

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**DEVLET İLKÖĞRETİM OKULU BİRİNCİ KADEME
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI ÖĞRENME
STRATEJİLERİ**

Volkan KARAHAN
708009

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Suzan KAVANOZ

İSTANBUL, 2007

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın yürütülmesinde emeği geçen, bütün sıkıntlarına rağmen her zaman yanımda olan, desteğiyle en umutsuz anlarımda bile beni yüreklendiren sayın tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Suzan Kavanoz'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın yürütülmesi için benden desteklerini esirgemeyen Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulu yöneticilerine, sormacaları yanıtlayan sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yüksek lisans çalışmam boyunca sabrı ve sevgisiyle her zaman yanımda olan, biricik eşime teşekkür ederim.

TEZ ADI: DEVLET İLKÖĞRETİM OKULU BİRİNCİ KADEME DÖRDÜNCÜ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİRKEN KULLANDIKLARI
ÖĞRENME STRATEJİLERİ

YAZAN: VOLKAN KARAHAN

ÖZET

Son otuz yıl içinde yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalarda hem kuram hem de uygulama açısından başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı yetişkinler üzerinde odaklanırken özellikle ilköğretim düzeyindeki çocukların strateji kullarımlarına yönelik yapılan çalışmalar yeterli sayıda değildir.

Bu araştırmanın amacı devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışma İstanbul Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmadaki örnekleme oluşturan dördüncü sınıfların haftada 2 saat İngilizce dersi bulunmakta, ilk defa dördüncü sınıfta bir yabancı dil eğitimi almaya başlamaktadırlar.

Veri toplamak için 60 kız 60 erkek olmak üzere toplam 120 öğrenciye Lan'in (2005), Oxford'un (1990) yetişkinler için hazırladığı Dil Öğrenme Strateji Ölçeğini (Strategy Inventory for Language Learning (SILL)) Tayvanlı çocuklar için uyarladığı otuz bir soruluk sormaca (Taiwanese Children's SILL) uygulanmıştır. Verileri değerlendirmek için Microsoft Office Excel programından yararlanılmıştır. Çalışmada öğrencilerden veri toplamak için sormacanın dışında on öğrenciye yazdırılan günlüklerden de yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en çok ve en az kullandıkları öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejiler Tamamlayıcı, Üst-bilişsel ve Duygusal Stratejiler'dir. Yine öğrenciler tarafından en az kullanılan stratejiler Bilişsel ve Bellek Stratejileri'dir. Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin strateji tercihlerinde büyük farklılıklar olmadığı genelde aynı stratejileri kullandıkları görülmüştür.

NAME OF THE THESIS: LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF THE
FOURTH GRADE STUDENTS IN A STATE PRIMARY SCHOOL WHILE
LEARNING ENGLISH

AUTHOR: VOLKAN KARAHAN

ABSTRACT

There has been an increase in research on language learning strategies in the last three decades. Numerous studies in this field have contributed to both theory and application of language learning strategies. Majority of investigations have focused on adults while studies on young learners are inadequate.

The purpose of this study is to investigate the language learning strategies of the fourth grade students in a state primary school while learning English.

This study was carried out in Şişli Mahmut Şevket Paşa Primary School. The participants have two hour English classes per week, and this is the first year that they start learning a foreign language.

To collect data, Lan's (2005) thirty one – item Taiwanese Children's Strategy Inventory for Language Learning (SILL for Taiwanese Children), which was originally developed by Oxford (1990) was applied to 120 participants, 60 of whom are boys and 60 of whom are girls. Microsoft Office Excel program was used to analyze the data. The other instrument to collect data in this study was the Students' diaries.

At the end of the study, the most and least used language learning strategies of the fourth year students while learning English were identified. Compensation, meta-cognitive and memory strategies were found to be the most frequently used strategies, while the least often used strategies were memory and cognitive strategies. In addition, significant gender difference in strategy use was not identified in the study.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMA LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırma Soruları	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	9
2.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerine Giriş	9
2.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi	10
2.3. Öğrenme Stratejilerinin Tanımları	10
2.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	12
2.4.1. Tarone'un Sınıflandırma Çalışması	12
2.4.2. O'Malley'in Dil Öğrenme Stratejilerini Sınıflandırma Çalışması	12
2.4.3. Rubin'in Sınıflandırma Çalışması	16
2.4.4. Oxford'un Öğrenme Stratejilerini Sınıflandırma Çalışması	16
2.5. Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Yapılan Çalışmalar	24
2.5.1. Çocuklar Üzerine Yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Çalışmaları	27
2.5.1.1. Çocukların Özellikleri	31
2.5.2. Cinsiyet Farklılıkları Üzerine Yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Çalışmaları	33

2.6.	Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri	35
2.7.	Dil Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Teknikleri	36
2.7.1.	Gözlem	37
2.7.2.	Günlük Yazma	38
2.7.3.	Görüşmeler	38
2.7.4.	Sormacalar	39
2.7.5.	Sesli Düşünme Teknikleri	40
3.	ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	41
3.1.	Giriş	41
3.2.	Araştırmanın Hazırlanışı	41
3.3.	Araştırmanın Örnekleme	41
3.4.	Araştırmanın Yapıldığı Okul	43
3.5.	Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	43
3.5.1.	Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği (SILL)	44
3.5.2.	Günlük Yazma	47
3.6.	Veri Toplama Süreci	48
3.7.	Veri İncelemesi	50
4.	ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	51
4.1.	Giriş	51
4.2.	Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin (SILL) Değerlendirilmesi	51
4.2.1.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Sormacadaki Sorulara verdikleri Yanıtlar	51
4.2.2.	En Çok Kullanılan Öğrenme Stratejileri	67
4.2.2.1.	Kız Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	67
4.2.2.2.	Erkek Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	68
4.2.2.3.	Tüm Öğrencilerin En Çok Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	69
4.2.3.	En Az Kullanılan Öğrenme Stratejileri	71
4.2.3.1.	Kız Öğrencilerin En Az Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	71
4.2.3.2.	Erkek Öğrencilerin En Az Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	72
4.2.3.3.	Tüm Öğrencilerin En Az Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	73
4.3.	Günlüklerin Değerlendirilmesi	74

5.	SONUÇ ve ÖNERİLER	78
5.1.	Giriş	78
5.2.	Çalışmanın Değerlendirilmesi	78
5.3.	Sonuçlar	79
5.4.	Öneriler	82
5.4.1.	Öğretime Yönelik Öneriler	82
5.4.2.	Sonraki Araştırmalar İçin Öneriler	83
	KAYNAKLAR	85
	EKLER	91
EK 1.	Türk Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği	91
EK 2.	Taiwanese Children's Strategy Inventory for Language Learning	94
EK 3.	SILL'in Bu Araştırmada Kullanılabilmesi için Alınan İzin	97

KISALTMA LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NATO	<i>North Atlantic Treaty Organization</i> : Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UN	<i>United Nations</i> : Birleşmiş Milletler
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
SILL	<i>Strategy Inventory for Language Learning</i> : Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği
vd.	Ve diğerleri
vbg	Ve bunun gibi

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1	Doğrudan ve Dolaylı Stratejiler İle Altı Strateji Grubu arasındaki İç-ilişkiler	17
Şekil 2	Bütün Stratejileri Gösteren Strateji Sistem Çizelgesi	19

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1	O'Malley vd. (1985a) Tarafından Geliştirilmiş İlk Strateji Sınıflandırması	13
Tablo 2	Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejilerinin O'Malley ve Diğerlerinininkilerle (1985) Karşılaştırılması	18
Tablo 3	Çocukların Öğrenme Stratejileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar	27
Tablo 4	Lan'in (2005) Araştırması İçin Seçilen Öğrenci Sayıları ve Bölgeleri	29
Tablo 5	Lan'in (2005) Strateji Kullanımını Gösteren Standart Sapma ve Ortalamalar	30
Tablo 6	Lan'in (2005) Çalışmasındaki En Çok Kullanılan Beş Strateji	30
Tablo 7	Lan'in (2005) Çalışmasındaki En Az Kullanılan Beş Strateji	31
Tablo 8	Şubelerine Göre Öğrenci Dağılımı	42
Tablo 9	Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı	42
Tablo 10	Araştırmanın yapıldığı Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulu ile ilgili detaylar	43
Tablo 11	Kız ve Erkek Öğrencilerin 1. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	52
Tablo 12	Kız ve Erkek Öğrencilerin 2. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	52
Tablo 13	Kız ve Erkek Öğrencilerin 3. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	53
Tablo 14	Kız ve Erkek Öğrencilerin 4. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	53
Tablo 15	Kız ve Erkek Öğrencilerin 5. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	54
Tablo 16	Kız ve Erkek Öğrencilerin 6. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	54
Tablo 17	Kız ve Erkek Öğrencilerin 7. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	55
Tablo 18	Kız ve Erkek Öğrencilerin 8. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	55
Tablo 19	Kız ve Erkek Öğrencilerin 9. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	56
Tablo 20	Kız ve Erkek Öğrencilerin 10. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	56

Tablo 21	Kız ve Erkek Öğrencilerin 11. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	57
Tablo 22	Kız ve Erkek Öğrencilerin 12. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	57
Tablo 23	Kız ve Erkek Öğrencilerin 13. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	58
Tablo 24	Kız ve Erkek Öğrencilerin 14. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	58
Tablo 25	Kız ve Erkek Öğrencilerin 15. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	59
Tablo 26	Kız ve Erkek Öğrencilerin 16. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	59
Tablo 27	Kız ve Erkek Öğrencilerin 17. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	60
Tablo 28	Kız ve Erkek Öğrencilerin 18. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	60
Tablo 29	Kız ve Erkek Öğrencilerin 19. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	61
Tablo 30	Kız ve Erkek Öğrencilerin 20. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	61
Tablo 31	Kız ve Erkek Öğrencilerin 21. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	62
Tablo 32	Kız ve Erkek Öğrencilerin 22. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	62
Tablo 33	Kız ve Erkek Öğrencilerin 23. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	63
Tablo 34	Kız ve Erkek Öğrencilerin 24. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	63
Tablo 35	Kız ve Erkek Öğrencilerin 25. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	64
Tablo 36	Kız ve Erkek Öğrencilerin 26. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	64
Tablo 37	Kız ve Erkek Öğrencilerin 27. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	65
Tablo 38	Kız ve Erkek Öğrencilerin 28. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	65
Tablo 39	Kız ve Erkek Öğrencilerin 29. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	66
Tablo 40	Kız ve Erkek Öğrencilerin 30. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	66
Tablo 41	Kız ve Erkek Öğrencilerin 31. Maddeye Verdikleri Yanıtlar	67
Tablo 42	Kız Öğrenciler Tarafından En Çok Kullanılan beş Strateji	68
Tablo 43	Erkek Öğrenciler Tarafından En Çok Kullanılan beş Strateji	69

Tablo 44	Genel Olarak Tüm Öğrenciler Tarafından En Çok Kullanılan Beş Strateji	70
Tablo 45	Kız Öğrenciler Tarafından En Az Kullanılan Beş Strateji	72
Tablo 46	Erkek Öğrenciler Tarafından En Az Kullanılan Beş Strateji	73
Tablo 47	Genel Olarak Tüm Öğrenciler Tarafından En Az Kullanılan Beş Strateji	74

1. GİRİŞ

Günümüzde İngilizce'nin başta ekonomik olmak üzere ekinsel, ticari, bilimsel ve teknolojik nedenlerden dolayı bütün dünya milletleri tarafından ortak bir dil olarak tercih edilip konuşulduğu herkesçe kabul edilen bir gerçektir. İkinci dünya savaşının ardından siyasi ve askeri gücü eline geçiren Amerika Birleşik Devletleri'nin dilinin İngilizce olması bu dilin gelişmesindeki en büyük etken olmuştur. David Crystal'ın (1997) ayrıntılı bir şekilde anlattığı gibi tarihsel gelişmelerin sonucunda İngilizce uluslararası ilişkiler, medya, reklâmcılık, radyo yayınları, filmler, pop müzik, eğitim, uluslararası taşıma, uluslararası güvenlik ve iletişim sayesinde yayılmış ve ortak bir dil olarak uluslararası ilişkilerde kullanılır hale gelmiştir. Özellikle, NATO (North Atlantic Treaty Organization - Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), UN (United Nations - Birleşmiş Milletler) gibi kurumların varlığı ortak bir iletişim dilini gerektirmiş bilimsel, sanatsal ve politik toplantılarda dünyanın her yerinden gelen katılımcıların kullanabileceği bir dile ihtiyaç duyulmuştur.

Bütün bu gelişmelerin sonucu olarak İngilizce'nin öğretimi ile ilgili araştırmalar büyük önem kazanmıştır. Daha önce İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar ile araç gereçler hakkında birçok çalışma yapan araştırmacılar son yıllarda ilgilerini öğrenciler üzerinde yoğunlaştırmışlardır (Wenden ve Rubin, 1987; Oxford, 1990). Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda ortaya çıkan en önemli bulgulardan bir tanesi yabancı dil eğitiminin mümkün olduğu kadar erken yaşlarda başlatılması gereği olmuştur. Erken yaşlarda yabancı dil eğitimi üzerine birçok araştırma yapılmış dil eğitiminin neden erken yaşlarda verilmesi gerektiği ile ilgili açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Yabancı dile erken yaşta başlamanın birçok faydası olduğuna inanan Macaristan, Hırvatistan, İtalya, Romanya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, İsviçre, Almanya, Avusturya, Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok ülkenin dil öğretim programlarına bakıldığında dil eğitimine başlama çağı anaokulu ve ilköğretim yıllarına kadar dayanmaktadır.¹ Yabancı dil öğretim yöntemleri ve öğrettikleri yabancı diller farklı olsa bile, dünyanın birçok ülkesindeki araştırmacılar yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanması gerektiğini savunmaktadırlar (Hakuta, 1990; Peseola, 1991; Met, 1991; Ellis, 2002). Bu düşüncenin sonucu olarak da bu ülkeler eğitim sistemlerinde

¹ <http://www.ecml.at/documents/earlystart.pdf>

yabancı dil öğretimini çocukların altı ila on yaşları arasında başlatmaktadırlar.

Dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılmasının çeşitli nedenleri vardır. Brewster ve Ellis'e göre (2002) herhangi bir yabancı dil erken yaşlarda öğrenmeye başlanıldığında bu dili öğrenmek için daha çok zamana sahip olunacaktır. Bu sayede yabancı dil ile çok daha erken yaşlarda tanışacak kişiler öğrendikleri yabancı dil üzerinde daha çok uygulama yapma fırsatını da yakalayabileceklerdir. Curtain ve Pesola (1988) bir yabancı dil öğrenmeye erken yaşlarda başlayan kişilerin ileriki dönemlerde geç başlayanlara oranla dil becerileri konusunda daha başarılı olduklarını iddia etmektedirler. Bu iddianın da temelinde Brewster ve Ellis'in (2002) belirttiği gibi yabancı dil öğrenmeye erken başlayan kişilerin kendilerini geliştirmek için geç başlayanlara oranla çok daha fazla zamanlarının olacağı gerçeği yatmaktadır.

Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın diğer bir nedeni çocukların yaşça büyük öğrencilere oranla söylenen kelimelerin sesletimlerini çok daha doğru yapabilmeleri ve bunları belleklerinde daha iyi bir şekilde koruyabilmeleridir. Cameron (2001) özellikle ilkokul çağının başlarında bulunan öğrencilerin seslere daha duyarlı olduklarını ve kelimelerin sesletimlerini çok daha başarılı bir şekilde yapabildiklerini belirtmektedir. Özellikle Türkçe'nin aksine çoğu kelimeleri yazıldığı gibi okunmayan İngilizce'nin sesletim açısından bir sorun yaratmaması için erken yaşlarda yani çocukların seslere daha duyarlı oldukları çağlarda İngilizce öğrenmeye başlamaları çok faydalı olacaktır.

Erken yaşlarda başlayan yabancı dil eğitiminin diğer bir faydası, kişilerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde çok büyük katkılarının olmasıdır. Bu sayede çocukların toplum içinde kendilerini çok daha rahat ve açık ifade edebildiklerine inanılmaktadır (Lapkin vd., 1987). Hatta utangaçlık, kendine güvensizlik ve içine kapanıklık gibi sonraki dönemlerde ciddi ruhsal bozukluklara yol açabilecek kimi psikolojik rahatsızlıkların engellenmesinde yabancı dil eğitimin çok büyük yararları olduğu da iddia edilmektedir.²

² <http://www.hayatinrengi.net/archive/index.php/t-1660.html>

Hakuta (1990), Peseola (1991), Met (1991), Holobrow ve arkadaşları (1987), ve Curtain (1993) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar çocukların özellikle erken yaşlarda bir yabancı dil öğrenmelerinin hem kendileri hem de çevreleri için büyük faydaları olduğunu göstermişlerdir.

Örneğin, Hakuta (1990) yabancı dil öğrenme sürecinden geçmiş çocukların zihinsel gelişimlerini çok sağlıklı bir şekilde tamamladıklarını, çok daha yaratıcı olabildiklerini iddia etmektedir. Lapkin ve arkadaşları (1987) yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlayan öğrencilerin anadil kullanımlarının da çok daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Dahası, ocukların kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, toplum içinde iletişim konusunda çok daha rahat oldukları görülmüştür.

Çocuklar ana dillerini hangi ortamda olursa olsun ya da hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın çok kk yaşta öğrenmeye başlarlar. Dahası çok fazla zaman geçmeden sadece birkaç yıl içinde gerek karşıdaki kişiye anlamada gerekse kendini ifade etmede oldukça iyi bir düzeye gelmektedir. Çocukların beyinlerindeki dil gelişimi iki yaşında başlar ve ergenlik dönemine kadar devam eder. Eğer ocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlarsa yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebilir (Krashen, 1973, İlter ve Er, 2007 içinde). Bu gerçek, kişilerin aynı dönemde başka dil ya da dilleri ğrenebileceğinin bir göstergesidir.

Bu noktada en büyük eleştiri erken yaşlarda ikinci bir dilin devreye girmesinin ocuk için fazla bir yük getireceği yönündedir. Bu da çocuğun hem anadildeki başarisını düşürecek hem de başka bir dili öğrenmesini imkânsız hale getirecektir. Böylece başka bir dil öğretilmek istenen çocuklar kendi anadillerini bile doğru bir şekilde ğrenemeyeceklerdir. Ancak bu eleştiri beyin üzerine araştırma yapan şepovalnikov, řumovski³ gibi bilim adamları tarafından kesinlikle reddedilmektedir; aksine çocukların fazla bilgi yüklemesinden değil bilgi eksikliğinden olumsuz bir şekilde etkilendikleri düşünülmektedir.

Çocuklar için 0–5 yaş arası dönem yabancı dil öğrenme açısından hayati öneme sahiptir. Doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuğun beyindeki sinir sistemi çok

³ <http://www.hayatinrengi.net/archive/index.php/t-1660.html>

etkindir ve bu mekanizmanın yardımıyla dil otomatik olarak beyne kaydedilmektedir. Çocuk duyduklarını adeta bir kasete kaydedercesine beynine kaydetmektedir. Bu dönemden sonra bu mekanizma özelliğini kaybetmekte ve kayıt özelliği sona ermektedir.⁴ Bu yüzden erken yaşlarda başka bir dil öğrenmeye başlayan çocukların, ikinci bir dili öğrenmede geç yaşlarda ikinci bir dili öğrenmeye başlayanlardan çok daha şanslı oldukları düşünülmektedir.

Türkiye de küreselleşen dünyada bu gelişmelerden uzak kalamamakta, özellikle girdiği Avrupa Birliği sürecinde son zamanlarda İngilizce öğretimine büyük önem vermektedir. Bunun en ciddi göstergesi de 1988 yılında düzenlenen XII. Eğitim Şurası'nda yabancı dil eğitimi ve öğretimi konularının özel olarak konuşulup karara bağlanmasıdır.⁵ Bununla beraber, 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilerek, 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından bu yana İngilizce'nin dördüncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulmaya başlatılması, İngilizce'nin öğretimine verilen önemin diğer bir göstergesidir.⁶

Türkiye, İngilizce'nin eğitim ve öğretimi konusunda oldukça büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Gerek özel okullarda gerekse devlet okullarında değişik yöntem ve uygulamalar ile en verimli sonuçlar alınmaya çalışılmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 1998–1999 eğitim ve öğretim yılında ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçmesiyle birlikte yabancı dil eğitim ve öğretimi ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren zorunlu ders olarak haftada iki saat öğretilmeye başlanmış imkânları uygun kurumlarda haftada dört saate kadar uygulamaya konulmuştur.⁷ Bunun üzerine, Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2006). Bunun sonucu olarak, 1998–1999 eğitim-öğretim yılından başlayarak eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi programın içine alınmıştır. Bu sayede, öğretmen adayları erken yaş öğrenenlerinin öğrenme biçemlerini

⁴ <http://www.hayatinrengi.net/archive/index.php/t-1660.html>

⁵ <http://www.libertasmedia.nl/alan/projeler/yabancidil.htm>

⁶ <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2000/b4.htm>

⁷ <http://ttkb.meb.gov.tr/>

ve stratejilerini belirleyebileceklerdir (YÖK, 2006). MEB ve YÖK'ün İngilizce'nin daha verimli olarak öğretilmesi için yaptıkları en son çalışma ise ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce ders kitaplarını, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretim görevlileri ve MEB'e bağlı kurumlarda çalışan İngilizce öğretmenlerine yeniden yazdırmaları olmuştur.

Özel okullarda ise yabancı dil eğitiminin devlet okullarına oranla daha başarılı olduğu söylenebilir. Özel okullardaki hem fiziksel şartların daha iyi olması hem de derslere ayrılan zamanın daha çok olması doğal olarak yabancı dil eğitimi konusunda özel okulların birkaç adım daha önde olmasını sağlamaktadır. Özel okullar yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanılmasını çok daha önceden kabul etmiş ve bunu uygulamaya koymuştur. Dahası, imkânı olan özel eğitim kurumları çocuklar liseye başlamadan önce ikinci yabancı dil eğitimini ilköğretim ikinci kademedan itibaren vermeye başlamaktadırlar.

Ancak gerek devlet gerek özel eğitim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi konusunda elde edilen bütün gelişmelere rağmen, hala başarının istenen düzeye çıkarılmadığı görülmektedir. Bu nedenden dolayı, Avrupa'da 1960'lı yıllarda ilkokul çağlarındaki çocuklar için başlatılan yabancı dil çalışmaları ülkemizde de son yıllarda artarak devam etmektedir. Bunun en güzel örneği olarak öğrencilerin bireysel özellikleri ve yeteneklerine dikkat edilmesi temeline dayanan Gardner'in çoklu zekâ kuramının ilköğretim kurumlarında uygulamaya konulması söylenebilir.

Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada tez araştırma konusu olarak “**Devlet ilköğretim Okulu Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**” seçilmiş olup, ilk defa bir yabancı dil öğrenmeye başlayan bireyler olarak çocukların İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bütün dünyada yabancı dil eğitimine yönelik yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle son otuz yıl içerisinde yapılan bu çalışmaların odak noktası kullanılan yöntemler, araç gereçler ve yabancı dil öğretmenlerinden çok öğrencilerin

kendileri olmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme stratejilerini gündeme getirmiş bu konu çeşitli açılardan ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılan bu çalışmaların birçoğu her ne kadar yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış olsa da son zamanlarda araştırmacılar ilkokul öğrencileri üzerinde de çalışmalar yapmışlardır (Kiely, 2002; Lan ve Oxford, 2003). Ancak bu çalışmalar hem sayıca yetersiz, hem de yerel bağlamda yapılmaları nedeniyle tatmin edici sonuçlar vermemişlerdir.

Bu araştırmada ilk defa dördüncü sınıfta bir yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken kullandıkları en çok ve en az hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Ayrıca, bu çalışmada yukarıda ifade edilen problemin dışında erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında strateji seçiminde farklılıkların olup olmadığı incelenip, varsa bunların ortaya çıkarılmasına çalışılacaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı ilk defa İngilizce öğrenmeye başlayan Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmaktır.

Bununla beraber, yapılan bu çalışmada strateji kullanımında önemli bir değişken olan cinsiyet etmeni araştırılacak, kız ve erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımdaki cinsiyet farklılıkları da araştırılacaktır. Bu yüzden, araştırma için 60 kız, 60 erkek olmak üzere eşit sayıda örneklem seçilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Gençlere ve yetişkinlere yönelik İngilizce'nin eğitim ve öğretimi ile ilgili yapılan birçok çalışma olmasına rağmen çocukların yabancı dil öğrenme süreçleri için yapılan çalışmalar istenen düzeyde değildir. Devlet ilköğretim okullarında İngilizce dersinin dördüncü sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmesi henüz çok yeni bir uygulama olduğundan bu alanda yapılmış fazla araştırma bulunmamaktadır. Çocukların yabancı

dil öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullandıkları, bu süreci nasıl karşıladıkları, öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri tam olarak bilinmemektedir. Bu konu, dünyadaki diğer araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Örneğin, Vee Harris ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenler genelde öğrencilerinin öğrenme eylemini farkında olmadan gerçekleştirdiklerini, bu yüzden başarısız olduklarında bir çıkış noktası bulamayıp çözümsüz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu nedenlerden dolayı yapılan bu araştırma öncelikle öğretmenlere öğrencilerini daha iyi tanıyabilmeleri bunun sonucunda daha etkili ve faydalı dersler düzenleyebilmeleri için önemli bir kaynak olacaktır.

1.4. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmadaki araştırma soruları şu şekildedir:

- 1- Devlet ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en çok ve en az kullandıkları beş öğrenme stratejileri hangileridir?
- 2- Kullanılan öğrenme stratejileri öğrencilerin cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık gösteriyor mu?

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, İstanbul iline bağlı Şişli ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe dördüncü sınıfta okuyan 120 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmadaki diğer bir sınırlılık ise öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde cinsiyet dışında başka bir değişkenin göz önünde bulundurulmamasıdır.

1.6. TANIMLAR

Strateji: Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yoldur.

Dil öğrenme stratejileri: Öğrencinin öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha öz-yönetiminde, daha etkili yapmak ve yeni durumlara daha kolay geçişler

sağlamak için kullandığı özel çözümlerdir (Oxford, 1990).

Yabancı dil: İlk öğrenilen anadil veya birinci dilden sonra öğrenilen dil (Demircan, 1990).

Birinci dil / İkinci dil: Birinci dil kişinin ilk dilini veya anadilini ifade ederken, ikinci dil ise kişinin ikinci dilini ya da öğrendiği veya öğrenmek istediği hedef dili ifade etmektedir (Lan, 2005).

SILL (Strategy Inventory for Language Learning / Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği): Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ayrıntılı bir şekilde araştırmak için Oxford (1990) tarafından düzenlenmiş bir sormacadır. Temelde dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Öğrenme: Doğuştan gelen davranışları, eğilimleri ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle gerçekleşen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşturulması ya da değiştirilmesi sürecidir.⁸

Öğrenci: Öğrenme işlevini yerine getiren kişidir. Öğrenci (Student) ve öğrenici (Learner) kelimelerinin farklı olduğu iddia edilse de (Can, 2004) bu çalışmada öğrenici kelimesi kullanılmamış öğrenme durumunda olan, öğrenme işlevini yerine getiren bütün herkes için öğrenci kelimesi tercih edilmiştir.

Çocuk: Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan erkek veya kız.

Hedef dil: Bir kişinin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrendiği dildir.

⁸ <http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/>

2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

2.1. YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme stratejileri her ne kadar son yıllarda ortaya çıkmış araştırma konusu gibi görünse de aslında sanıldığından çok daha uzun bir geçmişe sahiptir (Oxford, 1990). Zekâ üzerine yapılan çalışmalar bilişsel alanda birçok gelişmeye neden olmuş, insanların hedef dilleri nasıl öğrendikleri ile ilgili büyük ilerlemeler kaydedilmiştir (Wenden, 1987). İnsan düşüncesinin nasıl gerçekleştiğine yönelik ilgi ve merak eski Yunan filozoflarının olduğu döneme kadar uzansa da modern anlamda insanın zekâ sürecini nasıl yürüttüğü 19. yüzyıla dayanmaktadır (Wenden,1987). Wenden'e göre insan zekâsına yönelik çalışmalar devamını getiremese de Wilhelm Wundt ile başlamış, yirminci yüzyılda diğer bilim adamlarınca devam etmiştir. Örneğin Skinner 'Organizmaların Davranışları' adlı yapıtında insan davranışlarının gözlemlenmesine yönelik yeni bir model sunmuş bu da Wundt gibi diğer araştırmacıları derinden etkilemiştir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin ilk yıllarında deneysel araştırma çalışmaları yönlendirecek herhangi bir kuram yoktu (O'Malley ve Chamot, 1990). O'Malley ve Chamot yapılan araştırmaların bilişsel psikoloji ve ikinci dil edinimi olmak üzere iki farklı alanda gerçekleştirildiğini iddia ediyorlardı. Bilişsel psikoloji alanındaki araştırmalar psikolojideki yoğun deneysel çalışmalara - ki bunların büyük bir kısmı öğrenme stratejilerinin okuma anlayışı ve problem çözme üzerindeki etkileri üzerineydi- dayanırken, ikinci dil edinimi alanındaki araştırmalar ise etkin dil kullanıcıları tarafından kullanılan tanımlayıcı stratejileri içermekteydi. Bu iki alanda yürütülen çalışmaların çok fazla etkileşim içinde olduğu söylenemez (Chamot ve diğerleri, 1987). Ancak daha sonraları O'Malley ve Chamot (1990) ikinci dil edinimindeki öğrenme stratejilerine yönelik yazında bir ilerleme olduğunu belirtmişlerdir. Bilişsel psikolojideki bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler arasında gerçekleştirilen fark alandaki en önemli katkılardan bir tanesidir.

2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖNEMİ

Öğrenme stratejileri öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmek için bilinçli bir şekilde kullandıkları belirli hareketler ya da tekniklerdir. Başarılı yabancı dil öğrencileri ya da öğrencileri öğrenme stratejilerinden mutlaka yararlanırlar. Öğrenme stratejileri dil öğrenme sistemini doğrudan etkiledikleri için (Wenden ve Rubin, 1987) hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından etkili bir öğretim için oldukça önemlidirler.

Öncelikle ikinci bir dil öğrenme süreci oldukça fazla bilginin belleğe alınmasını gerektirdiğinden öğrencinin bu süreci belli bir plan dahilinde yerine getirmesi gerekmektedir. Gerekli olan bilginin belleğe nasıl alınacağını öğrenen öğrenci kendi başına bu karmaşık süreç ile başa çıkabilecek ve yeni problemler ile karşılaştığında çözüm yollarını daha rahat bulabilecektir. Yani öğrenci de etkin bir şekilde öğrenme sürecinin içine dahil edilip öğrenme işleminin nasıl meydana geldiğinin farkında olması sağlanacaktır. Zaten Rubin'in de (1987) çalışmasında belirttiği gibi başta Wilhelm Wundt olmaz üzere birçok bilim adamı uzun yıllardır insan davranışlarını bilişsel açıdan inceleyerek neyi neden yaptıklarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Öğretmenler de bu stratejiler yardımı ile öğrencilerini daha yakından tanıyacak ders işleyiş düzenlerini etkin bir biçimde öğrencilerine göre hazırlayabileceklerdir. Özellikle başarılı öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını bilerek çocukların bu karmaşık süreç ile başa çıkmaları konusunda yardımcı olabilecektir. Dahası bu sayede öncelikle öğretmenlerin üstlerine düşen sorumluluklar ve yükler azalacak, özellikle iletişim konusunda öğrencilerle aralarındaki olası sorunlar en aza inecektir. Zaten iyi bir dil öğretmenin başlıca görevi mevcut olan bilgiyi öğrencisine doğrudan sunmaktan çok öğrencisinin o bilgiye nasıl ulaşabileceğine yardımcı olmaktır. Bunu da yapabilmesi için öğrencilerinin bilişsel yapılarını tanımaları gerekmektedir.

2.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMLARI

Öğrenme stratejileri üzerine değişik araştırmacılar tarafından yapılmış birçok tanıma rastlamak olasıdır. Yapılan tanımlara bakıldığında birbirlerine yakın gibi görünseler de hala üzerinde tam olarak uzlaşılan bir tanım ortaya çıkmamıştır. Aşağıda

ayrıntılı olarak açıklanan kimi tanımlara geçmeden önce strateji kelimesinin ne anlama geldiğinin bilinmesi faydalı olacaktır.

Oxford (1990) öğrenme stratejileri ile ilgili hazırladığı kitapta strateji kelimesinin eski Yunan sözcüğü *strategia*'dan türediğini ve anlamının savaşta her türlü askeri aracın en iyi biçimde kullanılması olduğunu belirtmiştir. Daha sonraları bu kavram eğitimdeki yerini alıp öğrenme stratejileri alanında kullanılmaya başlanmış birçok kişi tarafından tanımlar ortaya konmuştur.

Örneğin, Rigney (1978) yaptığı tanımında öğrenme stratejilerini bilginin edinilmesi, belleğe alınması ve yeniden hatırlanması için öğrenci tarafından kullanılan yöntemler olarak ifade etmektedir. Aslında Oxford (1994:1) buna benzer bir tanıma içine öğrenciler tarafından genelde bilinçli olmadan kullanılan eylem, davranış, adım ve teknik kavramlarını da ekleyerek oldukça geniş bir hale getirmiştir. Buradaki bilinçli olmama durumu sürekli bilinçli olarak tekrarlanan eylemler belli bir süre sonra kendiliğinden gerçekleşmeye başlar anlamında belirtilmiştir. Oxford'un yaptığı bu tanım incelendiğinde daha önceleri ortaya konmuş birçok düşünceyi içinde barındırdığı görülmektedir.

Örneğin, Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini tanımlarken davranış ve düşünce kelimelerini kullanmışlardır. Yine Chamot ve Kupper (1989) yaptıkları tanımlarında öğrenme stratejilerini yeni bilginin ve becerilerin hatırlanması ve öğrenilmesi için kullanılan teknikler olarak ifade etmişlerdir.

Daha sonraları ise Cohen (1998) yaptığı tanımda Oxford gibi ayrıntılı bir açıklamaya gitmiş ancak bu defa öğrenme stratejilerini öğrenci tarafından bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen hareket ve eylemler olarak ortaya koymuştur. Buradaki bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen tercihler ifadesi artık öğrenme işinde öğrencilerin de etkin olarak sürecin içinde yer almaya başlamaları açısından önemli bir düşünce ortaya koymaktadır.

Şimdiye kadar ifade edilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenme stratejileri tanımlanmaya çalışılırken genelde öğrenme, kavrama ve algılama gibi kavramlar kullanılmıştır. Ancak, Richards ve Schmidt (2002) yabancı dil öğrenme stratejilerini

açıklarken çok genel bir ifade olan ‘öğrenme’ kavramını kullanmak yerine daha kapsamlı ve somut bir tanıma gidip öğrenilen dilin dilbilgisi kuralları, anlamı ve kullanım özellikleri gibi kavramlar üzerinde durmuşlardır.

2.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Belli bir düzen içerisinde incelenebilmesi için öğrenme stratejilerinin sınıflandırma ve belli sıralama içerisine yerleştirme çalışmaları 1970’li yıllardan bu yana Tarone (1980), Rubin (1987), O’Malley ve Chamot (1990), ve Oxford (1990) gibi birçok bilim adamı tarafından yapılmaktadır. Özellikle Oxford’un (1990) yapmış olduğu sınıflandırma çalışması şimdiye kadar yapılan çalışmalar arasında en çok kullanılan ve en ayrıntılı olanlardan birisidir. Bir sonraki bölümde yukarıda adı geçen araştırmacıların sınıflandırma çalışmaları yer almaktadır.

2.4.1. TARONE’UN SINIFLANDIRMA ÇALIŞMASI

Tarone (1980) stratejileri dil kullanım stratejileri ve dil öğrenme stratejileri olmak üzere ikiye ayırmıştır. İletişim ve üretim stratejilerini dil kullanım stratejileri kapsamına almıştır. Bu iki tür stratejinin birbirinden farklı görevleri olduğunu ifade eden Tarone dil öğrenme stratejilerinin asıl amacının iletişim kurmaktan çok öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğunu belirtmiştir. Ancak her iki strateji grubu da öğrencilerin dili öğrenmesine ve kullanmasına faydası vardır.

2.4.2. O’MALLEY’İN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ SINIFLANDIRMA ÇALIŞMASI

O’Malley ve diğerleri (1985:582/584) dil öğrenme stratejilerini Tarone’un (1980) sınıflandırma çalışmasını bir adım daha ileri götürerek başlıca üç alt kategoriye ayırmışlardır: Üst-bilişsel Stratejiler, Bilişsel Stratejiler ve Toplumsal/Duygusal Stratejilerdir. O’Malley ve diğerleri (1985) tarafından hazırlanan ilk strateji sınıflandırmasının detayları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 O'Malley vd. (1985) Tarafından Geliştirilmiş İlk Strateji Sınıflandırması

ÜST-BİLİŞSEL	
Öğrenme Stratejileri	Tanımları
Önceden Düzenleme	Kuralı düzenlemek için metin şöyle bir gözden geçirilirken öğrenilecek konunun ana fikir ve kavramları hakkında ön bilgi edinilmesi.
Güdümlü İlgi	Bir öğrenme ödeviyle ilgilenmeye ve gereksiz çeldiricileri yok saymaya önceden karar verme.
Seçici İlgi	Çoğunlukla anahtar sözcükler kavramlar ve/veya dilsel işaretleri iyice gözden geçirip belli dil girdilerinin Özelliklerine dikkat etmeyi önceden karar verme.
Öz-yönetim	İnsanın öğrenmesine yardımcı koşulları anlaması ve bu koşulların oluşması için düzenleme yapma.
Ön-hazırlık	Üretimi devam ettirmek için gerekli dilsel unsurları planlama ve gözden geçirme
Öz-izleme	Dinleme veya okuma boyunca içeriği anlamayı kontrol etme veya yapılan yazılı veya sözlü üretimin doğruluk ve/veya uygunluğunu kontrol etme.
Öz-değerlendirme	İnsanın kendi dil öğrenme çıktılarını gerçekleştirdikten sonra standart bir yanıtla kontrol etme.
Konuşmayı geciktirme	Konuşmayı sonraya bırakıp öncelikle dinlediğini anlayarak öğrenmeye bilinçli olarak karar verme
Öz-pekiştirme	Dil öğrenimi başarıyla gerçekleştiğinde kendini ödüllendirme

BİLİŞSEL	
Öğrenme Stratejileri	Tanımları
Yineleme	Gözle görülür bir uygulamayı veya sessiz bir deneyimi içeren bir dil modelini taklit etme.
Kaynak Arama	Sözlük, ansiklopedi veya ders kitapları gibi erek dilin gönderme yaptığı araç-gereçleri kullanma.
Yönlü Bedensel Tepki	Yönlendirmelerle, yeni bilgiler ve bedensel hareketler arasında bağlantı kurma.

Çeviri	İkinci dili anlamak ve/veya üretmek amacıyla birinci dili temel olarak kullanma.
Kümelere Ayırma	Sözcükleri, terminolojiyi veya kavramları nitelik veya anlamlarına göre sınıflandırma.
Not Alma	Dinleme veya okuma sırasında, kısaltılmış sözel grafiksel veya sayısal biçimdeki anahtar sözcük veya kavramları yazma.
Tümdengelim	İkinci dili anlamak veya üretmek için kuralları uygulama veya dil çözümlemesine dayanan kurallar yaratma.
Değişik Düzenleme	Bilinen öğeyle ve yeni bir yol kullanarak anlamlı bir tümce veya daha geniş dil düzeni oluşturma.
İmgeleme	Yeni bilgiyi anlamak veya anımsamak için görsel imgeler kullanma.
İşitsel Simgeleme	Bir sözcük, sözcük öbeği veya daha geniş dil düzenleme sesini belleğin gerisinde planlama.
Anahtar Sözcük	İkinci dildeki yeni bir sözcüğü, 1) birinci dilde yeni sözcük gibi sesletilen veya ona benzeyen tanıdık bir sözcükle bir tutarak ve 2) ikinci dildeki yeni sözcükle birinci dilde onun eşseslisiyle kolayca anımsanacak bazı imgesel ilişkiler kurarak anımsama.
Ayrıntılama	Yeni bilginin farklı bölümlerini birbiriyle veya anlamlı kişisel bağları yeni bilgiyi önceki bilinenlere bağlama.
Aktarım	Anlamaya veya üretime yardımcı olması için önceki dilsel bilgileri veya becerileri kullanma.
Çıkarım	Yeni öğrenilenin anlamını tahmin etme, çıkarımı yorumlama veya eksik bilgiyi tamamlamak için varolan bilgiyi kullanma.
Açıklayıcı Soru Sormak	Bir öğretmenden ya da diğer bir anadil konuşmacısından tekrarlama, tanımlama, açıklama ve örneklendirme yapmasını ister.
Bağlamlama	Bir sözcük veya sözcük öbeğini anlamlı dil düzenlemesi veya durumsal bir bağlam içine yerleştirerek anlama veya anımsamaya yardımcı olma.

TOPLUMSAL ARACILIK

Öğrenme Stratejileri

Tanımları

İşbirliği

Bir sorunu çözmek, bilgiyi ortak toplamak, öğrenme ödevini kontrol etmek, bir dil etkinliğini örnekleme veya sözlü veya yazılı çalışma ile ilgili geri bildirim almak için bir veya birden fazla arkadaşla birlikte çalışma.

O'Malley ve diğerleri, 1985 yılında başlangıç ve orta düzey İngilizce öğrencilerinin kullandıkları stratejilerin dağılım, tür ve sıklığını belirlemek üzere onlarla küçük gruplar halinde görüşme yapmışlardır. O'Malley ve Chamot, öğrencilerin strateji kullanımlarında benzerlik olup olmadığını araştırırken yaptıkları bu çalışmanın sonuçlarını 1990 yılındaki strateji sınıflandırılması çalışmalarında kaynak olarak alıp geliştirmişlerdir (Can, 2004).

O'Malley ve Chamot (1990), O'Malley ve diğerleri (1985) tarafından ortaya konan öğrenme stratejilerini sınıflandırma çalışmalarını 1990 yılında yeniden yapılandırmışlardır. Buna göre **Üst-bilişsel Stratejiler**, Önceden Düzenleme, Güdümlü İlgi, İşlevsel Planlama, Seçici İlgi, Dinlediğini Anlamaya Öncelik/Konuşmayı Geciktirme, Öz-yönetim, Öz-izleme, Öz-değerlendirme; **Bilişsel Stratejiler**, Kaynak Arama, Yineleme, Kümelere Ayırma, Yönlü Bedensel Tepki, Tümdengelim, İmgeleme, İşitsel Simgeleme, Anahtar Sözcük Yöntemi, Ayrıntılama, Aktarım, Çıkarım, Not Alma, Özetleme, Değişik Düzenleme, Çeviri, Bağlamlama, Yerine Koyma, Deneme Yapma; **Toplumsal/Duygusal Stratejiler** ise, Açıklayıcı Soru Sormak, Başkalarıyla İşbirliği ve Kendi-kendine Konuşma'dır.

O'Malley ve Chamot'un (1990) bir grup genç yetişkinlerden oluşan İngilizce öğrenmek isteyen öğrencilerden sesli düşünme tekniği ve görüşmeler sayesinde öğrenme stratejileri üzerine birçok veriye ulaşımlar bunun sonucunda araştırmacılar ve uygulayıcılar yani yabancı dil öğretmenleri tarafından beğeniyle karşılanan sınıflandırma çalışmalarını ortaya koymuşlardır.

2.4.3. RUBİN'İN SINIFLANDIRMA ÇALIŞMASI

Öğrenme stratejileri alanında yapmış olduğu araştırmalarla bilinen Rubin çalışmalarını özellikle başarılı öğrenciler üzerinde yoğunlaştırmış, bu öğrencilerin dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Rubin (1975) başarılı öğrencilerin özellikleri ve öğrenme stratejileri ortaya çıkarıldığında başarısız öğrencilere bu stratejilerin uygulanmasıyla yardımcı olunabileceğini iddia etmiştir.

Rubin (1975, 1981) stratejileri öğrenmeye doğrudan ve dolaylı olarak sağladıkları katkılar açısından inceleyerek iki gruba ayırmıştır. Rubin'in ortaya koyduğu model iyi öğrencilerin gözlemlenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu modele göre Rubin (1987) öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde üç tür strateji kullandıklarını ifade etmektedir. Bunlar, Öğrenme Stratejileri, İletişim Stratejileri ve Toplumsal Stratejilerdir.

Öğrenme Stratejileri, Bilişsel ve Üst bilişsel olmak üzere iki'ye ayrılmaktadır. Bilişsel Öğrenme Stratejileri, doğrudan çözümlenme, geçiş veya öğrenme materyallerinin birleşimini gerektiren sorun-çözme veya öğrenmede kullanılan adımlar veya uygulamalardır. Rubin (1987) dil öğrenimine doğrudan katkısı olan başlıca altı tür Bilişsel Öğrenme Stratejileri olduğunu belirtmiştir. Bunlar, Açıklama/Doğrulama, Tahmin Yürütme/Tümevarımsal Çıkarım, Tümdengelimsel Akıl Yürütme, Kullanma, Ezberleme ve İzleme biçiminde ifade edilebilir.

Yine Rubin (1987) aynı çalışmasında Üst bilişsel Öğrenme Stratejilerinin İzleme, düzenleme veya öz-yönlendirmeli dil öğrenimi için kullanıldıklarını ifade etmiştir. Planlama, öncelikleri belirleme, hedef koyma ve öz-yönetim gibi çeşitli işlemleri içerir.

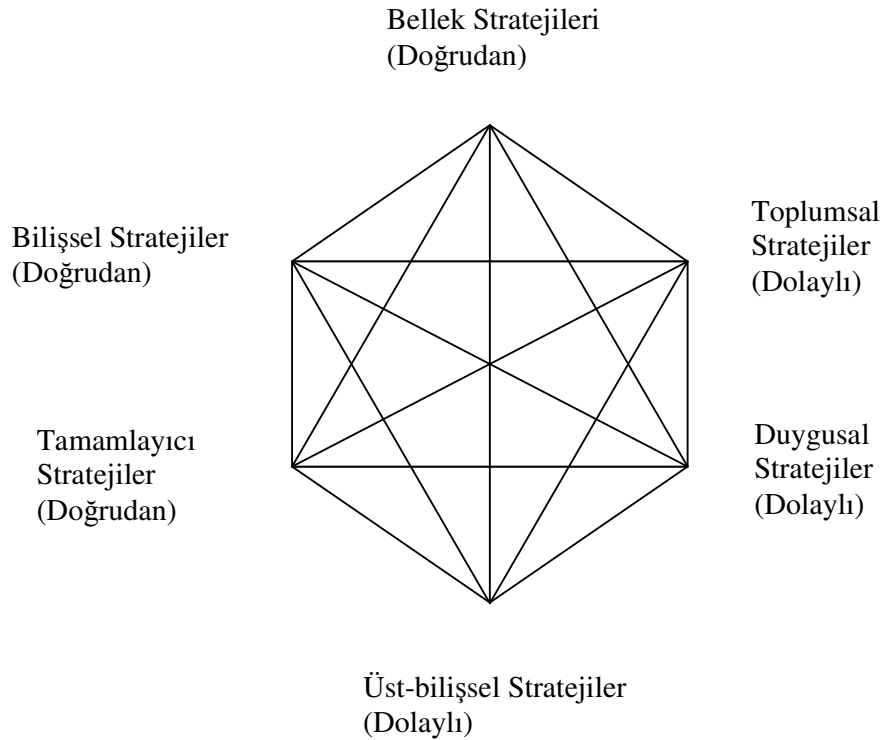
2.4.4. OXFORD'UN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ SINIFLANDIRMA ÇALIŞMASI

Şimdiye kadar yapılan sınıflandırma çalışmaları içerisinde diğerlerine oranla Oxford'un yaptığı (1990,2001) çalışma en açıklayıcı olanıdır. Bu nedenden dolayı bu araştırmada Oxford'un yapmış olduğu sınıflandırma kullanılacaktır.

Genel olarak Oxford (1990,2001) aşağıdaki tablodan da ayrıntılı bir şekilde görüleceği üzere öğrenme stratejilerini Rubin (1981) gibi öğrenme sürecindeki katkılarından dolayı doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Doğrudan stratejiler, erek dili doğrudan içeren stratejilerdir ve bu grupta, yeni bilgiyi anımsama ve yeniden düzenlemeyi içeren bellek stratejileri, dili anlama ve üretmeyi içeren bilişsel stratejiler ve bilgi eksikliklerine rağmen dili kullanmayı içeren tamamlayıcı stratejiler yer almaktadır (Can, 2004).

Dolaylı stratejiler de doğrudan stratejiler gibi üç gruptan oluşmaktadır. Bunlar: merkeze alma, düzenleme, planlama ve değerlendirme gibi işlevler kullanarak öğrenme sürecini düzenleyen st-bilişsel stratejiler, duyguları, güdüleri ve tutumları dengelemeyi sağlayan duygusal stratejiler ve başkalarıyla öğrenmeyi sağlayan toplumsal stratejilerdir (Oxford, 1990).

şekil 1 dikkatli bir şekilde incelendiğinde doğrudan ve dolaylı stratejilerin birbirlerini destekledikleri ve alt gruplardaki her bir stratejinin diğer bir stratejiyi tamamladığı görülmektedir (Oxford, 1990).



şekil 1 Doğrudan ve Dolaylı Stratejiler İle Altı Strateji Grubu Arasındaki İ-ilişkiler

Oxford'un sınıflandırma çalışması aslında O'Malley'in daha önce yaptığı (1985) çalışmayla örtüşmektedir. Aşağıdaki şekilden de görüleceği gibi Oxford (1990), O'Malley ve diğerleri (1985), ve O'Malley ve Chamot (1990) tarafından yapılmış sınıflandırmalarını daha geniş bir şekilde ele alıp daha önce hiç kullanılmamış olan *Tamamlayıcı Stratejiler* (Compensation Strategies) ifadesini ilk defa kullanmıştır. Bununla birlikte Oxford yaptığı çalışmada daha önce O'Malley ve Chamot'un (1990) oluşturduğu modelden farklı olarak Toplumsal/Duygusal Stratejileri birbirinden ayırarak farklı gruplarda incelemiştir.

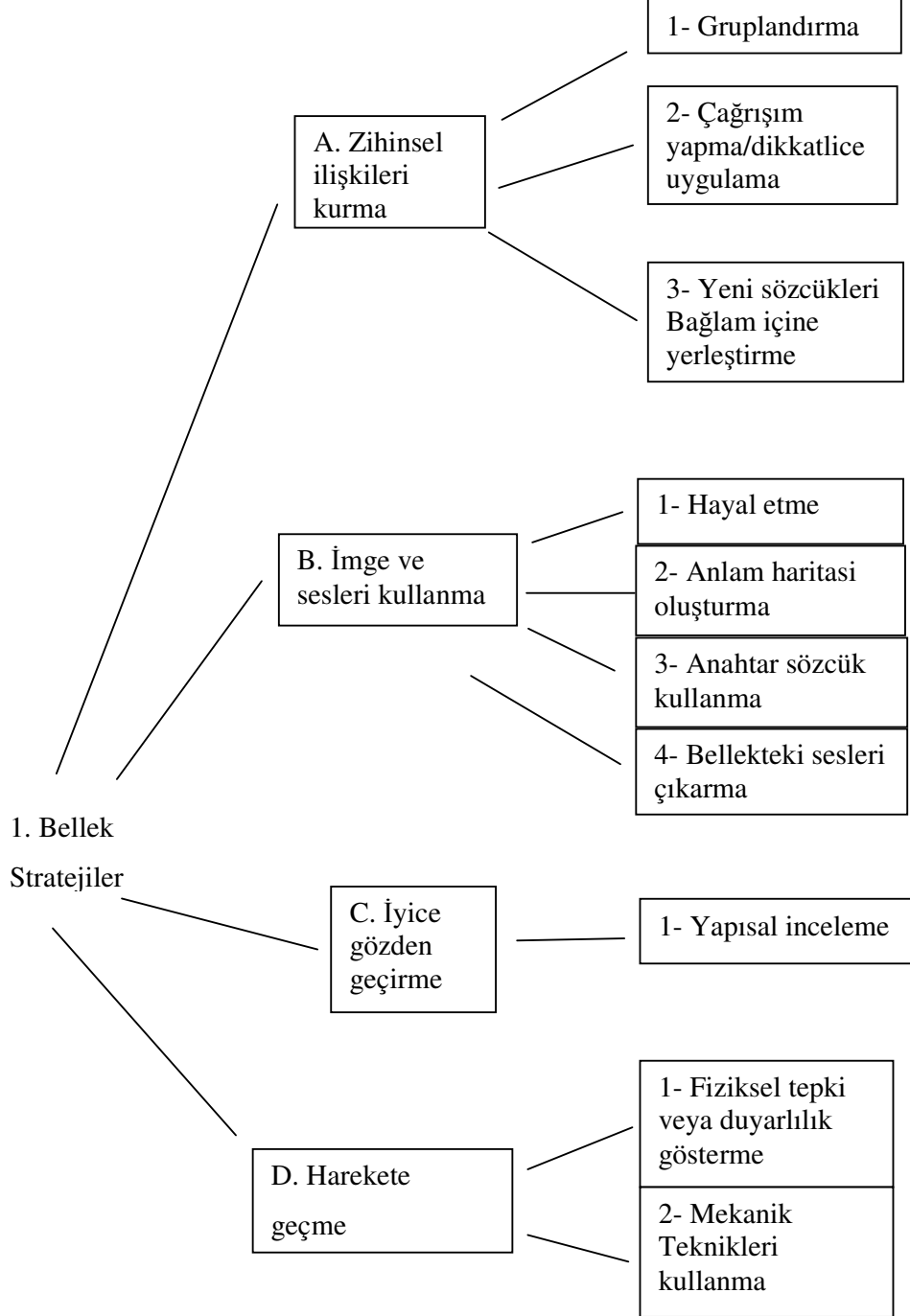
Tablo 2 Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejilerinin O'Malley ve Diğerlerinininkilerle (1985) Karşılaştırılması

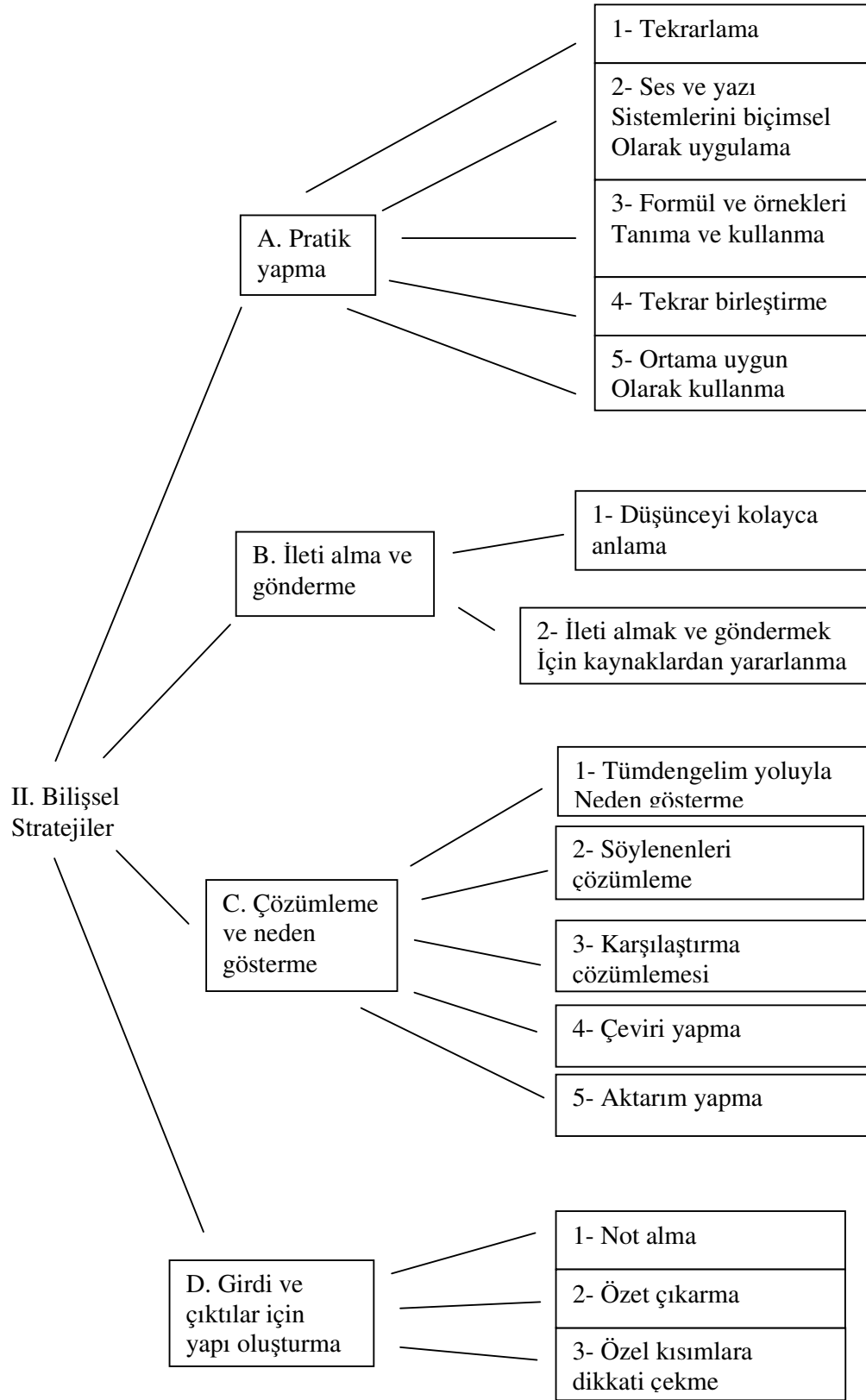
Oxford (1990)	O'Malley ve diğerleri (1985)
Üst-bilişsel Stratejiler	Üst-bilişsel Stratejiler
Toplumsal Stratejiler	Duygusal-Toplumsal Stratejiler
Duygusal Stratejiler	
Bilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler
Bellek Stratejileri	
Tamamlayıcı Stratejiler	

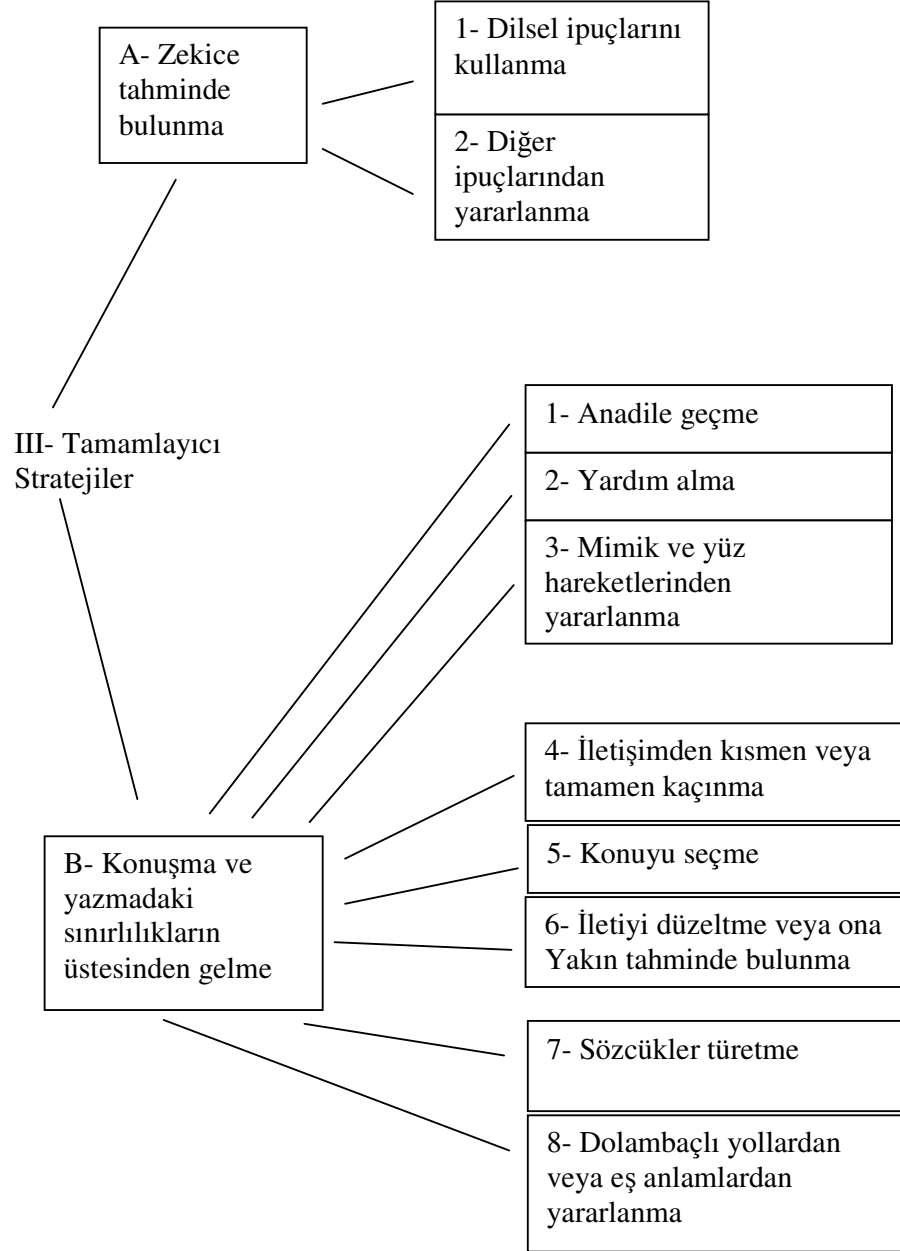
Oxford (1990) kendi geliştirdiği modelinde O'Malley vd. (1985) aynı grup içinde yer verdikleri *Duygusal/Toplumsal Stratejileri* ayırarak farklı gruplar incelemiştir. Oxford'un böyle bir ayırma gitmesinin nedeni bilişsel ve eğitim psikolojileri alanlarında yapılan çalışmaların bir sonucu oldu. Bu alanlardaki araştırma sonuçları kişilerin duygusal ve toplumsal durumlarının öğrenme sürecinde büyük etkilerinin olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılmış tüm araştırmaları inceleyip oldukça ayrıntılı bir sınıflandırma çalışması yapan Oxford (1990) kendisinin ortaya koyduğu sınıflandırmanın bile bu alandaki fikir birliğini sağlayamayacağını ifade etmektedir. Bu açıklamaya rağmen birçok bilim adamı tarafından olumlu eleştiriler alan sınıflandırma şekil 2'de görülmektedir.

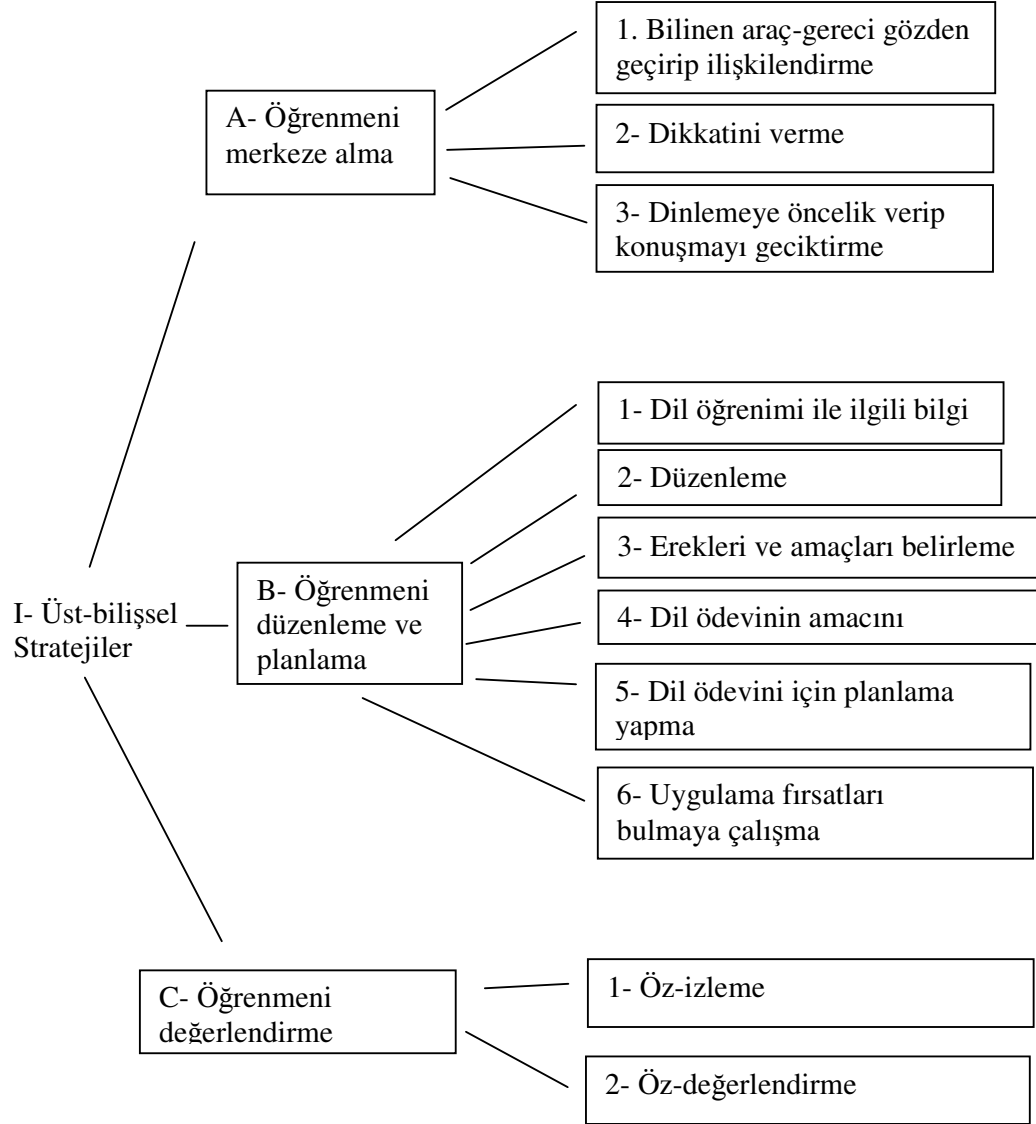
DOLAYSIZ STRATEJİLER
(Bellek, Bilişsel ve Tamamlayıcı Stratejiler)

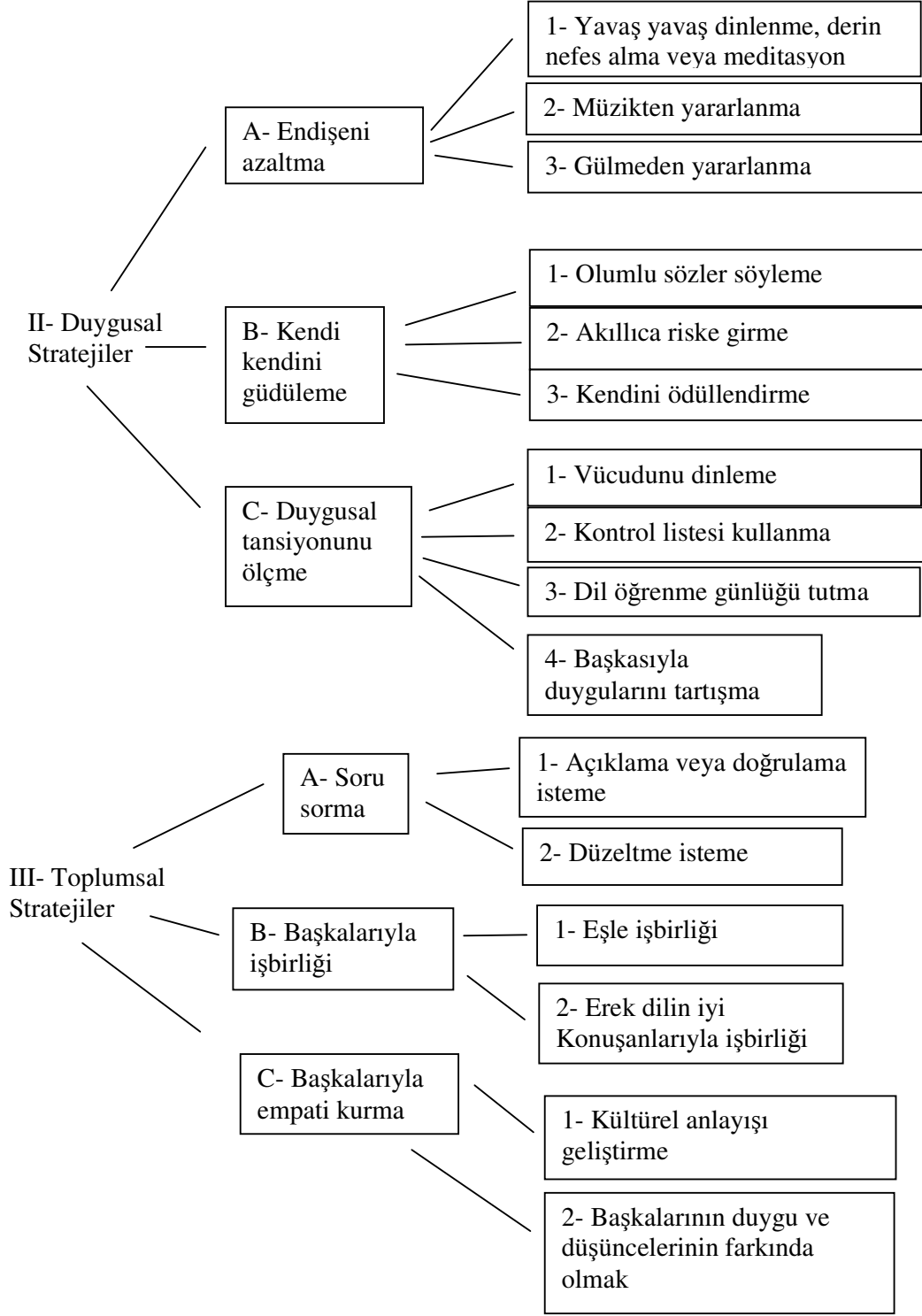






DOLAYLI STRATEJİLER
(Üst-bilişsel, Duygusal ve Toplumsal Stratejiler)





Şekil 2 Bütün Stratejileri Gösteren Strateji Sistem Çizelgesi

2.5. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Her ne kadar son yıllarda araştırma konusu olarak gündeme gelmiş gibi gözükse de yabancı dil öğrenme stratejileri uzun bir geçmişe sahiptir (Oxford, 1990). Bilim adamları çok uzun zamandır insanoğlunun düşünce sistemi üzerine birçok araştırma yapmıştır. Özellikle felsefeciler için insanın düşünce dünyası her zaman merak konusu olmuştur. Bugünkü şekliyle insanın bilişsel dünyası üzerine yapılan araştırmaların kaynağı ise on dokuzuncu yüzyılın sonları dayanmaktadır (Wenden, 1987). Wenden bu çalışmaların Wilhelm Wundth'un yapmış olduğu deneysel çalışmalarla başladığını iddia etmektedir. Daha sonraları bu alandaki araştırmalar başta Skinner olmak üzere birçok bilim adamı tarafından devam etmiştir. Ne var ki bu çalışmaların sağlam temellere dayandırılmaması ve daha ileri boyutlara ulaştırılmaması en çok eleştirilen konular arasında yer alıyordu (Wenden, 1987).

1970'lere kadar dil öğretimi alanında yapılan çalışmaların odak noktası dil öğretimi için kullanılan yöntem, teknik ve malzemeler üzerine iken bu tarihten itibaren öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı önem kazanmıştır. Bu önemin ortaya çıkmasındaki en büyük neden hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın bir şekilde bazı öğrencilerin dil öğretimde çok başarılı olmalarıydı. Dil öğrenme sürecinin bir çeşit problem çözme olduğunu ifade eden Carton (Wenden ve Rubin, 1987 içinde) ilk defa öğrenme stratejileri üzerine çalışmalara başlamıştır. Cartona göre öğrenciler bu süreç içerisinde çoğunlukla çıkarsamalarda bulunup öğrenme eylemini anlamlı hale getirmeye gayret etmektedirler. Carton gibi birçok bilim adamı özellikle başta Rubin (1975), Naiman ve diğerleri (1978), ve Oxford (1989) olmak üzere başarılı öğrenciler üzerine çalışmalara başlayıp bu öğrencilerin kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Böylece diğer öğrencilerin de bu stratejileri kullanarak dil öğrenme konusundaki başarılarının yükseltilebileceği düşünülmüştür (Wenden ve Rubin, 1987).

Naiman ve diğerleri (1978) öğrenme stratejileri çalışmalarına iyi öğrencilerin özelliklerini araştırarak başlamışlardır. Özellikle Stern'in (1975) iyi öğrencinin özelliklerini ortaya koyduğu çalışmasına dayanarak yapmış oldukları araştırma öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış ilk araştırmalardan sayılmaktadır. Naiman ve arkadaşları (1978), sayıları otuzun üzerinde olan öğrencilerle yaptıkları görüşmeler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda iyi öğrencilerin ortak özelliklerini belirleyip bu yolla diğer

öğrencilerin de başarısızlıklarının ortadan kaldırılması konusunda bir çalışma amaçlıyorlardı. Naiman vd. (1978) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şöyleydi:

İyi öğrenciler;

1. Etkin bir şekilde öğrenme sürecinin içinde yer almaktadırlar.
2. Kendi öğrenme eylemlerinin takipçisi olmaktadır.
3. Sistem olarak bir dil farkındalığı ortaya çıkarmaktadırlar.
4. İletişim aracı olarak bir dil farkındalığı ortaya çıkarmaktadırlar.
5. Dil öğrenme sürecindeki gereklilikleri yerine getirmektedirler.

Bu stratejilerin yanı sıra öğrencilerin bazı öğrenme teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Kullanılan bu tekniklerin en önemli özellikleri öğrencilerin bunların bazılarını farkında olmadan kullandıklarıydı. Öğretmeden sonra yüksek sesle tekrar etme, kitaplarda anlatılan kuralları dikkatli bir şekilde uygulama, ayrıntılı kelime listeleri hazırlayıp bunları ezberleme, İngilizce yayın yapan radyo ve televizyon kanallarını takip etme ve İngilizce kitaplar okuma Naiman ve arkadaşlarının (1978) yaptıkları çalışma sonucu bulunan öğrenme tekniklerinden sadece bazılarıdır.

Bialystok (1981) Kanada'nın Toronto kentinde Fransızca'yı öğrenen lise öğrencileri arasında kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin şekilsel ve işlevsel uygulama, izleme (monitoring) ve çıkarsama (inferencing) olmak üzere dört öğrenme stratejisi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, Bialystok'a (1981) göre en önemli bulgulardan biri kullanılan stratejilerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkilerinin olduğudur.

Politzer (1983) ikinci dildeki başarıyla kullanılan öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişkiyi incelemek için Fransız, İngiliz, Alman ve İspanyol öğrenciler arasında bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilere elli bir sorudan oluşan dil kullanımına yönelik genel, sınıf içi ve toplum içindeki davranışlarını belirlemek için bir sormaca uygulamıştır.

Sormacaların değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin genel dil davranışları

arasında belirgin bulgular elde edilemezken sınıf içi davranışlarında değişik sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar: dikkatli bir şekilde dersi takip etme, istekli bir şekilde derste yanıt verme, sınıf arkadaşının hatalarını düzeltme, içinden yanıtları tekrar etme ve anlaşılmayan konularda öğretmenden yardım istemedir. Toplumsal açıdan da öğrencilerin davranışları incelendiğinde özellikle üç konu açık bir şekilde göze çarpmaktadır. Bunlar: açıklama isteme, çeviri yapma ve tekrar etmedir.

Diğer bir çalışmada ise Huang ve Van Noerssen (1987) yabancı dil öğrenen 120 kişi arasında yaptıkları anket çalışmasında başarılı ve başarısız öğrencilerin arasındaki en büyük farkın öğrenme stratejisi kullanıp kullanmadıkları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, aynı çalışmada konuşma kabiliyeti üzerine yapılan görüşmelerde başarılı olan öğrenciler risk alma ve hata yapma konularında çok daha rahat olduklarını ifade ederlerken başarısız öğrenciler kesinlikle böyle açıklamalar yapmamışlardır. Bu tespit, daha önce aynı sonuçlara ulaşan Rubin (1975) gibi bilim adamlarının bulgularını doğrulamaktadır.

Ancak yapılan araştırmalar genelde başarılı öğrencilerin her zaman aynı stratejileri kullanmadıklarını ortaya çıkarmış, seçilen stratejilerde güdülenme, cinsiyet vb. kimi etkenlerin etkili oldukları gözlemlenmiştir. Örneğin, Ehrman ve Oxford (1989), ve Kaylani (1996) gibi araştırmacıların da belirttiği gibi özellikle cinsiyet faktörü strateji seçiminde büyük rol oynamaktadır. Yaptıkları çalışmalarda bayanların erkek öğrencilere oranla daha çok strateji kullandıkları görülmüştür.

Vann ve Abraham'ın (1990) yaptıkları çalışma da benzer bulgular ortaya koymuştur. Genelde yürütülen araştırmalarda başarılı öğrencilerin ne tür stratejiler ortaya koydukları bulunmaya çalışılmıştır. Ancak Van ve Abraham (1990) ise konuya kullanılan stratejilerin sayıları ya da içerikleri açısından değil ne kadar etkili bir şekilde kullanıldıklarına göre bakmışlardır. Hatta elde ettikleri sonuçlarda başarılı öğrenciler başarısız öğrencilere göre daha az sayıda strateji kullanmalarına rağmen, bu az sayıdaki stratejiyi daha kontrollü ve bilinçli bir şekilde kullanarak daha başarılı olmuşlardır.

Öğrenme stratejileri ile ilgili ortaya konan diğer bir sonuç ise seçilen stratejilerin öğrencilerin hangi öğrenme biçimlerine sahip oldukları ile yakın bir ilişki içinde olduklarıdır. Örneğin Rossi-Le (1995) göçmenler ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin

sahip oldukları öğrenme biçemlerine paralel olarak öğrenme stratejileri seçtiklerini görmüştür. Örneğin, bu çalışmada grup çalışmasına yatkın öğrenciler etkileşime dayalı stratejiler seçmişlerdir.

2.5.1. ÇOCUKLAR ÜZERİNE YAPILAN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÇALIŞMALARI

1970’li yılların başından günümüze kadar başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerinde birçok bilim adamı çocuklar üzerinde dil öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Çocukların dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış başlıca çalışmalar tablo 3’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 3 Çocukların Öğrenme Stratejileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

ÇALIŞMA	Bautier-Castaing (1977)	Wong Fillmore (1985)	Chesterfield & Chesterfield (1985)
ÇALIŞILAN ÜLKE	FRANSA	AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ	AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ
KATILAN GRUP	4-8 YAŞLARINDA 60 FRANSIZ 75 YABANCI ÜLKE ÇOCUKLARI	50 ANAOKUL ÖĞRENCİSİ	14 BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİSİ
ÇALIŞMA	Saville-Troike (1988)	Chamot & El-Dinary (1999)	Lan & Oxford (2003)
ÇALIŞILAN ÜLKE	AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ	AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ.	TAYVAN
KATILAN GRUP	9 YAŞLARINDA 3-8 ARASINDA ANAOKUL VE İLKOKUL ÖĞRENCİSİ	44 TANE ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİ	379 TANE ALTINCI SINIF ÖĞRENCİSİ

Tablo 3'den görüldüğü gibi çocukların öğrenme stratejileri ile ilgili ilk çalışmalardan bir tanesi Fransa'da yapılmıştır. Bautier-Castaing (1977) 60 Fransız, 75 diğer ülkelerden gelmiş öğrenciler arasında gerçekleştirdiği araştırmasında bu çocukların en çok dilsel kuralları aşırı-genelleme ve hatalardan kaçınma gibi bilişsel stratejileri kullandıklarını ifade etmiştir. Bu stratejiler sayesinde öğrenciler yeni karşılaştıkları durumlara bazı genellemeler getirerek iletişimde bulunmaya çalışmışlardır. Yani bir tür formül oluşturma çabası içine girmişlerdir. Bu sürecin sonunda öğrencinin dilsel bilgi ve becerisi daha çok ilerleme gösterir.

Wong Fillmore (1976) Amerika'daki birinci sınıf İspanyol öğrenciler arasında yapılan çalışmada farklı bir saptamada bulunmuştur. Nora isimli bir öğrencinin aynı sınıfta bulunan diğer öğrencilerden daha başarılı olup İngilizce konusunda daha çok gelişme kaydettiğini fark etmiştir. Wong Fillmore'a göre bunun en büyük nedeni Nova isimli öğrencinin bulduğu her fırsatta İngilizce konuşmaya çalışması küçük hatalara aldırmasıdır. Ayrıca, sürekli tahminde bulunmuştur. Yine Wong Fillmore'un (1985) Çinli öğrencilerle yaptığı bir başka çalışmada İngilizcesi zayıf olanların konuşmaktan çekindikleri görülmüştür. Her iki çalışmada da ortak olan nokta dil öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için öğrencinin geri planda kalmadan sürecin içinde etken bir şekilde yer alması gerekmektedir.

Chesterfield and Chesterfield'a (1985) göre çocuklarda öğrenme stratejilerine yönelik doğal bir gelişim süreci bulunmaktadır. Chesterfield and Chesterfield (1985) bu konuyla ilgili 14 Meksika asıllı Amerikalı öğrenciler arasında bir çalışma hazırlamıştır. Bu çalışma, Tarone'un (1981) iletişim stratejileri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu çalışmada da kolaylıkla görülebilen şey çocukların iletişim esnasında çok rahat hareket edebilmeleriydi.

Diğer taraftan Saville-Troike (1988) tarafından yapılan çalışmada toplum içinde konuşmayan öğrencilerin de sessiz dönem olarak adlandırılan bu dönemde kişisel-konuşma (kendi kendine konuşma) öğrenme stratejileri adı verilen stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle konuşmaktan çekinen veya topluluk içinde sessiz görünen kimselerin dil öğrenmede başarısız oldukları anlamı çıkarılamaz.

Sessiz dönem esnasında kullanılan stratejiler şunlardır: a) diğerlerinin söylemlerini tekrar etme, b) hatırlama ve uygulama, c) yeni dilsel yapılar oluşturma, d) zihinsel bir model kullanarak eskilerinin yerine yeni ifadeler kullanma, e) sözdizimsel bilgiye dayalı olarak ifadeleri geliştirme, f) sonradan gerçekleşecek toplumsal gösteri için prova yapma.

Çocukların dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılan çalışmalarda diğer önemli bir yer tutan araştırma Chamot ve El-Dinary (1999) tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışma ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf yabancı dil daldırma (immersion) sınıflarındaki başarılı ve başarısız öğrencilerin dil strateji uygulamalarına yönelik yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak sesli düşünme teknikleri kullanılmış olup çalışmanın sonunda başarılı ve başarısız öğrenciler ile ilgili değişik bulgular ortaya çıkmıştır.

Bunların en başında başarılı öğrenciler detaylara fazla takılmadan asıl hedef olarak kendilerine iletişimi seçmekteyken, başarısız öğrencilerin en büyük özellikleri detaylar ile çok fazla meşgul olup asıl konuya ağırlık vermemeleriydi.

Bu çalışmada başarılı ve başarısız öğrenciler arasında ortaya çıkan diğer bir fark ise başarılı öğrencilerin dil öğrenimi esnasında çok daha kapsamlı hazırlık çalışmalarında bulunmalarıydı. Başarısız öğrenciler ise başarılı öğrencilere kadar strateji kullanımında esnek olamamışlardır.

Lan (2005) Tayvanda çocukların dil öğrenme stratejileri üzerine gerçekten çok ayrıntılı bir çalışma yapmıştır. Hatta bu çalışma Lan'in (2005) kendi ifadesine göre bu konuyla ilgili Tayvanda yapılmış en geniş kapsamlı araştırmadır. Lan bu araştırma için Tayvanın değişik bölgelerinden toplam 1191 (tablo: 4) öğrenci seçmiştir.

Tablo 4 Lan'in (2005) Araştırması İçin Seçilen Öğrenci Sayıları ve Bölgeleri

Seçilen Bölge	Seçilen Öğrenci Sayısı
Kuzey	315
Merkez	306
Güney	279
Doğu	291
Toplam	1191

Lan, çalışmasında seçilen 1191 öğrenciye kendi geliştirdiği sormacayı uygulamış ve birçok araştırma sorusuna cevap bulmaya çalışmıştır. Bu araştırma sorularından bir tanesi Tayvanlı öğrencilerin kullandıkları en çok ve en az öğrenme stratejileridir. Buna yönelik olarak kullanılan strateji ortalamaları ve standart sapma verileri tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5 Lan’in (2005) Strateji Kullanımını Gösteren Standart Sapma ve Ortalamalar

Strateji Grubu	Strateji Kullanım Sıklığı	
	Ortalama	Standart Sapma
En çok kullanılan en aza doğru		
Duygusal	3,20	.99
Tamamlayıcı	3,10	.86
Toplumsal	3,10	.98
Üst-bilişsel	3,00	.93
Bilişsel	2,80	.80
Bellek	2,80	.76
Toplam	2,90	.71

Lan’in çalışmasında ortaya çıkan sonuçlara göre en çok kullanılan beş öğrenme stratejisi tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6 Lan’in (2005) Çalışmasındaki En Çok Kullanılan Beş Strateji

Strateji No	Strateji	Strateji Sınıfı	Ortalama
19-	İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman, yardım isterim.	Tamamlayıcı	3,7
29-	Eğer bana İngilizce olarak söylenen bir şeyi anlamazsam, karşımdaki kişiden bana yardımcı olması için yavaş konuşmasını, söylenen şeyi tekrar etmesini veya açıklamasını isterim.	Toplumsal	3,7
25-	Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hataları tekrarlamamaya gayret ederim.	Üst-bilişsel	3,4
24-	İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetmem benim için önemlidir.	Üst-bilişsel	3,4
26-	İngilizce konuşma fikri beni ne zaman strese soksa, rahatlamaya çalışırım.	Duygusal	3,3

Bu tablo incelendiğinde en farklı bulgulardan biri, iki tane üst-bilişsel stratejinin en çok kullanılan stratejiler arasında iki maddeyle yer almasıdır. Lan (2005) bu durumu İngilizce'nin Tayvanda Dilbilgisi Çeviri Yöntemiyle öğretilmesine ve öğrencilerin ezbere dayanan sınav uygulamalarına bağlamaktadır.

Lan'ın çalışmasında ortaya çıkan sonuçlara göre en çok kullanılan beş öğrenme stratejisi tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7 En Az Kullanılan Beş Strateji

Strateji No	Strateji	Strateji Sınıfı	Ortalama
11-	İngilizce kitaplar okurum.	Bilişsel	2,5
4-	Yeni kelimeleri ezberlemek için flashcard'lar kullanırım.	Bellek	2,5
3-	Yeni kelimeleri cümle içinde öğrenirim.	Bellek	2,5
12-	İngilizce bilgisayar programları ile çalışırım.	Bilişsel	2,6
21-	İngilizce çalışmak için zamanımı önceden planlarım.	Üst-bilişsel	2,6

En az kullanılan beş strateji ile ilgili tablo 7 incelendiğinde Lan'e göre Tayvanlı öğrenciler için şaşırtıcı olmayan sonuçlar çıkmaktadır. Burada ifade edilen stratejiler genelde kelime öğrenimine yönelik verilmiştir. Lan (2005) bu durumu Tayvanlı öğrencilerin kelimeleri hala ezbere öğrenme yöntemiyle öğrenmeye çalışmalarına bağlamaktadır.

2.5.1.1. ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Çocuklara dil öğretiminin yetişkinlere dil öğretiminden farklı olduğu bilinmektedir, çünkü çocukların kendilerine özgü zekâ ve davranış özellikleri vardır. Bu nedenden dolayı çocuklara etkili bir dil öğretimi vermek amacıyla kullanılacak teknik ve etkinliklerin belirlenmesine yönelik öncelikle çocukların sahip oldukları bu özelliklerin bilinmesi faydalı olacaktır (Çakır, 2004).

Çocukların bilişsel gelişimleri üzerine birçok araştırma yapan Piaget çocukların gelişimleri ve özellikleri hakkında oldukça ayrıntılı bilgiler elde etmiştir. Piaget'ye göre

çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirinden farklıdır (Senemoğlu, 2001). Piaget, çocukların özelliklerini bilişsel gelişimlerine göre dört döneme ayırmaktadır. Bunlar: 0–2 yaş arası duyuşsal (sensori) – motor dönem, 2–7 yaş arası işlem öncesi dönem, 7–11 yaş arası somut işlemler dönemi ve 11–18 yaş arası soyut (formel) işlemler dönemidir (Oktaylar, 2006). Çocukların dilsel gelişimlerinin şekillenmeye başladığı dönem 2–7 yaş arası işlem öncesi dönemdir (Curtain ve Pesola, 1988). Bu çalışmadaki örneklemin yaş grubu Piaget’in 7–11 yaş arası somut işlemler dönemine girmektedir. Buna göre çocuklar ilk defa somut düşünmeye başlamakta, birden fazla özelliğe göre sıralama ve sınıflama yapabilmektedirler (Curtain ve Pesola, 1988). Çocuklar ayrıca bu dönemde, oluşlar ve nesnelere hakkında mantıksal düşünür, ben merkezlikten uzaklaşırlar.

Piaget gibi bilişsel yaklaşımın savunucularından olan Bruner da çocukların gösterdikleri gelişmeleri belli dönemlere ayırmıştır (Oktaylar, 2006). İlk dönem 0–3 yaş arası Eylemsel dönemdir. Bu dönemde çocuk çevreyi eylemler ile tanır her şeyi yaparak öğrenir. İkinci dönem 3–6 yaş arası İmgesel dönem olup görsel belleğin geliştiği, algının önemli olduğu bir dönemdir. Son dönem ise 7 yaş ve sonrasında içeren Sembolik dönemdir. Bu dönemde çocuk yaptıklarını ve anladıklarını sembollerle açıklar. Dil, mantık, matematik, müzik alanlarının sembollerini kullanır (Oktaylar, 2006). Bruner’e göre çocukların okul çağında sahip oldukları en önemli özellikleri merak duygularıdır. Bu yaşta çocuklar her şeyi buluş yoluyla öğrenmek istemektedirler.

Scott ve Ytreberg’de (1990), Bilişsel kuramcılar gibi çocukların 8–10 yaşları arasında gerçek ve masal arasındaki farkı anlayabildiklerini, yaşadıkları çevre hakkında somut fikirlere sahip olduklarını iddia etmektedirler. Dahası, çocuklar çevrelerinde olup bitenler hakkında sürekli sorgulama içerisindedirler ve sorular yardımıyla kendi kafalarında bu sorulara yanıtlar bulmaya çalışırlar.

Okula başlama çağındaki çocukların dilsel gelişimleri hakkında da değişik bulgular ortaya çıkarılmıştır. Bunların başında somut ifadeler kadar soyut kavramları da anlayabildikleridir (Scott ve Ytreberg, 1990). Bu sayede daha önce görmedikleri ya da duymadıkları konular hakkında yorum yapabilirler. Dahası gelişmiş bir hayal gücüne sahiptirler.

Ayrıca aktarılan bilgi ya da ifadeleri genelleştirebilir, düzenleme yapabilirler. Bu özelliklerinin kendilerine dil öğrenimi konusunda büyük yararları vardır. Özellikle kelime öğrenimi için gruplama becerisine sahip olma öğrenciler açısından en önemli özelliklerinden bir tanesidir. Daha da önemlisi çocuklar gerek anadil gerekse yabancı dil öğrenimi esnasında boş bir halde değildirler. Dil insan zihninin aynasıdır. Zihin boş bir levha değildir; içerisinde doğuştan gelen kimi yapılan vardır (Chomsky, 2001).

Halliwell de (1992) Chomsky (2001) gibi öğrencilerin sınıfa boş bir halde gelmediklerini başka bir yabancı dil öğrenmek için doğuştan bazı yeteneklerle donatılmış olduklarını ifade etmiştir. Halliwell'e (1992) göre, okul çağına gelmiş çocukların sahip oldukları temel özellikler şu şekildedir:

- Söylenenleri ya da yazılanları kelime kelime çevirmeden genel olarak anlayabilirler.
- Dili yaratıcı bir şekilde kullanabilirler.
- Genelde dolaylı bir şekilde öğrenirler.
- Yaptıkları şeylerden büyük keyif alırlar.
- Doğuştan gelen hayal güçleri vardır.
- En çok konuşmayı severler.

Curtain ve Pesola (1988) çocukların diğer insanlar ve durumlara karşı son derece açık ve paylaşımcı olduklarını belirtmişlerdir. İşbirliği, yardımlaşma ilkokul çağındaki çocukların sahip oldukları en temel özelliklerdendir. Bu yüzden bireysel çalışmalara oranla grup çalışmaları içinde daha etkindirler. Diğer taraftan kız erkek farklılığı bu dönemde daha çok belirgindir (Curtain ve Pesola, 1988). Yani, sözlü çalışmalarda eş seçmede karşıt cinsten olmamasına özen gösterirler.

2.5.2. CİNSİYET FARKLILIKLARI ÜZERİNE YAPILAN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÇALIŞMALARI

Cinsiyetin dil öğrenme sürecinde önemli bir değişken olduğu bilinmektedir ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Ehrman ve Oxford, 1990, Oxford ve Nyikos, 1989). Örneğin, anadil ediniminde bayanların sesletim, akıcılık gibi konuşma becerilerinde erkeklere oranla bir adım önde oldukları kabul edilmektedir

(Nyikos, 1990). Yine benzer bir şekilde Oxford ve diğerleri (1988) tarafından yapılan araştırmalarda bayanların toplumsal etkinlikler ve kişilerarası iletişim konularında daha ilgili ve erkeklere oranla daha işbirlikçi oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Oxford ve diğerleri (1988) alışmalarında strateji kullanımında cinsiyet farkı olduğunu tespit edip bayanların erkeklere oranla çok daha fazla ve çok daha sık bir şekilde öğrenme stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Oxford, Nyikos ile (1989) strateji tercihlerini etkileyen değişkenler üzerine yaptıkları çalışmalarında cinsiyetin önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır. alışmalarını 17 ila 23 yaşları arasındaki 600 kız 600 erkek olmak üzere toplam 1200 ğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford tarafından hazırlanmış Dil ğrenme Stratejilerini Belirleme leği (SILL) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda kız öğrencilerin çok sayıda strateji kullandıkları, diğer taraftan erkek öğrencilerin ise çok fazla strateji kullanmadıkları görülmüştür.

Yıldırım (2005), dil öğrenme stratejileri ve kullanım derecelerinin kimi etmenler bakımından değerlendirilmesi üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında cinsiyet üzerine yapılmış araştırmaları incelemiş, birçok bilim adamının kız ve erkek öğrencilerin strateji tercihlerinden büyük farklılıklar olduğunu belirtmiştir (Green ve Oxford, 1995; Ehrman ve Oxford, 1989).

Ancak yapılan bazı araştırmalarda farklı sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Örneğin, Tran (1988) Amerika Birleşik Devletlerindeki yaşça daha ileri sayılabilecek Vietnamlı göçmenler arasında cinsiyet farkı üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada diğer araştırmaların aksine bu topluluk içerisinde erkeklerin bayanlara oranla çok daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Tran, bu farkın Vietnam kültüründeki kadınların bireysel olarak çok daha az zgr oldukları ve kendilerini hür bir şekilde ifade edemediklerinden dolayı olabileceğini iddia etmektedir.

Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalardan bazıları da erkekler ve bayanlar arasında öğrenme stratejileri kullanımı açısından iddia edildiği gibi bayanların daha üstün olmadığını göstermiştir. Örneğin, Bacon (1992) dinleme becerisindeki strateji kullanımını belirleme amacıyla bir çalışma düzenlemiştir. Bu çalışmada, erkeklerin çeviriyi bir strateji olarak bayarlardan çok daha fazla kullandıkları görülmüştür. Benzer

bir şekilde, Park (2000), lise ortamındaki Çinli, Vietnamlı ve Koreli öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında cinsiyet farkı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde strateji kullanımına yönelik cinsiyetin önemli bir değişken olduğu, ancak sonuçların her zaman aynı çıkmadığı görülmektedir. Örneğin, yapılan bu çalışmada strateji kullanıma yönelik önemli bir cinsiyet farkı görülmemiştir.

2.6. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖZELLİKLERİ

Stratejiler ile ilgili yazında değişik tanımlamalara rastlamak mümkündür. Kimi bilim adamları stratejiler ile ilgili çalışmalarında *öğrenme stratejileri* terimini kullanırken kimileri ise *öğrenci* ya da *dil öğrenme stratejileri* terimlerini kullanmışlardır.

Her ne kadar kullanılan terimler açısından bakıldığında stratejiler ile ilgili bir fikir birliği sağlanamasa da bilim adamlarının stratejilerin özellikleri ile ilgili aynı fikirde oldukları çok sayıda temel konu vardır.

Örneğin, Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerine yönelik yaptığı çalışmada öğrenme stratejilerinin özellikleri on iki maddede toplanmıştır. Oxford'a (1990) göre öğrenme stratejilerinin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Asıl hedef, iletişimsel yeterliliğe katkıda bulunurlar.
2. Öğrencilerin daha öz-güdümlü olmalarına yardımcı olurlar.
3. Öğretmenlerin rolünü genişletirler.
4. Sorun odaklıdır.
5. Öğrencilerce yapılan belirli eylemlerdir.
6. Öğrencileri sadece bilişsel olarak değil birçok yönden incelerler.
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak desteklerler.
8. Her zaman gözlemlenebilir değildirler.
9. Öğretilebilirler.
10. Çoğunlukla bilinçlidirler.
11. Değişken olabilirler.
12. Farklı etmenlerin etkisi altındadırlar.

Dil öğrenme stratejilerinin en kapsamlı sınıflandırma çalışmasının Oxford tarafından yapıldığını iddia eden Ellis (1994) dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini on maddede toplamaktadır. Buna göre:

1. Stratejiler hem genel yaklaşımları hem de ikinci bir dili öğrenmek için belirli eylemler ya da teknikleri ifade ederler.
2. Stratejilerin kaynağında sorunlar vardır. Başka bir deyişle kişi öğrenme güçlüğüyle karşılaştığında bu güçlüğü yok edecek bir strateji arayışındadır.
3. Öğrenciler genelde kullandıkları stratejilerin farkındalardır.
4. Stratejiler dilsel olduğu kadar dilsel olmayan davranışlar da içerirler. Yani, sözlü anlatım kadar vücut dilinin kullanılması gibi dilsel olmayan bir yöntem tercih edilebilir.
5. Dilsel stratejiler hem anadil hem de ikinci dilde kullanılabilirler.
6. Bazı stratejiler davranışsal bazıları zihinseldir.
7. Stratejilerin öğrenmeye hem doğrudan hem de dolaylı yararları vardır.
8. Strateji kullanımı öğrenme sürecine ya da bireyin tercihlerine göre farklılık gösterebilir.

2.7. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİNDE KULLANILAN VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Bilim adamları öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak için hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarına başvurmuşlardır. Nicel ve nitel araştırmaların birbirlerinden en büyük farkı, nicel araştırmalarda araştırmacıların ifadeleri sayısal veriler yardımıyla yapabilirlerken nitel araştırmalarda araştırmacıların sözlü ifadeler kullanmalarıdır. Her ne kadar farklı iki yöntem olarak görünseler de biri diğeri tamamlayıcıdır. Her iki yöntemin de güçlü ve zayıf yönleri vardır (Finn vd., 2000). Nicel araştırmaların en büyük artıları büyük miktarda veriyi belli bir kuram kapsamında ekonomik olarak toplama, araştırmacıya çalışmanın kontrolünü elde tutması yönüyle büyük bir özgürlük tanınması, verilerin somut bir şekilde rahatlıkla değerlendirilebilmesidir. Diğer taraftan veri toplama aşamasında çizilen sınırın dışına çıkılmadığı için araştırmacıya değişiklik yapma, esnek olma imkânı tanımamaktadır. Bununla beraber insanların sosyal olgulara verdikleri yanıtları değerlendirmede çok büyük eksiklikleri bulunmaktadır (Saunders vd., 1997).

Nitel araştırmaların sakıncalı yönleri ise, veri toplama sürecinin çok zaman alması, elde edilen verinin değerlendirilmesinin nicel yönteme oranla çok zor olması, kişilerin araştırmada beklenmedik tutumlar gösterip bu davranışların sınıflandırılmasının oldukça zor olması olarak söylenebilir. Öte yandan, nitel araştırmalar, “nasıl” ve “niçin” sorularına cevap verebilme, araştırmacıya araştırma sürecinde ortaya çıkabilecek değişikliklere adapte olabilecek bir esneklik sağlama ve sosyal süreci anlamaya elverişli olma gibi üstün yönlere de sahiptir (Saunders vd., 1997).

Bu kadar çok veri toplama aracının kullanılma nedeni, var olan öğrenme strateji sayılarının çok olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bölümde dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde kullanılan başlıca veri toplama teknikleri incelenecektir.

2.7.1. GÖZLEM

Gözlem, öğrenme stratejileri ile ilgili veri toplamada başvurulan teknikler arasında yer almaktadır. Ama öğrenme stratejilerinin çoğunlukla zihinsel bir süreç içinde gerçekleştiği göz önünde bulundurulursa gözlem yapmanın çok zor olduğu daha rahat anlaşılır. Bu nedenden ötürü gözlem yapmadan önce bütün her şeyin dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir. Örneğin, araştırmaya katılacak gözlemciler, gözlemlenecek kişiler, araştırmanın süresi ve verinin toplama şekli gibi birçok konu önceden dikkatli bir şekilde planlanmalıdır.

Gözlem yoluyla veri toplamanın hem artıları hem de eksileri vardır. En büyük artısı araştırma yapacak kişiye belli bir bağlam içinde gözlemde bulunulacak kişilerin davranışları ve faaliyetleri hakkında yeterince bilgi elde etme fırsatı vermektedir (Mackey, 2005). Böylece araştırmacı zaman içinde konuyla ilgili daha sağlam sonuçlara ulaşabilmektedir.

En büyük olumsuzluğu ise kimi zamanlarda gözlemcinin kendisinden kaynaklanmaktadır; çünkü gözlem yapılan bağlam içerisinde doğal olmayan bir unsur olarak yer alan gözlemci, gözlemlenen kişilerin dilsel davranışları üzerinde etkide bulunup ortamın doğallığının yok olmasına sebep olabilir (Mackey, 2005). Bu yüzden hem araştırma yapılacak ortam hem de gözlem yapılacak kişiler önceden dikkatli bir

şekilde hazırlanmalıdır. Örneğin, Oxford (1990) gözlem yapacak kişinin tam olarak neyi gözlemleyeceği ile ilgili detayların önceden belirlenmesi gerekliliğine büyük önem vermektedir. Yine Oxford (1990) yapılacak gözlemin veri kaybına sebep olmaması için video yöntemiyle kayıt altına alınmasının iyi bir fikir olacağını ileri sürmektedir.

2.7.2. GÜNLÜK YAZMA

Diğer bir veri toplama tekniği günlük yazmadır. Günlük yazma öğrencilerin duygu, düşünce ve problemlerini yazılı olarak ifade etmeleridir. En büyük özelliği sadece günlüğü yazan kişiye dayalı olmasıdır. Diğer bir ifadeyle konuyla ilgili olarak yazan kişiye müdahale edilmesi çok zordur. Bu nedenden dolayı günlüğü yazan kişinin durumuna bağlı olarak bazen yazılanlar konu dışında olabilir. Oxford (1990) bu konunun bir problem haline dönüşmesini önlemek için günlük yazmadan önce yazacak kişiye neyi nasıl yazacağı ile ilgili bilgi verilmesinin daha doğru olacağını ifade etmiştir. Özellikle çocuklar ile yapılan çalışmalarda Oxford'un (1990) ifade ettiği konu çok daha önem kazanmaktadır, çünkü yazdıkları günlüklerde çoğunlukla konunun dışına çıkmaktadırlar.

Diğer taraftan, günlük yazan kişinin sahip olduğu özgürlük çok faydalı bilgilerin ortaya çıkmasına fırsat verebilmektedir. Görüşme, gözlem gibi diğer veri toplama yöntemlerinin aksine günlük yazarken kaynak kişiler çok daha esnek davranıp hiç beklenmeyen fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilmektedirler (Mackey, 2005).

2.7.3. GÖRÜŞMELER

Görüşmeler tamamen kontrollü, yarı kontrollü ve gelişigüzel olmak üzere üç farklı şekilde düzenlenebilir (Nunan, 1992).

Gelişigüzel olan görüşmelerde herhangi bir planlama yapılmamaktadır. Görüşmenin kontrollü araştırmacıdan çok görüşme yapılan kişinin yönü tayin etmesine bağlıdır. Bu durumda Toplanan verilerin gruplandırılması çok kolay değildir. Her ne kadar uygulama açısından zor görünse de birçok bilim adamı tarafından kullanılmıştır (O'Malley ve Chamot, 1990; O'Malley ve diğerleri, 1985).

Yarı kontrollü görüşmelerde görüşme yapılan kişiye görüşme hakkında çok genel bir fikir verilmektedir. Sınırlarının ne olduğunu aşağı yukarı tahmin ederek görüşmeyi yürütür (Nunan, 1992). Ancak, çok net bir şekilde nasıl davranacağını, ya da ne tür cevaplar vereceğini bilmez.

Kontrollü görüşmelerde ise görüşmeye alınan kişi diğer iki görüşme türünün aksine araştırmacının belirlediği şekilde hareket eder. Görüşme esnasında neredeyse hiçbir esnekliği bulunmayan görüşmeye alınan kişi daha önceden belirlenmiş sorulara cevap verir. Bu her ne kadar bir avantaj gibi gözükse de görüşmeye katılan kişiye bir sınırlama getirdiği için özellikle yarı kontrollü görüşmeye oranla daha az tercih edilir.

2.7.4. SORMACALAR

Sormacalar kullanılan veri toplama tekniklerinin arasında en çok başvurulan tekniklerden biridir, çünkü elde edilen veriler tarafsız bir şekilde değerlendirilebilmektedir (Oxford, 1990). Gerektiğinde verilecek cevaplar “evet-hayır” olacak şekilde sınırlandırılıp kontrol altında tutulabilirken, gerektiğinde sorulara verilecek cevaplar yorumlardan oluşup tamamen sormacaya katılan kişilere bırakılabilir.

Cohen ve Scot’a (1996) göre büyük ölçekli sormacalar katılan kişilerin çokluğu nedeniyle birçok kuramın ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, Oxford (1990) kontrollü sormacaların katılımcıların vereceklere yanıtlara doğrudan müdahale etmelerinden dolayı yanıtların beklenen zenginlikten uzak olacağını iddia etmektedir.

Öğrenme stratejileri üzerine Oxford’un geliştirdiği *Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği* (SILL) kontrollü sormacaya verilecek en iyi örnek olarak gösterilebilir. Japonca, Türkçe ve Fransızca gibi birçok dile çevrilmiş SILL sayesinde öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerine düşünceleri alınmış bunun sonucu olarak da ortaya sayısız kuram çıkmıştır.

2.7.5. SESLİ DÜŞÜNME TEKNİKLERİ

Sesli düşünme teknikleri katılımcıların kendilerine verilen görevleri yerine getirirken düşünce, duygu ve fikirlerini yüksek sesle ortaya koymalarıdır. Benzer bir şekilde Nunan da (1992) sesli düşünme tekniklerini öğrencilerin bir görevi yerine getirdikten ya da bir problem çözdükten sonra bu fikir süreçlerini sözle ifade etmeleri olarak tarif etmektedir. Örneğin, bir öğrenci okuma etkinliği esnasında elindeki etkinlikle ilgili aklına gelen bütün her şeyi dile getirmeye ve ne yaptığını ya da ne düşündüğünü yorumlamaya çalışır. Burada önemli olan gözlemde bulunacak araştırmacıların ortaya konan her şeyi olduğu gibi yorum katmaksızın not almalarıdır. Bazı araştırmacılar herhangi bir olumsuzluk yaşamamak için toplantıları bazı kayıt cihazları yardımıyla kaydetmeyi tercih etmektedirler.

Diğer önemli bir konu ise araştırmacılar, katılımcıların verilen görevler ile ilgili yaptıkları yorumları dile getirirken kendilerini rahat hissedebilecekleri olmalarını sağlamalarıdır. Mesela katılımcıların yorumlarını hedef dilde yapmaları istendiği takdirde bazı ifade problemleri ortaya çıkabilmektedir. Bunu engellemek için araştırmacıların katılımcıları yüreklendirmeleri gerekmektedir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde önce çalışmanın hazırlanışı hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra sırasıyla araştırmanın örnekleme, çalışmanın yapıldığı okul, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri incelemesinin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

3.2. ARAŞTIRMANIN HAZIRLANIŞI

Bu çalışmada devlet ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin ders içinde ve ders dışında en çok ve en az hangi yabancı dil öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda bilgi edinebilmek için hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel veri toplama tekniği olarak öğrencilere günlük yazdırılmış, nicel veri toplama tekniği olarak da Lan'in (2005) 2004 tarihinde Tayvan'da uyguladığı *Tayvanlı Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği* (SILL) kullanılmıştır. Lan bu ölçeği hazırlarken dil öğrenme stratejileri konusunda oldukça önemli çalışmalara sahip Oxford'un (1990) liseli öğrenciler ve yetişkinler için hazırladığı *Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği*'nden (SILL) faydalanmıştır.

Bu araştırmanın örnekleme İstanbul'daki Şişli ilçesine bağlı Mahmut Şevket Paşa İlköğretim okulunda okuyan dördüncü sınıf öğrencileridir.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın örnekleme araştırmacının kendi öğrencileri olan Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulu dördüncü sınıf öğrencileridir. Örneklemin alındığı bu okuldaki dördüncü sınıfta okuyan toplam 186 öğrenci olup şube dağılımları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 Şubelerine Göre Öğrenci Dağılımı

Şube	Öğrenci Sayısı	Yüzde
A	32	17,20
B	45	24,19
C	44	23,66
D	33	17,74
E	32	17,20
Toplam	186	100,00

Toplam 186 öğrenciden oluşan dördüncü sınıfların cinsiyete göre dağılımı tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Erkek	111	59,68
Kız	75	40,32
Toplam	186	100,00

Bu çalışmada, sormacayı (SILL) uygulamak üzere detayları tablo 8'de görüleceği gibi toplam 186 öğrenciden örneklem olarak 60'ı kız 60'ı erkek olmak üzere 120 öğrenci seçilmiştir. Bu 120 öğrencinin seçiminde öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinden çocuklar ile ilgili bilgi alınmış, okuduğunu anlayan ve kendilerini ifade etmede zorluk çekmeyen öğrenciler tercih edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin sayılarının eşit olarak alınmasının nedeni cinsiyet etmeninin bu çalışmada araştırma konusu olmasından kaynaklanmaktadır.

Günlük yazacak öğrencilerin seçilmesi aşamasında da çocukların kendi sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Bu çalışmada günlük yazmak için beş erkek beş kız olmak üzere toplam on öğrenci seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı on yaşında olup birinci sınıftan beri aynı okulda eğitimlerine devam etmektedirler. Tüm öğrenciler Şişli ilçesine bağlı Feriköy semtinde ikamet etmektedirler. Öğrencilerin ailelerinin hem eğitim seviyeleri hem de gelir durumları oldukça düşük ve yetersizdir.

Çalışmada yer alan öğrencilerin bilinmesi gereken en önemli özelliklerden bir diğeri hiçbir öğrencinin dördüncü sınıfa başlayana kadar daha önce anadillerinin dışında

başka bir dil öğrenimi almadıklarıdır. Yani, öğrenciler ilk defa dördüncü sınıfta bir yabancı dil öğrenme deneyimi ile karşı karşıya gelmişlerdir.

3.4. ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI OKUL

Araştırma Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okul Şişli ilçesinin Feriköy semtinde bulunmaktadır. İkili eğitim yapan okul ile ilgili detaylar aşağıdaki tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10 Araştırmanın yapıldığı Mahmut Şevket Paşa İÖO ile ilgili detaylar

2006-2007 Öğretim Yılı Toplam Öğrenci Sayısı	1579
2006-2007 Öğretim Yılı İdareci Sayısı	3
2006-2007 Öğretim Yılı Öğretmen Sayısı	42
2006-2007 Öğretim Yılı Şube Sayısı	40
2006-2007 Öğretim Yılı Derslik Sayısı	20
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	38
Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı	39
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	79

Okulun 1579 öğrenciye eğitim vermesine rağmen dersliklerin sayılarının oldukça yetersiz olduğudur. Bu da öğrencilerin ders biter bitmez öğrencilerin okulu terk etmelerine, okulda diğer arkadaşlarıyla yeterince vakit geçirememelerine, daha da önemlisi okulda ders dışında başka bir şey yapılamamasına neden olmaktadır. Bütün bunların dışında öğretmenler öğrencileriyle dersle ya da öğrencilerin ruhsal durumlarıyla ilgili konuşacak bir oda bile bulamamaktadırlar.

3.5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Oxford’un (1990) belirttiği gibi öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak birçok veri toplama tekniği vardır. Ancak bu çalışmada iki farklı yöntem kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, nicel veri toplama yöntemi olan Lan’in (2005) 2004 tarihinde Tayvan’da uyguladığı *Tayvanlı Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği* (Taiwanese Children’s SILL), ikincisi ise nitel veri toplama yöntemi olan öğrencilere yazdırılan günlükler.

Türkiye ve dünyanın birçok ülkesindeki araştırmalarda olduğu gibi (Çavuşoğlu, 1992; Lan, 2005; Can, 2004; Oxford ve Nyikos, 1989) bu çalışmada da öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini belirlemek için orjinali Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL'in kullanılma nedeni şimdiye kadar gđvenirliđi ve geçerliği ispatlanmış tek dil öğrenme stratejileri belirleme aracı olması yđzđndendir.

Gđnlđk yazdırma yđnteminin kullanılma nedeni ölçek uygulamasının aksine zaman konusunda daha rahat olan öğrencilerin kendilerini açık bir şekilde ifade edebileceklerinin dđřđnđlmesidir.

3.5.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ (SILL)

SILL, ğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından hazırlanmış Likert tipi bir anket çalışmasıdır. Konuyla ilgili dđřđncelerin ilgili kişi tarafından anket şeklinde ortaya konmasıdır. SILL, strateji kullanım sıklığını ölçmekte ve ikinci dil veya yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken öğrencilerin ne tđr dil öğrenme stratejileri kullandığını belirlemektir.

SILL, ilk olarak Ulusal Gđvelik tarafından desteklenen bir çalışma olup asıl amacı California'da bulunan Savunma Dil Enstitüsü ğrencilerinin dil öğrenme strateji kullanımındaki sıklık oranlarını değerlendirme amacıyla dđzenlenmiştir.⁹

Oxford'un (1990) ğretmenler için hazırlanmış dil öğrenme strateji kitabında iki SILL sđrđmđ vardır. Bunlardan birincisi anadili İngilizce olan yabancı dil öğrencileri için kullanılmakta olup seksen maddeden oluşmaktadır. Diğerisi ise İngilizceyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğrenenler için kullanılmakta, elli maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ise Lan'in (2005) orijinali 2003 tarihinde hazırlayıp 2004'te geliştirdiği, Oxford'un (1990) 50 maddelik SILL' ini Tayvanlı ocuklar için geliştirdiği alışma Tđrkeye uyarlanmış haliyle kullanılmıştır.

Lan (2005) Tayvanlı ocukların dil öğrenme stratejileri üzerine yaptığı 2005 tarihindeki doktora tezi çalışmasında uyguladığı ölçeğin geçerliği ve gđvenirliđini

⁹ http://www.iltaonline.com/ILTA_archive/ltrc8.htm

ispatlamak için bir pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Bu uygulamanın tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi için 2004 tarihinde uzmanlardan oluşan bir komite meydana getirmiş ve SILL'in son halini alması için yoğun bir çaba göstermiştir (Lan, 2005). Bu çalışmada Lan'in geliştirdiği SILL'in kullanılma nedeni hem çocukların öğrenme stratejilerini belirlemek için hazırlanmış tek ölçek olması hem de son derece titiz bir değerlendirme sürecinden geçtikten sonra hazırlanmış olmasıdır.

Lan'in Tayvanlı çocukların dil öğrenme stratejilerini belirlemek için hazırladığı öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği (Taiwanese Children's SILL) altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, bellek stratejilerini bulmaya yönelik 7 madde vardır. Bunlar: *daha önce bilinen kelimelerle bağlantı kurma, yeni kelimelerin hatırdan kalması için çizim yapma, yeni kelimeleri cümle içinde öğrenme, sürekli tekrar yapma, yeni kelimeleri yazarak sürekli tekrar etme ve yeni kelimeleri söyleyerek tekrar etme*'dir. Bellek stratejilerinin hazırlanma sebebi yeni bilgi, ifade veya kelimenin belleğe alınıp burada kalması için öğrenciye zihinsel bağlantılar kurması konusunda yardımcı olmaktır (Lan, 2005).

Bilişsel stratejileri belirlemek amacıyla hazırlanan ikinci bölüm dokuz maddeden oluşmaktadır. Bunlar: *İngilizce konuşan insanları taklit etmeye çalışma, İngiliz alfabesindeki sesleri çalışma, İngilizce kitaplar okuma, İngilizce bilgisayar programları ile çalışma, İngilizceyi geliştirmek için okul dışında fırsatlar bulmaya çalışma, Türkçe ve İngilizce sesler arasında sesletim konusunda benzerlikler bulma, okunan ya da duyulan bir metnin kelimesi kelimesine çeviri yapmadan anlamaya çalışma ve İngilizce dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışma*'dir. Bilişsel stratejiler bölümü öğrencilere dili kullanmada yardımcı olurlar (Lan, 2005).

Eksik bilgilerine rağmen öğrencilere dili kullanma fırsatı verip, gözden kaçan bilgileri telafi etme amacıyla hazırlanan tamamlayıcı stratejileri belirleme bölümü dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler: *yeni bir kelimenin anlamını cümlenin kalan kısmına bakarak tahmin etmeye çalışma, İngilizce ifade esnasında zorluk çekildiğinde jest ve mimikleri kullanma, yardım talep etme ve söylemek istenilen ifadenin karşılığı bulunamadığında farklı bir yol bulmaya çalışma*'dir.

Üst-bilişsel stratejilerin belirlenmeye çalışıldığı dördüncü bölüm beş kısımdan oluşmaktadır. Bunlar: *İngilizce çalışmak için önceden plan yapma, İngilizce konuşmak için fırsat kollama, birisiyle İngilizce konuşurken karşıdakini dikkatlice dinleme, İngilizce seviyesi takip etme ve yapılan hataları inceleyip bunları tekrar etmemek*'dir. Üst-bilişsel stratejiler öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmede yardımcı olurlar.

Duygusal stratejileri ortaya çıkarmak için hazırlanan bölüm üç maddeden oluşmaktadır. Bunlar: *endişeli olduğunda rahatlamaya çalışma, hatalara rağmen İngilizce konuşmaya devam etme ve kendini ödüllendirme*'dir. Duygusal stratejiler, öğrencinin duygularını ve güdülerini kontrol etmesine yardımcı olurlar. Bu sayede öğrencilerin duygusal etmenlere yenik düşmeden öğrenme eylemini kolaylaştırmaları beklenmektedir.

Toplumsal stratejileri belirlemeye yönelik hazırlanan son bölümde ise 3 madde vardır. Bu maddeler: *karşıdaki konuşmacı anlaşılmadığı zaman ondan yavaş konuşmasını, tekrar etmesini veya açıklama yapmasını isteme, İngilizceyi aile bireyleriyle ya da sınıf arkadaşlarıyla konuşma ve İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini öğrenmeye karşı ilgi ve isteğin olması*'dir. Toplumsal stratejilerin kullanılma nedeni, dilin toplum içinde diğer insanlar ile birlikte öğrenilme ortamının yaratılmak istenmesidir.

Her madde bir stratejiyi belirlemek için hazırlanmıştır (Lan, 2005). Her bir madde beş puanlı Likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir: *1= hiç ya da hemen hemen hiç, 2= genellikle değil, 3= Bazen, 4= sık sık 5= her zaman ya da hemen hemen her zaman.*

Lan'ın (2005) Tayvanlı çocukların kullandıkları öğrenme stratejilerini bulmak için hazırlanmış olduğu Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği (SILL), geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olduğundan bu çalışma için faktör analizi yapılmamıştır. Ancak, bu anket Türkçe'ye çevrildiğinden dilsel eşdeğerliğini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin kendilerine Türkçe ve İngilizce olmak üzere her iki dilde verilmiş olan sormacaları aynı şekilde anlayıp anlamadıklarını ve bu sormacalara aynı cevapları verip veremeyeceklerini görmektir.

Bu çalışmada kullanılmak üzere SILL, ilk olarak üç İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrildi. Daha sonra araştırmacı tarafından bu çeviriler değerlendirilip gerekli değişiklikler yapılarak SILL'in son bir Türkçe çevirisi hazırlandı. Son olarak bu çeviri, İngilizce orijinali ile birlikte gerekli denetimlerin yapılması amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde görevli üç öğretim görevlisine verildi. Uzmanlar tarafından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra bu çalışmada kullanılacak Türkçe çeviri araştırmacı ve danışman tarafından hazırlandı.

Pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi için araştırmanın yürütüldüğü Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim okulundaki altıncı sınıflarda okuyan ve İngilizce seviyeleri en yüksek on beş öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin belirlenmelerinde İngilizce öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Daha sonra öğrencilere yanıtlamaları için okul çıkışında on beş gün arayla önce SILL'in İngilizce orijinal sormaca daha sonra Türkçe çevirisi verilmiştir. Öğrencilerin İngilizce sormacada yer alan otuz bir soruya yanıt vermeleri elli beş dakikayı bulurken Türkçeye çevrilmiş sürümdeki soruları yanıtlamaları otuz beş dakikalık bir süre tutmuştur. On beş gün arayla öğrenciler tarafından Türkçe ve İngilizce sormacalara verilen yanıtlar karşılaştırıldığında verilen yanıtlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş, hazırlanan Türkçe çevirinin güvenilirliği ve geçerliği ispatlanmıştır.

Sonuç olarak Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (SILL) Türkçe çevirisinin bu çalışmada kullanılmasında bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

3.5.2. GÜNLÜK YAZMA

Bölüm 2.7.2'de, veri toplama yöntemi olarak günlük yazmanın en büyük faydası konuyla ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamasıdır. Ancak bu çalışmada günlük yazacak on öğrenci henüz ilköğretim okulu dördüncü sınıfta oldukları için öğrenme stratejileri hakkında düşüncelerini ifade etmede oldukça zorluk çekmişlerdir. Tam olarak neler yazacaklarını bilemedikleri için öğrencilere kendilerini dil öğrenme stratejileri ile ilgili daha açık bir şekilde ifade edebilecekleri birkaç soru verilmiştir. Bu soruların en büyük özelliği SILL' de yer alan ifadelere benzemeleridir. Bunun amacı günlüklerin değerlendirilme aşamasında

ifadelerin SILL’de yer alan ifadelerle örtüşmesini sağlamaktır. Öğrencilere sorulan sorular ve hedeflenen öğrenme stratejileri aşağıda şekilde verilmiştir.

- 1- *İngilizce yeni bir kelime ya da kalıpla karşılaştığında bunu akılda tutmak için neler yaparsın? Söyleyerek ya da yazarak sürekli tekrar etme, resimlerle veya şarkılarla öğrenme, kelime oyunları ile öğrenme vb.(bellek stratejisi)*
- 2- *Okul dışında İngilizce ile ilgili neler yaparsın? Televizyonda İngilizce program(lar) seyretmek, şarkı(lar) dinlemek vb. (bilişsel strateji)*
- 3- *Anlamadığın bir şey olduğunda öğretmeninden ya da bilen bir arkadaşından yardım ister misin? Yaptığın hataları doğrularıyla karşılaştırır mısın? (tamamlayıcı strateji)*
- 4- *İngilizce öğrenmek istiyor musun? Ne sıklıkla İngilizce çalışıyorsun. (üst-bilişsel strateji)*
- 5- *Sınıf içinde İngilizce derslerinde kendini nasıl hissediyorsun? Konuşmaktan ya da parmak kaldırmaktan çekiniyor musun? Hata yapmaktan çekiniyor musun?(duygusal strateji)*
- 6- *Öğrendiğin kalıpları ya da kelimeleri okul dışında kullanıyor musun? Mesela ailede İngilizce bilenlerle vb. (toplumsal strateji)*

3.6. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu çalışmada öğrencilere uygulanmak üzere Lan (2005) tarafından Tayvanlı çocukların yabancı dil öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin (Taiwanese Children’s Strategy Inventory for Language Learning) Türkçeye çevrilmiş sürümü kullanılmış, uygulama süreci bir ders saati içinde tamamlanmıştır. Öğrencilere sormacayı yanıtlamaları için verilen bir ders saati daha önce on beş öğrenciye uygulanmış pilot çalışmanın sonucuna göre belirlenmiştir. Bu çalışmada kendilerine sormaca verilmek üzere bölüm 3.3’te açıklandığı gibi toplam 120 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 60 tanesi kız 60 tanesi erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulunda beş tane dördüncü sınıf bulunmaktadır. Bu

sebepten dolayı her bir sınıftan on ikisi kız on ikisi erkek toplam yirmi dört öğrenci çalışma için seçilmiştir. Dördüncü sınıfların tümünün İngilizce öğretmeni araştırmacının kendisidir.

Okul yönetiminden gerekli olan izin alındıktan sonra SILL her sınıfa araştırmacı tarafından kendi İngilizce dersinde uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Microsoft Office Excel programında değerlendirilmek üzere bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin sormacadaki sorulara verdikleri yanıtlar ham veriler olarak bilgisayara girilip Microsoft Office Excel programında gerekli formüller yardımıyla yüzde değerler haline dönüştürülmüştür.

Günlük yazmak için her sınıftan kendilerine anket verilmeyen, gönüllü bir kız bir erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci seçildi. Bu öğrenciler seçilirken kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecek öğrenciler olmalarına dikkat edilerek bu konuda kendi sınıf öğretmenlerinden yardım alındı. Günlük yazdırılmadan önce öğrencilerle okul çıkışında yarım saatlik bir toplantı yapıp bu toplantıda öğrencilere yazılacak günlükler ile ilgili bilgiler verildi. Bölüm 3.5.2.'de belirtilen sorular öğrencilere açıklanıp günlüklerin bu sorulara yanıt verecek şekilde yazılmaları istendi. Ayrıca her bir öğrenciye günlük yazmada kullanmaları için tek ortalı bir defter verildi.

Günlük yazılmaya başlandıktan sonra her öğrenciyle farklı zamanlarda bir araya gelinmiş, yazdıkları günlükler ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Başlangıçta ifade edilen fikirler öğrenme stratejilerinden oldukça uzak olup genelde İngilizce derslerinde yaşanan olayların anlatılması şeklindeydi. Örneğin, öğrencilerin ilk hafta yazdıkları günlüklerden alınan bazı tümceler şu şekildedir:

'Bugün teacher derse geç geldi. Toplantısı varmış. Elinde posterle geldi. Ev kelimelerini bu posterden gösterdi.'

'Öğretmen bugün çok ödev verdi. Başka ödevlerim olduğu için yapamadım. Sadece workbooktaki alıştırmaları yaptım'

Günlük yazmaya başlamalarından üç hafta sonra öğrencilerden üç kız üç erkek öğrenci çeşitli mazeretler sunarak günlük yazmaktan vazgeçmişlerdir. Onların yerine günlük yazmak için bazı öğrencilerle araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmış ancak

öğrenciler bu konuda ikna edilememiştir. Bu yüzden sadece dört öğrencinin yazdığı günlükler değerlendirmeye alınmıştır.

3.7. VERİ İNCELEMESİ

Bu çalışmanın asıl amacı devlet ilköğretim okulunda okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Bununla beraber seçilen eşit sayıdaki öğrenciler sayesinde kız ve erkek öğrenciler arasında strateji kullanımı açısından herhangi bir farkın olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda veri toplamak için Lan'in (2005) strateji belirleme ölçeği ile öğrenciler tarafından yazılan günlüklerden faydalanılmıştır.

Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğini (SILL) değerlendirmek için çocuklardan alınan yanıtlar ham sayılar halinde Microsoft Office Excel programında kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ortaya çıkan sonuçların yüzdeleri matematiksel formüller yardımıyla alınarak öğrenciler tarafından kullanılan en çok ve en az beş öğrenme stratejisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilere günlük yazma konusunda yardımcı olmak için verilmiş sorulara (Bölüm 3.6.2) öğrencilerin verdikleri yanıtlar SILL'deki gibi gruplandırılmış öğrencilerin en çok ve en az kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bölüm 3.6.2.'de belirtilen sorular doğrultusunda öğrenciler tarafından yazılan günlükler araştırmacı tarafından tek tek incelendikten sonra hangi strateji grubuna ait olduğu belirlenmiştir. Daha sonra kullanılan stratejilerin sayılarına bakılarak öğrenciler tarafından en çok ve en az kullanılan stratejiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. GİRİŞ

Bu bölümde öğrencilerin *Dil Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğindeki* (SILL) maddelere verdikleri yanıtlar ile yazdıkları günlükler değerlendirilecektir. Bu değerlendirmelerin sonucunda dördüncü sınıf öğrencileri tarafından en çok ve en az kullanılan öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

4.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN (SILL) DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada *Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin* (SILL) kullanılma nedeni öğrencilerin en çok ve en az kullandıkları beş öğrenme stratejisini ortaya çıkarmaktır. Otuz bir maddeden oluşan sormaca altı farklı grup altında ele alınmıştır. Bunlar, bellek, bilişsel, tamamlayıcı, üst-bilişsel, duygusal ve toplumsal stratejilerdir. Kız öğrenciler, erkek öğrenciler ve genel olarak tüm öğrenciler tarafından en çok ve en az kullanılan beş öğrenme stratejisi ile ilgili bulgulara geçilmeden önce sormacadaki maddelere kız ve erkek öğrenciler tarafından verilen yanıtlar yüzdelik değerleriyle Bölüm 4.2.1.'de ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

4.2.1. KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN SORMACADAKİ SORULARA VERDİKLERİ YANITLAR

Öğrenciler SILL'de yer alan otuz bir maddeyi kendilerine en uygun buldukları ifadelerle 1–5 arasındaki sayıları kullanarak yanıtlamışlardır. 1–5 arasındaki sayıların anlamları şu şekildedir:

1. Hiç ya da hemen hemen hiç
2. Genellikle değil
3. Bazen
4. Sık sık
5. Her zaman ya da hemen hemen her zaman

Bölüm A- (Bellek Stratejileri)

Madde 1 Öğrendiğim yeni kelimelerle daha önceden öğrenmiş olduğum kelimeler arasında bağlantı kurarım. (Örneğin, 'Bilgisayar' kelimesini öğrendiğimde, bu kelimeyi daha önceden bilgisayarla ilgili öğrenmiş olduğum kelimelerle ilişkilendiririm.)

Tablo 11 Kız ve Erkek Öğrencilerin 1. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
5,00	8,33	23,33	35,00	28,33	8,33	3,33	25,00	26,67	36,67

Erkek öğrencilerin 1. maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde bu stratejinin sık sık ve her zaman kullanılma yüzdelerinin 63,33 olduğu görülmektedir. Hiç ya da genellikle değil tercihini yapan öğrencilerin toplamı ise yüzde 13,33'dür.

Benzer şekilde kız öğrencilerin de bu maddeye verdikleri yanıtların erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlarla çok benzer oldukları görülmektedir. Örneğin, sık sık ve her zaman tercihini yapan öğrencilerin toplamı aynı şekilde 63,33'dür. Bu maddedeki stratejiye hiç ya da genellikle değil tercihlerini yapan öğrencilerin toplamı yüzde 11,66'dır.

Madde 2 Yeni bir kelimeyi hatırlamam için ya kafamda ya da kâğıt üzerinde çizim yaparım. (Örneğin, bisiklet kelimesini öğrendiğimde, kafamda bir bisiklet resmi çizerim.)

Tablo 12 Kız ve Erkek Öğrencilerin 2. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
8,33	6,67	18,33	25,00	41,67	11,67	6,67	10,00	18,33	53,33

Erkek öğrencilerin 2. maddeye verdikleri yanıtlar sırasıyla 8,33, 6,67, 18,33, 25,00 ve 41,67'dir. En çok tercih ettikleri sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı 66,67'dir.

Kız öğrencilerin 2. maddeye verdikleri yanıtların yüzdeler 11,67, 6,67, 10,00, 18,33 ve 53,33'dür. Kız öğrencilerin ifadelerindeki farklılık yüzde 53,33 ile her zaman tercihinde ortaya çıkmaktadır. Sık sık ve her zaman tercihlerinin toplam yüzdesi 71,67'dir.

Madde 3 Yeni kelimeleri cümle içinde öğrenirim.

Tablo 13 Kız ve Erkek Öğrencilerin 3. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
10,00	5,00	16,67	28,33	40,00	6,67	3,33	18,33	38,33	33,33

Erkek öğrencilerin 3. maddeye verdikleri yanıtlar yüzde 10,00, 5,00, 16,67, 28,33 ve 40,00'dür. En çok tercih edilen sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı ise 68,33'dür.

Kız öğrencilerin 3. maddeye verdikleri yanıtlar sırasıyla yüzde 6,67, 3,33, 18,33, 38,33 ve 33,33'dür. Yine en çok tercih edilen sık sık ve her zaman seçeneklerinin toplamı 71,67'dir.

Madde 4 Yeni kelimeleri ezberlemek için flashcard'lar kullanırım.

Tablo 14 Kız ve Erkek Öğrencilerin 4. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
38,33	13,33	21,67	16,67	10,00	13,33	6,67	18,33	15,00	46,67

Madde 4 için erkek öğrencilerden gelen yanıtlar yüzde 38,33, 13,33, 21,67, 16,67 ve 10,00'dür. Buradaki bulgu erkek öğrencilerin flashcard kullanımı ile ilgili ifadeyi çoğunlukla tercih etmedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu madde için sık sık ve her zaman diyenlerin toplam yüzdesi 26,67 iken hiç ya da genellikle değil diyenlerin toplamı yüzde 46,66'dır.

Aynı madde için kız öğrencilerin verdikleri yanıtlar sırasıyla yüzde 13,33, 6,67, 18,33, 15,00 ve 46,67'dir. Erkek öğrencilerin aksine kız öğrenciler bu madde için oldukça yüksek tercihlerde bulunmuşlardır. Her zaman ve sık sık diyenlerin toplamı yüzde 61,67'dir.

Madde 5 Sürekli tekrar yaparım.

Tablo 15 Kız ve Erkek Öğrencilerin 5. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
5,00	1,67	21,67	38,33	33,33	0,00	6,67	18,33	38,33	36,67

Erkeklerin 5. madde için verdikleri yanıtlar sırasıyla yüzde 5,00, 1,67, 21,67, 38,33 ve 33,33'dür. Sık sık ve her zaman diyenlerin toplamı yüzde 71,67'dir.

Kız öğrenciler aynı madde için hiç tercihinde bulunmazlarken sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı yüzde 75,00'dir.

Madde 6 Yeni öğrendiğim kelime veya ifadeleri tekrar tekrar yazarak sık sık gözden geçiririm.

Tablo 16 Kız ve Erkek Öğrencilerin 6. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
3,33	5,00	23,33	31,67	36,67	5,00	8,33	10,00	21,67	55,00

Erkek öğrencilerin 6. madde için verdikleri yanıtlar sırasıyla yüzde 3,33, 5,00, 23,33, 31,67 ve 36,67'dir. Sık sık ve her zaman tercihlerinin toplam yüzdelik değeri 68,34'dür.

Kız öğrencilerin aynı madde için verdikleri yanıtlar biraz daha farklılık göstermektedir. Örneğin, kız öğrenciler bu madde için hiç tercihini yüzde 55,00 gibi daha yüksek bir oranla yaparlarken, sık sık ve her zaman tercihlerinin toplam yüzdesi 76,67'dir.

Madde 7 Yeni öğrendiğim kelime veya ifadeleri sürekli söyleyerek sık sık tekrarlarım.

Tablo 17 Kız ve Erkek Öğrencilerin 7. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
5,00	5,00	15,00	23,33	51,67	6,67	3,33	11,67	23,33	55,00

Erkek öğrencilerin 7. maddeye verdikleri yanıtlar yüzde 5,00, 5,00, 15,00, 23,33 ve 51,67'dir. Sık sık ve her zaman tercihleri yüzde 75,00 iken hiç ya da genellikle değil sadece yüzde 10,00'dur.

Kız öğrencilerin 7. maddeye verdikleri yanıtlar erkek öğrencilere yakın bir şekilde olup sık sık ve her zaman tercihleri yüzde 78,33'dür. Her iki öğrenci grubunda da her zaman tercihi çok yüksek oranlarda seçilmiştir.

Bölüm B- (Bilişsel Stratejiler)

Madde 8 İngilizce konuştuğum zaman, kelimeleri doğru seslendirmek için İngilizce konuşan insanları taklit etmeye çalışırım.

Tablo 18 Kız ve Erkek Öğrencilerin 8. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
11,67	11,67	16,67	18,33	41,67	16,67	8,33	10,00	26,67	38,33

Bilişsel stratejilerin ilk maddesi olan 8. madde için erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlar yüzde 11,67, 11,67, 16,67, 18,33 ve 41,67'dir. Sık sık ve her zaman tercihlerinde bulunanların toplamı yüzde 60,00'dır. Hiç ya da genellikle değil tercihleri ise yüzde 23,34'dür.

Kız öğrencilerin 8. madde için verdikleri yanıtlar yüzde 16,67, 8,33, 10,00, 26,67 ve 38,33'dür. Sık sık ve her zaman tercihlerini işaretleyen öğrencilerin toplamı

yüzde 65,00'dir.

Madde 9 Sık sık İngiliz alfabesindeki sesleri çalışırım.

Tablo 19 Kız ve Erkek Öğrencilerin 9. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
18,33	23,33	18,33	25,00	15,00	6,67	6,67	25,00	35,00	26,67

Erkek öğrencilerin madde 9 için verdikleri yanıtlar sırasıyla yüzde 18,33, 23,33, 18,33, 25,00 ve 15,00'dir. Sık sık ve her zaman tercihleri için toplam yüzde 40,00'dir.

Kız öğrencilerin aynı madde için verdikleri yanıtlar erkek öğrencilerden daha farklı görünmektedir. Örneğin, sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı yüzde 61'67'dir. Aynı şekilde kız öğrenciler madde 9 için hiç ve genellikle değil seçeneklerini yüzde 6,67 ile tercih ederlerken, erkekler hiç tercihini yüzde 18,33, genellikle değil tercihini ise yüzde 23,33 oranlarında tercih etmişlerdir.

Madde 10 Sık sık İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim ya da İngilizce kasetler ve CDler dinlerim.

Tablo 20 Kız ve Erkek Öğrencilerin 10. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
28,33	13,33	28,33	10,00	20,00	33,33	15,00	28,33	13,33	10,00

Erkek öğrencilerin 10. madde için verdikleri yüzde 28,33, 13,33, 28,33, 10,00 ve 20,00'dir. Sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı yüzde 30,00'dur.

Kız öğrencilerin aynı madde için verdikleri yanıtlar da erkek öğrencilerle büyük benzerlikler içermektedir. Sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı yüzde 23,33'dür. Hiç ve genellikle değil seçeneklerinin toplamı da erkek öğrenciler gibi oldukça yüksek sayılabilecek yüzde 48,33'dür. Her iki öğrenci grubunun da genellikle İngilizce yayın

yapan TV kanallarını izlemedikleri, İngilizce kasetler ya da CD'ler dinlemedikleri ortaya çıkmaktadır.

Madde 11 İngilizce kitaplar okurum. (Örneğin: İngilizce Hikâye kitapları)

Tablo 21 Kız ve Erkek Öğrencilerin 11. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
46,67	23,33	10,00	13,33	6,67	36,67	18,33	15,00	20,00	10,00

Erkek öğrencilerin *İngilizce kitaplar okurum* maddesi ile ilgili verdikleri yanıtlar oldukça olumsuz sonuçlar içermektedir. Hiç ya da genellikle değil tercihinde bulunan öğrencilerin toplamı yüzde 70,00 iken sık sık ve her zaman diyenlerin toplamı sadece yüzde 20,00'dir.

Kız öğrencilerin aynı madde için verdikleri yanıtlar erkek öğrencilerin yanıtlarına çok benzemektedirler. Örneğin, kız öğrenciler de hiç ya da genellikle değil tercihlerini toplam yüzde 55,00'lik oldukça yüksek bir oranda gerçekleştirmişlerdir. Erkeklerden farklı olarak kız öğrencilerin sık sık ve her zaman tercihleri yüzde 30,00 oranında gerçekleşmiştir.

Madde 12 İngilizce bilgisayar programları ile çalışırım.

Tablo 22 Kız ve Erkek Öğrencilerin 12. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
41,67	21,67	11,67	5,00	20,00	40,00	11,67	15,00	11,67	21,67

12. maddede erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlar İngilizce bilgisayar programları ile çalışılmadığını göstermektedir. Erkek öğrencilerin toplam yüzde 63,34'ü olumsuz fikir ifade ederken, sık sık ve her zaman diyenlerin toplamı yüzde 25,00'dir.

Aynı madde için kız öğrencilerin yanıtları da benzer sonuçlar vermektedir. Kız öğrencilerin toplam yüzde 51,67'si bu madde hakkında olumsuz fikir ifade etmişlerdir.

Madde 13 İngilizceyi geliştirmek için okul dışında fırsatlar bulmaya çalışırım.

Tablo 23 Kız ve Erkek Öğrencilerin 13. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
8,33	11,67	15,00	30,00	35,00	8,33	8,33	18,33	31,67	33,33

13. maddedeki ifade ile ilgili erkek öğrenciler oldukça yüksek tercihlerde bulunmuşlardır. Sık sık ve her zaman diyenlerin oranları yüzde 65,00 şeklinde gerçekleşmiştir. Hiç ve genellikle değil diyenlerin toplamı yüzde 20,00’de kalmıştır.

Bu madde için kız öğrencilerin sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı aynı erkek öğrencilerin yanıtlarında olduğu gibi yüzde 65,00’dir. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin okul dışında İngilizceyi geliştirmek için istekli olduklarını göstermektedir.

Madde 14 Türkçe ve İngilizce arasında sesletim konusunda benzerlikler bulurum.

Tablo 24 Kız ve Erkek Öğrencilerin 14. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
5,00	8,33	21,67	26,67	38,33	6,67	6,67	20,00	15,00	51,67

Türkçe ve İngilizce arasında sesletim konusunda benzerlikler bulurum maddesindeki erkek öğrencilerin yanıtları incelendiğinde genelde olumlu bir düşüncenin olduğu görünmektedir. Örneğin, sık sık ve her zaman tercihlerin toplamı 65,00’dir.

Aynı durumun kız öğrenciler için de geçerli olduğu söylenebilir, çünkü kız öğrencilerin de yanıtlarında sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamının yüzde 66,67 olduğu görülmektedir.

Madde 15 Okuduğum bir metnin veya duyduğum bir metnin özünü kelimesi kelimesine çevirmeden anlamaya çalışırım.

Tablo 25 Kız ve Erkek Öğrencilerin 15. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
10,00	18,33	26,67	15,00	30,00	21,67	5,00	13,33	25,00	35,00

Madde 15 için erkek öğrencilerin sık sık ve her zaman tercihlerini toplam yüzde 45,00 oranında tercih ettikleri görülmektedir. Ancak olumsuz fikir ifade edenlerin sayısı da toplam 28,33'dür.

Kız öğrencilerin aynı madde için verdikleri yanıtlar daha olumlu olup sık sık ve her zaman tercihlerinin toplamı yüzde 60,00'dır. Hiç ya da genellikle değil seçeneklerini tercih edenlerin erkek öğrencilere yakın olduğu toplam oranın yüzde 26,67 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Madde 16 İngilizce dilinin dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışırım. Örneğin, tekil için "is" çoğul için "are" kullanma gibi.

Tablo 26 Kız ve Erkek Öğrencilerin 16. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
25,00	11,67	23,33	16,67	23,33	15,00	10,00	18,33	25,00	31,67

16. maddede erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile kız öğrenciler verdikleri yanıtlar arasında belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Erkekler dilbilgisi kurallarını keşfetmekle ilgili yüzde 40,00 oranında olumlu fikir ifade ederken, kız öğrencilerin toplam yüzde 56,67'si dilbilgisi kurallarıyla daha çok ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

Erkek öğrencilerin toplam yüzde 36,67'si dilbilgisi kurallarını keşfetme konusuna olumsuz bakarken kız öğrencilerde ise bu oran yüzde 25,00'dir.

Bölüm C- (Tamamlayıcı Stratejiler)

Madde 17 İngilizce yeni bir kelime duyduğumda ya da okuduğumda, kelimenin anlamını cümlelerin kalanından tahmin etmeye çalışırım.

Tablo 27 Kız ve Erkek Öğrencilerin 17. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
3,33	3,33	16,67	31,67	45,00	6,67	5,00	18,33	23,33	46,67

Erkek öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, toplam yüzde 76,67'si 17. madde hakkında olumlu görüş ifade ederken hiç ve genellikle değil tercihlerini işaretleyenin toplamı sadece yüzde 6,66'dır.

Bu madde için kız öğrenciler de erkek öğrenciler gibi tahmi etme konusunda sık sık ve her zaman seçeneklerini toplam yüzde 70,00 oranında tercih ederken, hiç ve genellikle değil tercihlerini seçenlerin toplamı yüzde 11,67'dir.

Madde 18 İngilizce kendimi ifade etme konusunda zorluk yaşadığımda, söylemek istediklerimi jest-mimiklerimi kullanarak ifade ederim.

Tablo 28 Kız ve Erkek Öğrencilerin 18. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
6,67	10,00	21,67	23,33	38,33	11,67	6,67	16,67	10,00	55,00

Erkek öğrencilerin jest ve mimik kullanımıyla ilgili ifadeleri yüksek oranlar sık sık ve her zaman tercihleri yönünde olmuştur. Bu iki tercihin toplamı yüzde 61,66'dır. Hiç ve genellikle değil tercihlerinin toplamı ise 16,67'dir.

Kız öğrencileri jest ve mimiklerini yüzde 65,00 oranında kullandıklarını ifade ederlerken, yüzde 18,34'ü olumsuz fikir ifade etmişlerdir.

Madde 19 İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman, yardım isterim.

Tablo 29 Kız ve Erkek Öğrencilerin 19. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1,67	1,67	3,33	18,33	75,00	0,00	1,67	10,00	10,00	78,33

19. madde hem erkek hem de kız öğrencilerin büyük oranda tercih ettikleri bir ifade olarak anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin yüzde 75,00’i her zaman yüzde 18,33 sık sık yardım isteyebildiklerini ifade etmektedirler. Bu iki tercihin toplamı ise yüzde 93,33 ile şimdiye kadar verilen yanıtların en yükseği olduğunu göstermektedir.

Kız öğrenciler de yardım isteme konusunda toplam yüzde 88,33’lük bir oranla olumlu fikir ifade etmektedirler.

Madde 20 İngilizce bir ifadeyi bulamadığım zaman, söylemek istediğimi farklı bir yolla anlatmaya çalışırım. (Örneğin daha önceden bildiğim kelime ve sözcük gruplarını kullanarak “Kaplan” yerine “büyük kedi” ifadesini kullanmak gibi.)

Tablo 30 Kız ve Erkek Öğrencilerin 20. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
10,00	10,00	21,67	40,00	18,33	11,67	10,00	13,33	30,00	35,00

Erkek öğrencilerin toplam yüzde 58,33’ü 20. maddedeki ifadeyle ilgili olumlu görüş bildirmektedirler. Hiç ve genellikle değil diyenlerin toplamı ise yüzde 20’dir.

Kız öğrenciler de benzer düşüncelerde olduklarını tercihlerinde göstermişlerdir. Yüzde 65,00 oranındaki kız öğrenciler İngilizce bir ifadeyi bulamadıklarında farklı yolla anlatma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Yüzde 21,67 oranındaki kız öğrenciler ise bu yola başvurmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bölüm D- (Üst-bilişsel Stratejiler)

Madde 21 İngilizce çalışmak için zamanımı önceden planlarım.(Sadece sınav olduğunda değil.)

Tablo 31 Kız ve Erkek Öğrencilerin 21. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
8,33	6,67	21,67	18,33	45,00	15,00	5,00	11,67	26,67	41,67

İngilizce çalışmak için önceden plan yapılması ile ilgili erkek öğrencilerin toplam yüzde 63,33'ü olumlu tercihte bulunmuşlardır. Plan yapmadığını söyleyenlerin oranı ise yüzde 15,00'dir.

Kız öğrencilerin toplam yüzde 68,34'ü plan yaptığını ifade ederken, plan yapmayan oran ise toplam yüzde 20'dir.

Madde 22 İngilizce konuşmak için fırsat kollarım.

Tablo 32 Kız ve Erkek Öğrencilerin 22. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
6,67	5,00	18,33	23,33	46,67	13,33	6,67	10,00	30,00	40,00

22. maddede erkek öğrencilerin en çok tercih ettikleri sık sık ve her zaman seçeneklerinin toplamı yüzde 70,00'dir. Bu madde için olumsuz görüş bildiren toplam oran ise yüzde 11,67'dir.

Kız öğrencilerin verdikleri yanıtlar da İngilizce konuşmak için fırsat kolladıklarını göstermektedir. Sık sık ve her zaman tercihlerinde bulunanların toplam oranı aynı erkek öğrencilerin yanıtlarında olduğu gibi yüzde 70,00'dir.

Madde 23 Birisi benimle İngilizce konuştuğu zaman, dikkatlice dinlerim.

Tablo33 Kız ve Erkek Öğrencilerin 23. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
0,00	3,33	11,67	11,67	73,33	0,00	1,67	5,00	15,00	78,33

23. madde için erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlar bu sormacadaki en büyük yüzdeli yanıtlardan bir tanesi oluşturmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin yüzde 85,00'i İngilizce konuşulduğunda dikkatlice dinlediklerini ifade etmişlerdir. Dinlemediğini söyleyen oran ise sadece yüzde 3,33'dür.

Kız öğrencilerde dikkatlice dinlediğini ifade eden öğrencilerin oranı daha da yüksek çıkmaktadır. Kız öğrencilerin yüzde 93,33'ü sık sık ve her zaman tercihlerini seçmişlerdir. Kız öğrencilerin sadece yüzde 1,67'lik bir kısma dinlemediğini belirtmiştir.

Madde 24 İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetmem benim için önemlidir. (Örneğin, öğrenmem gereken şeyleri öğrenip öğrenemediğimi anlamak ve gelişme gösterip gösteremediğimi takip etmek gibi.)

Tablo 34 Kız ve Erkek Öğrencilerin 24. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1,67	5,00	25,00	31,67	36,67	0,00	1,67	10,00	18,33	70,00

İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetme konusunda erkek öğrencilerin toplam yüzde 68,34'ü önemli olduğunu ifade etmektedirler. Yüzde 6,67'lik bir oran ilerleme kaydetmenin kendilerini için önemli olmadığını belirtmişlerdir.

Kız öğrenciler bu maddede de dile getirdikleri olumlu ifade erken öğrencilere oranla çok daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin toplam yüzde 88,33'ü kendileri için İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetmenin önemli olduğu vurgulamışlardır. Kız öğrenciler arasında olumsuz fikir beyan edenlerin oranı ise sadece yüzde 1,67 olmuştur.

Madde 25 *Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hataları tekrarlamamaya gayret ederim.*

Tablo 35 Kız ve Erkek Öğrencilerin 25. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
8,33	3,33	6,67	21,67	60,00	1,67	1,67	3,33	15,00	78,33

Erkek ve kız öğrencilerin büyük oranlarla tercih ettikleri diğer bir ifade yapılan hatalardan ders çıkartıp bir daha yapmamak olmuştur.

Erkek öğrencilerin yüzde 81,67'si, kız öğrencilerin de 93,33'ü hatalardan ders çıkardıklarını belirtmişlerdir. Verilen yanıtlar incelendiğinde kız öğrencilerin hatalar konusunda daha duyarlı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Bölüm E- (Duygusal Stratejiler)

Madde 26 *İngilizce konuşma fikri beni ne zaman strese soksa, rahatlamaya çalışırım.*

Tablo 36 Kız ve Erkek Öğrencilerin 26. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
6,67	5,00	5,00	31,67	51,67	10,00	6,67	8,33	33,33	41,67

Erkek öğrencilerin toplam yüzde 83,34'ü İngilizce konuşma konusunda kendilerini rahatlamaya çalıştıklarını ifade ederken, hiç ya da genellikle değil tercihlerinde bulunanların oranı ise yüzde 11,67'dir.

Kız öğrenciler de benzer bir şekilde kendilerini rahatlatmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sık sık ve her zaman tercihlerinde bulunanların oranı yüzde 75,00'dir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise yüzde 16,67'dir.

Madde 27 *Hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım.*

Tablo 37 Kız ve Erkek Öğrencilerin 27. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
0,00	5,00	10,00	25,00	60,00	6,67	1,67	11,67	16,67	63,33

Erkek öğrencilerin 27. maddedeki *hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım* ifadesine verdikleri yanıt oldukça yüksek oranda olmuştur. Öğrencilerin yüzde 85,00'i bu konuda olumlu fikir bildirmiştir. Olumsuz tercih yapanların oranı ise sadece yüzde 5,00'dir.

Kız öğrenciler de benzer ifadelerde bulunmuştur. Örneğin, sık sık ve her zaman tercihlerinde bulunanların oranı yüzde 80,00 olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin olumsuz görüş bildirelerin oranı ise 8,34'dür.

Madde 28 *Başardığım zaman, kendimi ödüllendiririm. (Örneğin çalışmaya ara vererek veya hoşlandığım şeyleri yaparak ya da kendime yiyecek güzel bir şeyler alarak.)*

Tablo 38 Kız ve Erkek Öğrencilerin 28. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
11,67	11,67	18,33	21,67	36,67	15,00	8,33	10,00	20,00	46,67

Erkek öğrencilerin yüzde 58,34'ü başardıklarında kendilerini ödüllendirdiklerini ifade ederken, yüzde 23,34'lük bir oran böyle bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Kız öğrenciler biraz daha yüksek oranlarda kendilerin ödüllendirdiklerini ifade etmişlerdir. Erkeklerin yüzde 58,34'ü kendilerini ödüllendirirken kızlarda bu oran yüzde 66,67'dir.

Bölüm F- (Toplumsal Stratejiler)

Madde 29 Eğer bana İngilizce olarak söylenen bir şeyi anlamazsam, karşımdaki kişiden bana yardımcı olması için yavaş konuşmasını, söylenen şeyi tekrar etmesini veya açıklamasını isterim.

Tablo 39 Kız ve Erkek Öğrencilerin 29. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
5,00	0,00	23,33	23,33	48,33	8,33	3,33	13,33	18,33	56,67

Erkek öğrencilerin İngilizce söylenen bir şeyi anlamadıklarında söylenen şeyin tekrar edilmesini veya açıklanmasını istemeye yönelik verdikleri yanıtlarda sık sık ve her zaman tercihlerini yapanların oranı yüzde 71,66 iken bu konuda olumsuz tercihde bulunanların oranı ise sadece yüzde 5,00'dir. Çekinmeden karşıdaki kişiden yardım isteyeceklerini ifade etmektedirler.

Kız öğrencilerde de oran benzer bir şekilde çıkmaktadır. Kız öğrencilerin yüzde 75,00'i olumlu görüş bildirirken, yüzde 11,66'lık bir kısım böyle bir yardım talebinde bulunmayacağını ifade etmiştir.

Madde 30 İngilizceyi ailemle, kardeşlerimle (veya diğer aile üyeleriyle) ya da sınıf arkadaşlarımla pratik ederim.

Tablo 40 Kız ve Erkek Öğrencilerin 30. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
6,67	6,67	18,33	33,33	35,00	5,00	5,00	15,00	31,67	43,33

Erkek öğrencilerin İngilizce'nin kullanılmasına yönelik verdikleri yanıtlarda yüzde 68,33'ün sık sık ve her zaman tercihlerinde bulduklarını göstermektedir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise yüzde 13,34'dür.

Bu maddedeki ifade ile ilgili kız öğrencilerin düşünceleri daha olumlu bir şekilde belirtilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin yüzde 75,00'i İngilizceyi aile bireyleri ya da arkadaşlarıyla okul dışında da kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda olumsuz fikir ifade edenlerin oranı ise sadece yüzde 10,00'dur.

Madde 31 İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini öğrenmeye karşı ilgim ve isteğim var. (Örneğin Amerika ya da İngiltere gibi.)

Tablo 41 Kız ve Erkek Öğrencilerin 31. Maddeye Verdikleri Yanıtlar

Erkek Öğrencilerin Yüzdesi					Kız Öğrencilerin Yüzdesi				
Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Hiç	Genellikle Değil	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
21,67	11,67	18,33	20,00	28,33	10,00	8,33	20,00	15,00	46,67

En düşük oranları ifade edildiği maddelerden bir tanesi 31. maddedir. Bu maddede öğrencilere öğrendikleri dilin kültürüne yönelik ilgileri sorulmaktadır. Her iki grup öğrenci de bu konuda genelde olumsuz görüş ifade etmektedirler.

Erkek öğrencilerin yüzde 48,33, kız öğrencilerin de yüzde 61,67'si İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini öğrenmek istediklerini ifade eden olumsuz görüş bildirenlerin oranı erkeklerde yüzde 33,34, kızlarda ise 18,33'dür. Bu tercihlerin düşük çıkmasındaki en büyük nedenlerden bir tanesi öğrencilerin yaşlarının küçük olmasıdır.

4.2.2. EN ÇOK KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Bu bölümde sırasıyla kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin ve toplu olarak bütün öğrencilerin en çok kullandıkları öğrenme stratejilerinden beş tanesi hakkında bilgi verilecektir.

4.2.2.1. KIZ ÖĞRENCİLERİN EN ÇOK KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Bu çalışmada 60 kız öğrenciye sormaca uygulanmış, en çok kullandıkları dil öğrenme stratejilerinden beş tanesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilen yanıtlara göre kız öğrencilerin en fazla tercih ettikleri ifadeler; *dikkatlice dinleme, hataları tekrarlamamaya gayret etme, yardım isteme, dil gelişiminin takip edilmesi ve hata yapmaktan korksa bile İngilizce konuşmak için her şeyi yapma*'dır. Bu ifadelerin ait oldukları strateji sınıfları ise sırasıyla, üst-bilişsel strateji, üst-bilişsel strateji, tamamlayıcı strateji, üst-bilişsel strateji ve duygusal stratejidir.

Burada elde edilen bulgulardan en önemlisi kullanılan stratejilerin çoğunun dolaylı stratejiler grubundan seçilmiş olmalarıdır. Dolaysız stratejilerden tercih edilen tek strateji (madde 19), yüzde 83,33 ile tamamlayıcı stratejileri grubundan seçilmiştir.

Tablo 42 Kız Öğrenciler Tarafından En Çok Kullanılan Beş Strateji

Madde No	Strateji	Strateji Sınıfı	Yüzde
23	Birisi benimle İngilizce konuştuğu zaman, dikkatlice dinlerim.	Üst-bilişsel	93,33
25	Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hataları tekrarlamamaya gayret ederim.	Üst-bilişsel	93,33
19	İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman, yardım isterim.	Tamamlayıcı	83,33
24	İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetmem benim için önemlidir.	Üst-bilişsel	83,33
27	Hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım.	Duygusal	80,00

4.2.2.2. ERKEK ÖĞRENCİLERİN EN ÇOK KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Kız öğrencilerde olduğu gibi erkek öğrencilerden de 60 kişiye aynı sormaca verilmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde sadece kız ve erkek öğrencilerin sayılarının aynı olmadığı kullandıkları stratejiler arasında da büyük benzerlikler ortaya çıktığı görülmüştür.

Erkek öğrencilerin tercih ettikleri ifadeler; *yardım isteme, dikkatlice dinleme, hata yapmaktan korksa bile İngilizce konuşmak için her şeyi yapma, rahatlamaya çalışma ve hataları tekrarlamamaya gayret etme*'dir. Bu ifadelerin ait oldukları strateji

sınıfları ise sırasıyla, tamamlayıcı strateji, üst-bilişsel strateji, duygusal strateji, duygusal strateji ve üst-bilişsel stratejidir.

Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden farklı kız öğrenciler en fazla kullanılan beş strateji olarak bir tamamlayıcı, üç üst-bilişsel ve bir duygusal strateji kullanırken, erkek öğrenciler bir tamamlayıcı, iki üst-bilişsel ve iki duygusal strateji kullanmışlardır. Ancak, hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler doğrudan strateji grubundan sadece tamamlayıcı strateji grubuna ait bir tane strateji kullanmışlardır. En çok kullanılan diğer dört strateji de dolaylı stratejiler grubu içinde bulunmaktadır.

Tablo 42 ve 43 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine benzerliklerinin sadece kullandıkları stratejilerden değil bunun yanında strateji kullanım yüzdelerinin de birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 43 Erkek Öğrenciler Tarafından En Çok Kullanılan Beş Strateji

Madde No	Strateji	Strateji Sınıfı	Yüzde
19	İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman, yardım isterim.	Tamamlayıcı	93,33
23	Birisi benimle İngilizce konuştuğu zaman, dikkatlice dinlerim.	Üst-bilişsel	85,00
27	Hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım.	Duygusal	85,00
26	İngilizce konuşma fikri beni ne zaman strese soksa, rahatlamaya çalışırım	Duygusal	83,33
25	<i>Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hataları tekrarlamamaya gayret ederim</i>	<i>Üst-bilişsel</i>	<i>81,67</i>

4.2.2.3. TÜM ÖĞRENCİLERİN EN ÇOK KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Kız ve erkek öğrencilerin sormacalara verdikleri yanıtlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçların benzer özellikler taşıdıkları görülmüştür (Tablo 44). Tercih edilen ifadeler, daha önce de belirtildiği gibi; *yardım isteme, dikkatlice dinleme, hataları tekrarlamamaya gayret etme, hata yapmaktan korksa bile*

İngilizce konuşmak için her şeyi yapma ve rahatlamaya çalışma'dır. Bu ifadelerin ait oldukları strateji sınıfları ise sırasıyla, tamamlayıcı strateji, üst-bilişsel strateji, üst-bilişsel strateji, duygusal strateji ve duygusal stratejidir.

Tablo 44 Genel Olarak Tüm Öğrenciler Tarafından En Çok Kullanılan Beş Strateji

Madde No	Strateji	Strateji Sınıfı	Yüzde
19	İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman, yardım isterim.	Tamamlayıcı	90,83
23	Birisi benimle İngilizce konuştuğu zaman, dikkatlice dinlerim.	Üst-bilişsel	89,17
25	Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hataları tekrarlamamaya gayret ederim.	Üst-bilişsel	87,50
27	Hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım.	Duygusal	82,50
26	İngilizce konuşma fikri beni ne zaman strese soksa, rahatlamaya çalışırım.	Duygusal	79,17

Çocukların strateji seçimlerinde yaşlarının ve çevrelerinin büyük etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Örneğin, doğrudan stratejiler grubundan öğrencilerin tercih ettikleri stratejiler yok denecek kadar azdır. Bu gruptan sadece 19. maddedeki çocukların tamamlayıcı stratejiler grubundan yardım alma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Daha önce örneklemin özelliklerine yönelik açıklamanın yapıldığı Bölüm 3.3.'te de belirtildiği gibi *genelde İngilizce yayın yapan radyo ya da televizyon programları seyretme, İngilizce bilgisayar programları kullanma, İngilizce kitaplar okuma* gibi ifadelerin öğrenciler tarafından tercih edilmedikleri görülmüştür. Bunun nedeni, öğrencilerin maddi yetersizlikler içinde olmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu bölümde elde edilen diğer bir bulgu, öğrencilerin en çok kullandıkları beş stratejinin içinde bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve toplumsal stratejiler gruplarından hiçbir stratejinin tercih edilmemesidir.

Dolaylı stratejiler grubundan daha çok strateji kullanımının nedeni, öğrencilerin bu stratejilerin kullanımı için fazladan bir şey yapmalarına gerek olmadığından kaynaklanabilir. *Yardım isteme, dikkatlice dinleme, hatalardan ders alma* gibi ifadeler

için öğrencilerin fazladan bir şey yapmalarına gerek olmamaktadır

4.2.3. EN AZ KULLANILAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Bu bölümde sırasıyla kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin ve son olarak toplu olarak bütün öğrencilerin en az kullandıkları öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilecektir.

4.2.3.1. KIZ ÖĞRENCİLERİN EN AZ KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Kız öğrencilerin sormacalara verdikleri yanıtlar incelendiğinde en az kullanılan beş stratejinin dolaysız stratejiler grubu içinde yer alan bilişsel stratejiler olduğu görülmüştür. Bilişsel stratejileri belirleyen ifadeler, *İngilizce kitaplar okuma, İngilizce bilgisayar programları kullanma, İngilizce yayın yapan TV kanalları izleme ya da İngilizce kasetler ve CD'ler dinleme, okunan ya da dinlenen metni ayrıntılı çeviri yapmadan anlamaya çalışma, doğru seslendirme için İngilizce konuşan insanları taklit etme ve İngilizce dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışma*'dır.

Bu bölümde ortaya çıkan bulgulardan bir tanesi en az kullanılan stratejilerin tamamının bilişsel stratejiler grubundan olmalarıdır. Bunun nedeni, Bölüm 4.2.2.3.'te açıklandığı gibi çocukların *İngilizce kitaplar okuma, televizyon seyretme, İngilizce bilgisayar programları kullanma* gibi maddi olanaklara dayalı ifadeleri tercih etmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Sormacada öğrencilerin, *birebir çeviri yapmadan duyulan ya da okunan metnin içeriğini anlamaya çalışma* ve *doğru sesletim için İngilizce konuşan insanları taklit etme* ifadelerini çok fazla tercih etmemelerinin sebebi, çocukların yabancı dilin nasıl çalışılacağını henüz öğrenemediklerinden kaynaklanmaktadır.

Ayrıca tablo 45'e bakıldığında en az kullanılan beş değil altı strateji olduğu görülecektir. Bunun nedeni, beşinci ve altıncı stratejilerin yüzde 25,00 ile aynı değerlere sahip olmalarından ileri gelmektedir.

Tablo 45 Kız Öğrenciler Tarafından En Az Kullanılan Beş Strateji

Madde No	Strateji	Strateji Sınıfı	Yüzde
11	İngilizce kitaplar okurum.	Bilişsel	55,00
12	İngilizce bilgisayar programları ile çalışırım.	Bilişsel	51,67
10	Sık sık İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim ya da İngilizce kasetler ve CDler dinlerim.	Bilişsel	48,33
15	Okuduğum bir metnin veya duyduğum bir metnin özünü kelimesi kelimesine çevirmeden anlamaya çalışırım.	Bilişsel	26,67
8	İngilizce konuştuğum zaman, kelimeleri doğru seslendirmek için İngilizce konuşan insanları taklit etmeye çalışırım.	Bilişsel	25,00
16	İngilizce dilinin dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışırım.	Bilişsel	25,00

4.2.3.2. ERKEK ÖĞRENCİLERİN EN AZ KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

En çok kullanılan stratejiler bölümünde olduğu gibi erkek öğrencilerin en az kullanılan stratejiler seçimlerinde de kız öğrencilere çok benzedikleri görülmüştür. Örneğin, erkek öğrencilerin de en az kullandıkları dört strateji bilişsel stratejiler grubuna aittir. Bu stratejilerin ifade edildiği maddeler: *İngilizce kitaplar okuma, bilgisayar programları ile çalışma, sık sık İngilizce alfabesindeki sesleri çalışırım ve TV kanalları seyretme ya da İngilizce kasetler ve CD'ler dinleme*'dir. Erkek öğrenciler tarafından en az kullanılan diğer strateji ise bellek stratejileri grubu içinde yer alan imge ve sesleri kullanmadır (*yeni kelimeler ezberlemek için flashcard'lar kullanma*). Bu ifadelerin ait oldukları strateji sınıfları ise sırasıyla, bilişsel strateji, bilişsel strateji, bellek stratejisi, bilişsel strateji ve bilişsel stratejidir.

Erkek öğrencilerin en az tercih ettikleri *İngilizce alfabesindeki sesleri çalışırım* ifadesinin sebebi henüz öğretim programlarında alfabe ile ilgili konuya geçilmediğinden dolayı olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler de alfabe ile ilgili bir çalışma yapmalarına rağmen, bu ifadenin kız öğrencilerin en az tercih ettikleri maddeler arasında yer almamaktadır.

Tablo 46 Erkek Öğrenciler Tarafından En Az Kullanılan Beş Strateji

Madde No	Strateji	Strateji Sınıfı	Yüzde
11	İngilizce kitaplar okurum.	Bilişsel	70,00
12	İngilizce bilgisayar programları ile çalışırım.	Bilişsel	63,33
4	Yeni kelimeleri ezberlemek için flashcard'lar kullanırım.	Bellek	51,67
9	Sık sık İngilizce alfabesindeki sesleri çalışırım.	Bilişsel	41,67
10	Sık sık İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim ya da İngilizce kasetler ve CDler dinlerim.	Bilişsel	41,67

4.2.3.3. TÜM ÖĞRENCİLERİN EN AZ KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Araştırmaya katılan toplam 120 öğrencinin verdikleri yanıtlar en az kullanılan öğrenme stratejileri açısından değerlendirildiğinde daha önce ortaya çıkan sonuçlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Bütün öğrencilerin yanıtları yüzde olarak incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasındaki ortak tercihler burada da bir kez daha görülmektedir. En az tercih edilen beş ifade; *İngilizce kitap okuma*, *İngilizce bilgisayar programları ile çalışma*, *İngilizce yayın yapan TV kanalları izleme*, *kelime öğrenmek için flashcard'lar kullanma* ve *İngilizce dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışma*'dır. Bu ifadelerin Bu ifadelerin ait oldukları strateji sınıfları ise sırasıyla, bilişsel strateji, bilişsel strateji, bilişsel strateji, bellek stratejisi ve bilişsel stratejidir.

En az kullanılan stratejiler yakından incelendiğinde bunların, çocukların ailelerinin maddi durumları ile yakından ilintili olduğu görülmektedir. Çünkü, *İngilizce kitap okuma*, *bilgisayar programları kullanma*, *İngilizce yayın yapan TV kanalları izleme* ve *flashcard'lar kullanma* tamamen maddi yetersizlikler yüzünden tercih edilmeyen ifadelerdir. Bu tür uygulamaları sadece derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin sayesinde görebilen öğrenciler okul dışında isteseler de bu tür pratik

yapma stratejileri kullanamamaktadırlar.

Tablo 47 Genel Olarak Tüm Öğrenciler Tarafından Kullanılan En Az Beş strateji

Madde No	Strateji	Strateji Sınıfı	Yüzde
11	İngilizce kitaplar okurum.	Bilişsel	62,50
12	İngilizce bilgisayar programları ile çalışırım.	Bilişsel	57,50
10	Sık sık İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim ya da İngilizce kasetler ve CDler dinlerim.	Bilişsel	45,00
4	Yeni kelimeleri ezberlemek için flashcard'lar kullanırım.	Bellek	35,83
16	İngilizce dilinin dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışırım.	Bilişsel	30,83

4.3. GÜNLÜKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada çocukların dil öğrenme stratejilerini belirlemek için kullanılan veri toplama araçlarından biri de öğrencilere günlük yazdırma olmuştur. Kendilerine sormaca verilmeyen her sınıftan biri kız diğeri erkek olmak üzere iki öğrenci gönüllü olarak günlük yazmayı kabul etmişlerdir. Öğrencilerin haftada sadece bir gün iki saat İngilizce dersleri olduğu için günlük yazma konusunda güdülenmeleri oldukça zor olmuştur.

Günlük yazmaya başlamalarından üç hafta sonra öğrencilerden üç kız üç erkek öğrenci daha fazla günlük yazmak istemediklerini söyleyerek günlük yazmaktan vazgeçmişlerdir. Geriye kalan dört öğrencinin yazdıkları günlükler değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrenciler tarafından ifade edilen düşünceler ve hangi öğrenme strateji grubuna girdikleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğrenci 1

- *Bugün dersimiz çok zevkli geçti öğretmen yeni kelimeleri tekrar ettirdi. En güzel bir kızlar söyledik. Erkekleri ezdik. Ama ödevimiz bu kelimeleri yazmak*

olmasaydı keşke. (bellek stratejisi)

- *Bugün teacher flascartlar getirdi. Çok güzeldi. Bütün tenefüs hep onlara baktık. Öğretmeniz performans ödevi olarak meyvaları hazırlamak için bize verdi. Çok sevinçliyim. (bellek stratejisi)*
- *Artık teacher cd getirmiyor teyip bozulmuş. Keşke yine dinlesek. (bilişsel strateji)*
- *Öğretmenimiz yazılı kağıtlarımızı verdi. Çok üzüldüm bildiğim şeyleri yapamadım. İmza için eve götürdüm. Aynı sınavı tekrar olcaz. (üst-bilişsel strateji)*
- *Öğretmenimizi çok seviyorum. Bugün beden dersinde bize yanlışlarımız gösterdi. (üst-bilişsel strateji)*

Öğrenci 2

- *Teacher bugün ev kelimelerini yazmamız için ödev verdi. Yazmaktan nefret ediyorum. (bellek stratejisi)*
- *Öğretmen arkadaşlarımla soruları için beni görevlendirdi. (tamamlayıcı strateji)*
- *En sinir olduğum şey kelimeleri 5şer defa yazmak. (bellek stratejisi)*
- *Bugün İngilizce şarkı öğrendik. Öğretmen cd getirdi. Şarkı çok güzeldi. (bilişsel strateji)*
- *Teacher ödev verdi. Anlamadım. Tenefüste öğretmene sordum. (tamamlayıcı strateji)*
- *Bugün öğretmen quiz yaptı. Çok zordu. Öğretmenime sorunca hepsini yaptım. (tamamlayıcı strateji)*

Öğrenci 3

- *Bazen yanlış yapmaktan korkuyorum ama teacher bana iyisin dedi. Hatta grup lideri seçti. (duygusal strateji)*
- *4lerin en çok soru soran sınıfı bizmişiz. Teacher bugün oyun oynattı. (tamamlayıcı strateji)*
- *Ödev çok zordu. Ablamla yaptık. Onlarda saatleri öğreniyorlar. (tamamlayıcı strateji)*

- *İngilizce öğrenmek istiyorum. (üst-bilişsel strateji)*
- *İngilizce öğretmeni olmak istiyorum. (üst-bilişsel strateji)*

Öğrenci 4

- *Yeni kelime öğrenmek için sürekli tekrar yaparım. (bellek stratejisi)*
- *Teacher bu hafta çizgi film söyrettirdi. Çok hoşuma gitti. Keşke evde de böyle filmler olsa. (bilişsel strateji)*
- *Sene başında hata yapmaktan korkuyordum ama şimdi İngilizceyi çok seviyorum. Teacher hiç kızmıyor. (duygusal strateji)*
- *Evde abimle ilk defa konuştum. Nereli olduğunu diyemedi. (üst-bilişsel strateji)*
- *Yanlış yapsamda konuşuyorum. Haftada 2 saat var. Çok az. Artık utanmıyorum. (duygusal strateji)*

Yukarıdaki öğrencilerin günlüklerinden alınan ifadeler ve ilgili stratejiler incelendiğinde öğrencilerin en çok kullandıkları strateji gruplarının tamamlayıcı stratejiler (5 ifade) ve üst-bilişsel stratejiler (5 ifade) oldukları görülmektedir. Bu stratejilerin yanında öğrencilerin en çok kullandıkları diğer bir strateji grubu ise duygusal stratejilerdir (3 ifade). Çocuklar sormacalarda olduğu gibi günlüklerde de özellikle ders içinde arkadaşlarından çekinmeden derslere katılabildiklerini ifade etmektedirler.

Günlüklerin ortaya çıkardığı diğer bir bulgu, bilişsel stratejilerin kullanımına yöneliktir. Sormacalarda en az kullanılan stratejiler içinde yer alan bilişsel stratejiler günlüklerde değişik şekilde değerlendirilmiştir. Sormacalarda öğrencilerin İngilizce programları seyretme, müzik dinleme ve benzeri bilişsel stratejileri tercih etmedikleri ifade edilirken günlüklerde öğrencilerin bu stratejileri kullanmak istedikleri ancak maddi yetersizlikler yüzünden kullanamadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Günlük yazan üç öğrenci (1, 2 ve 4. öğrenciler) İngilizce şarkı dinlemek ve İngilizce film seyretmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum çocukların uygun şartlar sağlandığında farklı strateji kullanımına açık olabileceklerini göstermektedir.

Günlüklerde çocukların az kullandıkları ya da hiç kullanmak istemedikleri stratejilerle ilgili bilgiler de yer almaktadır. Örneğin, bellek stratejileri ile ilgili ifadeler incelendiğinde (*En sinir olduğum şey kelimeleri 5şer defa yazmak* ve *Bugün dersimiz*

çok zevkli geçti öğretmen yeni kelimeleri tekrar ettirdi. En güzel bir kızlar söyledik. Erkekleri ezdik. Ama ödevimiz bu kelimeleri yazmak olmasaydı keşke) öğrencilerin İngilizce yeni bir kelime ya da kalıp öğrenmek için yazarak tekrar etmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Ancak aynı öğrenciler flashcard kullanımı, söyleyerek tekrar etme gibi bellek stratejilerine başvurduklarını dile getirmişlerdir (Bugün techer flascartlar getirdi. Çok güzeldi. Bütün tenefüs hep onlara baktık. Öğretmeniz performans ödevi olarak meyvaları hazırlamak için bize verdi. Çok sevinçliyim).

Günlüklerde öğrencilerin hiç biri yazdıkları ifadelerde toplumsal stratejiler ile ilgili bir ipucu vermemişlerdir.

Ancak şunun bilinmesi gerekir ki günlükler sadece dört öğrenci tarafından yazılmış olup bu günlüklerin içerikleri öğrencilerin derste ve okul dışında yaptıkları eylemler ile doldurulmuştur. Her ne kadar öğrenciler ile belli dönemlerde kısa toplantılar yapılmış olsa da yazılan günlükler değerlendirildiğinde öğrenme stratejilerine yönelik istenilen sonuçların ortaya çıkmadığı görülmüştür.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle çalışmanın kısa bir özeti sunulmaktadır. Daha sonra araştırma süresince elde edilen bulgular değerlendirilip önerilerde bulunmaktadır.

5.2. ÇALIŞMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışma araştırmacının İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı Şişli Mahmut Şevket Paşa İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öncelikle devlet ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla beraber kullanılan stratejilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda veri toplamak için iki tür yöntemden faydalanılmıştır. Bunlardan ilki nicel veri toplama yöntemi olan Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği (SILL), diğeri ise nitel veri toplama yöntemi olan günlüklerdir.

Sormacanın uygulanmasından önce, seçilen on öğrenciden Mart ayı sonuna kadar günlük yazmaları istenmiştir. Ancak üçüncü haftada altı öğrenci değişik mazeretler bildirerek günlük yazmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan dört öğrenci ile günlük çalışması yürütülmüştür.

Sormacaların öğrencilere uygulanması ise Şubat ayının son haftasında gerçekleştirilmiştir, çünkü daha önce hiçbir yabancı dil öğrenme deneyimi yaşamamış öğrencilerin birinci dönem sonuna kadar belli bir tecrübe kazanmaları amaçlanmıştır. İkinci dönemin başlamasından bir hafta sonra bu çalışma için seçilen 60'ı kız 60'ı erkek olmak üzere toplam 120 öğrenciye Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği (SILL) uygulanmıştır.

5.3. SONUÇLAR

Bu çalışmada yanıt bulunmaya çalışılan araştırma soruları şunlardır:

1- Devlet ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları en çok ve en az beş öğrenme stratejileri hangileridir?

2- Kullanılan stratejiler öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösteriyorlar mı?

Birinci araştırma sorusunun yanıtını bulabilmek için öncelikle Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki (SILL) otuz bir soruya 120 öğrenci tarafından verilmiş olan cevaplar Microsoft Office Excel programında değerlendirilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Daha sonra sormacada ortaya çıkan sayısal sonuçlar Excel programında gerekli formüller kullanılarak yüzde veriler halinde hazırlanmıştır. Bu sayede kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin ve sonuç olarak bütün öğrencilerin en çok ve en az kullandıkları öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en çok kullandıkları stratejinin yüzde **90,83 ile tamamlayıcı strateji** olduğu görülmüştür. Bu stratejiyi sırasıyla yüzde 89,17 ile üst-bilişsel strateji, 87,50 ile yine üst-bilişsel strateji, yüzde 82,50 ile duygusal strateji ve yüzde 79,17 ile yine duygusal strateji izlemiştir.

En az kullanılan beş stratejinin araştırılması sonucunda dördünün yüzde **62,50'den başlayarak yüzde 30,83'e kadar bilişsel stratejiler** grubuna ait olduğu görülmektedir. Burada bilişsel strateji grubunda yer almayan ve en az kullanılan stratejilerden beşincisi ise yüzde 35.83 ile bellek stratejisidir.

Çocukların en çok ve en az kullandıkları stratejilerle ilgili daha önce Lan (2005) tarafından oldukça ayrıntılı bir şekilde yapılmış araştırmaya bakıldığında birçok benzerliğin olduğu göze çarpmaktadır.

Örneğin, Lan'ın (2005) çalışmasında da çocuklar tarafından en çok kullanılan stratejilerin bu çalışmada olduğu gibi tamamlayıcı stratejiler grubuna ait konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme stratejisi, üst-bilişsel stratejiler grubuna ait öğrenmeyi değerlendirme stratejisi ve duygusal stratejiler grubu içinde yer alan endişeyi

azaltma stratejisi olduğu görülmüştür.

Yine bu çalışmada çocukların dil öğrenimine yönelik en az kullandıkları öğrenme stratejilerinden üç tanesi Lan'in (2005) çalışmasındaki çocuklar tarafından en az kullanılan öğrenme stratejileriyle birebir örtüşmektedir. Bu stratejiler, bellek stratejileri grubunda yer alan imge ve sesleri kullanma stratejisi ile bilişsel stratejiler grubu içinde bulunan pratik yapma stratejisidir.

Bu çalışmada öğrenme stratejileri açısından erkek ve kız öğrenciler arasındaki strateji tercihinine yönelik araştırma sorusuyla ilgili olarak ta değişik bulgular elde edilmiştir. Politzer (1983) ve Park (2000) gibi araştırmacıların da ifade ettiği gibi bu araştırmada da kız ve erkek öğrencilerin en çok ve en az kullandıkları öğrenme strateji tercihleri arasında büyük farklılıklar görülmemiştir. Aksine kullanılan stratejilerin neredeyse aynı oldukları belirlenmiştir.

Örneğin, kız ve erkek öğrencilerin sormacalara verdikleri yanıtlar incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin en fazla 19. maddedeki *İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman yardım isterim*, 23. maddedeki *Birisi benimle İngilizce konuştuğu zaman dikkatlice dinlerim*, 25. maddedeki *Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hatalır tekrarlamamaya gayret ederim* ve 27. maddedeki *Hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım* ifadelerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerin ortaya çıkardığı stratejiler ise tamamlayıcı (19. madde), üst-bilişsel (23. ve 25. madde) ve duygusal (27. madde) strateji grupları içinde yer almaktadırlar.

Kız ve erkek öğrenciler arasında en çok kullanılan beş strateji açısından ortaya çıkan tek fark, kız öğrencilerin yüzde 83,33'lük bir katılım ile üst-bilişsel strateji kullanımını ifade eden 24. maddedeki *İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetmem benim için önemlidir* seçeneğini tercih etmelerinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden farklı bir şekilde kullandıkları diğer strateji, duygusal stratejiler grubu içinde yer alan endişeyi azaltma stratejisidir (*İngilizce konuşma fikri beni ne zaman strese soksa, rahatlamaya çalışırım*). Erkeklerin duygusal strateji tercihini yansıtan bu ifadenin oranı ise yüzde 83,33'dir.

Sormaca sonunda ortaya çıkan en belirgin sonuçlardan bir tanesi, kız ve erkek öğrencilerin en çok kullandıkları beş strateji içinde toplumsal, bellek ve bilişsel stratejilere hiç başvurmadıklarıdır. Çocukların yaşlarının ufak ve maddi durumlarının yetersiz olması bu stratejilerin kullanımları konusunda doğal olarak bazı sınırlamalar getirmektedir. Çünkü, başkalarıyla empati kurma stratejisini belirlemeye yönelik olan *İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini öğrenmeye karşı ilgim ve isteğim var (madde 31)* gibi bir ifade öğrencilerin buldukları çevre ve aile ortamı için oldukça uzak bir seçenektir. Yine, öğrencilerin soru sorma stratejilerini belirlemeye yönelik olan *Eğer bana İngilizce olarak söylenen bir şeyi anlamazsam, karşımdaki kişiden bana yardımcı olması için yavaş konuşmasını, söylenen şeyi tekrar etmesini veya açıklamasını isterim (madde 29)* tercihi öğrenciler için çok fazla bir şey ifade etmemektedir; çünkü yazılı olan ifadeleri uygulayabilecekleri bir ortamları bulunmamaktadır. Aynı şekilde *İngilizce TV programları seyrederek, bilgisayar programları kullanırım* gibi bilişsel stratejiler grubu içinde yer alan öğrencilerin pratik yapma stratejilerini ortaya çıkarmaya yönelik ifadeler de çocukların ailelerinin maddi durumlarının iyi olmaması nedeniyle fazla tercih edilmemişlerdir. Ancak, öğrencilerin, bellek stratejileri grubunda bulunan iyice gözden geçirme stratejisini belirlemeye yönelik *Sürekli tekrar yaparım, yazarak çalışırım, yüksek sesle tekrar ederek çalışırım*, vbg. maddelerin az tercih edilmeleri, çocukların ders çalışma alışkanlıklarının eksikliklerinden dolayı ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmadaki kız ve erkek öğrencilerin en az kullandıkları öğrenme stratejilerinde de büyük benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin, kız ve erkek öğrenciler tarafından en az tercih edilen stratejiler, bilişsel strateji grubuna aittir. Özellikle kız öğrencilerin en az kullandıkları beş strateji tamamen bilişsel stratejilerden meydana gelmektedir. Bu stratejiler, pratik yapma (10, 11 ve 12. maddeler), çözümleme ve neden gösterme (15 ve 16. maddeler) stratejileridir.

Erkek öğrencilerin de en az kullandıkları strateji grubu kız öğrencilerininki gibi bilişsel stratejilerdir. Buradaki tek fark, erkek öğrencilerin en az kullandıkları üçüncü strateji yüzde 51,67 ile bellek stratejileri grubu içinde yer alan imge ve sesleri kullanma (4. madde) stratejisidir.

Konuyla ilgili olarak günlüklerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde günlük yazan öğrencilerin İngilizce öğrenirken toplumsal stratejiler dışında diğer bütün

stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları günlüklerdeki ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla en çok kullanılan stratejiler 5'er ifade ile tamamlayıcı ve üst-bilişsel stratejilerdir. Daha sonra 3'er ifade ile duygusal ve bilişsel stratejiler gelmektedir.

Günlüklerde hiç yer verilmeyen strateji grubu toplumsal stratejilerdir. En az kullanılan diğer bir strateji grubu ise 2 ifade sonucu ortaya çıkan bellek stratejileridir.

Ancak tutulan günlüklerin çok az sayıda olması günlüklerden elde edilen bulguların 120 öğrenciye verilen anketlerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırılmasını imkânsız hale getirmektedir. Bu yüzden anketler ve günlükler arasında bir karşılaştırma çalışması bu araştırmada yapılmamıştır.

5.4. ÖNERİLER

5.4.1. ÖĞRETİME YÖNELİK ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonunda devlet ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en çok ve en az kullandıkları dil öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmıştır. Bunun sonucu olarak bu bölümde başta öğretmenler olmak üzere program geliştiriciler ve ders malzemesi hazırlayanların daha etkin ve verimli olabilmeleri için bazı öneriler sunulmaktadır.

Öncelikle öğretmenler sınıfta programda belirtilen konuyu belirli bir zaman dilimi içinde öğrencilerin öğrenme farklılıklarını göz ardı ederek anlatmak yerine çocukların bu çalışmada da ortaya konduğu gibi öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurmalarıdır. Öğretmenler sadece dersini anlatan kişiler olarak değil aynı zamanda bir araştırmacı gibi sürekli öğrencilerini gözlemleyen, onların gelişimlerini takip eden kişiler olarak hareket etmelidirler. Diğer bir deyişle öğrencilerine öğrenme süreçlerinde yardımcı olup onların bu süreçteki ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir. Bütün bunların yanı sıra ders hazırlama sürecinde öğrencilerinin öğrenme stratejilerine uygun çalışmalar planlayıp onlar için en doğru araç gereçleri seçmelidirler. Hatta çocukların da bu süreçten haberdar olmalarını sağlayıp derslerin sonunda onların da bu konudaki fikirlerini almalıdırlar. Bu sayede öğrencilerin öğrenme

stratejileri ile ilgili farkındalıklarına yardımcı olabileceklerdir.

Program geliştiriciler ve ders malzemesi hazırlayanların gerek öğretmenler gerekse öğrencilerle sürekli bir işbirliği halinde olmaları gerekmektedir. Ders programlarını hazırlarken ilgili fakültelerin hocalarının yanı sıra öğretim sürecinin içinde yer alan deneyimli öğretmenlerden de görüş alınması oldukça faydalı olacaktır. Bu anlamda program hazırlayanlar ya da geliştirenler öğretmenlere hazırlanan programlarla ilgili uygulama ve değerlendirme yapabilmeleri için yeterli süre vermeli bu süreç sonunda öğretmenlerden hatta öğrencilerden gelen geribildirimleri göz önünde bulundurmalarıdır.

5.4.2. SONRAKİ ARAŞTIRMALAR İÇİN ÖNERİLER

Bu çalışmada veri toplamak için toplam 124 öğrenciden yararlanılmıştır. Ancak daha sağlam ve gerçekçi sonuçlara ulaşmak için daha çok sayıda öğrenciye ulaşıp çalışmanın genişletilmesi gerekmektedir. Dahası sadece sayının artırılması değil aynı zamanda örneklemin değişik bölgelerden alınması strateji kullanımı ile ilgili daha güvenilir sonuçlar verecektir.

Devlet ilköğretim okulu birinci kademe düzeyindeki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış olan bu çalışma üzerine çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bunun değişik nedenleri bulunmaktadır. Örneğin, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaşları oldukça küçük olduğu için veri toplamada büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Dahası, daha önce başka bir dil öğrenme deneyimi yaşamamış olan öğrencilerden yabancı dil stratejileri hakkında veri toplamak kolay olmamaktadır. Bu yüzden, bu çalışmada da öncelikle genel olarak öğrencilerin sadece kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonraki çalışmalarda öğrencilerden veri toplamadan önce öğrenme stratejileri ile ilgili ön çalışmaların yapılıp öğrencilerin stratejiler konusunda bilgilendirilmeleri araştırmacı için veri toplama sürecinde yararlı olacaktır.

Bu çalışmada, öğrencilerin aile özellikleri, maddi durumları, nereli oldukları gibi değişkenler araştırmaya dahil edilmemiştir. Sadece strateji kullanımındaki cinsiyet farklılıkları araştırmaya katılmıştır. Bunun sonucu olarak, çocuklar tarafından tercih

edilen stratejileri değerlendirme sadece cinsiyet etmeni ile sınırlanırılmıştır. İleriki çalışmalarda, cinsiyet dışında diğer değişkenlerin de araştırılması konunun daha ayrıntılı incelenmesi açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

Bautier-Castaing, E., (1977), "Comparative Acquisition of French Syntax by Francophone and Non-Francophone Children", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 27: 19-41.

Bialystok, E., (1981), "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency", *Modern Language Journal*, 65: 24-35.

Bikçentayev, R. V., (2004) "Çok Erken Yaşlarda Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi", *Uluslar arası Eğitim, Yurtdışı Eğitim Portalı*, <<http://www.dilokulu.com>> içinde.

Brewster, J. ve Ellis, G., (2002), *The Primary English Teacher's guide*, England, Pearson Education Limited.

Cameron, L., (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.

CAN, G., (2004), *Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Başarılı Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Özellikleri Arasındaki İlişki*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hülya BARTU, 502 sayfa.

Chamot, A.U., ve Kupper, L., (1989), "Learning strategies in foreign language instruction" *Foreign Language Annals*, 22: 13-24.

Chamot, A.U., vd., (1987), *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction*: Arlington, VA, InterAmerica Research Associations.

Chamot, A.U., ve El-Dinary, P.B., (1999), "Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms", *Modern Language Journal* 83: 319-338.

Chesterfield, R., ve Chesterfield, K. B., (1985), "Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6: 45-59.

Chomsky, N., (2001), *Dil ve Zihin*, Ayraç Yayınevi, Ankara.

Cohen, A. D., (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York, Longman.

Cohen, A. D., ve Scott, K., (1996), "A synthesis of Approaches to Assessing Language Learning Strategies", In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives* (pp. 89-102), Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Crystal, David (1997). *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Curtain, H., (1993), *An Early Start*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- Curtain, H. A., ve Pesola, C. A., (1988), *Languages and children-Making the match*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Çakır, İ., (2004), “Designing activities for young learners in EFL classrooms”, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3 (2004) 101-112
- Çavuşoğlu, İ., (1992), *The Relationship between Language Learning Strategies and EFL Proficiency*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Demircan, Ö., (1990), *Yabancıdil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Yayınevi, İstanbul.
- Ehrman, M., ve Oxford, R. L., (1989), “Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies”, *Modern Language Journal*73: 1-13.
- Ellis, R., (1994), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Pres.
- European Center for Modern Languages, “An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond”,
< <http://www.ecml.at/documents/earlystart.pdf>>
- Finn, M., Elliot-White, M., ve Walton, M., (2000), “Tourism and Leisure Research Methods”, England, Longman.
- Green, John M., ve Oxford, R. L., (1995), “A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender.”, *TESOL Quarterly*.
- Hakuta, K., (1990), “Language and Cognition in Bilingual Children”, In A. Padilla, H. Fairchild & C. Valadez (Eds.) *Bilingual education: Issues and strategies*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Harris, V., vd., (2001), “Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms across Europe”, Graz-Austria, European Centre for Modern Languages.
- Halliwell, S., (1992), *Teaching English in the Primary Classrom*, Essex, Longman.
- Holobow, N., vd., (1987), “Effectiveness of Partial French immersion for Children from Different Social Class & Ethnic backgrounds”, *Applied Psycholinguistics*, 8: 137-152.
- Huang, X.H., ve Van Naerssen, M., (1987), “Learning Strategies for Oral Communication”, *Applied Linguistics*, 8: 287-307.
- Kaylani, C., (1996), “The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use in Jordan”, in R. Oxford (Ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, University of Hawaii, Honolulu, 75-88.

Kiely, L., (2002), "Learning Strategies for the Pilot Project for Modern Languages, Paper Presented at the Annual Language Learning Conference, University of Limerick, Ireland.

Krashen, S., (1973), "Lateralization, Language Learning and Critical Period: Some new Evidence", Language Learning, "Erken Yaşta Yabancı Dil Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri" içinde, İlter ve Er, (2007), Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 15: 21-30.

Lan, L. R., (2005), Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan, Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy 2005.

Lan, L. R., ve Oxford, R. L., (2003), Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41(4): 339-379.

Lapkin, S., vd., (1990), "French Immersion Research Agenda for the '90's", Canadian Modern Language Review, 46: 638-74.

Mackey, A., ve Gass, S., (2005), Second Language Research: Methodology and Design, Lawrence Erlbaum Associates.

Martinov, S., (1994), Haçu, ştopı moy rebyonok bıl vunderkıdom, "Doşkolnoe Vospitnoe", 8: 79.
<<http://zafernefer.sitemynet.com/CUTO/id10.htm>> içinde

Memurlar.net, "Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama", <<http://www.memurlar.net/haber/62021/>>

Met, M., (1991), "Learning language through content: Learning content through language", Foreign Language Annals, 24: 281-95.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2000), "Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar", <<http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2000/b4.htm>>

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2006), "İlköğretim 4,5,7,8. Sınıflarda Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programları", <<http://ttkb.meb.gov.tr>>

Naiman, N., Frohlich, M., Todesco, A., ve Stern, H. H., (1978), "The Good Language Learner", Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education.

Nunan, D., (1992), Research Methods in Language Learning, England, Cambridge University Press.

Nyikos, M., (1990), "Sex-Related Differences in Adult Language Learning", Socialization and Memory Factors, Modern Language Journal, 74: 273-287.

Oktaylar, C. H., (2006), KPSS Eğitim Bilimleri, Yargı Yayınevi, Ankara.

O'Malley, J.M., ve Chamot, A. U., (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., ve Russo, R.P., (1985), "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students", *Language Learning*, 35: 21-46.

Oxford, R. L., (1986), "Development of the Strategy Inventory for Language Learning", *Eight Language Testing Research Colloquium*,
< http://www.iltaonline.com/ILTA_archive/ltc8.htm >

Oxford, R. L., (1990), *Language Learning Strategies: What Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle.

Oxford, R. L., Nyikos, M., (1989), "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students", *Modern Language Journal*, 73: 29 1-300.

Oxford, R. L., Nyikos, M., Ehrman, M., (1988), "Vive La Différence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies", *Foreign Language Annals*, 21: 321-329.

Oxford, R. L. (1994). "Language Learning Strategies: An Updated", ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Online.

Oxford, R. L., (2001), "Language Learning Strategies", In Carter, R. and Nunan, D., editors, *The Cambridge Guide to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, 166-72.

Oxford, R. L., (2001), "Language Learning Styles and Strategies", In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign language* (3rd ed.), Boston, Heinle & Heinle.

Özbay, F., "Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihi, geçmişi ve Türkiye'nin günümüzdeki yabancı dil politikası".
<<http://www.libertasmedia.nl/alan/projeler/yabancidil.htm>>

Pesola, C. A., (1991), "Culture in the Elementary School Foreign Language Classroom", *Foreign Language Annals*, 24: 281-95.

Richards, J. C., ve Schmidt, R., (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London, Longman.

Rigney, J. W., (1978), "Learning Strategies: A Theoretical Perspective." In O'Neil, F., editor, *Learning Strategies*, Ney: Academic Press, 165-205.

Rossi-Le, L., (1995), "Learning Styles and Strategies in Adult Immigrant ESL Students", In J. M. Reid (Ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 118-125), New York, Heinle and Heinle Publishers.

Rubin, J., (1975), What the 'Good Learner' can Teach Us, *TESOL Quarterly* 9: 41-51.

Rubin, J., (1981), "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning.", *Applied Linguistics*, 11, 117-131.

Rubin, J., (1987), "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (pp. 15-29), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Senemoğlu, N., (2001), *Gelişim ve Öğrenme*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Stern, H. H., (1975), "What can We Learn From the Good Language Learner?", *Canadian Modern Language Review*, 31: 301-318.

Park, C. C., (2000). *Learning Style Preferences of Southeast Asian Students*, *Urban Education*, 35: 245-268.

Politzer, R. L., (1983), "An Exploratory Study of Self Reported Language Learning Behaviors and Their relation to Achievement", *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 54-68.

Psikoloji Portalı Bilgi Edinme, (2005), "Öğrenme",
< <http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/>>

Saunders, M., Lewis, P., ve Thornhill, A., (1997), *Research Methods for Business Students*, England, Pitman.

Saville-Troike, M., (1988), "Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies During the *Silent Period*", *Journal of Child Language*, 15: 567-590.

Scott, W. ve Ytreberg L., (1990), *Teaching English to Children*, London, Longman.

Tarone, E., (1980), "Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage." *Language Learning* 30: 417-431.

Tran, T. V., (1988), "Sex Differences in English Language Acculturation and Learning Strategies Among Vietnamese Adults aged 40 and Over in the United States", *Sex Roles*, 19: 747-58.

Vann R.J. ve Abraham, R.G., (1990), "Strategies of Unsuccessful Language Learners" *TESOL Quarterly*, 24: 177-198.

Weinstein, C. F. ve Mayer, R. F., (1986), "The teaching of learning strategies.", In Wittrock, M. C., editor, *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Publishing Company.

Wenden, A. ve Rubin, J., (1987), *Learning Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Wenden, A., (1987), "Conceptual Background and Utility", In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 3-14), Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice/Hall International.

Wong Fillmore, L., (1976), "The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition, Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, CA.

Wong Fillmore, L., (1985), "Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom", In J. Alatis & J. Staczek (Eds.), *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*, 436-452, Washington, DC, Georgetown University Press.

Yıldırım, M. T., (2005), *Dil Öğrenme Stratejileri ve Kullanım Derecelerinin Kimi Etmenler Bakımından Değerlendirilmesi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Dr. Aybars Erözden, İstanbul, 2005.

Yükseköğretim Kurulu, Öğretmen Yetiştirme, (2006), "Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama",
< http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc>

Yükseköğretim Kurulu, Öğretmen Yetiştirme, (2006), "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Ders içerikleri",
< http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ingilizce_ogretmenligi.doc>

EKLER

EK 1 Türk Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

TÜRK ÇOCUKLARIN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Talimatlar: Lütfen aşağıdaki tüm maddeleri cevaplandırınız. Her bir ifadeyi okuduktan sonra her bir ifade için cevap seçiniz.

1. Hiç ya da hemen hemen hiç
2. Genellikle değil
3. Bazen
4. Sık sık
5. Her zaman ya da hemen hemen her zaman

Örnek İfade: İngilizce konuşmak için okul dışında fırsatlar bulmaya çalışırım
Cevap _4_

Not: Aşağıda yazılı olan maddelere verilecek yanlış cevap yoktur. Amacım sadece sizin İngilizceyi nasıl öğrendiğinizi anlamaktır.

Bölüm A

- 1- Öğrendiğim yeni kelimelerle daha önceden öğrenmiş olduğum kelimeler arasında bağlantı kurarım. (Örneğin, 'Bilgisayar' kelimesini öğrendiğimde, bu kelimeyi daha önceden bilgisayarla ilgili öğrenmiş olduğum kelimelerle ilişkilendiririm.)
- 2- Yeni bir kelimeyi hatırlamam için ya kafamda ya da kâğıt üzerinde çizim yaparım. (Örneğin, bisiklet kelimesini öğrendiğimde, kafamda bir bisiklet resmi çizerim.)
- 3- Yeni kelimeleri cümle içinde öğrenirim.
- 4- Yeni kelimeleri ezberlemek için flashcard'lar kullanırım.
- 5- Sürekli tekrar yaparım.
- 6- Yeni öğrendiğim kelime veya ifadeleri tekrar tekrar yazarak sık sık gözden geçiririm.
- 7- Yeni öğrendiğim kelime veya ifadeleri sürekli söyleyerek sık sık tekrarlarım.

Bölüm B

- 8- İngilizce konuştuğum zaman, kelimeleri doğru seslendirmek için İngilizce konuşan insanları taklit etmeye çalışırım.
- 9- Sık sık İngiliz alfabesindeki sesleri çalışırım.

10- Sık sık İngilizce yayın yapan TV kanallarını izlerim ya da İngilizce kasetler ve CDler dinlerim.

11- İngilizce kitaplar okurum. (Örneğin: İngilizce Hikâye kitapları.)

12- İngilizce bilgisayar programları ile çalışırım.

13- İngilizcemi geliştirmek için okul dışında fırsatlar bulmaya çalışırım.

14- Türkçe ve İngilizce arasında sesletim konusunda benzerlikler bulurum.

15- Okuduğum bir metnin veya duyduğum bir metnin özünü kelimesi kelimesine çevirmeden anlamaya çalışırım.

16- İngilizce dilinin dilbilgisi kurallarını keşfetmeye çalışırım. Örneğin, tekil için "is" çoğul için "are" kullanma gibi.

Bölüm C

17- İngilizce yeni bir kelime duyduğumda ya da okuduğumda, kelimenin anlamını cümlelerin kalanından tahmin etmeye çalışırım.

18- İngilizce kendimi ifade etme konusunda zorluk yaşadığımda, söylemek istediklerimi jest-mimiklerimi kullanarak ifade ederim.

19- İngilizce bir kelimeyi bilmediğim zaman, yardım isterim.

20- İngilizce bir ifadeyi bulamadığım zaman, söylemek istediğimi farklı bir yolla anlatmaya çalışırım. (Örneğin daha önceden bildiğim kelime ve sözcük gruplarını kullanarak “Kaplan” yerine “büyük kedi” ifadesini kullanmak gibi.)

Bölüm D

21- İngilizce çalışmak için zamanımı önceden planlarım.(Sadece sınav olduğunda değil.)

22- İngilizce konuşmak için fırsat kollarım.

23- Birisi benimle İngilizce konuştuğu zaman, dikkatlice dinlerim.

24- İngilizce öğreniminde ilerleme kaydetmem benim için önemlidir. (Örneğin, öğrenmem gereken şeyleri öğrenip öğrenemediğimi anlamak ve gelişme gösterip gösteremediğimi takip etmek gibi.)

25- Yaptığım hataları anlamaya çalışır, bu hataları tekrarlamamaya gayret ederim.

Bölüm E

26- İngilizce konuşma fikri beni ne zaman strese soksa, rahatlamaya çalışırım.

27- Hata yapmaktan korksam bile İngilizce konuşmak için elimden geleni yapacağım.

28- Başardığım zaman, kendimi ödüllendiririm. (Örneğin çalışmaya ara vererek veya hoşlandığım şeyleri yaparak ya da kendime yiyecek güzel bir şeyler alarak.)

Bölüm F

29- Eğer bana İngilizce olarak söylenen bir şeyi anlamazsam, karşımdaki kişiden bana yardımcı olması için yavaş konuşmasını, söylenen şeyi tekrar etmesini veya açıklamasını isterim.

30- İngilizceyi ailemle, kardeşlerimle (veya diğer aile üyeleriyle) ya da sınıf arkadaşlarımla pratik ederim.

31- İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini öğrenmeye karşı ilgim ve isteğim var. (Örneğin Amerika ya da İngiltere gibi.)

CEVAP KÂĞIDI

ÖĞRENCİ NO: _____

ÖĞRENCİ İSMİ: _____

SINIF: _____

TARİH: _____

HER MADDE İÇİN CEVABINIZI AŞAĞIDAKİ BOŞLUKLARA YAZIN (1-5).

A BÖLÜMÜ	B BÖLÜMÜ	C BÖLÜMÜ	D BÖLÜMÜ	E BÖLÜMÜ	F BÖLÜMÜ
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

- | | | | | | |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. ____ | 8. ____ | 17. ____ | 21. ____ | 26. ____ | 29. ____ |
| 2. ____ | 9. ____ | 18. ____ | 22. ____ | 27. ____ | 30. ____ |
| 3. ____ | 10. ____ | 19. ____ | 23. ____ | 28. ____ | 31. ____ |
| 4. ____ | 11. ____ | 20. ____ | 24. ____ | | |
| 5. ____ | 12. ____ | | 25. ____ | | |
| 6. ____ | 13. ____ | | | | |
| 7. ____ | 14. ____ | | | | |
| | 15. ____ | | | | |
| | 16. ____ | | | | |

Taiwanese Children's Strategy Inventory for Language Learning

Directions. Please respond to *all* the items below. Read each statement, and then choose an answer for each statement:

1. Never or almost never
2. Usually not
3. Sometimes
4. Often
5. Always or almost always.

Example. Statement: I try to find opportunities outside of school to practice English.

Answer 4

Note. *There are no wrong responses to the items below. We just want to know about the way in which you learn English.*

Part A

1. I associate new English words with what I already know. (For example, when I learn the word *computer*, I associate what I already know about computer)
2. I make a drawing, either in my head or on paper, to help me remember a new word. (For example, when I learn the word *bike*, I picture a bike in my head)
3. I learn new words in sentences.
4. I use flash cards to memorize new words
5. I review often.
6. I often review newly learned vocabulary or expressions by repeatedly writing.
7. I often review newly learned vocabulary or expressions by repeatedly mouthing.

Part B

8. When I speak in English, I try to imitate English-speaking people, in order to pronounce the words correctly.
9. I often practice English alphabet sounds.

10. I often watch TV in English or I listen to English tapes or CDs.
11. I read books in English.(For example, English story books)
12. I work with English computer programs.
13. I try to find opportunities outside of school (tutoring or cram schools) to practice my English.
14. I find similarities in pronunciation between Chinese and English.(For example, the word *card* sounds similar to the Chinese word *Ka*)
15. I make an effort to understand the sense of what I read or what I hear without translating word for word.
16. I try to discover grammar rules of the English language.(For example, using *is* for singular and *are* for plural)

Part C

17. When I hear or read a new word in English, I try to guess the meaning by looking at the rest of the sentence.
18. When I have trouble making myself understood in English, I use gestures to express what I want to say.
19. When I don't know a word in English, I ask for help.
20. When I can't find an expression in English, I try to find another way to say what I mean (For example, using words or phrases that I already know, like using *big cat* for the word *tiger*)

Part D

21. I organize my time to study English (not just when there is a test).
22. I look for occasions to speak English.
23. When someone speaks to me in English, I listen attentively.
24. I am concerned about my progress in learning English.(For example , concerning and understanding if I have learned what I am supposed to and see if I have made progress)
25. I analyze the errors I have made and try not to repeat them.

Part E

26. Whenever I am stressed by the idea of speaking English, I try to relax.
27. I will still encourage myself to speak English even if I am afraid to make mistakes.

28. When I succeed, I reward myself. (For example, taking a break or doing things I enjoy or treat myself to something good to eat)

Part F

29. If I don't understand what is said to me in English, I ask the person to help me by speaking slowly, repeating, or clarifying what has been said.

30. I practice English with my parents, sibling (or other family members) or my classmates.

31. I am interested in and willing to learn the culture of English speaking countries. (For example America or England)

ANSWER SHEET

Student ID number _____

Date: _____

Native language _____ Age _____

Write your answer for each statement (1 2, 3, 4 or 5) beside the number of the statement.

Calculate the total for each column and write the result at the bottom of each column.

Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F	
1. _____	6. _____	17. _____	21. _____	26. _____	29. _____	
2. _____	7. _____	18. _____	22. _____	27. _____	30. _____	
3. _____	8. _____	19. _____	23. _____	28. _____	31. _____	
4. _____	9. _____	20. _____	24. _____			
5. _____	10. _____		25. _____			
	11. _____					
	12. _____					
	13. _____					
	14. _____					
	15. _____					
	16. _____					

Dear Volkan,

Please accept my profound apology regarding my late reply to your request. I have been away on a business trip for my university to Europe since Jan. 23 and I just got back from my trip and started working today!

Thank you for your patience and YES, it is my pleasure to give you permission for using my *Taiwanese Children's Strategy Inventory for Language Learning (Taiwanese Children's SILL, 2005)* as long as you agree to give the proper credit and I would appreciate it if you could also promise to share your findings with me later after you finish your research. I would also be happy to assist you if you let me know more about the details.

Best regards,
Rae

Rae Lan, Ph.D.
Office of International Cooperation
Associate Professor, English Department
Soochow University, Taipei, Taiwan
TEL: 2881-9471 ext. 5231
Email:rae@scu.edu.tw