



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
PROGRAMI

Yüksek Lisans Tezi

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Serkan PADEM
Düzce, 2012

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
PROGRAMI

Yüksek Lisans Tezi

Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri
Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Hazırlayan
Serkan PADEM

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ
DÜZCE, 2012

Serkan PADEM

**Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Haziran, 2012**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN**

**DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ
KULLANIMLARININ ÇEŞİTLİ**

DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Serkan PADEM' in “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tezi, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, oy birliği\oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ

Üye:.....

Üye:.....

Üye:.....

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2012
Doç. Dr. Mehmet Selami YILDIZ
Düzce Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz çağda küçük bir köy olarak nitelendirdiğimiz dünyamız, aklın sınırlarını zorlayan bir hızda gelişmektedir. Aynı köy içerisinde yaşayan insanların birbirini anlamaması ne kadar garipse, günümüzde de dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayı anlayamamak o kadar tuhaftır. Günümüzde, uluslararası bağlamda iletişimimizi sağlamada başvurulan temel diller arasında İngilizcenin yeri oldukça önemlidir. İşte bu yüzdendir ki İngilizce çağımızın “lingua franca”sı, yani anadili farklı olan insanların konuştuğu ortak dil olmuştur. Böylesine önemli olan yabancı dili öğrenme ve öğretme süreçlerinde, dünya üzerindeki birçok toplum tarafından uzun yıllardır tartışılmış, daha iyi ve daha verimli metotlar geliştirilmeye çalışılmış, ancak Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkede pek de tatmin edici sonuçlara ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, İngilizcenin nasıl daha iyi öğrenilebileceği ve öğretilbileceği konusunda araştırmalar tüm hızıyla devam etmektedir. İngilizce öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi ve “strateji” kavramının İngilizce öğrenme sürecine girmesiyle beraber yabancı dil öğrenme ve öğretme süreci yeni bir boyut kazanmış ve bireylerin yabancı dil başarısında stratejilerin ve bu stratejileri etkileyen faktörlerin neler olduğu merak konusu olmuştur. Bu çalışma, İngilizcenin yoğun olarak verildiği üniversite hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin cinsiyet, LYS puan türü ve anadil faktörlerinden ne derece etkilendiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Yüksek lisans eğitim sürecimin başlangıcından bu yana, bilgi, tecrübe, ilgi, olumlu ve olumsuz eleştiri ve önerileriyle kendime rehber edindiğim, bana güvenen ve benden maddi - manevi hiçbir yardımını esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç'a en samimi duygularıyla teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde, akademik ve kişisel anlamda gelişimime bilgi, tecrübe ve tavsiyeleriyle katkıda bulunan sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR' a, Yrd. Doç. Dr. Memduh CEYLAN' a, Yrd. Doç. Dr. Şule AY' a, Yrd. Doç. Dr. Engin ASLANARGUN' a, Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR' a, araştırmada veri toplayabilmem için gerekli idari izni veren ve bu süreçte bana sürekli

destek olan Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu Müdür Vekili sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf Şen'e, yüksek lisans eğitim tecrübelerini benimle paylaşarak tavsiyelerini esirgemeyen mesai arkadaşım Okt. Mesut Kuleli ve Öğretmen arkadaşım Osman AKTAN' a, bugünlere gelmeme vesile olan annem ve babama, hayatımın her aşamasında bana destek olan ağabeyim Yavuz PADEM 'e, yoğun çalışma tempoma ve onlara ayırmam gereken vakitten çalmama rağmen daima benim yanımda olan sevgili eşim ve biricik kızıma teşekkür ediyorum.

Serkan PADEM

Düzce, 2012

ÖZET

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

PADEM, Serkan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç

Haziran 2012, 131 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmaya Düzce Üniversitesi hazırlık biriminde öğrenim göre toplam 461 öğrenci katılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) veri analiz programından faydalanılmıştır. Öğrencilerin genel strateji kullanımları ile cinsiyetleri arasındaki fark Independent Sample t-test tekniğiyle, LYS puan türleri ve anadilleri ile genel strateji kullanımları arasındaki fark ise One Way ANOVA tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerle görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel strateji kullanım ortalaması, orta düzey strateji kullanım aralığına karşılık gelen 3,06 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin, en fazla sosyal stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin genel strateji kullanımları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farka rastlanamazken, bellek stratejileri kullanımında bayanlar lehine, telafi stratejileri tercihinde ise baylar lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir. LYS puan türü ile öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farka bakıldığında, gerek öğrencilerin genel strateji kullanımı gerekse alt ölçeklerdeki stratejileri kullanımlarıyla LYS puan

türleri arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır. Araştırmaya katılan anadili Türkçe olan öğrencilerle anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri karşılaştırıldığında, genel ve alt ölçeklerdeki strateji kullanımları ve anadil faktörü arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Ancak, envanterin bilişsel stratejiler alt boyutunda anadili Kürtçe olan öğrenciler lehine anlamlı farka rastlanılmıştır. Araştırmada ayrıca anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin en yoğun kullandıkları strateji grubunun bilişsel stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Öğrenimi, Dil Öğrenme Stratejileri, Cinsiyet, LYS Puan Türü, Anadil.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF THE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF UNIVERSITY PREPARATORY CLASS STUDENTS WITH RESPECT TO VARIOUS VARIABLES

PADEM, Serkan

Master of Science, Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ

June, 2012, 131 pages

The aim of this study is to examine the use of language learning strategies of university preparatory class students with respect to their gender, sort of LYS (Undergraduate Placement Exam) point and native language. The attendants of the study were 461 students who study at Düzce University preparatory unit. “Language Learning Strategies Inventory”, which was developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007), was used to identify the use of language strategies of the attendants. SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) was benefited to analyze the data obtained from the attendants. The difference between students’ general use of strategies and gender was analyzed through Independent Sample t-test technique. The difference between students’ sorts of LYS (Undergraduate Placement Exam) point and native language and their students’ general use of strategies was analyzed through One Way ANOVA technique. Some qualitative data were also obtained from the students whose native languages are different from Turkish.

According to the findings of the study, the mean of the scores of general strategy used was found to be 3,06, which means a medium level of strategy use. It was identified that the mostly preferred strategy type was “social strategies” and the strategies that were used the least were “affective strategies”. Although a meaningful difference was not been identified between students’ general strategy use and gender; there was a meaningful difference between memory strategies and gender, favoring

females, and between compensation strategies and gender, favoring males. As to the difference between strategy use and sort of LYS point, there were not any meaningful differences between sort of LYS point and both general and sub-group strategy uses. There were not any differences between the general and sub-group strategy uses of Turkish speaking and students whose native language is different from Turkish. However; there was a meaningful difference in cognitive strategy use, favoring Kurdish speaking students. Additionally, it was found that the strategy group used by students whose native language is different from Turkish mostly was the group of cognitive strategies.

Keywords: Foreign Language Teaching, Language learning strategies, Gender, Sort of LYS point, Native language

Annem, Babam, Eşim ve Kızıma...

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İTHAF	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xvi
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2.BÖLÜM.....	8
LİTERATÜR.....	8
2.1.Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi.....	11

2.3. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	13
2.3.1. Motivasyon.....	13
2.3.2. Yaş.....	13
2.3.3. Cinsiyet.....	14
2.3.4. Aile.....	15
2.3.5. Yöntem ve Teknikler.....	15
2.3.6. Sosyal ve Fiziksel Ortam.....	16
2.3.7. Anadil, Kültür ve Etnik Köken.....	16
2.3.8. Öğrenme Stratejileri.....	17
2.3.8.1.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	18
2.3.9. Dil Öğrenme Stratejileri.....	21
2.3.9.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	23
2.3.9.1.1. Naiman ve Arkadaşlarının (1978) Sınıflandırması.....	23
2.3.9.1.2. Rubin'in (1981) Sınıflandırması.....	25
2.3.9.1.3. O'Malley ve Chamot'un (1990) Sınıflandırması.....	26
2.3.9.1.4. Oxford'un (1990) Sınıflandırması.....	27
2.4. İlgili Araştırmalar.....	30
2.4.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar.....	30
2.4.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	40
3.BÖLÜM.....	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Evren ve Örneklem.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.4. Verilerin Toplanması.....	52
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	52
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	53
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	53
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi.....	53

Geçerlik Çalışmaları:.....	53
Güvenirlik Çalışmaları:.....	54
4.BÖLÜM.....	55
BULGULAR VE YORUM	55
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	55
4.1.1. Bellek Stratejileri Kullanımı.....	55
4.1.2. Bilişsel Strateji Kullanımı.....	56
4.1.3. Telafi Stratejileri Kullanımı.....	58
4.1.4. Üstbilişsel Strateji Kullanımı	59
4.1.5. Duyuşsal Strateji Kullanımı.....	60
4.1.6. Sosyal Strateji Kullanımı	61
4.1.7. Genel Strateji Kullanımı	62
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	63
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	65
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	66
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	69
4.5.1. Türkçeyi Öğrenme Yeri	70
4.5.2. Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumu	71
4.5.3. Türkçe-İngilizce Karşılaştırması	71
4.5.4. İngilizce Öğrenirken Kullanılan Stratejiler.....	74
4.5.4.1 Hemşince	75
4.5.4.2 Zazaca	76
4.5.4.3 Çerkezce	77
4.5.4.4 Kürtçe	78
4.5.4.5 Boşnakça	79
5.BÖLÜM.....	80
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1.Sonuçlar.....	80
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	80

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	81
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	82
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	82
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	83
5.2.Öneriler.....	85
5.2.1. Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler.....	85
5.2.2. Yabancı Dil Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	85
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	86
6.KAYNAKÇA.....	87
7.EKLER.....	98

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Türkiye’de Yabancı Dillere Verilen Önceliklerdeki Kronolojik Değişimler.....	11
Tablo 2.2. Naiman Ve Arkadaşlarının (1978) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.....	24
Tablo 2.3. Rubin’in (1981) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	25
Tablo 2.4. O’Malley Ve Chamot’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	26
Tablo 2.5. Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	27
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Sayısal Veriler.....	48
Tablo 3.2. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Dillere Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3.3. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Bütünü ve Alt Ölçekleri İle İlgili Güvenirlik Katsayıları.....	51
Tablo 4.1 Öğrencilerin Bellek Stratejileri Kullanımı.....	55
Tablo 4.2 Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanımı.....	57
Tablo 4.3 Öğrencilerin Telafi Stratejileri Kullanımı.....	58
Tablo 4.4 Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanımı.....	59
Tablo 4.5 Öğrencilerin Duyuşsal Strateji Kullanımı.....	60
Tablo 4.6 Öğrencilerin Sosyal Strateji Kullanımı.....	61
Tablo 4.7 Öğrencilerin Genel Strateji Kullanımı.....	62
Tablo 4.8 Genel Strateji Kullanımı ve Cinsiyet Arasındaki Fark.....	63
Tablo 4.9. Alt Strateji Grupları ve Cinsiyet Arasındaki Fark.....	64
Tablo 4.10 Genel Strateji Kullanımı ve LYS puan Türü için ANOVA Sonuçları.....	65

Tablo 4.11 Alt Grup Stratejileri Kullanımı ve LYS puan Türü için ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.12 Genel Strateji Kullanımı ve Anadil için ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 4.13 Alt Grup Stratejileri Kullanımı ve Anadil için ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 4.14 Anadili Türkçe Olan Öğrenciler ile Anadili Kürtçe Olan Öğrencilerin Genel Strateji Kullanımları Arasındaki Fark.....	68
Tablo 4.15 Anadili Türkçe Olan Öğrenciler ile Anadili Kürtçe Olan Öğrencilerin Alt Strateji Grupları Puanları Arasındaki Fark.....	68
Tablo 4.16 Görüşme Bilgi Kodlama Kategorileri ve İlgili Açıklamalar.....	70
Tablo 4.17 Görüşme yapılan Öğrencilerin Kullandıkları Stratejiler.....	73

KISALTMALAR

v.b.: Ve benzeri.

bkz.: Bakınız.

LYS: Lisans yerleştirme Sınavı

MF: Matematik- Fen puan türü

TM: Türkçe-Matematik puan türü

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

(H): Anadili Hemşince olan öğrenci.

(B): Anadili Boşnakça olan öğrenci.

(Z): Anadili Zazaca olan öğrenci.

(Ç1): Anadili Çerkezce olan bir numaralı öğrenci.

(Ç2): Anadili Çerkezce olan iki numaralı öğrenci.

(K1): Anadili Kürtçe olan bir numaralı öğrenci.

(K2): Anadili Kürtçe olan iki numaralı öğrenci.

(K3): Anadili Kürtçe olan üç numaralı öğrenci.

(K4): Anadili Kürtçe olan dört numaralı öğrenci.

(K5): Anadili Kürtçe olan beş numaralı öğrenci.

(K6): Anadili Kürtçe olan altı numaralı öğrenci.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsan hayatında öğrenme, doğumdan ölüme kadar geçen hemen hemen her an önem teşkil etmektedir. Tarih boyunca bilim insanları ve düşünürler öğrenmenin kapsamlı bir tanımına ulaşmaya çalışmışlardır. İnsanların gerek bireysel, gerekse üyesi buldukları toplum ve grupların ihtiyaçlarına en etkili biçimde cevap verebilmesi için kendi bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını geliştirecek öğrenme süreçlerine tabi olmaları gerekmektedir. Tanım olarak öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2009:4). İnsanın doğasında bulunan öğrenme arzusu insanı, doğumundan ölümüne kadar hayatına giren nesne ve kavramları anlamlandırma çabasına, dolayısıyla da her zaman bir devinim içerisinde olan öğrenme sürecine yönlendirmiştir.

Bir öğrenme sürecinin daha başarılı sonuçlar doğurabilmesi için, öğrenme sonucunda kazanılacak her türlü bilginin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerin en önemlilerinden biri ise bilginin birey açısından anlamlı hale gelebilmesi ve bireyin hafızasına bu şekilde kodlanmasıdır. Novak (2010:5), anlamlı bir bilginin üç temel özelliğe sahip olması gerektiğini savunur:

1. Önceki bilgilerle ilgili olma: Öğrenen, öğrenilecek yeni bilgiyle ilişkilendirebileceği bir takım bilgiye sahip olmalıdır.
2. Anlamlı materyal: Öğrenilecek olan yeni bilgi, önemli kavram ve önermeler içermelidir.
3. Öğrenenin anlamlı öğrenmeyi tercih etmesi: Öğrenen, yeni öğreneceği bilgiyi bilinçli ve kasıtlı olarak daha önceki bilgileriyle ilişkilendirmeyi tercih etmelidir.

Her türlü bilginin öğrenme sürecinde planlı ve kasıtlı yapılan aktiviteler, üzerinde çalışılan öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir. Bir öğrenci, öğrenmeyi amaçladığı yeni bir unsuru rastgele değil de belirli bir strateji, teknik ve yöntemler örüntüsüyle öğrenmeye çalışırsa, hedeflediği bilgi, beceri, tutum veya

davranışı hem daha kısa sürede hem de daha kalıcı bir şekilde kendi öz hazinesine katma şansını yakalayabilir. Bu tarz bir öğrenme sürecinin, öğrenenin işini oldukça kolaylaştıracağı alanlardan en önemli olanlardan birisi ise yabancı dil öğrenmedir. Çünkü yabancı dil öğrenimi, bünyesinde özel öğrenme strateji, teknik ve yöntemlerini barındıran ve oldukça ciddiye alınması gereken bir süreçtir.

Günümüzde insanlar en son teknolojik, bilimsel, ekonomik ve sosyal gelişmeleri öğrenmeli ve bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışmalıdır. İnsanoğlu hem yakın çevresindeki hem de yaşadığı yerden binlerce kilometre uzaklıktaki yerlerde olan tüm olay ve gelişmeleri takip edebilmelidir. Bunu yapabilmek için ise, insanın belirli vasıflara sahip olması gerekir. Yerel gelişmelerin takibinde insanın bulundurması gereken vasıflar çok üst düzeyde olmayabilir. Ancak, eğer kişi dünyanın en ücra köşesindeki olaydan bile haberdar olmak istiyor ve içinde yaşadığı çağın gerekliliklerinden biri olan “dünya vatandaşı” statüsü arzuluyorsa, yapması gereken işlerin başında yabancı dil öğrenme gelir.

Yabancı dil bilmenin, kişisel gelişimi oluşturan unsurların en tepesinde yer aldığı günümüzde insanlar en etkili ve verimli bir öğrenme sürecinin ihtiyacını sürekli olarak hissetmektedirler. Teknolojik gelişmenin, değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin önemi tartışılmaz. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur (Çelebi, 2006: 286). Küreselleşme sürecinin hız kesmediği günümüzde özellikle bilim, endüstri, ticaret ve turizm gibi sektörlerde rakiplerle yarışabilmenin ve bu yarışta hayatta kalabilmenin en temel gerekliliklerinden biri, hiç şüphesiz yaygın kullanımı olan en az bir yabancı dil bilmektir.

Bir öğrencinin iyi dil öğrencisi olabilmesi için öğrenme sürecindeki tüm sorumlulukları üstlenebilmesi, yeni bir bilgiyi öğrenmek için doğru stratejiyi kullanabilmesi ve öğrenme zamanını sadece sınıf içi aktivitelere ayırdığı vakitle sınırlamayıp kendi öğrenme takvimini oluşturması gerekir. İyi bir dil öğrencisinin niteliklerinin tamamında ortak olan unsurlardan bir tanesi de öğrenme stratejileridir.

Dil öğrenimini etkileyen en önemli unsurlardan biri de öğrencilerin kendilerine has olarak kullandıkları *dil öğrenme stratejileridir*. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin

genellikle kasıtlı olarak, yabancı dil öğrenme düzeylerini geliştirmek için kullandıkları özel eylem ve tekniklerdir. Bu stratejiler, dil öğrenme yeteneğini geliştirebilecek birçok davranışı bünyesinde barındırır. Etkili yabancı dil öğrencileri, kullandıkları stratejilerin farkındadırlar ve bu stratejileri neden kullandıklarını bilirler (Green ve Oxford, 1995: 285-291). Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin dil öğrenim sürecine katkıda bulunmalarını sağlayan belirli tekniklerdir. Bu teknikler öğrenciler tarafından dil derslerinde öğretilenleri anlamayı ve hafızada tutmayı kolaylaştırmak, öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı ve etkili bir hale getirmek için kullanılırlar (Bekleyen, 2006:36). Her öğrencinin bir şekilde kullandıkları bu stratejiler, öğrencilere dil öğrenme sürecinde en hızlı ve en kalıcı şekilde yabancı dil öğrenme konusunda yardımcı olmaktadır. Her birey farklı özelliklere (cinsiyet, yaş, motivasyon, alt yapı, v.b.) sahip olduğu için, dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyindeki farklılık da olasıdır. Her öğrencinin farklı düzeyde dil öğrenme strateji veya stratejilerini kullanması mümkün olduğu için, öğrenme seviyelerinde de ciddi farkların olması oldukça muhtemel bir beklentidir.

Bu araştırmanın problemini, "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri cinsiyet, LYS puan türü ve anadil faktörlerinden etkilenmekte midir?" sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda, aşağıda belirtilen sorular cevaplandırılmaya çalışılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır:

1. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?
2. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden ana dili Türkçe olanlar ile ana dili Türkçe'den farklı bir dil olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden anadili Türkçe 'den farklı bir dil olan öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek veriler, üniversite hazırlık sınıfında yoğunlaştırılmış şekilde İngilizce eğitimi alan öğrencilerin İngilizceyi öğrenme süreçlerinde ne tür stratejileri kullandıklarının belirlenmesiyle, öğrencilerin yoğun olarak kullandıkları stratejilerin devamlılığının sağlanması ve öğrenciler tarafından fazla kullanılmayan stratejilerin de farkındalığının sağlanması ve üzerinde yoğunlaşılmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilecek bulgular ışığında, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım tercihlerine bakarak, bu stratejilerin çeşitli değişkenlere göre farklılığı da göz önünde bulundurularak, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda daha kişiye özgü verilerin alınması ve dil öğretiminin daha öğrenen merkezli olması sağlanabilir.

Bu çalışmadan çıkarılacak sonuçlar, özellikle öğretim faaliyetini uygulamakla yükümlü kişi ve kurumlara öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları stratejilerin bilgisini sunarak ve öğrenmeyi daha bireyselleştirerek, dil öğretimindeki sorunların bir bölümüne çözüm yolu önerebilir. Ayrıca bu çalışmada, öğretim elemanlarına var olan dil öğrenme stratejileri ile öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasındaki farkı görme fırsatı verilerek öğrencilerin bireysel dil öğrenme metotlarını irdelemelerine olanak sağlanabilir. Araştırma bulguları ayrıca, dil öğrenme stratejileri kullanımlarının LYS puan türü, cinsiyet ve anadil değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermesi açısından önemlidir. Özellikle, yurt dışında anadil ve etnik köken değişkenleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, yurt içindeki araştırmalarda anadil değişkeninin araştırılmaması bu çalışmanın önemini daha da artırmaktadır.

Dil öğrenme stratejileri kullanımlarının LYS puan türlerine göre farkı, bugüne kadar üzerinde durulmamış alanlardan birisidir. LYS puan türleri, öğrencinin orta

öğretimde hangi öğrenme alanına yoğunlaştığını bildirmesi açısından önemlidir. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından belirlenen bu puan türleri, öğrencinin yoğunlaştığı öğrenme alanı ve zekâ türleri hakkında bilgi vermektedir. LYS puan türleri şu şekilde ifade edilmektedir (www.milliyet.com.tr):

“LYS’de puan türleri MF-1, MF-2, MF-3, MF-4, TM-1, TM-2, TM-3, TS-1, TS-2 ve DİL-1, DİL-2, DİL-3 olarak değişiyor. MF grubu eski sistemde "Sayısal", TM grubu "Eşit Ağırlıklı", TS grubu da "Sözel" puan türlerine karşılık geliyor. MF ile ilgili puan türlerinde, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya ve Biyoloji sorularının ağırlığı çeşitli oranlarda değişiyor. TM ile ilgili puan türlerinde Matematik, Geometri, Türk Dili ve Edebiyat ile Coğrafya-1 testleri, TS ile ilgili puan türlerinde Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya-1, Tarih, Coğrafya-2 ve Felsefe grubu testleri yer alıyor. DİL puan türünde ise LYS’de dil sorularının ağırlığı alt puan türlerine göre değişiyor. DİL-1’de ikinci aşama sınavındaki dil sorularının ağırlığı yüzde 65, DİL-2’de yüzde 50, DİL-3’de yüzde 20 olacak. Sınavın birinci aşaması olan YGS, DİL puanlarını, DİL-1 alt puanında yüzde 35, DİL-2 alt puanında yüzde 50, DİL-3 alt puanında ise yüzde 80 oranında etkileyecek.”

Buradan da anlaşılacağı üzere, LYS puan türleri, öğrencilerin ana hatlarıyla sayısal, sözel veya hem sayısal hem sözel ağırlıklı bir eğitim geçmişiyle üniversitelere yerleştirildiklerini bildirmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın da dil öğrenimine nasıl etki edebileceğinin araştırılması gerekmektedir.

Cinsiyet, anadil ve LYS puan türleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyebilecek önemli faktörlerdir. Bu faktörlerin dil öğrenimindeki etkisi de özenle araştırılmalıdır. Böylece, farklı özellikleri ve altyapıları olan öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejilerdeki olası farkların bilinmesi, öğrenci ve öğretmenlerin bu süreçteki farkındalıklarını artıracaktır. Bu bağlamda bu çalışma, üniversiteye hazırlanma sürecinde çeşitli bölümlere ayrılan ve farklı öğrenme stratejilerine sahip oldukları öngörülen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin birbirinden farklı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla hizmet edecektir. Ayrıca bu çalışma Türkiye gibi farklı unsurları bünyesinde barındıran bir ülkede, anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının karşılaştırılmasını mümkün kılacağı için farklı anadil ve etnik kökene sahip olan öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine ışık tutacaktır. Özellikle,

İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden yola çıkarak, ikinci dil öğretimine bu bulguların ışık tutacak ve bu doğrultuda ipuçları elde edilecektir. Araştırmadan elde edilecek veriler ışında öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirme ve kendi dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu öğrenme fırsatı bulabileceklerdir. Öğreticiler ise, öğrenci başarısında önemli rolü olduğu belirlenen bu stratejilerin öğrenciler tarafından daha iyi ve yaygın olarak kullanılmasını sağlamak amacıyla çeşitli aktiviteler geliştirebilirler.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın temel kaynağı öğrencilerden alınan görüş beyanları olduğundan, araştırma sürecinde katılımcıların etik ilkelerine uygun şekilde fikir beyan ettikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu çalışma, 2011-2012 akademik yılında Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi'nde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
- 2- Bu çalışma LYS puan türleri TM-1, MF-4 ve YGS-6 olan öğrencilerle sınırlıdır.
- 3- Bu çalışma, anadilleri Türkçe, Kürtçe, Zazaca, Boşnakça, Çerkezce ve Hemşince olan öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil: İnsanları kendi ülkelerinde konuşulmayan ancak başka ülkelerdeki insanlarla veya tüm dünyayla iletişime geçebilmek için öğrendikleri dildir.

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenciler tarafından dil öğrenme sürecinde bilinçli veya farkında olmadan kullanılan özel metot ve uygulamaları ifade eder.

LYS Puan Türü: Öğrencilerin lisans veya ön lisans programlarını tercih aşamalarında baz alınan ve ÖSYM tarafından belirlenen “Lisans Yerleştirme Sınavı” puan türlerini ifade eder.

Anadil: Öğrencilerin konuşmaya başladıkları andan itibaren kullandıkları, ebeveynlerinin ana iletişim aracı olarak kullandıkları ve çocuklarına ilk olarak öğrettikleri dili ifade eder.

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Öğrenilmesi hedeflenen bir yabancı dil, bireyin anadili ile aynı dil ailesinden gelsin veya tamamen farklı bir kökene sahip olsun, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde titizlikle durulması gereken bir süreçtir. Bu yüzden, ana dili eğitimi için her yaş grubuna özel çeşitli öğretim metotları ortaya çıkmıştır. Yabancı dil eğitimi her yaş için oldukça öneme sahiptir; ancak, eğer bireyler öğrenilmesi hedeflenen yabancı dilde o dili anadili olarak kullanan kişilerin yeterliklerine yaklaşmak isterlerse, dil eğitimine olabildiği kadar erken yaşta başlamalıdır. Bu konuda yapılan birçok çalışma (Krashen, 1973, Roth, 1998, Lambert, 1972) oldukça erken dönemde dil eğitimine maruz kalan çocukların öğrenmeye çalıştıkları yabancı dilde “ native speaker” denilen o dili anadili olarak kullanan kişilerin yeterliklerine rahatlıkla yaklaşabildiklerini göstermektedir.

Artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği görülmekte olup, bilgisayar ve yabancı dil bilmek çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuttur (Çelebi, 2006). Harmer (1998:3), kişilerin yabancı dil öğrenmesine sebep olabilecek faktörleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1- Öğrencinin hedef dil toplumunda yaşamasından dolayı mecbur olması,
- 2- Meslek ile ilgili özel bir amaç için ihtiyaç duyulması,
- 3- Okul müfredatından dolayı öğrenme zorunluluğunun bulunması,
- 4- Hedef dilin kültürünün çekiciliği
- 5- Daha iyi bir işe girebilme umudu

Yabancı dil eğitimi oldukça ciddiye alınması gereken bir süreç olduğu için, bu sürecin kendine özgü birtakım kural, ilke, yöntem ve teknikleri mevcuttur. Yabancı dil eğitiminde, hem sınıf içi hem de sınıf dışı aktivitelerin planlanması ve bu planlamanın en güncel metodolojik yöntemler çerçevesinde yapılması oldukça önemlidir. Yabancı dil eğitim sürecinde dikkate alınması gereken unsurlardan bir diğeri de, kullanılacak

yöntem ve tekniklerin ve verilecek materyalin hedef öğrenci grubuna uygunluk düzeyini test etmektir. Mevcut düzeyin altında veya üstünde bir eğitim, öğrenci grubun öğrenme hızını etkilemesi ve dolayısıyla öğrencilerin kaybolmasına sebep olacaktır.

Tarih boyunca, dünya üzerinde insanlar çeşitli dilleri yabancı dil olarak öğrenmeye çalışmışlardır. İçinde yaşanan dönemin özellikle politik, sosyal ve ekonomik konjonktürüne göre değişik diller bir bakıma “dünya dili” olagelmış ve tüm dünyada çok fazla sayıda kişi tarafından öğrenilmiştir. 21. yüzyılda, İngilizce en çok tercih edilen küresel iletişim aracı olma statüsünü ispatlama yolunda önemli adımlar atmış durumdadır. Bugün dünyada, bilim, ekonomi, teknoloji, eğitim ve benzeri alanlarda İngilizce’den daha yaygın kullanımı olan ve İngilizce ’den daha fazla tercih edilen bir dil yoktur.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği her ülkede, insanlar İngilizceyi etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilmenin ve kullanabilmenin yollarını aramaktadırlar. Kişiler ve devletler, İngilizce eğitime oldukça ciddi miktarda bütçeler ayırmaya başlamışlardır. Öyle ki, anadili İngilizce olan ülkeler için, dil eğitimi bu ülkelerin iştahını kabartan ekonomik bir sektör haline gelmiştir. İngilizce bilmek, tüm toplumlarda eğitilmiş veya kendini geliştirmiş bir bireyde aranan bir numaralı özellik olmaya başlamış, böylece de gerek İngilizcenin öğrenimi, gerekse verilen İngilizce eğitiminin niteliği oldukça önem arz etmeye başlamıştır.

Yabancı dil eğitiminde, üzerinde durulan temel hususlardan birisi de yabancı dilin dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine göre planlanmış içerik ve aktivitelerle öğretilmesidir. Bu becerilerden dinleme ve okuma becerileri “receptive skills” olarak adlandırılan “algısal becerilerdir”. Konuşma ve yazma becerileri ise “productive skills” yani “üretken beceriler” olarak adlandırılırlar. Aküzel’e (2006:17-18) göre, dil öğrenimi, bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu temel becerilerin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.

İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesini kapsayan sürecin sonunda, belirlenmiş olan amaçlara ve farklı düzeylere göre değişmekle birlikte, öğrenenlerin hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmesi, temel beceriler olarak sıralanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen bir düzeye ulaşması ve hedef dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmaları beklenmektedir (Aydın

ve Zengin, 2008:82). Yabancı dil öğretimi; öğrencileri yabancı dil öğrenmeye teşvik etmek, ilgi duymalarını sağlamak, farklı kültürlerle karşı merak uyandırmak, öğrencilere konuşma yürekliliği ve serbestliği vererek onlara öğrenmeye başladıkları dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırmak, yabancı dil yolu ile kelime hazinelerini zenginleştirebileceklerini, genel kültürlerini artırebileceklerini, düşünme ve anlayış ufuklarını genişletebileceklerini kavratarak bu yolda onlara rehberlik etmektir (Aküzel, 2006:6). Bünyesinde hazırlık sınıfı barındıran ortaöğretim kurumlarının İngilizce öğretim programlarının genel amaçları arasında yer alan “dinleme, okuma, yazma ve konuşma dil becerilerini geliştirmek” (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2011:4) ifadesi de yabancı dil eğitiminin tek boyutlu olamayacağını bir göstergesidir. Yabancı dil eğitiminde özellikle dört becerinin ayrı ayrı düşünülüp üzerinde kendilerine has yöntemlerle durulması çok önemlidir. Ayrıca, dil öğretiminde “productive skills” olarak adlandırılan üretim becerileri olan konuşma ve yazma becerileri özel olarak vurgulanmalıdır. Böylelikle, yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dili anadili gibi konuşan kişilerin yetkinliğine yaklaşılabilir ve öğrenilen yabancı dilin sosyal ortamlarda etkili bir biçimde kullanılması sağlanmış olur.

Dil öğretiminde stratejilerin bilinmesi ve uygun stratejiler ekseninde bir dil öğretim programı tasarlanması oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda dil öğrenme sürecinde stratejilerin önemi aşağıdaki ifadelerle vurgulanmaktadır (MEB, 2006):

“Dil öğretiminde son yaklaşımlarda dikkatlerin “üründen” “süreç”e kaydığını görüyoruz. Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiğini göz önüne alarak, program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel hipotez, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğudur.” (Sayfa 2)

“Büyüme sürecinin en önemli unsurlarından biri de bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmesidir. Dil öğretiminde ise öğrenme stil ve stratejilerinin farkına varma, ergenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olacaktır.”(Sayfa 4)

“Öğrencilerimizi özerklik konusunda özendirmek için, öğrenme biçimlerini ve stratejilerini kavramalarını ve değişik öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkına varmalarını sağlamalıyız.” (Sayfa 10)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, dil eğitimi ve strateji kavramları birbirinden ayrı düşünülememektedir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarını arttırmak, tasarlanacak bir dil öğretim programının en temel unsurlarından birisini oluşturmaktadır.

2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Türklerin yabancı dil öğrenme geçmişi Orta Asya periyoduna kadar dayanmaktadır. Türkler Osmanlı devleti kurulmadan önce Got ve Latin dillerini, İslamiyet ile tanıştıktan sonra Kur’an-ı Kerim’in dili olan Arapça’yı, daha sonra da bürokrasi dili olan Farsça’yı öğrenmişlerdir. Osmanlı döneminde ise ağırlıklı olarak Arapça ve Fransızca öğrenildiği görülmektedir (Soner, 2007:401).

Tablo 1’de, Türkiye’de yabancı dillere verilen önceliklerdeki kronolojik değişimlere yer verilmektedir (Demircan, 1988; Akt:Doğançay Aktuna, 1998:28). Tabloda görüldüğü üzere, Türklerin yaşadığı her dönemde değişik yabancı diller öğrenilegelmiştir. Özellikle Arapça, Fransızca ve Farsça tarihsel olarak uzun süreli periyotlarda her daim öğrenilen ve öğretilen diller arasında yer almıştır. Ancak günümüz Türkiye’sinde, üzerinde en fazla maddi ve manevi emek harcanan, insanların onu öğrenmek uğruna memleketinden binlerce kilometre uzaktaki şehirlerde yaşamayı göze aldıkları dil hiç şüphesiz İngilizcedir. Bu nedendir ki, İngilizce eğitimi son yılların üzerinde özenle durulan işlerinden biri olmuştur.

Tablo 2.1. Türkiye’de Yabancı Dillere Verilen Önceliklerdeki Kronolojik Değişimler

Sıra	1773 öncesi	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980 Sonrası
1	Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2	Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
3	Türkçe	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
4		İngilizce	Arapça	Arapça	Arapça
5		Almanca		Farsça	Farsça

Sezer (1987:183), Türkiye’de İngilizce eğitiminin yakın tarihteki serüvenini özetlerken 1970’lerin Türkiye’si ile günümüzdeki dil öğrenim ve öğretimine olan

düşkünlüğü karşılaştırmış ve günümüzde gerek resmi gerekse özel kurumların çalışanlarının dil eğitimi alması konusunda oldukça büyük çaba içerisinde olduğunu belirtmiştir. Günümüz Türkiye'sinde İngilizce bilmek bireysel gelişmenin, hem ulusal hem de uluslararası platformda rakiplerle yarışabilmenin önemli faktörleri arasında yer almaktadır. Bugün Türkiye'de İngilizce eğitimi, eğitim sisteminin her kademesine yayılmış ve sürekli artan bir rağbet görmektedir. Özel okulların, anaokulundan üniversiteye kadar her kademedede yaygınlaşmasıyla beraber, Türkiye'de İngilizce eğitiminin kalitesi daha da ileriye götürülmeye çalışılmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarını özel ilk veya orta öğretim okullarına göndermelerinin en büyük sebeplerinden birisi de daha iyi İngilizce eğitimi verildiği varsayımdır. Özel okulların müfredatlarında İngilizce'ye daha fazla zaman ayrılmakta ve öğretim metot ve materyallerinin kalitesi, batı dünyasında kullanılanlarla yarıştırlmaktadır (Atay ve Ece, 2009: 24).

Türkiye'de İngilizce eğitimi yakın denilebilecek bir tarihe kadar ortaöğretim ve yükseköğretimde haftada 4 veya 6 saat gibi kısıtlı sürelerde verilirken, günümüzde devlet okullarında dahi zorunlu İngilizce eğitimi ilköğretim dördüncü sınıfta vermeye başlamıştır. Bunun yanı sıra, zaman içerisinde ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında zorunlu hazırlık sınıfları açılmış ve bu sınıflarda öğrencilere bir yıl boyunca haftada ortalama 20-26 saat arası yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi vermeye başlanmıştır. Ayrıca, başta Boğaziçi ve ODTÜ gibi eğitim kalitesi olarak önde gelen üniversitelerde tamamen ve yeni açılan bir çok üniversitede bile kısmen eğitim dilinin İngilizce olması, İngilizce bilmenin hem sosyal hayatta hem de mesleki gelişimdeki rolünü daha da ön plana çıkarmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye, yabancı dil öğrenimi ve öğretimine tarihi boyunca önem vermiş bir ülkedir. Geçmiş yıllarda bu topraklarda, dönemin ihtiyacına göre çok çeşitli diller öğrenilmiş ve öğretilmiştir. Günümüz Türkiye'sinde üzerinde en çok titizlikle durulan ve yoğun emeklerin harcandığı yabancı dil İngilizcedir. Her ne kadar, öğrenen, öğrenen veya fiziksel imkânlardan kaynaklanan bir takım dezavantajlar yüzünden yabancı dil eğitiminden istenen sonuçlar alınamasa da, Türkiye'de insanlar en az bir yabancı dili, en başta da İngilizceyi, hep öğrenme arzu ve telaşı içerisinde olacaklardır.

2.3. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Ana dil ile ikinci veya yabancı dil arasındaki en belirgin fark, ana dilin edinim (acquisition), ikinci veya yabancı dilin ise öğrenme yoluyla elde edilmesidir. Diğer bir ifade ile, ana dil öğrenilirken, o dilin kullanıldığı ortamda büyümek ve algılamaya engel teşkil edebilecek herhangi bir fiziksel veya zihinsel özrün kişide bulunmaması yeterlidir. Ana dil edinimi için bireylerin özel metot, yöntem ve tekniklerle eğitilmesi söz konusu değildir. Ancak ikinci veya yabancı dil öğrenilirken, özellikle birey kritik yaş dönemini geçmiş ise, dil öğrenim sürecinin belirli bir plan dâhilinde yapılması gerekmektedir. Yeni bir dil öğrenirken her birey aynı öğrenme-öğretme süreçlerine de tabi olsa, dil öğrenim çıktıları açısından alınan sonuçlar her birey için aynı düzeyde olmayacaktır.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde, öğrenme düzeyini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bundan sonraki bölümde, bu faktörlere kısaca değinilecektir.

2.3.1. Motivasyon

Yabancı dil öğreniminde birey kaynaklı faktörlerin en ön planda olanı, hedef dili öğrenmeye yönelik bireyin *motivasyon* derecesidir. Motivasyon, öğrenmeye yönelik bir arzudur. Bir öğrenme ortamında öğrencinin bir dili öğrenmeye yönelik arzusu yoksa yabancı dili öğretmek oldukça zordur. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciyi aktif ve istekli hale getirebilmek önem kazanmaktadır (Gömlüksiz, 2001:220). Her bireyin bir dili öğrenmeye yönelik motivasyonunun kaynağı farklı olabilir. Örneğin, bir öğrenci ileride bu dile gerek kişisel gerekse mesleki gelişimi açısından ihtiyaç duyacağını öngörerek öğrenmeye çalışırken, bir diğer öğrenci, aynı dili kurumsal veya merkezi bir sınavdan başarılı olabilmek veya yabancı dil dersinden geçmek amacıyla öğrenmeye çalışabilir. Bu iki durum arasında motivasyon derecesi ve sürekliliği açısından ciddi farklar olacağı inkar edilemeyecek bir gerçektir.

2.3.2. Yaş

Bir yabancı dili öğrenirken, dilde mükemmelliğe ulaşma derecesini etkileyen faktörlerden birisi de öğrenmenin gerçekleştiği *yaş* aralığıdır. Lenneberg (1976)'in teorisine göre (Akt. Gömlüksiz, 2001:218), bir dilin öğrenilmesi, dil öğrenim

periyodunu iki yaştan ergenliğe kadar sınırlayan biyolojik faktörler tarafından belirlenen içsel bir süreçtir. Lenneberg'e göre, dilin iki bölümünün özel işlevler geliştirdiği bir süreç olan dil gelişiminden sonra, beyin esnekliğini kaybeder ve dil gelişim işlevi ergenlik çağına kadar tamamlanmış olur. Böylece, ergenlik sonrası için dil öğrenimi oldukça zorlaşır. Bireylerin, hedef bir yabancı dili kendi ana dilleri gibi aksansız ve akıcı konuşabilmeleri için o dili çok erken yaşlarda öğrenmeye başlamaları oldukça önemlidir. Kritik yaş periyodundan sonra öğrenilecek olan bir yabancı dilin, ana dil yetkinliğine ulaşma olasılığı hem fizyolojik hem de nörolojik faktörler dolayısıyla oldukça azalma göstermektedir. Krashen'e (1973) göre ise, çocukların beyinlerindeki dil gelişimi iki yaşında başlar ve bu gelişim ergenlik dönemine kadar devam eden bir süreçtir. Bu dönemdeki bir çocuğa yabancı dil eğitimi verildiği takdirde, o çocuk öğrenmeye çalıştığı yabancı dili anadili gibi öğrenme imkânına sahip olur. Bu açıdan, dil öğrenme sürecinde yaş aralığı oldukça fazla önem arz etmektedir.

2.3.3. Cinsiyet

Kadın ve erkekler arasında gerek fiziksel gerekse duygusal açıdan birçok farkın olduğu inkar edilemeyecek bir gerçektir. Fiziksel açıdan farklılık, sadece vücut veya dış görünüş ile ilgili değildir. Kadın ve erkeğin beyin yapısı da oldukça farklıdır. Öğrenmenin merkezi olan beyindeki bu farklılık da öğrenme düzeylerini çeşitlendirmektedir. Kurnaz (2006:15), dil öğreniminde *cinsiyet* faktörünü şöyle açıklamaktadır:

“Kadınlarda konuşma yeteneklerini yönlendiren merkez beynin sol tarafında yerleşmiş olarak bulunuyor. Erkeklerde ise bu yetenekler beynin ön ve arka kısımlarında dağılmış olarak konumlanıyor. Bu nedenle; kadınların konuşma yetenekleri, erkeklere göre daha gelişmiş. Kadınlar yabancı bir dili daha kolay öğreniyor, ana dillerini de daha iyi kullanıyor.”

Öğrenmenin merkezindeki yapısal farklılık, kadın ve erkeklerin dil öğrenme düzeyleri farklı hale getirmektedir. Bu farklılık, dil öğrenme sürecini etkileyen hem bireyden hem de çevreden kaynaklanan faktörlerin cinsiyete göre de değişmesine sebep olmaktadır. Bu nedendir ki, iş ve öğrenim hayatının yabancı dil yeteneğine dayanan bölümlerinde bayanların yoğunluğu erkeklere nazaran oldukça fazladır. Bayanların dil yeteneği sadece algılamadaki üstünlükleri ile sınırlı değildir. Bayanların bir yabancı

dildeki konuşma ve yazma gibi üretim becerileri de (productive skills) erkeklerin performanslarının oldukça ilerisindedir.

2.3.4. Aile

Başarılı bir ikinci dil edinimi için aile ve aileden alınan sosyal destek oldukça önemlidir. Bazı eğitimciler ebeveynlerin ikinci bir dil edinme çabasında olan çocuklarına uygun bir ortam oluşması için eğer yeterlilikleri varsa evde hedef dilde konuşmalarının da önemli olduğunu söylemektedirler (Rodriguez, 1982 Akt. Engin, 2006:289). Bireyin içinde doğduğu, büyüdüğü ve topluma kazandırılmaya çalışıldığı *aile* ortamı, bireyin her türlü öğrenmesinde olduğu gibi dil öğrenme sürecinde de oldukça önem teşkil etmektedir. Aile bireylerinin, özellikle ebeveynlerin, yabancı dile ve dil öğrenimine bakış açıları, çocuklarının dil eğitiminde başarıya ulaşma derecelerini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Eğer anne-baba, dil öğrenmenin günümüz toplumlarının vazgeçilmez bir gereksinimi olduğu, kişisel ve mesleki gelişimin önemli bir parçası olduğunu ve çocuklarının en az bir yabancı dil bilen bireyler olmaları gerektiğini biliyor ve bu doğrultuda onları bu süreçte sonuna kadar destekliyorsa, bu ailenin çocuklarının dil öğrenim süreçlerinin oldukça verimli geçmesi kuvvetle muhtemeldir. Türkiye, bu açıdan oldukça şanslı bir ülkedir. Türk toplumunun aile yapısında, bir yabancı dil öğrenmek ve dolayısıyla kendini geliştirmek hep teşvik edilmiş, “bir dil bir insan, iki dil iki insan” atasözü de bu tutuma referans gösterilmiştir. Aile desteğinin olmadığı veya yabancı dile karşı olumsuz duyguların beslendiği ortamlarda, bu durum öğrencinin içsel motivasyonunu da daha yolun başında etkileyeceği için, dil öğreniminin başarısız olması oldukça muhtemel bir sonuç olacaktır.

2.3.5. Yöntem ve Teknikler

Kaynağı birey olmayan ve yabancı dil öğrenmeyi etkileyen unsurlardan bir diğeri de dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Eğitimin her alanında olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde de kullanılan metotlar, 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Öğrenciler, yeterli sayılabilecek yabancı dil bilgisine sahip olmalarına karşın bu bilginin nasıl kullanılacağını bilmedikleri için, kendilerine bu konuda yardımcı olacak, dilin yalnızca gramer kalıpları ve sözcük listelerinden

oluşmadığını bilerek dış dünyadaki gerçek dil örneklerini sınıfa taşıyıp iletişim amaçlı kullanabilmek için yeni fikir ve akımlara açık, yaratıcı öğretmen, yaklaşım, tasarım ve işlemlere gereksinim vardır (Tosun, 2006: 80).

İçinde bulunduğumuz dönemde, tahta başına geçip yabancı dildeki kuralları sıralama devri kapanmıştır. Artık, öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu anlayışta, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif hale gelmeleri ve öğrendikleri bilgileri kendileri için kalıcı ve anlamlı hale getirmeleri esastır. Bu bağlamda, çağın gereksinimlerine cevap vermeyen bir öğretim metoduyla yabancı dil öğrenmek zorunda kalan bir öğrenci bu süreçte oldukça ciddi olumsuzluklarla karşı karşıya kalacak ve dil öğreniminin başarısızlıkla sonuçlanma riski artacaktır. İletişimsel dil becerilerinin ön plana çıkartıldığı günümüzde, bu anlayışla bağdaşmayan öğretim metotlarının kullanımı yabancı dil öğrenme sürecini ve öğrenme çıktılarını olumsuz yönde ciddi bir biçimde etkileyecektir.

2.3.6. Sosyal ve Fiziksel Ortam

Yukarıda belirtilen faktörlerin yanında öğrencinin öğrenim gördüğü *okulun türü, sınıfın sosyal ve fiziksel ortamı* da yabancı dil eğitimindeki başarı düzeylerini farklılaştıran unsurlar arasında yer almaktadır. (Dörnyei, 2001:727), dil öğrenenlerin motivasyon derecesini düşürüp öğrenme sürecini etkileyen bir takım faktörler arasında yetersiz okul imkanları, özgüven yetersizliği, hedef yabancı dile karşı olumsuz tutum, yabancı dili öğrenme zorunluluğu, öğrenilmekte olan başka bir yabancı dilin hedef dile etkisi, hedef dilin toplumuna karşı olumsuz tutum, dil öğrenen diğer grup üyelerine karşı olumsuz tutum ve ders kitabının da sayılabileceğini bildirmektedir. Bu bağlamda öğrencinin etrafını kuşatan sosyal ve fiziksel yapılanmaların öğrencinin dil öğrenme sürecinde olumlu ya da olumsuz etki bırakması oldukça kuvvetli bir ihtimaldir.

2.3.7. Anadil, Kültür ve Etnik Köken

Bir öğrencinin yetiştiği çevrenin kültürü, mensubu bulunduğu etnik yapı ve sahip olduğu anadil, dil öğrenme başarısını açıklayabilen unsurlar arasında yer almaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen unsurlar içerisinde telaffuz edilme imkânı bulamayan bu faktörlerin, farklı anadil, kültür ve etnik kökene sahip dil öğrencilerinin başarılarını ve tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerini açıklayan

çalışmalara rastlanmaktadır (Politzer ve McGroarty, 1985; Grainger, 1997; El-Dib, 2004 ve Sung, 2011). Farklı anadillerin kendilerine has yapıları, farklı kültürlerin de dil öğrenme süreçlerine bakış açıları arasındaki farklılık, bu değişkenlerin dil öğrenme başarısındaki çeşitlenmeyi de açıklayabilen unsurlar arasında yer almaktadır.

2.3.8. Öğrenme Stratejileri

Öğrencinin öğrenme düzeyini birden fazla faktör etkileyebilir. Ancak, öğrenmede bireysel başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejilerinin neler olduğunu ve öğrenme aktivitelerine nasıl etkide bulduklarını daha iyi anlayabilmek için, öncelikle “strateji” kelimesinin ne anlama geldiğini ve tarihsel kullanımını bilmek gerekmektedir. Strateji kelimesi eski Yunancadaki generallik ya da savaş sanatı anlamına gelen “ *strategia*” kelimesinden gelmektedir. Daha spesifik olarak, strateji, planlanmış bir olay veya durumda orduların, gemilerin veya uçakların en makul şekilde yönetimini içerir (James, 1984 Akt. Oxford, 1990:238). Strateji kelimesi, eğitim alanında da etkili olmuş ve burada *öğrenme stratejileri* adı altında kullanılmaya başlamıştır.

Yaygın olarak kullanılan teknik bir tanımda (O’Neil, 1978:165) öğrenme stratejileri, “ öğrenenlerin, bilgiyi edinmeyi, depolamayı, hatırlamayı ve kullanmayı kolaylaştırmak amacıyla yaptıkları eylemler” şeklinde tanımlanmaktadır. Weinstern ve Mayer (1986) ise öğrenme stratejilerini "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler” olarak ifade etmektedir. (Akt. Subaşı 2000). Arends’ın (1997) öğrenme stratejisi tanımlaması ,” belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçleri” şeklindedir.

Öğrenme stratejileri, not alma, kitap veya makale okuma, yazıdan önce düşünceleri organize etme, zamanı yönetme, sınav olma ve diğer birçok beceri alanı ile ilgili süreçleri kapsar. Öğrenme stratejileri bir çeşit kestirme yol veya hileler değildir. Stratejik öğrenme, özel yaklaşım, süreç veya stratejileri bireysel öğrenme ihtiyaçları ile eşleştirmeye odaklanmaktadır. Birçok öğrenme stratejisi ayrıca bireyin kuvvetli yönleri veya ihtiyaçları üzerinde bilinçli düşünme ve kendi öğrenmelerinin bazı yönlerini

düzenlemek için aktif bir şekilde strateji kullanmayı içeren üstbilişsel süreci de kapsamaktadır (Burchard ve Swerdzewki, 2009:14). Dolayısıyla öğrenme stratejileri, öğrenenin kasıtlı olarak kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullandığı ve en verimli öğrenme çıktıklarına ulaşmak amacıyla geliştirdiği tüm süreçleri kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri kullanımında amaç bireysel öğrenme sürecinin yine bireysel olan bir takım metotlarla daha ileriye götürülebilmesi ve öğrenmenin daha kalıcı hale getirilebilmesidir.

Weinstein ve arkadaşları (2011: 46-47), stratejik öğrenme sürecinde, *stratejik öğrencilerin* belirli özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu özellikler, beceri, istek ve öz düzenlemedir:

Beceri: Beceri, öğrenme stratejilerinin ve diğer düşünme becerilerinin nasıl kullanılacağı konusundaki eleştirel düşünebilme yeteneğidir. Öğrencilerin başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları bilgi türleri arasında farklı akademik görevlerin gerektirdiği performans bilgisi, bireyin kendi güçlü, zayıf yanlarını nasıl öğrendiğini bilmesi ve farklı öğrenme türlerinin gerektirdiği öğrenme stratejilerini nasıl uygulanacağı bilgisi sayılabilir.

İstek: İstek, akademik başarıya katkı sağlayan veya onu engelleyen stratejik öğrenmenin motivasyon ile alakalı yada duyuşsal bileşenlerini ifade etmektedir. Akademik başarıya katkı sağlayan unsurlara örnek olarak kısa ve uzun dönem hedefleri ayarlama, analiz etme ve kullanma; motivasyon arttırmak amacıyla geleceğe yönelik bakış açısını ve hedef hiyerarşisini belirleme; inançlar geliştirme ve öğrenmeye karşı pozitif bir düşünce sistemi oluşturma verilebilir. Akademik başarıyı engelleyen sebepler arasında ise kendini sabote edecek inançlar geliştirmek, düşük öz yeterlik, yüksek kaygı ve dış etkenler sayılabilir.

Öz-Düzenleme: Öz düzenleme, öğrencilerin hem genel hem de durumsal stratejik öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olan bir yapıştırıcı ve motordur. Genel düzeyde, zaman yönetimi, yardım arama ve motivasyonu yönetmeyi içerir. Durumsal seviyede ise, yüksek kaygıyı yönetme ve azaltma, öğrenme başarısını gözlemlemek için üst bilişi kullanma, etkili ve verimli strateji kullanımını denetleme ve düzenleme ve mikro düzeyde zaman üzerine yoğunlaşma örnek olarak gösterilebilir.

2.3.8.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Günümüze kadar öğrenme stratejileri ile ilgili pek çok sınıflamalar yapılmış ve bu sınıflamalar da pek çok araştırmanın temelini oluşturmuştur. Bununla birlikte

sınıflamaların üç temel öge üzerinde toplandıkları söylenebilir. Bunlar anlamlandırma, örgütleme ve tekrar stratejileridir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bilişsel stratejilerin yanında öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmayı duyuşsal stratejiler sağlar (Demirel, 2010:156). Öğrenme stratejilerini “öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisince kullanılan etkinlikler” olarak tanımlayan Sönmez (2010:369-371) ise, öğrenme stratejilerini dikkat, tekrar, anlamlandırma, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejiler olarak beş ana grupta toplamaktadır:

1. Dikkat Stratejileri: Çevreden gelen bilgilerin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve arttırmaktır. Okunan *metnin altını çizme* izlenen yollardan biridir. Etkili bir altını çizme stratejisinin uygulanabilmesi için metnin iyi anlaşılması gerekmektedir. Dikkat çekmede kullanılan bir başka strateji de *metin kenarına not almadır*. Metin kenarına not alma öğrencinin tekrar etmesine, yeni bilgiye hazır olmasına ve kodlamasına yardımcı olur. Metin kenarına not alma, bilinmeyen sözcükleri yuvarlak içine anlaşılmayan yerlere soru işareti gibi işaretler koyma, önemli düşünceleri gösteren işaretler ve açıklamalar, öğrencinin bu kısımlara dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar. Dikkatin odaklaşmasında metindeki başlıklar, alt başlıklar, şekil, grafik, şema ve benzerleri etkili rol oynar. Dikkatini odaklaştıran öğrenci, metni okumadan önce başlık ve tabloları, şemaları gözden geçirerek zihninde bir ön örgütleyici oluşturabilir. (Savaş, 2004; akt. Sönmez, 2010:370)

2. Tekrar Stratejileri: Bu strateji, bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içten bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir (Demirel, 2010:157). Tekrar stratejileri, öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları yeni bilgiye sürekli olarak maruz kalmasını sağlamaktadır. Weinstein ve arkadaşları (2011:47), tekrar stratejilerini aktif ve pasif tekrar stratejileri olarak iki grupta toplamaktadır. Pasif tekrar stratejileri, temel olarak beyin fiziksel ve kas yapısını ön plana çıkarıp basit tekrara yeteneğine odaklanır ve fazla bilişse süreç içermez. Pasif tekrar, zihnin karmaşık tekrar süreçlerini kullanmaz ve dolayısıyla öğrenenin amacına uygun anlamlı bir öğrenme ile sonuçlanması beklenmez. Pasif tekrar stratejilerinin tam tersine, aktif tekrar

stratejileri öğrenme hedeflerine ulaşmada daha etkilidirler. Bu stratejiler, daha bilişsel süreçleri ve anlamlı yapılandırmayı içerirler. Aktif tekrar stratejilerinin temel işlevi, anlama ve öğrenme için daha fazla fırsat sunabilmektir. Örneğin, yabancı dil eğitiminde bir kelimeyi öğrenmek için flaş kartlar kullanmak, ondan türetilen kelimelerin anlamlarını sözlükten bakmak ve o kelimeyi bir konuşma pratiğinde kullanmak, karttaki kelimenin basitçe tekrar edilmesinden daha anlamlı olacaktır.

3. Anlamlandırmayı Arttıran Stratejiler: Bu stratejilerin temelinde, öğrencinin karşılaştığı bilgiyi olduğu gibi alması değil, önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle karşılaştırıp bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturması ve zihnine yerleştirme durumu söz konusudur (Demirel, 2010:157). Bu stratejilerde amaç, bireyin öğrenmeye çalıştığı yeni bilgileri, öğrenciye daha anlamlı ve daha hatırdaki tutulabilir hale getirmek için kodlamaktır. Subaşı (2000), bu kodlama teknikleri arasında soru sorma, ekleme, benzetim, karşılaştırma, not alma, özetleme, ana hatlar oluşturma, şemalaştırma ve kavramsal harita oluşturmada bahsetmektedir. Weinstein ve arkadaşları (2011:48) ise bu stratejilere, yeniden ifade etme, analogi oluşturma, uygulamaya çalışma, başkasına öğretme ve olası test soruları çözme tekniklerini eklemiştir. Anlamlandırmayı arttıran stratejiler, yoğun bir bilişsel süreç kullanımını gerektirmektedir. Birey, tamamen kendine has bir veya birden fazla kodlama tekniğiyle yeni öğrendiği bir bilgiyi alır ve onu anlamlı bir şekilde kodlayarak hatırdaki tutma düzeyini en üst seviyeye çıkarmayı hedefler.

4. Yürütücü Biliş Stratejileri: Bilişle ilişkin bilgi, bilgiyi ve anlayışı içerir. Öğrenen kişinin, belirli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmasıdır (Subaşı, 2000). Yürütücü biliş, öğrenenlerin benimsedikleri belli öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşüncelerine ilişkin düşünceleridir. Bireyin kendi bilişsel düşünme süreçleri ile ilgili bilgisidir. Daha doğrusu nasıl öğrendiğinin bilgisidir (Sönmez, 2010:371). Öğrencilerin problem çözme gibi üst düzey bilişsel öğrenmeleri yerine getirebilmeleri için neyi nasıl öğrendiklerini ve öğrenme sürecinde hangi stratejik uygulamalardan faydalandıklarını iyi analiz etmeleri ve öğrenme sürecine yönelik zayıf ve güçlü yönleri üzerine yoğunlaşarak bu süreci en verimli hale getirmeleri yürütücü biliş stratejilerinin kullanım amacını yansıtmaktadır.

5. Duyuşsal Stratejiler: Öğrenmenin önündeki motivasyon ve tutum gibi duygularla ilgili bariyerleri ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini engelleyen zihinsel ve ruhsal faktörlerini analiz edip karşılaşılan öğrenme problemlerine karşı ürettikleri çözüm yollarının tümü duyuşsal strateji kullanımı ile gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin öğrenecekleri bilgilerin kendileri için önemi, onları gelecekte kullanma olasılıklarını değerlendirmeleri ve bir bilgiyi neden öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını düşünmek ve kendilerini duygusal olarak bu doğrultuda güdülemek de duyuşsal stratejileri kullananların tercih ettiği işlemler olarak göze çarpmaktadır. Öğrenenleri duyuşsal olarak öğrenme hedeflerinden uzaklaştıran ve olumsuz sonuçlarla karşılaşma riskini arttıracak faktörler arasında güven ve özgüven eksikliği, kaygı (anxiety), öğrenmeyi negatif olarak etkileyecek düşünce sistemi geliştirmek ve çevresel unsurlar sayılabilir(Savaş, 2004; Weinstein, 2011:47).

Öğrenme stratejileri öğrenme-öğretme sürecinin her evresinde ve her alanında üzerinde önemle durulması gereken unsurlardır. Yabancı dil öğreniminde de öğrenme stratejileri, ulaşılması hedeflenen amaçların yerine getirilmesinde ve başarılı sonuçlar alınmasında oldukça önemli yer tutmaktadır. Bundan sonraki kısımda Dil Öğrenme Stratejileri ile ilgili kuramsal bilgiler sunulacaktır.

2.3.9. Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejilerinin dünya çapında tanınır hale gelmesi ve onlara olan ilginin artması, Rubin (1975)'in “ iyi dil öğrencisi” (the good language learner) kavramını ortaya atması ve üzerinde çalışmalar yapmasıyla başlamıştır. Bu çalışmaların amacı, başarılı dil öğrencilerinin alışkanlık ve davranışlarını belirlemek ve dil öğrenmek isteyen diğer bireylere öğretmektir (Woodrow, 2005:90).

Rubin (1975:45-48), iyi bir dil öğrencisinin niteliklerini, hepsini strateji kullanımı ile ilişkilendirerek şu şekilde sıralamaktadır:

1. İyi bir dil öğrencisi iyi bir tahmincidir. İyi bir tahminci, bir içerikteki ilgili bilgileri çok iyi kullanır ve eksik bilginin anlamını çıkarır. Tahmin edebilme, iyi bir söylem, dil bilgisi ve kelime bilgisini gerektirir.

2. İyi bir öğrencinin, başkalarıyla iletişim kurma ya da başkalarıyla kuracağı iletişimden bir şeyler öğrenebilmeye karşı çok kuvvetli arzusu vardır. Bir nesneyi anlatacak kelimeyi bilmeseydi bile, onu başka şekilde ifade etmeye ya da sözel olmayan ipuçları kullanmaya çalışır ve vermek istediği mesajı iletebilmek için elinden gelenin en iyisini yapmayı dener. İyi dil öğrencisi tüm riskleri alır ve hata yapmak onu caydırmaz.
3. İyi bir dil öğrencisini hiçbir şey dizginleyemez. Aldığı riskler onu daha fazla risk almaktan alıkoymaz ve onu ahmak hissettirmez.
4. İyi bir dil öğrencisi, sürekli olarak bilgiyi sınıflandıracak yeni yapılar arar. Sürekli olarak analiz, sınıflandırma ve sentez yapar.
5. İyi bir dil öğrencisi alıştırma yapar. Bu öğrenci, kelime telaffuzlarının ve cümle oluşturmaların pratiğini yapar. Yabancı dili, o dili ana dili olarak konuşanlarla pratik yapmak için fırsat kollar, sinema gibi kültürel etkinliklere katılır. Öğretmenle ve sınıftaki arkadaşlarıyla diyalogu o başlatır.
6. İyi bir dil öğrencisi kendi hatalarından öğrenir. Daima kendi konuşmasını ve diğerlerinin konuşmalarını inceler.
7. İyi bir dil öğrencisi, dil bilgisine önem verdiği kadar anlama da önem verir. Dil bilgisi kurallarının her şey olmadığını ve konuşma ve söylemlerin de bir yapıyı anlamada etkili olduğunu bilir.

Rubin (1975)'in sınıflamasından da anlaşılacağı üzere, öğrenme stratejilerini bilinçli ya da bilinçsiz en iyi bir şekilde kullanmak bireyi iyi bir dil öğrencisi yapar. Chamot (2005:112), bir öğrenme stratejinin tekrar tekrar kullanımıyla artık bilindik hale geleceğini ve ona ihtiyaç duyulduğunda otomatik olarak kullanılmaya başlanacağını savunur. 1970'lerin ortalarında itibaren farkındalık kazanan dil öğrenme stratejileri üzerine yüzlerce çalışma yapılmıştır. Bu kadar geniş bir literatüre hitap eden bir terimin de değişik ama birbirini örten nitelikte tanımlamaları yapılagelmiştir. Rubin (1975:43), dil öğrenme stratejilerini, bilgiyi elde etmede kullandıkları teknik ve araçlar olarak tanımlamaktadır. O'Malley ve Chamot (1990:1)'un dil öğrenme stratejileri tanımı ise "bireylerin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve hatırlamak için kullandıkları özel düşünce ve davranışlar" şeklindedir. Tanımdan açıkça anlaşılacağı üzere, öğrenme stratejileri yeni bir bilgiyi sadece öğrenme aşamasında değil yeni öğrenilen materyalin hatırd tutulmasında da etkilidir. Yani öğrenme stratejileri birden fazla amaç için fayda sağlamaktadır. Oxford (1990:8) ise bu tanımı biraz daha ileri götürerek dil öğrenme stratejilerini "öğrenenlerin öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha

bireysel, daha özerk, daha etkili ve yeni durumlara daha fazla aktarılabilir hale getirmek için kullandıkları özel eylemler” olarak tanımlamaktadır. Oxford’a göre stratejiler, öğrenme teknik, davranış ya da eylemleri, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ya da çalışma becerileri olarak değişik şekillerde ifade edilebilir. Ancak kesin olan şudur ki, bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılan dil öğrenme stratejileri dil öğrenimini etkileyen önemli unsurlar arasındadır.

Oxford (1986:6)’un ifadesiyle, dil öğrenme stratejileri dört temel sebep yüzünden oldukça önemlidir:

1. Uygun öğrenme stratejisi, başarılı bir dil performansına etki eder. Başarılı dil öğrencileri strateji kullandıklarını bildirmektedirler ve bu durum onların normalin üzerindeki performanslarını açıklayan unsurlar arasındadır (Rubin, 1975).

2. Eğer öğrenciler uygun stratejileri kullanırlarsa, kendi öğrenme hızlarının ve öğrenme başarılarının sorumluluğunu üstlenirler. Öğrencilere bu stratejiler öğretilirse, onlar bu stratejilerin okul dışında da alıştırma ve uygulamalarını yaparlar ve formal bir eğitimin olmadığı ortamlarda bile bu stratejilerin iyi birer kullanıcısı olurlar.

3. Dil öğrenme stratejileri sadece İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlere değil yabancı dil olarak öğrenenlere de öğretilir durumdadır.

4. Öğrenme stratejilerini kendi programına alan bir öğretmen, dil öğrenme sürecinde geniş bir role sahip olacaktır.

2.3.9.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Birçok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmaya çalışmıştır. (Naiman ve diğerleri, 1978; Rubin, 1981; O’Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Öğrenci grupları üzerinde yaptıkları gözlem ve araştırmalarla, iyi dil öğrencilerinin kullandıkları strateji türlerinin birbirine yakın ve birbirini tamamlayan nitelikte sınıflamalarını yapmışlardır.

2.3.9.1.1 Naiman ve Arkadaşlarının (1978) Sınıflandırması

Naiman ve diğerleri öğrenme stratejilerini beş temel kategori altında toplamıştır. Bu kategoriler, görüşme yapılan tüm iyi dil öğrencilerinin ortak olarak kullandıkları stratejiler baz alınarak oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma sistemi, görüşme yapılan 34

iyi dil öğrencisinden elde edilen bilgiler doğrultusunda ve Stern'in (1975) öngördüğü sınıflama ilkelerine göre yapılandırılmıştır.

Tablo 2. 2. Naiman Ve Arkadaşlarının (1978) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

1. Aktif Etkinlik	a. Öğrenme fırsatlarına olumlu cevap verme b. İlgili dil öğrenme aktivitelerini normal sınıf programına dâhil etme c. Alıştırma yapma
2. Dili Bir Sistem Olarak Görme	a. Bireysel problemleri analiz etme b. Ana dili ile hedef dili karşılaştırma c. Çıkarımlarda bulunma amacıyla hedef dili analiz etme
3. Dili Bir İletişim Aracı Olarak Görme	a. Hatasız konuşmadan ziyade akıcı konuşmayı tercih etme b. Hedef dili ana dili olarak konuşanlarla iletişim fırsatları arama
4. Duyuşsal Taleplerin Yönetimi	a. Sosyokültürel anlamlar bulma b. Duyuşsal taleplerle başa çıkabilme
5. Yabancı Dil Performansını Denetleme	a. Çıkarımlar yaparak hedef dilin sistemini sürekli olarak gözden geçirme b. Dönüt almak için hedef dili ana dili olarak konuşanlara sorular sorma

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, Naiman ve arkadaşlarının birinci sıradaki temel kategorisi “aktif etkinlik yaklaşımıdır”. Bu kategoriye ait olarak, öğrenme fırsatlarına olumlu cevap verme, ilgili dil öğrenme aktivitelerini normal sınıf programına dahil etme ve alıştırmayı yapma alt kategorileri de eklenmiştir. İkinci ana kategori, “dili bir sistem olarak görmedir”. Bu kategoride de, bireysel problemleri analiz etme, ana dili ile hedef dili karşılaştırma ve çıkarımlarda bulunma amacıyla hedef dili analiz etme alt kategorileri mevcuttur. Üçüncü temel kategori ise, “dili bir iletişim etkileşim aracı olarak görmedir”. Bu sınıflamanın alt grubunda ise, hatasız konuşmadan ziyade akıcı konuşmayı tercih etme ve hedef dili ana dili olarak konuşanlarla iletişim fırsatları arama stratejileri bulunmaktadır. Dördüncü temel kategori, “duyuşsal taleplerin yönetimidir”. Bu kategorinin altında, sosyokültürel anlamlar bulma ve duyuşsal taleplerle başa çıkabilme stratejileri yer almaktadır. Beşinci ve son ana kategori ise “yabancı dil performansını denetlemedir”. Bu ana kategorinin alt grubunu ise çıkarımlar yaparak

hedef dilin sistemini sürekli olarak gözden geçirme ve dönüt almak için hedef dili ana dili olarak konuşanlara sorular sorma stratejileri oluşturmaktadır.

2.3.9.1.2. Rubin'in (1981) Sınıflandırması

Rubin'in (1975) yaptığı çalışmalar, başarılı dil öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullandıkları ve dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılabilceği konusunda onu ikna etmiştir. Sonrasında Rubin (1981), dil öğrenme stratejilerini iki ana grup ve bu ana grupların altında çeşitli alt kategorilere ayırarak bir sınıflandırma yoluna gitmiştir. Rubin'in sınıflandırmasında ana kategoriler, “Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Stratejiler” ve “Öğrenmeye Dolaylı Olarak Katkı Sağlayan Süreçler” şeklinde oluşmuştur.

Tablo 2.3. Rubin'in (1981) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

1. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Stratejiler	a. Açıklama/doğrulama b. İzleme c. Hafızaya alma d. Tahmin etme/çıkarm yapma e. Çıkarımsal mantık ilişkisi kurma f. Alıştırma yapma
2. Öğrenmeye Dolaylı Olarak Katkı Sağlayan Süreçler	a. Alıştırma yapma fırsatları oluşturma b. Üretim becerilerine özgü metotlar kullanma

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, doğrudan öğrenmeyi etkileyen stratejiler ana kategorisinin altında, açıklama/doğrulama (bir kelime ya da ifadenin nasıl kullanılacağını sormak gibi), izleme (başkasının telaffuzundaki hataları düzeltmek gibi), hafızaya alma (ipuçlarından faydalanma ve tekrar tekrar yazmak gibi), tahmin etme/çıkarm yapma (anahtar kelimelerden anlamı tahmin etme gibi), çıkarımsal mantık ilişkisi kurma (ana dil ile hedef dili karşılaştırma gibi) ve alıştırma yapma (cümleleri tekrar etme ve seslerle çalışma gibi) stratejileri bulunmaktadır.

Öğrenmeye dolaylı olarak etki eden stratejiler ana temasının alt kategorilerinde ise, alıştırma yapma fırsatları oluşturma (hedef dili anadili olarak konuşan bir sınıf arkadaşıyla hedef dilde bir diyalog başlatmak gibi) üretim becerilerine özgü metotlar

kullanma (eş anlamlı kelimeler ya da formülize edilmiş iletişim yapıları kullanma gibi) stratejileri yer almaktadır.

2.3.9.1.3. O'Malley ve Chamot'un (1990) Sınıflandırması

O'Malley ve Chamot (1990), nispeten daha geniş bir sınıflama yapma yolunu tercih etmişlerdir. Sınıflamaları, üç ana grup ve bu grupların altındaki çeşitli alt kategorilerden oluşmaktadır.

Tablo 2.4. O'Malley Ve Chamot'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

1. Üstbilişsel Stratejiler	a. Seçici dikkat b. Planlama c. İzleme
2. Bilişsel Stratejiler	a. Tekrar b. Organize etme c. Çıkarım yapma d. Özetleme e. Tümdengelim f. Benzetme g. Transfer h. Detaylandırma
3. Sosyal/Duyuşsal Stratejiler	a. İşbirliği b. Açıklama isteme c. Öz-konuşma

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere, O'Malley ve Chamot'un (1990) belirlediği ilk ana grup "Üstbilişsel Stratejilerdir". Bu kategorinin alt gruplarında ise, seçici dikkat (anahtar kelimeler için dinleme aktivitesinde olduğu gibi öğrenme aktivitesinin spesifik yönlerine odaklanma), planlama (yazılı veya sözlü söylemlerin ayarlamasını yapma), izleme (daha sonra hatırlanması gerektiği düşünülen bilginin kavranması), değerlendirme (konuşma aktivitesinden sonra dilin kullanımı veya bir okuma aktivitesinden sonra kavramanın değerlendirilmesi) stratejileri yer almaktadır.

İkinci temel grup, "Bilişsel Stratejilerdir". Bu kategorinin bünyesinde, tekrar (daha sonra hatırlayabilmek amacıyla nesnelere ve varlıkların isimlerini tekrar etmek), organize etme (kelimeleri anlamsal ve sözdizimsel olarak gruplama), çıkarım yapma (bilinmeyen dilbilimsel yapıların anlamlarını tahmin edebilmek için metindeki bilgileri kullanmak), özetleme (materyali öğrenip öğrenmediğinden emin olmak için duyduğu

şeyi sentezleme ve onu ileride hatırlayabilme), tümdengelim (dili anlayabilmek için kurallar oluşturma), benzetme (bir unsuru hatırlayabilmek için imgeler kullanma), transfer (bilinen dilbilimsel materyali yeni bilgiyi öğrenmek için kullanma), detaylandırma (yeni fikirleri bilinen materyalle birleştirme) stratejileri mevcuttur.

Araştırmacıların üçüncü ana kategori ise “Sosyal/Duyuşsal Stratejilerdir”. Bu ana kategorinin altında, işbirliği (bir problemi çözmek ya da dil ile ilgili materyali incelemek amacıyla arkadaşlarıyla çalışmak), açıklama isteme (ek açıklama ve örnekler için öğretmene veya arkadaşlarına soru sormak), öz-konuşma (başarıyı sağlamak ya da bir aktivite ile ilgili kaygıyı azaltmak için zihinsel yönlendirmeleri kullanma) stratejileri bulunmaktadır.

2.3.9.1.4. Oxford’un (1990) Sınıflandırması

Dil öğrenme stratejilerinin en kapsamlı ve anlaşılır şekilde sınıflandırılması Oxford (1990) tarafından yapılmıştır. Oxford, dört dil becerisini (dinleme-okuma-konuşma-yazma) işaret etmiş ve bu beceriler için dil öğrenme stratejileri önerisinde bulunmuştur. Ancak, Oxford’un sınıflamasında dil bilgisi için ayrı bir strateji belirtmemiştir çünkü o, dil bilgisinin dört temel beceriyle örtüşen niteliklerinin olduğu görüşünü savunmaktadır.

Tablo 2.5. Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Dolaysız Stratejiler	Dolaylı Stratejiler
1. Bellek Stratejileri a. Gruplama b.Öğrenilenleri ayrıntılı bir şekilde inceleme c. Bağlamlar oluşturma	1. Üstbilişsel Stratejiler a. Bilinen materyalle bağlantı kurma b. Dikkat etme c. Düzenleme yapma d. Hedefler oluşturma e. Bir dil aktivitesinin amacını belirleme f. Planlama g. Alıştırma yapma fırsatlarını araştırma
2. Bilişsel Stratejiler a. Tekrar etme b. Yapısal olarak seslerle alıştırma yapma c. Kurallarla egzersiz yapma d. Formül ve yapıları tanıma ve kullanma	2. Duyuşsal Stratejiler a. Kaygıyı azaltma b. Olumlu ifadeler kullanarak ve kendini ödüllendirerek kendini cesaretlendirme c. Kontrol listesi kullanma

e. Yeniden bir araya getirme	d. Bir dil öğrenme günlüğü tutma
f. Doğal pratik yapma	e. Hissettiklerini başkalarıyla tartışma
g. Tümdengelim ve akıl yürütme	
h. Karşıtsal çözümlleme	
i. Çeviri yapma	
j. Aktarma	
k. Not alma	
l. Önemli yerlerin altını çizme	
<hr/>	
3. Telifi Stratejileri	3. Sosyal Stratejiler
a. Dilsel ipuçlarını kullanma	a. Açıklama ve doğrulama isteme
b. Anadile başvurma	b. Düzeltme isteme
c. Başkalarından yardım alma	c. Başkalarıyla işbirliği yapma
d. Taklit ya da beden dili kullanma	d. Kültürel farkındalık geliştirme
e. Gönderilen mesaja uyma	
f. Sözcük türetme	
g. Eş anlamlı kelimeler kullanma	

Tablo 2.5'e bakıldığında, Oxford'un (1990), dil öğrenme stratejilerini iki temel grup altında topladığı görülmektedir. Bu gruplar “ Dolaysız Stratejiler” ve “Dolaylı Stratejiler” olarak adlandırılmıştır. Dolaysız stratejiler, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen stratejilerdir. Bu strateji grubunun bünyesinde, hafıza stratejileri (gruplama, öğrenilenleri ayrıntılı bir şekilde inceleme, bağlamlar oluşturma), bilişsel stratejiler (tekrar etme, yapısal olarak seslerle alıştırmaya yapma, kurallarla egzersiz yapma, formül ve yapıları tanıma ve kullanma, yeniden bir araya getirme, doğal pratik yapma, tümdengelim ve akıl yürütme, karşıtsal çözümlleme, çeviri yapma, aktarma, not alma, önemli yerlerin altını çizme), ve telifi stratejileri (dilsel ipuçlarını kullanma, anadile başvurma, başkalarından yardım alma, taklit ya da beden dili kullanma, gönderilen mesaja uyma, sözcük türetme, eş anlamlı kelimeler kullanma) stratejileri bulunmaktadır. Oxford, hafıza ve biliş stratejileri arasında çok keskin bir ayırım yapmaktadır.

Oxford'un (1990) önerdiği dolaylı stratejiler, dil öğrenme sürecine doğrudan etkisi olmayan ancak dil öğrenme performansını dolaylı olarak etkileyen stratejileridir. Bu strateji grubunda ise, üstbilişsel stratejiler (bilinen materyalle bağlantı kurma, dikkat etme, düzenleme yapma, hedefler oluşturma, bir dil aktivitesinin amacını belirleme, planlama ve alıştırmaya yapma fırsatlarını araştırma), duyuşsal stratejiler (kaygıyı azaltma, olumlu ifadeler kullanarak ve kendini ödüllendirerek kendini cesaretlendirme, kontrol listesi kullanma, bir dil öğrenme günlüğü tutma, hissettiklerini başkalarıyla

tartışma), ve sosyal stratejiler (açıklama ve doğrulama isteme, düzeltme isteme, başkalarıyla işbirliği yapma, kültürel farkındalık geliştirme) yer almaktadır. Burada göze çarpan en önemli unsur, Oxford, O'Malley ve Chamot (1990)'tan farklı olarak, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında oldukça keskin bir ayırım yapmıştır.

Dil öğrenme stratejileri, uzun süredir üzerinde araştırmalar yapılan ve dil öğrenme sürecinde etkisi hissedilen faktörler arasında yer almaktadır. Dil öğrenirken kullanılan stratejilerin neler olduğu ve bu stratejilerin nasıl kategorize edilebileceği konusunda yapılan araştırmalar sonucunda, stratejilerin dil öğrenmeye etkisi ve ne yönde etki sağladığına göre çeşitli sınıflamalar oluşmuştur. Bu çalışmada, Oxford (1990) tarafından tasarlanan sınıflamaya odaklanılmıştır. Oxford (1990), stratejileri öğrenmeye doğrudan ve dolaylı etki edenler ana gruplamasının altında bu stratejilerin sınıflamasını da oldukça net bir biçimde vermiştir. Bu sınıflama doğrultusunda hazırladığı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri de içerdiği maddeler bakımından hedeflenen stratejileri açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dil öğrenme stratejileri ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan akademik çalışmaların amaç, kapsam ve bulgularına yer verilmiştir.

2.4.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Akıllılar ve Uslu (2011), araştırmalarında Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Almanca öğrenimleri sürecinde hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve bu stratejilerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen sınıf değişkenleriyle ilişkisinin belirlenmesi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak likert tipi bir anket ölçeği geliştirilmiş ve 22 önermeden oluşan bu veri toplama aracı, 199 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrenciler Almanca öğrenirken İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar. Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre stratejilerin kullanım sıklığında anlamlı bir fark bulunamamış ve her iki cinsiyetin üst düzeyde kullandığı stratejilerin sosyo-duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Mezun olunan okul türüne göre ise, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı, Anadolu liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin sosyo-duyuşsal stratejileri üst düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada son olarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin sadece sosyo-duyuşsal stratejilerde yüksek, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bütün stratejilerde yüksek; 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise en az strateji kullanım oranlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Ünal ve diğerleri (2011), Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda değişik bölümlerde öğrenim görmekte olan toplam 343 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, İngilizce, Fransızca ve Almanca öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını ölçmeyi, üç dil grubu arasında strateji kullanımı konusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını saptamayı ve strateji çeşitleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “telafi stratejilerinin” en sık kullanılan strateji grubu olduğu belirlenmiştir. Telafi stratejileri haricindeki tüm strateji kategorilerinde, gruplar arasında anlamlı farkların olduğu

saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, duyuşsal, bellek ve bilişsel strateji kullanımlarının oldukça düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ghasemi (2010), Türkiye ve İran'daki İngiliz Dili Eğitimi üzerine lisans derecesinde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü okuma strateji kullanımları arasındaki ilişki ve farkları bulmayı hedeflemiştir. Çalışmaya Türkiye ve İran'daki çeşitli üniversitelerden toplam 461 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Envanteri” ve “Bilişsel Okuma Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üstbilişsel ve bilişsel okuma stratejileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ve erkek ve bayanların üstbilşsel ve bilişsel okuma stratejileri kullanımı açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Alamdari (2010), 72 kişinin katıldığı ve Hacettepe Üniversitesi birinci sınıf İngiliz dili öğrencilerinin kullandığı kelime stratejileri ve kelime öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflediği çalışmasında, veri toplama araçları olarak kelime öğrenme stratejileri anketi ve İngilizce kelime testini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 72 öğrencinin bilişsel, saptama, sosyal stratejilerini yüksek oranda, biliş ötesi ve ezber stratejilerini orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımı ve öğrencilerin başarıları arasında ilişki olduğu ve başarılı ve başarısız öğrencilerin doğrudan tüm stratejilere yeğlediklerini gösterse de, başarılı öğrencilerin sosyal ve bilişsel strateji türlerini daha fazla kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan (2009), araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı, kullandıkları bu stratejilerin alt gruplamalardaki dağılımlarını belirlemeyi, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile başarı düzeyleri arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmayı ve dil öğrenme stratejilerini kullanmaları bakımından iki cinsiyet arasındaki farkı tespit edip bu durumun İngilizce öğrenmedeki başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Verilerin, Cesur ve Fer'in (2007) Türkçeye çevirdiği, SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri) (Oxford, 1990) ile toplandığı bu çalışmaya Atılım Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndan 257 öğrenci (153 erkek, 104 Kız) katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasının İngilizce öğrenmedeki başarı üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu, sınav sonuçlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha başarılı oldukları ve kızların İngilizce öğrenirken erkeklere oranla daha fazla dil

öğrenme stratejisi kullandığı, İstatistikî verilere dayanılarak; cinsiyet, dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öğrenme başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Şen (2009), araştırmasında öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Başkent Üniversitesi'nde çalışan öğretmenlerin strateji kullanımları ile Öğrenme stratejilerine yönelik farkındalık derecesi, öğrenme stratejilerinin faydasına yönelik inanç ve strateji eğitiminin kolaylığı değişkenleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin strateji kullanımı ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalığımızı artırmak ve İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlerde onlara yardımcı olabilmek için bu sonuçlar öğrencilerin dil öğrenme strateji sıklığı ile karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri, öğrenci ve öğretmenlere uyarlanan iki strateji envanteri anketi ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya, Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık bölümünde çalışan 70 öğretmen ve aynı bölümde eğitim gören 100 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğrenme stratejilerin farkındalar, bunların faydasına inanıyor ve uygulamayı kolay buluyorlarsa, bu öğrenme stratejilerini sınıflarında daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinde fark yaratan tek etmenin aldıkları eğitim düzeyi olduğu saptanmıştır. Son olarak da, her iki grup içinde en fazla ve en az tercih edilen stratejiler açısından büyük bir benzerliklere rastlansa da, öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme strateji sıklıkları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin bu stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Razı (2009), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Ezine Meslek Yüksek Okulu'ndaki birinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme ile ilgili inanışları arasındaki ilişkiyi anlamayı ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını geliştirmenin ve öğrencilerin dil öğrenme ile ilgili inanışlarını şekillendirmenin hatta değiştirmenin bir dil öğrenme stratejileri eğitim programı ile mümkün olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma, 135 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme İnanışları Envanteri ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile dil öğrenme ile ilgili inanışlar arasında ilişki olduğu ve söz konusu strateji eğitim programının, öğrencilerin dil öğrenme ile ilgili olan inanışlarını şekillendirdiği ve değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cesur (2008), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde toplam sekiz üniversiteden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için “Öğrenme Stilleri Anketi” dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve yine araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil akademik başarısı ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Testi” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümünden gelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkenin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Cesur’un (2008) araştırmasında ayrıca, öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığı bulunmuş ve kız öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stilini tercih ederken, coldukları belirlenmiştir. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stilinin yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu ve işitsel öğrenme stilinin yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Sonuç olarak araştırmada geliştirilen modelin yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23’ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Gürata (2008), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin dilbilgisi yapılarını öğrenirken ve kullanırken uyguladıkları öğrenme stratejileri ile öğrenme stratejileri kullanımında cinsiyet, seviye ve dilbilgisi sınavlarındaki başarı gibi çeşitli değişkenlere bağlı farklılıkları incelemiştir. Araştırmacı çalışmasını, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda üç farklı seviyede (orta altı, orta ve orta üstü) öğrenim gören 176 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak 35 maddelik dilbilgisi öğrenme stratejileri anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını öğrenmenin önemli olduğunu düşündükleri, dilbilgisi yapılarını öğrenirken ve kullanırken çeşitli öğrenme stratejileri kullandıkları, farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin strateji kullanımında farklılıklar olduğu, kadın ve erkekler arasında öğrenme stratejileri bakımından belirgin farklılık olduğu ve öğrenme stratejileri kullanımının dilbilgisi sınavlarında başarıya etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Tok (2007), çalışmasında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 218 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejisi anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin stratejilerin bir kısmını yüksek oranda kullandıkları ve bir kısmın da orta oranda kullandıkları belirlenmiştir. Bilgiyi Kullanma stratejisinin yüksek oranda kullanıldığı, Bilgiyi kullanma stratejisinin öğrencilerin kültürel ve eğitimsel geçmişlerindeki farklılıklarla ilgili olduğu ve cinsiyet ve disiplinler arasında anlamlı bir farkın olduğu da araştırmadan elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Hiçyılmaz (2006), yabancı dil olarak İngilizceyi yeni öğrenen iki ayrı yaş grubu (16 ve 19-20 yaş) öğrencisinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılmasını amaçladığı çalışmasında, Dede Korkut Anadolu Lisesi (D.K.A.L.) 9.sınıf ile Yıldız Teknik Üniversitesi (Y.T.Ü.) hazırlık C kurundaki toplamda 50 tane öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) 50 soruluk Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmede iki kurumdaki toplam 50 öğrencinin Oxford (1990) tarafından belirlenmiş olan altı strateji grubunda yer alan stratejilerden değişik oranlarda yararlanmış oldukları, tüm öğrencilerin genel strateji kullanımının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada ayrıca D.K.A.L. öğrencilerinin Y.T.Ü. öğrencilerine kıyasla strateji kullanım genel ortalamasının daha yüksek olduğu ve daha fazla strateji grubundan yararlandıkları da gözlemlenmiştir.

Ertürk (2006), İngilizce lisans hazırlık programı öğrencilerinin algısal öğrenme biçimleri, dinlediğini anlama stratejileri ile dinlediğini anlama başarıları arasındaki olası ilişkileri ve katılımcıların algısal öğrenme biçim tercihlerinin, dinlediğini anlama

stratejilerinin ve dinlediğini anlama başarılarının cinsiyete ve devam edilecek lisans programının eğitim diline göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'na devam eden 200 orta düzey lisans hazırlık öğrencisi katılmıştır. Veri toplama sürecinde, “Algı İle İlgili Öğrenme Stilleri Tercih Anketi, “İngilizce Dinleme Stratejileri Envanteri” ve “Dinlediğini Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Algısal öğrenmeyle ilgili olarak katılımcıların en sık işitsel ve dokunsal öğrenme biçemlerine dair ifadeleri tercih ettikleri ve katılımcılar tarafından en az tercih edilen ifadelerin, bireysel öğrenme, görsel öğrenme ve grupla öğrenme ile ilgili ifadeler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, kadın katılımcıların algı ile ilgili öğrenme biçem puanlarının erkek katılımcıların puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların, dinleme derslerinde yaygın olarak gösterdikleri davranışların ‘açıklama isteme’, ‘öğrenme konusunda öz düzenleme/planlama’ ve ‘anlama denetimi’ stratejileri ile ilgili olduğuna ve ‘duyduğunu eş zamanlı olarak değerlendirme’ stratejisiyle ilişkilendirilen “etkinlik sırasında bilinmeyen bir sözcük, yapı duyulduğunda dinlemekten vazgeçme” davranışının, ‘not alma’ stratejisi ile ilişkilendirilen “etkinlik sırasında her duyduğu sözcüğü not alma” davranışının ve ‘tahminde bulunma’ stratejisi ile ilişkilendirilen “etkinliğin başlığı ve görsel örgütleyiciler yardımıyla dinleme etkinliğinin ne ile ilgili olacağını tahmin etme ve kendini zihinsel olarak etkinliğe hazırlama” davranışının dinleme derslerinde en az gösterilen davranışlar olduğu belirlenmiştir.

Şahini (2006), Kosova'da İngiliz dili eğitiminde dil öğrenme stratejilerine olan yaklaşımı incelemeyi hedeflediği çalışmasında, Kosova'daki İngiliz dili müfredatında özellikle dokuzuncu sınıf müfredatında stratejilerin yeri, öğrencilerin strateji kullanımı, İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimi ve dokuzuncu sınıfların İngilizce ders kitabındaki stratejileri araştırmıştır. Araştırmaya İngilizce öğrenen 83 dokuzuncu sınıf Türk öğrencisi ve 7 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada dokuzuncu sınıflara ait müfredat ve Headway Elementary English Course ders kitabı incelenerek müfredat ve ders kitabında stratejilerin yeri saptanmıştır. Öğrenciler için Oxford' un dil öğrenme stratejileri envanterinin Türkçe çevirisi "Dil Öğrenme Stratejileri Dökümü" kullanılmış, öğretmenler için ise Oxford' tan uyarlanarak hazırlanmış "Strateji Öğretimi Envanteri" kullanılarak öğrenci ve öğretmenlerin strateji kullanımına yaklaşımları ortaya

konulmuştur. Araştırma bulgularına göre, dokuzuncu sınıfların İngilizce müfredatının strateji öğretiminin önemini vurguladığı ancak strateji öğretimiyle ilgili hiçbir yol gösterici ilke barındırmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrencileri strateji kullanmaya sıklıkla teşvik ettiği ancak öğrencilerin çok sık olmayan strateji kullanımı dolayısıyla, strateji öğretiminde yetersiz olduklarının düşünüldüğü belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Oxford'un strateji tipolojisindeki stratejilerin çoğunun ders kitabında mevcut olduğu fakat üstü kapalı bir şekilde sunulmasından dolayı öğretmenleri strateji öğretimine yöneltmede yetersiz olduğu kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uyar Uslan (2006), üniversite hazırlık öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanımlarının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiğini saptamayı hedeflediği çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Programında 2005-2006 öğretim yılında öğrenci olan toplam 596 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak 28 maddeden oluşan Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve 50 maddeden oluşan Dilbilgisi Testi kullanıldığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejiler sırasıyla sosyal-duyuşsal stratejiler, açık kapatma, karşılaştırma ve bilişsel stratejileri olarak saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları, lisans ve yüksek lisansların strateji kullanımları arasındaki farka bakıldığında ise yüksek lisansların lisans öğrencilerinden daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin devam edecekleri bölümde öğrenim dillerinin Türkçe ya da İngilizce olmasına göre öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başarılarına göre alt ve üst gruptaki öğrencilerin strateji kullanımlarına bakıldığında, üst gruptaki öğrencilerin alt gruptaki öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, toplam strateji kullanımı ve açık kapatma stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Karatay (2006), İstanbul'da bir dil okulunda İngilizce öğrenen 44 yetişkin Türk öğrencinin en yüksek sıklıkla kullandıkları yabancı dil öğrenim stratejilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Veri toplama aracı olarak, Rebecca Oxford (1990) tarafından öğrencilerin dil öğrenim stratejilerindeki kullanım sıklıklarını ölçmek için oluşturulmuş "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" isimli anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda,

33 numaralı strateji maddesi (İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenebileceğimi araştırırım), 45 numaralı strateji maddesi (Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim), ve 32 numaralı strateji maddesi (İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım) en yüksek sıklıkla kullanılan yabancı dil öğrenim stratejileri olarak belirlenmiştir.

Yalçın (2006), Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini araştırmayı hedeflediği çalışmasında beş bağımsız değişken (öğrencilerin cinsiyeti, okuyacakları fakülte, hangi liseden mezun oldukları, önceki İngilizce öğrenme deneyimleri ve yeterlik seviyeleri), altı bağımlı değişken (hafıza, bilişsel, telafi, bilisi yönetme, duyuşsal ve sosyal stratejiler(i)) ve bu değişkenler arasındaki muhtemel ilişkileri incelemiştir. Veriler 334 öğrenciden (104-B, 99-C, ve 131-D kuru) ve iki bölümden oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, Kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha çok strateji kullandıkları, Tıp fakültesinde okuyacak öğrenciler, diğer fakültelerde okuyacak öğrencilere oranla daha fazla strateji kullandıkları, Özel lise/Anadolu lisesi ve Özel lise/Teknik lise çiftleri arasında strateji kullanımı bakımından istatistiksel farklar bulunduğu, Telafi stratejileri kullanımında, İngilizce öğrenme tecrübesine sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında istatistik fark gözlemlendiği ve D / B ve D / C kuru çiftleri arasında öğrencilerin hafıza, bilisi yönetme ve sosyal stratejileri kullanımlarında istatistiksel farklılara rastlandığı belirlenmiştir.

Bekleyen (2006), İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenleri açısından incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesinde öğrenim gören 142 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafında geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel strateji kullanımları orta düzeydedir. Üstbilişsel ve telafi stratejileri kullanımları ise ortalamanın üzerindedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile strateji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki belirlenemezken, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri

ilerledikçe dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Son olarak, bayan öğrencilerin, hafıza, bilişsel, üstbilişsel ve duygusal stratejiler kategorilerinde erkeklere nazaran daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Cephe ve Yeşilbursa (2006), çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 187 üniversite öğrencisinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve dil başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, daha düşük dil seviyesine sahip olan öğrencilerin, dil seviyesi yüksek öğrencilere nazaran daha fazla üstbilişsel strateji kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, üstbilişsel ve telafi stratejilerinin her iki grup için de en sık kullanılan stratejiler olduğu ve duyuşsal stratejilerin en az tercih edilen strateji türleri olduğu belirlenmiştir.

Karamanoğlu (2005), Oxford'un (1990) elli maddelik Dil Öğrenme Stratejileri Dökümü (DÖSD)'nün Alman diline uyarlanmış Türkçe çevirisini kullanarak dört üniversitede 126 Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlemiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark olmaması, Almancayı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir fark bulunduğunu bildiren araştırmacı, ayrıca yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda bir eğitim almadığını veya bilgisinin olmadığını ifade eden öğrenciler ile stratejileri derslerinde bazen söz edildiğini belirten öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların karşılaştırılmasında strateji eğitimini derslerinde bazen alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejiler kullanımında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmektedir.

Kayacan (2005), çalışmada lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları İngilizce okuma stratejilerinin sesli düşünme yöntemiyle bulmayı ve incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Burdur il merkezindeki Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi 2003–2004 öğretim yılı hazırlık sınıflarındaki 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin İngilizce okumada kullandıkları stratejileri arasında nitelik açısından çok az bir fark bulunmuştur. Strateji kullanımındaki tutarsızlıklar nedeniyle hangi belirli stratejilerin başarılı veya başarısız

öğrenciler tarafından etkili bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek zor olmasına rağmen niceliksel olarak başarılı öğrencilerin daha az başarılı olanlara göre daha fazla yararlı strateji kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her iki grubun da strateji kullanımıyla ilgili yürütücü bilişsel düşünce ve davranışları görüşmelerle belirlenmiş ve elde edilen verilere göre strateji öğretiminin bu gruplar, özellikle daha az başarılı olanlar, için daha etkili birer okuyucu olabilmeleri için gerekli olduğu belirlenmiştir.

Yapıcı ve Bada (2004), Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi'nde İngilizce öğrenen Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Fen Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin ne türdeki dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, toplam 80 öğrenci ile çalışmışlardır. Veri ölçme aracı olarak bir dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim geçmişi ne olursa olsun, hem sosyal bilimler hem de fen bilimleri enstitüleri öğrencilerinin bir strateji eğitimine ihtiyaç duydukları ve eğitim geçmişinin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri tercihlerinde farklılıklara neden olduğu belirlenmiştir.

Altan (2003), dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İngilizce Öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfına devam eden 21 öğrencinin katıldığı çalışmada veri toplama araçları olarak “ Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil başarılarını belirlemede ise dönem arası not ortalamaları baz alınmıştır. Araştırma sonucunda, dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil başarısı arasında doğrusal bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca, envanterdeki kategoriler içerisinde, sadece “ bulunmayan bilgiyi telafi etme” stratejisi ve dil öğrenme stratejileri toplamı belirgin olarak yabancı dil başarısı ile anlamlı bir ilişki çerisinde olduğu ve sadece “bulunmayan bilgiyi telafi etme” stratejisinin başarı notlarındaki toplam varyasyonun %21'ini oluşturarak yabancı dil başarısını tahmin ettiği sonuçları da araştırmadan elde edilen veriler arasındadır.

Yalçın (2003), Gaziantep Üniversitesi İngilizce hazırlık birimine devam eden 425 hazırlık öğrencisi ile yaptığı çalışmasında dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanımı ile başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak 43 sorudan oluşan ve öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini belirleyen bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla, dört aylık sınav, 22 adet quiz ve final sınavının ortalaması baz alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin

dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını hatırlamak için kafiye kullanımı, İngilizce notlar alma, mesajlar, mektuplar veya raporlar yazma, programlarını sadece sınavlar için değil İngilizce çalışmak ve pratik yapmak için düzenlemek ve kendilerini yeni öğretilen konular için hazırlamak gibi stratejileri geliştirmeler gerektiğine de işaret etmektedir. Son olarak, araştırma sonucunda dil bilgisi öğrenme strateji kullanımı ile başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Şire (1999), öğrencilerin sınıf içi ve dışında İngilizce dersi çalışırken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Bu çalışmada, başarılı öğrencilerle başarısız öğrencileri dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından karşılaştırılması hedeflenmiştir. Öğrenciler, İngilizce dersi dönem sonu başarı notuna göre başarılı ve başarısız olarak gelişigüzel iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak, 28 adet kapalı uçlu soru içeren Türkçe anket uygulanmıştır. Araştırmaya Adana Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 100 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel ve bilişsel stratejiler arasında anlamlı farklara rastlanırken, sosyal/duyuşsal stratejiler kullanımı açısından herhangi bir fark gözlemlenememiştir.

Ekmekçi (1999), 120 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini saptamayı ve bu stratejilerin dil öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak kelime öğrenme stratejileri anketi, kelime bilgisi testi ve TOEFL sınavı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin birçok kelime öğrenme stratejisi kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kelime yapısını kullanma stratejilerin pozitif yönde, görsel tekrar ile kelimeyi yeniden etkin hale getirme stratejileri ise negatif yönde TOEFL sonuçları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Son olarak da, kelime bilgisi testinin sadece seçici dikkat stratejisi ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Liyanage ve Barlett (2011), Sri Lanka'daki 6 devlet lisesinde 886 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, cinsiyet faktörünün dil öğrenme stratejileri tercihsindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, genel strateji kullanımında cinsiyetler arasında ciddi farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın daha

da iyi anlaşılması amacıyla araştırmacılar beş ayrı öğrenme ortamındaki dil öğrenme strateji kullanımını incelemişlerdir. Bu öğrenme ortamları, sınıf içinde konuşma, sınıf içinde dinleme, sınıf dışında dinleme ve konuşma, sınıf içinde okuma ve sınıf içinde yazma şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada özel stratejilerden ziyade, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler gibi ana kategori grupları baz alındığında cinsiyetler arasında belirgin bir fark bulunmamasına rağmen, bazı stratejilerin erkek ve bayanlar tarafından özel olarak tercih edildiği görülmüştür. Özellikle değişik öğrenme ortamlarında bay ve bayanlar tarafından farklı strateji kullanımlarının tercih edilmesi bu araştırmanın en çarpıcı sonuçları arasında yer almaktadır.

Sung (2011), çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde Çince öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, anadil/kültür ve bildikleri diğer yabancı dillere göre farkını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya birinci sınıfta öğrenim gören 134 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak amacıyla Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyetin strateji kullanımı üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak araştırmada, anadil/kültür ve öğrenilen diğer yabancı diller faktörlerinin strateji kullanımında önemli etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çin dil ve kültürünü bilen öğrencilerin, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri diğer öğrencilere nazaran daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, Çince den önce sadece bir tane yabancı dil öğrenen öğrencilerin, iki ya da daha fazla yabancı dil öğrenen öğrencilere göre bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri daha az kullandıkları saptanmıştır.

Wong (2011), çalışmasında 60 İngilizce öğretmeni adayının dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Katılımcıların strateji kullanımları Rebecca Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların genel strateji kullanım düzeylerinin orta seviyede olduğu ve en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin sırasıyla sosyal, üstbilişsel, telafi, bilişsel, hafıza ve duyuşsal stratejiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Murray (2010), Kore'deki bir yabancı dil sınıfında, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları ile dil yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir.

Araştırmaya toplam 66 tane anadili Korece olan öğrenci katılmış ve veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, envanterin altı alt grubunun birbirleriyle çok düşük bir korelasyonunun olduğu ancak bu alt grupların her birinin envanterin tamamıyla yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca dil başarısı ile strateji kullanımı arasında düşük bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Araştırmada, dil öğrenme stratejileri kullanımının dil yetkinliği belirleyici bir unsur olmadığı ancak dil öğrenme sürecinde üzerinde durulması gereken faktörler arasında olduğu belirtilmiştir.

Shumaker (2010), Oklahoma'daki Yoğunlaştırılmış İngilizce Enstitüsü'nde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, eğitim yaşantılarına devam etmek için İngilizce öğrenmeye ihtiyacı olan 13 farklı ülke kökenli toplam 36 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, günlükler, gözlemler ve mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dil öğrenme strateji grupları arasında eşit bir dağılıma rastlanmıştır. Öğrencilerin öz yönlendirme stratejilerini yoğunlukla kullanmaları ve öğrenci merkezli öğrenme fırsatlarını değerlendirme olanaklarını tercih etmeleri araştırma sonucunda ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır.

Magno (2010), 14-18 yaş aralığındaki 302 Koreli öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, dil öğrenme stratejileri ve formel dil eğitiminin öğrencilerin dil seviyesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve bir İngilizce yetenek testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dil öğrenme stratejilerinden "eksik bilgiyi telafi etme" stratejisinin öğrencilerin dil başarısını yordamada etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca aylarca süren formel dil eğitiminin de öğrenci başarısını yordamaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nemati ve diğerleri (2010), çalışmalarında farklı yetkinlik düzeyindeki tıp üniversitesi mensuplarının dil öğrenme stratejileri kullanımlarındaki muhtemel farkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Azad Tıp Üniversitesi'nden 60 tıp öğrencisi ve 60 profesör olmak üzere 120 kişi katılmıştır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, her yetkinlik grubundaki bay ve bayan katılımcılar aynı

stratejileri kullandıkları gözlemlenmiştir. Ancak envanterin alt kategorileri incelendiğinde, bayanların telafi stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, yetkinlik düzeyi yüksek olan katılımcılardan erkek katılımcıların duyuşsal stratejileri daha sık kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Thu (2009), İngilizceyi yabancı dil (foreign language) ve ikinci dil (second language) olarak öğrenen ve anadilleri Mandarin olan iki başarılı dil öğrencisinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını araştırmıştır. Öğrencilerle görüşme yapılmış, sonrasında da bir envanter ve öz değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden birinin İngilizce öğrenme motivasyonu İngilizceyi anadili gibi konuşma arzusu iken diğeri günlük konuşma ve eğitim yaşantısını Amerika’da sürdürmek amacıyla İngilizce öğrenmek istemektedir. Araştırma sonuçları, bu öğrencilerin dilin tüm beceri alanlarında çeşitli stratejilerden faydalandığını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin diğeri dil alanlarındaki stratejilerden daha fazla olduğu ve sosyal stratejilerin katılımcılar tarafından oldukça geniş çapta kullanıldığı saptanmıştır.

Yabukoshi ve Takeuchi (2009), çalışmalarında Japon ortaokul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin dil seviyesi ve cinsiyetle olan ilişkilerini incelemiştir. 315 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Ancak araştırmada, dil seviyesi ile strateji kullanımı açısından herhangi bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Riazi (2007), araştırmasında Katar’da anadili Arapça olan ve üniversitede İngilizce eğitimi alan bayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarına yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırmaya 120 tane bayan üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların envanterde 3.46 puan ortalamasıyla “orta” düzeyde strateji kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların en sık kullandıkları strateji türleri sırasıyla üstbilişsel, bilişsel, telafi, sosyal, hafıza ve duyuşsal stratejiler olduğu saptanmıştır. Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin 3.64 ortalamayla en fazla strateji

kullanan grup olduğu ve telafi stratejileri haricindeki strateji gruplarında eğitim düzeyine göre anlamlı farkın oluşmadığı da bulunan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Nakatani (2006), öğrencilerin iletişimsel aktivitelerde kullandıkları dil öğrenme stratejilerine yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırmacı, katılımcıların sözlü iletişimde kullandıkları özel stratejileri belirlemek amacıyla Sözlü İletişim Stratejileri Envanteri isimli bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmada toplam 62 öğrencinin genel dil öğrenme stratejileri kullanımları da Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, sözlü iletişim becerileri yüksek seviyede olan öğrencilerin sosyal/duyuşsal stratejiler, akıcılık odaklı stratejiler ve anlamları müzakere etme stratejileri gibi spesifik stratejileri oldukça sık kullandıkları belirlenmiştir.

Song ve Cheng (2006), 121 Çinli öğrencinin dil öğrenme stratejileri kullanımları ile sınav performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak bir dil öğrenme strateji ölçeği ve ulusal bir İngilizce yeterlik sınavı kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin genel olarak üstbilişsel stratejileri bilişsel stratejilere nazaran daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel stratejilerin alt stratejilerinden bir olan “çıkarım yapma” stratejisinin en sık kullanılan strateji olduğu belirlenmiştir. Bilişsel stratejiler grubundaki sadece “hafıza”, “geri getirme” , “çıkarım yapma” ve “doğal olarak pratik yapma” stratejilerinin dil testindeki başarıyı yordayıcı özelliklere sahip olduğu saptanmıştır.

Nisbet ve diğerleri (2005), Çinli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı ve dil başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve başarı testi olarak da TOEFL sınav sonuçları kullanılmıştır. Araştırmaya İngilizce bölümünde okuyan 168 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, strateji kullanımı test sonuçlarında %4’lük bir varyasyona sebep olmuştur. MANOVA analizi sonrasında, dil öğrenme stratejileri kullanımı ve dil başarıları açısından erkek ve bayanlar arasında önemli bir farka rastlanılmamıştır.

Khalil (2005), Filistin’deki lise ve üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının dil başarıları ve cinsiyet ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmaya 194 lise ve 184 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dil başarısı ve cinsiyetin temel strateji kullanımları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, dil başarısı ve cinsiyet değişkenlerinin dil öğrenme stratejilerinin alt gruplarındaki etkisinin her strateji grubunda farklı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

El-Dib (2004), Kuveyt'te öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri ile cinsiyet, kültür ve dil seviyeleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma Kuveyt'teki 4 üniversiteden random olarak seçilen 750 araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyet ile aktif doğal dil kullanımı, bilişsel ve telafi stratejileri ve tekrar stratejileri arasında bir ilişkiye işaret etmektedir. Araştırmada ayrıca dil seviyesi ile aktif doğal stratejiler ve duyuşsal stratejiler arasında anlamlı düzeyde ilişkiye rastlanılmıştır. Araştırma sonuçları kültürel ortamın, dil öğrenme stratejileri tercihlerini etkileyen en önemli unsur olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Chamot ve El-Dinary (2000), başarılı ve başarısız öğrencilerin İngilizce yazma ve okuma aktivitelerinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma, 5 Fransızca, 3 İspanyolca ve 6 Japonca sınıfında ve üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, öğrencilerle “sesli düşünme” teknikleri kullanılarak ve birebir görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin total strateji kullanımlarında büyük bir fark bulunmazken, öğrencilerin okuma esnasında kullandıkları stratejilerde bazı farklar ortaya çıkmıştır. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla fonetik çözümleme stratejileri kullandıkları, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise arka plan bilgi stratejilerini (çıkarım yapma, tahminde bulunma ve detaylandırma) daha fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmada sonucunda, başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejileri daha iyi gözlemlediği ve yeni durumlara daha kolay adapte ettikleri belirlenmiştir.

Grainger (1997), değişik dil düzeyi ve değişik etnik kökene (Avustralya, Kore, Tayland, Tayvan, Hong Kong, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Malezya) sahip

Japonca öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki farkı araştırmıştır. Araştırmaya birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören yükseköğretim öğrencileri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, genel strateji kullanımı açısından, Asya, Avrupa ve İngiliz kökenli katılımcılar arasında çok küçük farklar ortaya çıkmıştır. Ancak, bireysel strateji kullanımları incelendiğinde, dil öğrenme stratejilerinin alt kategorilerinde ciddi farklar belirlenmiştir.

Green ve Oxford (1995), Porto Riko Üniversitesi'ndeki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri tercihlerini ve bu stratejilerin dil seviyesi ve cinsiyet faktörleriyle ilişkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya beş bölümde okuyan ve başlangıç, temel ve orta düzey İngilizce bilgisine sahip toplam 374 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılardan biri olan Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil seviyesi ile strateji kullanım sıklığı arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca bayanların erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları ve giriş düzeyindeki öğrencilerinin kullandıkları stratejilerin diğer seviye gruplarına göre daha çeşitli olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır.

Chamot ve diğerleri (1988), yaptıkları uzun vadeli çalışmalarında, başarılı ve başarısız üniversite ve lise öğrencilerinin zaman içerisinde strateji kullanımlarındaki farklılıkları ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma uzun soluklu bir projenin ikinci ve üçüncü yıllarında İspanyolca dersine kaydolmuş 55 lise öğrencisi ve Rusça dersine kaydolmuş 25 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, başarılı ve başarısız Rusça ve İspanyolca öğrencilerinin aynı stratejileri kullanmaya meyilli olduklarını ancak başarılı öğrencilerin stratejileri hem daha fazla sayıda hem de daha yoğun olarak kullandıklarını göstermiştir. Araştırmada, başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji kullanımları açısından niteliksel olarak da farklı oldukları belirlenmiştir. Başarılı öğrencilerin daha fazla hedef odaklı strateji kullandıkları ve strateji seçimlerini hedef aktiviteye göre belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özet olarak, dil öğrenme stratejileri ile Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların dil öğrenme strateji kullanımı ile çeşitli değişkenler arasındaki fark ve ilişkileri incelediği görülmektedir. Bu değişkenlerden en

sık olarak kullanılanları sırasıyla *başarı düzeyi* (Alamdari, 2010; Aslan, 2009; Cesur, 2008; Gürata, 2008; Ertürk, 2006; Uyar Uslan, 2006; Yalçın, 2006; Cephe ve Yeşilbursa, 2006; Karamanoğlu, 2005; Altan, 2003; Yalçın, 2003; Şire, 1999; Ekmekçi, 1999; Murray, 2010; Magno, 2010; Yabukoshi ve Takeuchi, 2009; Song ve Cheng, 2006; Nisbet ve diğerleri, 2005; Khalil, 2005; El-Dib, 2004; Chamot ve diğerleri, 2000; Green ve Oxford, 1995; Chamot ve diğerleri, 1988), *cinsiyet* (Akıllılar ve Uslu, 2011; Aslan, 2009; Cesur, 2008; Gürata, 2008; Tok, 2007; Ertürk, 2006; Uyar Uslan, 2006; Yalçın, 2006; Bekleyen, 2006; Karamanoğlu, 2005; Liyanage ve Barlett, 2011; Sung, 2011; Wong, 2011; Nemati ve diğerleri, 2010; Yabukoshi ve Takeuchi, 2009; Riazi, 2007; Nisbet ve diğerleri, 2005; Khalil, 2005; El-Dib, 2004; Green ve Oxford, 1995), *öğrenim görülen sınıf* (Akıllılar ve Uslu, 2011; Hiçyılmaz, 2006; Bekleyen, 2006; Khalil, 2005; Chamot ve diğerleri, 2000; Grainger, 1997) ve *mezun olunan okul türü* (Akıllılar ve Uslu, 2011; Yalçın, 2006; Bekleyen, 2006) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanında, *devam edilecek programın eğitim dili* (Ertürk, 2006) *öğrenim görülecek fakülte* (Yalçın, 2006), *anadil* (Sung, 2011), *bilinen diğer yabancı diller* (Sung, 2011), *kültür* (El-Dib, 2004) ve *etnik köken* (Grainger, 1997) değişkenlerinin de dil öğrenme stratejileri kullanımı ile karşılaştırılan faktörler arasında yer aldığı gözlemlenmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, envanterin uygulanması, nitel verilerin elde edildiği görüşmelerin yapılması, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve bu yöntem ışığında nicel ve nitel verilerden faydalanılmıştır. Öğrencilerin mevcut dil öğrenme stratejileri kullanımları saptanmaya çalışılmış, strateji öğretimi amacıyla herhangi bir öğretim programı uygulanmamış, yalnızca var olan durum tanımlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi'nde 2011-2012 akademik yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evreni ulaşılabilir bir rakamda olduğundan (548), araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına bağlı olmuş ve her katılımcı, araştırmaya gönüllü olarak katıldığını beyan eden bir katılım onay formu (bkz. EK-1) imzalayarak araştırmacıya teslim etmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili sayısal veriler Tablo 3.1 'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Sayısal Veriler

Öğrenciler	f	%	
Cinsiyet	Bayan	181	39,3
	Erkek	280	60,7
	Toplam	461	100
LYS Puan Türü	TM-1	90	19,5
	MF-4	281	61
	YGS-6	90	19,5
	Toplam	461	100

Anadil	Türkçe	437	94,8
	Kürtçe	17	3,7
	Zazaca	1	0,2
	Hemşince	1	0,2
	Boşnakça	2	0,4
	Çerkezce	3	0,7
	Toplam	461	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya 181 bayan ve 281 erkek olmak üzere toplam 461 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin LYS puan türleri incelendiğinde, 281 öğrencinin MF-4 puan türü ile en fazla sayıya sahip oldukları görülmektedir. TM-1 ve YGS-6 puan türlerinin her ikisinden de 90 öğrencinin araştırmaya katıldığı gözlemlenmektedir. Katılımcıların anadil dağılımına bakıldığında ise, 437 öğrenci ile Türkçe ilk sırada gelmektedir. Türkçeyi 17 katılımcı ile Kürtçe, 3 katılımcı ile Çerkezce, 2 katılımcı ile Boşnakça ve birer katılımcı ile Zazaca ve Hemşince takip etmektedir. Araştırmanın nitel kısmındaki verileri elde etmek amacıyla yapılan görüşmelere katılan anadili Türkçe'den farklı olan öğrenci sayısı ile ilgili istatistiksel bilgiler Tablo 3.2 'de sunulmuştur:

Tablo 3.2. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Dillere Göre Dağılımı

Anadil	f
Kürtçe	6
Zazaca	1
Hemşince	1
Boşnakça	1
Çerkezce	2
Toplam	11

Tablo 3.2 incelendiğinde, anadili Türkçe'den farklı öğrencilerden 11 öğrenciyle görüşme yapıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerden altı tanesi Kürtçe, iki tanesi Çerkezce konuşurken, Zazaca, Hemşince ve Boşnakça konuşan birer öğrenci görüşmeye alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Dil öğrenme Stratejileri Envanteri" (bkz. EK-2) kullanılmıştır. Bu envanter, İngilizceyi ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için geliştirilmiş 6 bölüm ve 50 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan 6 bölümden her biri, bir strateji grubunu ölçmektedir. Ölçülen bu strateji gruplarının bağlı bulunduğu bölümler ve soru sayıları şu şekildedir:

Bölüm A (9 soru) = Bellek Stratejileri

Bölüm B (14 soru) = Bilişsel Stratejiler

Bölüm C (6 soru) = Telafi Stratejileri

Bölüm D (9 soru) = Üstbilişsel Stratejiler

Bölüm E (6 soru) = Duyuşsal Stratejiler

Bölüm F (6 soru) = Sosyal Stratejiler

Cesur ve Fer (2007) tarafından Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Türkçe formunun yapı geçerliliğini saptamak için yapılan faktör analizi sonucunda 6 faktörün yüzde 42 varyans miktarı ile açıkladığı 47 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Birinci faktör altında üstbilişsel ve bilişsel; ikinci faktörde bellek ve bilişsel; üçüncü faktörde telafi; dördüncü faktörde bellek; beşinci faktörde sosyal; altıncı faktörde duyuşsal öğrenme stratejileri yer almıştır. Bu bulgular Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin altı temel boyuttan meydana geldiğini ve bu boyutların özgün Dil Öğrenme Stratejileri Envanterindeki alt ölçeklere karşılık geldiğini göstermiştir. Buna ek olarak, bu boyutların daha önce madde-toplam korelasyonu, alpha katsayıları ve varimax döndürme sonrası anketten çıkarılan maddelerden sonra ulaşılan altı temel boyutlu 47 maddeli yapıyı doğruladığı görülmüştür. Cesur ve Fer (2007) ' göre bu sonuç, Hsiao ve Oxford'un (2002) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik gösteren ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin genel olarak altı temel boyutta toplanmasının daha tutarlı ve açıklayıcı olduğu ortaya koyan bulgularla da paralellik göstermektedir. Bu boyutlar bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt ölçekleridir.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin 50 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık güvenilirliğini .92 alpha katsayısı olarak bulan Cesur ve Fer (2007)'in elde ettiği bu sonuç, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin bütünün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .89 olduğunu ifade eden Tercanlıoğlu (2004) ve .94 alfa katsayısına ulaşan Altan (2004)'in çalışmalarını doğrulamaktadır. Cesur ve Fer (2007) ayrıca, envanterin alt ölçeklerinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının .59 ile .86 arasında değiştiğini ifade etmektedir. Bu değerler, Tablo 3.3 'te verilmiştir:

Tablo 3.3. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Bütünü ve Alt Ölçekleri İle İlgili Güvenirlik Katsayıları (Cesur ve Fer, 2007)

Alt Boyut	Alpha Değeri
Bellek Stratejileri	.70
Bilişsel Stratejiler	.82
Telafi Stratejileri	.65
Üstbilişsel Stratejiler	.86
Duyuşsal Stratejiler	.59
Sosyal Stratejiler	.61
Bütün	.92

Bu araştırmada kullanılan envanterin bütününe ait güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin bütününe ait geçerliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarına bakıldığında, bellek stratejileri .69, bilişsel stratejiler .85, telafi stratejileri .71, üstbilişsel stratejiler .89, duyuşsal stratejiler .59 ve sosyal stratejiler ise .63 değerlerini almıştır. Ölçekte güvenilirlik katsayılarının .59 ile .89 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Bu sonuç, Cesur ve Fer (2007) 'in bulgularıyla (.59-.84) paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nitel verileri, anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme soruları, öğrencilere daha önceden uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri içerisinde yer alan ve öğrencilerin dil öğrenirken kullanılan stratejileri ne derece kullandıklarını ölçen strateji ifadeleri temele alınarak oluşturulmuştur. Bu sorular, öğrencilerin dil öğrenim geçmişlerini, anadillerini, Türkçe'yi ve İngilizce'yi öğrenme süreçlerini karşılaştırmalarının istendiği sorularla da desteklenmiştir. Görüşmede, öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarına yönelik sorularda sondalar kullanılarak öğrencilerden dil öğrenme stratejilerine yönelik daha detaylı bilgiler alınması amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel veri toplama aracı olan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, 2011-2012 akademik yılı bahar döneminin 7. haftası öğrencilere iki ayrı günde uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler öğrencilere uygulanan envanter aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Anadili Türkçe 'den farklı olan öğrencilerle de görüşmeler yapılarak araştırmanın nitel verileri toplanmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırmaya en üst düzeyde öğrenci katılımını sağlamak amacıyla araştırmada nicel verilerin elde edildiği envanter, Düzce Üniversitesi hazırlık Birimi'nde tüm sınıfların derslerinin olduğu iki günde uygulanmıştır. Envanter araştırmacının kendisi tarafından belirli bir program dâhilinde uygulanmış ve öğrencilere gerekli açıklamalar yazılı ve sözlü olarak yapılmıştır.

Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından Düzce Üniversitesi Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı'na bir dilekçe ile müracaat edilerek (bkz. EK-3) gerekli izin alınmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilere içerisinde araştırmanın amaç, kapsam ve özetini barındıran ve öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden katılım onay formu da envanterle birlikte dağıtılmıştır. 50 maddeden oluşan ölçeğin doldurulması her sınıfta ortalama 10-12 dakika sürmüştür. Öğrencilerden envanterdeki cümleleri iyi anlamaları ve samimi cevaplar vermeleri istenmiş ve envanterdeki hiçbir maddeyi boş bırakmamaları vurgulanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel veriler, anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerle görüşmeler yaparak toplanmıştır. Görüşmelere katılacak öğrenciler, her dil grubunu temsil edecek sayıda ve çeşitli başarı düzeylerinden seçilmiştir. Öğrencilerle yapılacak görüşme öncesi, idari olarak gerekli izinler alınmış ve öğrenciler tamamen gönüllülük esasına göre görüşmeye davet edilmiştir. Öğrencilerle, belirli bir anadili konuşanların sayısına göre bireysel veya odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika ile 60 dakika arasında sürmüştür. Bu süreler zarfında öğrencilere yöneltilen sorular sondalarla desteklenmiş ve öğrencilerden sorulara tüm samimiyetleriyle cevap vermeleri istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS 15.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin genel strateji kullanımları frekans, yüzdeler, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Oxford (1990), Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'ndeki ifadelerle verilen cevaplardan elde edilen ortalamalara göre dil öğrenme stratejileri kullanımını "Yüksek Düzeyde Strateji Kullanımı (3,50 -5,00), " Orta Düzeyde Strateji Kullanımı (2,50 -3,49)" ve "Düşük Düzeyde Strateji Kullanımı (1,00 – 2,49)" olarak üç bölümde değerlendirmektedir. Bu çalışmada da, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin bütününden ve tüm alt bölümlerinden aldıkları ortalamaların yorumlanmasında Oxford (1990) tarafından belirlenen referans aralıkları kullanılmıştır. Öğrencileri genel strateji kullanımları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Independent Sample t-test tekniğiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin LYS puan türleri ve anadilleri ile genel strateji kullanımları arasındaki ilişki ise One Way ANOVA tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilerle görüşülerek elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre, daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde kodlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde, Lincoln ve Guba'nın (1985:Aktaran: Yıldırım ve Şimşek) nitel araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla sunduğu yöntemler ışığında aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Geçerlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler hiçbir veriyi atlamadan özgün şekliyle yazıya dökülmüştür (bkz. EK-4). Görüşmelerin yazıya yapılan dökümlerinden oluşan on yedi (17) sayfalık metin ayrıntılı olarak okunmuştur. Araştırmada belirlenen temalara uygun olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar derinlemesine incelenmiştir. Araştırma verilerinin temalarının oluşturulmasında ve elde edilen verilerin yorumlanmasında uzman incelemesine başvurulmuştur. Uzman geri bildirimine göre araştırma verileri ve

yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada sadece öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini irdeleyen sorulara yer verilmemiştir. Öğrencilere Türkçe ve İngilizce geçmişleri, karşılaştıkları zorluklar ve dil öğrenme süreçleri ile ilgili geleceğe yönelik planlarına ilişkin sorular da sorularak araştırma kısıtlı bir alana sıkıştırılmamıştır.

Veri analizinde ham verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve verilere bağlı kalınmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili çarpıcı ifadeler, doğrudan alıntılarla verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci grubu belirlenirken, anadil gruplarından sayısı az olan anadil gruplarına mensup öğrencileri tamamı, sayısı fazla olan anadil grubuna mensup öğrencilerden de farklı dil düzeyinde olan öğrenciler göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle hem tüm anadil gruplarından bilgi edinimi sağlanmıştır hem de çeşitli dil seviyelerine sahip öğrencilerin kullandıkları stratejiler hakkında bilgi edinilmiştir.

Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmada yapılan görüşmelerin dökümleri, her tema için ayrı ayrı birden fazla kez okunmuştur. Araştırma verilerinin yorumlanmasında, araştırmacıdan kaynaklanabilecek herhangi bir öznel varsayımın önüne geçebilmek için dil öğrenme stratejileri ile anadil faktörü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları ile sürekli karşılaştırmalar yapılmış ve verilerin net ve doğru olarak kodlanması sağlanmıştır. Elde edilen verilerin uygun temalara yerleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmadaki görüşmeler sırasında öğrencilerin izinleriyle alınan ses kayıtları ve bu kayıtların yazıya döküldüğü belgeler, gerektiğinde bir inceleme sürecine tabi tutulması amacıyla saklanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanı birinci alt problemi olan “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri ile birlikte ölçeğin alt başlıklarına göre sıralanmış olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Bölümün son kısmında ise ölçeğin tamamına ilişkin veriler ve yorumlar bulunmaktadır.

4.1.1. Bellek Stratejileri Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin ilk alt başlığı olan ve toplamda 9 maddeden oluşan (1-9 arası) “Bellek Stratejileri” bölümüne öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular Tablo 4.1 ‘de sunulmuştur:

Tablo 4.1 Öğrencilerin Bellek Stratejileri Kullanımı

Madde No	Madde	N	X	SS	S. Hata
1	İngilizce’de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	461	3,50	1,116	,519
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	461	2,91	1,136	,529
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	461	3,03	1,362	,634

4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabilceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	461	3,19	1,266	,058
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	461	2,89	1,334	,062
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	461	2,23	1,351	,062
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	461	2,33	1,259	,058
8	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	461	2,70	1,042	,048
9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	461	3,34	1,258	,058
Ortalama:			2,89		

Tablo 4.1'e bakıldığında, öğrencilerin bellek stratejileri bölümüne verdikleri puanların aritmetik ortalamasının 2,89 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan referans aralıklarından 2,50-3,40 arasına denk geldiği için öğrencilerin bellek stratejilerini "orta düzeyde" kullandıkları belirlenmiştir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (3,50) "İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım" ifadesini içeren 1 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yeni öğrendikleri bil bilgiyi, kendilerinde mevcut olan diğer İngilizce bilgilerle ilişkilendirmekte oldukça iyi olduklarını göstermektedir. Bellek stratejileri içerisinde aritmetik ortalaması en düşük olan madde (2,33) ise, "Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım" ifadesini içeren 6 numaralı maddedir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için yazma yöntemini çok fazla tercih etmedikleri söylenebilir.

4.1.2. Bilişsel Strateji Kullanımı

Bu bölüm, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin ikinci alt başlığı olan ve toplamda 14 maddeden oluşan (10-23 arası) "Bilişsel Stratejiler" bölümüne öğrencilerin verdikleri cevapları ve bu cevapların incelenmesini içermektedir. Bilişsel stratejileri ile ilgili bulgular Tablo 4.2 'de sunulmuştur:

Tablo 4.2 Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanımı

Madde No	Madde	N	X	SS	S. Hata
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	461	3,40	1,259	,0586
11	Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	461	3,20	1,277	,0594
12	Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki “ th / θ / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	461	2,82	1,296	,0603
13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	461	2,82	1,146	,0534
14	İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	461	2,20	1,237	,0576
15	T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	461	3,53	1,275	,0594
16	İngilizce okumaktan hoşlanırım.	461	3,13	1,339	,0624
17	İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	461	2,32	1,192	,0555
18	İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	461	3,35	1,278	,0595
19	Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım	461	2,96	1,294	,0602
20	İngilizce'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	461	3,09	1,252	,0583
21	İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	461	2,31	1,215	,0566
22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	461	3,05	1,267	,0590
23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	461	2,07	1,096	,0510
		Ortalama: 2,87			

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel stratejiler bölümündeki puanlarının aritmetik ortalamasının 2,87 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, referans aralıklarından 2,50-3,40 arasına denk geldiğinden, öğrencilerin bilişsel stratejileri “orta düzeyde” kullandıkları gözlemlenmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan madde (3,53), 15 numaralı maddedir. Bu maddede, “televizyonda İngilizce programlar ya da İngilizce diziler izlerim” ifadesi yer almaktadır. Böylece, öğrencilerin, görsel ve duyuşsal bir araç olan televizyondaki İngilizce yayınları sıklıkla takip ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejiler içerisinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan maddenin (2,07) ise, 23 numaralı madde olduğu belirlenmiştir. “Dinlediğim ya da okuduğum bir metnin özetini çıkarırım” ifadesini içeren bu maddenin ortalamasının düşük düzeyde olması, öğrencilerin dinleme ve yazma metinlerinde özetleme stratejilerini pek tercih etmediklerinin göstermektedir.

4.1.3. Telafi Stratejileri Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin üçüncü alt başlığı olan ve toplamda 6 maddeden oluşan (24-29 arası) “Telafi Stratejileri” bölümü incelenmiştir. Öğrencilerin telafi stratejilerine verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur:

Tablo 4.3 Öğrencilerin Telafi Stratejileri Kullanımı

Madde No	Madde	N	X	SS	S. Hata
24	Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	461	3,38	1,169	,0544
25	İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	461	3,44	1,283	,0597
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum	461	2,87	1,375	,0640
27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	461	3,04	1,328	,0618
28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	461	2,80	1,263	,0588
29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	461	3,72	1,144	,0533
Ortalama:			3,21		

Tablo 4.3, öğrencilerin telafi stratejileri bölümündeki puanlarının aritmetik ortalamasının 3,21 olduğunu göstermektedir. Bu ortalama, öğrencilerin telafi stratejilerini “orta düzeyde” kullandıklarını anlatmaktadır. Aritmetik ortalaması en

yüksek olan madde (3,72) olan 29 numaralı madde, “Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım” ifadesini içermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin, özellikle kelime eksikliklerini telafi etmede oldukça stratejik davrandıklarını bildirmektedir. Öğrenciler tarafından kullanılan telafi stratejileri içerisinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan maddenin (2,80) ise, 28 numaralı madde olduğu bulunmuştur. Bu madde, “Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım” ifadesini barındırmaktadır. Her ne kadar bu bölümde en düşük ortalamaya sahip olsa da, bu maddenin aldığı ortalama ölçeğin referans aralıklarından “orta düzeyde” strateji kullanımına denk gelmektedir. Buna göre öğrenciler, bir konuşma ortamında konuşmacının sarf ettiği cümleleri takip etmede ve söylenebilecek cümleleri tahmin etmede belirli bir stratejik yaklaşıma sahiptirler.

4.1.4. Üstbilişsel Strateji Kullanımı

Bu bölümde, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin dördüncü alt başlığı olan ve toplamda 9 maddeden oluşan (30-38 arası) “Üstbilişsel Stratejiler” bölümü irdelenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel stratejilere ait bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur:

Tablo 4.4 Öğrencilerin Üstbilişsel Strateji Kullanımı

Madde No	Madde	N	X	SS	S. Hata
30	İngilizce’mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	461	3,15	1,188	,0553
31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	461	3,51	1,127	,0525
32	İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	461	3,95	1,123	,0523
33	“İngilizce’yi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım.	461	3,60	1,194	,0556
34	İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	461	2,59	1,166	,0543
35	İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	461	3,28	1,352	,0630
36	İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	461	2,75	1,215	,0566

37	İngilizce’de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	461	3,29	1,259	,0586
38	İngilizce’mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	461	3,56	1,154	,0537
Ortalama: 3,29					

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi, öğrencilerin üstbilişsel stratejiler bölümündeki puanlarının aritmetik ortalaması 3,29 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, öğrencilerin üstbilişsel stratejileri “orta düzeyde” kullandıklarını göstermektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan madde (3,95) 32 numaralı maddedir. Bu madde “İngilizce konuşan biri duyduğumda dikkatimi ona veririm” ifadesini içermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerini İngilizce konuşulan bir ortama yönlendirecek zihinsel süreçleri yüksek derecede kontrol ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel stratejiler içerisinde en düşük aritmetik ortalama sahip olan madde (2,59), “İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım” ifadesinin yer aldığı 34 numaralı madde olmuştur. Bu maddenin aldığı aritmetik ortalama bu grup içerisinde en düşük değere sahip olmasına rağmen, referans aralığına göre “orta düzey” strateji kullanımını ifade etmektedir. Ancak öğrenciler, diğer üstbilişsel stratejilere göre İngilizce çalışma zamanlarını planlama stratejilerini daha az kullanmaktadırlar.

4.1.5. Duyuşsal Strateji Kullanımı

Bu bölüm, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin beşinci alt başlığı olan ve toplamda 6 maddeden oluşan (39-44 arası) “Duyuşsal Stratejiler” bölümüne öğrencilerin verdikleri cevapları ve bu cevapların irdelenmesini içermektedir. Bu kategoriye ait bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur:

Tablo 4.5 Öğrencilerin Duyuşsal Strateji Kullanımı

Madde No	Madde	N	X	SS	S. Hata
39	İngilizce’mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar çalışırım.	461	3,27	1,159	,0539
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	461	3,14	1,242	,0578

41	İngilizce’de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	461	2,71	1,296	,0603
42	İngilizce çalışırken veya kullanırken gergin ve kaygılıysam, bunun fark ederim	461	3,66	1,232	,0573
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	461	1,57	,989	,0460
44	İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	461	2,46	1,408	,0656
Ortalama:			2,80		

Tablo 4.5’te, öğrencilerin duyuşsal stratejiler bölümündeki puanlarının aritmetik ortalamalarının 2,80 olduğu görülmektedir. Bu ortalamaya göre öğrenciler duyuşsal stratejileri “orta düzeyde” kullanmaktadırlar. Aritmetik ortalaması en yüksek olan madde (3,66) olan 42 numaralı maddede “İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım” ifadesini içermektedir. Buna göre, öğrenciler İngilizce öğrenme süreçlerinin önemli ölçüde etkileyecek gerginlik ve kaygı ile ilgili farkındalıkları oldukça yüksektir. Öğrencilerin tarafından kullanılan duyuşsal stratejiler içerisinde aritmetik ortalaması en düşük olan madde ise (1,57) 43 numaralı maddedir. Bu madde “Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım” ifadesini içermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dil öğrenirken sahip oldukları hislerini bir yere yazma ihtiyacı duymadıklarını göstermektedir.

4.1.6. Sosyal Stratejiler

Bu bölümde, Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin altıncı alt başlığı olan ve toplamda 6 maddeden oluşan (45-50 arası) “Sosyal Stratejiler” bölümüne öğrencilerin verdikleri cevapların istatistiksel verilerini içermektedir. Bu kategoriye ait bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur:

Tablo 4.6 Öğrencilerin Sosyal Strateji Kullanımı

Madde No	Madde	N	X	SS	S. Hata
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	461	4,30	,988	,0460
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	461	3,62	1,257	,0585

47	Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	461	2,18	1,025	,0477
48	İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	461	3,83	1,108	,0516
49	Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	461	3,09	1,846	,0859
50	İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	461	2,97	1,347	,0627
Ortalama:			3,33		

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal stratejiler bölümündeki puanlarının aritmetik ortalaması 3,33 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, öğrencilerin sosyal stratejileri “orta düzeyde” kullandıklarını göstermektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan maddenin (4,30) 45 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu maddede “Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim” ifadesi yer almaktadır. Bu bulgudan, öğrencilerin konuşma akışını devam ettirme çabalarının oldukça yüksek olduğu ve konuşma içeriğini tam olarak anlamayı hedefledikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları sosyal stratejiler içerisinde aritmetik ortalaması en düşük olan 47 numaralı madde (2,18) ise, “Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum” ifadesini içermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin iyi dil öğrencisi olmanın en temel göstergelerinden olan İngilizceyi her fırsatta kullanma ilkesini uygulamadıklarını göstermektedir.

4.1.7. Genel Strateji Kullanımı

Bu bölümde, öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt bölümlerine verdiği cevaplara ait ortalamalar Tablo 4.7 ‘de sunulmuş ve öğrencilerin genel strateji kullanım oranı verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Genel Strateji Kullanımı

ALT ÖLÇEK BOYUTLARI	ORTALAMA
Bellek Stratejileri	2,89
Bilişsel Stratejiler	2,87
Telafi Stratejileri	3,21
Üstbilişsel Stratejiler	3,29
Duyuşsal Stratejiler	2,80
Sosyal Stratejiler	3,33
Ortalama	3,06

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin genel strateji kullanım ortalaması 3,06 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değeri, öğrencilerin “orta düzeyde” strateji kullandıklarını göstermektedir. Ölçeğin alt bölümleri incelendiğinde ise, aritmetik ortalaması en yüksek bölümün (3,33) sosyal stratejiler olduğu görülmektedir. Oxford (1990)’a göre bu stratejiler bünyesinde açıklama ve doğrulama isteme, düzeltme isteme, başkalarıyla işbirliği yapma ve kültürel farkındalık geliştirme gibi stratejileri barındırmaktadır. Öğrencilerin bahsedilen bu stratejileri yüksek strateji kullanımına yakın bir değerde kullandıkları görülmektedir. Aritmetik ortalaması en düşük (2,80) alt ölçek grubu ise duyuşsal stratejiler olarak göze çarpmaktadır. Oxford (1990), bu strateji grubunun içerisinde kaygıyı azaltma, olumlu ifadeler kullanarak ve kendini ödüllendirerek kendini cesaretlendirme, kontrol listesi kullanma, bir dil öğrenme günlüğü tutma ve hissettiklerini başkalarıyla tartışma eylemlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin duyuşsal stratejileri dil öğrenme süreçleriyle yeterli düzeyde ilişkilendirmedikleri söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu yer almaktadır. Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki fark (independent sample t-test) tekniği ile incelenmiştir. Genel strateji kullanımı ve cinsiyet arasındaki fark Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Genel Strateji Kullanımı ve Cinsiyet Arasındaki Fark

		Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Genel Strateji Kullanımı	Bayan		181	3,08	,559	459	,514	,607
	Erkek		280	3,05	,618			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında, bayan katılımcıların aritmetik ortalamalarının bay katılımcıların ortalamalarından 0,03 puan yüksek olmasına rağmen, bu fark $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre cinsiyet

faktörü, öğrencilerin genel strateji kullanım sıklığını belirleyen ve etkileyen bir faktör değildir.

Katılımcıların ölçeğin alt bölümlerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki fark ise Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Alt Strateji Grupları ve Cinsiyet Arasındaki Fark

Strateji Türü	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Bellek Stratejileri	Bayan	181	2,99	,676	459	2,414	,016
	Erkek	280	2,83	,664			
Bilişsel Stratejiler	Bayan	181	2,84	,678	459	-,643	,521
	Erkek	280	2,88	,758			
Telafi Stratejileri	Bayan	181	3,11	,745	459	-1,996	,047
	Bay	280	3,27	,841			
Üstbilişsel Stratejiler	Bayan	181	3,32	,850	459	,566	,571
	Erkek	280	3,27	,911			
Duyuşsal Stratejiler	Bayan	181	2,87	,689	459	1,684	,093
	Erkek	280	2,76	,711			
Sosyal Stratejiler	Bayan	181	3,36	,823	459	,793	,428
	Erkek	280	3,31	,732			

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin bilişsel ($p=.521$), üstbilişsel ($p=.571$), duyuşsal ($p=.093$) ve sosyal stratejiler ($p=.428$) alt gruplarına verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler kullanımlarının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini göstermektedir.

Ölçeğin bellek stratejileri alt grubuna bakıldığında, bellek stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında $p<0.05$ düzeyinde bayanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.016$). Bu bulgu, öğrencilerin bellek stratejileri kullanımlarının cinsiyet faktöründen etkilendiğini ve cinsiyetin öğrencilerin bellek stratejilerini kullanım sıklığını belirleyen bir faktör olduğunu ve bayan öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin telafi stratejileri incelendiğinde ise telafi stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında $p<0.05$ düzeyinde baylar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.047$). Diğer

bir ifade ile, telafi stratejilerini kullanmada cinsiyetin belirleyici faktör olduğu ve erkek öğrencilerin telafi stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? “ sorusu, araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu kısım, araştırmaya katılan öğrencilerin hem genel hem de ölçeğin alt gruplarındaki dil öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları ile LYS puan türleri arasındaki farkı incelemektedir. One way ANOVA tekniği ile hesaplanan genel strateji kullanımı ve LYS puan türü arasındaki fark Tablo 4.10’da sunulmuştur:

Tablo 4.10 Genel Strateji Kullanımı ve LYS puan Türü için ANOVA Sonuçları

Genel Strateji Kullanımı	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,146	2	,073		
Grup İçi	163,001	458	,356	,205	,815
Toplam	163,147	460			

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin genel strateji kullanımları ile LYS puan türleri arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=.815$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu da, $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Öğrencilerin ölçeğin alt gruplarındaki stratejileri kullanımları ve LYS puan türleri arasındaki fark Tablo 4.11’de sunulmuştur:

Tablo 4.11 Alt Grup Stratejileri Kullanımı ve LYS puan Türü için ANOVA Sonuçları

Strateji Türü		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Bellek Stratejileri	Gruplar Arası	,276	2	,138	,304	,738
	Grup İçi	207,947	458	,454		
	Toplam	208,223	460			
Bilişsel Stratejiler	Gruplar Arası	1,675	2	,838	1,586	,206
	Grup İçi	241,896	458	,528		
	Toplam	243,571	460			

Telafi Stratejileri	Gruplar Arası	3,163	2	1,581	2,439	,088
	Grup İçi	296,979	458	,648		
	Toplam	300,142	460			
Üstbilişsel Stratejiler	Gruplar Arası	1,070	2	,535	,678	,508
	Grup İçi	361,258	458	,789		
	Toplam	362,328	460			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar Arası	,570	2	,285	,574	,564
	Grup İçi	227,690	458	,497		
	Toplam	228,260	460			
Sosyal Stratejiler	Gruplar Arası	,041	2	,021	,035	,966
	Grup İçi	272,209	458	,594		
	Toplam	272,250	460			

Tablo 4.11'e göre, öğrencilerin bellek stratejileri ($p=.738$), bilişsel stratejiler ($p=.206$), telafi stratejileri ($p=.088$), üstbilişsel stratejiler ($p=.508$), duyuşsal stratejiler ($p=.564$) ve sosyal stratejiler ($p=.966$) kullanımları ile LYS puan türleri arasındaki farkların anlamlılık değerleri $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemde, "Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden ana dili Türkçe olanlar ile ana dili Türkçe'den farklı bir dil olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu yer almaktadır. Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile öğrencilerin anadilleri arasındaki fark incelenmiştir. Genel strateji kullanımı ve anadil değişkeni arasındaki fark Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Genel Strateji Kullanımı ve Anadil için ANOVA Sonuçları

Genel Strateji Kullanımı	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	1,853	5	,371		
Grup İçi	161,294	455	,354	1,045	,390
Toplam	163,147	460			

Tablo 4.12'ye bakıldığında, öğrencilerin genel strateji kullanımları ile anadil değişkeni arasındaki farkın anlamlılık değeri $p=.390$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu da,

$p < 0.05$ düzeyinde öğrencilerin genel strateji kullanımları ile anadilleri arasında anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin ölçeğin alt gruplarındaki stratejileri kullanımları ve anadilleri arasındaki fark Tablo 4.13'te sunulmuştur:

Tablo 4.13 Alt Grup Stratejileri Kullanımı ve Anadil için ANOVA Sonuçları

Strateji Türü		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Bellek Stratejileri	Gruplar Arası	1,828	5	,366	,806	,546
	Grup İçi	206,394	455	,454		
	Toplam	208,223	460			
Bilişsel Stratejiler	Gruplar Arası	4,322	5	,864	1,644	,147
	Grup İçi	239,249	455	,526		
	Toplam	243,571	460			
Telafi Stratejileri	Gruplar Arası	2,657	5	,531	,813	,541
	Grup İçi	297,485	455	,654		
	Toplam	300,142	460			
Üstbilişsel Stratejiler	Gruplar Arası	7,605	5	1,521	1,951	,085
	Grup İçi	354,723	455	,780		
	Toplam	362,328	460			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar Arası	2,367	5	,473	,954	,446
	Grup İçi	225,893	455	,496		
	Toplam	228,260	460			
Sosyal Stratejiler	Gruplar Arası	1,328	5	,266	,446	,816
	Grup İçi	270,922	455	,595		
	Toplam	272,250	460			

Tablo 4.13'ten anlaşıldığı üzere, öğrencilerin bellek stratejileri ($p=.546$), bilişsel stratejiler ($p=.147$), telafi stratejileri ($p=.541$), üstbilişsel stratejiler ($p=.085$), duyuşsal stratejiler ($p=.446$) ve sosyal stratejiler ($p=.816$) kullanımları ile sahip oldukları anadiller arasındaki farkların anlamlılık değerleri $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Araştırmaya katılan ve anadili Türkçe olan öğrencilerin genel dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile anadili Kürtçe olan öğrenciler arasındaki fark (independent sample) t-test tekniği ile incelenmiş ve Tablo 4.14'te sunulmuştur:

Tablo 4.14 Anadili Türkçe Olan Öğrenciler ile Anadili Kürtçe Olan Öğrencilerin Genel Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

	Anadil	N	X	SS	df	t	p
Genel Strateji Kullanımı	Türkçe	431	3,06	,59549	446	-1,658	,098
	Kürtçe	17	3,30	,70840			

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, anadili Türkçe olan hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile anadili Kürtçe olan öğrencilerin genel dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı arasında, ana dil olarak Kürtçe konuşan katılımcıların aritmetik ortalamalarının Türkçe konuşan katılımcıların ortalamalarından 0,24 puan yüksek olmasına rağmen, bu fark $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı değildir. Buna göre anadili olarak Türkçe ve Kürtçe konuşan öğrencileri arasında anadil faktörü, öğrencilerin genel strateji kullanım sıklığını belirleyen ve etkileyen bir faktör değildir.

Anadili Türkçe olan katılımcıların ölçeğin alt bölümlerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ile anadili Kürtçe olan katılımcıların ortalamalarının arasındaki fark ise Tablo 4.15'de sunulmuştur.

Tablo 4.15 Anadili Türkçe Olan Öğrenciler ile Anadili Kürtçe Olan Öğrencilerin Alt Strateji Grupları Puanları Arasındaki Fark

Strateji Türü	Anadil	N	X	SS	df	t	p
Bellek Stratejileri	Türkçe	431	2,88	,671	446	-1,569	,117
	Kürtçe	17	3,15	,813			
Bilişsel Stratejiler	Türkçe	431	2,85	,721	446	-2,367	,018
	Kürtçe	17	3,28	,852			
Telafi Stratejileri	Türkçe	431	3,21	,807	446	-,300	,765
	Kürtçe	17	3,27	,959			
Üstbilişsel Stratejiler	Türkçe	431	3,28	,883	446	-1,845	,066
	Kürtçe	17	3,68	,983			

Duyuşsal Stratejiler	Türkçe	431	2,80	,704	446	-,841	,401
	Kürtçe	17	2,95	,830			
Sosyal Stratejiler	Türkçe	431	3,32	,776	446	-,909	,364
	Kürtçe	17	3,50	,794			

Tablo 4.15 incelendiğinde, anadili Türkçe olan öğrenciler ile Kürtçe olan öğrencilerin ölçeğin bilişsel ($p=.117$), telafi (.765), üstbilişsel ($p=.066$), duyuşsal ($p=.401$) ve sosyal stratejiler ($p=.364$) alt gruplarına verdikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, anadili olarak Türkçe ve Kürtçe konuşan öğrencilerin bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler kullanımlarının anadil faktöründen etkilenmediğini göstermektedir.

Ölçeğin bilişsel stratejiler alt grubuna bakıldığında, bilişsel stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında $p<0.05$ düzeyinde ana dili Kürtçe olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.018$). Bu bulgu, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarının anadil faktöründen etkilendiğini ve anadilin öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanım sıklığını belirleyen bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu bulgu ayrıca anadili Kürtçe olan öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmada anadili Türkçe olan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden anadili Türkçe’den farklı bir dil olan öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçleri ile ilgili genel görüşleri ve dil öğrenme stratejileri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır. Görüşmelere katılan öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilerek dil öğrenme süreçleri ve stratejileri hakkında bilgiler edinilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler, anadili farklı olan öğrenciler arasından ve her dil için en az bir öğrenci olmak kaydıyla random olarak seçilmiştir. Görüşmenin bilgi kodlama kategorileri ve bu kategoriler ile ilgili açıklamalar Tablo 4.16’da sunulmuştur:

Tablo 4.16 Görüşme Bilgi Kodlama Kategorileri ve İlgili Açıklamalar

Kategori	Açıklama
1- Türkçeyi öğrenme yeri	Öğrencilerin Türkçeyi ilk öğrendikleri yerler (Ev, okul, v.b.) hakkındaki bilgiler
2- Türkçe öğrenirken zorlanma durumu	Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler
3- Türkçe-İngilizce karşılaştırması	Türkçe öğrenme süreci ile İngilizce öğrenme sürecinin zorluk derecesi bakımından karşılaştırılması
4-İngilizce öğrenirken kullanılan stratejiler	İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin sıklıkla başvurdukları eylem ve stratejiler

Öğrencilerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların yukarıda belirtilen kategoriler altındaki analizleri bir sonraki bölümde sunulmuştur.

4.5.1. Türkçeyi Öğrenme Yeri

Bu bölümde, görüşme yapılan öğrencilerin Türkçeyi ilk olarak öğrendikleri yerler hakkında bilgiler yer almaktadır. Türkçeyi evde öğrenenlerden K6, Türkçe öğrenme sürecini şöyle tanımlamaktadır:

“Ben hem Türkçeyi hem Kürtçeyi aynı anda öğrendim. Ben Siirtliyim. Daha önce hiç Siirt’e gitmedim. Doğma büyüme İstanbulluyum. Annem ve babam çok iyi derece Türkçe ve Kürtçe konuşur. Babam iş ortamında Türkçe konuşur ama evde annem ve babam kendi aralarında Kürtçe konuştukları için ben de küçük yaşımdan beri hem Türkçe hem Kürtçeyi öğrendim. Okula başladığımda zaten ikisini de biliyordum.”

Türkçeyi okulda öğrenenlerden Z, K5 ve B, mevcut Türkçe seviyelerine ancak ilkokulda gelebildiklerini belirtmişlerdir. Z ve K5, aile bireylerinin çoğunun Türkçeyi bilmemesinden dolayı Türkçeyi ilkokulda öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. B ise aile bireylerinin evde bireylerinden öncelikle Boşnakçayı öğrendiğini, Türkçeyi ise okulda geliştirdiğini belirtmiştir. Türkçeyi hem evde hem de okulda öğrenenlerden K1, bu soruya ” Hem evde hem okulda. Benim annem Türkçe bilmiyor. Annem Türkçe konuşuyor babam Türkçe. Annem Türkçe anlıyor ama konuşamıyor. Ama Türkçeyi şu anki duruma okulda getirdim.” şeklinde cevap vermiştir.

4.5.2. Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumu

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin Türkçe öğrenirken herhangi bir zorlukla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları, eğer karşılaştıysa bu sorunların neler olduğu ve bu sorunların üstesinden gelmek için neler yaptıkları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Görüşme verilerine göre, K5 dışındaki hiçbir öğrenci Türkçe öğrenme süreçlerinde herhangi bir zorlukla karşılaşmamıştır. Bazı öğrenciler Türkçe öğrenme süreçleri ile ilgili tecrübelerini şöyle ifade etmektedirler:

“Ailemde herkes Türkçe de bildiği için herhangi bir zorlukla karşılaşmadım.” (H)

“Okula alışamadığım için biraz zorlandım ama dille ilgili bir zorluk çekmedim. Sadece hocaları dinledim. Türkçe bana yabancı gelmedi.” (Z)

“Aslında Türkçe öğrenmesi daha kolay geldi. Şuanda konuşması daha kolay çünkü Çerkezce'nin dili pelteli ve çok sesli bir dil. O yüzden Türkçeyi konuşmak daha kolay oluyor. Annemler bana Çerkezce bir şey söylediklerinde onları anlıyorum ama Türkçe cevap veriyorum.” (Ç2)

“Türkçe ve Kürtçeyi beraber öğrendiğim için pek ayırt edemiyorum ama Kürtçe zor. (bu fikre diğerleri de katılıyor.)Türkçe öğrenirken zorlanmadım.” (K1)

“Yaşamadım çünkü gittiğim okulda fazla Boşnak yoktu. O yüzden Türkçeyi kolay kavradım ama bir taraftan da evde Boşnakça konuşulduğu için Boşnakçayı da devam ettirdim. Türkçe öğrenme sürecinde öğretmenlerim daha etkili oldu.” (B)

Türkçe öğrenirken belirli zorluklar yaşadığını belirten K5, Türkçe öğrenme deneyimini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

“ Ben baya zorlandım. Köyde herkes Kürtçe konuşuyordu. Okulda ise sadece hocalar Türkçe konuşuyordu. Onlarla da zor anlaşıyordum. 7. Sınıfın sonunda ancak Türkçeyi tam olarak konuşabilmeye ve anlayabilmeye başladım. Sürekli kitap okudum.”

4.5.3. Türkçe-İngilizce Karşılaştırması

Bu kısımda, araştırmaya katılan öğrencilerden Türkçe öğrenme süreçleri ile İngilizce öğrenme süreçlerini karşılaştıkları zorluklar açısından karşılaştırmaları ve iki süreci ana hatlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir.

Görüşme analizinde, öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre Türkçenin İngilizceye göre daha kolay öğrenildiğini (K2, K3, K4, K6, Ç1, Ç2, Z ve H), bazıları için Türkçenin İngilizceden daha zor öğrenildiği (K1, K5), bir öğrencinin ise her iki dili de zorluk derecesi bakımından eşit gördüğü (B) belirlenmiştir.

Türkçenin İngilizceye nazaran daha kolay olduğu görüşünü savunan öğrencilerden bir kısmı görüşlerini aşağıdaki cümlelerle desteklemişlerdir:

“Türkçeyi doğal olarak öğrendiğim için benim için zor olmadı. Hemşince Ermeni kökenli olmasına rağmen Türkçe gramerine de yakın bir dil olduğu için Türkçe öğrenmek benim için daha kolay oldu.” (H)

“İngilizce öğrenmek daha zor. İngilizce Türkçe gibi yazıldığı gibi okunmuyor. Gramer yapısı farklı konular değişik.” (Z)

“Aslında Türkçe ve Çerkezce öğrenmek istem dışı olduğu için bizde İngilizce öğrenmek illa ki zorluyor beni. Mantık olarak biraz ters geliyor. Türkçe düşünüyorum ister istemez karşılaştırıyorum öğrendiklerimi. Pratik olarak ya da sürekli duya duya öğrenmiş olsaydım daha iyi olacağına inanıyorum.” (Ç1)

“Türkçe öğrenmeye başladığım zaman karşımdakinin Türkçe anlayamayabileceğini düşünmediğim için rahatça konuşabiliyordum. Ancak burada ne kadar iyi İngilizce öğrensen de bu kapıdan çıktıktan sonra arkadaşlarımla İngilizce muhabbet etmiyorum. Türkçeye dönüyoruz daha çok. Sınıfın içerisinde kalıyor.” (Ç2)

“Bence İngilizce öğrenmek daha zor. Ben çok ders çalışıyorum ama yine de zor geliyor.” (K3)

“Türkçeyi doğuştan öğrendiğimiz için bir zorluk çekmedik. İngilizcede yeni şeyler öğrendiğimiz için zor geliyor.” (K4)

Türkçe öğrenmeyi İngilizce öğrenmekten daha zorlu bir süreç olarak gören öğrenciler ise görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Bence Türkçe öğrenmek İngilizce öğrenmekten daha zor. Türkçe sondan eklemeli olduğu için bence daha zor. İngilizce öğrenmek sanki daha kolay özellikle kalıpları. Burada İngilizce öğrenirken zorlanmıyorum ama ben ders çalışmıyorum.” (K1)

“Türkçeyi öğrenirken Türkçeyi kullanabileceğim alan vardı. İngilizce öğrenirken bu alan daha kısıtlı. Ama bence İngilizce Türkçeye göre daha kolay. Ben kaç yıldır Türkçe öğreniyorum ama yine de tam öğrenemedim.” (K5)

Türkçe ile İngilizce arasında zorluk bakımından bir fark bulamayan öğrenci (B) ise *“Bence bütün dilleri birbirine benziyor sadece gramer olarak farklılar. Boşnakça da İngilizceye benziyor. Türkçe de İngilizceye benziyor. İngilizceyi daha ufak yaşlarda öğrenseydik daha da iyi kavrayabilirdik. İngilizce öğrenirken de zorlanmıyorum.”* ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır.

4.5.4. İngilizce Öğrenirken Kullanılan Stratejiler

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan ve anadilleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıklarını ifade ettikleri stratejilere yer verilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri anlatırken kullandıkları ifadeler, bu ifadelerin hangi alt strateji türünde yer aldığı ve bu öğrencilerin konuştukları dilleri özetleyen tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.17 Görüşme Yapılan Öğrencilerin Kullandıkları Stratejiler

Dil	İfade	Strateji Türü
Hemşince, Zazaca, Kürtçe, Boşnakça	Yeni öğrenilen kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanma	Bellek
Zazaca, Çerkezce, Kürtçe, Boşnakça	Yeni öğrenilen bir şeyle bilinen şeyler arasındaki ilişki kurma	Üstbilişsel
Zazaca, Çerkezce, Kürtçe	Bir kelime ve ona ait resim arasında bağlantı kurma	Bellek
Zazaca, Çerkezce, Kürtçe	Bir metni okurken ilkönce geneline bakıp sonra dikkatli bir şekilde okuma	Bilişsel
Hemşince, Zazaca, Kürtçe	Yeni öğrenilen sözcükleri birkaç kez tekrarlama	Bilişsel
Hemşince, Kürtçe	Çerkezce, Bir şey okurken bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında hemen sözlük kullanmayı anlamının cümleden çıkarmaya çalışma	Bilişsel

Çerkezce, Boşnakça	Kürtçe,	İngilizce konuşan biri duyduğunda dikkatini ona verme	Üstbilişsel
Hemşince, Kürtçe	Çerkezce,	Öğretmenlerden ve bilen arkadaşlardan yardım isteme	Sosyal
Zazaca, Boşnakça		İngilizce romanlar okuma	Bilişsel
Çerkezce, Kürtçe		İngilizce altyazılı filmler izleme	Bilişsel
Hemşince, Çerkezce		Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışma	Bilişsel
Zazaca, Çerkezce		İngilizceyi yanlış kullandığında hataları analiz etmeye çalışma	Üstbilişsel
Zazaca, Çerkezce		İngilizceyi nasıl daha iyi öğrenirim” sorusunu daima aklında tutma	Üstbilişsel
Çerkezce, Kürtçe		Birisinin konuşmasını anlamadığında daha yavaş konuşmalarını isteme	Sosyal
Kürtçe		Yeni öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için küçük kartlara yazma	Bellek
Boşnakça		Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığı yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklına getirerek hatırlama.	Bellek
Hemşince		İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışma	Bilişsel
Zazaca		Telaffuz konusunda hocaları taklit etmeye çalışma ve sesleri doğru çıkarmaya çalışma	Bilişsel
Çerkezce		Arkadaşlarını İngilizce konuşmaya teşvik etme	Bilişsel
Kürtçe		Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe’de ararım	Bilişsel
Boşnakça		Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	Bilişsel

Hemşince	İngilizce kullanma fırsatlarını değerlendirmeye çalışma	Üstbilişsel
Çerkezce	Bir kelimeyi hatırlayamadığında aynı anlamı taşıyan kelimeler ya da ifadeler bulmaya, beden dili kullanmaya veya Türkçe kelimeler de kullanma	Telafi
Boşnakça	İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım	Duyuşsal
Hemşince	Derste yanlış yapmaktan çekinmem ve bunun doğrusunu öğrenmeye çalışma	Sosyal
Kürtçe	Okulda arkadaşlarla İngilizce konuşma	Sosyal
Boşnakça	Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim	Sosyal

Tablo 4.17 incelendiğinde, anadili Türkçeden farklı olan tüm öğrencilerin en yoğun olarak kullandıkları strateji grubunun bilişsel stratejiler olduğu gözlemlenmektedir. Bilişsel stratejilerin ardından, üstbilişsel stratejiler öğrencilerin tercih ettiği ikinci en sık kullanılan strateji grubu olmuştur. Bellek stratejileri ve sosyal stratejileri ise öğrenciler eşit oranda kullanmaktadırlar. Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler tarafından en az tercih edilen strateji grupları ise telafi stratejileri ve duyuşsal stratejiler olarak göze çarpmaktadır.

Bundan sonraki bölümde, anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin tercih ettikleri stratejileri anlatırken kullandıkları önemli ifadeler ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.5.4.1. Hemşince

Anadili Hemşince olan öğrencinin kullandığı stratejiler incelendiğinde, bilişsel stratejilerin diğer strateji gruplarına göre daha yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğrencinin, üstbilişsel, telafi ve sosyal stratejileri de dil öğrenme sürecinde kullandığı

gözlemlenmektedir. Öğrenci, dil öğrenme sürecinde kendi kendine geliştirdiği bir stratejiyi de şöyle aktarmaktadır:

“Benim için uygulama da önemlidir. Mesela “Talk City” isminde bir site var. Oraya üyeyim. Orada Karayiplerden, Meksika’dan insanlarla konuşuyorum. En başta öğrenci olduğumu ve İngilizceyi yeni öğrenmeye çalıştığımı belirttim. Bir yandan da çeviri sayfası açık oluyor. Orda anlamadığım şeyleri hemen çeviriyorum. Onlar da bana yardımcı oluyorlar. Talk City’nin görüntülü ve sesli konuşma platformunu kullanma fırsatım henüz olmadı ama ilerde kullanmayı düşünüyorum.”

Öğrencinin kullandığı bu strateji, İngilizce bilgisini ve pratiğini artırmak için oldukça önemlidir. Özellikle görüntülü ve sesli platformu kullanma yönündeki isteği, öğrencinin dil öğrenme sürecinde oldukça bilinçli bir şekilde ve belirli hedefler doğrultusunda ilerlediğini göstermektedir.

4.5.4.2. Zazaca

Zazacayı anadili olarak konuşan öğrencinin kullandığı dil öğrenme stratejileri irdelendiğinde, öğrencinin en çok bilişsel stratejilerden faydalandığı görülmektedir. Ancak öğrenci üstbilişsel stratejileri de azımsanmayacak derecede kullanmaktadır. Öğrenci bir tane bellek stratejisinden faydalandığını belirtirken, telafi, sosyal ve duyuşsal stratejilerden ise faydalanmadığı gözlemlenmektedir. Öğrenci, dil öğrenme sürecini ana hatlarıyla şöyle ifade etmektedir:

“Önce grameri öğreneyim konuşma arkasından gelir diyorum. Özellikle gramer yoğunlaşıyorum. Yurtta gramer kitabım var onunla çalışıyorum. Önce grameri bitireyim sonra konuşurum diyorum ama bazen bu yaptığım şeyin doğru olmadığını düşünüyorum. Konuşmada zorluk çekiyorum. Nadiren günlük tekrar yaparım. Genelde sınav zamanı çalışırım. Hocaları iyi dinlerim sözcükleri iyi anlamaya çalışırım.”

Yukarıdaki söylemden bu öğrencinin kendine özgü bir çalışma metodolojisi geliştirdiği ve kendini eksik bulduğu yönlerini analiz ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenci ayrıca, iyi bir dinleyici olmanın da önemini de belirtmiştir.

4.5.4.3. Çerkezce

Anadili Çerkezce olan öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejilere bakıldığında, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin en fazla faydalanılan strateji türleri olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler ayrıca bellek, telafi ve sosyal strateji türlerinden de stratejilere başvurularken, öğrencilerin duyuşsal strateji grubundan herhangi bir stratejiden faydalanmadıkları görülmektedir. Bir öğrenci, dil öğrenme süreci ile ilgili neler yaptığını özet olarak şöyle tasvir etmektedir:

“Bir defterim var orada yeni öğrendiğim kelimeler yazar o sürekli yanımdadır. Boş kaldıkça açar bakarım ona. Sokakta arkadaşlarla gezerken hadi bunu İngilizceye çevirelim, şunun İngilizcesi neydi acaba diye kafamı çok karıştırdığım oluyor ister istemez. Bilemediğim kalıplara giriyorum. Derste dikkatimi hocaya veririm ve sürekli not almaya çalışırım. Bazen hocaların anlattıklarında kaçırdığım yerler oluyor. Ben de anladığım kelimelerle kaçırdığım yerleri bağlamaya çalışıyorum acaba ne demiş olabilir diye. Pek sık tekrar yapmam genellikle sınav zamanları tekrar yaparım. Sınıfta genelde arkadaşlarımdan yardım alırım.” (Ç1)

Diğer öğrenci ise, tanımadığı bir kelime ile karşılaştığında nasıl bir çözüm yoluna başvurduğu detaylı bir şekilde şöyle ifade etmektedir:

“Okurken bilmediğim her kelimeyi sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm. Bilmediğim bir kelime gördüğümde sadece kelimedenden değil cümleden bir anlam çıkarmaya çalışırım. Olmazsa takip eden cümlelere bakarım ve konuyla bağdaştırmaya çalışırım. Okuyorum, bunu bilmiyorum diyorum, okumaya devam ediyorum ve onun üzerine fikir yürütmeye çalışıyorum. En son çare olarak sözlüğe başvuruyorum.” (Ç2)

Sonuç olarak, Çerkezceyi anadili olarak konuşan öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde duyuşsal stratejiler haricinde tüm strateji türlerinden faydalandığı belirlenmiştir. Bu stratejilerden en yoğun olarak tercih edilenler bilişsel ve üstbilişsel strateji gruplarında yer almaktadır. Öğrencilerin beyanlarından ayrıca, dil öğrenme sürecinde belirli bir sistematığe göre çalıştıkları, İngilizceyi öğrenme ve kullanmaya yönelik istekli oldukları, not alma, çıkarım yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

4.5.4.4. Kürtçe

Anadili Kürtçe olan öğrencilerin sıklıkla kullandıkları stratejiler irdelendiğinde, öğrencilerin en sık tercih ettikleri strateji türünün bilişsel stratejiler olduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanında öğrenciler kullanım sıklığı sırasına göre sosyal, üstbilişsel ve bellek stratejilerinden de faydalanmaktadırlar. Öğrencilerin telafi ve duyuşsal stratejileri dil öğrenme süreçlerinde kullanmadıkları da görüşme analizinden elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Dil öğrenme süreçlerini ve İngilizce öğrenme adına yaptıkları işlemleri iki öğrenci şöyle ifade etmektedir:

“Elimden geldiğince yurtta İngilizce konuşuyorum. Eve gittiğimde de öyledir. Annem bana bir şey söylediğinde aklımdan hemen onun İngilizcesi geçiyor. İngilizce söylüyorum. Anlamıyoruz diyorlar ben de bilmiyorum bana buraya gelince öyle oldu diyorum. Şarkıları kendi kendime İngilizceye çevirmeye çalışıyorum. Kelimeleri not alıyorum. Ama bir sorun var o notları tekrarlamıyorum. Okuduğum bir kitap vardı “The Lost World”. 60 milyon yıl öncesindeki dünyadan dinozorlardan falan bahsediyor. Burada bize okumamız için verilen hikâyeleri okuyorum çok yararlı oluyor. Ders içinde hocayı dinlerim ama çoğu kez dikkatim dağılıyor. Aklıma gelen duygu ve düşünceleri yazmayı çok severim bir iki kez İngilizce yazdım. Lisede yazdığım denemelerim vardı onları çevirmeyi düşündüm ama yapamadım.” (K1)

“Ben dersimi dinliyorum notumu da alıyorum. Türkçe altyazılı İngilizce filmler izliyorum. İngilizce şarkı dinliyorum. Yurda geçince pek fazla tekrar yapmıyorum. Vizelere son bir hafta kala ders çalışmaya başlıyorum. Bir ayakkabı mağazasında çalışıyorum aynı zamanda gelen yabancı müşterileri oluyor bazen onlarla çat pat konuşmaya çalışıyorum.” (K6)

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çeşitli aktivitelerden faydalanmaya çalıştığı görülmektedir. Ancak, her iki öğrencinin de öğrendikleri bilgileri tekrar etme alışkanlıklarını geliştiremedikleri ve bu eksikliğin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

4.5.4.5. Boşnakça

Boşnakça bilen öğrencinin İngilizce öğrenme sürecinde tercih ettiği strateji türlerine bakıldığında, öğrencinin bellek, bilişsel ve üstbilişsel strateji türlerini eşit düzeyde kullandığı gözlemlenmektedir. Öğrenci ayrıca duyuşsal ve sosyal stratejilerden de faydalanırken, telafi stratejilerinden herhangi birini tercih etmediği görülmektedir. Öğrenci, dil öğrenme sürecine bakışında ve uygulamalarında meydana gelen değişikliği şöyle ifade etmektedir:

“Eski okulumuzda İngilizceyi 2 veya 4 saat görüyorduk bir faydası olmamıştı, bir şey öğrenemedik. Burada komple İngilizce olması çok iyi bence. Bize çok katkı sağladı. Eskiden not almıyordum ama artık mecburen not alıyorum. Bölümümüz de turizm olunca bir bakıma zorunlu oluyoruz. Başka çaremiz yok. Daha fazla yoğunlaştık daha fazla çalışıyoruz.”

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri tercihleri cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar tartışılmış ve bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, bu stratejileri ne oranda kullandıkları ve bu stratejilerin ait olduğu alt kategorilerin neler olduğu sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin genel strateji kullanım ortalaması 3,06 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değeri, Oxford'un (1990:300) belirttiği derecelendirme sistemine göre öğrencilerin "orta düzeyde" strateji kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki birçok araştırmayı doğrular niteliktedir (Wong, 2011; Riazi, 2007; Hiçyılmaz, 2006; Yalçın, 2006 ve Bekleyen, 2006). Ölçeğin alt bölümleri incelendiğinde ise, aritmetik ortalaması en yüksek bölümün içerisinde açıklama ve doğrulama isteme, düzeltme isteme, başkalarıyla işbirliği yapma ve kültürel farkındalık geliştirme gibi stratejileri barındıran "sosyal stratejiler" olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sosyal stratejilerin en sık tercih edilen strateji grubu olarak saptandığı bazı çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Wong, 2011, Alamdari, 2010; Thu, 2009; Nakatani, 2006 ve Uyar Uslan, 2006). Öğrencilerin bahsedilen bu stratejileri yüksek strateji kullanımına yakın bir değerde kullandıkları görülmektedir.

Aritmetik ortalaması en düşük alt ölçek grubu ise duyuşsal stratejiler olarak göze çarpmaktadır. Oxford'a (1990) göre bu stratejiler, kaygıyı azaltma, olumlu ifadeler kullanarak ve kendini ödüllendirerek kendini cesaretlendirme, kontrol listesi kullanma, bir dil öğrenme günlüğü tutma ve hissettiklerini başkalarıyla tartışma eylemleridir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin duyuşsal stratejileri dil öğrenme süreçleriyle yeterli düzeyde ilişkilendirmedikleri söylenebilir. Bu bulgu literatürde bazı araştırmacılar tarafından da desteklenirken (Ünal ve diğerleri, 2011; Wong, 2011; Riazi, 2007 ve Cephe ve Yeşilbursa, 2006), Nemati ve diğerleri (2010), araştırmasında özellikle erkek katılımcıların duyuşsal stratejileri daha sık kullandıklarını belirlemiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyetleri arasında, bayan katılımcıların aritmetik ortalamalarının bay katılımcıların ortalamalarından biraz yüksek olmasına rağmen, bu fark anlamlı değildir. Buna göre cinsiyet faktörü, öğrencilerin genel strateji kullanım sıklığını belirleyen ve etkileyen bir faktör değildir. Akıllılar ve Uslu (2011) ve Ertürk'ün (2006) araştırmalarında elde ettiği bulgular da bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak literatürde, cinsiyet faktörünün dil öğrenme stratejileri tercihlerini etkilediği çalışmalara da rastlanılmaktadır (Aslan, 2009; Gürata, 2008; Cesur, 2008 ve Tok, 2007).

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt ölçeklerindeki stratejilerin kullanımı ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki farka bakıldığında, öğrencilerin ölçeğin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt gruplarına verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler kullanımının cinsiyet faktöründen etkilenmediğini göstermektedir. Ancak, ölçeğin bellek stratejileri alt grubuna bakıldığında, bellek stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında bayanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu, Bekleyen'in (2006) araştırmasını

destekler niteliktedir. Telafi stratejileri incelendiğinde ise, telafi stratejileri kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında baylar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. El-Dib (2004) de araştırmasında telafi stratejileri kullanımının cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini belirlemiştir. Buna göre, öğrencilerin bellek ve telafi stratejileri kullanımlarının cinsiyet faktöründen etkilendiği ve cinsiyetin öğrencilerin bellek ve telafi stratejilerini kullanım sıklığını belirleyen bir faktör olduğu saptanmıştır. Bellek stratejilerini kullanmada bayan, telafi stratejilerini kullanmada ise bay öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile üniversiteye yerleştirilirken baz alınan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan türleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını sorgulamaktadır. Bu alt problemle ilgili elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel strateji kullanımları ile LYS puan türleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin genel strateji tercihlerinin LYS puan türlerine göre değişmediği ve araştırmanın evreninde yer alan öğrencilerin sahip oldukları üç puan türünün (MF-4, TM-1 ve YGS-6) dil öğrenme strateji tercihlerinin belirlenmesinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarındaki strateji kullanımları ile LYS puan türleri arasındaki farka bakıldığında da bu iki değişken arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Cesur (2008) ise, fen alanında okuyan öğrencilerin işitsel öğrenme stiline daha yatkın olduklarını belirlemiştir. Türkiye’de, dil öğrenme stilleri ile puan türü (alan) arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışma mevcutken (Cesur, 2008), dil öğrenme stratejileri ile LYS puan türü arasındaki ilişki ve farkları araştıran bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Bu sebeple, bu araştırmadan elde edilen dil öğrenme stratejileri ve LYS puan türü ile ilgili veriler, alanda yapılacak diğer çalışmalar için bir referans olacaktır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmada dördüncü alt problem olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden ana dili Türkçe olanlar ile ana dili Türkçe ’den farklı bir dil olan

öğrencilerin dil öğrenme stratejileri tercihleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu alt problemle ilgili aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

Araştırmaya katılan ve anadili Türkçe olan öğrenciler ile anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin hem genel hem de alt ölçeklerdeki strateji kullanımları ile anadil değişkeni arasında anlamlı bir fark oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini etkileyen faktörler arasında anadilin yer almadığını göstermektedir. Bu sonuç, anadil ile dil öğrenme stratejileri tercihleri arasında oldukça kuvvetli bir ilişki bulan Sung'un (2011) bulgularının tam tersine işaret etmektedir.

Bu bölümde ayrıca, araştırmaya katılan ve anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler grubunda en fazla katılımcı sayısına (17) sahip grup olan Kürtçe bilen öğrenciler ile anadili Türkçe olan öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri arasındaki fark incelenmiştir. Buna göre, Kürtçe konuşan öğrenciler ile anadili Türkçe olan öğrencilerin genel strateji kullanımları ile anadilleri arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Öğrencilerin alt ölçeklerdeki strateji kullanımları ile anadilleri arasındaki fark incelendiğinde ise, bellek, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Ancak, bilişsel stratejiler kullanım sıklığı ile cinsiyet faktörü arasında anadili Kürtçe olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımlarının anadil faktöründen etkilendiğini ve anadili Kürtçe olan öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanmada anadili Türkçe olan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden anadili Türkçe 'den farklı bir dil olan öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçleri ile ilgili genel görüşleri ve yoğunlukla tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri araştırılmıştır. Araştırmada, Kürtçe haricinde diğer tüm Türkçeden farklı anadillerin sayısı güvenilir istatistiksel verilerin elde edilemeyeceği kadar az olduğundan, bu öğrencilerle görüşmeler yapılarak kullandıkları stratejiler ve dil öğrenme süreçleri hakkında bilgi edinilmiştir.

Görüşmelerin analizi sonucu, öğrencilerin Türkçeyi *evde* (Hemşince (H), Çerkezce-1 (Ç1), Çerkezce-2 (Ç2), Kürtçe-3 (K3), Kürtçe-4 (K4), Kürtçe-6 (K6), *okulda* (Zazaca (Z), Kürtçe-5 (K5), Boşnakça (B)) ve *hem evde hem de okulda* (Kürtçe-1 (K1), Kürtçe-2 (K2)) öğrendikleri belirlenmiştir. Türkçeyi okulda öğrenen öğrenciler, evlerinde Türkçe öğrenmek için gerekli girdileri sağlayacak kişiler bulunmadığından (Z, K5) ya da aile bireylerinin özellikle kendi ana dillerini öğretmelerinden (B) dolayı evde Türkçe eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğrenme sürecinde hem evden hem de okuldan faydalanan öğrenciler (K1, K2) ise okulun Türkçeyi ilerletmede oldukça etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, anadili Türkçeden farklı öğrenciler için ilk yabancı dil olan Türkçenin öğrenilmesinde aile ve okul ortamlarının etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını Türkçe öğrenirken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya sebep olarak öğrencilerin gerek ailelerinde gerekse yaşadıkları sosyal çevrelerinde Türkçenin egemen dil olması ve öğrencilerin Türkçenin kullanıldığı ortam ve konuşmalara yoğun şekilde maruz kalmaları gösterilebilir. Türkçe öğrenme sürecinden gerek aileden gerekse çevreden oldukça yoğun girdi alan öğrenciler, Türkçe öğrenme süreçleri ile İngilizce öğrenme süreçlerini karşılaştırdıklarında Türkçeyi daha kolay öğrendiklerini, İngilizce de biraz zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, tabii ortamında öğrenilen bir dilin, sonradan öğretilen bir dile göre öğrenim süreci daha başarılı ve kalıcı olmaktadır. Öğrencilerin Türkçeye maruz kalma yaşları da İngilizceye göre çok daha erken olduğu için, bu öğrencilerin Türkçeyi anadili gibi öğrenebilmeleri doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, “Bir dilin öğrenilmesi, dil öğrenim periyodunu iki yaştan ergenliğe kadar sınırlayan biyolojik faktörler tarafından belirlenen içsel bir süreçtir. Dilin iki bölümünün özel işlevler geliştirdiği bir süreç olan dil gelişiminden sonra, beyin esnekliğini kaybeder ve dil gelişim işlevi ergenlik çağına kadar tamamlanmış olur. Böylece, ergenlik sonrası için dil öğrenimi oldukça zorlaşır.” şeklinde görüşlerini ifade eden Lenneberg (1976)’i desteklemektedir.

Öğrencilerin genelinin en sık kullandığı strateji türü sosyal stratejiler olarak belirlenmişken, anadili Türkçeden farklı olan tüm öğrencilerin en yoğun olarak kullandıkları strateji grubunun bilişsel stratejiler olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin

mevcut Türkçelerini bu seviyeye getirmelerinde kilit rol oynayan ortamlardan birisi de ilkokuldur. Öğrencilerin ilköğrenim süreçlerinde, tüm derslerini bilişsel olarak öğrenmeleri, öğrencilerin ilk yabancı dilleri olan Türkçeyi de bilişsel olarak öğrendikleri anlamına gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe öğrenirken kazandıkları bilişsel stratejilerle dil öğrenme tekniğini İngilizceye de aktardıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen veriler ışığında eğitim programcılarına, yabancı dil öğretmenlerine ve ileride bu konu ile ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Eğitim Programcılarına Yönelik Öneriler

- 1- Yabancı dil eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin yabancı dil eğitimine başladıkları andan itibaren dil öğrenme stratejileri farkındalıklarını arttırıcı ve bu stratejileri öğretim programlarına dâhil edildiği bir sistem geliştirilmelidir.
- 2- Yabancı dil eğitim programlarına özellikle düşük düzeyde kullanılan stratejiler dahil edilmeli ve bu stratejileri geliştirici bir tasarım yapılmalıdır.
- 3- Yabancı dil eğitim programları hazırlanırken, özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin ön plana çıkarılmalı ve Türkiye gibi farklı etnik unsurları ve anadilleri okul ve sınıflarında barındıran bir ülkede, anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin de en sık kullandıkları strateji grubu olan bilişsel stratejilerin daha geniş öğrenci kitleler tarafından kullanılabilmesine olanak sağlanmalıdır.

5.2.2. Yabancı Dil Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

- 1- Eğitimcilerin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlayabilmeleri için, öğrencilerin strateji farkındalıklarını arttırıcı aktiviteleri hem ders programlarına hem de sınıf içi aktivitelerine dâhil etmelidirler.
- 2- Yabancı dil öğretmenlerini ayrıca öğrencilere gerekli strateji eğitimini sağlayabilecek yeterliğe ulaşmalıdırlar.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırmada, Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerini dil öğrenme stratejileri kullanımları cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine göre incelenmiştir. Dil öğrenme stratejileri ile çalışma yapmak isteyen araştırmacılar, daha büyük bir evren üzerinde çalışabilirler.

2- Özellikle LYS puan türü ve anadil değişkenleri ile ilgili Türkiye’de başka evrenlerde çalışmalar bulunmadığından, bu değişkenlerin sorgulandığı, özellikle anadil değişkeninin daha orantısal dağılım gösterdiği daha büyük evrenlerde çalışmalar yapılabilir.

3- Araştırmacılar ayrıca, bu araştırmada kullanılan LYS puan türü ve anadil değişkenlerinin farklı bir evrende verilecek strateji eğitimi ve başarıya etkisini araştırarak, strateji eğitimini etkileyen faktörler arasında bu değişkenlerin yer alıp almadığını inceleyebilirler.

6. KAYNAKÇA

- Akıllılar, T ve Uslu, Z. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (40), 24-37 <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi> adresinden 5 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4–8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altan, M.Z. (2003). Language Learning Strategies And Foreign Language Achievement. *Eğitim ve Bilim*, 28 (129), 25-31.
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal*. http://www.asian-efljournal.com/Article_3_June_mza_nlls.2004.pdf adresinden 15 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Arends R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Aslan, O. (2009) *The Role Of Gender And Language Learning Strategies In Learning English*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atay, D. ve Ece, A. (2009): Multiple Identities as Reflected in English-Language Education: The Turkish Perspective. *Journal of Language, Identity and Education*, 8 (1), 21-34.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.

- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Burchard, M.S. ve Swerdzewki, P. (2009). Learning Effectiveness of a Strategic Learning Course. *Journal of College Reading and Learning*, 40 (1), 14-34.
- Büyüköztürk, Ş vd. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cephe, P.T. ve Yeşilbursa, A.A. (2006). Language Learning Strategies Of Turkish University EFL Learners. *Eğitim ve Bilim*, 31 (139), 80-85.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 49-74. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 11 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Chamot, A.U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues And Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Chamot, A.U. ve El-Dinary, P. B. (2000). Children's Learning Strategies In Language Immersion Classrooms (Rapor No:ED445518). Washington D.C. : National Capital Language Resource Center.
- Chamot, A.U. ve diğerleri. (1988). A Study Of Learning Strategies In Foreign Language Instruction: Findings Of The Longitudinal Study (Rapor No:ED352823). Rosslyn, VA. : Interstate Research Associates, Inc.

- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde program Geliştirme* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998) The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 24-39.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Ekmekçi, E. (1999). *Kelime Öğrenme Stratejileri Ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerinin Dil Öğrenme Sonuçlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- El-Dib, M. A. B. (2004). Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level, and Culture in a Hybrid Context. *Foreign Language Annals*, 37 (1), 85-95.
- Engin, A.O. (2006) . Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 287-310.
- Ertürk, A. (2006). *The Relationship Between The Learning Style Preferences Of Undergraduate English Preparatory Program Students, The Listening Comprehension Strategies And Achievement*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ghasemi, Y. (2010). *Cognitive and Metacognitive Strategies Employed by Iranian and Turkish EFL Learners*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gömleksiz, M. N. (2001). The Effects Of Age And Motivation Factors On Second Language Acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11 (2), 217-224.
- Grainger, P.R. (1997). Language-Learning Strategies for Learners of Japanese: Investigating Ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 378-385.
- Green, J. M. Ve Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29, (2), 261-297
<http://www.jstor.org/stable/3587625> adresinden 13 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Gürata, A. (2008)*The Grammar Learning Strategies Employed By Turkish University Preparatory School EFL Students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmer, J. (1988). *The Practice of English Language Learning*. Londra: Longman Yayınevi.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı Dil Olarak İngilizceyi Öğrenen Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencileriyle, Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hsiao, T. Y. ve Oxford, R. L.(2002). Comparing Theories Of Language Learning Strategies: A Comfirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86 (2), 368-383.
- İlköğretim İngilizce Dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

<http://egitim.milliyet.com.tr/universite-sinavinda-yeni-puan>

turleri/egitim/haberdetay/15.01.2010/1186338/default.htm adresinden 10 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.

Karamanoğlu, Ş.Ş (2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karatay, M. (2006). *Turkish Adult Language Learners' Preferences In Language Learning Strategies*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Kayacan, N. (2005). *Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Tarafından Kullanılan İngilizce Okuma Stratejilerinin Sesli Düşünme Yöntemiyle Bulunması Ve Tanımlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Khalil, A. (2005). Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 108-117.

Krashen, S. (1973). *Lateralization, Language Learning and Critical Period:Some new Evidence*. Language Learning.

Kurnaz, A. D. (2006). *Sakarya Anadolu Lisesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Lambert,W.E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA: Stanford University Pres.

Liyanage, I. ve Bartlett, B. J. (2011) Gender And Language Learning Strategies: Looking Beyond The Categories. *The Language Learning Journal*, 1-17 <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2011.574818> adresinden 07 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.

Magno, C. (2010). Korean Students' Language Learning Strategies and Years of Studying English As Predictors of Proficiency in English. *Tesol Journal*, 2. 39-61 http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1638492 adresinden 24 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.

Murray, B. (2010). Students' Language Learning Strategy Use and Achievement in the Korean as a Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 43(4) , 624-634.

Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90, (2), 151-168.

Neiman, N. (1978). *The Good language Learner: A Report*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nemati, M.; Nodoushan, M. A.S. ve Ashrafzhade, A. (2010). Learning Strategies In Proficient And Less Proficient Readers In Medicine. *Manager's Journal on Educational Psychology*, 41 (21), 19-32.

Nisbet, L. D.; Tindall, E. R. ve Arroyo, A. A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 100-107.

Novak, J.D. (2010). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New York:Routledge Yayınevi

- O'Malley, J. M. ve Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, H.F. (1978). *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1986). *Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice* (Rapor No: 278273). Los Angeles: Center for Language Education and Research, 1-48.
- Politzer, R. L. ve McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviors and their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-124.
- Razi, N. (2009) *An Investigation Into Understanding The Relationship Between Learner Beliefs And Strategies Concerning Language Learning: Reshaping And Changing Learner Awareness*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Riazi, A. (2007). Language Learning Strategy Use: Perceptions of Female Arab English Majors. *Foreign Language Annals*, 40, (3), 433-440.
- Rodriguez, R. (1982). *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez, an Autobiography*, Toronto: Bantam.
- Roth, G. (1998). *Teaching Very Young Children Pre -school and Early Primary*. Londra : Richmond Publishing.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 117-131.

- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, A. (1987). Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeri Ve Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Shumaker, M.G. (2010). Learning Strategy Preferences In An Intensive English Program. 1-5 .<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED514361.pdf> adresinden 22 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Song, X. ve Cheng, L. (2006): Language Learner Strategy Use and Test Performance of Chinese Learners of English. *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), 243-266.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (16. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stern, H.H. (1975). What Can We Learn From the Good Language Learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31 (4), 304-318.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm adresinden 20 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- Sung, K. (2011): Factors Influencing Chinese Language Learners' Strategy Use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2010.532555> adresinden 22 şubat 2012 tarihinde alınmıştır.

- Şahini, A. (2006). *Approach to Language Learning Strategies in English Language Courses in Kosovo*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, H. (2009). *A Comparison Of EFL Teachers' Perceptions Of Language Learning Strategies (LLSs) And Learners' Reported Use Of LLSs In Their English Language Classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şire, E. (1999). *Language Learning Strategies Of 8th Grade Students In A State Junior High School In Adana*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning Strategies. *Issues In Educational Research*, 14. <http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/tercanlioglu.html>. adresinden 12 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Thu, T. H.(2005). Learning Strategies Used by Successful Language Learners. 1-60 <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED514361.pdf> adresinden 5 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Tok, H. (2007). *Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 191-197.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.
- Uyar Uslan, E. (2006) *Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ünal, D.Ç., Onursal-Ayırır, İ. ve Arıoğul, S. (2011) İngilizce, Almanca Ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 473-484.
- Weinstein, C. E.; Acee, T. W. ve Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. *New Directions For Teaching And Learning*, 126, 45-53. <http://www.wileyonlinelibrary.com> adresinden DOI: 10.1002/tl.443 doküman numarasıyla 12 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Wong, S-L. M. (2011). Language Learning Strategy Use: A study of Pre-Service Teachers in Malaysia, 1-21. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED521415.pdf> adresinden 14 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Woodrow, L. (2005). The Challenge of Measuring Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 90-98.
- Yabukoshi, T. ve Takeuchi, O. (2009). Language Learning Strategies Used By Lower Secondary School Learners In A Japanese EFL Context. *International Journal of Applied Linguistics*.19 (2), 136-172.
- Yalçın, E. (2003). *An Analysis Of The Relationship Between The Use Of Grammar Learning Strategies And Students Achievement At English Preparatory School At The University Of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yalçın, M. (2006). *Differences In The Perceptions On Language Learning Strategies Of English Preparatory Class Students Studying At Gazi University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, G. E. ve Bada, E. (2004). Language Learning Strategies Of EFL Learners. *Enstitü Dergisi*, 13 (2), 233-242.

Zabardast Alamdari, S. (2010) *The Relationship between Vocabulary Learning Strategies Employed by University Level English Language Learners and Their Success in Vocabulary Learning*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1: Katılım Onay Formu

KATILIM ONAY FORMU

Sevgili arkadaşlar,

Bu anket İngilizceyi hangi stratejileri kullanarak öğrendiğinize ilişkin bilgi edinmek için yapılmaktadır. Anketten elde edilen bilgiler Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı çerçevesinde yapılmakta olan bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin cinsiyet, anadil ve LYS puan türü ile ilişkileri hakkında bilgi edinmektir. Bu araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına bağlıdır. Eğer araştırmaya katılmak istemezseniz size dağıtılan evrakları boş olarak teslim edebilirsiniz. Bu ankete vereceğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak, hiçbir şekilde üçüncü kişilere açıklanmayacak, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için lütfen hiçbir soruyu atlamadan tüm sorulara samimi bir biçimde cevap veriniz.

Araştırmaya sağladığınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Serkan Padem
Okutman

Ben, _____, bu araştırma ile ilgili sunulan bilgileri okudum. Bu belgeyi imzalayarak anılan araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı onaylarım.

İmza:

EK-2 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ										
Oxford (1990)										
<p>Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizce'yi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Anketi cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dk. alır. Katılımınız için teşekkür ederim.</p> <p>Okt. Serkan PADEM</p>						1= Hiçbir zaman doğru değil	2= Nadiren doğru	3= Bazen doğru	4= Sık sık doğru	5= Her zaman doğru

LYS Puan Türünüz: TM-1 MF-4 YGS-6

Cinsiyetiniz: Bayan Bay

Anadiliniz: Türkçe Kürtçe Lazca Zazaca Çerkezce

Diğer (Belirtiniz): _____

BÖLÜM-A

1. İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5

5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM-B

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

BÖLÜM-C

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

BÖLÜM-D

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

BÖLÜM-E

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

BÖLÜM-F

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

EK-3 Araştırma İzin Dilekçesi

05.03.2012

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞI'NA

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümü öğrencisi olarak üzerinde çalıştığım “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tez için veri toplamak amacıyla Düzce Üniversitesi Hazırlık Sınıfı öğrencilerine ekteki “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” isimli ölçeği uygulamam gerekmektedir. Anılan uygulamayı Düzce Üniversitesi Hazırlık sınıflarında yapabilmem için gerekli iznin tarafıma verilmesini saygılarımla arz ederim.

Okt. Serkan PADEM

Ek: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

EK-4: Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Dökümlerinden Örnekler

1- ÇERKEZCE

1- Türkçeyi nerede öğrendin?

Ö-1 (Betül): Evde. Türkçe ve Çerkezceyi aynı anda öğrendim.

Ö-2 (Erhan): Evde öğrendim ama sokakta belirli bir süre Çerkezce konuşmayınca biraz geriledi.

2- Türkçe Öğrenirken herhangi bir zorlukla karşılaştın mı?

Ö-2: Hayır. Aslında Türkçe öğrenmesi daha kolay geldi. Şuanda konuşması daha kolay çünkü Çerkezcenin dili pelteli ve çok sesli bir dil. O yüzden Türkçeyi konuşmak daha kolay oluyor. Anneler bana Çerkezce bir şey söylediklerinde onları anlıyorum ama Türkçe cevap veriyorum.

Ö-1- hayır. Sadece bazen kelimeleri karıştırıyorum Türkçe konuşurken bazen Çerkezce kelimeler karıştırıyorum.

3- Türkçe öğrenme süreci ile İngilizce öğrenme sürecini karşılaştırdığında hangisi daha zor?

Ö-2: Türkçe öğrenmeye başladığım zaman karşımdakinin Türkçe anlamayabileceğini düşünmediğim için rahatça konuşabiliyordum. Ancak burada ne kadar iyi İngilizce öğrensen de bu kapıdan çıktıktan sonra arkadaşlarımla İngilizce muhabbet etmiyorum. Türkçeye dönüyoruz daha çok. Sınıfın içerisinde kalıyor. Sınavlar yaklaştığı zaman pratik olsun diye biraz konuştuğumuz oluyor ama daha çok burada kalıyor. Mesela yabancı bir ülkede olsam mecbur kaldığım için bile o dili öğrenmek zorunda olurum.

Ö-1- Aslında Türkçe ve Çerkezce öğrenmek istem dışı olduğu için bizde İngilizce öğrenmek illa ki zorluyor beni. Mantık olarak biraz ters geliyor. Türkçe düşünüyorum ister istemez karşılaştırıyorum öğrendiklerimi. Pratik olarak ya da sürekli duya duya öğrenmiş olsaydım daha iyi olacağına inanıyorum.

3- İngilizce öğrenirken neler yapıyorsun?

Ö-1: bir defterim var orada yeni öğrendiğim kelimeler yazar o sürekli yanımdadır. Boş kaldıkça açar bakarım ona. Sokakta arkadaşlarla gezerken hadi bunu İngilizceye çevirelim, şunun İngilizcesi neydi acaba diye kafamı çok karıştırdığım oluyor ister istemez. Bilemediğim kalıplara giriyorum. Derste dikkatimi hocaya veririm ve sürekli not almaya çalışırım. Bazen hocaların anlattıklarında kaçırdığım yerler oluyor. Ben de anladığım kelimelerle kaçırdığım yerleri bağlamaya çalışıyorum acaba ne demiş olabilir diye. Pek sık tekrar yapmam genellikle sınav zamanları tekrar yaparım. Sınıfta genelde arkadaşlarımdan yardım alırım.

Ö-2: yurda gittikten sonra ders çalışmam. Ama “Listening ve Speaking’de” dinlediğimiz parçaların dökümünü çevirip hocaya ödev olarak getiriyoruz. O ödevleri yaparken cümleleri okuyup aklımda nasıl oluşturuyorsam öyle çeviriyorum. Kelime kelime çeviri yapmıyorum.

4- İngilizce bir şey duyduğunda veya gördüğünde aklında onu Türkçeye mi yoksa Hemşinceye mi çevirme ihtiyacı duyuyorsun?

Ö-1 : Türkçe. Ama çok zorlanırsam bir de Çerkezcesini denerim.

Ö-2: Türkçe. Önce Türkçeye sonra Çerkezcesini de düşünüp yeniden Türkçeye uyarlarım ve söylerim. Kendi kafamda bildiğim kelimeleri dizerken özellikle günlük kullandıklarımı ilişki kurmaya çalışırım. Birisiyle muhabbete girsem hangi kelimeleri kullanmam gerektiğini bulmak için düşünüyorum mesela. Yalnız kaldığım zaman mesela ne söylesem nasıl konuşsam diye düşünüyorum. İngilizceden Türkçeye, Türkçe düşünerek Çerkezceye, Çerkezceden de yeniden Türkçeye aktarırım. Buraya ilk geldiğim zaman bazı kelimeler bana Çerkezce gibi gelmeye başlamıştı. İlk İngilizce kelimeler ve sesleri yakın buluyordum. Acaba Çerkezce gibi mi diye düşünüyordum.

5- İngilizce öğrenirken kullandığın başka stratejiler nelerdir?

Ö-1: İngilizcede öğrendiklerimle bildiklerim arasında ilişki kurarım. Küçük defterim var ona yeni öğrendiğim kelimeleri yazarım ve sürekli alıştırma yaparım. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım. Benzer olan kelimeler var onların okunuşları sanki aynı gibi geliyor bana. Bir metne ilkönce söyle bir göz gezdiririm

gözüme çarpan kelime varsa onlara bakarım ona göre okurum. Bir kelimeyi hatırlayamadığımda aynı anlamı taşıyan kelimeler ya da ifadeler bulmaya çalışırım veya beden dili kullanırım. Bazen Türkçe kelimeler de kullanabilirim. İngilizce konuşan biri duyduğumda dikkatimi ona veririm. İngilizcemi daha iyi nasıl geliştirebilirim diye kendime sorular sorarım. İngilizce öğrenmeye ilk başladığım zaman ile bugün arasında oldukça fark var. İngilizce öğrenirken kendi kendimle konuşarak rahatlamaya çalışırım. Daha iyisini yapabilirsin gibi kafamda cümleler kuruyorum. Daha iyi nasıl anlatabilirim daha fazla nasıl etkili olur gibi. En fazla “speaking” sınavlarında kaygılı olurum. Sene başından beri kaygım pek azalmadı İngilizce konuşmayla ilgili. Ama bu benim kişiliğimle alakalı. Ama üç sınavdır aynı hoca geldi benim “speaking” jürime daha önce anlayamıyordum onun konuşmasını ama bu sınavda anladım. Birisinin konuşmasını anlamadığımda daha yavaş konuşmalarını isterim. Bunu derste de yaparım sınavda da yaparım. İhtiyaç duyduğumda genelde arkadaşlarımdan yardım alırım. Bazen de hocalardan. İngilizce bilen ya da iyi bildiğine inandığım herkesten yardım almaya çalışırım. Arkadaşlarımı İngilizce konuşmaya teşvik ederim. Bu fikir benden gelir. Öğrendiğim şeyleri genele yaymaya çalışırım. Bu kalıbı burada da kullanabilir miyim bunu söylerken sunu da kullanabilir miyim diye. Speaking’de gördüğümüz belirli kalıpları günlük hayatta daha fazla kullanmaya çalışırım.

Ö-2: çok sık olmamakla beraber öğrendiğim kelimelerle onların görsel simgelerini aklıma getirmeye çalışırım. Mesela “bird” kelimesini duyduğumda aklıma daima bir kuş resmi gelir. Altyazılı filmler izlemek hoşuma gider. Bana bir şeyler katacağını düşündüğüm için İngilizce olması daha iyi. Altyazıyı okumasam bile duyduğum kelimelerden çıkarım yapabiliyorum. Eğer çok ilgimi çeken bir cümle duyarsam tekrar geri dönüp onu dinlerim. Okurken bilmediğim her kelimeyi sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm. Bilmediğim bir kelime gördüğümde sadece kelimedenden değil cümleden bir anlam çıkarmaya çalışırım. Olmazsa takip eden cümlelere bakarım ve konuyla bağdaştırmaya çalışırım. Okuyorum, bunu bilmiyorum diyorum, okumaya devam ediyorum ve onun üzerine fikir yürütmeye çalışıyorum. En son çare olarak sözlüğe başvuruyorum. Yaptığım yanlışların farkına varırım ve düzeltmeye çalışırım. Mesela “speaking” vizelerinden sonra konuştuğularımı yeniden kafamda bir düşünürüm acaba neyi yanlış kullanmış olabilirim diye. Bu vizeden sonra ben kafamda ne söyleyebilirdim diye düşündüm mesela. Bir sonraki sınavda da aynı hataları

yapmamaya gayret ederim. Dikkatini vermediğiniz zaman konuşan birisine iyi anlayamıyorsunuz. İngilizce öğrenirken kaygılandığım anda artık sesim titremeye başlar. Benim kaygılarım artık her sınavda yavaş yavaş azalmaya başlıyor. Artık kendimi ifade edebilecek yeni kelimeler öğrenmeye başlıyorum. Zorda kaldığımda onları kullanabileceğimi bildiğim için kaygı biraz daha azalıyor. İlk “speaking” sınavı ile son olduğumuz sınav arasında gerginlik seviyesi anlamında ciddi fark olduğunu düşünüyorum. Ben özellikle finalde ne yapmam gerektiğini düşünürüm çünkü şu anki sistemde final bizim için çok önemli. Bu vizenin kötü geçtiğini düşünüyorum ama bir sonraki vizede kendimi daha iyi ifade edebileceğime inanıyorum. Bir şeyi anlamadığımda hocalarımdan yardım isterim. Eğer bir konuşmayı tam olarak anlayamazsam anlayabildiklerimle anlamı çıkarmaya çalışırım bakıyorum olmayacak gibi sonra soru sorarım. Yurtta benden daha iyi bir sınıfta olan arkadaşlarım varsa bir iki kelime de onlara sorarım. İngilizce altyazılı filmleri özellikle faydalı buluyorum çünkü duyarak öğrenmek çok önemli. Kelimeleri takip edip anlamlarının ne olduğunu öğrenebiliyorum. Müzik dinlemeyi pek faydalı bulmuyorum.

2- KÜRTÇE

1- Türkçeyi nerede öğrendin?

Ö-1 (Dilvin): Hem evde hem okulda. Benim annem Türkçe bilmiyor. Annem Türkçe konuşuyor babam Türkçe. Annem Türkçe anlıyor ama konuşamıyor. Ama Türkçeyi şu anki duruma okulda getirdim.

Ö-2 (Nazan): ben de öyle. Okulda öğrendim. Evde de konuşuyordum ama çok iyi değil. Benim annem de Türkçe pek fazla bilmiyor. Evde genellikle Kürtçe konuşuyoruz.

Ö-3 (Heval): Annem babam bana ilkönce Türkçeyi öğretti belirli bir zaman sonra Kürtçeyi de öğrendim.

Ö-4: (Faruk): Evde öğrendim. Okula başlamadan önce hem Türkçe hem Kürtçeyi biliyordum.

Ö-5: (Murat) Okulda öğrendim. Türkçeyi ailemde hiç kimse bilmez. İlkokula başlayıncaya kadar hiç Türkçe bilmiyordum.

Ö-6 (Yekdem): Ben hem Türkçeyi hem Kürtçeyi aynı anda öğrendim. Ben Siirtliyim. Daha önce hiç Siirt'e gitmedim. Doğma büyüme İstanbulluyum. Annem ve babam çok iyi derece Türkçe ve Kürtçe konuşur. Babam iş ortamında Türkçe konuşur ama evde annem ve babam kendi aralarında Kürtçe konuştukları için ben de küçük yaşımdan beri hem Türkçe hem Kürtçeyi öğrendim. Okula başladığımda zaten ikisini de biliyordum.

2- Türkçe Öğrenirken herhangi bir zorlukla karşılaştın mı?

Ö-1: Türkçe ve Kürtçeyi beraber öğrendiğim için pek ayırt edemiyorum ama Kürtçe zor. (bu fikre diğerleri de katılıyor.)Türkçe öğrenirken zorlanmadım.

Ö-2: Zorlanmadım.

Ö-3: Zorlanmadım.

Ö-4: Zorlanmadım.

Ö-5: Ben baya zorlandım. Köyde herkes Kürtçe konuşuyordu. Okulda ise sadece hocalar Türkçe konuşuyordu. Onlarla da zor anlaşıyordum. 7. Sınıfın sonunda ancak Türkçeyi tama olarak konuşabilmeye ve anlayabilmeye başladım. Sürekli kitap okudum.

Ö-6: Ben hiç zorlanmadım. Kendimi bildim bileli hem Türkçe hem Kürtçe konuşabiliyorum.

3- Türkçe öğrenme süreci ile İngilizce öğrenme sürecini karşılaştırdığında hangisi daha zor?

Ö-1: Bence Türkçe öğrenmek İngilizce öğrenmekten daha zor. Türkçe sondan eklemeli olduğu için bence daha zor. İngilizce öğrenmek sanki daha kolay özellikle kalıpları. Burada İngilizce öğrenirken zorlanmıyorum ama ben ders çalışmıyorum.

Ö-2: Bence İngilizce öğrenmek daha zor.

Ö-3: Bence İngilizce öğrenmek daha zor. Ben çok ders çalışıyorum ama yine de zor geliyor.

Ö-4: Türkçeyi doğuştan öğrendiğimiz için bir zorluk çekmedik. İngilizcede yeni şeyler öğrendiğimiz için zor geliyor. Ben Marmaris'te 3 ay çalıştım orada turistlerle konuştuğum için İngilizce sanki bana daha kolaymış gibi geldi. Dile ne kadar maruz kalırsanız size o kadar kolar geliyor.

Ö-5: Türkçeyi öğrenirken Türkçeyi kullanabileceğim alan vardı. İngilizce öğrenirken bu alan daha kısıtlı. Ama bence İngilizce Türkçeye göre daha kolay. Ben kaç yıldır Türkçe öğreniyorum ama yine de tam öğrenemedim.

Ö-6: Ben Türkçeyi erken yaşta öğrendim zaten. Zorluk çekmiyorum. İngilizce ders çalışmıyorum fazla. Öğrenmeyi çok istiyorum. Elimden geleni de yapıyorum.

3- İngilizce öğrenirken neler yapıyorsun?

Ö-1: Elimden geldiğince yurttan İngilizce konuşuyorum. Eve gittiğimde de öyledir. Annem bana bir şey söylediğinde aklımdan hemen onun İngilizcesi geçiyor. İngilizce söylüyorum. Anlamıyoruz diyorlar ben de bilmiyorum bana buraya gelince öyle oldu diyorum. Şarkıları kendi kendime İngilizceye çevirmeye çalışıyorum. Sarah hocayla

konuşmayı çok seviyorum onun yanına gidip konuşurum. Kelimeleri not alıyorum. Ama bir sorun var o notları tekrarlamıyorum. Okuduğum bir kitap vardı “The Lost World”. 60 milyon yıl öncesindeki dünyadan dinzorlardan falan bahsediyor. Burada biz okumamız için verilen hikâyeleri okuyorum çok yararlı oluyor. Ders içinde hocayı dinlerim ama çoğu kez dikkatim dağılıyor. Aklıma gelen duygu ve düşünceleri yazmayı çok severim bir iki kez İngilizce yazdım. Lisede yazdığım denemelerim vardı onları çevirmeyi düşündüm ama yapamadım.

Ö-2: Sene başında günlük tutmaya karar vermişim 1-2 gün tuttum. Sonra hevesim kaçtı. Pek ders çalışmıyorum. Bazen fiilleri Türkçeye bağdaştırarak ezberlemeye çalışıyorum.

Ö-3: Ben günlük tekrar yapıyorum. Bilmediğim kelimeleri çıkarıyorum. Onları ezberliyorum. Arkadaşlarla yurtda İngilizce konuşuyoruz.

Ö-4: Ben ilk geldiğim zaman iyi çalışıyorsun. Hedefim İngilizceyi tam olarak öğrenmekti. Sonra sınıfım değişti. Yeni sınıfıma alışamadım orada bocalamaya başladım. Çalışmamaya başladım. İlk sınıfımda çok aktif bir öğrenciydim. Diğer sınıfta parmak bile kaldırmadım. Şu anki sınıfımda ders dinliyorum ama ders çalışmıyorum.

Ö-5: Eve gidince küçük hikâyeler okurum. Orada bilmediğim kelimeleri başka yerlerde kullanmaya çalışırım. Paragrafı okurken bilmediğim kelimelerin altını çizerim sonra onların anlamlarına bakıp yeniden okurum. Bir de müzik dinliyorum.

Ö-6: Ben dersimi dinliyorum notumu da alıyorum. Türkçe altyazılı İngilizce filmeler izliyorum. İngilizce şarkı dinliyorum. Yurda geçince pek fazla tekrar yapmıyorum. Vizelere son bir hafta kala ders çalışmaya başlıyorum. Bir ayakkabı mağazasında çalışıyorum aynı zamanda gelen yabancı müşterileri oluyor bazen onlarla çat pat konuşmaya çalışıyorum.

4- İngilizce bir şey duyduğunda veya gördüğünde aklında onu Türkçeye mi yoksa Hemşinceye mi çevirme ihtiyacı duyuyorsun?

Ö-1: Kürtçeye.

Ö-2: Türkçeye

Ö-3: Önce Türkçeye sonra Kürtçeye

Ö-4: Aynen

Ö-5: Türkçe.

Ö-6: Önce Türkçeye çeviriyorum. Ama Kürtçeye çevirmek aklıma gelmiyor.

5- İngilizce öğrenirken kullandığın başka stratejiler nelerdir?

Ö-1: İngilizce yeni öğrendiğim kelimelerle bildiklerim arasında ilişki kurarım sohbetleri ben başlatırım. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekilde kullanırım. Bence İngilizce sürekli konuşularak öğrenilir. Ben elimden geldiğince konuşmaya çalışıyorum. Saçmalasam bile konuşuyorum.

Ö-2: Öğrendiğim yeni kelimeleri hayal ederim aklımda kalsın diye bağlantı kurmaya çalışırım. Yeni öğrendiklerimi yazarak tekrarlarım. Bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişinin daha yavaş konuşmasını ya da tekrar etmesini isterim. İngilizcesi iyi olan arkadaşlarımdan yardım isterim. Benden de yardım istiyorlar bazen ama kendime güvenmediğim için onları da yanlışa sevk etmek istemiyorum.

Ö-3: Yeni öğrendiğim kelimeleri çizgisiz kâğıda yazarım. Sonra onları dosya haline getiririm. Sınavda hazır olur. Bilmediğim tüm kelimeleri yazarım. Arkadaşlarımla genelde İngilizce konuşurum. Her türlü konu hakkında konuşmaya çalışırım.

Ö-4: Yeni öğrendiğim kelimeler ile bildiklerim arasında ilişki kurarım. Mesela “cure” kelimesinin eş anlamlısı “heal” var. “Health” de sağlık demek. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakmadan tahmin etmeye çalışırım. Karşımdaki kişiyi anlamadığımda daha yavaş konuşmasını ya da tekrar etmesini isterim. Çalıştığım zaman Marmaris’te bunu çok yapıyordum. Bu sayede İngilizcem geliyordu ve derdimi anlatıyordum.

Ö-5: Bir kelimeyi ya da cümleyi anlatan bir resim veya şekil gördüğümde o şekli veya resmi ve gördüğüm yeri hatırlarım. İngilizce konuşanları duyduğumda kulağımı ona veririm acaba ne anlatıyorlar diye.

Ö-6: Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım. Gün içinde onlara göz atıyorum. Akılda kalıcı oluyor. Televizyonda programlar ve diziler izlerim. TRT OKUL’ da küçük İngilizce diyalogları olduğu bir program var. Onu izliyorum. Ben izlemek istemesem de annem zorluyor kızım izle kardeşlerine de

öğretirsin diye. İngilizce müzik dinliyorum. Gördüğüm bir metne ilkönce göz gezdiririm ana hatlarıyla daha sonra tamamını okurum. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.