabancı dil öğretmenleri ve akademisyenler İngilizce öğretiminde tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini anlama hususunda daha net bir görüşe sahip olacaklardır. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okullara ve İngilizce dersi akademik başarılarına göre değişip değişmediğini anlayarak, kendileri için daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilecekler ve yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşmaları hususunda öğrenenlere yardımcı olabileceklerdir.

1.4. Varsayımlar

Çalışmaya katılan öğrencilerin verilen sorulara doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu çalışma 2014- 2015 eğitim öğretim yılında İzmir ve Siirt il merkezlerinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilen okullarda öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlamalar

Öğrenme stratejileri: Öğrenenler tarafından belirlenen, öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetmesine fırsat tanıyan ve öğrenmeyi kişiselleştirmeye yarayan her türlü yöntemdir.

Dil öğrenme stratejileri: Dil öğrenme sürecinde öğrenenler tarafından bilinçli olarak ya da olmayarak kullanılan, kişiye özel öğrenme stratejileridir.

Tek dillilik: Günlük yaşantılarında ihtiyaçlarının karşılanması için bireylerin işlevsel olarak yalnızca bir dilden faydalanmasıdır.

İki dillilik: Bireylerin günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılamak için kurdukları iletişimde iki dili de kullanmaları durumudur.

Çok dillilik: İki ya da daha fazla dilin kullanımıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İki Dillilik

İki dillilik anlamına gelen “bilingualism” kelimesi İngilizce bir kelime olmakla beraber, Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil bilim anlamındaki “lingualism” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. İki dillilik üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında, akademisyenlerin henüz görüş birliğine varamadıkları görülür. İki dilliliğin hangi sınırlar içinde değerlendirilmesi gerektiğine dair pek çok tartışma süregelmektedir. Bloomfield (1933), iki dilliliği her iki dilde de ana dil gibi etkili olabilme olarak tanımlarken, Haugen (1953), iki dilliliğin bir dili konuşan kişinin bir başka dilde tam ve anlamlı ifadelerde bulunabildiği noktada başladığını savunur. Weinreich (1996) ise iki dilliliği iki dili de değişimli olarak kullanabilme pratikliği olarak görür.

İki dilli bireyler için yapılan tanımlamalar da bu doğrultuda çeşitlilik göstermektedir. Grosjean (1982) iki dilli birisini duyduğu ihtiyaca göre her bir dili kullanabilen kişi olarak tanımlarken, Bloomfield (1933) iki dilli birinin ancak her iki dilde de akıcılığa sahip olabilen kişiler olduğunu savunur. Macnamara (1967) ise iki dilli birinin anadilinin haricinde başka bir dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma, bu dört dil becerilerinden sadece birinde minimal düzeyde beceriye sahip olması gerektiğini savunur. Webster’ in sözlüğüne göre iki dilli, özellikle ana dilli biri gibi akıcı bir şekilde konuşan, iki dile sahip ya da iki dil kullanan kişilerdir. İki dilliler, iki dili de ana dilli bireylerin sahip olduğu kontrolde ve doğallıkta kullanırlar; iki dillilik de iki dilin sürekli olarak sözlü bir şekilde kullanılmasıdır (akt. Hamers ve Blanc, 2000).

İki dillilik üzerine bu kadar geniş tanımlamalar bulunurken, iki dilliliğin nerede başladığını ve kimlerin iki dilli olduğunu belirlemek de kolay değildir. “Mackey (1968)’

göre ise, iki dillilik tanımlanmasında dört farklı boyut ele alınmalıdır. Bunlar, derece, işlev, değişiklik/ardışıklık ve karışmadır. Derece, bireyin her iki dildeki yeterliliğini ortaya koyma amacını; işlev, iki dilli bireyin konuşmalarının işlevi ve bireyin dille ilgili olarak toplam sözcük hazinesi ve dil kullanım genişliğinin farklı rollerini ortaya koymayı; değişiklik, bireyin her iki dildeki bireysel dil değişikliklerini hangi dereceye kadar yapabildiğini ; karışıklık ise, bireyin her iki dilde sözcükleri hangi oranlarda bir araya getirdiğini ve ayrı tuttuğunu içermektedir (akt., Cengiz, 2006)”.

İki dillilik kavramından bahsederken, kimi akademisyenler iki dilliliği sınıflandırmaya çalışmışlardır. Bunlar arasında Karlinskywho iki dilliliği yapay ve doğal olarak ayırır. Bunu yaparken yabancı dil öğrenme teorisi çerçevesinde düşünmüştür. Yapay iki dillilikte, dilde ustalaşmak maksadıyla öyle bir çevre yaratılırken; doğal iki dillilikte yoğun pratiğin doğrudan sonucu olarak böyle bir çevre oluşturulur (akt. Pechhershkih ve Berkutova, 2013). İlkinde donanımlı bir çevre oluşturulurken, diğerinde dil bilgisinin üzerinde çok fazla durulmayan daha çok konuşma ve anlama yönelik bir çevre bulunur.

Pechhershkih ve Berkutova (2013), iki dillilik kavramını iki dil konuşabilme kabiliyeti olarak tanımlar; ayrıca bilimsel literatürün iki dilliliği “bireysel iki dillilik” ve “toplu iki dillilik” olarak gruplandığını; ancak bu kavramın gruplandırmaya dahil olamayacak kadar karmaşık ve pek çok bilim dalının üzerinde çalıştığı bir konu olarak düşünülmesini savunurlar. Bireysel iki dillilikte, iki dil konuşabilme özelliği toplum üyelerinden sadece birine aitken; toplu iki dillilikte, bir ya da daha fazla bölgedeki nüfusun bu özelliğe sahip olduğu belirtilir.

D’Acierno (1990) ise, ilgili literatür incelendiğinde iki dilliliğin üç gruba ayrılmasından bahseder: karma (compound) iki dillilik, sıralı (coordinate) iki dillilik ve yan-sıralı (sub-coordinate) iki dillilik. Buna göre, karma iki dilli olan kişi her iki dili de aynı çevre içinde öğrenir. Bir kavramın iki sözel ifadesi bulunur ve beyinde iki dilin birbirinden bağımsız olarak kaynaşık bir simgeleme durumu vardır. Yani karma iki dilli bir kişiye edindiği dillerden hangisinde soru sorulmuşsa o dilde yanıt verebilir, edindiği her iki dil birbirinden bağımsız olarak çalışır; çünkü iki dil birbirine paralel olarak öğrenilmiştir. Sıralı iki dilli olan kişi, edindiği iki dili birbirinden farklı çevrede öğrenmiştir (birini evde, diğerini okulda gibi). Bu nedenle iki dildeki kelimeler, birbirinden bağımsız iki farklı sisteme aittir. Sıralı iki dilli olarak ifade edilen bireyler, öncelikle birinci sistemi

kurar ve sonrasında ikinci sistem bunun üzerine kurulur; fakat sonunda bu iki sistem birbirine paralel olarak yürütülür. Bazen diller arası geçişler yaşanabilir. Yan sıralı iki dillilikte ise bir dil diğerine üstün gelebilir. Genellikle daha baskın olan dilde kendini ifade etme eğilimi vardır.

Literatürde bazı araştırmacılar iki dilliliğin sınıflandırılmasında, dillerin edinim sırasını esas alır. Bu sınıflandırmaya göre iki dillilik ikiye ayrılır: Andaş (simultaneous) iki dillilik ve sıralı (sequential) iki dillilik. Sıralı iki dillilikte bir dil öğrenildikten sonra diğeri öğrenilir; ancak andaş iki dillilikte her iki dil de aynı anda öğrenilir. Bialystok (1991)'e göre, andaş iki dillilikte bir dilde edinilen dile ait alt sistemler diğeri dilde de muhakkak edinilmelidir.

İki dilliliğin tanımlanmasında görülen bu karmaşıklık, iki dilliliğin basit bir grupta içerisine girmemesinden ve farklı boyutları ile yaşam içerisinde devam ediyor olmasından kaynaklanmaktadır (Tunçel ve Aytan, 2013). Her ne kadar iki dillilik kavram ve sınıflandırma olarak kendine keskin bir yer tanımlama sağlayamamış olsa da, eğitim ortamlarında iki dilli bireylerin varlığı yadsınmaz. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme sürecinde bireysel farklılıklar gözetilirken bireyin sahip olduğu dil de göz ardı edilmemelidir.

2.2. Tek Dillilik

Tek dillilik kavramı da, aslında, iki dilliliğin hangi sınırlar içinde değerlendirildiğine bağlıdır. Edwards (2010) herkesin iki dilli olduğunu, çünkü herkesin başka bir dilde en az bir kelime bildiğini savunur. Buna göre yeryüzünde hiç kimsenin tek dilli olmadığı düşünülebilir. Ancak, Hong (2006), tek dilli bireyleri günlük hayatlarında ihtiyaçlarını karşılamak için kurdukları iletişimde sadece tek bir dil kullanan ya da konuşan kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada ise, Hong'un açıklaması gözetilerek, İngilizce seviyesi ne olursa olsun, günlük hayatında başka bir dili işlevsel olarak kullanmayıp ihtiyaçları doğrultusunda sadece Türkçe kullanan bireyler tek dilli olarak ele alınmıştır.

2.3. İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar

Tarih boyunca dil öğretimi tüm toplumlar tarafından benimsenmiştir ve günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür (Demirel,

2007). Yabancı dil öğretim yöntemleri öğretene büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Dil öğretim yöntemleri sayesinde, ne zaman ve nerede hangi yöntemden faydalanacağını bilen öğretmenler, öğretim sürecinde öğreneni daha rahat yönlendirebilir ve böylece öğretim süreci rahatlıkla sistematize edilebilir. Yöntemlerin önemine vurgu yapan Richards ve Rogers'a göre (2009), dil öğretim tarihini üçe ayırmak mümkündür: Metotlar öncesi dönem, metotlar dönemi ve metotlar sonrası dönem. Buna göre, dilbilgisi-çeviri yöntemi ve doğrudan yöntem metotlar öncesi döneme ait olarak, işitsel-dilsel yöntem, sessiz yol, esinlemeli yöntem gibi yaklaşımlar metotların kullanıldığı döneme dahil olarak düşünülebilir.

Freeman (1986), kitabında hala kullanılmakta olan yabancı dil öğretim metotlarına geniş olarak yer vermiştir. Öğretimin bir tanımı uygulamaktan çok daha fazlası olduğunu belirterek, hiçbir metodun bir diğerinden üstün olmadığını ve her bir metodun öğretenin sahip olduğu özelliklere göre şekilleneceğini vurgulamıştır. Sekiz metodu detaylı şekilde açıklayan Freeman (1986)'a göre yöntemler aşağıdaki gibidir:

2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri (Grammar-Translation) Yöntemi

Klasik yöntem olarak da bilinen dilbilgisi-çeviri yönteminde metinleri orijinal dilinde okuma, çeviri yapma, ezberleme, kelime listeleri, dilbilgisi kuralları gibi alıştırmalar bulunur. Ağırlıklı olarak derslerde öğrenenin ana dili kullanılır. Dilin tüm kuralları önceden verilmekte, seçilen metin doğrultusunda sözcükler ve fiil çekimleri öğretilmekte, sürekli olarak ana dil kullanılmaktadır. Amaç genelde doğru bir çeviri elde etmektir (Tosun, 2006).

2.3.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Doğal yöntem olarak da bilinen doğrudan yöntemde, tek basit bir kural vardır: Hiçbir çeviriye izin verilmez (Freeman, 1986). Psikolog Gestalt'ın bütüncül, Herbart'ın eğitim ve Humboldt'un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur (Tosun, 2006). Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı olduğundan dil bilgisi dolaylı olarak öğretilir ve ana dil hiç kullanılmaz. Sözel beceriler ve yazma becerileri esastır. Öğretmen merkezli olduğundan, hemen hemen tüm sorumluluk ona aittir.

2.3.3. İşitsel-Dilsel (Audiolingual) Yaklaşım

Psikolog Skinner'ın “dil bir alışkanlık kazanmadır”, biçimindeki davranışçı görüşü ve bunu benimseyen dilbilimci Bloomfield'in dilbilim araştırmalarının katkısıyla dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek dialoglar ve yoğun sözlü alıştırma ile belirli bir plana göre hazır kalıp yapılarını öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Tosun, 2006). İşitsel-dilsel yaklaşımda, sözlü beceriler yoğun olarak işlenir. Tekrar, örneklerin ezberlenmesi, hataların anında düzeltilmesi gibi alıştırma bulunur.

2.3.4. Sessiz Yol (Silent Way)

Gattegno tarafından geliştirilen sessiz yol yaklaşımında, öğrenenlerin özerklik ve sorumluluk kazanması beklenir. Öğretmen gerektiğinde konuşur ve öğrenenler yapılan alıştırma ile yoğunlaşır, birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Ana dilin kullanılması yasaktır. Çoğu yöntemin tersine, az sayıda sözcükle çok konuşturarak, önce tonlamayı, doğal anlatımı, doğal tonlamayla söylenen cümlelerin öğrenilmesini sağlayarak dilsel bir bilinçliliği sağlamaya çalışır.

2.3.5. Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia)

Ruh doktoru ve eğitimci Bulgar G. Lozanov'un başarısızlık ve öğrenememe gibi korkulara karşı geliştirdiği, ortamın öğrenmeyi özendirdiği, öğrencinin kendini tam güvende ve rahat hissettiği bir öğretim yöntemidir (Tosun, 2006). Esinlemeli yöntemde, öğrencilerin başarıya ilişkin kaygılarını azaltarak öğrenme gerçekleştirilir. Stresin azaltılması için öğrenme ortamları (müzik, rahat koltuklar gibi) düzenlenir.

2.3.6. Danışmanlı-Dil Öğrenme (Community Language Learning)

Danışmanlı-dil öğrenme yaklaşımında, psikolog Carl Rogers'ın hümanistik yaklaşımından esinlenerek Curran ve arkadaşları psikolojik danışma tekniklerini öğrenme sürecine uygulamışlardır. Öğrenme, öğretmen (danışman) ve öğrenci arasında güven, destek ve işbirliği içinde gerçekleştirilir. Öğrenme, gelişmelere açık ve canlı bir süreçtir, önceden hazırlanmış bir program yoktur.

2.3.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Ruhbilimci J. Asher tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Çocuklar ana dillerini öğrenirken önce anne, baba ve yakınlarının buyurmlarını dinleyip yerine getirir. Bu noktadan hareketle Asher öğrencilerin, konuşmaya zorlanmadan verilen iletişim amaçlı emirlerin yerine getirilmesi ve rol değişimleriyle rahat bir biçimde yabancı dil öğreneceklerini söylemektedir (Tosun, 2006). Tüm fiziksel tepki yönteminde, sözel emirler öğrenenlerin davranışlarını yönlendiren güçlü araçlardır. Başarı hissi ve düşük kaygı düzeyi öğrenmeyi destekler, öğrenme ortamı eğlenceli olmalıdır.

2.3.8. İletişimsel (Communicative) Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımda, iletişim becerilerini geliştirmek temel amaçtır. Öğretim biçimi, araç-gereç, öğretmenle öğrenci rolleri ve davranışları, sınıf-ıçi etkinlikler ve uygulamanın yaşayan bir dil ve dil kullanım yöntemine göre düzenlenmesidir. Otantik materyaller ve oyunlar gibi araçlar kullanılır. Dilin iletişim aracı olarak kullanımı vurgulanır.

Hiçyılmaz'a göre (2006), "Öğrenciler, kendi öğrenimlerini bilinçli olarak etkileyen bireyler olarak ele alındığında, çeşitli dil öğrenme yöntem ve yaklaşımları çerçevesinde düzenlenen etkinliklerin, belirli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına olanak tanıdığı görülmektedir. Örneğin, sözcük ve dilbilgisi öğreniminin gelişmesinde çeviri, yineleme, duyduğunu ve anahtar sözcükleri akılda tutma gibi özellikleri olan belleksel ve bilişsel stratejilerin, dilbilgisi-çeviri yöntemiyle bağlantısı bulunmaktadır". Buna göre, öğretilenin içeriğine bağlı olarak kullanılan öğretim yöntemleri ve buna uygun olarak öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri iç içe geçmiş halkalar gibidir. Dil becerilerinin geliştirilebilmesi için, öğrenenlere öğrenme stratejileri eğitiminin verilmesi öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunacaktır.

2.4. Öğrenme Stratejileri

Strateji kelimesinin kökeni oldukça eskilere dayanmaktadır. Oxford (1990), eski Yunanca bir kelime olduğunu ve "savaş sanatı" ya da "liderlik" anlamına geldiğini vurgular. Dinçer (1994) ise strateji kelimesinin, Yunanlı bir general olan Strategos'un adına ithafen "savaşta hedefe varmak için atılan adımlar" olarak tanımlandığı ve

Latince'de yol, çizgi anlamına geldiğini belirtir. Her ne kadar eskiden savaş ve askeri alanda kullanılan teknik bir kelime olsa da, günümüzde “strateji” taktik, yol, yöntem anlamında eğitim alanında kullanılır hale gelmiştir.

Özellikle bilişsel kuramların ağırlık kazanmasıyla birlikte artık öğretene merkezli eğitim anlayışı yerini öğrenenin aktif olduğu ve öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bir anlayışa bırakmıştır. Bu yüzden, öğrenen merkezli yaklaşımların ağırlık kazandığı eğitim programlarında, sık sık karşımıza çıkan terimlerden biri de öğrenme stratejileridir, çünkü öğrenme ve öğretme sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınması gereken özelliklerden biridir. Farklılıkları gözeterek ve genel olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanılan öğrenme stratejileri için Rubin (1975) öğrenenin bilgiyi elde etmekte kullanabileceği teknikler ya da araçlar tanımlamasında bulunur. Cohen (1990) ise öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından bilinçli bir şekilde seçilen işlemlerden oluştuğunu belirtir. Richards ve Platt (1992) ise, öğrenme stratejilerini öğrenme sürecinde öğrenenler tarafından kullanılan, yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve hatırlamaya yardım eden kişisel davranış ve düşünceler olarak tanımlar. Öğrenme stratejileri, öğreneni kendi öğrenme sürecinde etkin hale getirir, böylece kişi kendine uygun öğrenme stratejileri belirleyerek kendi öğrenmesine yardımcı olur.

Öğrenme stratejileri yalnızca yeni öğrenilen bilgilerin düzenlenmesiyle değil aynı zamanda önceki mevcut bilgilerin işlevselliğiyle de ilgilidir. O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini kişilerin kavrama, öğrenme ve yeni bilgi elde etmede kullandıkları özel düşünce ve davranışlar olarak görür. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerinin öğrencinin bilgi edinme, belleğe kodlama ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırma süreçlerini etkileyen davranışlar ya da düşüncelerden oluştuğunu belirtir. Bu yönüyle öğrenme stratejileri bilgi işlem basamaklarının aktif olarak kullanılmasını destekleyici özelliktedir. Selçuk'a (2007) göre öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir.

Öğrenme sürecinde hangi stratejilerin kullanılacağı kişinin kendisine bağlı olmakla birlikte, kişinin sahip olduğu özelliklere göre de değişkenlik gösterebilir. Dörnyei (2003), öğrenme stratejilerinin öğrenenlerin kendi istekleri doğrultusunda öğrenmenin etkililiğini artırmak için kullandıkları teknikler olduğunu belirtir. Özer (2002) ise

öğrenme stratejilerini, öğrencilerin kendi öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biri olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi, öğrenme stratejileri öğrenmeyi daha etkili hale getirmek ve kolaylaştırmak için kişinin kendi seçimine dayanan bir takım düzenlemelerden oluşmaktadır. Bu anlamda, öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilen bireylerin başarılı bir öğrenme sürecini de yürütebilen kişiler olduğu ifade edilebilir. Öğrenme sürecinde öğrenenlere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermenin en iyi yollarından biri, onları kendi öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendirmektir (Tüz, 1995). Öğrenmede başarı sağlamak için, öğrenenlere kendi farkındalıklarını kazandırmak ve öğrenme sürecinde daha etkin hale getirecek öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda onlara destek vermek etkili olacaktır.

2.5. Dil Öğrenme Stratejileri

1970lerden sonra bilişsel kuramların ağırlık kazanmasıyla, öğreneni merkez alan dil öğrenme stratejileri çalışmalarına sıkça yer verilmiştir. Pek çok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini açıklarken, aslında başarılı bir öğrenenin nasıl olması gerektiğini belirten açıklamalarda bulunarak bu kavrama netlik kazandırmaya çalışmışlardır. Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan ilk çalışmalar gözleme dayalıdır. Yapılan açıklamalarda bu nedenle bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Bu anlamda öncü isimlerden biri olan Stern (1975) de dil öğrenme aşamalarına dayanarak, dil öğrenmede başarılı bir öğrenenin sahip olduğu 10 öğrenme stratejisini şöyle açıklar:

- Kişisel bir öğrenme stili ya da olumlu öğrenme stratejileri (planlama),
- Öğrenilen şeye aktif bir yaklaşım (aktif),
- Hedef dile dışa dönük ve anlayışlı bir yaklaşım ve o dili konuşanlarla empati kurma (empatik),
- Bir dille uğraşmanın nasıl olduğunu teknik olarak bilmek (resmi),
- Deneme ve planlama stratejileri (deneysel),
- Sürekli anlamı araştırmak (semantik),
- Pratik yapmaya istekli olmak (pratik),
- Gerçek iletişimde dili kullanmaya isteklilik (iletişim),

- Dili kullanmada öz denetim ve eleştirel hassasiyet (kontrol),
- Hedef dilde düşünebilme (içselleştirme).

Dil öğrenme sürecinde oldukça büyük öneme sahip olan dil öğrenme stratejilerini, Rubin (1987) öğrenenin öğrenmesini doğrudan etkileyen dil sisteminin gelişimine katkıda bulunan stratejiler olarak tanımlar. Griffiths (2008) ise dil öğrenme stratejileri için, kendi dil öğrenmelerini düzenlemek amacıyla bilinçli olarak öğrenenler tarafından seçilen aktivitelerden oluştuğunu öne sürer.

Richards ve Platt (1992) ise dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenmede kullanılan içsel düşünce ve davranışlardan oluştuğunu; Oxford (1989) ise öğrenenlerin dil öğrenmeyi daha keyifli, daha başarılı ve daha öz-denetimli hale getirmek için kullandıkları eylemler ve davranışların dil öğrenme stratejilerini oluşturduğunu belirtir. Oxford ve Schramm (2007) için dil öğrenme stratejileri, bireylerin biraz bilinçli bir şekilde ikinci ya da yabancı dil öğreniminde becerilerini geliştirmek için kullandıkları özel bir plan, eylem, davranış, adım ya da tekniklerdir.

Dil öğrenme stratejileri alanında öncü isimlerden biri olan Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin şu 12 önemli özelliğinden bahseder:

- Esas amaca katkıda bulunan, iletişim edimi,
- Öğrenenin daha özerk olmasına izin veren,
- Öğretmenlerin rolünü arttıran,
- Probleme yönelik,
- Öğrenenin özel eylemlerde bulunduğu,
- Öğrenenin sadece bilişsel değil pek çok yönünü içeren,
- Öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı destekleyen,
- Her zaman gözlenebilir olmayan,
- Çoğunlukla bilinçli,
- Öğretilebilir,
- Esnek,

- Pek çok faktörden etkilenebilen.

2.6. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil öğrenme stratejilerini açıklamak için pek çok akademisyenin sınıflandırmaya gittiği görülür. Gagne (1988), bilgi işleme kuramına uygun olarak sınıflandırma yaparken; Weinstein ve Mayer (1985) sınıflandırmasında sekiz temel stratejiyi açıklamayı tercih etmiştir. Naiman vd. (1978) başarılı dil öğrencilerinin özelliklerini gözlemleyerek sınıflamada bulunurken; Rubin (1987) bilişsel öğrenme stratejilerini temel alarak bir sınıflandırmada bulunmuştur. Ancak bu çalışmada Rubin (1987), Oxford (1990) ve O'Malley ve Chamot (1990) 'un sınıflandırmaları detaylı şekilde incelenmiştir. Farklı sınıflandırmalarda bulunsalar da, sınıflandırmalar birbirine benzemektedir. Bu sınıflandırmalar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

2.6.1. Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Rubin (1975), öğrenme stratejilerinden bahsederken aslında öğrenmede başarılı olan bireylerin kullandığı stratejilerle daha çok ilgilenmiştir. Başarılı öğrencilerin neler yaptığı bilirse, öğrenmede başarısız olan bireylere bu stratejilerin öğretilebileceğini ve bu sayede öğrenmeye katkıda bulunulabileceğini belirtmiştir. Rubin dil öğrenmede öğretmenleri ve öğrenenleri gözlemleyerek, öğrenmede başarılı olan bireylerin şu 7 özelliğe sahip olduğunu vurgulamıştır:

- 1) Başarılı bir öğrenen aynı zamanda başarılı bir tahmincidir. Başarılı bir tahminci, içeriğin verdiği tüm ilgili bilgileri kullanır ve eksik olan bilgiye ulaşır, iletişimin anlamının ne olabileceğini kolaylıkla sınırlandırır.
- 2) Başarılı bir öğrenen diğerleriyle iletişim kurmaya güçlü bir istek duyar ve bu iletişimden bir şeyler öğrenir. Bir kelimenin anlamını bilmeseyse bile sözel olmayan ipuçları kullanma gibi pek çok yolları deneyerek mesajını en iyi şekilde iletmeye çalışır. Bunun için tüm riskleri alır ve asla hata yapmaktan korkmaz.
- 3) Başarılı bir öğrenen çoğu zaman çekingen değildir. Öğrenmek ve iletişim kurmak için hata yapmaya gönüllüdür.

- 4) Başarılı bir öğrenen sürekli olarak bilgiyi düzenlemeye ve sınıflandırma yapmaya hazırdır. Özel bir şekilde devamlı olarak analiz eder, kategorize eder ve sentez yapar.
- 5) Başarılı bir öğrenen pratik yapar. Kelimeleri telaffuz etmek ya da cümle kurmak için isteklidir. Anadil konuşuru olan kişilerle pratik yapmak ve kültürel aktivitelere katılmak için fırsat kollar. Sınıfta öğretmeniyle ya da arkadaşlarıyla konuşmayı o başlatır.
- 6) Başarılı bir öğrenen hem kendinin hem de diğerlerinin konuşmalarını gözetler. Performansının öğrendiği standartları karşılayıp karşılamadığını inceler ve kendi hatalarından bir şeyler öğrenebilir.
- 7) Başarılı bir öğrenen anlamla ilgilidir. Gramer kurallarının her şey demek olmadığını bilir.

Rubin'in yaptığı sıralandırmaya göre, başarılı bir öğrenenin tamamen aktif olduğu ve bilgiyi kendine has yollarla düzenlediği anlaşılmaktadır. Diğerleriyle iletişime açık ve öz denetimi yüksek olan bu kişiler sahip oldukları bu özellikler sayesinde başarılı bir öğrenme gerçekleştirebileceklerdir.

Rubin (1981), ilk sınıflandırma çalışmasında öğrenme stratejilerini, öğrenmeyi dolaysız (*direct*) ve dolaylı (*indirect*) etkileyen stratejiler olarak iki gruba ayırmıştır. Öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler arasında; açıklama / doğrulama, izleme, ezberleme, tahmin etme / tümevarımsal çıkarım, tündengelimci akıl yürütme ve uygulama stratejileri bulunmaktadır.

Tablo 2.1: Rubin'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (O'Malley ve Chamot 1990, s.4 alıntı)

Birincil strateji sınıflandırması	Temsili ikincil stratejiler	Temsili örnekler
Öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler	Açıklama / doğrulama (clarification / verification)	Bir kelimenin ya da ifadenin nasıl kullanıldığıyla ilgili örnek görmek İstemek, anlamayı doğrulamak için kelimeleri tekrar etmek
	İzleme (monitoring)	Kendinin ya da başkasının sözcük, dilbilgisi, yazım, biçimle ilgili hatalarını düzeltmek
	Ezberleme (Memorization)	Yeni şeyleri not almak, sesli şekilde telaffuz etmek, hatırlatıcı bulmak, tekrar tekrar yazmak
	Tahmin etme / Tümevarımsal Çıkarım (Guessing / Inductive Inferencing)	Anahtar kelime, yapı, resim, içerik vb.den anlamı tahmin etme
	Tümdengelimci akıl yürütme (Deductive reasoning)	Hedef dille anadili karşılaştırma, kelimeleri gruplandırma, eş dizimlilik kurallarını araştırma
	Uygulama (Practice)	Yeni seslerle deney, kolayca söylenene kadar cümleleri tekrar etme, dikkatlice dinleme ve taklit etmeye çalışma
Öğrenmeye dolaylı katkıda bulunan aşamalar	Uygulama için fırsatlar yaratmak (creates opportunities for practice)	Ana dilli biriyle durumlar oluşturma, yakın arkadaşlarla konuşma başlatma, dil sınıfında vakit geçirme, tv izleme vb.
	Üretim hileleri (production tricks)	Dolaylama, eş anlamlı ve eş asıllı kelimeler kullanma, formüsel etkileşim kullanma, anlamı netleştirmek için herhangi bir konuyu çevresindeki öğeleriyle birlikte ele almak

Rubin (1987)'in dil öğrenme stratejileri üzerine yaptığı diğer sınıflandırmada ise, dil öğrenmeye doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan stratejilerin 3'e ayrıldığını ve bunların da kendi içinde alt gruplara sahip olduğunu savunur. Bunlar arasında öğrenme stratejileri öğrenmeye doğrudan katkıda bulunurken, iletişim ve sosyal stratejiler dolaylı olarak katkıda bulunur:

1. Öğrenme Stratejileri

- a) Bilişsel Öğrenme Stratejileri
- b) Üst bilişsel Öğrenme Stratejileri

2. İletişim Stratejileri

3. Sosyal Stratejiler

2.6.1.1. Öğrenme Stratejileri

Bu stratejiler öğrenen tarafından kullanılan ve doğrudan öğrenenin dil sistemini kurmasını etkileyen stratejilerdir, şu iki alt başlıktan oluşur:

- a) Bilişsel Öğrenme Stratejileri
- b) Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri

2.6.1.1.1. Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Doğrudan analiz, dönüşüm ya da öğrenme materyallerinin sentezine ihtiyaç duyan problem çözme ya da öğrenmede kullanılan basamaklar ve aşamalardır. Rubin öğrenmeye doğrudan katkısı bulunan bu stratejileri 6'ya ayırır:

- i. *Açıklama / Doğrulama (Clarification / Verification)*: Bu stratejide bir kelimenin ya da ifadenin nasıl kullanıldığıyla ilgili örnek görmek istemek, anlamayı doğrulamak için kelimeleri tekrar etmek gibi etkinlikler vardır.
- ii. *Tahmin etme / Tümevarımsal Çıkarım (Guessing / Inductive Inferencing)*: Bu stratejiler öncelikli olarak dilsel ya da kavramsal bilgidен elde edilir.
- iii. *Tümdengelimci akıl yürütme (Deductive reasoning)*: Bu stratejide genel kuralları kullanma eğilimi vardır. Problem çözme stratejisidir. Tümdengelimci akıl

yürütmede daha genel kurallar araştırılırken, tümevarımcı akıl yürütmede daha özel kurallar araştırılır.

- iv. *Uygulama (Practice)*: Tekrar, deney, taklit, kuralların uygulanması gibi eylemlerle dilin gerçek kullanımına odaklanır.
- v. *Ezberleme (Memorization)*: Bu stratejiler dilin depolanması ve geri çağırılması aşamalarına başvurur ve daha çok düzenleme işine yoğunlaşır.
- vi. *İzleme (Monitoring)*: Bu stratejide öğrenenler yanlışları fark eder, iletinin nasıl alındığını takip eder ve ne yapılacağına karar verir.

2.6.1.1.2. Üst Bilişsel Öğrenme Stratejileri

Bu stratejiler dil öğrenme sürecini yönetmek, düzenlemek ya da öz denetimli hale getirmek için kullanılan stratejilerdir. Şu alt basamaklardan oluşur:

- i. *Planlama (planning)*: Öğrenenlerin hangi öğrenme stratejilerini kullanacaklarını planlamayı ifade eder.
- ii. *Öncelik verme (prioritising)*: Öğrenenlerin dilin hangi yanlarına öncelik vereceklerini belirtir.
- iii. *Hedef koyma (setting goals)*: Öğrenenler önceliklerine göre öğrenme hedeflerini belirler.
- iv. *Öz-yönetim (self-management)*: Öğrenenler öğrenme sürecini öz denetimli hale getirmeye uğraşır.

2.6.1.2. İletişim Stratejileri

Dil öğrenmeyle dolaylı olarak ilgisi bulunan stratejilerdir, çünkü konuşmaya katılma aşamalarına odaklıdır. İletişim stratejileri, konuşmacının karşısındakine mesajı aktaramaması ya da yanlış anlaşılması gibi zorluklarla karşılaştığında konuşmacının kullandığı stratejilerdir.

2.6.1.3. Sosyal Stratejiler

Öğrenenlere bilgilerini pratiğe dökme fırsatı tanıyan aktivitelerdir. Her ne kadar bu stratejiler hedef dile maruz kalmayı sağlasa da, bilginin elde edilmesi, saklanması, geri

getirilmesi ve dilin kullanılmasıyla direkt olarak ilgili olmadığından doğrudan öğrenmeye katkı sağlamaz.

2.6.2. O' Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

1980'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde O'Malley vd. (1985) tarafından dil öğrenme stratejileri üzerine geliştirilen araştırma sonucu, dil öğrenme stratejileri şu üç ana başlıkta incelenmiştir: Bilişüstü, bilişsel ve sosyal duyuşsal. “Bu sınıflandırmaya Chamot, Küpper ve Impink-Hernandez'in (1988) yapmış oldukları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar eklenerek dil öğrenme stratejileri sınıflandırması son haline ulaşmıştır ve alan yazında O'Malley ve Chamot'un sınıflandırması olarak geçmektedir” (Bayezit, 2013).

2.6.2.1. Üst Bilişsel Stratejiler

Öğrenmenin planlanması, öğrenme gerçekleşirken süreç hakkında düşünmeyi, kişinin ürününü ve anlamasını kontrol etmeyi, etkinlik tamamlandıktan sonra öğrenmenin değerlendirilmesini gerektiren yönetici beceriler ve stratejilerdir. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde beceri gerektiren stratejilerdir.

2.6.2.2. Bilişsel Stratejiler

Daha çok özel öğrenme görevleriyle sınırlı ve öğrenme materyalinin doğrudan yönlendirilmesiyle ilgili olan stratejilerdir. Tekrar, kaynak kullanma, gruplama, not alma, detaylandırma, sesli temsil, çeviri, çıkarım yapma, açıklama bilişsel stratejilerdir.

2.6.2.3. Sosyo – Duyuşsal Stratejiler

Diğer kişilerle etkileşimi içerir ve genellikle çeşitli görevlerde uygulanabilir olduğu düşünülür. Açıklığa kavuşturma için soru sorma, iş birliği, içsel konuşma ve öz pekiştirme sosyo duyuşsal stratejiler arasındadır.

Tablo 2.2. O' Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990).

Birincil strateji sınıflandırması	Temsili ikincil stratejiler	Temsili örnekler
Üst bilişsel stratejiler	Planlama (<i>Planning</i>)	Dil etkinliğinin düzenlenmesini gözden geçirme, görevler için stratejiler önerme
	Göreve odaklanma (<i>directed attention</i>)	Bir dil etkinliğinde tüm dikkatini göreve vermek
	Seçici dikkat (<i>selective attention</i>)	Öğrenme görevinin özel yanlarına dikkat etmek
	Öz yönetim (<i>self-management</i>)	Öğrenmeyi gerçekleştiren durumları anlama ve düzenleme
	Öz denetim (<i>self-monitoring</i>)	Bir performansı kontrol etmek, doğrulamak ve düzeltmek
	Problem tanımlama (<i>problem identification</i>)	Görevde çözüm gerektiren yeri belirlemek
	Öz değerlendirme (<i>self-evaluation</i>)	Kendi performansının sonuçlarını kontrol etme
Bilişsel stratejiler	Tekrar (<i>repetition</i>)	Öğrenme görevi sırasında sözcük veya sözcük öbeğini tekrarlamak
	Kaynak kullanımı (<i>resourcing</i>)	Hedef dilde bilgi verici kaynaklar kullanmak
	Gruplama (<i>grouping</i>)	Görevde kullanılan materyalleri sıraya koyma, sınıflama ya da etiketleme
	Not alma (<i>note taking</i>)	Anahtar kelimeleri kısaltmalarla yazmak
	Tümdengelim ve tümevarım (<i>deduction / induction</i>)	Bilinçli olarak kurallar kullanmak
	Yerine koyma (<i>substitution</i>)	Görevi tamamlamak için alternatif yollar seçmek
	Ayrıntılandırma (<i>elaboration</i>)	Yeni bilgiyi bilinen bilgi ile ilişkilendirmek
	Özetleme (<i>summarization</i>)	Bilginin zihinsel ya da yazılı özetini çıkarmak
	Çeviri (<i>translation</i>)	Bir dilden diğerine çeviri yapmak
	Aktarma (<i>transfer</i>)	Önceden öğrenilmiş dilsel bilgiyi görevi gerçekleştirmek için kullanmak
Çıkarım (<i>inference</i>)	Tahminde bulunmak için bilgiyi kullanma	

Tablo 2.2. O' Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (devamı)

Birincil strateji sınıflandırması	Temsili ikincil stratejiler	Temsili örnekler
Sosyo- duyuşsal stratejiler	Açıklık getirme için soru sorma (questioning for clarification)	Açıklama, doğruluğunu saptama, yeniden söyleme veya örnek verme için soru sormak, kendine sorma
	İşbirliği (cooperation)	Problem çözmek için akranlarla birlikte çalışma
	Öz konuşma (self-talk)	Kaygıyı azaltmak için zihinsel teknikler kullanma
	Öz pekiştirme (self-reinforcement)	Bir görev tamamlandığında kişisel motivasyonun sağlanması

2.6.3. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, Oxford'un bu alanda öncü isimlerden biri olduğu ve dil öğrenme stratejileri üzerine en geniş sınıflandırmayı onun yaptığı görülür. Dil öğrenmede, iletişim becerilerini geliştirdiği için bu stratejiler önemlidir. Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini öncelikle doğrudan ve dolaylı olarak iki temel boyutta toplamış ve bu iki temel boyut altında oluşan 6 alt boyutu da tanımlamış ve incelemiştir. Yaptığı tanımlamada Oxford (1990), doğrudan stratejilerin, tıpkı bir oyundaki oyuncu gibi, yeni dille uğraştığını ve pek çok özel görev üstlenerek dilin kendisiyle çalıştığını belirtirken; dolaylı stratejilerin, tıpkı oyunun yönetmeni gibi, öğrenmenin genel olarak yönetiminden sorumlu olduğunu vurgular. Doğrudan ve dolaylı stratejiler birbirini destekler ve her bir strateji birbiriyle temasta olabilen ve bir diğer strateji grubuna yardımda bulunabilen stratejilerdir (Oxford, 1990). Bu araştırmada ise Oxford'un sınıflandırması esas alınmıştır.

Tablo 2.3. Oxford'un Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990).

I. BELLEK STRATEJİLERİ	A. Zihinsel bağlar kurma (<i>Creating mental linkages</i>)	1. Gruplandırma (<i>Grouping</i>) 2. Çağırışım / ayrıntılandırma (<i>Associating/elaborating</i>) 3. Yeni kelimeleri bağlam içine yerleştirme (<i>Placing new words into a context</i>)
	B. Görüntü ve seslere başvurma (<i>Applying images and sounds</i>)	1. İmge kullanma (<i>Using imagery</i>) 2. Anlam haritası (<i>Semantic mapping</i>) 3. Anahtar sözcük kullanma (<i>Using keywords</i>) 4. Bellekte sesleri canlandırma (<i>Representing sounds in memory</i>)
	C. Yeterince gözden geçirme (<i>Reviewing well</i>)	1. Yapısal gözden geçirme (<i>Structured reviewing</i>)
	D. Eylemde bulunma (<i>Employing action</i>)	1. Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma (<i>Using physical response or sensation</i>) 2. Mekanik teknikler kullanma (<i>Using mechanical techniques</i>)
II. BİLİŞSEL STRATEJİLER	A. Pratik yapma (<i>Practising</i>)	1. Tekrarlama (<i>Repeating</i>) 2. Yapısal Olarak ses ve yazı sistemleriyle pratik yapma (<i>Formally practicing with sounds and writing systems</i>) 3. Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma (<i>Recognizing and using formulas and patterns</i>) 4. Yeniden birleştirme (<i>Recombining</i>) 5. Doğal yolla pratik yapma (<i>Practicing naturalistically</i>)
	B. İleti alma ve gönderme (<i>Receiving and sending messages</i>)	1. Düşünceyi kısa sürede kavrama (<i>Getting the idea quickly</i>) 2. İleti alma ve gönderme için kaynaklardan yararlanma (<i>Using resources for receiving and sending messages</i>)
	C. Analiz etme ve sorgulama (<i>Analyzing and reasoning</i>)	1. Tümdengelim yoluyla sorgulama (<i>Reasoning deductively</i>) 2. İfadeleri analiz etme (<i>Analyzing expressions</i>) 3. Dilleri birbiriyle karşılaştırarak analiz etme (<i>Analyzing contrastively-across languages</i>) 4. Çeviri (<i>Translating</i>) 5. Aktarım Yapma (<i>Transferring</i>)
	D. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma (<i>Creating structure for input and output</i>)	1. Not alma (<i>Taking notes</i>) 2. Özet çıkarma (<i>Summarizing</i>) 3. Önemli bölümleri vurgulama (<i>Highlighting</i>)

Tablo 2.3. Oxford'un Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (devamı)

	A. Zekice tahminde bulunma (<i>Guessing intelligently</i>)	1. Dile ait ipuçlarını kullanma (<i>Using linguistic clues</i>) 2. Diğer ipuçları kullanma (<i>Using other clues</i>)
III. TELAFİ STRATEJİLERİ	B. Konuşma ve yazmada sınırları aşma (<i>Overcoming limitations in speaking and listening</i>)	1. Anadile geçiş (<i>Switching to the mother tongue</i>) 2. Yardım alma (<i>Getting help</i>) 3. Mimik ya da jest kullanma (<i>Using mime or gesture</i>) 4. İletişimden kısmen ya da tamamen kaçınma (<i>Avoiding communication partially or totally</i>) 5. Konuyu seçme (<i>Selecting the topic</i>) 6. İletiyi düzeltme ya da tahminde bulunma (<i>Adjusting or approximating the message</i>) 7. Yeni sözcükler türetme (<i>Coining the words</i>) 8. Dolaylama ya da eşanlamdan yararlanma (<i>Using a circumlocution or synonym</i>)

Tablo 2.4. Oxford'un Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (1990).

I. ÜST BİLİŞSEL STRATEJİLER	A. Öğrenmeyi merkezileştirme (<i>Centering Your Learning</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Önceden bilinen materyallerle genel özetleme yapma ve ilişkilendirme (<i>Overviewing and linking with already known material</i>) 2. Dikkat verme (<i>Paying attention</i>) 3. Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme (<i>Delaying speech production to focus on listening</i>)
	B. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama (<i>Arranging and planning your learning</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dil öğrenimiyle ilgili araştırma (<i>Finding out about language learning</i>) 2. Düzenleme (<i>Organizing</i>) 3. Hedefler ve amaçlar belirleme (<i>Setting goals and objectives</i>) 4. Bir dil etkinliğinin amacını belirleme – amaçlı dinleme / okuma / konuşma / yazma- (<i>Identifying the purpose of a language task –purposeful listening / reading / speaking /writing</i>) 5. Bir dil etkinliği için planlama yapma (<i>Planning for a language task</i>) 6. Alıştırma yapma fırsatlarını araştırma (<i>Seeking practice opportunities</i>)
	C. Öğrenmeyi değerlendirme (<i>Evaluating your learning</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kendini gözlemleme (<i>Self-monitoring</i>) 2. Kendini değerlendirme (<i>Self-evaluating</i>)
II. DUYUŞSAL STRATEJİLER	A. Endişeyi azaltma (<i>Lowering your anxiety</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gittikçe artan oranda dinlenme, derin nefes alma ya da meditasyondan yararlanma (<i>Using progressive relaxation, deep breathing or meditation</i>) 2. Müzik kullanma (<i>Using Music</i>) 3. Güldürücüler kullanma (<i>Using Laughter</i>)
	B. Kendini cesaretlendirme (<i>Encouraging yourself</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Olumlu ifadeler kullanma (<i>Making positive statements</i>) 2. Akıllıca riske girme (<i>Taking risks wisely</i>) 3. Kendini ödüllendirme (<i>Rewarding yourself</i>)
	C. Duygusal tansiyonunu ölçme (<i>Taking your emotional temperature</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bedenini dinleme (<i>Listening to your body</i>) 2. Kontrol listesi kullanma (<i>Using a checklist</i>) 3. Dil öğrenme günlüğü tutma (<i>Writing a language learning diary</i>) 4. Bir başkasıyla duygularını tartışma (<i>Discussing your feelings with someone else</i>)

Tablo 2.4. Oxford'un Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması (devamı)

III. SOSYAL STRATEJİLER	A. Sorular Sorma (<i>Asking Questions</i>)	1. Netleştirme ya da doğrulama isteme (<i>Asking for clarification or verification</i>) 2. Düzeltme isteme (<i>Asking for correction</i>)
	B. Başkalarıyla işbirliği yapma (<i>Cooperating with others</i>)	1. Akranlarla işbirliği (<i>Cooperating with peers</i>) 2. Dili iyi kullananlarla işbirliği (<i>Cooperating with proficient users of the new language</i>)
	C. Başkalarıyla empati kurma (<i>Empathizing with others</i>)	1. Kültürel anlayışı geliştirme (<i>Developing cultural understanding</i>) 2. Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma (<i>Becoming aware of others thoughts and feelings</i>)

2.6.3.1. Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler boyutu altında bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinden oluşan üç alt boyut vardır. Bunlar:

2.6.3.1.1. Bellek Stratejileri

Bilginin bellekte tutulmasını ve gerektiğinde geri çağrılmasını sağlayan stratejilerdir. Daha çok görsel olanla sözel olan arasında bağ kurmaya yarar. Bellek stratejilerinin çalışma prensibi anlamla ilgilidir. Zihinsel bağ kurma, görüntü ve seslere başvurma, yeterince gözden geçirme ve eylemde bulunma gibi dört alt basamaktan oluşur.

1. Zihinsel Bağ Kurma: Üç stratejiden oluşur:

- Gruplandırma (*Grouping*): Öğrenme materyalini anlamlı bölümlere ayırma, hatırlamayı kolaylaştırıcı sınıflandırmalar yapma. Grupları renklendirme ve etiketleme, kısaltmalar kullanma bu stratejiyi zenginleştirebilir.
- Çağırışım / ayrıntılandırma (*Associating/ elaborating*): Yeni bilgiyi zaten zihinde var olan yapılarla birleştirme, bellekte bağlantılar oluşturmak için bilgileri ilişkilendirme.

c) Yeni kelimeleri bağlam içine yerleştirme (*Placing new words into a context*): Hatırlamayı kolaylaştırmak için bir kelime ya da söz öbeğini anlamlı bir cümle, konuşma ya da hikaye içine yerleştirme.

2. Görüntü ve seslere başvurma (*Applying images and sounds*): Dört stratejiden oluşur:

a) İmge kullanma (*Using imagery*): Anlamlı görsel imgeler aracılığıyla yeni bilgileri hafızada daha önceden bulunan kavramlarla ilişkilendirme.

b) Anlam haritası (*Semantic mapping*): Kelimelerin bir resim içinde düzenlenmesidir. Ortada ya da en üstte bir kelimenin olduğu bir çerçevenin etrafına oklar ve çizgiler aracılığıyla ilgili kelime ve kavramlar birleştirilir.

c) Anahtar sözcük kullanma (*Using keywords*): Görsel ve işitsel bağlarla yeni bir kelimeyi hatırlama. Bu iki bağ da öğrenen için anlam taşımalıdır.

d) Bellekte sesleri canlandırma (*Representing sounds in memory*): Dille ilgili yeni bir kelimeyi onun sesine göre hatırlama.

3. Yeterince gözden geçirme (*Reviewing well*): Sadece bir stratejiden oluşur. Yeni bilgiye sadece bakmak yeterli değildir, hatırlanması için tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

Yapısal gözden geçirme (*Structured reviewing*): Öğrenilecek materyali önce sık aralıklarla sonra artan aralıklarla dikkatlice gözden geçirme.

4. Eylemde bulunma (*Employing action*): İki stratejiden oluşur. Her iki strateji de anlamlı hareket içerir. Çoğunlukla dokunarak ve kinestetik öğrenmeden hoşlanan öğrenenlerce tercih edilir.

a) Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma (*Using physical response or sensation*): Yeni öğrenilen şeyin fiziksel olarak gerçekleştirilmesi ya da anlamlı bir biçimde fiziksel duygularla ya da hislerle ilişkilendirilmesidir.

b) Mekanik teknikler kullanma (*Using mechanical techniques*): Yeni öğrenilen bilginin hatırlanması için özellikle somut olan bir şeyi hareket ettirmeyi ve ya değiştirmeyi içeren yaratıcı ama gerçek teknikler kullanma.

2.6.3.1.2. Bilişsel Stratejiler

Dil öğrenenler arasında en popüler stratejiler olarak görülür. Yeni bir dil öğrenmede oldukça önemlidir. Dilin kullanılmasını ve transfer edilmesini içeren becerilerdir. Bilişsel stratejiler, tekrardan analize, özetlemeye kadar geniş bir şekilde çeşitlilik gösterir. Pratik yapma, ileti alma ve gönderme, analiz etme ve sorgulama, girdi ve çıktı için yapı oluşturma gibi dört alt stratejiye ayrılır.

1. Pratik yapma(Practising): Beşe ayrılır:

- a) Tekrarlama (*Repeating*): Bir şeyi tekrar tekrar yapma ya da söyleme.
- b) Yapısal olarak ses ve yazı sistemleriyle pratik yapma (*Formally practicing with sounds and writing systems*): Çeşitli yollarla seslerle uygulama yapma ya da hedef dilin yeni yazı sistemini çalışmak.
- c) Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma (*Recognizing and using formulas and patterns*): Düzenli formülleri kullanma ya da farkında olma.
- d) Yeniden birleştirme (*Recombining*): Daha uzun bölümler oluşturmak için bilinen parçaları yeni yollarla düzenleme.
- e) Doğal yolla pratik yapma (*Practicing naturalistically*): Yeni dili doğal ve gerçekçi bir düzende çalışma. Kitap ya da makale okuma, konuşmaya dahil olma, mektup yazma gibi.

2. İleti alma ve gönderme (Receiving and sending messages): İki stratejiden oluşur.

- a) Düşüncüyü kısa sürede kavrama (*Getting the idea quickly*): Öğrenenlerin yeni dilde okudukları ya da duyduklarını hızlıca anlamalarına yardımcı olur.

b) İleti alma ve gönderme için kaynaklardan yararlanma (*Using resources for receiving and sending messages*): Gelen mesajları anlamak ya da mesaj üretmek için yazılı ya da yazılı olmayan kaynakları kullanma.

3. Analiz etme ve sorgulama (*Analyzing and reasoning*): Öğrenenler genellikle yeni bir ifadeyi anlamak ya da yeni bir ifade üretmek için kullanır. Beş stratejiden oluşur:

a) Tümdengelim yoluyla sorgulama (*Reasoning deductively*): Genel kuralları kullanma veya bunları yeni durumlara uygulama. Genelden özele doğrudur.

b) İfadeleri analiz etme (*Analyzing expressions*): Parçalarına ayırarak yeni bir ifadeyi anlama, çeşitli parçaları kullanarak bütünün anlamını bulma.

c) Dilleri birbiriyle karşılaştırarak analiz etme (*Analyzing contrastively-across languages*): Yeni dilin parçalarını öğrenenin kendi diliyle karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemesi.

d) Çeviri (*Translating*): Hedef dildeki ifadeleri ana dile çevirme ya da ana dildeki ifadeleri hedef dile çevirme.

e) Aktarım Yapma (*Transferring*): Bir dildeki kelime, kavram ve yapı bilgilerini diğer dile doğrudan uygulama.

4. Girdi ve çıktı için yapı oluşturma (*Creating structure for input and output*): Üç stratejiye ayrılır.

a) Not alma (*Taking notes*): Ana düşünce ya da özel noktaları yazma.

b) Özet çıkarma (*Summarizing*): Uzun bir parçanın özetini çıkarma.

c)Önemli bölümleri vurgulama (*Highlighting*): Altını çizme, işaret koyma, renklendirme gibi pek çok vurgulama tekniğini kullanma.

2.6.3.1.3. Telafi Stratejileri

Sınırlı bilgiye rağmen öğrenenin hedef dili anlamasını ve o dilde bir şeyler üretmesini sağlayan stratejilerdir. Öğrenenin tam bilgi sahibi olmasa da, ipuçlarıyla tahminde bulunmasına katkıda bulunur. Telafi stratejileri; zekice tahminde bulunma ve konuşma ve yazmada sınırları aşma alt stratejilerinden oluşur.

1. Zekice tahminde bulunma (Guessing intelligently): İkiye ayrılır.

a) Dile ait ipuçlarını kullanma (*Using linguistic clues*): Kelime, dilbilgisi ve hedef dildeki diğer öğelerin bütününde eksiklikler bulunduğunda, hedef dilde duyulan ya da okunanların anlamını tahmin etmek için dile dayalı ipuçlarını kullanma ve araştırma.

b) Diğer ipuçları kullanma (*Using other clues*): Kelime, dilbilgisi ve hedef dildeki diğer öğelerin bütününde eksiklikler bulunduğunda, hedef dilde duyulan ya da okunanların anlamını tahmin etmek için dile dayalı olmayan ipuçlarını kullanma ve araştırma.

2. Konuşma ve yazmada sınırları aşma (Overcoming limitations in speaking and listening): Bazıları yalnızca konuşmaya bazıları da yalnızca yazmaya dayanan sekiz stratejiden oluşur.

a) Anadile geçiş (*Switching to the mother tongue*): Bir ifadeyi çeviri yapmadan anadildeki karşılığını kullanma.

b) Yardım alma (*Getting help*): Hedef dilde kayıp ifadeyi bulmak için birine doğrudan ya da duraksayarak soru sorma.

c) Mimik ya da jest kullanma (*Using mime or gesture*): Anlamı belirtmek amacıyla kelime yerine jest ya da mimik gibi fiziksel ifadeler kullanma.

d) İletişimden kısmen ya da tamamen kaçınma (*Avoiding communication partially or totally*): Zorluklarla karşılaşıldığında iletişimden kısmen ya da tamamen kaçınma.

e) Konuyu seçme (*Selecting the topic*): Konuşmayı yönlendirmek için kişinin kendi ilgisine göre konuşma konusunu seçme ve öğrenenin konuşabilmek için yeterli kelime ve dil bilgisine sahip olduğundan emin olma.

f) İletiyi düzeltme ya da tahminde bulunma (*Adjusting or approximating the message*): Bilginin bazı kısımlarını eleyerek iletiyi değiştirme, düşünceleri daha basit ya da daha az belirgin hale getirme ya da aynı şeyi ifade edecek bambaşka bir şey söyleme.

g) Yeni sözcükler türetme (*Coining the words*): İstenilen düşünceyi iletmek için yeni kelimeler üretmek.

h) Dolaylama ya da eşanlamdan yararlanma (*Using a circumlocution or synonym*): Durumu tanımlayarak anlamı verme (dolaylama) ya da aynı anlama gelen başka bir kelime kullanma (eşanlam).

2.6.3.2. Dolaylı Stratejiler

Dolaylı öğrenme stratejileri boyutu altında, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler yer almaktadır. Bunlar:

2.6.3.2.1. Üst Bilişsel Stratejiler

Üst bilişsel bilişin ötesi, arkası anlamına gelir. Bu nedenle, üst bilişsel stratejiler öğrenenlere kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerine katkıda bulunur. Başarılı bir öğrenme için üst bilişsel stratejiler oldukça önemlidir. Kişinin öğrenmesini merkezileştirmede, düzenlemede, planlamada ve değerlendirmede kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler, bilişsel stratejilerin ötesinde öğrenme sürecinde yönetici kontrol sağlamak için kullanılır (Oxford ve Crookall, 1989). Öğrenmeyi merkezileştirme, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme olmak üzere üç alt stratejiye ayrılır.

1. Öğrenmeyi merkezileştirme (*Centering Your Learning*): Dil öğrenmeye odaklanmayı sağlar. Üçe ayrılır:

a) Önceden bilinen materyallerle genel özetleme yapma ve ilişkilendirme (*Overviewing and linking with already known material*): Alıştırmanın niçin yapıldığını öğrenme, gerekli kelime bilgisini oluşturma ve ilişkilendirmede bulunma olmak üzere üç adımda bu stratejide başarı sağlanır.

b) Dikkat verme (*Paying attention*): Bir dil öğrenme aktivitesine dikkat vermek için karar verme ve rahatsız edici etmenleri göz ardı etme.

c) Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme (*Delaying speech production to focus on listening*): Yeni bir dilde dinleme becerileri daha iyi olana kadar kısmen ya da tamamen konuşmayı ertelemeye karar verme.

2. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama (*Arranging and planning your learning*):
Öğrenenlerin düzenleme ve planlama yapmalarına yardımcı altı stratejiden oluşur.

a) Dil öğrenimiyle ilgili araştırma (*Finding out about language learning*): Dil öğreniminin nasıl oluştuğunu anlamak için kitap okuma ve diğer insanlarla konuşma ve sonra bunları kendi dil öğrenimini geliştirmek için kullanma.

b) Düzenleme (*Organizing*): Yeni dili en iyi şekilde öğrenmeyle ilgili şartları kullanma ve anlama.

c) Hedefler ve amaçlar belirleme (*Setting goals and objectives*): Dil öğrenme ile ilgili uzun dönemli hedefler ve kısa dönemli amaçlar belirleme.

d) Bir dil etkinliğinin amacını belirleme –amaçlı dinleme / okuma / konuşma / yazma- (*Identifying the purpose of a language task –purposeful listening / reading / speaking / writing*): Dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı içeren özel bir dil görevinin amacını belirleme. Bu stratejiler “amaçlı dinleme/ okuma/ konuşma / yazma” olarak da bilinir.

e) Bir dil etkinliği için planlama yapma (*Planning for a language task*): Bu strateji dört basamağı içerir: görevi ya da durumu tanımlamak, bunun için gerekenleri belirlemek, kişinin dile ait kaynaklarını kontrol etmesi ve görev ya da durum için gereken ek dil öğelerini ve işlemlerini belirlemek.

f) Alıştırma yapma fırsatlarını araştırma (*Seeking practice opportunities*): Öğrenilen dilde sinemaya gitme, bir partiye katılma gibi doğal durumları uygulamak için fırsatlar araştırma ve oluşturma.

3. Öğrenmeyi değerlendirme (*Evaluating your learning*): Öğrenenlerin kendi öğrenme performanslarını kontrol etmelerini sağlar. İkiye ayrılır:

a) Kendini gözlemeleme (*Self-monitoring*): Yeni dilde anlama ya da oluşturmadaki hataları tanımlama, hangi hatanın daha önemli olduğunu belirleme ve bu hataları azaltmayı deneme.

b) Kendini değerlendirme (*Self-evaluating*): Yeni dilde kişinin kendi ilerlemesini değerlendirmesi.

2.6.3.2.2. Duyuşsal Stratejiler

Öğrenenlerin duygu, tutum ve motivasyonunu kontrol etmelerine yardımcı olan, öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunan stratejilerdir. Olumsuz duygular dilde ilerlemeyi engelleyebilirken, olumlu duygular dil öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli hale getirebilir. Duyuşsal stratejiler; endişeyi azaltma, kendini cesaretlendirme ve duygulara hakim olmak üzere üç stratejiden oluşur.

1. Endişeyi azaltma (*Lowering your anxiety*): Her biri fiziksel ve zihinsel parçalar içeren üç stratejiden oluşur:

a) Gittikçe artan oranda dinlenme, derin nefes alma ya da meditasyondan yararlanma (*Using progressive relaxation, deep breathing or meditation*): Vücuttaki tüm önemli kas gruplarını rahatlatma, diyaframdan derin nefes alma ve zihinsel imge ya da sese odaklanarak meditasyon yapma tekniklerini kullanma.

b) Müzik kullanma (*Using Music*): Bir tür rahatlama yolu olarak rahatlatıcı müzik dinlemek.

c) Güldürücüler kullanma (*Using Laughter*): Komik bir kitap, film ya da fıkra aracılığıyla rahatlamak için güldürücüler kullanma.

2. Kendini cesaretlendirme (*Encouraging yourself*): Bu stratejiler genellikle başkaları tarafından motive edilmeyi bekleyen öğrenenlerce unutulmuş stratejilerdir. Ancak en uygun cesaretlendirme kişinin kendi içinden gelir. Üçü ayrılır:

- a) Olumlu ifadeler kullanma (*Making positive statements*): Yeni dil öğrenmede kişinin kendini daha güvende hissetmesi için olumlu ifadeler yazma ve söyleme.
- b) Akıllıca riske girme (*Taking risks wisely*): Yanlış yapma ya da aptal gibi görünme seçeneğine rağmen kişinin kendini risk almaya itmesi.
- c) Kendini ödüllendirme (*Rewarding yourself*): Yeni dilde gösterilen oldukça iyi performans için kişinin kendine değerli bir ödül vermesi.

3. Duygusal tansiyonunu ölçme (*Taking your emotional temperature*): Öğrenenler nasıl ve neden hissettiğini bilmediği sürece duygusal yanlarını kontrol etmekte zorlanır. Bu grupta yer alan dört strateji, öğrenenlerin duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını değerlendirmelerine ve bunları öğrenme görevleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur.

- a) Bedenini dinleme (*Listening to your body*): Vücut tarafından verilen uyarılara dikkat etme. Bu uyarılar olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir.
- b) Kontrol listesi kullanma (*Using a checklist*): Özel dil görevlerinin yanı sıra genel olarak öğrenmeyle de ilgili duygu, tutum ve motivasyonları kontrol etmek için kontrol listesi kullanma.
- c) Dil öğrenme günlüğü tutma (*Writing a language learning diary*): Yeni bir dil öğrenme sürecinde olayların ve hislerin izlerini saklı tutmak için günlük tutma.
- d) Bir başkasıyla duygularını tartışma (*Discussing your feelings with someone else*): Dil öğrenmeyle ilgili hisleri açıklamak ve keşfetmek için başkalarıyla konuşma.

2.6.3.2.3. Sosyal Stratejiler

Dil öğrenenlere diğerleriyle iletişim kurmayı ve işbirliğine girmeyi sağlayan stratejilerdir. Sosyal stratejiler tüm öğrenenlere kültürel anlayış geliştirerek empati kurma ve diğerlerinin düşünce ve hislerinden haberdar olma yeteneğinin gelişmesine

yardımlar eder. Sorular sorma, işbirliği yapma ve empati kurma olmak üzere üç stratejiden oluşur:

1. Sorular Sorma (*Asking Questions*): Açıklama, düzeltme ve sorgulama için başkalarına soru sormayı içeren iki stratejiden oluşur:

a) Netleştirme ya da doğrulama isteme (*Asking for clarification or verification*): Konuşmacıdan tekrar etmesini, özetlemesini, açıklamasını, daha yavaş konuşmasını ya da örnekler vermesini istemek gibi stratejilerden oluşur.

b) Düzeltme isteme (*Asking for correction*): Konuşma esnasında düzeltme isteme. Bu strateji daha çok konuşmada kullanılırken, yazmada da ayrıca başvurulabilir.

2. Başkalarıyla işbirliği yapma (*Cooperating with others*): Dil becerilerini geliştirmek için bir ya da daha fazla kişiyle iletişimde olmayı gerektiren bu stratejiler ikiye ayrılır:

a) Akranlarla işbirliği (*Cooperating with peers*): Öğrenme becerilerini geliştirmek için diğer öğrenenlerle birlikte çalışma. Bu strateji sıklıkla yarışma ve rekabete karşı dürtüleri kontrol etmeyi içerir.

b) Dili iyi kullananlarla işbirliği (*Cooperating with proficient users of the new language*): Genellikle sınıf ortamının dışında yeni dili daha iyi öğrenenlerle ya da ana dilli biriyle çalışma. Bu strateji her bir kişinin konuşma esnasında aldığı role dikkat etmeyi içerir.

3. Başkalarıyla empati kurma (*Empathizing with others*): İkiye ayrılır:

a) Kültürel anlayışı geliştirme (*Developing cultural understanding*): Kültürü öğrenme aracılığıyla diğer kişiyle empati kurmayı deneme ve kişinin o kültürle olan ilişkisini anlamaya çalışma.

b) Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma (*Becoming aware of others thoughts and feelings*): Diğerlerinin davranışlarını gözlemleme ve uygun bir anda diğerlerinin duygu ve düşünceleri hakkında soru sorma.

Yukarıdaki sınıflandırmaya bakıldığında, açıklanan doğrudan ve dolaylı stratejilerin birbirleriyle etkileşimde olduğu görülür. Bu sınıflandırmaya bağlı kalarak, Oxford (1990) “Dil Öğrenme Strateji Envanteri” ni (*Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*) geliştirmiştir. Sonraki bölümde bu envanter ile ilgili bilgilere daha detaylı yer verilecektir.

2.6.4. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların daha çok, dil öğrenme stratejilerinin temel dil becerileri ile olan ilişkileri, başarının dil öğrenme stratejileri üzerine etkisi gibi konularda toplandığı görülür. Çalışma grubu ise daha çok öğretimin farklı kademelerinde bulunan öğrenciler olarak tercih edilmiştir. Ülkemizde iki dilli bireylerin seçildiği çalışma grubundan oluşan araştırmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise, iki dillilik ve çok dillilik gibi kavramların yeterince önemsenmemesi ya da bilinmemesi gösterilebilir. Sınırlı sayıda yapılan çalışmaların arasından, bu çalışmaya benzer olarak Arslan (2014) ve Tuncer (2009)’in çalışmaları gösterilebilir. Her iki çalışmada da karşılaştırmacı bir yöntem kullanılarak iki dilli ve tek dilli öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Wharton, (2000) Amerika’nın dışında strateji kullanımını inceleyen araştırmacıların, genellikle İngilizce’yi öğrenilen yabancı dil olarak ve çoğu tek dilli olan İngilizce öğrenenleri ise araştırmalarının çalışma grubu olarak seçtiklerini savunur; ayrıca Amerika dışında çift dillilerin strateji kullanıma ilişkin çok az sayıda çalışma yapıldığını iddia eder.

Arslan (2014) Abant İzzet Baysal Üniversitesi yabancı diller bölümünde öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencilerinden seçtiği 70 kişiden oluşan çalışmada, iki dilli ve çok dilli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Çok dilli öğrenciler iki dilli öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullanırken; doğrudan, bellek ve bilişsel stratejilerinin kullanımında belirgin olarak farklılık göstermişlerdir. Arslan’a göre, bilinen dillerin sayısı çeşitlendikçe kullanılan öğrenme stratejileri de farklılık göstermektedir.

Tuncer (2009), tek dilli ve iki dilli dil öğrenenlerin dil öğrenmede kullandıkları stratejilerin nasıl değişiklik gösterdiğini incelemek amacıyla, Mersin Üniversitesi’nde

bir çalışma yürütmüştür. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 246 öğrenciden oluşan çalışmada, iki dilliliğin strateji kullanımında belirgin bir farklılığa sahip olduğunu, iki dillilerin bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanmada daha avantajlı olduğunu savunur. Yaygın düşüncenin aksine, Tuncer (2009) çalışmasında dil öğrenme stratejilerini kullanmada kız ve erkek öğrenciler arasında görülür bir fark tespit etmemiştir. Öğrencilerin dil yeterliliklerinin kullandıkları stratejileri nasıl etkilediğini belirlemede ise daha çok beceriye sahip olanların olmayanlara göre daha çok öğrenme stratejileri kullandığını tespit etmiştir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan diğer çalışmalarda ise farklı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmalardan biri olarak, Özmen ve Gülleroğlu (2013)'nin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, lise türü ve İngilizce dersi akademik başarısı değişkenlerine göre inceledikleri çalışma gösterilebilir. Oxford'un geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılarak, İngilizce dersine devam eden 210 birinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışma sonucuna göre; öğrencilerin orta düzeyde strateji kullanıma sahip oldukları ve en çok tercih ettikleri stratejinin bellek stratejileri olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı lise türlerinden mezun olan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından istatistiksel olarak farklılık bulunmuş ve başarılı öğrencilerin daha yüksek düzeyde strateji kullanımına sahip olduğu belirtilmiştir.

Ayırır, Arıoğlu ve Ünal (2012)'in gerçekleştirdiği çalışmada, Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıflarında İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sıklığı ölçülmek istenmiş ve bir anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri alanların dille olan ilişkisi açısından değerlendirilmek istenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunduğu çalışma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, hazırlık sınıfı öğrencileri arasında öğrenimini dil bölümünde devam ettirecek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları saptanmıştır.

Kurt ve Atay (2006), çalışma grubu olarak İstanbul'da devlet okulunda öğrenim gören 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 133 öğrenciyi seçmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla veriler bir anket aracılığıyla toplanmış ve öğrencilerin cinsiyetlerinin ve öğrenim gördükleri sınıfların strateji kullanımına bir etkisinin olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Çalışma sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin 8.sınıf öğrencilerine göre strateji kullanımında daha aktif oldukları bulunmuştur. Strateji kullanımının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık göstermesinin nedeni olarak, 8.sınıf öğrencilerinin lise hazırlık sınavlarına yoğunlaşması ve yapılacak ortak sınavda İngilizce dersine ait soruların bulunmaması olarak gösterilmiştir. Ayrıca öğrenciler genel olarak orta düzeyde strateji kullanımında etkinlik gösterse de kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türk öğrencilerin tercih ettiği dil öğrenme stratejilerini belirlemek için, Deneme (2008) Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 55 katılımcının bulunduğu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcılar üst bilişsel ve telafi stratejilerini yüksek derecede kullanmayı tercih ederken, bellek, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımında orta düzeyde etkililik göstermektedir.

Baş (2012), düzenlediği çalışmada lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen lise türü, anne ve baba eğitim durumları ve aylık ekonomik gelir durumu değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışma grubu Niğde il merkezinde öğrenim gören ve maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen toplam 352 lise öğrencisi olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda, lise öğrencilerinin tüm dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre sosyal, üstbilişsel ve telafi dil öğrenme stratejileri alt boyutlarında kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha aktif bir katılım göstermiş olup, farklılaşma belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni bakımından; sosyal, bilişsel, telafi ve bellek dil öğrenme stratejileri alt boyutlarında 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenim görülen lise türü değişkenine göre ise, dil öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında fen lisesi öğrencilerinin lehine anlamsal bir farklılaşma görülmüştür. Ayrıca anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine oranla strateji kullanımında daha başarılı

olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumunun öğrenme stratejilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, öğrenme stratejilerinin sosyal, üstbilişsel, duyuşsal, telafi ve bellek alt boyutlarında babasının eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin, babalarının eğitim durumu lise ve ilköğretim olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca babalarının eğitim durumu lise olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin, babalarının eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun öğrenme stratejilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda; öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında annesinin eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin, annelerinin eğitim durumu lise ve ilköğretim olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, annelerinin eğitim durumu lise olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin, annelerinin eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ailenin aylık ekonomik gelir düzeyi değişkeni bakımından dil öğrenme stratejilerinin, bilişsel dil öğrenme stratejisi hariç, diğer tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Bekleyen (2005), öğretmen adaylarının kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 73 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu seçmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonunda, öğrencilerin bilişüstü, telafi ve sosyal stratejilerin kullanımında "yüksek" dereceye sahip oldukları ve bilişsel, duyuşsal ve bellek stratejilerinde ise orta derecede etkililik gösterdikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, telafi stratejileri hariç, stratejilerin tüm alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenirken; bellek, üstbiliş ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin dönem sonu dil derslerinden aldığı notların kullandıkları öğrenme stratejilerine olan etkisini belirlenmek istenmiş ve öğrencilerin derslerdeki başarı düzeyinin strateji kullanımında farklılaşmayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Tok (2007), çalışma grubu olarak İnönü Üniversitesi eğitim fakültesine devam eden ve farklı branşlarda öğrenim gören 218 öğrenciyi belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejisi anketini kullanılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin bilgiyi kullanma stratejisinde yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, bilgiyi kullanma stratejisi ve sosyo/duyuşsal stratejisi kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Ayrıca branşlara göre strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Kılıç ve Padem (2014), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını cinsiyet ve LYS puan türü değişkenlerine göre incelemek için, Düzce Üniversitesi'nde öğrenim gören 461 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu seçmişlerdir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin genel strateji kullanımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır; ancak bellek stratejileri kullanımında kadınlar lehine, telafi stratejileri tercihinde erkekler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrenciler strateji kullanımında orta derecede beceriye sahipken, en sık tercih edilen strateji grubu sosyal stratejiler olarak, en az tercih edilen strateji grubu ise duyuşsal stratejiler olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin LYS puan türleri ile öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İki dillilik ve tek dillilik üzerine karşılaştırmalı olarak yapılan diğer çalışmalarda ise farklı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmalardan biri, Yüksek (2013)'e ait yüksek lisans tezidir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarındaki farkları incelemek amacıyla, Çağ Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşan 80 kişilik bir çalışma grubuyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, iki dilli öğrencilerin tek dillilere göre yabancı dil öğrenme tutumlarının daha pozitif olduğuna; hem tek dillilerin hem de iki dillilerin birden fazla dil bilenlerin daha bilgili ve akıllı olduğunu düşündüklerine ulaşılmıştır. Genel olarak iki dilliliğin dil öğrenmeye olumlu katkıda bulunacağı savunulmuştur.

Elçin (2014), yüksek lisans tezinde iki dilli (Türkçe- Kürtçe ve Türkçe- Arapça) ve tek dilli öğrencilerin İngiliz Dili okuma ve yazma becerilerinin ilk test ve son test yöntemini kullanarak ve 4 aylık her gruba eğitim vererek tespit etmek istemiştir. Çalışmanın

sonunda, yazma puanlarının ortalaması göz önüne alındığında gruplar arasında yazma becerisi açısından çok büyük farklılıklar olmadığı belirtilirken; iki dilli grupların (sırasıyla Türkçe- Kürtçe, Türkçe- Arapça) tek dilli gruba oranla okuma becerilerinde daha yüksek puana sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan iki dilli ve tek dilli öğrenenlerin karşılaştırılmasını hedefleyen çalışmalardan birinde Beceren (2010), Türkçe-İngilizce ardışık iki dilli bir çocuk ile Türkçe tek dilli diğer bir çocuğun üst dilbilimsel gelişimlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Kelime farkındalık ve fonolojik farkındalık açısından yapılan karşılaştırma sonucunda, ardışık iki dilli çocuğun kelime farkındalık konusunda tek dilli çocuğa kıyasla daha başarılı olduğu bulunurken, fonolojik farkındalık konusunda her iki çocuğun benzer düzeyde bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı ve Temel (2011), düzenledikleri çalışmada iki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisini değerlendirmişlerdir. Bu amaçla, Almanya’da anaokuluna devam eden iki dilli 5-6 yaş grubu Türk kökenli 96 çocuk ile Ankara’da sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan tek dilli 5-6 yaş grubu 100 çocuktan oluşan bir çalışma grubu belirlemişlerdir. Çalışmanın sonunda, dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiş ve iki dilli çocukların tek dillilere oranla testlerde gösterdikleri puanların düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı, Yüksel ve Can-Yaşar (2010), erken çocukluk dönemindeki iki dilli çocukların Türkçe’yi edinimlerini incelemek amacıyla, Antalya’da yaşayan 5-6 yaş arası iki dilli çocuklardan oluşan bir deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Deney grubundaki çocuklara, 16 hafta Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmış ve araştırmanın sonucunda deney grubundaki iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil, ifade edici dil ve ortalama sözce uzunluğu düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sevinç ve Önkol (2009), tek dilli ve iki dilli okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarındaki Türk öğrencilerin dil öğrenme becerilerini incelemek için 90 kişilik bir çalışma grubu belirlemişlerdir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yarısı yalnızca Türkçe eğitim veren okul öncesi kurumlara devam ederken, diğer yarısı ise hem Türkçe hem de İngilizce eğitim veren kurumlara devam etmektedir. Yalnızca Türkçe eğitim alan tek

dilli öğrencilerin, iki dilde de eğitim alan öğrencilere kıyasla dil öğrenme becerilerinde daha başarılı oldukları çalışma sonucunda görülmüştür. Çocukların dil öğrenme sürecinde, cinsiyetin etkisi olmadığı ancak, kızların erkeklere göre dil öğrenme becerilerinde daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların dil öğrenme becerileri ile annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, kardeş sayısı ve çocukların sahip olduğu özel yetenekler gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, çocukların okul öncesi aldıkları eğitimin uzunluğu ve ebeveynlerinin Türkçe'den başka sahip oldukları dil değişkenlerinin çocukların dil öğrenme becerileri ile olan ilişkilerinin incelendiği çalışmada, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluştuğu belirlenmiştir.

2.6.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wharton (2000), Singapur'da Fransızca ve İngilizce öğrenen 678 üniversite öğrencisi ile geliştirdiği çalışmada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek istemiştir. Ya iki dilli ya da çok dilli olan Singapurlu öğrencilere, bu amaçla Oxford'un İngilizce konuşan ve başka dil öğrenenlere yönelik olarak hazırladığı 80 soruluk Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. DÖSE'nin iç tutarlılık güvenilirliği 0.94 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin kendi değerlendirdikleri dil yeterlilikleri ile strateji kullanımları arasında doğrusal bir ilişkinin varlığına rastlanmıştır. Buna göre, öğrenenin dili kullanmada ustalaşma seviyesine göre kullanılan dil öğrenme stratejileri de artış göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok strateji kullanımını tercih ettiği görüşün aksine, bu çalışmada cinsiyetler arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Wharton bunun örneklemede tek dilli öğrenenlerin bulunmadığından kaynaklanıyor olabileceğini savunmuştur. Motivasyon ve dil öğrenme teorisini de değişkenler olarak incelediği araştırmasında, Wharton daha iyi sonuçların alınabilmesi için özellikle çoğu kişinin iki dilli olduğu gelişen dünyada tek dilli ve çift dillilerin ayrı gruplar olarak araştırmalarda kullanılması gerektiğini belirtir.

Tang ve Tian (2015), çalışmalarında İngilizce öğrenen Çinli üniversite öğrencilerinin dil öğrenmeye dair inançları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla, 546 üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubundan ve Horwitz'in dil öğrenme hakkında inançlar envanteri ile Oxford'un dil öğrenme stratejileri

envanterinden faydalanmışlardır. DÖSE'nin genel ortalaması 3.16 olarak hesaplanan bu çalışmada, öğrenenlerin strateji kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu, strateji kategorisi içinde en çok duyuşsal strateji kullanmayı tercih etmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak ise, kız ve erkek öğrenciler arasında en çok farka telafi stratejilerinin kullanımında rastlanmıştır. Erkek öğrenciler belirgin olarak kız öğrencilere göre daha çok telafi stratejilerini kullanmaktadır, Tang ve Tian bunu erkeklerin gramer ya da kelime bilgisinin daha az olmasından dolayı daha çok tahmin etme eğiliminde olduklarından kaynaklanabileceğini önermiştir. Kullanılan stratejilerin yaşa bağlı olarak da değişebileceğini öne süren bu çalışma sonucunda, öğrenme sürecinde yaşça daha büyük olan öğrenenlerin bellek ve bilişsel stratejileri daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında farklılık bulunabileceği öne sürülmüş; buna göre sosyal bilimler öğrencilerinin bellek, üst bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerini kullanmada fen bilimleri öğrencilerine göre daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine daha önce yapılan çalışmalarla uyumlu olarak, dilde yeterlilik düzeyi arttıkça kullanılan bilişsel stratejilerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir.

Purdie ve Oliver (1999), Avustralya'da ilkokulda öğrenim gören iki dilli olan 58 öğrenciden oluşan çalışmalarında, genç öğrenenlerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ayrıca kullanılan stratejilerin öğrenenlerin karakteristik özellikleriyle ilgili olup olmadığı ve dil yeterliliği ve dile olan tutumun öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine nasıl katkıda bulunduğu sorularına da yanıt aranmıştır. Araştırmada bilgiler, yapılandırılmış görüşmeler ve küçük anket uygulamaları yoluyla elde edilmiştir. Öğrenciler üç kültürel grubu temsil edecek şekilde Asya, Avrupa ve Arap kültürlerinden gelenler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin gruplandırılmasında geniş bir şema kullandıklarından dolayı gruplar arasında belirgin olarak strateji kullanımında farklılığa rastlanılmamıştır.

Bochner (1999), yaşları 14 ile 16 arasında değişen öğrencilerden oluşan, ikisi erkekler okulu ikisi de kızlar okulunda uygulanan toplam dört çalışma gerçekleştirmiştir. Dört farklı grubun seçilmesindeki amaç, cinsiyet ve yaş faktörlerinde sistematik çeşitlilik sağlanarak çalışmayı kontrol altında tutmaktır. Çalışma öncesinde iki dillilerin tek

dillilere göre güdü, strateji ve yaklaşım olarak daha “derin” ve “başarılı” oldukları tahmin edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, hem yaşça büyük erkeklerde hem de yaşça küçük erkeklerde, tek dilli akranlarına kıyasla iki dilli öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmek için uygun stratejiler kullanmaya daha yatkın oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca yaşça büyük kız grubundaki öğrenciler tek dilli akranlarına kıyasla, iki dilli öğrenciler strateji kullanımında daha yüksek başarı göstermiştir.

Hong (2006), doktora tezi için 428 tek dilli ve 420 iki dilli üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubuyla öğrenenlerin dil öğrenmeye dair inançlarını ve strateji kullanımlarını incelemek istemiştir. Ayrıca cinsiyet, akademik bölüm, İngilizce yeterliliği gibi değişkenlerin öğrenenlerin strateji kullanımına ve dil öğrenmeye dair inançlarına olan etkisi de araştırılmıştır. Tek dilliler en çok telafi stratejilerini kullanmayı tercih ederken, bunu sırasıyla bilişsel, üst bilişsel, bellek, sosyal ve duyuşsal stratejiler takip etmiştir. İki dilli öğrenenler ise en çok bilişsel strateji kullanmayı tercih etmiştir, ancak üst bilişsel ve duyuşsal, telafi, bellek ve sosyal stratejiler de sırasıyla en çok tercih ettikleri stratejilerdir. Ancak, her iki grup da bellek ve sosyal stratejilerinin kullanımında düşük katılım göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, iki dilli öğrenenlerin tek dillilere oranla öğrenme stratejilerini kullanmada daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. İki dilli öğrenenler, İngilizce'nin resmi olarak öğrenilmesine dair daha güçlü inanç beslerken, ana dili İngilizce olan bireylerle konuşmada tek dilli öğrenenlere oranla daha az korkuya sahip oldukları öne sürülmüştür. Ayrıca her iki grupta da dil yeterliliğinin strateji kullanımıyla yakından ilgili olduğu ve cinsiyetin strateji kullanımı ve dile dair inançla ilişkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sung (2011), Amerika'daki üniversitelerde Çince'yi dil olarak öğrenen 134 öğrenenin strateji kullanımlarını etkileyen faktörler üzerine bir çalışma düzenlemiştir. Bu amaçla çalışma grubunu, Çince'den önce başka bir dil edinenler (Çince'nin üçüncü dil olarak öğrenildiği) ve Çince'den önce iki ya da daha çok dil edinenler (Çince'nin dördüncü ya da daha fazla dil olarak öğrenildiği) olarak ikiye ayırmıştır. Strateji kullanımında cinsiyet bir etkiye sahip değilken, iki ya da çok dilli olanların tek dillilere göre daha çok üst bilişsel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel stratejiler kullandıkları görülmüştür.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan bir diğer çalışmada, Nisbet, Tindall ve Arroyo (2005) Çin’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri ile İngilizce yeterliliklerini incelemişlerdir. Çalışma grubu olarak, 168 katılımcının bulunduğu İngilizce eğitim alan üçüncü sınıf üniversite öğrencilerini belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, yalnızca üst bilişsel strateji alt boyutunun İngilizce yeterlilik sınavıyla yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca dil öğrenme stratejileri ile İngilizce yeterliliğindeki değişimlerin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir.

Hong- Nam ve Leavell (2006), üniversiteye girişten önce bir enstitüde yoğun olarak dil eğitimi alan ve farklı kültürel özelliklere sahip 55 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin kullandıkları dil stratejileri ile ikinci dil yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve ırk değişkenlerine odaklanarak incelemek istemişlerdir. Dil seviyesi olarak orta düzeyde bulunan öğrencilerin, başlangıç ve ileri seviyelerdeki öğrencilere göre daha çok strateji kullandıkları belirlenmiş ve bu durumun da öğrenim sürecinde öğrenmen müdahalesine göre farklı seviyelerdeki öğrenenlerin farklı ihtiyaçları olmasından kaynaklandığı öne sürülmüştür. Strateji kullanımında daha aktif olan öğrenenlerin daha az aktif olan öğrenenlere göre, dil yeterlilik sürecinde daha hızlı ilerledikleri ise çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgudur. Öğrencilerin strateji türleri arasından en çok üst bilişsel stratejileri; en az ise duyuşsal ve bellek stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri çalışma sonucunda gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, daha çok duyuşsal ve sosyal stratejiler kullanma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Kültürün incelenmek için oldukça karmaşık olduğu vurgulanmış ve öğrencilerin ırkı ile kullandıkları dil stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yalnızca Japon öğrencilerin üst bilişsel strateji kullanımında tespit edilmiştir.

Aziz (2005), Filistin’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 194 lise öğrencisi ve 184 üniversite öğrencisiyle birlikte, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerine cinsiyet ve dil yeterliliği değişkenlerinin etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre, strateji kullanımında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuş ve dilde yeterliliğin arttıkça daha çok dil öğrenme stratejilerinin tercih edildiği vurgulanmıştır. Çalışmada ayrıca bellek ve üst bilişsel

stratejilerinin kullanımında kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil öğrenme stratejileri ile çoklu zeka puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Akbari ve Hosseini (2008), 90 üniversite öğrencisinden oluşan bir çalışma düzenlemişlerdir. Öğrenenlerin IQ puanları ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu çalışma sonucundan elde edilmiştir. Müzikal zekanın hiçbir strateji türüyle ilişkisi bulunamazken, kinestetik zeka türünün bellek stratejileri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca, dildeki yeterlilik seviyesinin çoklu zeka ile ilişkili olduğu da diğer bulgular arasındadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırmalı olarak analizini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Farklı değişkenler göz önünde bulundurularak, bu alanda yapılacak pek çok araştırma özellikle iki dillilik kavramını aydınlatma hususunda diğer araştırmacılara yardımcı olacaktır. Alan yazındaki bu eksikliklerin giderilmesi arzusuyla, bu çalışma ihtiyaçlara yanıt verme amacıyla düzenlenmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, iki dilli ve tek dilli öğrencilerin İngilizce öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerini açığa çıkarmak ve bu stratejilerin öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okullar ve İngilizce dersi akademik başarıları arasında ne tür bir ilişki bulunduğunu göstermek amacıyla planlanan, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu çalışma kapsamında, çalışma grubundaki iki dilli ve tek dilli öğrencilerin İngilizce öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerini betimlemek istendiği ve hiç bir değişikliğe uğratmadan olduğu gibi aktarmak hedeflendiği için tarama modeli tercih edilmiş ve bu amaç doğrultusunda anket metodu ile veri toplanması yoluna girilmiştir. Anket, alan araştırma yöntemlerinde veri toplamak için en çok kullanılan bir bilgi toplama aracıdır (Arseven, 2001).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Siirt ve İzmir illerinde bulunan 2014- 2015 eğitim öğretim yılının resmi kayıta yer alan okullarında öğrenim gören lise öğrencileri oluştururken; örneklemini ise 2014- 2015 eğitim öğretim yılında Siirt ve İzmir il merkezlerinde bulunan, liseye giriş puanları (TEOG) göz önünde bulundurularak, başarı durumları “iyi”, “orta” ve “düşük” olarak nitelendirilebilen üçer devlet okulunda öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada derinlik sağlanabilmesi için,

çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Büyüköztürk vd.'ne (2011) göre, amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanır.

Çalışma kapsamında, İ-A lisesi İzmir'deki, S-A lisesi Siirt'teki "iyi" bir başarıya sahip olan okullar olarak; İ-B lisesi İzmir'deki ve S-B lisesi Siirt'teki "orta" derecede başarıya sahip olan okullar olarak; İ-C lisesi İzmir'deki, S-C lisesi ise Siirt'teki "düşük" başarıya sahip olan okullar olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaya 493'ü kız 498'i erkek olmak üzere toplam 991 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 155'i İ-A okulunda, 121'i İ-B okulunda, 176'sı İ-C okulunda İzmir ilinde eğitim görürken; 268'i S-A okulunda, 137'si S-B okulunda ve 134'ü S-C okulunda Siirt ilinde eğitim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf ve okullara göre dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet, Öğrenim Gördükleri Sınıf ve Okullara Göre Dağılımları

Değişkenler	Kişisel Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kız	493	49,7
	Erkek	498	50,3
Sınıf	9. sınıf	348	35,1
	10. sınıf	347	35,0
	11. sınıf	237	23,9
	12. sınıf	59	6,0
Okullar	İ-A Lisesi	155	15,6
	İ-B Lisesi	121	12,2
	İ-C Lisesi	176	17,8
	S-A Lisesi	268	27,0
	S-B Lisesi	137	13,8
	S-C Lisesi	134	13,5
Toplam:		991	100

Tablo 3. 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılanların % 49,7'sini kız, % 50,3'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bunlardan % 35,1'i 9. sınıfta öğrenim görürken, % 35,0'ı 10. sınıfta, % 23,9'u 11. sınıfta ve % 6,0'sı da 12. sınıfta öğrenim görmektedir. 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre daha az katılım göstermesinin nedeni

üniversite hazırlık sınavlarına çalışmaları olarak gösterilebilir. Okullara göre çalışmaya katılım incelendiğinde; en çok katılım 268 öğrenciyle Siirt'teki A lisesine, en düşük katılım da 121 öğrenciyle İzmir'deki B lisesine aittir.

Bu çalışmaya 484 tek dilli, 469 iki dilli ve 38 çok dilli öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları dillere göre dağılımları Tablo 3.2.'de gösterildiği gibidir:

Tablo 3.2. Katılımcıların Sahip Oldukları Dillere Göre Dağılımları

Diller	f	%
Sadece Türkçe	484	48,8
Türkçe, Kürtçe	348	35,1
Türkçe, Arapça	95	9,6
Türkçe, Kürtçe ve Arapça	35	3,5
Türkçe, Zazaca	10	1,0
Türkçe, Bulgarca	6	0,6
Türkçe, Boşnakça	4	0,4
Türkçe, Almanca	3	0,3
Türkçe, Arnavutça	2	0,2
Türkçe, Almanca ve Boşnakça	2	0,2
Türkçe, Rusça	1	0,1
Türkçe, Arapça, Kürtçe ve Zazaca	1	0,1
Toplam :	991	100,0

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere yalnızca Türkçe bilen ve tek dilli olarak adlandırılan öğrenciler çalışmanın % 48,8'ini, Türkçe'nin yanı sıra bir dil daha bilen ve iki dilli olarak adlandırılan öğrenciler çalışmanın % 47,3'ünü ve Türkçe'nin yanı sıra en az iki dil daha bilen ve çok dilli olarak adlandırılan öğrenciler ise çalışmanın % 3,9' unu oluşturmaktadır.

İstatiksel işlemlerin sağlıklı yürütülmesi amacıyla, çok dilli öğrenciler çalışmada kapsam dışı bırakılmıştır. Burada amaç, öncelikle iki dilli ve tek dilli öğrenenlerin İngilizce öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi olduğundan, çalışmaya çok dilli öğrencilerin dahil edilmesinin asıl amaçtan uzaklaşmaya sebebiyet verebileceği öngörülmüştür. Çalışma grubuna çok dilli öğrenenlerin dahil edilmesi, farklı bir araştırmanın konusu olabileceğini düşündürmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak, Oxford (1990) tarafından hazırlanan ve Cesur ve Fer'in (2007) Türkçe'ye çevirip, uyarladığı *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Strategy Inventory for Language Learning)* kullanılmıştır. Oxford tarafından hazırlanan ve araştırmalarda yaygın olarak kullanılan DÖSE'nin anadili İngilizce olanlar ve İngilizce'yi sonradan öğrenenler için hazırlanmış iki sürümü bulunmaktadır. Bu çalışmada ise, İngilizce öğrenen bireyler için hazırlanmış, 50 maddeden oluşan (sürüm 7.0.) anket tercih edilmiştir.

Anketin giriş kısmında ise katılımcıların cinsiyet, akademik başarı, kullandıkları dil gibi bireysel özelliklerini öğrenmeye yarayan sorular, çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.4. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Oxford (1990) tarafından geliştirilen DÖSE, pek çok farklı ülkede İngilizce öğrenen bireylere uygulanabilmesi açısından bu alanda yapılan araştırmalarda en çok tercih edilen ölçme araçlarından biridir.

Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırmasını temel alan araç, altı alt kategori içinde 50 madde içeren 5li likert tipi bir ölçektir. Araştırmada kullanılan anket, Oxford'un sınıflandırmasına uygun olarak düzenlenmiş; bireyin kullandığı öğrenme stratejilerini birbirinden bağımsız olarak ölçmeyi amaçlayan alt ölçeklerden oluşmaktadır. Anketteki her bir grup, sınıflandırmadaki alt grupları temsil etmektedir. 5li likert tipi ankette yanıtlar "1-hiçbir zaman doğru değil" ifadesinden "5- her zaman doğru" ifadesine kadar çeşitlilik göstermektedir. Buna göre anketteki 0-9 arasındaki sorular *bellek* stratejilerini; 10-23 arasındaki sorular *bilişsel* stratejileri; 24- 29 arasındaki sorular *telafi* stratejilerini; 30-38 arasındaki sorular *üst bilişsel* stratejileri; 39-44 arasındaki sorular *duyuşsal* stratejileri ve 45- 50 arasındaki sorular ise *sosyal* stratejileri belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir.

Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan çalışmada üniversitelerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören 768 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uyguladığı DÖSE Türkçe'ye uyarlanmıştır. DÖSE'nin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki tutarlılığı ölçmek için,

5., 12. ve 29. maddeler hariç tutularak, Pearson korelasyonuna başvurulmuş ve ,38 ile ,91 arasında değişen ve ,01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Anketin bütünü'nün iç tutarlık güvenilirliği ,92 alpha katsayısı olarak hesaplanmıştır. Anketin alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliğinin ,27-,62 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olarak hesaplanmış ve alt ölçeklerin dış tutarlık güvenilirliği için yapılan test-tekrar test tekniği sonuçlarına göre ,67-,82 arasında korelasyon değeri bulmuşlardır. DÖSE'nin geçerlik ve güvenilirliğine dair yapılan bir diğer çalışma ise Demirel (2009)'e aittir. Yabancı Dil Bölümü'nde öğrenim gören 702 üniversite öğrencisinden oluşan çalışmada, iç tutarlık katsayısını 0,92 olarak hesaplanmış ve test-tekrar test güvenilirliği katsayısını ise 0,83 olarak belirtmiştir. Bu çalışmada ise, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmış ve anket maddelerinin ölçülmek istenen olguyu başarıyla ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Ellis (1994)'in de belirttiği gibi şu ana kadar yapılan en detaylı sınıflandırma Oxford'a ait olduğu için bu çalışmada da İngilizce öğrenenler için hazırlanan 50 maddeden oluşan DÖSE tercih edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket, katılımcılara okul saatleri içinde dağıtılmış ve katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Katılımcıların anketi doldurmaları yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür ve bu sürede katılımcılardan gelen sorulara uygun dönütler verilerek cevaplanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların gönüllülük ilkesi içinde çalışmaya katılımları sağlanmış ve anketlerin uygulanması ve toplanması aşamalarında gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve veriler bir istatistik programında analiz edilmiştir.

Siirt ve İzmir il merkezlerinden amaçlı örneklem yoluyla seçilen üçer devlet okulunda öğrenim görmekte olan 991 öğrenciye ait kişisel bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları incelenmiş ve tablo halinde verilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri ve ilişkileri incelemek üzere Tukey Çoklu Karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Verilerin

aritmetik ortalamaları için “ortalama”, iki dilli ve tek dilli öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve okullara göre farklılaşma durumu için “Bağımsız Örneklem t Testi”, dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi akademik başarısına göre farklılaşma durumları için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Ayrıca, çalışmada gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağının tespiti için “Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi” uygulanmıştır. İstatiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla DÖSE’ den elde edilen öğrenme stratejileri puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin bütününden ve tüm alt bölümlerinden aldıkları ortalamaların yorumlanmasında Oxford (1990) tarafından belirlenen referans aralıkları kullanılmıştır. Buna göre elde edilen ortalamalara göre 3,50- 5,00 aralığı *yüksek* düzeyde strateji kullanımını, 2,50- 3,49 aralığı *orta* düzeyde strateji kullanımını, 1,00-2,49 aralığı ise *düşük* düzeyde strateji kullanımını ifade etmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Tek Dilli Öğrenciler ile İki Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi

Araştırmadaki “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri değişiklik göstermekte midir?” sorusuna ilişkin olarak, tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları genel stratejiler ve alt boyutta yer alan bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin DÖSE’ye Ait t Testi Sonuçları

Strateji Türü	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel strateji kullanımı	T 484	2,75	0,80	1,15	0,25
	İ 469	2,69	0,77		
Bellek stratejileri	T 484	2,68	0,84	0,78	0,44
	İ 469	2,72	0,85		
Bilişsel stratejiler	T 484	2,67	0,88	1,34	0,18
	İ 469	2,60	0,84		
Telafi stratejileri	T 484	2,79	0,91	0,61	0,54
	İ 469	2,83	0,92		
Üst bilişsel stratejiler	T 484	2,94	1,07	2,24	0,02*
	İ 469	2,78	1,00		
Duyuşsal stratejiler	T 484	2,65	0,92	1,53	0,13
	İ 469	2,56	0,88		
Sosyal stratejiler	T 484	2,83	1,00	1,54	0,12
	İ 469	2,74	0,94		

T: Tek dilli İ: İki dilli * $p < 0,05$

Tablo 4.1 incelendiğinde; tek dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerine ait genel ortalama puanları (2,75) iken, iki dilli öğrencilerin

puanları (2,69) olarak bulunmuştur. Genel strateji kullanımına bakıldığında, tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrenciler arasında ($p<,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yine benzer şekilde, öğrenme stratejilerinin bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler alt boyutlarına bakıldığında, tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrenciler arasında stratejiler kullanımını açısından ($p<,05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4. 1'e göre üst bilişsel strateji kullanımında tek dilli öğrencilerin ortalaması (2,94) iken, iki dilli öğrencilerin ortalaması (2,78)'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,24$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,05$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, tek dilli öğrenciler iki dilli öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedirler.

4.2. Tek Dilli Öğrenciler ile İki Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Stratejilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmadaki “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin olarak, tek dilli kız öğrenciler ile tek dilli erkek öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.2'de; iki dilli kız öğrenciler ile iki dilli erkek öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel değerler ise Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.2: Tek Dilli Kız Öğrenciler ile Tek Dilli Erkek Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Strateji Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel Strateji kullanımı	Kız	268	2,81	0,81	1,92	0,06
	Erkek	216	2,67	0,79		
Bellek stratejileri	Kız	268	2,75	0,83	2,13	0,03*
	Erkek	216	2,59	0,85		
Bilişsel stratejiler	Kız	268	2,71	0,88	1,22	0,22
	Erkek	216	2,61	0,88		
Telafi stratejileri	Kız	268	2,83	0,92	1,06	0,30
	Erkek	216	2,74	0,89		
Üst bilişsel stratejiler	Kız	268	3,03	1,07	2,20	0,03*
	Erkek	216	2,81	1,06		
Duyuşsal stratejiler	Kız	268	2,71	0,90	1,64	0,10
	Erkek	216	2,57	0,94		
Sosyal stratejiler	Kız	268	2,89	0,98	1,54	0,12
	Erkek	216	2,75	1,03		

* $p < ,05$

Tablo 4. 2. incelendiğinde öğrenme stratejilerinin genel strateji kullanımı ve bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından tek dilli kız öğrenciler ile tek dilli erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Yine benzer şekilde, genel strateji kullanımı ile alt boyuttaki strateji türlerinin hepsinde, tek dilli kız öğrencilerin tek dilli erkek öğrencilere göre sahip oldukları ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bellek stratejilerinin kullanımında tek dilli kız öğrenciler (2,74) ortalamaya sahipken, tek dilli erkek öğrencilerde bu ortalama (2,59)'dur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,13$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,05$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, tek dilli kız öğrenciler tek dilli erkek öğrencilere göre, dil öğrenme sürecinde bellek stratejilerinin kullanımında daha çok aktiflik göstermektedir. Üst bilişsel strateji kullanımında tek dilli kız öğrenciler (3,03) ortalamaya, tek dilli erkek öğrenciler ise (2,81) ortalamaya sahiptir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,20$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,05$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, tek dilli kız öğrenciler tek dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha

çok tercih etmektedir. Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, tek dilli kız öğrenciler ile tek dilli erkek öğrenciler arasında yabancı dil öğreniminde strateji kullanımına ilişkin olarak farklılık bellek stratejileri ile üst bilişsel stratejilerinin kullanımında ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.3: İki Dilli Kız Öğrenciler ile İki Dilli Erkek Öğrencilerin Dil Öğrenme Strateji Kullanımlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Strateji kullanımı	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel strateji kullanımı	Kız	212	2,82	0,78	3,34	0,00*
	Erkek	257	2,59	0,75		
Bellek stratejileri	Kız	212	2,92	0,85	4,63	0,00*
	Erkek	257	2,56	0,82		
Bilişsel stratejiler	Kız	212	2,71	0,84	2,65	0,00*
	Erkek	257	2,50	0,82		
Telafi stratejileri	Kız	212	2,87	0,96	0,87	0,39
	Erkek	257	2,80	0,88		
Üst bilişsel stratejiler	Kız	212	2,98	1,02	4,09	0,00*
	Erkek	257	2,61	0,96		
Duyuşsal stratejiler	Kız	212	2,61	0,90	1,18	0,24
	Erkek	257	2,51	0,87		
Sosyal stratejiler	Kız	212	2,85	0,95	2,53	0,01*
	Erkek	257	2,63	0,92		

* $p < ,01$

Tablo 4. 3. incelendiğinde, iki dilli kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerine ait genel ortalama puanları (2,82) iken, iki dilli erkek öğrencilerin puanları (2,59) olarak bulunmuştur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,34$, $p < ,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki (farkın ,01) düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, iki dilli kız öğrenciler iki dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir.

Tablo 4. 3'e göre, genel strateji kullanımı ile alt boyuttaki strateji türlerinin hepsinde iki dilli kız öğrencilerin iki dilli erkek öğrencilere göre sahip oldukları ortalamaların daha yüksek olduğu görülmektedir; ancak öğrenme stratejilerinin telafi stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından iki dilli kız öğrenciler ile iki dilli erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bellek stratejilerinin kullanımında iki dilli kız öğrenciler (2,92) ortalamaya sahipken, iki dilli erkek öğrencilerde bu ortalama (2,56)'dır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,63$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, iki dilli kız öğrenciler iki dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde bellek stratejileri kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Bilişsel stratejilerin kullanımına ait ortalamalara bakıldığında, iki dilli kız öğrencilerin sahip olduğu ortalama (2,71) iken; iki dilli erkek öğrencilerde bu ortalama (2,50)'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,65$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, iki dilli kız öğrencilerin iki dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde bilişsel stratejilerin kullanımında daha aktif oldukları söylenebilir. Üst bilişsel stratejiler kullanımında iki dilli kız öğrenciler (2,98) ortalamaya, iki dilli erkek öğrenciler ise (2,61) ortalamaya sahiptir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,09$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, iki dilli kız öğrenciler iki dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Sosyal stratejilerinin kullanımında iki dilli kız öğrenciler (2,85) ortalamaya, iki dilli erkek öğrenciler ise (2,63) ortalamaya sahiptir. İki dilli kız öğrenciler iki dilli erkek öğrencilere kıyasla sosyal stratejilerin kullanımında daha yüksek bir ortalamaya sahiptirler. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,53$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,05$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, iki dilli kız öğrenciler iki dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde sosyal stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi, iki dilli kız öğrenciler ile iki dilli erkek öğrenciler arasında yabancı dil öğreniminde strateji kullanımına ilişkin olarak farklılık genel strateji kullanımında ve bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ile sosyal stratejilerin kullanımında ortaya çıkmaktadır.

4.3. Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarıları ile Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi

Araştırmadaki “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak, tek dilli öğrencilerin akademik başarıları ile kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.4’te ve iki dilli öğrencilerin akademik başarıları ile kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Tek Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Strateji Türü	Akademik Başarı	N	\bar{X}	SS
Genel strateji kullanımı	0-50 arası	103	2,26	0,69
	50-60 arası	97	2,46	0,73
	60-70 arası	73	2,76	0,71
	70-85 arası	107	2,90	0,69
	85-100 arası	104	3,33	0,73
Bellek stratejileri	0-50 arası	103	2,16	0,77
	50-60 arası	97	2,44	0,70
	60-70 arası	73	2,72	0,74
	70-85 arası	107	2,82	0,81
	85-100 arası	104	3,22	0,77
Bilişsel stratejiler	0-50 arası	103	2,09	0,68
	50-60 arası	97	2,36	0,79
	60-70 arası	73	2,65	0,71
	70-85 arası	107	2,87	0,81
	85-100 arası	104	3,33	0,82
Telafi stratejileri	0-50 arası	103	2,34	0,83
	50-60 arası	97	2,48	0,86
	60-70 arası	73	2,78	0,83
	70-85 arası	107	2,92	0,82
	85-100 arası	104	3,39	0,80
Üst bilişsel stratejiler	0-50 arası	103	2,39	0,89
	50-60 arası	97	2,55	1,04
	60-70 arası	73	2,91	1,06
	70-85 arası	107	3,13	0,98
	85-100 arası	104	3,62	0,93
Duyuşsal stratejiler	0-50 arası	103	2,37	0,91
	50-60 arası	97	2,47	0,95
	60-70 arası	73	2,71	1,00
	70-85 arası	107	2,67	0,76
	85-100 arası	104	3,00	0,91
Sosyal stratejiler	0-50 arası	103	2,42	1,04
	50-60 arası	97	2,58	0,94
	60-70 arası	73	2,88	0,89
	70-85 arası	107	2,94	0,89
	85-100 arası	104	3,3125	0,99

Tablo 4. 4 incelendiğinde, genel strateji kullanımında 0-50 arası akademik başarıya sahip tek dilli öğrenciler en düşük ortalamaya (2,26) sahipken, 85-100 arası akademik başarıya sahip olan tek dilli öğrenciler en yüksek ortalamaya (3,33) sahiptir. Genel strateji kullanımı puan ortalamalarına bakıldığında, akademik başarının artmasıyla puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Strateji kullanımında alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejilerin kullanımında sahip olunan en düşük ortalama akademik başarıları 0-50 aralığında bulunan öğrencilere; en yüksek ortalama ise 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilere aittir. Diğer boyutlardan farklı olarak duyuşsal stratejilerin kullanımında, 60-70 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin (2,71), 70-85 aralığındaki öğrencilere göre (2,67) daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Duyuşsal stratejiler alt boyutu haricindeki diğer tüm alt boyutlarda, akademik başarının artmasıyla strateji kullanımına ilişkin puan ortalamalarının da artış gösterdiği görülmektedir. Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersinde sahip oldukları akademik başarı ile kullandıkları dil öğrenme stratejilerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.4.3: Tek Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Strateji Türleri	Akademik Başarı	KT	sd	KO	F	p
Genel strateji kullanımı	Gruplar arası	69,750	4	17,438 ,508	34,304	0,00*
	Grup içi	243,485	479			
	Toplam	313,236	483			
Bellek stratejileri	Gruplar arası	65,757	4	16,439 ,591	27,839	0,00*
	Grup içi	282,854	479			
	Toplam	348,611	483			
Bilişsel stratejiler	Gruplar arası	93,350	4	23,338 ,598	39,051	0,00*
	Grup içi	286,260	479			
	Toplam	379,611	483			
Telafi stratejileri	Gruplar arası	69,340	4	17,335 ,694	24,990	0,00*
	Grup içi	332,276	479			
	Toplam	401,615	483			
Üstbilişsel stratejiler	Gruplar arası	98,826	4	24,707 ,965	25,603	0,00*
	Grup içi	462,221	479			
	Toplam	561,047	483			
Duyuşsal stratejiler	Gruplar arası	23,544	4	5,886 ,822	7,163	0,00*
	Grup içi	393,615	479			
	Toplam	417,159	483			
Sosyal stratejiler	Gruplar arası	49,200	4	12,300 ,922	13,337	0,00*
	Grup içi	441,762	479			
	Toplam	490,963	483			

p<0,01

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, genel stratejilerin kullanımında hesaplanan F değeri ($F=34,304$; $p<,01$) gruplar arası anlamlı bir farkın bulunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte bellek stratejileri alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F= 27, 839$; $p<, 01$) ; bilişsel stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=39,051$; $p<,01$) ; telafi stratejileri alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=24,990$; $p<,01$) ; üst bilişsel stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=25,603$; $p<,01$) ; duyuşsal stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=7,163$; $p<,01$) ; sosyal stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=13,337$; $p<,01$) ilgili alt boyutta gruplar arası anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Genel strateji kullanımı, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler alt boyutlardaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.4: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Genel stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,20437	,25
		60-70 arası	-,50134*	,00*
		70-85 arası	-,63811*	,00*
		85-100 arası	-1,06807*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,29697	,06
		70-85 arası	-,43374*	,00*
		85-100 arası	-,86371*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,13677	,71
		85-100 arası	-,56674*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,42996*	,00*

* $p<,01$

Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından genel stratejiler kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında ($,01$ düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.4.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin genel strateji kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarıları 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında ($,01$ düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın

olduğu bulunmuştur. Buna göre, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin genel strateji kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarıları 85-100 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarıları 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin genel strateji kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Bellek stratejileri	0-50 arası	50-60 arası	-,28034	,07
		60-70 arası	-,56269*	,00*
		70-85 arası	-,65958*	,00*
		85-100 arası	-1,05827*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,28235	,12
		70-85 arası	-,37924*	,00*
		85-100 arası	-,77793*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,09689	,92
		85-100 arası	-,49558*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,39869*	,00*

**p<,01

Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından bellek stratejileri kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.4.2'de görülmektedir. Bu bulguya göre, 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin bellek stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Yine benzer şekilde, akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarıları 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Buna göre, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin bellek stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde

yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarısı 85-100 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarısı 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin bellek stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Bilişsel stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,27149	,09
		60-70 arası	-,55915*	,00*
		70-85 arası	-,77829*	,00*
		85-100 arası	-1,23950*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,28765	,11
		70-85 arası	-,50679*	,00*
		85-100 arası	-,96801*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,21914	,33
		85-100 arası	-,68036*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,46122*	,00*

*p<,01

Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı açısından bilişsel stratejiler kullanıma ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarısı 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.4.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, akademik başarısı 50-60 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarısı 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Buna göre, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarısı 85-100 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarısı 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip

öğrencilerin bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
	0-50 arası	50-60 arası	-,14311	,74
		60-70 arası	-,43483*	,00*
		70-85 arası	-,57758*	,00*
		85-100 arası	-1,05120*	,00*
Telafi stratejileri	50-60 arası	60-70 arası	-,29172	,16
		70-85 arası	-,43447*	,00*
		85-100 arası	-,90809*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,14275	,79
		85-100 arası	-,61637*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,47363*	,00*

*p<,01

Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı açısından telafi stratejileri kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarısı 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.4.2’de görülmektedir. Buna göre, 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin telafi stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, akademik başarısı 50-60 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarısı 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Buna göre, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin telafi stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarısı 85-100 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarısı 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin telafi stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Üst bilişsel stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,16701	,75
		60-70 arası	-,52965*	,00*
		70-85 arası	-,74884*	,00*
		85-100 arası	-1,23775*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,36264	,12
		70-85 arası	-,58184*	,00*
		85-100 arası	-1,07074*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,21919	,58
		85-100 arası	-,70810*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,48891*	,00*

*p<,01

Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından üst bilişsel stratejiler kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.4.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin üst bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarıları 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Buna göre, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin üst bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarıları 85-100 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarıları 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin üst bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Duyuşsal stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,09882	,93
		60-70 arası	-,33464	,11
		70-85 arası	-,29126	,13
		85-100 arası	-,62139*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,23582	,44
		70-85 arası	-,19244	,55
		85-100 arası	-,52257*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	,04338	,99
		85-100 arası	-,28675	,23
		70-85 arası	85-100 arası	-,33013

*p<,01

Tablo 4.4.2’de görüldüğü üzere tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, duyuşsal stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin duyuşsal stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, 50-60 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu bulguya göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin duyuşsal stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejiler alt boyutu ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.4.2: Tek Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Sosyal stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,15661	,77
		60-70 arası	-,46513*	,01*
		70-85 arası	-,52010*	,00*
		85-100 arası	-,89179*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,30853	,23
		70-85 arası	-,36349	,06
		85-100 arası	-,73518*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,05497	,99
		85-100 arası	-,42666*	,03*
	70-85 arası	85-100 arası	-,37169*	,04*

*p<,05

Tek dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından sosyal stratejiler puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında (,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.4.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 60-70 aralığında, 70-85 aralığında ve 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin sosyal stratejiler kullanımı eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Akademik başarıları 85-100 aralığında olan öğrenciler ile akademik başarıları 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin sosyal stratejiler kullanımı eğilimlerinin akademik başarıları 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5: İki Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Strateji türü	Akademik Başarı	N	\bar{X}	SS
Genel strateji kullanımı	0-50 arası	44	2,33	0,72
	50-60 arası	64	2,41	0,65
	60-70 arası	79	2,59	0,69
	70-85 arası	138	2,67	0,75
	85-100 arası	144	2,99	0,79
Bellek stratejileri	0-50 arası	44	2,36	0,75
	50-60 arası	64	2,51	0,78
	60-70 arası	79	2,68	0,77
	70-85 arası	138	2,65	0,83
	85-100 arası	144	3,00	0,90
Bilişsel stratejiler	0-50 arası	44	2,21	0,79
	50-60 arası	64	2,33	0,67
	60-70 arası	79	2,43	0,76
	70-85 arası	138	2,58	0,82
	85-100 arası	144	2,93	0,87
Telafi stratejileri	0-50 arası	44	2,51	0,97
	50-60 arası	64	2,42	0,93
	60-70 arası	79	2,72	0,85
	70-85 arası	138	2,88	0,90
	85-100 arası	144	3,10	0,86
Üst bilişsel stratejiler	0-50 arası	44	2,32	0,95
	50-60 arası	64	2,50	0,92
	60-70 arası	79	2,68	1,00
	70-85 arası	138	2,76	0,95
	85-100 arası	144	3,11	1,01
Duyuşsal stratejiler	0-50 arası	44	2,40	0,89
	50-60 arası	64	2,24	0,81
	60-70 arası	79	2,43	0,73
	70-85 arası	138	2,54	0,90
	85-100 arası	144	2,82	0,92
Sosyal stratejiler	0-50 arası	44	2,40	0,89
	50-60 arası	64	2,48	0,88
	60-70 arası	79	2,70	0,85
	70-85 arası	138	2,72	0,92
	85-100 arası	144	2,97	1,00

Tablo 4.5 incelendiğinde, genel strateji kullanımında 0-50 arası akademik başarıya sahip iki dilli öğrenciler (2,33) ile en düşük ortalamaya sahipken, (2,99) ortalama ile 85-100 arası akademik başarıya sahip olan iki dilli öğrenciler en yüksek ortalamaya sahiptir. Genel strateji kullanımında, İngilizce dersine ilişkin akademik başarının artmasıyla sahip olunan genel strateji puan ortalamasının da arttığı görülmektedir. Strateji kullanımında alt boyutlara bakıldığında, bellek stratejilerin kullanımında sahip olunan en düşük ortalama (2,36) ile akademik başarısı 0-50 aralığında bulunan öğrencilere aitken, en yüksek ortalama (3,00) ile 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan

öğrencilere aittir. Bilişsel stratejiler alt boyutunda, akademik başarısı 0-50 aralığında bulunan öğrenciler (2,21) ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler ise (2,93) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Telafi stratejilerinin kullanımında, 50-60 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler (2,42) ile en düşük; 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler ise (3,10) ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Üst bilişsel stratejiler alt boyutunda, en düşük ortalama (2,32) ortalama ile 0-50 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilere aitken; en yüksek ortalama (3,11) ortalama ile 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilere aittir. Duyuşsal stratejiler alt boyutunda, en düşük ortalama (2,24) ile 50-60 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilere; en yüksek ortalama (2,82) ile 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilere aittir. Sosyal stratejiler alt boyutunda, akademik başarısı 0-50 aralığında bulunan öğrenciler (2,40) ortalama ile en düşük ortalamaya sahiptir. 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler ise (2,97) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. İki dilli öğrencilerin İngilizce dersinde sahip oldukları akademik başarı ile kullandıkları dil öğrenme stratejilerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.3: İki Dilli Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Strateji Türleri	Akademik Başarı	KT	sd	KO	F	p
Genel strateji kullanımı	Gruplar arası	23,975	4	5,994	10,821	0,00*
	Grup içi	257,013	464	,554		
	Toplam	280,988	468			
Bellek stratejileri	Gruplar arası	20,661	4	5,165	7,377	0,00*
	Grup içi	324,880	464	,700		
	Toplam	345,541	468			
Bilişsel stratejiler	Gruplar arası	29,050	4	7,262	11,091	0,00*
	Grup içi	303,820	464	,655		
	Toplam	332,870	468			
Telafi stratejileri	Gruplar arası	27,107	4	6,777	8,508	0,00*
	Grup içi	369,587	464	,797		
	Toplam	396,694	468			
Üst bilişsel stratejiler	Gruplar arası	30,897	4	7,724	8,078	0,00*
	Grup içi	443,708	464	,956		
	Toplam	474,605	468			
Duyuşsal stratejiler	Gruplar arası	18,440	4	4,610	6,086	0,00*
	Grup içi	351,449	464	,757		
	Toplam	369,890	468			
Sosyal stratejiler	Gruplar arası	17,504	4	4,376	5,062	0,00*
	Grup içi	401,145	464	,865		
	Toplam	418,649	468			

p<0,01

Tablo 4.5.1 incelendiğinde, genel stratejilerin kullanımında hesaplanan F değeri ($F=10,821$; $p<,01$) gruplar arası anlamlı bir farkın bulunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte bellek stratejileri alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=7,377$; $p<,01$); bilişsel stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=11,091$; $p<,01$); telafi stratejileri alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=8,508$; $p<,01$); üst bilişsel stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=8,078$; $p<,01$); duyuşsal stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=6,086$; $p<,01$); sosyal stratejiler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,062$; $p<,01$) ilgili alt boyutta gruplar arası anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Genel strateji kullanımı ile bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler alt boyutlardaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 4.5.2’de verilmiştir.

Tablo 4.5.4: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Genel stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,07233	,99
		60-70 arası	-,24856	,40
		70-85 arası	-,33524	,07
		85-100 arası	-,64823*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,17623	,62
		70-85 arası	-,26291	,13
		85-100 arası	-,57590*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,08668	,92
		85-100 arası	-,39968*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,31300*	,00*

* $p<,01$

İki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, genel strateji kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 0-50 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında ($,01$ düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.5.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin genel strateji kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer olarak, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında 70-85 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler ile 85-100 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında ($,01$ düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre, 85-100

aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin, genel strateji kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 50-60 aralığında, 60-70 aralığında 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
	0-50 arası	50-60 arası	-,15278	,88
		60-70 arası	-,31821	,26
		70-85 arası	-,29267	,26
		85-100 arası	-,64198*	,00*
Bellek stratejileri	50-60 arası	60-70 arası	-,16544	,76
		70-85 arası	-,13990	,80
		85-100 arası	-,48920*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	,02554	1,00
		85-100 arası	-,32376*	,04*
	70-85 arası	85-100 arası	-,34930*	,00*

*p<,05

İki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısı açısından, bellek stratejileri kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarısı 0-50 aralığında, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.5.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin bellek stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarısı 0-50 aralığında, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Bilişsel stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,11546	,95
		60-70 arası	-,21681	,61
		70-85 arası	-,37171	,06
		85-100 arası	-,71442*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,10135	,95
		70-85 arası	-,25624	,22
		85-100 arası	-,59896*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,15489	,66
		85-100 arası	-,49761*	,00*
	70-85 arası	85-100 arası	-,34271*	,00*

*p<,01

İki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, bilişsel stratejiler kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.5.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin bilişsel stratejiler kullanımını konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Telafi stratejileri	0-50 arası	50-60 arası	,08310	,99
		60-70 arası	-,21816	,69
		70-85 arası	-,37165	,12
		85-100 arası	-,59659*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,30126	,26
		70-85 arası	-,45475*	,01*
		85-100 arası	-,67969*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,15349	,74
		85-100 arası	-,37843*	,02*
	70-85 arası	85-100 arası	-,22494	,21

*p<,05

Tablo 4.5.2’de görüldüğü üzere iki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, telafi stratejileri alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farklar

incelendiğinde 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında ve 60-70 aralığında olan öğrenciler arasında (,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin telafi stratejileri kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında ve 60-70 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile 70-85 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin telafi stratejileri alt boyutundaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Üst bilişsel stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,17424	,89
		60-70 arası	-,35919	,29
		70-85 arası	-,43028	,08
		85-100 arası	-,78767*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,18495	,79
		70-85 arası	-,25604	,42
		85-100 arası	-,61343*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,07109	,99
		85-100 arası	-,42848*	,02*
	70-85 arası	85-100 arası	-,35739*	,02*

*p<,05

İki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, üst bilişsel stratejiler kullanımına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrenciler arasında (,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.5.2.'de görülmektedir. Bu bulguya göre, 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin üst bilişsel stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında, 60-70 aralığında ve 70-85 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Duyuşsal stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	,15554	,89
		60-70 arası	-,03054	1,00
		70-85 arası	-,14696	,87
		85-100 arası	-,41824*	,04*
	50-60 arası	60-70 arası	-,18608	,70
		70-85 arası	-,30250	,15
		85-100 arası	-,57378*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,11642	,88
		85-100 arası	-,38770*	,01*
	70-85 arası	85-100 arası	-,27129	,07

*p<,05

Tablo 4.5.2’de görüldüğü üzere iki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, duyuşsal stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında ve 60-70 aralığında olan öğrenciler arasında (,05 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 85- 100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin duyuşsal stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında, 50-60 aralığında ve 60-70 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile 70-85 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin duyuşsal stratejiler alt boyutundaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4.5.2: İki Dilli Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarılarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları (devamı)

Stratejiler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Sosyal stratejiler	0-50 arası	50-60 arası	-,08144	,99
		60-70 arası	-,30058	,42
		70-85 arası	-,32329	,26
		85-100 arası	-,57565*	,00*
	50-60 arası	60-70 arası	-,21915	,62
		70-85 arası	-,24185	,42
		85-100 arası	-,49421*	,00*
	60-70 arası	70-85 arası	-,02270	1,00
		85-100 arası	-,27507	,21
	70-85 arası	85-100 arası	-,25237	,15

*p<,01

İki dilli öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları açısından, sosyal stratejiler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile akademik başarıları 0-50 aralığında ve 50-60 aralığında olan öğrenciler arasında (,01 düzeyinde) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.5.2.'de görülmektedir. Bu bulguya göre 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrencilerin sosyal stratejiler kullanımı konusundaki eğilimlerinin akademik başarıları 0-50 aralığında ve 50-60 aralığında olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 85-100 aralığında akademik başarıya sahip öğrenciler ile 70-85 aralığında akademik başarıya sahip olan öğrencilerin sosyal stratejiler alt boyutundaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

4.4. Tek Dilli Öğrenciler ile İki Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Kullandıkları Stratejiler ile Okulları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmadaki “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenim gördüğü okullara göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin olarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları genel stratejiye ve alt boyutta yer alan bellek, bilişsel, telafi, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.6, Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’ de sunulmuştur.

Tablo 4.6: İ-A Okulu ile S-A Okuluna İlişkin t Testi Sonuçları

Strateji Türleri	Okul türü	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel strateji kullanımı	İ-A	153	3,04	,81	3,31	,00*
	S-A	256	2,78	,75		
Bellek stratejileri	İ-A	153	2,92	,90	1,52	,12
	S-A	256	2,79	,85		
Bilişsel stratejiler	İ-A	153	3,05	,86	3,96	,00*
	S-A	256	2,71	,84		
Telafi stratejileri	İ-A	153	3,08	,93	,19	,84
	S-A	256	3,06	,85		
Üst bilişsel stratejiler	İ-A	153	3,24	,99	3,79	,00*
	S-A	256	2,85	1,00		
Duyuşsal stratejiler	İ-A	153	2,87	,94	3,44	,00*
	S-A	256	2,56	,83		
Sosyal stratejiler	İ-A	153	3,06	,97	2,84	,00*
	S-A	256	2,79	,91		

p<0,01

Başarı durumu yüksek olarak belirlenen, ağırlıklı olarak tek dilli öğrencilerin bulunduğu İ-A okulu ile ağırlıklı olarak iki dilli öğrencilerin bulunduğu S-A okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.6'ya göre genel strateji kullanımına bakıldığında, İ-A okulundaki öğrencilerin (3,04) ortalamaya sahipken, S-A okulundaki öğrencilerin ortalamasının (2,78) olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,31$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, İ-A okulundaki öğrenciler S-A okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde genel stratejileri kullanmada daha aktiftir.

Stratejilerin alt boyutlarından olan bellek stratejilerin kullanımında, İ-A okulunda ortalama (2,92) iken S-A okulunda ortalama (2,79)'dur. Tabloya göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Telafi stratejileri alt boyutunda ise, İ-A okulunun sahip olduğu ortalama (3,08) iken S-A okulunda ortalama (3,06)'dır; gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bilişsel stratejiler alt boyutunda, İ-A okulunda ortalama (3,05) iken S-A okulunda (2,71)'dir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,96$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-A okulundaki öğrenciler S-A okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Üst bilişsel stratejiler alt boyutuna bakıldığında, İ-A okulunun sahip olduğu ortalama (3,24) iken D okulunda bu ortalama (2,85)'tir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,79$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, İ-A okulundaki öğrenciler S-A okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Duyuşsal stratejiler alt boyutunda, İ-A okulundaki öğrenciler (2,87) ortalamaya, S-A okulundaki öğrenciler ise (2,56) ortalamaya sahiptir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,44$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları

arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-A okulundaki öğrenciler S-A okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde duyuşsal stratejilerin kullanımında daha aktiftir. Sosyal stratejiler alt boyutunda, İ-A okulunda ortalama ($3,06$) iken S-A okulunda ($2,79$)'dur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,84$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-A okulundaki öğrenciler S-A okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde sosyal stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir.

Başarı durumu orta düzey olarak belirlenen, ağırlıklı olarak tek dilli öğrencilerin bulunduğu İ-B okulu ile ağırlıklı olarak iki dilli öğrencilerin bulunduğu S-B okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.7: İ-B Okulu ile S-B Okuluna İlişkin t Testi Sonuçları

Strateji Türleri	Okul türü	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel strateji kullanımı	İ-B	120	2,84	,78	3,82	,00*
	S-B	128	2,47	,73		
Bellek stratejileri	İ-B	120	2,81	,76	2,71	,01*
	S-B	128	2,53	,83		
Bilişsel stratejiler	İ-B	120	2,78	,86	4,28	,00*
	S-B	128	2,33	,77		
Telafi stratejileri	İ-B	120	2,75	,84	2,93	,00*
	S-B	128	2,43	,84		
Üstbilişsel stratejiler	İ-B	120	3,09	1,12	3,23	,00*
	S-B	128	2,64	1,05		
Duyuşsal stratejiler	İ-B	120	2,68	,92	2,93	,00*
	S-B	128	2,35	,85		
Sosyal stratejiler	İ-B	120	2,93	1,01	2,38	,02*
	S-B	128	2,63	1,00		

* $p<,05$

Tablo 4.7'ye göre genel strateji kullanımına bakıldığında, İ-B okulundaki öğrencilerin ($2,84$) ortalama sahipken S-B okulundaki öğrencilerin ortalamasının ($2,47$) olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,82$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde genel stratejileri kullanmada daha aktiftir. Stratejilerin alt boyutlarından olan bellek

stratejilerinin kullanımında, İ-B okulunda ortalama (2,81) iken S-B okulunda ortalama (2,53)'tür. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,71$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B okulundaki öğrencilere göre bellek stratejilerini kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Bilişsel stratejiler alt boyutunda, İ-B okulunda ortalama (2,78) iken S-B okulunda (2,33)'tür. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,28$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedirler. Telafi stratejileri alt boyutunda, İ-B okulunun sahip olduğu ortalama (2,75) iken S-B okulunda ortalama (2,43)'tür. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,93$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde telafi stratejilerini kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Üst bilişsel stratejiler alt boyutuna bakıldığında, İ-B okulunun sahip olduğu ortalama (3,09) iken S-B okulunda bu ortalama (2,64)'tür. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,23$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedir. Duyuşsal stratejiler alt boyutunda, İ-B okulundaki öğrenciler (2,68) ortalamaya, S-B okulundaki öğrenciler ise (2,35) ortalamaya sahiptir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,93$, $p<,01$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde duyuşsal stratejilerin kullanımında daha aktiftir. Sosyal stratejiler alt boyutunda, İ-B okulundaki öğrenciler (2,93) ortalamaya, S-B okulundaki öğrenciler ise (2,63) ortalamaya sahiptir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,38$, $p\leq ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ($,01$ düzeyinde) anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, İ-B okulundaki öğrenciler S-B

okulundaki öğrencilere göre dil öğrenme sürecinde sosyal stratejiler kullanmayı daha çok tercih etmektedirler.

Başarı durumu düşük düzeyde olan, ağırlıklı olarak tek dilli öğrencilerin bulunduğu İ-C okulu ile ağırlıklı olarak iki dilli öğrencilerin bulunduğu S-C okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.8: İ-C Okulu ile S-C Okuluna İlişkin t Testi Sonuçları

Strateji Türleri	Okul türü	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel strateji kullanımı	İ-C	176	2,53	,74	,13	,89
	S-C	120	2,54	,78		
Bellek stratejileri	İ-C	176	2,47	,80	,96	,33
	S-C	120	2,57	,84		
Bilişsel stratejiler	İ-C	176	2,37	,79	,96	,33
	S-C	120	2,46	,83		
Telafi stratejileri	İ-C	176	2,61	,89	,14	,89
	S-C	120	2,63	,93		
Üstbilişsel stratejiler	İ-C	176	2,66	1,02	,33	,74
	S-C	120	2,62	,95		
Duyuşsal stratejiler	İ-C	176	2,57	,90	,42	,67
	S-C	120	2,52	,99		
Sosyal stratejiler	İ-C	176	2,69	,97	1,43	,15
	S-C	120	2,52	,97		

Tablo 4.8 incelendiğinde, genel strateji kullanımı ve dil öğrenme stratejilerinin bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejileri ve sosyal stratejiler alt boyutlarının tümünde gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5. SONUÇ- TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde iki dilli ve tek dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesinden, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyet, akademik başarı ve öğrenenlerin öğrenim gördüğü okul değişkenleri arasındaki bağlantıların incelenmesinden elde edilen genel sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın alt problemlerinden ilki olan “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri değişiklik göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrenciler arasında yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan genel stratejiler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Stratejiler alt boyutlarından yalnızca “üst bilişsel stratejiler” alt boyutunda, tek dilli öğrenenlerin iki dilli öğrenenlere göre İngilizce öğrenirken üst bilişsel stratejiler kullanmayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alanda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda (Arslan 2014, Tuncer 2009, Hong 2006, Wharton 2000, Bochner 1999), iki dilliliğin strateji kullanım sıklığına olumlu bir katkısının olduğu vurgulanmıştır. Ancak, çalışmadan elde edilen veriler neticesinde iki dilliliğin strateji kullanımını etkilemediği belirlenmiş ve stratejilerin alt boyutları da değerlendirildiğinde, yukarıda belirtilen çalışmaların aksine, tek dilli öğrenenlerin üst bilişsel stratejiler kullanımında iki dilli öğrenenlere göre daha aktif oldukları görülmüştür.

Bu çalışmada iki dilliliğin strateji seçimine olumlu bir katkısının bulunamamasının sebepleri arasında, strateji seçimine etki eden nedenlerin bir çalışma kapsamına

sırdırılmayacak kadar zengin bir çeşitliliğe sahip olması gösterilebilir. Oxford (1990)'a göre strateji seçimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar arasında farkındalık derecesi, öğrenme düzeyi, görev ihtiyaçları, öğretmen beklentileri, yaş, cinsiyet, uyruk/etnik köken, genel öğrenme stili, kişilik özellikleri, güdülenme seviyesi ve dil öğrenmedeki amaç gösterilebilir. Bu çalışmada ise strateji seçimine etki edebilecek değişkenler olarak cinsiyet, akademik başarı, okul türü ve öğrenenlerin sahip olduğu dil sayısı belirlenmiştir. Oxford'un açıklaması göz önünde bulundurulursa, düzenlenen bu çalışmanın sınırlı olduğu sonucuna varılabilir.

Bir başka sebep olarak, strateji kullanım sıklığına etki etmesi açısından başarı faktörünün sahip olunan dil çeşitliliğine göre daha belirleyici bir etkiye sahip olması düşünülebilir. Büyük şehirlerde daha nitelikli okulların bulunması, eğitim kurumlarındaki çeşitlilik, eğitim sürecini destekleyen sosyal ortamlar gibi faktörlerin başarıyı etkileyebileceği düşünülürse, çalışma kapsamında seçilen Siirt ili ile İzmir ili arasında farklılıkların bulunabileceği söylenebilir. Bu düşüncüyü desteklediği düşünülen çalışmanın birinde Mihçioğlu (1969), Türkiye'de ortaöğretimde coğrafi bölgeler arasında açık bir dengesizlik bulunduğunu ve üniversiteye girişte başarı gösteren bölgelerin genellikle sosyo-ekonomik bakımdan da ileri düzeyde olduğunu vurgular. İller esas alındığında, İzmir ilinin başarı olarak Siirt ilinden daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna da yine Mihçioğlu'nun çalışmasında rastlanılmıştır.

Farklı amaçlarla düzenlenen ve iki dilliliğin olumlu bir değişken olarak değerlendirildiği çalışmalardan bazıları incelendiğinde, beklentilerden farklı sonuçlar elde edildiği görülür. Bu çalışmalardan birinde, Yazıcı ve Temel (2011) erken çocukluk dönemindeki iki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. Çalışma sonunda, tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuç için Yazıcı ve Temel (2011), anadili, eğitim dilinden farklı olan çocukların dil değerlendirmeleri, her iki dilde düzenli olarak yapılmalı ve her iki dildeki özgün yeterlilik düzeyleri belirlenmelidir yorumunda bulunmuşlardır.

Yine başka bir çalışmada Arefi ve Alizadeh (2008), iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerine olan etkisini incelemek istemiş ve Piaget'e ait görevlerin yerine getirilmesinde iki dilli ve tek dilli öğrenenler arasında farklılık bulamamışlardır. Bu sonuca ulaşılmasında,

katılımcı çocukların anadilinde eğitim almaması ve okulda kullanılan dilin çocukların dilinden farklı olmasının etkili olduğunu savunurlar.

Sanders ve Meijers (1995), İngilizce'yi ikinci ya da üçüncü dil olarak öğrenenler arasından seçtikleri çalışmalarında, tek dilli ve iki dilli öğrencileri karşılaştırmışlardır. Zeka ve sosyoekonomik gibi faktörleri kontrol altında tutarak, 10 farklı ilk okuldan veriler elde etmişlerdir. Edindikleri sonuca göre, tek dilli ve iki dilli öğrenenler arasında İngilizce yeterlilik seviyesinde belirgin bir farklılık yoktur. Sanders ve Meijers (1995), farklılığın bulunamayışını iki dilli öğrenenlerin anadillerinin çok prestijli bir dil olmayışına ve Almanca'dan daha düşük statüye sahip oluşuna bağlar.

Yukarıda belirtilen çalışmalarla bu çalışmanın ortak yanı, örneklem grubunu oluşturan tek dilli ve iki dilli öğrencilerin bazı değişkenler aracılığıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. İki dilli bireylerin hangi sınırlar içinde değerlendirilmesi gerektiği hala tartışılan bir konu olduğundan, iki dilli bireylerin her iki dildeki özgün yeterlilik düzeylerinin (Yazıcı ve Temel, 2011) belirlenememesi, iki dilli bireylerin anadilinde eğitim alamayı (Arefi ve Alizadeh, 2008) gibi etmenler her iki dilde de yeterlilik düzeyinin sağlanamamasına neden olabilmektedir.

Hong (2006) her ne kadar kendi düzenlediği çalışma sonucunda iki dilliliğin öğrenme stratejileri kullanımını olumlu olarak etkilediğine ulaşsa da, dil öğrenirken iki dilli ya da çok dilli öğrenenlerin tek dilli öğrenenlerle karşılaştırıldığında farklı yollar kullandıkları ve bunun da “başarılı öğrenenler” olarak adlandırılmalarına katkıda bulunduğu görüşünün yaygın olduğunu, ancak bu görüşü destekleyecek çok az sayıda bilimsel çalışmanın bulunduğunu savunur.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? ” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; hem tek dilli kız öğrenciler ile tek dilli erkek öğrenciler arasında, hem de iki dilli kız öğrenciler ile iki dilli erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yabancı dil öğrenmede, kadınların erkeklere göre çeşitli stratejiler kullanmayı daha çok tercih ettiğini destekleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Gren ve Oxford 1995, Lee

2003, Tok 2007, Cesur 2008, Demirel 2012, Özyılmaz 2012). Çalışmadan elde edilen veriler de, cinsiyet faktörünün öğrenme stratejileri kullanımını etkilediği yönündedir. Kadınların erkeklere göre strateji kullanımında başarılı olmasını Coleman (1997), kadınların çeşitli sayıda strateji kullanmasında daha bütüncül güdülenmeye sahip olmaları, öğrenmeye dair olumlu inançları ve tutumları ile risk almaya istekli halde bulunmaları durumuyla açıklar.

Çalışma sonucunda; yabancı dil öğrenme sürecinde tek dilli kız öğrencilerin tek dilli erkek öğrencilere göre genel stratejilerin yanı sıra alt stratejilerden bellek stratejileri ve üst bilişsel stratejilerden daha çok faydalandıkları görülmektedir. Buna göre, tek dilli kız öğrencilerin tek dilli erkek öğrencilere göre dil öğrenme sürecini düzenlemeler ve ilişkilendirmeler yoluyla kişisel olarak anlamlı hale getirdikleri ve kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin yönetmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Oxford (1990), bellek stratejilerinin üst bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler ile eş zamanlı olarak kullanılmasıyla daha etkili olacağını belirtmiştir ve bu çalışmadan elde edilen sonuç da bu görüşü destekler niteliktedir.

İki dilli kız öğrenciler iki dilli erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında ise, yabancı dil öğrenmede hem genel stratejilerin kullanımında hem de alt stratejilerden bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve sosyal stratejilerin kullanımında iki dilli kız öğrencilerin iki dilli erkek öğrencilere göre daha çok strateji kullanımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oxford'un görüşüne dayanarak, iki dilli kız öğrencilerin bellek stratejileri kullanımını daha etkili hale getirmek için üst bilişsel stratejilerden faydalandıkları çıkarılabilir.

Çalışma ışığında, hem kız hem de erkek öğrencilerin, Oxford'un sınıflandırmasına göre, "orta" düzeyde strateji kullanımına sahip oldukları görülse de, kız öğrencilerin lehine olarak cinsiyetin strateji kullanımını etkilediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçla uyumlu olarak, Aslan (2009), İngilizce öğrenmede cinsiyet ve öğrenme stratejilerinin rolünü belirlemek amacıyla oluşturduğu yüksek lisans tezinde, kızların strateji kullanım puan ortalamalarının orta düzeyde olmasına rağmen, İngilizce öğrenirken erkeklere oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı sonucuna varmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları ile öğrenme stratejileri kullanım sıklığı arasında bir ilişki bulunduğu ve başarılı olarak görülen öğrenenlerin diğerlerine göre çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmada daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tek dilli öğrenenler boyutunda, İngilizce dersinde akademik başarı arttıkça kullanılan öğrenme stratejilerinin de arttığı belirlenmiş ve genel strateji kullanımının yanı sıra alt boyuttaki tüm stratejilerin kullanımında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, iki dilli öğrenenlerde de, akademik başarının artmasıyla yabancı dil öğrenmede kullanılan öğrenme stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının da artış gösterdiğine ulaşılmıştır. İki dilli öğrenenlerde de hem genel stratejilerin kullanımında hem de alt boyuttaki stratejilerin tümünde, İngilizce dersi akademik başarı ile strateji kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Griffiths (2003)’in çalışmasıyla uyumluluk göstermektedir. Griffiths (2003) öğrenenlerin dildeki yetkinliklerinin artmasıyla kullandıkları öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığının da arttığını vurgulamaktadır.

Çalışmanın sonucunda, hem tek dilli öğrenenlerin hem de iki dilli öğrenenlerin yüksek veya düşük düzeyde öğrenme stratejilerini kullanması İngilizce dersinden aldıkları notlarla ilişkilendirilebilir, çünkü akademik başarısı artan öğrenenlerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejileri de artış göstermektedir. Dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı incelendiğinde, akademik başarısı yüksek olan öğrenenlerin en çok üst bilişsel stratejiler kullanmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Buna göre, akademik başarısı yüksek olan hem tek dilli öğrencilerin hem de iki dilli öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme eğiliminde olduğundan daha çok üst bilişsel stratejiler kullandıkları söylenebilir.

O’Malley vd. (1985), öğrenenlerin başarı durumu ile strateji kullanımını incelemek amacıyla düzenledikleri çalışma sonucunda, başarılı öğrenenlerin daha çok üst bilişsel strateji kullandıklarını belirlemiş ve kendi öğrenme sürecini düzenleme eğiliminde olduklarını vurgulamışlardır. Bu yaklaşıma göre, bu çalışmada hem tek dilli

öğrenenlerin hem de iki dilli öğrenenlerin en çok üst bilişsel strateji kullanımında aktiflik göstermeleri, diğerlerine göre onları daha başarılı kıldığı sonucuna varılabilir.

Benzer amaçla düzenlenen çalışmalar incelendiğinde; tek dilli ve iki dilli öğrenenlerin kullandığı öğrenme stratejilerini belirlemek için Tuncer (2009), dilde yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrenenlerin düşük olan öğrenenlere göre daha çok strateji kullandığını belirlemiş ve dilde yeterlilik düzeyi ile strateji kullanımı arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu savunmuştur. İpek (2012), üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin sıklığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji kullanımları arasında belirgin bir farklılık tespit etmiş ve bu farklılıkların daha çok üst bilişsel ve telafi stratejilerinin kullanımında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gren ve Oxford (1995) ise, başarısı yüksek olan öğrencilerin başarısı düşük olan öğrencilere göre tüm strateji türlerini daha sık kullanmayı tercih ettiklerini gözlemlemişlerdir. Tüm bu çalışmalar ışığında, akademik başarı ile öğrenenin kullanmayı tercih ettiği öğrenme stratejileri arasında yakından bir ilişki olduğu ve başarının artmasıyla strateji kullanım sıklığının da artış gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İngilizce öğrenmede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenim gördüğü okullara göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenim görülen okulların öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yüksek düzeyde başarıya sahip, “iyi” okullar olarak bilinen İ-A ve S-A okulları kıyaslandığında; İzmir kentinde bulunan ve daha çok tek dilli öğrenenlerden oluşan İ-A okulu öğrencilerinin Siirt kentinde bulunan ve daha çok iki dilli öğrenenlerden oluşan S-A okulu öğrencilerine göre hem genel stratejilerin kullanımında hem de alt stratejilerden bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımında daha aktif oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, İ-A okulundaki öğrenenlerin S-A okulundaki öğrenenlere göre, dil öğrenme sürecinde daha çok dolaylı stratejiler kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Dolaylı stratejiler olarak bilinen üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler, hedef dilde doğrudan aktif olmak yerine dil öğrenmeyi yönetme ve desteklemeye yardımcıdır (Oxford,1990).

Üst bilişsel stratejiler öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etmede, duyuşsal stratejiler öğrenenlerin duygu ve tutumlarını düzenlemede, sosyal stratejiler öğrenenlerin diğerleriyle iletişim kurmalarına, bilişsel stratejiler ise farklı yollarla öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardımcı stratejiler olduğundan; İ-A okulu öğrencilerinin S-A okulu öğrencilerine göre dil öğrenme sürecinde kendilerinin farkında olduklarından öğrenme sürecini yönetirken daha kontrollü oldukları ve daha dışa dönük olmalarını destekleyici stratejiler kullanmayı tercih ettikleri düşünülebilir.

Orta düzeyde başarıya sahip okullar olarak bilinen İ-B ve S-B okulları karşılaştırıldığında; İzmir kentinde bulunan ve daha çok tek dilli öğrenenlerden oluşan İ-B okulu öğrencilerinin Siirt kentinde bulunan ve daha çok iki dilli öğrenenlerden oluşan S-B okulu öğrencilerine göre hem genel stratejilerin kullanımında hem de tüm alt stratejilerin kullanımında daha başarılı oldukları görülmektedir.

Başarı düzeyi düşük olarak bilinen İ-C ve S-C okulları karşılaştırıldığında; İzmir kentinde bulunan ve daha çok tek dilli öğrenenlerden oluşan İ-C okulu öğrencileri ile Siirt kentinde bulunan ve daha çok iki dilli öğrenenlerden oluşan S-C okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanmayı çok fazla tercih etmemesiyle açıklanabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, Baş (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Baş (2012), öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türlerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin de farklılaştığını belirtmektedir. Fen lisesi, anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin kullandıkları stratejileri karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşmış ve daha başarılı olarak bilinen okulların diğerlerine göre daha sık öğrenme stratejilerinden faydalandıkları görülmüştür.

Yine başka bir çalışmada Açikel (2011), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrendiği yıl sayısı, yurtdışında bulunup bulunmama durumu, mezun oldukları okul gibi sahip oldukları özellikler ile İngilizce yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek istemiştir. Özel liselerden mezun olanların

İngilizce yeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve dilde yeterlilik düzeyinin de strateji kullanımını etkilediğini vurgulamıştır. Bu yaklaşıma göre, dilde yeterlilik düzeyinin artmasında öğrenim görülen okulların da etkisi bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalardan elde edilen veriler ışığında, strateji kullanımını etkileyen faktörlerden birinin de öğrenenlerin eğitim aldığı kurumların niteliği olduğu düşünülebilir. Başarılı olarak görülen okullardaki öğrenenler dil öğrenme sürecinde daha sık öğrenme stratejilerinden faydalanmaktadır. Bu çalışmada da okullar gruplandırılırken, okulların genel başarı düzeyleri esas alınmıştır. Elde edilen sonuçlar da başarı ile strateji kullanımı arasında yakın bir ilişki bulunduğunu destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Sonuçlara İlişkin Öneriler

Öğrenme stratejileri, öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesi hususunda oldukça önemlidir ve öğrenenler tarafından bilinçli olarak ya da olmayarak kullanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak, yabancı dil öğretmenlerine ve akademisyenlere, bu alanda çalışma yapacak kişilere aşağıda belirtilen konular önerilebilir.

A. Çalışma grubu ortaöğretim öğrencileri olan bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının genel olarak “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin “yüksek” düzeyde strateji kullanımına sahip olabilmesi için, hem öğrenenlerde hem de öğretmenlerde dil stratejileri kullanımına ilişkin farkındalık sağlanmaya çalışılmalı ve bununla ilişkili gerekli eğitim hizmetleri sunulmalıdır.

B. Bu çalışma katılımcıların demografik özelliklerine ihtiyaç duyulmadan düzenlenmiştir, fakat çalışma sonunda katılımcıların demografik özelliklerinin bilinmesi sayesinde, verileri yorumlamada farklı bakış açılarının geliştirilebileceği düşünülebilir. İki dilli bireylerle çalışma yapmayı planlayan araştırmacılar için, katılımcıların demografik özellikleri gibi çeşitli değişkenlerden faydalanmaları önerilebilir. Yapılacak çalışmalarda, hangi verilere ihtiyaç duyulabileceği iyi bir şekilde planlanmalıdır.

C. Bu çalışmada iki dilli ve tek dilli öğrenenlerin İngilizce öğrenmede kullandıkları dil öğrenme stratejileri bazı değişkenler aracılığıyla karşılaştırılmıştır, ancak bu alanda farklı bakış açılarının kazandırılabilmesi için çalışma grubunun iki dilli ve çok dilli öğrenenlerden oluştuğu başka araştırmalar da düzenlenmelidir.

D. Bu çalışma ile İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen tek dilli ve iki dilli ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, strateji kullanım sıklığına etki edebilecek faktörlerden yalnızca birkaçı üzerinde durulmuştur. Çalışma neticesinde, öğrenenlerin genel olarak strateji kullanımlarındaki aktiflik düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenenlerin strateji kullanımındaki yetersizliklerinin kaynağını belirlemek için öğrenme stratejilerinin öğrenenlere öğretilmesini hedefleyen araştırmalar düzenlenmelidir.

E. Bu araştırmada, iki dilli ve tek dilli öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla veriler anket yoluyla elde edilmiş ve çalışma tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalarda, gözlem, açık uçlu sorular, deneysel çalışmalar, boylamsal çalışmalar gibi farklı araştırma yöntemleri de kullanılmalıdır.

F. Öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin herhangi bir eğitim almadığı bu çalışma sonucunda, öğrenme stratejileri öğretiminin verildiği ve verilmediği çalışma gruplarından oluşan deneysel çalışmaların planlanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu alanda çalışmayı planlayan araştırmacılar için, alandaki bu ihtiyaç göz önünde bulundurulmalıdır.

F. Yapılan bu çalışmada çalışma grubu olarak lise öğrencileri tercih edildiği için, elde edilen bulguların öğrenimin farklı kademelerinde geçerli olup olmadığı da araştırılmalıdır.

5.2.2. Genel Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bağımsız olarak; yabancı dil öğretmenlerine, akademisyenlere ve konuyla ilgili araştırma yapacak kişilere aşağıda belirtilen konular önerilebilir.

A. Öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde etkili olarak kullanılması için öğretmenler bu stratejileri öğretmeli ve kendileri de öğretme stratejileri kullanmalıdır. Öğrenme stratejilerini bilen bireyler bunu hem öğretme hem de öğrenme sürecinde kullanmayı tercih etmelidir.

B. Yabancı dil öğretmenleri ve akademisyenler, dil öğretme sürecini başarıyla yönetmek için öğretilecek olan içeriği öğrenenlerin farklı stratejiler kullanabilmesine imkan verebilecek şekilde planlamalıdır.

C. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde kullanmayı tercih ettikleri öğrenme stratejilerini tespit edebilmek için öğrenenin tercih sebebini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenmeyi başarıya taşımaya yardım eden öğrenme stratejilerinin tercihinde altta yatan nedenleri bilmek öğretmenlere ve araştırmacılara daha net bir görüş kazandıracaktır.

D. Kendi kişisel özelliklerinin farkında olan ve ne istediğini bilen öğrenenler, isteklerine nasıl ulaşacaklarını da bilirler. İster tek dilli isterse iki dilli olsun, kendine ait farklılıkları avantaja çevirmeyi bilen, kendi öğrenmelerinden yine kendinin sorumlu olması gerektiği bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkel, M. (2011). *Language Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs as Predictors of English Proficiency in a Language Preparatory School*. Doctoral Dissertation. The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University. Ankara.
- Akbari, R. and K. Hosseini. (2008). "Multiple Intelligences and Language Learning Strategies: Investigating Possible Relations" . *System*, 36(2), p. 141-155.
- Alaca, F. (2011). *İki Dilli Olan Ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı Ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Arefi, M. and S. Alizadeh. (2008). "The Effects of Bilingualism on Cognitive Development: A Case of Bilingual Children in Iran" . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, s.12-18.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemleri İlkeler, Teknikler, Örnekler (2. Baskı)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, H. N.. (2014). " The Comparison of the Use of Language Learning Strategies of Bilingual and Multilingual Students". *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5). s.57-75.
- Aslan, O. (2009) *The Role Of Gender And Language Learning Strategies In Learning English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayırır, İ. O., S. Arıoğul ve D. Ç. Ünal. (2012). "Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, s.60-71.
- Aziz, K. (2005). "Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners" . *Foreign Language Annals*, 38(1), 108.
- Baş, G. (2012). "Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" . *Dil Dergisi*, 156 , s.7-28.

- Bayezit, H. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Bekleyen, N. (2005). “Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.113-122.
- Beceren, S. (2010). “Comparison of Metalinguistic Development in Sequential Bilinguals and Monolinguals” .*International Journal of Educational Researchers*,1(1), p. 28-40.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bochner, S. (1996). “The Learning Strategies of Monolingual versus Bilingual Students”. *British Journal of Educational Psychology*, 66, p. 83-93.
- Bölükbaş, F. (2013). “The Effect of Language Learning Strategies on Learning Vocabulary in Teaching Turkish as a Foreign Language”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), s.55-68.
- Büyüköztürk, Ş., E.K. Çakmak, Ö.E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Can, G. (2004). *Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Başarılı Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Hatay.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercih ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

- Cesur, M. O. ve S. Fer. (2007). “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?” . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), s.49-74.
- Chamot, A. U. (2005). “Language learning strategy instruction: Current issues and research” . *Annual review of applied linguistics*, 25, p. 112-130.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights For Learners, Teachers, And Researchers*. Heinle & Heinle Publishers.
- Coleman, J. A. (1997). “Residence Abroad Within Language Study” . *Language Teaching*, 30(01), p. 1-20.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- D'Acierno, M. R. (1990). “Three Types of Bilingualism”. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (24th, Dublin, Ireland, March 27-30, 1990)*.
- Demirel, M. (2009). “The Validity and Reliability Study of Turkish Version of Strategy Inventory for Language Learners”. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), p.708-714.
- Demirel, M. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, s.141-153.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deneme, S. (2008). “ Language Learning Strategy Preferences of Turkish Students” . *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), s. 83-93.
- Dinçer, Ö. (1994). *Örgüt Geliştirme, Teori, Uygulama ve Teknikler*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (2003). “Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications”. *Language Learning*, 53(1), p.3-32.

- Durmuşçelebi, M. (2013). “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğrenci Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)”. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), s.373-385.
- Durmuşçelebi, M. (2015). “Yabancılara Türkçe Öğretim Programlarının Etkililiği”. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), s.247-273.
- Edwards, J. (2010). “Bilingualism, Linguistic Borders and Identity” . *The Translator as Mediator of Cultures*,3,89.
- Efe, N., M. Sağırılı, , İ. Ünlü, ve A. Kaşkaya. (2009). “Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” . *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), s. 227-238.
- Eisenstein, M. (1980). “Childhood Bilingualism and Adult Language Learning Aptitude”. *Applied Psychology*, 29(2), p. 159-172.
- Elçin, D. (2014). *Effect Of Bilingualism On Foreign Language Skills: A Comparison Of Bilinguals And Monolinguals*. Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erginer, E. (2007). “İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, s.19-37.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Yoluyla Kelime Bilgisinin Arttırılması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Freeman, L. D.. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Gagne, R. M. (1988). *Principles Of Instructional Design*. Chicago: Halt, Rinehart and Winston.
- Ghani, M. (2003). “ Language Learning Strategies Employed by L2 Learners” . *Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies)*, 4, p. 31-36.

- Gökşen, F., Z. Cemalcılar ve C. F. Gürlesel. (2008). “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar”. *İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Raporları*, Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
- Green, J. M. and R. Oxford. (1995). “A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender” . *TESOL quarterly*, p. 261-297.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons From Good Language Learners*. Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Hamers, J. and M.H.A. Blanc. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*.(2nd Ed.) Cambridge, UK- Cambridge University Press.
- Haugen, E. I. (1969). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior* . Indiana University Press.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hong, K. (2006). *Beliefs About Language Learning and Language Learning Strategy Use in an Efl Context: A Comparison Study of Monolingual Korean and Bilingual Korean-Chinese University Students*. University Of North Texas Doctoral Thesis.
- Hong-Nam, K., and A. G. Leavell. (2006). “Language Learning Strategy Use of ESL Students in an Intensive English Learning Context”. *System*, 34(3), p. 399-415.
- Hsiao, T. Y. and R. L. Oxford. (2002). “Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis”. *The Modern Language Journal*,86(3), p.368-383.
- İpek, Ö. F. (2012). *Language Learning Strategy Use and English Language Academic Achievement Among University Preparatory School Students*. Master Thesis Abant İzzet Baysal University Institute Of Educational Sciences. Bolu.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khadivi, A., and R. Kalantari. (2011). “Bilingualism in Iran: Challenges, Perspectives and Solutions” . *Retrieved October, 25*, p.1-11.
- Kılıç, A. ve S. Padem. (2014). “ Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *İlköğretim Online, 13* (2), s.660-673.
- Kurt, G. ve D. Atay. (2006). “ Language Learning Strategies Used by Turkish 6th and 8th Graders” . *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), s.123-137.
- Lee, K. O. (2003). “The Relationship of School Year, Sex and Proficiency on the Use of Language Learning Strategies in Learning English of Korean Junior High School Students”. *Asian EFL Journal, 5*(3), p.1-36.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism And Primary Education: A Study Of Irish Experience*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Mihçioğlu, C. (1969). “Üniversitelerarası Giriş Sınavında Aldıkları Sonuçlara Göre Türkiye'deki Liselerin Başarı Durumları” . *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 24*(04), s.57-110.
- Moreno, J. M. S. (2012). “The Importance of Knowing a Foreign Language” . *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad., 1* (4), p.1-11.
- Naiman, N., M. Frohlich, , H. Stern, H. and A. Todesco. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nisbet, D. L., E. R. Tindall and A. A. Arroyo. (2005). “Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students” . *Foreign Language Annals, 38*(1), p. 100-107.
- O' Malley, J. Micheal, A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. P. Russo and J. Kupper. (1985). “Learning Strategies Applications With Students Of ESL”. *TESOL Quarterly, 19*. p.557-584.

- O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R.L.. (1989). "Use Of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications For Strategy Training". *System* 17, p. 235-247.
- Oxford, R. L. and D. Crookall. (1989) . "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings and Instructional Issues" . *Modern Language Journal*. c.73. p. 404-419.
- Oxford, R. L. (1990) . *Language Learning Strategies: What Everyone Use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. and K. Schramm. (2007). Bridging the Gap Between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies, pp.47-68. In A.D. Cohen and E. Macaro (Eds.), *Language Learning Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Özer, B. (2002). "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri". *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özmen, D. T. ve H. D. Gülleroğlu. (2013). "Determining Language Learning Strategies Used by The Students at Faculty of Educational Sciences Based on Some Variables" . *Eğitim ve Bilim*, 38(169), s.30-40.
- Özyılmaz, Ö. (2012). *An Investigation into ELT Students' Academic Achievement and Their Use of Language Learning Strategies Across Gender Groups*. Doctoral Dissertation Eastern Mediterranean University, Kıbrıs.
- Pechherskih, T. F. and N.A. Berkutova. (2013). " Non-traditional Classification of Bilingualism Notion as a Radial Category Involved into Formation of Multicultural Personality". *European Researcher*, 44(3-2), p. 712-718.
- Purdie, N. ve R. Oliver. (1999). " Language Learning Strategies Used by Bilingual School-Aged Children". *System*, 27(3), p. 375-388.
- Richards, J. and J. Platt. (1992) . *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Richards, J. C. and T. S. Rodgers. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Rubin, J. (1975). "What the "Good Language Learner" Can Teach Us?" . *TESOL quarterly*, p. 41-51.
- Rubin, J. (1987). " Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology". *Learner strategies in language learning*, p.15-30.
- Sanders, M. & Meijers, G. (1995). "English as L3 in the Elementary School". *ITL Review of Applied linguistics*, 107-8, 59-78.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevinç, M., ve F. L. Önkol. (2009). " Language Processing Skills of 5-6 Years Old Turkish Children Attending Monolingual and Bilingual Preschool Education" .*Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), p.1378-1383.
- Stern, H.H.. (1975). "What Can We Learn From the Good Language Learner?". *Canadian Modern Language Review*, 31, p. 304- 318.
- Sung, K. Y. (2011). "Factors Influencing Chinese Language Learners' Strategy Use". *International Journal of Multilingualism*, 8(2), p. 117-134.
- Tang, M., and J. Tian. (2015). "Associations Between Chinese EFL Graduate Students' Beliefs and Language Learning Strategies" . *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), p.131-152.
- Tok, H. (2007). "Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri". *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3), s.191-197.
- Tosun, C. (2006). "Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış". *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 5, s. 79-88.
- Tunçel, H. ve N. Aytan. (2013). "İki Dilli Öğretmen Adaylarının Görsel Okuma ve Yazılı İfade Becerilerinin Değerlendirilmesi". *Electronic Turkish Studies*, 8(12), s.1321-1343.
- Tuncer, U. (2009). " How do Monolingual and Bilingual Language Learners Differ in Use of Learning Strategies While Learning a Foreign Language? Evidences from Mersin University". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), p. 852-856.

- Turanlı, A.S. (2007). “Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), s.1-15.
- Tüz, F. H. (1995). *The Use Of Learning Strategies By The More Successful And Less Successful Language Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in Contact: Findings and Problems* (No. 1). Walter de Gruyter.
- Weinstein, C. E. and R. E. Mayer. (1985). The Teaching Of Learning Strategies. *Handbook of Research On Teaching*, p. 315-327.
- Wharton, G. (2000). “ Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore”. *Language Learning*, 50(2), p. 203-243.
- Yazıcı, Z., ve Z. F. Temel. (2012). “İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), s.145-158.
- Yazıcı, Z., B. Yüksel ve M. Can-Yaşar. (2010). “Acquisition of Turkish of Russian-Turkish Bilingual Children in Early Childhood”. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 7:1. Available: <http://www.insanbilimleri.com/en>
- Yüksek, S. S. (2013). *Bilingualism And Attitudes Towards Foreign Language Learning*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağ Üniversitesi. Mersin.

EKLER

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma, “*İki ve tek dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi*” konusunda yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın başarı ile sonuçlandırılabilmesi; siz değerli öğrencilerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle her anket sorusunu lütfen dikkatle okuyarak, size göre doğru olan seçeneğin olduğu yere(X) işareti koyarak cevaplandırınız. Lütfen hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Yağmur ŞAHİN

Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Sınıfınız : 9 () 10 () 11 () 12 ()
 Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
 Evinizde Türkçeden başka kullanılan diller var mı? Evet () Hayır ()
 Varsa belirtiniz:.....

1. Dönem İngilizce Dersi Karne Notunuz:

() 0-50 arası () 50-60 arası () 60-70 arası () 70-85 arası () 85-100 arası

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (Oxford, 1990)

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizceyi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5’ ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, <u>sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz.</u> Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. <u>Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz.</u> Anketi cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dk. alır.	1- hiçbir zaman doğru değil	2- nadiren doğru	3- bazen doğru	4- sık sık doğru	5- her zaman doğru
1. İngilizcede 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
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 İngilizcedeki “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. İngilizcede 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 özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5
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 hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5
30. İngilizcemini 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. “İngilizceyi 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. İngilizcede becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var	1	2	3	4	5
38. İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
39. İngilizcemi 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. İngilizcede 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
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

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Yağmur ŞAHİN

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 15 Ekim 1988, Kayseri

Medeni Durumu: Evli

Telefon: +90 538 035 76 50

E-posta: yagmur.sahin8838@gmail.com

Yazışma Adresi: Bahçelievler Mah., İnönü Cad., Gökdelen Apt.,

Karabağlar/İZMİR

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı	(halen)
Lisans	Dumlupınar Üniv. İngiliz Dili ve Edebiyatı	2010
Lise	Sami Yangın Anadolu Lisesi, Kayseri	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-2014	Siirt 14 Eylül Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2014-Halen	Karabağlar Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

İşıklar, A., Şar, A. H., & Aksöz, Y. (2011). "Internet Addiction Among Adolescents and Its Relation to Subjective Well-Being". *International Journal of Academic Research*, 3(6), p.309-311.